



e-ISSN:2147-9844 ISSN: 1300-8811

Kastamonu Eğitim Dergisi

Yıl:2016 Cilt:24 No:5

(11. Okul Öncesi Eğitimi Öğrenci Kurultayı Özel Sayısı)

Bu sayıdaki tüm makaleler 11. Okul Öncesi Eğitimi Öğrenci Kurultayında sözlü bildiri olarak sunulmuş ve yeniden hakem sürecinden geçirilerek yayınlanmıştır.

Kastamonu Eğitim Dergisi Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergidir.

Ocak-Mayıs-Eylül Aylarında yılda 3 defa yayınlanır.

Taranmakta olduğumuz indeksler:

- Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı
- Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)
- Thomson Reuters Master Journal List (ISI)

(c) 2016



Teknik Sorumlular Technical Assistants

Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim AKYÜZ Assist. Prof. Dr. Halil İbrahim AKYÜZ
Arş. Gör. Kadir COŞKUN (Web) Ress. Assist. Kadir COŞKUN (Web)

25 Aralık 2016

Web: www.kefdergi.com e-posta: kefdergi@kastamonu.edu.tr

Bu dergi yılda üç defa yayınlanır. This journal is published three times
(Ocak-Mayıs-Eylül) a year. (January-May-September)

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 37200 KASTAMONU

**Kastamonu Eğitim
Dergisi**

**Kastamonu Education
Journal**

Sahibi Owner

Prof. Dr. Seyit AYDIN
(Rektör)

Prof. Dr. Seyit AYDIN
(Rector)

Genel Yayın Yönetmeni General Publishing Manager

Prof. Dr. B. Ünal İBRET
(Dekan)

Prof. Dr. B. Ünal İBRET
(Dean)

Editör Editor

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR

Alan Editörleri Field Editors

Doç. Dr. Duran AYDINÖZÜ
Yrd. Doç. Dr. Sibel OĞUZ
(Sosyal Bilimler Eğitimi)

Assoc. Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ
Assist. Prof. Dr. Sibel OĞUZ
(Social Science Education)

Prof. Dr. Zekeriya YERLİKAYA
(Fen Bilimleri Eğitimi)

Prof. Dr. Zekeriya YERLİKAYA
(Science Education)

Doç. Dr. Ergün RECEPOĞLU
Doç. Dr. E. Nihal LİNDBERG
(Eğitim Bilimleri)

Assoc. Prof. Ergün RECEPOĞLU
Assoc. Prof. Dr. E. Nihal LİNDBERG
(Educational Science)

Yrd. Doç. Dr. Erol TOPAL
(Türkçe Eğitimi)

Assist. Prof. Dr. Erol TOPAL
(Turkish Education)

Doç. Dr. Lütfi İNCİKABI
(Matematik Eğitimi)

Assoc. Prof. Dr. Lütfi İNCİKABI
(Mathematic Education)

Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim AKYÜZ
(Bil. ve Öğrt. Tekn. Eğit.)

Assist. Prof. Dr. Halil İbrahim AKYÜZ
(Comp. Educ. And Inst. Tech.)

Yrd. Doç. Dr. İlhan ÖZGÜL
(Güzel Sanatlar Eğitimi)

Assist. Prof. Dr. İlhan ÖZGÜL
(Fine Arts Education)

Kastamonu Eğitim Dergisi **Kastamonu Education Journal**

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Binnur YEŐLYAPRAK
(Ankara University)

Prof. Dr. Irina KOLEVA
(Sofia University)

Prof. Dr. John Philip SMITH
(Colombia University)

Prof. Dr. Loreta ULVYDIENE
(Vilnius University)

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR
(Gazi University)

Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN-ACAR
(Hacettepe University)

Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ
(Mersin University)

Prof. Dr. Ramazan ÖZEY
(Marmara University)

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ
(Uludağ University)

Prof. Dr. Yavuz TAŐKESENLİGİL
(Atatürk University)

Doç. Dr. Suzana CANHASI
(PriŐtine University)

Bilim Kurulu/Science Board

Prof. Dr. Abdullah AYDIN	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Adnan BAKI	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet IŞIK	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Azmi YETİM	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bruce R. VOGELI	Columbia Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun DİLEK	Sinop Üniversitesi
Prof. Dr. Engin YILMAZ	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp AKMAN	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hafize KESER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU	Yakın Doğu Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. M. Serhat YILMAZ	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet YILMAZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Meral UYSAL	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ALTUN	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Nüket TÖR	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN	Kayseri Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Servet BAYRAM	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Tuğba YANPAR-YELKEN	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ziya ARGÜN	Gazi Üniversitesi
Prof. Yılmaz ŞENDURUR	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Anastasia ALEVRIADOU	Western Macadonia Üniversitesi
Doç. Dr. Atila ÇAĞLAR	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Halit KARATAY	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Hartono TJOE	Rutgers Üniversitesi
Doç. Dr. Kadir KARATEKİN	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat YENİLMEZ	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. M. Altan KURNAZ	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa CİN	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Sinan ÖZGELEN	Mersin Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN	Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Ruhi KONAK	Kastamonu Üniversitesi

Bu Sayının Hakem Listesi /This Issue of The Refree

Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin İŞIKOĞLU ERDOĞAN	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Abdülkadir TUNA	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK	Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu İpek YÜKSELEN	İstanbul Medipol Üniversitesi
Doç. Dr. Atila ÇAĞLAR	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Bahattin AYDINLI	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Duran AYDINÖZÜ	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Ergün RECEPOĞLU	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma ÜNAL	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Göksal BİLGİCİ	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice BEKİR	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hülya GÜLAY	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Kadir KARATEKİN	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Altan KURNAZ	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut SAÇKES	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Sinan KOÇYIĞIT	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep ÇETİN	Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayhan KARAMAN	Sinop Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aysel TÜFEKÇİ	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Berat AHİ	Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Burcu KARABULUT COŞKUN	Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Canan AVCI	İnönü Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Canan AYDOĞAN	İnönü Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Duriye Esra ANGIN	Adnan Menderes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ebru Hasibe Tanju ASLIŞEN	Başkent Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gökhan UYANIK	Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim AKYÜZ	Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İbrahim KEPCEOĞLU	Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Koray SERİN	Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Müge ŞEN	Ankara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Müslimat Oya RAMAZAN	Marmara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Naim ÜNVER	Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oya RAMAZAN	Marmara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özlem YURT	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özlem ERSOY	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özlem YURT	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Serap SAMSA-YETİK	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Suat KOL	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Türker SEZER	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Zeynep ÇETİN	Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ	Gazi Üniversitesi
Dr. Eda Erdaş KARTAL	Kastamonu Üniversitesi
Dr. İlkey Aşkın TEKKOL	Kastamonu Üniversitesi



Kastamonu Eğitim Dergisi

Yıl:2016 Cilt:24 No:5

e-ISSN 2147-9844

Year: 2016 Vol:24 No:5

İÇİNDEKİLER

Ceza İnfaz Kurumlarındaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi	Büşra KAYNAK, Z. Fulya TEMEL	2127
24-36 Aylık Çocuklarda Aile Katımlı Çevre Eğitiminin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi	Burcu KINIK, Özlem OKYAY, Yasemin AYDOĞAN	2143
İlkokul Öğretmenlerinin Oyunu Öğretim Yöntemi Olarak Kullanma Durumlarının İncelenmesi	Arzu ÖZYÜREK, Zeynep Seda ÇAVUŞ	2157
Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracının Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması	Saliha ÇETİN SULTANOĞLU, Neriman ARAL	2167
Yedi Ve On Yaş Çocuklarının Sevgiyi İfade Ediş Biçimlerinin Çizdikleri Resimlere Yansımaları	Kevser TOZDUMAN YARALI, Hurşide Kübra ÖZKAN, Abide GÜNGÖR AYRAR	2181
Beş-Altı Yaş Çocuklarının Bilişsel Stilleri İle Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Durumlarının İncelenmesi	Hurşide Kübra ÖZKAN, Kevser TOZDUMAN YARALI	2195
Okul Öncesi Çocukların Ahlaki Yargı Düzeyleriyle Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Mukadder DİLBER, Özlem ALKAN ERSOY	2207
Altı Yaş Çocuklarının Gelecekte Ne Olmak İstedikleri Üzerine Nitel Bir Çalışma	Hilal GENÇ, Özlem ALKAN ERSOY	2221
Okul Öncesi Çocukların Bilgi Ve İletişim Teknolojileriyle Etkileşiminin Bazı Değişkenler Yönünden İncelenmesi	Elçin YAZICI, Elif GENÇER	2235
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ Sitelerini Kullanırken Gerçekleştirdiği Davranışların Belirlenmesi	Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ, Halil İbrahim AKYÜZ, Göksel BİLGİCİ	2253
Çocukların Dijital Oyun Kullanımına İlişkin Annelerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi	Mehmet TORAN, Zeynep ULUSOY, Büşra AYDIN, Tuğba DEVECİ, Aslınur AKBULUT	2263
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Din Dersine Yönelik Görüşleri	Kübra ÇELEBİ, Merve ŞAHİN, Neslihan BÜTÜN, Suat KOL	2279
Anne, Baba Ve Çocukların Doğal Gözlemleri: Bir Kitapçı Ortamında Anne Çocuk Mu? Baba Çocuk Mu?	Cansu TUTKUN, Fatma TEZEL ŞAHİN	2293
Sosyal Medyanın Aile Katılımında Kullanılabilirliği Üzerine Bir İnceleme	Aslı BALCI, Fatma TEZEL ŞAHİN	2309
Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sebzelere İlişkin Tepkilerinin İncelenmesi: Proje Yaklaşımı Örneği	Sedef ÇAĞLAR KABACIK, Ebru DERETARLA GÜL	2323
Çocukluk: Sanal Ortamlarda Çocukluğa Bakış	Müge KUNT BULUT, Neslihan AVCI	2335
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygılarının İncelenmesi	Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ, Ümit DENİZ	2353
Okul Öncesi Dönemde Anne, Baba, Çocuk ve Kitap	Fatma TEZEL ŞAHİN, Cansu TUTKUN	2373
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Çocukluk Matematiği İle İlgili Uygulamaları: Etkinlik Planlarına Nitel Bir Bakış	Pelin PEKİNCE, Neslihan AVCI	2395

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi	Eda TÜRKAN, Yasemin AYDOĞAN, Türker SEZER	2409
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Bircan ÜNLÜ, Ebru EZBERCİ ÇEVİK, Mehmet Altan KURNAZ	2425
Okul Öncesi Eğitimde Yeni Bir Yöntem: Münazara	Burcu ÇABUK, Ebru YENİ	2439
5 Yaş Okulöncesi Çocuklarda Atık Kâğıtların Değerlendirilmesi ve Çevre Bilincinin Kazandırılması	Azize ONUR, Atıla ÇAĞLAR, Muhammed SALMAN	2457
Türkiyede Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Potansiyalli ve Üstün Zekâlı Olan Çocukların Eğitimleri	Seda Bapoğlu DÜMENCİ, Figen GÜRİSOY, Nerimal ARAL	2469
Okul Öncesi Öğretmenlerinin High/Scope Yaklaşımı İnançları İle Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Ayşe Hümeyra GÖKMEN, Hatice DEVECİ, Kübra BİNGÖL, Hatice BEKİR, Zeynep Fulya TEMEL, Kübra KANAT	2481
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Vatansızlık Değerine İlişkin Görüşleri	Emine KARASU AVCI, Bilgin Ünal İBRET	2501
Öğretmenlik Uygulaması-II Dersine İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi	Emine KARASU AVCI, Bilgin Ünal İBRET	2519
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının KPSS Alan Sınavına İlişkin Görüşleri	Ergün RECEPOĞLU, Kübra AKGÜN, Sevim AKSU	2537
Lösemili Çocuklara Yönelik Uygulanan Psikososyal Desteğin Etkileri	Başak ALTUNDAĞ, Ebru KARACAM, Yasemin AYDOĞAN, Özlem OKYAY, Bedriye AK, Hacer ALPTEKER	2549
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Merkezleri Hakkındaki Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi	Burçin AYSU, Neriman ARAL	2561
Okul Öncesi Eğitime Destek Projesi: Bolu İli Örneği	Ayşe Dilek SAYGILI, Burcu KINIK, Yasemin AYDOĞAN, Türker SEZER, Özlem OKYAY	2575
Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Drama Dersi Kapsamında Yapılan Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Sosyal Zekâ Alanlarına Etkisi	Naim ÜNVER, Selahattin SEMİZ	2585
Montessori Eğitim Kurumlarındaki Çocukların Görsel Algı ve Çizim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Z. Fulya TEMEL, Büşra KAYNAK, Hatice PASLI, Habibe DEMİR, Büşra ÇEMREK	2595
İlkokul Öğretmenleri 1. Sınıf Öğrencileri ve Ailelerinin Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmenini Algılamalarının Metafor Yolu ile İncelenmesi	Z. Fulya TEMEL, Kübra KANAT, Meryem Nur ÇOBAN, Ebru GÖRGÜN	2609
Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların İletişim Becerilerinin Ölçülmesinde Analitik ve Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarlarının Karşılaştırılması	Sema SULAK, Bilge AKYÜZ, Şule BALLI	2625
Yazım Kuralları ve Yayın İlkeleri		2633



Kastamonu Eğitim Dergisi

Yıl:2016 Cilt:24 No:4

ISSN 1300-8811

Year: 2016 Vol:24 No:5

CONTENTS

Child Rearing Attitudes of Incarcerated Mothers	Büşra KAYNAK, Z. Fulya TEMEL	2127
Analyzing The Effects of Environment Education on Language Development on 24-36 Month Old Children With Parent Involved	Burcu KINIK, Özlem OKYAY, Yasemin AYDOĞAN	2143
Examination of the Status of Primary School Teachers Whether or Not they use Game-Based Teaching Techniques	Arzu ÖZYÜREK, Zeynep Seda ÇAVUŞ	2157
Validity and Reliability Study of Preschool Visual Motor Integration Assessment Tool	Saliha ÇETİN SULTANOĞLU, Neriman ARAL	2167
The Reflections of Seven and Ten Years Old Children's Expression of Love in Their Drawings	Kevser TOZDUMAN YARALI, Hurşide Kübra ÖZKAN, Abide GÜNGÖR AYTAR	2181
The Investigation of Five to Six-Years Old Children's Cognitive Styles, Social Competence and Behaviours	Hurşide Kübra ÖZKAN, Kevser TOZDUMAN YARALI	2195
Examination of The Relationship Between The Levels of Moral Judgment And Interpersonal Problem Solving Skills of Preschool Children	Mukadder DİLBER, Özlem ALKAN ERSOY	2207
A Qualitative Study On What Six-Year Children Want to Be in The Future	Hilal GENÇ, Özlem ALKAN ERSOY	2221
A Study into The Interaction of Preschool Children with Information and Communication Technologies in terms of Some Variables	Elçin YAZICI, Elif GENÇER	2235
The Determination of the Behaviors Performed by Pre-School Teacher Candidates When Using Social Network Sites (Example of Kastamonu University)	Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ, Halil İbrahim AKYÜZ, Göksel BİLGİCİ	2253
Evaluation Of Mothers' Views Regarding Children's Use Of Digital Game	Mehmet TORAN, Zeynep ULUSOY, Büşra AYDIN, Tuğba DEVECİ, Aslınur AKBULUT	2263
Preschool Children's Opinions Towards Theology	Kübra ÇELEBİ, Merve ŞAHİN, Neslihan BÜTÜN, Suat KOL	2279
Naturalistic Observations of Mother, Father and Children: Is it Mother and Child in a Bookstore Environment? Or Father and Child?	Cansu TUTKUN, Fatma TEZEL ŞAHİN	2293
A Study on The Usability of Social Media in Family Participation	Aslı BALCI, Fatma TEZEL ŞAHİN	2309
A Study of Pre-School Children's Reactions to Vegetables: A Project Approach Model	Sedef ÇAĞLAR KABACIK, Ebru DERETARLA GÜL	2323
The Perspective on The Childhood: An Example of A Social Networking Site	Müge KUNT BULUT, Neslihan AVCI	2335
Investigation of The Future Anxieties of Pre-School Teacher Candidates	Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ, Ümit DENİZ	2353
Mother, Father and Book at Preschool Age	Fatma TEZEL ŞAHİN, Cansu TUTKUN	2373
Pre-School Teachers' Applications Related to Early-Childhood Mathematics: A Qualitative Look at Activity Plans	Pelin PEKİNCE, Neslihan AVCI	2391

The Investigation of Prospective Preschool Teachers' Social Skills	Eda TÜRKAN, Yasemin AYDOĞAN, Türker SEZER	2409
Investigation of Preschool Teacher Candidates' Emotional Intelligence According to Various Variables	Bircan ÜNLÜ, Ebru EZBERCİ ÇEVİK, Mehmet Altan KURNAZ	2425
A New Technique in Preschool Education: Debate	Burcu ÇABUK, Ebru YENİ	2439
Evaluation of Waste Paper And Improvement of Environmental Awareness For 5 Years Old Preschool Children	Azize ONUR, Atıla ÇAĞLAR, Muhammed SALMAN	2457
Education of Highly Gifted and Gifted Children at Preschool Period in Turkey	Seda Bapoğlu DÜMENCİ, Figen GÜRSOY, Nerimal ARAL	2443
An Analysis of The Relationship Between Pre-School Teachers' Beliefs of High/Scope Approach And Self-Efficacy	Ayşe Hümeyra GÖKMEN, Hatice DEVECİ, Kübra BİNGÖL, Hatice BEKİR, Z. Fulya TEMEL, Kübra KANAT	2481
Preschool Teacher Candidates' Opinions About The Value Of Patriotism	Emine KARASU AVCI, Bilgin Ünal İBRET	2501
Evaluation of Teacher Candidates' Views Regarding to Teaching Practice-II	Emine KARASU AVCI, Bilgin Ünal İBRET	2519
Opinions Of Prospective Preschool Teachers Regarding The Public Personnel Selection Examination (PPSE) Field Test	Ergün RECEPOĞLU, Kübra AKGÜN, Sevim AKSU	2537
Effects of Psychosocial Support Provided For Children with Leukemia	Başak ALTUNDAĞ, Ebru KARAÇAM, Yasemin AYDOĞAN, Özlem OKYAY, Bedriye AK, Hacer ALPTEKER	2549
An Investigation of The Preschool Teachers' Views and Practices on Learning Centers	Burçin AYSU, Neriman ARAL	2561
Preschool Education Support: Bolu Example	Ayşe Dilek SAYGILI, Burcu KINIK, Yasemin AYDOĞAN, Türker SEZER, Özlem OKYAY	2575
The Influence of Activities Carried Out in Drama Course at The Undergraduate Program of Pre-School Teacher Education on Teacher Candidate's Areas of Social Intelligence	Naim ÜNVER, Selahattin SEMİZ	2585
The Examination of The Relationship Between Visual Perceptions and Drawing Skills of Children in The Montessori Preschools	Z. Fulya TEMEL, Büşra KAYNAK, Hatice PASLI, Habibe DEMİR, Büşra ÇEMREK	2595
An Analysis of Primary School Teachers', First Grade Students' and Their Parents' Perceptions of Pre-School Education and Teachers Through Metaphors	Z. Fulya TEMEL, Kübra KANAT, Meryem Nur ÇOBAN, Ebru GÖRGÜN	2609
The Comparison of Analytic and Holistic Rubrics on Preschool Student's Communication Skill	Sema SULAK, Bilge AKYÜZ, Şule BALLI	2625
Editorial Guidelines and Press Principles		2633

Ceza İnfaz Kurumlarındaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi¹

Child Rearing Attitudes of Incarcerated Mothers

Büşra Kaynak, Fulya Temel

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 07.10.2016

Özet

Genel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın temel amacı, 2-6 yaşları arasında çocukları olan ceza infaz kurumlarındaki annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda Ankara Kadın Kapalı, Aksaray Kapalı ve Konya E Tipi Kapalı Ceza İnfaz Kurumları'nda kalan 95 anne çalışma grubuna dahil edilmiş; veriler "Ebeveyn Tutum Ölçeği" (Karabulut Demir ve Şendil, 2008) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın neticesinde; annelerin yaşlarının demokratik tutumları, öğrenim durumlarının demokratik ve otoriter tutumları, sahip oldukları çocuk sayısının demokratik tutumları, işledikleri ya da işledikleri düşünülen suçların ise demokratik ve aşırı koruyucu tutumları üzerinde anlamlı farklılığa neden olduğu belirlenmiştir.

***Anahtar Kelimeler:** Ceza infaz kurumları, çocuk yetiştirme tutumları, anneler*

Abstract

The main goal of this study is to investigate the child rearing attitudes of incarcerated mothers. In order to describe the situation general screening model was used. The sample set of 95 incarcerated mothers with 2-6 years old children staying in Ankara Women, Aksaray and Konya E-type Prisons. In this research to measure the child rearing attitudes of mothers, "Parental Attitude Scale" developed by Karabulut Demir and Sendil (2008) was used. The results of this study showed that, mothers' age, mothers' educational status, children's number and their crime had significant differences of mothers' child rearing attitudes.

***Keywords:** Incarcerated mothers, child rearing attitudes*

1. Giriş

Kadın suçluluğu, suç kavramı üzerinde cinsiyetin etkilerine dayanan bir konudur. Genel olarak toplumlarda kadın suçluluğuna ilişkin bir tabu olduğu görülmektedir.

1. Bu çalışma K. Büşra Kaynak tarafından Prof. Dr. Z. Fulya Temel danışmanlığında hazırlanan "2-6 Yaşları Arasında Çocukları Olan Ceza İnfaz Kurumlarında Kalan Annelerin Benlik Saygısı Ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkinin Ceza İnfaz Kurumunda Kalmayan Anneler İle Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Toplumlar kadınların zarif olmasını, çocuk yetiştirmesini beklemektedir. İlâveten zayıflık, boyun eğme, evcimenlik gibi özellikler de kadına atfedilmekte, bu özelliklere sahip bireylerin kadın olmasından da öte olan anne olması durumu ise suç işleme ile bağdaştırılmamaktadır (İlbars, 2007). Son yıllarda toplumlarda meydana gelen değişimler sonucunda kadın suçluluğunda da değişimler olduğu görülmektedir (Öğün, 1990). Ceza infaz kurumlarında kalan kadınların bir kısmının anne olması durumu göz önüne alındığında şu tablo ile karşılaşılmaktadır:

- İngiltere'nin Mayıs 2009'da yayınladığı araştırmanın sonuçlarına göre kadın mahkumların yarısı annedir (United Kingdom Ministry of Justice, 2009).

- ABD'de 1993 yılı verilerine göre ceza infaz kurumlarında yaklaşık olarak 90.000 kadının bulunduğu; bu kadınların da %75'inden daha fazlasının anne olup, çocuklarından ayrı oldukları ifade edilmektedir (Myers, Smarsh, Amlund Hagen ve Kennon, 1999).

- Avustralya'da çocukların %5'i yaşam boyunca bir ebeveyninin mahkumiyet durumu ile karşılaşmaktadır (Flynn, Barlett, Arias, Evans ve Burgess, 2015).

- Adalet Bakanlığı'nın yaptığı araştırmalara bakıldığında bugün Türkiye'de ceza infaz kurumlarında kalan kadınların sayılarına ulaşmak mümkündür. Ancak 14.06.2013 tarihli verilerde belirtilen 4.755 hükümlü, tutuklu ve hükmen tutuklu kadınların kaç tanesinin anne olduklarına dair yayınlanan net bir veri yoktur. Ersen, İl-nem, Havle, Yener, Karamustafaloğlu ve İpekçioğlu (2011) İstanbul Bakırköy Kadın Kapalı Ceza İnfaz Kurumu'nda bulunan 176 kadın hükümlünün 102'si ile yaptıkları araştırmalarında kadınların 74'ünün anne olduğunu belirlemişlerdir.

Toplumların anne-babalık ile ilgili farklı görüş ve inançları mevcuttur. Toplumdan topluma değişiklik gösteren bu görüş ve inançlar onların iyi birer ebeveyn olma hakkındaki düşüncelerini de etkilemektedir. Öte yandan tüm toplumlar, annenin çocuğunun yaşamındaki önemi konusunda hemfikirdir (Yang, 2011). İnsan gelişiminin içinde bulunduğu çevresel şartlar ile etkileşimi sonucunda şekillendiği fikrini savunan Bronfenbrenner'in Ekolojik Teorisi'ne göre çocuğun en yakınları olan ebeveynler mikrosistem içerisinde yer almakta; gerek inançları gerekse davranışları ile çocukları etkilemekte ve onlardan etkilenmektedirler (Yang, 2011). Maccoby (2000) ailelerin bu önemli öğrenme sürecinin planlı kısmında yer aldıklarını vurgulayarak; çocuklarının davranışlarını şekillendirmede kasti ve planlı bir süreci takip ettiklerini belirtmektedir. Bu bağlamda çocuğun içerisinde bulunduğu aile ortamı ve ebeveynlerinin çocuğa karşı tutumları, çocuğun kişiliği üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Ersin, 2010). Özetle anne babaların birer ebeveyn olarak sergiledikleri performanslar çocukları üzerinde gelişimsel sonuçlar doğurmaktadır (Martínez, García ve Yubero, 2007).

İlgili alan yazın incelendiğinde çocuğun yaşamında bu denli önemli olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili olarak farklı kültürler ve farklı gruplar üzerinde yapılan çalışmalar (Fung ve Lau, 2009; Linhout, Markus, Hoogendijk, Borst, Main-gay, Spinhoven, Dyck ve Boer, 2006; Mahmood, 1980; Özyürek, 2004; Tulviste ve Ahtonen, 2007) bulunmasına karşın, ceza infaz kurumlarında kalan annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemeyi amaçlayan araştırmalara rastlanmamıştır. Aynı in-

celemeler esnasında yalnızca Ersen ve diğerleri (2011)'nin ceza infaz kurumlarındaki annelerin kendi anne ve babalarının çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemeye yönelik bir çalışmalarının olduğu bulunmuş; bu araştırmaya göre de mahkum annelerin kendi anne ve babalarının otoriter tutumu benimsediklerini düşündükleri belirlenmiştir. Thompson ve Harm (2000) mahkum annelerinin bir çoğunun yoksul ailelere mensup olduklarını, çoğunun uyuşturucu bağımlısı olduğunu ve sabıkalı ebeveynleri tarafından istismar edilerek şiddet gördüklerine dikkat çekmektedir. ABD Hukuk Bürosu tarafından 1993 yılında yapılan araştırmanın sonuçları da Thompson ve Harm (2000)'in görüşlerini doğrular niteliktedir. Bu araştırmaya göre ceza infaz kurumları örneklemindeki 100 anneden 31'inin çocukken fiziksel veya cinsel istismara uğradıkları, dahası %39'una bu istismarı yapanların kendi ebeveynleri olduğu belirtilmektedir. Buna ilaveten araştırmaya dahil edilen kadın mahkumlardan %58'inin her iki ebeveyni ile büyüdükleri, %17'sinin ise evlatlık olarak başka ailelerin yanında büyüdükleri ifade edilmektedir. (Akt. Myers ve diğ., 1999). Ceza infaz kurumlarındaki annelerin büyük çoğunluğunun uyuşturucu kullandığı Thompson ve Harm (2000)'in araştırmasında doğrulanmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan mahkum annelerin %56.8'i uyuşturucu madde kullandığını, %47.3'ü ise alkol kullandığını belirtmektedir. İlgili alan yazınca ortaya konulan bu durum Türkiye'de yapılan çalışmalarca (Akcan, Bıkım, Akcan, Samancı ve Balcıoğlu, 2000; Ersen ve diğ., 2011) da desteklenmektedir. Ayrıca Van De Rakt, Murray ve Nieuwebeerta (2012) çalışmalarında suç işleme davranışı üzerinde ailenin oldukça etkili olduğunu ortaya koymuş; ailede suç işleyen bir bireyin varlığının çocukların suç işleme riskini artırdığını belirtmişlerdir. Bütün bu özellikler göz önüne alındığında ceza infaz kurumlarındaki annelerin ve onların çocuklarının yüksek risk grubu içerisinde yer aldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada Türkiye'deki ceza infaz kurumlarında kalan annelerin kendi çocuklarını yetiştirirken benimsedikleri tutumların incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Ceza infaz kurumlarındaki annelerin çocuklarına ilişkin bilgiler nelerdir?
2. Ceza infaz kurumlarındaki annelerin suçlarına ilişkin bilgiler nelerdir?

3. Ceza infaz kurumlarındaki annelerin çocuk yetiştirme tutumları; annelerin yaşlarına, öğrenim düzeylerine, çocuklarının sayısına, 2-6 yaşları arasındaki çocuklarının cinsiyetine ve işledikleri ya da işledikleri düşünülen suçun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2-6 yaşları arasında çocukları olan ceza infaz kurumlarında kalan annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını incelenmeyi amaçlayan bu araştırmada, var olan durum olduğu gibi betimlenmek istenildiğinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, üzerinde çalışılan konu ile ilgili durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsam dahilinde bazen sadece bir değişkeninin bazense iki ya da çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkiler incelenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2-6 yaşları arasında çocuğu olan Ankara Kadın Kapalı Ceza İnfaz Kurumu'ndan 51, Konya E Tipi Kapalı Ceza İnfaz Kurumu'ndan 37 ve Aksaray Kadın Kapalı Ceza İnfaz Kurumları'ndan 7 olmak üzere toplam 95 anne oluşturmaktadır. Çalışma grubuna dahil edilen annelerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Sosyo-Demografik Özellikleri

		n	%				
Yaş	18-25	27	28.4	Medeni Durum	Evli	61	64.3
	26-35	38	40		Bekar	2	2.1
	36 ve üzeri	30	31.6		Boşanmış	28	29.4
	Toplam	95	100		Eşi vefat etmiş	4	4.2
				Toplam	95	100	
Öğrenim Düzeyi	Okur-yazar değil	30	31.5	Sahip Olunan Çocuk Sayısı	Bir	30	31.8
	Okur-yazar	5	5.2		İki	24	25.2
	İlkokul mezunu	31	32.9		Üç	15	15.7
	Ortaokul mezunu	12	12.6		Dört ve üzeri	26	27.3
	Lise mezunu	12	12.6		Toplam	95	100
	Üniversite mezunu	5	5.2				
	Toplam	95	100				

Anneleri ceza infaz kurumlarında bulunan çocukların, içinde buldukları ortamı betimlemek açısından aşağıdaki tabloda çocuklar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2. Ceza İnfaz Kurumlarındaki Annelerin 2-6 Yaşları Arasındaki Çocukları ile İlgili Bilgilerin Dağılımı

		n	%
Çocukların Yaşlarının Dağılımı	2-3 yaş	32	33.7
	4-6 yaş	63	66.3
	Toplam	95	100
2-6 Yaşları Arasındaki Çocuklarının Cinsiyetleri	Kız	47	49.5
	Erkek	48	50.5
	Toplam	95	100
CİK'den Önce 2-6 Yaşları Arasındaki Çocuklarının Kiminle Kaldıkları	Anne ile birlikte	24	25.2
	Anne, baba ve kardeşleriyle birlikte	56	59.1
	SHÇEK'de	3	3.1
	Babanın ailesinde	8	8.4
	Diğer	4	4.2
Toplam	95	100	
Annelerin 2-6 Yaşları Arasındaki Çocuğu ile Görüşme Sıklığı	Çocuk anne ile birlikte kalıyor	14	14.7
	Haftada bir kez	11	11.5
	15 günde bir kez	2	2.1
	Ayda bir kez	19	20.0
	Üç aydan uzun sürede bir kez	17	17.8
	Çocuk ile görüşmüyor	32	33.9
Toplam	95	100	

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan annelerden 56'sı ceza infaz kurumuna gelmeden önce çocuklarının anne, baba ve kardeşleri ile birlikte kaldıklarını belirtmişlerdir. İlaveten annenin ceza infaz kurumunda kaldığı süreç boyunca annelerden 16'sı ise çocuklarının kendileri ile birlikte ceza infaz kurumunda kaldığını, 8'i de çocuklarının Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nda kaldığını bildirmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Aşağıda araştırmada kullanılan veri toplama araçları açıklanmaktadır:

Ebeveyn Tutum Ölçeği: Ebeveynlerin 2-6 yaşları arasındaki çocuklarına karşı tutumlarını belirlemek amacı ile Karabulut Demir ve Şendil tarafından geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları; demokratik tutum için .83, otoriter tutum için .76, aşırı koruyucu tutum için .75 ve izin verici tutum için .74 olarak tespit edilmiştir (Karabulut Demir ve Şendil, 2008).

Ceza İnfaz Kurumlarında Kalan Anneler İçin Bilgi Formu: Ceza infaz kurumlarındaki annelerin demografik özelliklerine dair bilgilerini sorgulayan 10, çocukları ve kendilerine dair bilgilerini sorgulayan 9 olmak üzere toplam 19 sorudan oluşmaktadır.

Ceza İnfaz Kurumlarında Kalan Anneler Hakkında Uzman Bilgi Formu: Annelerin ceza infaz kurumlarında kaldığı süreyi, işledikleri suçu, tutukluluk durumları ile aldıkları cezayı ortaya koymayı amaçlayan 4 sorudan oluşan bu form kurum psikologları ya da sosyal hizmet uzmanları tarafından doldurulmaktadır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmış olup; analize başlamadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla örneklem büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda kullanılan Kolmogrov-Smirnov (KS) Testi (Büyüköztürk, 2012) kullanılmıştır. Testin sonuçlarına göre çocuk yetiştirme tutumlarının normal dağılım göstermediği görülmüş; analizlerde non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde verilerin incelenmesi neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bu kapsamda elde edilen bulgular; annelerin suçlarına dair bulgular ve annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına ilişkin bulgular olmak üzere iki başlık altında sunulmaktadır.

Annelerin Suçlarına İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda annelerin suçlarına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 3. Annelerin Suç ve Cezalarına İlişkin Bilgilerin Dağılımı

		n	%
Annelerin CİK'de Bulunma Süresi	0-3 ay	45	48.6
	4-6 ay	18	18.9
	7-9 ay	7	7.3
	10-12 ay	12	12.6
	13-18 ay	8	8.4
	19-24 ay	2	2.1
	25 ay ve üzeri	2	2.1
	Toplam	95	100
Annelerin Hukuki Durumu	Tutuklu	48	51.0
	Hükümlü	35	36.4
	Hüküm Özlü (Hükmen Tutuklu)	12	12.6
	Toplam	95	100
Annelerin CİK'de Bulunma Nedenleri (İşledikleri Suçlar)	Uyuşturucu ve Uyarıcı Madde Ticareti Yapma ve Sağlama	30	32.0
	Tasarlayarak Öldürme/Cinayet	18	18.9
	Yağma	13	13.6
	Hırsızlık	13	13.6
	Fuhuş	5	5.2
	Suç Örgütüne Üyelik	4	4.2
	Dolandırıcılık	4	4.2
	Çocuk İstismarı	3	3.1
	Yaralama	2	2.1
	Hakaret	1	1.0
	Ödemeyi İhlal	1	1.0
	İnsan Ticareti	1	1.0
	Toplam	95	100
	Annelerin Aldıkları Ceza Süreleri	Henüz cezası netleşmemiş	60
2 yıl ve daha az		3	3.1
2-5 yıl		5	5.2
5-10 yıl		13	13.6
10 yıl ve üstü		9	9.4
	Müebbet hapis cezası	5	5.2
	Toplam	95	100

*CİK: Ceza infaz kurumu

Tablo 3'de annelerin ceza infaz kurumlarında 0-3 ay ile 25 ay ve üzeri sürede kaldıkları; suçlarının ise çok geniş bir perspektifte dağıldığı görülmektedir. Ayrıca annelerin henüz 35'inin cezasının netleştiği belirlenmiştir.

Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına İlişkin Bulgular

Dördüncü ve sekizinci tablolar arasında annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4. Ceza İnfaz Kurumlarındaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Yaşlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Çocuk Yetiştirme Tutumları	CİK'teki Annelerin Yaşı	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	
Demokratik Tutum	A.18-25	27	36.93	2	6.48	.039*	C-A	
	B.26-35	38	50.57					
	C.36 ve üstü	30	54.72					
Otoriter Tutum	A.18-25	27	52.50	2	1.12	.571	-	
	B.26-35	38	45.22					
	C.36 ve üstü	30	47.47					
Aşırı Koruyucu Tutum	A.18-25	27	41.94	2	2.36	.306	-	
	B.26-35	38	48.24					
	C.36 ve üstü	30	53.15					
İzin Verici Tutum	A.18-25	27	55.24	2	2.71	.258	-	
	B.26-35	38	44.18					
	C.36 ve üstü	30	46.32					

*p<.05

Yapılan analizler sonucunda; annelerin demokratik tutumları [χ^2 (sd=2, n=95)=6.48, p<0.05] hariç, otoriter [χ^2 (sd=2, n=95)=1.12, p>0.05], aşırı koruyucu [χ^2 (sd=2, n=95)=2.36, p>0.05] ve izin verici tutumlarının [χ^2 (sd=2, n=95)=2.71, p>0.05] yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Annelerin demokratik tutumlarının ise, 36 ve üstü yaş grubunda olan anneler ile 18-25 yaş arasında olan anneler arasında olduğu; 36 ve üstü yaş aralığında bulunan annelerin 18-25 yaşları arasında bulunan annelere göre daha fazla demokratik tutumu benimsedikleri bulunmuştur.

Tablo 5. Ceza İnfaz Kurumlarındaki Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Öğrenim Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Çocuk Yetiştirme Tutumları	CİK'teki Annelerin Öğrenim Düzeyleri	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	
Demokratik Tutum	A.Okur-Yazar Değil	30	31.98	5	17.44	.004*	C-A	
	B.Okur-Yazar	5	55.30					
	C.İlkokul Mezunu	31	50.47					D-A
	D.Ortaokul Mezunu	12	58.33					E-A
	E.Lise Mezunu	12	59.62					F-A
	F.Üniversite Mezunu	5	68.80					
Otoriter Tutum	A.Okur-Yazar Değil	30	61.38	5	15.38	.009*	A-B	
	B.Okur-Yazar	5	34.50					
	C.İlkokul Mezunu	31	47.94					A-C
	D.Ortaokul Mezunu	12	42.33					A-D
	E.Lise Mezunu	12	27.83					A-E
	F.Üniversite Mezunu	5	43.60					C-E

Çocuk Yetiştirme Tutumları	CiK'teki Annelerin Öğrenim Düzeyleri	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Aşırı Koruyucu Tutum	A.Okur-Yazar Değil	30	45.23	5	6.82	.234	
	B.Okur-Yazar	5	56.60				
	C.İlkokul Mezunu	31	51.21				-
	D.Ortaokul Mezunu	12	43.46				
	E.Lise Mezunu	12	37.83				
	F.Üniversite Mezunu	5	71.50				
İzin Verici Tutum	A.Okur-Yazar Değil	30	49.33	5	4.08	0.537	
	B.Okur-Yazar	5	41.00				
	C.İlkokul Mezunu	31	48.03				-
	D.Ortaokul Mezunu	12	58.62				
	E.Lise Mezunu	12	37.04				
	F.Üniversite Mezunu	5	47.60				

*p<.05

Tablo 6'da ceza infaz kurumlarındaki annelerin otoriter [$\chi^2(sd=3, n=95)=2.98, p>0.05$], aşırı koruyucu [$\chi^2(sd=3, n=95)=0.86, p>0.05$] ve izin verici tutumlarının [$\chi^2(sd=3, n=95)=1.51, p>0.05$] sahip oldukları çocuk sayılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra annelerin demokratik tutumlarının, sahip oldukları çocuk sayılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir [$\chi^2(sd=3, n=95)=8.51, p<0.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek demokratik tutuma sırası ile 3 çocuk (57.37), 2 çocuk (55.92), tek çocuk (47.20) ve 4 ve üzerinde çocukları (36.21) olan annelerin sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının 2-6 Yaşları Arasındaki Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Çocuk Yetiştirme Tutumları	Çocukların Cinsiyeti	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Demokratik Tutum	Kız	47	53.85	2531.00	853.0	0.04*
	Erkek	48	42.27	2029.00		
Otoriter Tutum	Kız	47	42.44	1994.50	866.5	0.05
	Erkek	48	53.45	2565.50		
Aşırı Koruyucu Tutum	Kız	47	43.95	2065.50	937.5	0.15
	Erkek	48	51.97	2494.50		
İzin Verici Tutum	Kız	47	45.36	2132.00	1004.0	0.35
	Erkek	48	50.58	2428.00		

*p<.05

Tablo 7'de yer alan analizler neticesinde ceza infaz kurumlarında kalan annelerin otoriter (U=866.50, p>0.05), aşırı koruyucu (U=937.50, p>0.05) ve izin verici tutumları (U=1004.00, p>0.05) üzerinde 2-6 yaşları arasındaki çocuklarının cinsiyetlerinin

etkili olmadığı bulunmuştur. Buna karşın annelerin 2-6 yaşları arasındaki çocuklarının cinsiyetlerinin demokratik tutumları üzerinde anlamlı farklılığa neden olduğu ($U=853.00$, $p<0.05$); kız çocuğu olan annelerin, erkek çocuğu olanlara göre demokratik tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Suçlarına Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Çocuk Yetiştirme Tutumları	CİK'teki Annelerin Suçları	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Demokratik Tutum	A.Uyuşturucu ve Uyarıcı Madde Ticareti Yapma ve Sağlama	30	33.63	3	16.241	0.001*	
	B.Tasarlayarak Öldürme/ Cinayet-Yaralama	20	62.98				B-A C-A
	C.Yağma-Hırsızlık-Dolandırıcılık	30	47.20				D-A B-C
	D.Diğer**	15	58.37				
Otoriter Tutum	A.Uyuşturucu ve Uyarıcı Madde Ticareti Yapma ve Sağlama	30	53.55	3	2.099	0.552	
	B.Tasarlayarak Öldürme/ Cinayet-Yaralama	20	44.43				
	C.Yağma-Hırsızlık-Dolandırıcılık	30	44.37				-
	D.Diğer**	15	48.93				
Aşırı Koruyucu Tutum	A.Uyuşturucu ve Uyarıcı Madde Ticareti Yapma ve Sağlama	30	38.53	3	8.079	0.044*	
	B.Tasarlayarak Öldürme/ Cinayet-Yaralama	20	54.15				B-A D-A
	C.Yağma-Hırsızlık-Dolandırıcılık	30	46.77				D-C
	D.Diğer**	15	61.20				
İzin Verici Tutum	A.Uyuşturucu ve Uyarıcı Madde Ticareti Yapma ve Sağlama	30	50.57	3	0.478	0.924	
	B.Tasarlayarak Öldürme/ Cinayet-Yaralama	20	48.33				
	C.Yağma-Hırsızlık-Dolandırıcılık	30	46.43				-
	D.Diğer**	15	45.57				

* $p<0.05$

**Fuhuş, Suç Örgütüne Üyelik, Çocuk İstismarı, Hakaret, Ödemeyi İhlal, İnsan Ticareti

Tablo 8'da yer verilen analiz sonuçları incelendiğinde otoriter [$\chi^2(sd=3, n=95)=2.099$, $p>0.05$] ve izin verici tutumun [$\chi^2(sd=3, n=95)=0.478$, $p>0.05$] anne-

lerin işledikleri suçların türlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Buna karşın demokratik tutumun, suçların türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir [$\chi^2(sd=3, n=95)=16.241, p<0.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek demokratik tutuma cinayet ve yaralama suçundan ceza infaz kurumlarında kalan annelerin sahip olduğu (62.98) en düşük demokratik tutuma ise uyuşturucu imal ve ticareti suçunu işleyen annelerin (33.63) sahip olduğu izlendiği görülmektedir. Ayrıca annelerin aşırı koruyucu tutumlarının da suçların türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir [$\chi^2(sd=3, n=95)=8.079, p<0.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, en yüksek aşırı koruyucu tutuma diğer olarak ifade edilen suçu işlemekten yargılanan annelerin (61.20), en düşük aşırı koruyucu tutuma ise uyuşturucu madde ticareti yapma ve sağlama (38.53) suçları ile yargılanan annelerin sahip olduğu görülmektedir.

4. Tartışma

30 Kasım 2015 tarihli Adalet Bakanlığı verilerine göre Türkiye'deki tutuklu ve hükümlülerin 167.438'si erkek olup, 6.376'sı kadındır (Adalet Bakanlığı, 2015). Bu veriler 14 Haziran 2013 tarihli veriler (Adalet Bakanlığı, 2013) ile karşılaştırıldığında kadın sayısının 1.621 kişilik bir artış gösterdiği görülmektedir. Bu durum literatürde ortaya konulan kadın mahkumların her geçen gün sayılarının arttığı gerçeğini desteklemektedir. Araştırmada Ankara, Aksaray ve Konya Kapalı Ceza İnfaz Kurumları'nda kalan annelerin çocuk yetiştirme tutumları hakkında dikkat çekici sonuçlar elde edilmiştir.

İlk olarak annelerin 2-6 yaşları arasındaki çocukları ile ilgili olarak elde edilen bulgulara (Tablo 2) bakılmıştır. Annelerin ceza infaz kurumunda kaldığı süre zarfında çocuklarının kimlerle kaldığı ile ilgili elde edilen sonuçların Myers ve diğerlerinin (1999) araştırması ile benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Buna ilaveten annelerin %33.9'u çocukları ile görüşmediklerini belirtmektedir. Bu bulgular Hairston (1991), Myers ve diğerleri (1999) ve Casey Acevedo, Bakken ve Karle'nin (2004) bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada annelerin suçlarına ilişkin bulgular incelendiğinde (Tablo 3) suç çeşitlerinin önceki araştırmalara göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durumun zamanla değişen ihtiyaçlardan ve değer yargılarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Konu ile ilgili olarak Balcıoğlu (2001) kadının meslek sahibi olması neticesinde toplumların ekonomisine katkı sağlamasının hem kadın suçluluğunda artışlara hem de suçların niteliklerinde değişimlere neden olduğunu belirtmektedir. Annelerin suçları ile ilgili olarak dikkat çeken bir diğer unsur da annelerin işledikleri ilk dört suçtan üçünün maddi getirisi olan suçlar olmalarıdır.

Araştırmada son olarak annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili bulgulara bakılmıştır. İlk olarak annelerin yaşlarının, demokratik tutumları üzerinde anlamlı farklılığa neden olduğu belirlenmiştir (Tablo 4). Annelerin yaşlarının çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar arasında yaşın çocuk yetiştirme tutumlarını etkilediğini savunanlar kadar (Ayyıldız, 2005; Şanlı 2007; Şentürk, 2007); yaşın etkisiz olduğunu belirten (Özyürek, 2004) araştırmalara da rastlamak da olası-

dır. Konu ile ilgili olarak Şentürk (2007)'ün araştırması bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Özyürek'in (2004) araştırmasına bakıldığında ise araştırmanın bulguları ile birebir benzerlik olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara ilaveten araştırmada annelerin öğrenim durumlarının, demokratik ve otoriter tutumları üzerinde anlamlı farklılığa neden olduğu belirlenmiştir (Tablo 5). Araştırmanın bulgularının pek çok araştırma ile tutarlılık gösterdiği bulunmuştur (Ayyıldız, 2005; Özyürek, 2004; Şanlı 2007; Şentürk, 2007; Tudge, Hogan, Snezhkova, Kulakova ve Etz, 2000).

Araştırmada ayrıca annelerin sahip oldukları çocuk sayısının (Tablo 6) ve 2-6 yaşları arasındaki çocuklarının cinsiyetlerinin (Tablo 7) demokratik tutumları üzerinde anlamlı farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. Annelerin sahip oldukları çocuk sayısının çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki etkisine dair alan yazınında Haktanır ve Baran'ın (1998) yanı sıra Şentürk'ün (2007) araştırmasına rastlanılmıştır. Araştırmanın bulgusu bu araştırmaların bulguları ile çelişmektedir. Her iki araştırmada da çocuk sayısı arttıkça annelerin demokratik tutumlarının azaldığı bulunmuştur. Bu farkın annelerin ceza infaz kurumunda kalmaları nedeni ile çocuklarından uzak kalmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. İlaveten araştırmada 2-6 yaşları arasında kız çocuğu olan annelerin demokratik tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Şanlı (2007) ve Şentürk (2007) araştırmalarında çocukların cinsiyetlerinin annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkilemediğini bulmuşlardır. Haktanır ve Baran (1998) ise araştırmalarında bu sonuçlar ile benzer olarak kız çocukların annelerinin tutumlarını daha demokratik olarak algıladıklarını bulmuşlardır. Bu bulgunun algılanan tutum olduğunu göz önüne almak gerekmektedir. Ancak sonucun ceza infaz kurumunda kalan annelerin görüşlerini yansıtmıyor olması ve annelerin daha önce yapılan araştırmalarda (Ersen ve diğerleri, 2011; Onay Özka-ya ve Çağlar, 2002) kendi yetiştirildikleri ailelerinin onlara karşı otoriter, baskılı bir tutum sergilediklerini belirttiklerinden yola çıkarsak kendi ebeveynlerinin aksine kız çocuklarına karşı anlamlı oranda daha fazla demokratik tutum ile yaklaşabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmada son olarak annelerin işledikleri ya işledikleri düşünülen suçların demokratik ve aşırı koruyucu tutumları üzerinde anlamlı farklılığa neden olduğu bulunmuştur (Tablo 8). İlk olarak demokratik tutumlardaki farklılığa bakacak olursak en düşük demokratik tutuma sahip olan annelerin uyuşturucu ve uyarıcı madde ticareti yapma ve sağlama suçu nedeni ile ceza infaz kurumunda buldukları görülmektedir. Bu gruba dahil olan annelerin demokratik tutumlarının düşüklüğünü anlamak için öğrenim durumları önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayyıldız (2005), Özyürek (2004), Şentürk (2007), Tudge ve diğerlerinin (2000) araştırmaları bu bulguyu desteklemektedir. En yüksek demokratik tutuma tasarlayarak öldürme/cinayet ve yaralama suçlarını işleyen annelerin sahip olduğu bunu da diğer kategorisinde suç işleyen annelerin takip ettikleri görülmüştür. En düşük demokratik tutuma sahip olan uyuşturucu ve uyarıcı madde imal ve ticareti yapan annelerde yapıldığı gibi bu annelerin de öğrenim durumlarına bakacak olursak, ceza infaz kurumlarında bulunan en yüksek öğrenim seviyesinde bulunan anneler oldukları ortaya çıkmaktadır. Dolayısı ile bu durum annelerin demokratik tutumlarının diğer suç işleyen annelerden neden yüksek olduğunu açıklamaktadır. Ancak burada üniversite mezunlarının çoğunlukta olduğu diğer kategorisindeki suçları işleyen annelerin ikinci en yüksek tutuma sahip

olmaları demokratik tutum üzerinde öğrenim durumlarının tek başına etkili olmadığını başka değişkenlerin de olduğunu ortaya koymaktadır.

Annelerin aşırı koruyucu tutumları üzerinde anlamlı farklılığa neden olan suçlara bakıldığında, en yüksek aşırı koruyucu tutuma sahip olan annelerin demokratik tutum sıralamasında ikinci sırada yer alan diğer kategorisindeki suçları işlemeleri nedeni ile ceza infaz kurumunda bulunan anneler olduğu görülmektedir (Tablo 8). Bu annelerin eğitim düzeyi en yüksek grup olduğu göz önüne alındığında Şanlı (2007) ve Şentürk (2007)'ün araştırmaları bu bulguyu desteklemektedir. Ayrıca diğer kategorisinde yer alan suç örgütüne üye olan annelerin bir örgüte üye olmaları ile birlikte aidiyet duygularının arttığı, kendileri bir aile olarak gördükleri ve bunun sonucunda da birbirlerini koruduklarını vurgulayan görüşler mevcuttur (Messerschmidt, 1997). Demokratik tutumda olduğu gibi aşırı koruyucu tutumda da en alt sırada uyuşturucu ve uyarıcı madde ticareti yapma nedeni ile yargılanan anneler yer almaktadır. Akdeniz (2010) uyuşturucu suçlu hükümlülerinden 3'ünden 2'sinin ailesinde suç işleyen bireyler olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda bu bireylerin sosyal öğrenme süreci içerisinde oldukları ve belki de çoğu zaman sorgulamadan suç işledikleri ve aynı şekilde kendi çocukları üzerinde de çok hassas olmadıkları düşünülebilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın neticesinde anneleri ceza infaz kurumlarında bulunan çocuklarının büyük çoğunluğunun anne ya da babalarının ailesinde kaldıkları belirlenmiştir. Öte yandan annenin ceza infaz kurumuna girmesi ile sosyal hizmetler ve çocuk esirgeme kurumunda kalan çocukların sayısının %5.3 arttığı görülmüştür. Bu sonuç bazı çocukların yetkin bakıcısının olmadığını göstermesi bakımından oldukça önemlidir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu da annelerin çocuklarını hangi sıklıkla gördükleri ile ilgilidir. Araştırmaya katılan annelerin %14.7'sinin çocukları ile birlikte kaldıkları görülürken annelerin %33.9'unun çocukları ile görüşmedikleri tespit edilmiştir. Bu noktada durumu çoklu bakış açısı ile ele almak gerekmektedir. 2-6 yaşları arasında olup, annesini hafta da bir görebilen bir çocuğun gelişimsel olarak risk altında olduğu düşünülmektedir. Öte yandan bu çocukların ceza infaz kurumlarında anneleri ile kalmalarının da çeşitli sakıncaları bulunmaktadır. Suçlu bir anne psikolojisinin ötesinde bazen çocuk anne ile kalsa bile, anne içinde bulunduğu durum nedeni ile onunla ilgilenememektedir. Bazı durumlarda çocuğun anne ile kalması durumunda anne çocuğunun yanından ayrılamayacağından, büyük ceza infaz kurumlarında bulunan kendilerine para kazanma olanağı sunan iş atölyelerine katılma hakkından mahrum kalmaktadır. Böyle bir durumda da anne çocuğu suçlayabilmekte, ona karşı dışlayıcı bir tutum sergileyebilmektedir. Ayrıca çocuk da ceza infaz kurumunda bulunması nedeni ile bazı imkanlardan mahrum olmakta, tabiri caizse annesi ile birlikte ceza çekmektedir. Son dönemlerde Adalet Bakanlığı'nın iyileştirici bazı tedbirler aldığı, İstanbul, Ankara gibi ceza infaz kurumları kampüsleri bulunan yerlere çocuk oyun odası olarak değerlendirebileceğimiz donanımsal destekler sağladığı bilinmektedir. Ancak bu oyun odalarının başlarında çocuk ile ilgilenen yetkin bir kimse bulunmamaktadır. Çoğu okur-yazar dahi olmayan bu anneler oyun odalarını etkili ve etkin bir şekilde kullanamamaktadır. Ayrıca Adalet Bakanlığı'nın bu yaş aralığındaki

çocukları ceza infaz kurumları dışındaki anaokullarına gün içinde gönderdiği de bilinmektedir. Bu durumun çocuklar üzerinde birçok olumlu sonucu olmasına karşın okul çıkışında bir çocuğun ceza infaz kurumlarına dönmek durumunda kalması gerçeğini değiştirememektedir. Bu noktada annelerin çocukları ile ilişkilerinin iyileştirilmesi adına ABD’de Oakland’da 1980’lerde yürütülen “Öz Saygı Projesi”nden yola çıkarak saldırı, şiddet vb. suçlarını işlemeyen annelerin annelerin mahkumiyetlerinin son dönemlerinde çocukları ile birlikte halkın olduğu yerleşim yerlerinde yaşamalarına izin verilebilir. Ayrıca annelerin çocukları ile görüşmelerinde de çeşitli düzenlemeler yapılabilir. Örneğin özellikle çocukları ile aynı şehirlerde kalmayan annelerin de çocukları ile görüşebilmeleri adına çeşitli projeler düzenlenebilir. Bu noktada sadece Adalet Bakanlığı yetkilileri değil, çeşitli sivil toplum kuruluşları da projeler üretebilirler.

Ayrıca araştırmanın sonucunda ceza infaz kurumlarındaki annelerin yaşlarının demokratik tutumları üzerinde, öğrenim durumlarının demokratik ve otoriter tutumları üzerinde, çocuk sayılarının demokratik tutumları üzerinde, işledikleri ya da işledikleri düşünülen suçların ise demokratik ve aşırı koruyucu tutumları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Bu noktada araştırmacılara daha çok sayıda mahkum anneyi çalışmaya dahil etmeleri ya da nitel araştırma yaklaşımlarını kullanılmaları önerilmektedir. Ayrıca araştırmalara çocuklar da dahil edilebilir. Bu araştırmada annelerin hukuki durumlarının çocuk yetiştirme tutumları üzerinde anlamlı farklılığa neden olup olmadığı sınırlanmıştır. Gelecek araştırmalarda annelerin hukuki durumlarının da göz önüne alınması önerilmektedir. Son olarak araştırmacılara ceza infaz kurumlarındaki annelerin çocukları ile ilişkilerini çoklu bakış açısı ile ele alan deneysel çalışmalar yapmaları, annelere ve çocuklara eğitim vermeleri önerilmektedir.

6. Kaynakça

- Adalet Bakanlığı. (2013). Ceza İnfaz Kurumlarında Bulunan Kadınlara İlişkin İstatistikler. <http://www.cte.adalet.gov.tr/index.html> adresinden 14.07.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Adalet Bakanlığı. (2015). Ceza İnfaz Kurumlarında Bulunan Tutuklu ve Hükümlülerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımları. <http://www.cte.adalet.gov.tr> adresinden 2.03.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Akcan, A., Bıkım, E., Akcan, Z. F. E., Samancı, Y. A. ve Balcıoğlu, İ. (2000). İstanbulda Suç Zanlısı Kadınlarda Cezaevi Öncesi Alkol ve Madde Kullanma Sıklığı ve Özellikleri. *Bağlılık Dergisi*, 1, 9-13.
- Akdeniz, S. (2010). Suçun Sosyo-Ekonomik Belirleyicileri: Kars Cezaevi Üzerine Bir Uygulama. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.*
- Ayyıldız, T. (2005). Zonguldak İl Merkezlerinde 0-6 Yaş Çocuğu Olan Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.*
- Balcıoğlu, İ. (2001). *Şiddet ve Toplum*. İstanbul: Bilge Yayıncılık. http://www.kriminoloji.com/Suc_ve_Kadin.Balcioğlu.htm adresinden 01.11.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Casey Acevedo, K., Bakken, T., & Karle, A. (2004). Children Visiting Mothers in Prison: The Effects on Mothers' Behaviour and Disciplinary Adjustment. *The Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 37(3), 418-430.
- Ersen, H., İlnem, M. C., Havle, N., Yener, F., Karamustafaloğlu, N. ve İpekçioğlu, D. (2011). Suç İşlemiş Kadınların Sosyodemografik Özellikleri Anne Baba Tutumları ve Öfke İfade Biçimlerinin Değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri*, 14, 218-229.
- Ersin, B. (2010). Lise Öğrencilerinin Suç Eğilimleri İle Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki (Beyoğlu İlçesi Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Flynn, C., Bartlett, T., Arias, P. F., Evans, P., & Burgess, A. (2015). Responding to Children When Their Parents are Incarcerated: Exploring the Responses in Victoria and New South Wales, Australia. *Law in Context*, 32, 4-27.
- Fung, J. J., & Lau, A. S. (2009). Punitive Discipline and Child Behavior Problems in Chinese-American Immigrant Families: The Moderating Effects of Indigenous Child-Rearing Ideologies. *International Journal of Behavioral Development*, 33(6), 520-530.
- Hairston, C. F. (1991). Mothers in Jail: Parent-Child Separation and Jail Visitation. *Affilia*, 6, 9-27.
- Haktanır, G. ve Baran, G. (1998). Gençlerin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Anne-Baba Tutumlarını Algılamalarının İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 5(3), 134-141
- İlbars, Z. (2007). Suç Antropolojisi: Kadın ve Suç. *Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Antropoloji Dergisi*, 22, 1-13.
- Karabulut Demir, E. ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Karakoç Demirkaya, S. ve Abalı, O. (2012). Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Okul Öncesi Dönem Davranış Sorunları ile İlişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13, 67-74.
- Linhout, I., Markus, M., Hoogendijk, T., Borst, S., Maingay, R., Spinhoven, P., Dyck, R., & Boer, F. (2006). Child Rearing Style of Anxiety-Disordered Parents. *Child Psychiatry Human Development*, 37, 89-102.
- Maccoby, E. E. (2000). Parenting and Its Effects on Children: on Reading and Misreading Behavior Genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, 1-27. <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.51.1.1> adresinden 24.06.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Mahmood, D. (1980). Attitudes of Iranian Urban Working Mothers Towards Child-Rearing Practices. Unpublished Doctoral Dissertation. United States International University, San Diego.
- Martínez, I., García, J.F., & Yubero, S. (2007). Parenting Styles and Adolescents' Self-Esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745.
- Messerschmidt, J. W. (1997). *Crime as Structured Action: Gender, Race, Class and Crime in the Making*. USA: SAGE Publications.
- Myers, B. J., Smarsh, B. S., Amlund Hagen, K., & Kennon, B. S., (1999). Children of Incarcerated Mothers. *Journal of Child and Family Studies*, 8(1), 11-25.
- Onay Özkaya, M. ve Çağlar, A. (2002). Türkiye'de Kadın Mahkumlar İzmir, Muğla ve Ödemiş Cezaevleri. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 13, 103-134.

- Öğün, A. (1990). Kadın Suçluluğunun Sosyokültürel Konumla ve Bu Konumdaki Değişmelerle İlişkisi: Sivas Yarı Açık Kadın Cezaevinde Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, A. (2004). Kırsal Bölge ve Şehir Merkezinde Yaşayan 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şanlı, D. (2007). Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şentürk, S. (2007). 5-6 Yaş Çocuklarının Çalışan ve Çalışmayan Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Bu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Thompson, P. C., & Harm J. N. (2000). Parenting From Prison: Helping Children and Mothers. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 23, 61-81.
- Tudge, J. R. H., Hogan, D. M., Snezhkova, I. A., Kulakova, N.N., & Etz, K. E. (2000). Parents' Child-Rearing Values and Beliefs in The United States and Russia: The Impact of Culture and Social Class. *Infant and Child Development*, 9(2), 105-121.
- Tulviste, T., & Ahtonen, M. (2007). Child-Rearing Values of Estonian and Finnish Mothers and Fathers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 137-155.
- United Kingdom Ministry of Justice. (2009). Short Study on Women Offenders. http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.cabinetoffice.gov.uk/media/209663/setf_short_study_womenoffenders.pdf adresinden 29.05.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Van De Rakt, M., Murray, J., & Nieuwbeerta, P. (2012). The Long-Term Effects of Paternal Imprisonment on Criminal Trajectories of Children. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 49, 81-108.
- Yang, Y. (2011). Korean Mothers' Child Rearing Practices and Socialization Goals for Their Young Children. Unpublished Doctoral Dissertation, University at Buffalo The State University of New York. New York.

Extended Abstract

Female criminality has become a taboo in societies. It has been accepted by societies that there is a thin line between men and crime whereas this line is more prominent and sharp between women and crime (İlbars, 2007). This definition, such as the sharp line, has been still used. However, crime rates as well as female criminality rates have been altered as a result of the changes in societies (Öğün, 1990). According to the Ministry of Justice data (30th November 2015), 167.438 of the prisoners are male and 6.376 of them are female (Ministry of Justice, 2015). Even though there are various studies related to the child-rearing attitudes of mothers and effects of these attitudes on different cultures and groups (Mahmood, 1980; Özyürek, 2004; Linhout, Markus, Hoogendijk, Borst, Maingay, Spinhoven, Dyck and Boer, 2006; Tulviste and Ahtonen, 2007; Fung and Lau, 2009), there is no such study which examines the child-rearing attitudes of mothers who are prisons because of committing a crime. Thompson and Harm (2000) emphasized that the majority of the prisoner mothers belonged to poor families, whose child was addicted to a drug, and who were abused and subjected to violence by their parents. Considering all these information, it can be conclude that prisoner mothers and their children

are in a high risk group in terms of crimes. In this regard, we aimed to examine the child-rearing attitudes of prisoner mothers towards their children in Turkey.

The study group was composed of totally 95 incarcerated mothers from Ankara Closed Women's Prison, Konya E-Type Closed Prison, and Aksaray Closed Women's Prison. In order to collect the data of the study, we used "Parental Attitude Scale" which was developed by Karabulut-Demir; and Sendil (2008), "Form of Prisoner Mothers" and "Expert Information Form of Prisoner Mothers" who were developed by researchers. The data of the study was analyzed by using the SPSS statistical program. Before conducting statistical analyses, we tested whether or not our data were normally distributed. According to the findings, we determined that our data were not normally distributed and we decided to use non-parametrical tests for analyses.

Primarily, findings of 2-6 year-old children of prisoner mothers were examined. Findings of this study related to the place where children live during their mothers are in prison are similar to the results of Myers et al. (1999). According to our findings, 60% of the mothers had no concern about the care and development of their children while they are in prison. Additionally, findings related to the meeting frequency of prisoner mothers with their 2-6 year-old children were also quite interesting. The 33.9% of the mothers stated that they did not meet their children, and 17.8% of them stated that they met their children once in every three months.

Secondly, we examined the findings about crimes of mothers. According to our findings, we showed that 33% of the mothers committed a crime about the manufacturing, trading, and providing the stimulant drugs and psychotropic substances; 18.9% of the mothers committed a crime about planned killing/murder; 13.6% of them committed a crime about despoilment; 13.6% of them committed a crime related to thievery; 5.2% of them committed a crime about prostitution; 4.2% of the mothers committed a crime about a membership of a criminal organization; 4.2% of them committed a crime about fraudulence; and 3.1% of them committed a crime about child abuse.

In this study, the child-rearing attitudes of prisoner mothers were also examined. In this regard, it was firstly showed that ages of mothers led to significant difference on the democratic attitudes of them. Studies generally conclude that the age of the prisoner mother affects the mother's child-rearing attitudes (Ayyıldız, 2005; Şanlı 2007; Şentürk, 2007). Additionally, the education status of prison mothers led to significant difference on the democratic and authoritarian attitudes of mothers. There was a consistency between findings of the studies in which the relationship between the educational status of mothers and the child-rearing attitudes of mothers (Tudge, Hogan, Snezhkova, Kulakova and Etz, 2000; Özyürek, 2004). Finally, it was found that the types of crimes led to significant difference on democratic and overprotective attitudes of prison mothers. This significant difference explained by considering the types and features of crimes.

24-36 Aylık Çocuklarda Aile Katımlı Çevre Eğitiminin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi

Analyzing The Effects of Environment Education on Language Development on 24-36 Month Old Children With Parent Involved

Burcu Kınık

Bağışçılar Vakfı Kreşi, Bolu

Özlem Okyay, Yasemin Aydoğan

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 19.12.2016

Özet

Çocuğun yaşantılar yoluyla elde ettiği kalıcı bilgiler çevresine karşı olumlu tutum oluşturmada sağlamaktadır. Okul öncesi dönemde verilen çevre eğitimi ile çocukların yaşadıkları çevreye karşı sorumlu bir birey olarak yetişmelerini sağlamak ve onların farklı gelişim alanlarında kazanımlarını da desteklemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan çalışmada, okul öncesi dönemde aile katımlı çevre eğitiminin dil gelişimine etkisi incelenmiştir. 10 hafta süreyle uygulanan çevre eğitim programında her hafta farklı bir tema seçilerek sınıf içi ve sınıf dışında olmak üzere farklı etkinlikler düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Bolu ilinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bağışçılar Vakfı Kreşine devam eden 24-36 aylık 11 çocuk oluşturmuştur. Karma araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada nicel verilerin elde edilmesinde, çalışma grubunda yer alan çocukların dil gelişimlerini belirlemek için Türkçe Alıcı ve İfade Edici Dil Testi (TİFALDİ); nitel verilerin elde edilmesinde, "Aile Katılımı Görüşme Formu" ve odak grup görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, elde edilen verilerin analizinde çalışma grubunda yer alan çocukların Türkçe Alıcı ve İfade Edici Dil Testi (TİFALDİ) ön test-son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Aile Katılımı Görüşme Formları içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; aile katımlı çevre eğitim programının 24-36 aylık çocuklarda dil gelişimine etkisi olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, çevre eğitimi, aile katılımı, dil gelişimi

Abstract

The permanent knowledge that the child got from his/her personal experiences should be positive mannered towards the environment. With the preschool education given about the environment for the children, should lead them to become responsible individuals towards their environment and in their success on different areas of development should be supported. In the studies prepared for these purposes analyzed preschool period and the effects of environment

education on language development on kids with parents involved. Within a 10 week environment education program, each week there were different themed activities for in-school and out-of-school periods. The study group of the research was 24-36 month old 11 children in Bolu, Bağcılar Foundation Kindergarten in the 2014-2015 education term. In the research where co-ed technic was used for quantitative data on portraying the development in language for children inside the study group Turkish Receiver and Expression Language Test (TIFALDI) was used; for qualitative data "Family Participated Interview Form" and focus group interview forms were used. Towards the main aim of the research, with the data gained from the children inside the study groups, for the sake of the difference between pre-test and last-test averages in Turkish Receiver and Expression Language Test (TIFALDI) another test was used which was Wilcoxon Signed Test. Family Participated Interview Form was utilized by content analysis. The research results portrays that; with parents involved environment education on language development does have positive effect for 24-36 month old children.

Key Words: Preschool period, environment education, parent participation, language development

1. Giriş

Okul öncesi dönem, çocuğun çevreye ilişkin olumlu tutumlar edinmesi ve bu alışkanlıkları hayatının ileriki yıllarına taşımasına temel oluşturacak kritik dönemleri kapsamaktadır (Alisinanoğlu & Kesicioğlu, 2009; Gülay, 2011). Bu kritik dönemlerde çocuğun çok sayıda ve çeşitli uyarıcılarla karşı karşıya kalması kalıcı öğrenmeyi sağlar. Bu nedenle çevre eğitimi açısından da yaşamın ilk yıllarındaki kritik dönemlerin iyi değerlendirilerek, çocukların çevrelerini tanınması, çevreye karşı duyarlılık kazanmaları önemli görülmektedir (Gülay, 2012; Akt. Güral & Önder, 2011). Gelişimsel özelliklerinin gereği bu dönemde çocuklar; merak eder, çevre ve dünya hakkında soru sorarak bilgi sahibi olmaya çalışırlar. Çocukların çevreye karşı olan tutum ve alışkanlıkları da bu ilk yıllarda şekillenir (Poyraz & Dere, 2003; Aral, Kandır & Yaşar, 2001).

Çocuğun yaşantılar yoluyla elde ettiği kalıcı bilgiler çevresine karşı olumlu tutum oluşturmalarını sağlar (Smith, 2001; Akt. Taşkın & Şahin, 2008) ve ancak bu şekilde kazanılan tutum, davranışlar ileriki hayata kalıcı temel oluşturabilir (Domka, 2004; Palmer, 1995; Akt. Taşkın & Şahin, 2008). Dolayısıyla bu dönemde çocuğun okul öncesi kuruma devam etmesi ve bu okul öncesi kurumlarında çevreye yönelik bilinç düzeyini artırmayı amaçlayan eğitim programları kısıtlandığında, çocuğun yaşantı ve tecrübeleri de yetersiz kalır (Taşkın & Şahin, 2008). Bu düşünceden hareketle çevreye yönelik yapılan eğitimlerin en etkili olduğu dönemin ortaöğretim (Ünal vd. 1999; Külköylüoğlu, 2000; Kiziroğlu, 2000; Şimşekli, 2001) olduğu, ancak çevreye yönelik ilginin ve doğayla birlikteliğin okul öncesi dönemde şekillendiği belirtilmiştir (Horwitz, 1996; Akt. Taşkın & Şahin, 2008).

Yapılan araştırmalar çevre eğitimine yönelik ilginin çocuğun yaşayarak, keşfederek, doğal ortamında öğrenmesinin önemini vurgulamaktadır (Güral, 2015). Böylece çevre eğitimine yönelik etkinlikler çocuğun merak ettiği soruların cevabını doğal ortamında bulmasını sağlayacaktır (İnal vd. 2012). Çevre eğitiminin çocuk üzerindeki bu etkileri

dikkate alındığında, çevrenin çocuğun bilişsel, fiziksel ve sosyal gelişimini zengin uyarıcılarla destekleyen doğal sınıf olması fikri daha önemli hale gelmektedir (Dinçer, 2005).

Çocuğun ilk doğal çevresini anne ve babası oluşturduğu için (Alphan & Kandır, 2008), gözlerini açtığı ilk andan itibaren çocuğun bir birey olarak kabul edilmesi ve sorumluluk verilmesi, anne-baba ve çocuk arasındaki iletişimin sağlıklı olması ve bu sayede çocuğun çevresi ile olumlu ilişkiler kurmasının desteklenmesi gerekmektedir (Flannagan & Hardee, 1994; Akt. Pekdoğan, 2011). Anne ve babasını gözlemleyerek farkındalık kazanan çocuğun, aynı zamanda içerisinde yaşadığı sosyal çevrede kendini ifade edebilen, arkadaş ilişkilerinde başarılı, uyumlu bireyler olduğu görülmektedir (Yavuzer, 2001). Çocuğun sosyal çevresinde kendini ifade etmesinde ilgi de büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle çocuğun, anne ve babasının onunla ilgilendiğini hissetmesi ve kendinin ifade edebilmesine fırsat vermeleri gerekmektedir. Alan yazın incelendiğinde anne ve babası ile iletişim halinde olan çocukların dil gelişimlerinin hızla geliştiği görülmüştür (Binbaşıoğlu, 1982). Çocukların dili kazanma süreçleri iletişim yoluyla hızlansa da dilin kazanım sürecindeki alt boyutları şu şekilde sıralanmaktadır.

- **Alıcı dil yönü;** bireyin çevresindekilerin konuştuğunu anlama yeteneğini ifade etmektedir. Yeterli alıcı dil; sesleri algılama, soyut ve somut kelimelerin farkına vararak gerekli iletişime geçebilme yeteneğidir.
- **İçsel dil;** bireyin kendi iç sesi ile düşünmesini sağlamada kullandığı dili ifade etmektedir. İçsel dilin gelişimi, sesler, kelimeler ve kavramlar için söze bağlı bir işaret dili oluşturarak mantıklı fikirler ortaya koyma yeteneği ile ilgilidir.
- **Anlatım dili (ifade edici dil);** bireyin çevresiyle iletişime geçerken kullandığı dildir. Anlatım dili için, çeşitli seslerin üretilmesi, kelime ve cümlelerin oluşturulması ve doğru kullanılması gerekmektedir (Yapıcı, 2004).
- Belirtilen alt boyutlar kapsamında ailede başlayan gelişim, yakın çevresi ve okul ortamı ile şekillenerek çocuğun hayata hazırlanmasını sağlamaktadır. Çocuklarda dil gelişiminin 21. aydan itibaren hızlanmasıyla birlikte kelime dağarcığı zenginleşerek kendini ifade etmesi kolaylaşmaktadır (Yapıcı, 2004).

Çocuğun gözlemler yoluyla edindiği tecrübeler; bilişsel, fiziksel, sosyal ve dil gelişimini desteklemektedir. Çocukluk çağında doğada yapılan etkinlikler (oyun, yürüyüş, kamp yapma, tırmanma gibi); aileler, öğretmenler ve diğer rol modellerinin çevreye ilişkin tutumları çocukların çevreye ilişkin davranışlarını etkilemektedir (Chawla & Flanders Cushing, 2007). Çevre eğitiminin temizlik ve teorik bilgilerle sınırlı tutulması, sürdürülebilir çalışmaları içermemesi bu konuda yapılan birçok çalışmanın amacına ulaşmamasına neden olmaktadır (Karataş, 2013). Bu nedenle çevre eğitimine yönelik bütüncül bir bakış açısına ihtiyaç vardır. Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilen çevre eğitimi çocukların tüm gelişim alanlarını desteklerken kendilerini çevrenin bir parçası olarak duymalarını sağlayacaktır. İnsanoğluna sınırsız öğrenme fırsatları sunan doğa bir öğrenme ortamı olarak kullanıldığında çocuklar birçok sözcüğü yaşayarak ve keşfederek öğrenme olanağı bulacaktır. Çevre eğitimine yönelik alan yazın incelendiğinde, çevre eğitiminin

çocukların dil gelişimine etkisini inceleyen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu nedenle, çalışmanın bir boşluğu doldurarak alana katkı sağlayacağı, çevre eğitimine yeni bir bakış açısı getireceği ve yapılacak yeni araştırmalara temel oluşturacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, aile katımlı çevre eğitim programı ile okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf ortamında uygulanan çevre eğitimini doğaya taşımak, çocukların keşfederek öğrenmelerine fırsat sağlarken, aileleriyle olan iletişimlerini artırmak ve çocukların kendilerini ifade edebilme ve dili kullanma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Araştırmaya katılan 24-26 aylık çocukların “Türkçe Alıcı ve İfade Edici Dil Alt Testleri” ne ait ön test-son test ölçümleri arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
- Araştırmaya katılan ailelerin “Aile Katımlı Çevre Eğitimi Programı” na ilişkin gözlemleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada karma desenli yöntem kullanılmıştır. Karma desenli yöntem, bir araştırma deseninin güçlendirilmesinde kullanılan temel yollardan biridir. Karma desenli yöntemde araştırmacının yapmış olduğu araştırmanın bir aşamasında ya da araştırma süreçlerinin iki ya da daha fazla aşaması boyunca hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerini birlikte kullanılması şeklinde ifade edilmektedir. Araştırmada ölçek gibi nicel araçların yanı sıra, görüşme ve gözlem kayıtlarının incelenmesi gibi nitel yöntemlerden yararlanılmış ve daha sonra verilerin birbirini destekleyip desteklemediğine bakılmıştır. Karma desenli yöntem, deneysel nitelik özelliği taşıdığından bu araştırmada, kontrol grupsuz ön test-son test modeli kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir ve deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Seçkisizlik ve eşleştirme olmadığından, desen tek faktörlü gruplar içi ya da tekrarlı ölçümler deseni olarak da tanımlanabilir. Desende tek gruba (G) ait ön test ve son test değerleri arasındaki farkın (O1-O2) anlamlılığı test edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008).

Çalışma Grubu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezine bağlı kreşte okul öncesi eğitim alan 24-36 aylık 11 çocuk ve anne babaları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) ve 10 hafta boyunca her oturumdan sonra aileler tarafından doldurulan “Doğa Yürüyüşü Gözlem Formları” ile toplanmıştır.

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)

Gül Güven ve Kazak Berument (2009) önderliğindeki bir ekiple geliştirilen Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ), Alıcı Dil Kelime Alt Testi, İfade Edici Dil Alt Testinden oluşmaktadır.

TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi

TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinde (G. Güven & K. Berument, 2009) 2-12 yaş arasındaki çocuklar için dili anlama becerisini ve sözcük kazanımını değerlendiren çoktan seçmeli, basitten zora doğru sıralanan toplam 159 karttan oluşmaktadır. Her kartta, biri hedef kelime olmak üzere dört resim bulunmaktadır. İç tutarlılık katsayıları 2 -12 yaşları için ayrı ayrı hesaplandığında Cronbach's alpha değerlerinin 0,88 ile 0,96 arasında değiştiği bulunmuştur.

TİFALDİ İfade Edici Kelime Alt Testi

TİFALDİ İfade Edici Kelime Alt Testi (G. Güven & K. Berument, 2009) dil kullanımını sözcük bilgisi ile değerlendiren, 2-12 yaş gruplarındaki çocuklara bireysel olarak uygulanan ve basitten zora doğru sıralanmış toplam 95 karttan oluşmaktadır. Her kartta yanıtı tek sözcük olarak verilmesi beklenen tek resim bulunmaktadır. İfade Edici Dil Alt Testi İç tutarlılık katsayılarının 2 -12 yaşları için ayrı ayrı hesaplandığında Cronbach's alpha değerlerinin 0,88 ile 0,96 arasında değiştiği bulunmuştur.

Doğa Yürüyüşü Gözlem Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen “Doğa Yürüyüşü Gözlem Formu” ile 24-36 aylık çocukların 10 hafta boyunca aileleriyle yaptıkları doğa yürüyüşlerinde çocukların dikkatini çeken doğa olayları ve kullandıkları kavram-sözcükleri değerlendirmek amaçlanmıştır. “Doğa Yürüyüşü Gözlem Formu”, 10 hafta boyunca her doğa yürüyüşünde belirlenen tema ile ilgili ailelerin gözlemlerini yansıtabilecekleri altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci: “Aile Katılımlı Çevre Eğitim Programı” uygulamasına başlamadan önce, çalışma grubunda yer alan çocuklara, Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)'nin ön-test uygulaması 09-15 Mart tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Ailelere, Aile Katılımlı Çevre Eğitim Programının amaçları ve yapılacak etkinlikler hakkında bilgi verilerek 10 hafta boyunca her oturumdan sonra dolduracakları “Doğa Yürüyüşü Gözlem Formu” açıklanmıştır. Aileler 10 hafta boyunca eğitim programında belirlenen temalar çerçevesinde çocuklarıyla eğitim etkinliklerini gerçekleştirmişler ve her oturum sonunda gözlemlerini ilgili forma yazmışlardır. Belirlenen temalar ve Doğa Yürüyüşü Gözlem Formunda belirlenen açık uçlu sorular aşağıdaki gibidir.

	Tema	Kelime	Kavram
1	Fotoğraf Makinesi Kullanmayı Öğreniyorum	Deklanşör, Fotoğraf Makinesi, Doğa yürüyüşü, Kamp	Canlı-cansız
2	Doğadaki Sesleri Dinliyorum	Kurbağa, Cırcır böceği, Ağaçkakan, Kuş, Su, Göl, Ördek	Yüksek-alçak
3	Gölgemi Bulmaya Çalışıyorum	El feneri, Gölge, Martı, Tavşan, Kurt, Kuğu, Salyangoz	Karanlık-aydınlık Uzun-kısa
4	Toprak Nedir? Topraktan Neler Yapılabilir?	Çömlek, Kil, Çamur, Toprak, Dal, Yaprak, Ağaç kabuğu	Yumuşak-sert Yaş-kuru
5	Toprakta hangi hayvanlar yaşar?	Büyüteç, Köstebek, Karınca, Salyangoz, Solucan	Alt-üst Altında-üstünde Yukarı-aşağı Islak-kuru-nemli
6	Ağaçlar Yapraklarıyla Güzel	Dal, Yaprak, Kuru yaprak Çam, Diken, Ağaç kabuğu Kozaalak, Çıta Çiçek, Kaz, Ördek, Tavuk Köpek, Lale, Gül	Yüksek-alçak Uzun-kısa
7	Parkımı Keşfediyorum	Yeşil Pembe, mor, sarı vb. çiçek renkleri	Yüksek-alçak
8	Rüzgarı Dinliyorum	Rüzgar, Esmek, Çıta, Uçurtma, İp, Bulut, Gökyüzü	Renksiz Islak-nemli-kuru
9	Yağmuru Keşfediyorum	Şemsiye, Su birikintisi, Yağmur, Yağmur sesi	-
10	Su Kaynağını Keşfetme	Şelale, Göl, Baraj	-

10 hafta yapılan eğitim etkinlikleri sonunda Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDI) nin son-test uygulaması 18-24 Mayıs tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Doğa Yürüyüşü Gözlem Formunun verileri, ailelerin Aile Katılımlı Çevre Eğitim Programına ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar ile elde edilmiştir. Ailelerin sorulara verdikleri yanıtlar yazılı olarak kaydedilmiş, daha sonra içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezine bağlı kreşte okul öncesi eğitim alan 24-36 aylık 11 çocuk için, “Türkçe İfade Edici ve Akıcı Dil Testi (TİFALDI)”, aracılığıyla toplanan veriler, SPSS 20 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Ölçek puanlarının karşılaştırılmasında normallik özelliği sağlanmadığından ilişkili ölçümler arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için eşleştirilmiş gruplarda Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup, $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

2. Bulgular ve Yorumlar

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Alıcı Dil-İfade Edici Dil Ön-Test/Son-Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup-Olmadığına İlişkin Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan çocukların “Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (Tİ-FALDİ)” Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Kelime Alt Testleri” ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla Wilcoxon Testi uygulanmıştır ve sonuçlar Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubundaki Çocukların “Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (Tİ-FALDİ)” Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Kelime Alt Testleri Ön Test-Son Test Standart Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

	N	Min	Max	X	SS	z	p
Alıcı dil ön test standart puan	11	101	132	120	9,4	-2,807	0,05*
Alıcı dil son test standart puan	11	122	137	131	5,2		
İfade Edici dil ön test standart puan	11	105	136	124,37	10,6	-2,077	0,03*
İfade Edici dil son test standart puan	11	115	137	130,45	7,6		

p < 0,05

Tablo 1’de, çalışma grubundaki çocukların “Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)” Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Kelime Alt Testleri toplam ön test/son test puanları Wilcoxon İşaret Testi sonuçlarına göre; çocukların alıcı dil ön test-son test standart puanları arasında ($z = -2,807$, $p = 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Deney grubu çocuklarının alıcı dil ön test standart puanları son test standart puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Çocukların ifade edici dil ön test-son test standart puanları arasında ($z = -2,077$; $p = 0,03$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Çalışma grubundaki çocukların ifade edici dil ön test standart puanları son test standart puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Bu sonuçlar ışığında, Aile Katımlı Çevre Eğitim Programının deney grubundaki çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük gelişimlerine olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

Katılımcı yanıtlarının tematik olarak gruplandırılmasında on hafta süreyle yapılan doğa yürüyüşlerinde çocuk ile birlikte ebeveynlerin de farklı bakış açısı kazandığı görülmüştür. Ebeveyn ile çocuk arasında etkili iletişim sağlanırken, programın düzenli devam etmesi günlük yaşamın bir parçası haline geldiğini göstermiştir. Çocukların çevre duyarlılığının geliştirilmeye çalışıldığı projede temaların ilgi çekici olduğu gözlenmiştir. Eğitim programı süresince çocukların dil gelişimini hızlandırmak ve

belleklerine yeni sözcükler kazandırmak amacıyla ele alınan temalardaki kavram ve kelimeler tablolarda belirtilmiştir.

Fotoğraf Makinesi Kullanımı

Etkinlik çocukların doğada nelere dikkat ettiklerini öğrenmek amacı ile planlanmıştır. Bu kapsamda yapılan içerik analizi ve görüşmelerde; çocukların doğada ilgilerini çeken farklı alanlar olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerden üçü çocuklarının daha çok canlılara dikkat ettiklerini, özellikle karınca, salyangoz, kuş, solucan vb. canlıların fotoğraflarını çekmeye çalıştıklarını, ebeveynlerden dördü çocuklarının daha çok ağaçlar, çiçekler ve otlara ilgisi olduğunu belirtmişlerdir. Belirtilen görüşler doğrultusunda çocukların hem fotoğraf makinesi kullanırken çok heyecanlandıkları ve zevk aldıkları, hem de çevrelerine olan ilgilerinin belirlenmiştir. Çocukların etkinlik esnasında özellikle “canlı-cansız” kavramına dikkatlerini yönelttikleri ve sıklıkla kullandıkları kelimelerin ise “deklanşör, fotoğraf makinesi, doğa yürüyüşü, kamp” olduğu gözlenmiştir.

Doğadaki Sesleri Dinleme

Doğadaki sesleri dinleme etkinliğinde ebeveynlere gönderilen ses materyallerinin ilgi çektiği belirtilmiştir. Aile gözlem formları ve görüşmeler doğrultusunda çocukların gönderilen ses materyalini şaşkınlıkla dinledikleri ebeveynlerin genel görüşüdür. Bu görüşe ek olarak dört ebeveyn çocuğunun etkinlik sırasında sesleri dinlerken heyecanlandığını, üçü çocukların daha önceden bildikleri sesleri duyduklarında heyecanlandıklarını gözlemlemişlerdir. Çocukların etkinlik esnasında “yüksek-alçak” kavramına dikkatlerini yönelttikleri, sıklıkla kullandıkları kelimelerin ise “kurbağa, cırcır böceği, ağaçkakan, kuş, su, göl, ördek” olduğu gözlenmiştir.

Gölge Bulmaya Çalışıyorum

Ebeveynlerin çocuklarında gözlemledikleri davranışlar, taklit etmeye çalışma ve gösterilen bir durumu oluşturmaya çalışılması olarak kategorize edilmiştir. Ebeveynlerin genel görüşleri çocukların gölge oyununa karşı ilgili davrandıkları, kendilerini taklit etmeye çalıştıkları, ebeveynin yaptığı gölgenin aynısını yapmaya çalıştıkları belirtilmiştir. Buna karşın bir diğer dikkat çeken noktanın ışık kaynağı olduğu saptanmıştır. Bu durumun yürüyüş esnasında güneşin farklı açılara dikkati çekmeyi kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Çocukların etkinlik esnasında “karanlık-aydınlık /uzun-kısa” kavramlarına dikkatlerini yönelttikleri, sıklıkla kullandıkları kelimelerin ise “El feneri, gölge, martı, tavşan, kurt, kuğu, salyangoz” olduğu gözlenmiştir.

Toprak Nedir? Topraktan neler yapılabilir?

“Toprak nedir?” sorusu etrafında şekillenen etkinlik sonrasında belirtilen ebeveyn görüşlerinde, çocukların toprakla oynamaktan keyif aldıkları, özgürce deneyimleme fırsatı buldukları belirtilmiştir. Ebeveynler çocuklarının toprağa özgürce dokunmasının önemli olduğunu belirtirken, çalışmanın çocukların bitkilere güzel davranma-

larına, toprağın bitkilerin evi olduğunu anlamalarına yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Çocukların etkinlikte “sert-yumuşak/yaş-kuru” kavramlarına dikkatlerini yoğunlaştırdıkları, sıklıkla kullandıkları kelimelerin ise “Çömlek, kil, çamur, toprak, dal, yaprak, ağaç kabuğu” olduğu gözlenmiştir.

Toprakta Hangi Hayvanlar Yaşar?

Ebeveyn gözlem formu ve yapılan görüşmelerde çocukların, toprakta yaşayan küçük canlılara daha dikkatli davrandıkları, karınca, solucan, salyangoz vb. canlılardan çocukların korkmadığı, bunun yanında belirtilen hayvanları gördüklerinde onları incitmeden sevmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Aynı zamanda çalışmada çocukların büyüteci nasıl kullanacakları öğretilmiş ve buna ilişkin deneyimlerin çocukların çok ilgisini çektiği gözlenmiştir. Çocukların etkinlik esnasında “Alt-üst, altında-üstünde, yukarı-aşağı, ıslak-kuru-nemli” kavramlarına dikkatlerini yönelttikleri, sıklıkla kullandıkları kelimelerin ise “Büyüteç, köstebek, karınca, salyangoz, solucan” olduğu gözlenmiştir.

Ağaç Yapraklarıyla Güzel

Ebeveynlerin gözlemleri ve yapılan görüşmeler çocukların ağaçlara karşı ilgilerinin yoğun olduğu yönündedir. Ebeveynler çocukları ile yaptıkları doğa yürüyüşü esnasında, çocuklarının dikkatini ağaçlarının kabukları, dalları, yaprakları, kök ve gövdelerine çekmeye çalışarak, her bitkinin farklı olduğunu anlatmaya çalışmışlardır. Çocukların yürüyüş esnasında ağaçların gövdelerine dokunmak istedikleri, her bir ağacın yapraklarının farklı olmasının dikkatlerini çektiği belirtilmiştir. Çocukların etkinlik esnasında “yüksek-alçak/uzun-kısa” kavramlarına dikkatlerini yönelttikleri ve sıklıkla kullandıkları kelimelerin ise “dal, yaprak, kuru yaprak, çam, diken, ağaç kabuğu, kozalak, çita” olduğu gözlenmiştir.

Parkımı Keşfediyorum

Çocukların farklı bir ortamda nelere dikkat ettiklerinin gözlemlenmesi hedeflenen bu etkinlikte ebeveynler, çocuklarının ilk olarak parkta bulunan oyuncaklara odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Çocuklar oyuncaklarla ilgilendikten sonra etraflarını gözlemlemeye çalışarak, çevrelerinde farklı neler olduğunu keşfetmeye çalışmışlardır. Ebeveynler, çocuklarına önceden gittikleri parklar ile bu parkın farkını sorduklarında, çok detaylı olmasa da belirgin farkları söylediklerini ifade etmişlerdir. Çocukların etkinlik esnasında “yeşil, mor, sarı, pembe vb. çiçek renkleri” kavramlarına dikkatlerini yönelttikleri, sıklıkla kullandıkları kelimelerin ise “çiçek, kaz, ördek, tavuk, köpek, lale, gül” olduğu gözlenmiştir.

Rüzgarı Dinliyorum

Ebeveynlerin gözlemleri ve yapılan görüşmeler, çocukların rüzgara karşı farklı ilgilerinin olduğu yönünde belirtilmiştir. Çocuklar bazen rüzgarı korkutucu, bazen de eğlenceli olarak nitelendirmişlerdir. Ebeveynler, çocuklarının rüzgarı önceden

keşfettikleri ve buna ilişkin olumlu deneyimler yaşadıkları görüşünde birleşmişlerdir. Uçurtma yaparken çocuklarının aktif olarak katılması ebeveynleri mutlu etmiş ve çocuklara kendilerini gerçekleştirme ortamı yaratılmıştır. Çocukların etkinlik esnasında “yüksek-alçak” kavramlarına dikkatlerini yönelttikleri ve sıklıkla kullandıkları kelimelerin ise “rüzgar, esmek, çita, uçurtma, ip, bulut, gökyüzü” olduğu gözlenmiştir.

Yağmuru Keşfediyorum

Ebeveynler daha önce birçok defa deneyimleme imkanı buldukları yağmuru, etkinlik esnasında farklı yönleriyle tanıma fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Çocuklar, yağmurun tadına bakarak neye benzediği bulmaya çalışmışlar ve yağmuru hissetmeye çalışmışlardır. Ebeveynlerden biri bu deneyimi yapay olarak duşa kabinde yaratmaya çalıştıklarını söylerken, diğerleri doğal ortamda yağmuru keşfetmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin tümü çocukların doğal ortamında daha fazla eğlendiklerini belirtmişlerdir. Çocuklar şemsiyeyi nasıl kullanacaklarını, şemsiyenin kullanım amacını, yağmur yağdığına ne tür kıyafet giymeleri gerektiğini, yağmurun nasıl tadı olduğunu öğrenmişlerdir. Çocukların etkinlik esnasında “ıslak-nemli-kuru/ renkli-renksiz” kavramlarına dikkatlerini yönelttikleri ve sıklıkla kullandıkları kelimelerin ise “şemsiye, su birikintisi, yağmur, yağmur sesi” olduğu gözlenmiştir.

Su Kaynağını Keşfetme

Çocukların ebeveynler ile yaptıkları doğa yürüyüşü esnasında su kaynağının ne olduğu çocuklar tarafından adlandırılmaya çalışılırken, suyu neden doğru kullanmamız gerektiği ebeveynler tarafından çocuğa aktarılmaya çalışılmıştır. Çocukların suyun nereden geldiğini bilmedikleri gözlenirken, çocuklara su kullanımı konusunda ipuçları verildiğinde çocukların doğru davranmaya çalıştıkları vurgulanmıştır. Çocukların etkinlik esnasında sıklıkla kullandıkları kelimelerin “göl, baraj, şelale” olduğu gözlenmiştir.

Ebeveyn gözlem formları ve yapılan görüşmeler sonrasında; ailelerin hiçbirinin çalışma öncesinde konuya ilişkin deneyiminin olmadığı ve aile katılımı çevre eğitim programının ebeveynler tarafından ilgiyle sürdürüldüğü, her etkinliği çocukları ile birlikte heyecanla bekledikleri ve eğitimin hem aile hem de çocuk üzerinde olumlu etkileşimi sağladığı belirlenmiştir.

Son yıllarda çevre eğitimine yönelik yapılan çalışmalar (Ahi,2015; Yağcı, 2016; Uslucan,2016) incelendiğinde; okul öncesi dönemde çevre eğitimine yönelik yapılan programların çocukların çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin yanı sıra yaşadıkları dünyayı anlamalarında etkili olduğunu; ailelerin çocukların çevreye ilişkin tutumlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Yağcı (2016) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarında bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre uygulamalarının etkili olduğunu, Uslucan (2016) ise

okul öncesi dönem çocuklarında uygulanan çevre eğitim programı ile çevreye yönelik tutumların olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Çocukların çevre hakkında zihinsel bir model oluşturmalarına yönelik çalışan Ahi (2015), okul öncesi eğitim programına entegre edilen çevre eğitim programı ile çocukların çevrelerine ilişkin daha geniş bir model oluşturduklarını ortaya koymuştur. Kesicioğlu (2008) da yaptığı çalışmada; ebeveynlerin çocuklarına yaşattıkları doğal çevre deneyimleri ve çocukların çevreye karşı olan tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda; çocukların doğal çevre tutumlarının belirli alt faktörler (annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, annenin mesleği, babanın mesleği) tarafından etkilendiği sonucuna ulaşarak çocuklarda oluşan doğal çevre tutumlarında ebeveynlerin etkisi olduğunu belirlemiştir. Bu yönüyle çalışmamızın aile katımlı olması yönünü desteklemektedir. Alan yazın incelendiğinde; çalışmaların genel olarak 48-72 aylık çocukların katılımı ile gerçekleştirildiği görülmüş, daha küçük yaş grubu ile yapılan çalışmaya rastlanmamıştır.

Dereobalı (1994) da yaptığı çalışmada çocuklarda algısal becerilerin geliştirilmesine yönelik hazırlanan programların dil gelişimine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda; çocukların farklı duyularını uyaran, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak bir ortam hazırlanmasının algısal becerilerin gelişimini desteklediği; ayrıca çocukların alıcı dil gelişim düzeyinin geliştiği, sözcük dağarcığı ve dil gelişiminde önemli bir ilerleme kaydettikleri belirlenmiştir. Bu özellikleri ile Dereobalı (1994)'nın çalışması ile bu araştırmanın sonuçları birbirine paralellik göstermektedir.

3. Sonuç ve Öneriler

24-36 aylık çocukların aile katımlı çevre eğitimi programı bulguları incelendiğinde, çalışma grubundaki çocukların "Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFAL-Dİ)" Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Kelime Alt Testleri toplam ön test/son test puanları Wilcoxon İşaret Testi sonuçlarına göre ailelerden gelen gözlem formları analiz edilerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Çocukların alıcı dil ön test-son test standart puanları arasında ($z = -2,807$, $p = 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Deney grubu çocuklarının alıcı dil ön test standart puanları son test standart puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Çocukların ifade edici dil ön test-son test standart puanları arasında ($z = -2,077$; $p = 0,03$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Çalışma grubundaki çocukların ifade edici dil ön test standart puanları son test standart puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Gözlem formları içerik analizi sonuçlarına göre; çocukların çalışılan tema kapsamında farklı kavramları kullandıkları ve yeni kelimeler öğrendikleri belirtilmektedir. Bu sonuçlar ışığında, Aile Katımlı Çevre Eğitim Programının deney grubundaki çocuklarının yapılan ön test ve son test değerleri ile gözlem formu sonuçlarının paralellik gösterdiği görülmüştür. Bundan dolayı 24-36 aylık çocuklarda aile katımlı çevre eğitim programının alıcı ve ifade edici dil sözcük gelişimlerine olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerileri

sunmak mümkündür.

Türkiye’de uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programın, kazanım ve göstergeleri ile çevre eğitim programı ile desteklenebilir. Bu bağlamda kazanım ve göstergeler genişletilerek, eğitim programının 0-72 ay çocuklarını kapsamasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf dışındaki tüm alanların özellikle açık alanların eğitim ortamı olarak aktif kullanımı desteklenebilir ve bu alanlarda yapılacak farklı etkinlik örnekleri konusunda hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

Okul öncesi dönemde çevre bilincinin ilk olarak ailede başladığı düşünüldüğünde, ailelere yönelik, okul öncesi kurumları ve farklı kuruluşlarla işbirliği ile çevre etkinliği atölyeleri düzenlenebilir.

Okul öncesi dönem öğretmenleri ve okul yöneticilerini kapsayan uygulamalı çevre eğitimleri, okul öncesinde çevre temalı sürdürülebilir projeler ile çevre farkındalığı yaratmaya çalışılabilir.

4. Kaynakça

- Ahi, B. (2015). Okul öncesi eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitimi programının çocukların ‘Çevre’ kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, O.S. (2009). Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarına (60-72 Ay) Yaşattıkları Doğal Çevre Deneyimlerinin İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilim Dergisi, 29 (8), 1-4.
- Aral, N., Kandır, A., Can Yaşar, M. (2001). Okul Öncesi Eğitim 1. İstanbul: Ya- Pa Yayınları.
- Berument Kazak, S., Güven, A.G. (2013). Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi: I. Alıcı Dil Kelime Alt Testi Standardizasyonu ve Güvenirlilik-Geçerlik Çalışması. Türk Psikiyatri Dergisi, 24, 1-11.
- Binbaşoğlu, C. (1982). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi.
- Büyükköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E., Akgün, ÖE, Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2. Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.
- Chawla, L. & Flanders Cushing, D. (2007). Education for Strategic Environmental Behaviour. Environmental Education Research, 13,4, 437-452.
- Derebalı, N. (1994). Anaokuluna devam eden 48 aylık çocuklarda algısal becerilerin geliştirilmesine yönelik hazırlanan programların dil gelişimi yönünden incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Diñer, Ç. (2005). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevresel Farkındalıklarını Artırma Yolları. <http://www.rehabilitasyon.com.tr> adresinden 26 Kasım 2014 tarihinde alınmıştır.
- Domka, L. (2004). Environmental Education at Pre-school. International Research in Geographical and Environmental Education, 13(3), 258-263.

- Flannagan, D., Hardee, S.D. (1994). Talk About Preschooler's Interpersonal Relationships: Patterns Related to Culture, Sex and Gender of Child. *Merrill Palmer Quarterly*, 40(4), 523-537.
- Gülay, H., & Önder, A. (2011). Sürdürülebilir Gelişim İçin Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gülay, H. (2012). Ağaç Yaşken Eğilir: Yaşamın İlk Yıllarında Çevre Eğitiminin Önemi. *Türkiye Bilim Araştırma Vakfı Bilim Dergisi*, 3 (4), 240-245.
- Güral, M. (2015). Montessori Eğitim Yaklaşımında Çocuğun Özgürlüğü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 37, 447-457.
- Horwitz, W. A. (1996). Developmental Origins of Environmental Ethics: The Life Experiences of Activists. *Ethics and Behavior*, 6 (1), 29-54.
- İnal, G., Kaşar, M., Kaya, Ü.Ü., Uyanık, Ö. (2012). Çocuk Gözüyle Tabiat Anaya Geri Dönüş. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 30-40.
- Kandır, A., & Alphan, Y. (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 4(14), 33-38.
- Karataş, A. (2013). Çevre Bilincinin Geliştirilmesinde Çevre Eğitiminin Rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kesicioğlu, O.S. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına (60-72 ay) yaptıkları doğal çevre deneyimleri ve çocukların çevreye karşı tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kızıroğlu, İ. (2000). Türk Eğitim Sisteminde Çevre Eğitimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslar Arası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: Çevre Eğitimi*, 167.
- Külköylüoğlu, O. (2000). Çevre Eğitiminde Yapısal Unsurlar ve Amaçlar Üniversitelerin Eğitiminde Önemi. V. *Uluslar Arası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu*, Ankara.
- Palmer, J. A. (1995). Environmental Thinking in the Early years: Understanding and Misunderstanding of Concepts Related to Waste Management. *Environmental Education Research*. 1(1), 35-45.
- Pekdoğan, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş altı yaş çocuklardaki sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelenmesi (Elazığ ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Poyraz, H., Dere, H. (2003). Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri, Ankara: Anı Yayınları.
- Şahin, B., Taşkın, Ö. (2008). "Çevre" Kavramı ve Altı Yaş Okul Öncesi Çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 1-12.
- Smith, A. (2001). Early Childhood a Wonderful Time for Science Learning. *Australian Primary and Junior Science Journal*, 17(2), 18-20.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 83-92.
- Uslucan, S. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların (60-72 ay) çevreye yönelik tutumlarına çevre eğitim programının etkisi (Çanakkale İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Ünal, S. & Dımışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye’de Ortaöğretim Çevre Eğitimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16-17, 142-154.
- Yağcı, M. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre uygulamalarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta Dil Gelişimi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. <http://www.scholar.google.com.tr/> adresinden 28 Ekim 2014 tarihinde alınmıştır.
- Yavuzer, H. (2001). Yaygın Anne Baba Tutumları, Anababa Okulu. İstanbul: Remzi Kitabevi.

İlkokul Öğretmenlerinin Oyunu Öğretim Yöntemi Olarak Kullanma Durumlarının İncelenmesi

Examination of the Status of Primary School Teachers Whether or Not they use Game-Based Teaching Techniques

Arzu Özyürek

Karabük Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Karabük, Türkiye

Zeynep Seda Çavuş

Düzce Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Düzce, Türkiye

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 08.12.2016

Özet

Oyun, çocuk için bir eğlence aracıdır. Bunun yanı sıra çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel anlamda gelişmesini desteklemesi bakımından aileler ve eğitimciler tarafından sıklıkla bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Okul öncesi dönemde olduğu kadar eğitim hayatının temellerinin atıldığı ilkökul döneminde de, öğretmenlerin oyunu bir öğretim yöntemi olarak kullanma durumları hakkında bilgi sahibi olmak oldukça önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada, ilkökul öğretmenlerinin öğretim yöntemi olarak oyunu kullanma durumlarını incelemek ve oyun hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel olarak tasarlanan araştırmada, verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile kendilerine ulaşılan, ilkökulda görev yapan 20 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin tamamının oyun yöntemini derslerde kullandıkları, oyun yönteminin kalıcı öğrenme sağladığı ve öğrencilerin derslere aktif katılım oranlarının arttırdığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler kendilerini oyunu bir öğretim yöntemi olarak kullanma konusunda yeterli görmelerine rağmen, bu konuda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim seminerleri ile desteklenmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: oyun, oyun temelli öğrenme, öğretim yöntemleri.

Abstract

Game is an entertainment tool for children. Furthermore, it is frequently used as a teaching tool by families and teachers in order to support the physical, emotional, social and cognitive development of children. It is very important for teachers to be aware of that they can use game-based applications as teaching methods not only in the preschool period but also in the primary school period. Therefore, in this study, we aim to examine the status of teachers whether or not they use game-based learning tools. We also learned their opinions about these game-based

methods. This quantitative study was conducted by using semi-structural interview technique. The study group was composed of 20 primary school teachers who were available by using the easily accessible sampling method. As a result of the study, we determined that all of the primary school teachers who participated in our study were using the game-based teaching techniques. Furthermore, all of them believed in that game-based methods ensure the permanent learning and it is useful for the active participation of students in the lectures. Even though teachers believe that they are sufficient to perform game-based learning methods, it is concluded that teachers should be supported in this regard with the help of pre-service and in-service training seminars.

Key Words: *game, game-based learning, teaching methods.*

1. Giriş

Öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda davranışlarında oluşan kalıcı izli değişikliklerdir. Öğrenme yoluyla bireyin davranışlarında bir değişim meydana gelir ve bu değişim nispeten kalıcıdır kendi yaşantısı sonucunda meydana gelir ve süreklilik özelliği vardır. Öğrenmelerin bir kısmı bireyin duyu organları yolu ile kendiliğinden gerçekleşirken bazı öğrenmeler, bireyin çevresindeki bazı kişilerin çabası ve kasıtlı etkileşimi sonucu ortaya çıkar. İlkokul dönemi ise öğrenmenin kasıtlı olduğu dönemi ifade etmektedir. Öğrenmenin kasıtlı olduğu bu dönemde ilkökul öğretmenleri çeşitli yöntem ve teknikleri, metotları kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar (Güven vd., 2013).

Öğrenme öğretme sürecinin başarılı olabilmesi bu süreçte kullanılacak uygun yöntem ve tekniğin seçimi, öğretmenlerin çocukların yaşı ve gelişim düzeylerine hangi yöntem ve tekniğin uygun olabileceğine ilişkin teknik bilgiye sahip olmaları ile mümkündür (Demirel, 2009). Çocukların eğitiminde, yaş ve gelişim düzeyine uygun yöntem ve tekniklerin başında eğlenerek öğrenmeyi ifade eden “oyun” gelmektedir. Oyun, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle, sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştirmek amacıyla gerçek yaşamdan farklı bir ortamda yapılan, sonunda maddi bir çıkar sağlamayan, kendine özgü belli kurallara sahip, sınırlandırılmış yer ve zaman içinde süren, gönüllü katılım yoluyla toplumsal grup oluşturulan ve katılanları tümüyle etkisi altında tutan eğlenceli bir etkinliktir (Gözalan ve Koçak, 2014). Oyun, çocuk için duyguları ifade etme, keşfetme, ilişkileri keşfetme, çocuğun yaşantılarını aktarma isteklerini ifade etme ve kendilerini tatmin etmeyi ifade eder (Öğretir, 2008). Oyun, belli bir amaca yönelik olan ya da olmayan, kurallı ya da kurasız gerçekleştirilebilen, fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı; fiziksel, bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir (Kaya ve Elgün, 2015).

Oyun, Piaget (1962) tarafından bilişsel gelişimin ve olgunlaşma sürecinin temeli olarak değerlendirilmektedir. Piaget oyun evrelerini 0-2 yaş dönemini kapsayan alıştırma- malı oyun, 2-11 yaş dönemini kapsayan sembolik oyun ve 12 yaş ve sonrasını kapsayan kurallı oyun olmak üzere üç aşamada incelemiştir. Özellikle 2-11 yaş döneminde, alıştır-

ma oyunları farklılaşmakta ve yerlerini başka birinin rolünü üstlenmeye dayalı sembolik oyunlara bırakmaya başlamaktadır. Sonrasında, bireysel olan sembolik kandırma oyunu artık yerini kuralları olan oyunlara terk etmektedir. Bu dönemde, ben-merkezciliğin azalmasıyla birlikte işbirliğine dayalı oyunlar ön plana çıkmakta, zihinsel ve dil bakımından uzmanlaşmanın başlaması oyuna ait sosyal bakış açısının kurulmasını ve oyun kurallarının anlaşılmasını sağlamaktadır (Pilten ve Pilten, 2013). Antik çağ düşünürlerinden Plato çocuğun bedensel ve ruhsal yönden eğitiminin özellikle 3-7 yaş arasında oyun ve masal uğraşlarıyla gerçekleşebileceğini, Aristoteles de çocuğun 5 yaşına kadar oyun ve diğer etkinliklerle meşgul edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Akt.:Poyraz ve Dere, 2003). Günümüzde geçerliğini koruyan kuramlar açısından bakıldığında, Piaget'e göre oyun çocuğun bilişsel gelişimini desteklerken (MEB, 2009), çocuklar oyun sayesinde yetişkinler ve kendilerinden daha büyük çocuklardan veya akranlarından birçok şey öğrenmektedirler (Veer, 1996). Sosyal öğrenme kuramında ise Bandura, çocukların pek çok davranışı gözleyerek öğrendiklerini ileri sürmektedir (Arı 2006). Huizinga, kültür aktarımında oyunun öncelikli ve gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Kravtsov ve Kravtsova, 2010). Vygotsky'e göre oyunda yer alan sembolik durumlar, kültürel özellikleri yansıtmaktadır ve çocuk oyun sayesinde kuralları, sosyal becerileri, iletişimi kendiliğinden öğrenmektedir (Çeçen 2007). Vygotsky'nin yakın gelişim alanı kavramında, okulda öğrenme ile oyunda öğrenme ve gelişim arasındaki ilişkinin temel gelişimsel faktör olduğu vurgulanmıştır (Hakkarainen ve Bredikyte, 2008).

İnsanoğlunun var oluşundan bu yana sürdürdüğü bir eylem olan oyun yaşamla birlikte başlamakta, yaşamın her döneminde farklılaşarak ve gelişerek devam etmekte, farklı ilgilerin ve gereksinimlerin en doyurucu kaynağı olarak her zaman önemini korumaktadır. Çocukların doğdukları andan itibaren başlayan oyun etkinlikleri onların bıkmadan ve usanmadan yaptıkları, belli becerileri geliştirici ve pekiştirici bir araçtır (Özdemir ve Ramazan, 2012). Oyun, her yaşta bireyin gereksinimi olarak ele alınmakta olan oyun oynamak, her çocuğun olduğu gibi ilköğretim çağındaki çocukların da temel ihtiyaçlarından biridir. Bu ihtiyacın giderilmemesi ya da kısıtlanması durumunda, toplumun çekirdeğini oluşturan çocukların sağlıklı bir biçimde gelişmeleri gerçekleşemez. Çünkü çocuklar oyun içinde oynadıkları rollerin aracılığıyla ileriki yaşamları için deneyim kazanırlar. İçeriğinde ne olursa olsun oyun her insanın vazgeçilmezidir. Çocuğun zekâsı, kişiliği ve becerileri oyun oynayarak gelişir (Ayan ve Dündar, 2009). Günümüzde “oyun” artık bir öğretim yöntemi olarak da kullanılmaktadır. Çocuk oyun oynarken duygu ve düşüncelerini ifade etme fırsatı bulur. Oynayarak birçok deneyim kazanır. İletişim kurma yolları arar, karşısındakini ikna etmeye çabalar, mücadele eder böylece dilini de geliştirir. Bütün gelişim alanlarında kendini geliştirme fırsatı bulur. Oyun oynarken çocuk; eğlenir, güler, coşar, heyecanlanır, kızar, korkar, üzülür bütün bu duyguları yaşar. Oyunda çocuk bütün duyguların farkındalığı ve tepkilerinin kontrolüyle ilgili deneyimler edinir (Gözalın ve Koçak, 2014).

Eğitimde oyun, çocuk için bir eğlenme aracı olmasının yanı sıra çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel anlamda gelişmesini desteklemesi bakımından aileler ve

eğitimciler tarafından sıklıkla bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır (Henniger, 2002; Xu, 2010). Oyun duyu, hareket ve biliş becerileri üzerine etkisi olan bir süreçtir. Karar verme, hatırd tutma, gözlem yapma, mekânsal akıl yürütme, problem çözme ve yaratıcı düşünme çocuğun oyunla kazandığı önemli becerilerdir. Oyunlar çocukların birçok orjinal yol ortaya koymasını sağlar. Bunun yanı sıra oyun çocuğun kavramları öğrenmesinde, toplumsal farkındalık geliştirmesinde ve fikirlerini yansıtmasında önemlidir. Oyun çocuğun birçok duruma ilgi göstermesini, katılmasını ve kendini adamasını sağlar. Kısaca, oyunun çocuğun öğrenmesi üzerinde büyük etkisi vardır (Dansky, 1980; Fink Robert, 1976; Russ, 2003; Yıldız ve Şener, 2003; Zabelina ve Robinson, 2010).

Eğitim sistemimizde geleneksel öğretim yaklaşımından çocuk merkezli öğretim yaklaşımlarına geçiş yaygınlaşmaktadır. Oyunu çocuğun bir işi ve yaşamı öğrenme biçimi olarak gördüğümüzde eğitimde bu eğlenceli ve çocuk merkezli yöntemin kullanıl-maması düşünülemez. Bu nedenle eğitim hayatının temellerinin atıldığı ilkökul döneminde, öğretmenlerin oyunu bir öğretim yöntemi olarak kullanma durumları hakkında bilgi sahibi olmak önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada ilkökul öğretmenlerinin öğretim yöntemi olarak oyunu kullanma durumlarını incelemek amaçlanmıştır ve bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul öğretmenlerine göre en etkili öğretim yöntemleri nelerdir?
2. İlkokul öğretmenlerinin bir öğretimi yöntemi olarak oyunu kullanmadaki yeterlilikleri nasıldır?
3. İlkokul öğretmenlerinin oyunu bir öğretim yöntemi olarak kullanma durumu nasıldır?
4. İlkokul öğretmenlerinin, oyunu bir öğretim yöntemi olarak kullanma hakkındaki görüşleri nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada ilkökul öğretmenlerinin öğretim yöntemi olarak oyunu kullanma durumlarının incelemek amacıyla nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Creswell (1998) nitel araştırmayı, sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak, anlamlandırma süreci olarak ifade etmektedir (Aktaran: Karadağ, 2010). Nitel araştırmalar, psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili derinlemesine bilgi sağlamaktadırlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Nitel araştırmalarda, araştırmacının olgu hakkında neler öğrendiğini yansıtmak için rakamlardan çok kelimeler ve resimler kullanılır. Bulguları desteklemek için belgeler, katılımcı görüşlerinden kesitler, vb. kullanılır ve örneklem seçimi genellikle tesadüfi olmayıp belli bir amaca yönelik belirlenir (Merriam, 2013).

2.2. Çalışma grubu

Araştırmada, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile araştırmacılar tarafından kendilerine ulaşılabilen ilkokul öğretmenleri çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubu 2014- 2015 Eğitim Öğretim yılı Karabük İl merkezinde, ilkokullarda görev yapan 14'ü bayan, 6'sı erkek 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin tümü 26-38 yaş grubunda olmakla birlikte, 3'ü 30 yaş altı, 17'si ise 30 yaş üstüdür. Öğretmenlerin mesleki deneyimi incelendiğinde yedi öğretmen 10 yıl ve daha az mesleki deneyime sahip, 13 öğretmen ise 11 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahiptir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşme, doğrudan gözlemlenemeyen davranışlar, duygular veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için kullanılmaktadır. Nitel çalışmalarda, görüşme aracılığı ile istenilen bilgi toplanabilir (Ekiz, 2003; Merriam, 2013). Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı ve literatür bilgileri ışığında hazırlanan yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular için dokuz alan uzmanından görüş alınarak iç geçerliğin sağlanması amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların güvenilirliği tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen iki ilköğretim okulundan, yine tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen beş sınıf öğretmenine uygulanarak sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların, araştırmanın amacına tam anlamıyla hizmet edebileceği anlaşıldıktan sonra asıl uygulamaya geçilmiş, sınıf öğretmenleri ile bireysel olarak görüşülmüş ve veriler not tutularak kaydedilmiştir.

Verilerin analizinde, görüşme kayıtları içerik analizi ile analiz edilmiştir. Cevaplar kaydedildikten sonra kodlanarak kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra bu kategorilere göre temalar oluşturulmuş ve bu tema başlıkları altında bulgular yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanmasında katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek geçerliğin sağlanmasına çalışılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular temalar halinde ele alınarak alanyazın bilgileri ışığında tartışılmıştır. Bu temalar; etkili öğretim yöntemleri, oyun yönteminin kullanımı, oyun yönteminin sınıf yönetimine etkileri ve oyun yönteminde öğretmenlerin yeterliliği başlıklarından oluşmuştur.

Tema 1: Etkili Öğretim Yöntemleri

“Sizce çocuklar için en etkili öğretim yöntemi hangisidir?” sorusuna katılımcılardan sekiz tanesi yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemini belirtirken, altı katılımcı oyun yöntemini belirtmiştir.

“Bir konunun sunumunda en çok hangi öğretim yöntemini kullanmayı tercih edersiniz? Neden?” sorusuna katılımcıların çoğu soru-cevap yöntemini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Neden olarak da konunun pekişmesi için elverişli bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir.

Tema 2: Oyun Yönteminin Kullanımı

“Öğretimde oyunun kullanılması gerekli midir? Neden?” sorusuna katılımcıların tamamı gereklidir cevabını vermişlerdir. Neden olarak da verilen bilgilerin daha kalıcı olarak etki yaptığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılardan bazıları bu yöntemin öğrencilerde dersten sıkılmayı önlediğini ve öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri nedeniyle kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

“Siz oyunu öğretim yöntemi olarak kullanıyor musunuz? Neden?” sorusuna katılımcıların tamamı evet cevabı vermişlerdir. Neden olarak da bu yöntemle öğretimin öğrenciler üzerinde kalıcı olduğunu, derse katılımın yükseldiğini ve sıkıcılığın azaldığını belirtmişlerdir.

“Oyunu hangi tür konuların öğretiminde kullanmak daha uygundur? Neden? Sorusuna katılımcılardan görsel zihinsel konular, karmaşık konular ve matematiksel konuların öğretiminde oyunun kullanılmasının daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar neden sorusuna cevap verememişlerdir.

Tema 3: Oyun Yönteminin Sınıf Yönetimine Etkileri

Öğretimde oyunun kullanılması öğretmenin sınıf yönetimini etkiler mi? Neden? Sorusuna katılımcıların önemli bir çoğunluğu öğrencilerin dikkatini canlı tuttuğu i, katılımı arttırdığı ve öğrencilerin öğretmenleri ile yakınlaşmasını sağladığı için oyunun kullanılmasının öğretmenin sınıf yönetimini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Katılımcılardan dört tanesi ise oyunun kullanılmasının öğretmenin sınıf yönetimini etkilemediğini belirtmişlerdir.

“Öğretimde oyunun kullanılmasının faydaları neler olabilir? (Öğretmen ve Öğrenci açısından)” sorusuna katılımcılar öğretimde oyunun kullanılmasıyla öğrencilerde kalıcı öğrenme, eğlenerek ve daha kolay öğrenme gibi faydalar sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler için ise oyunun öğretmenin öğretebilme kabiliyetini artırdığını belirtmişlerdir.

“Sınıfınızda oyunu öncelikle hangi amaçla kullanırsınız?” sorusuna katılımcılar öncelik sırasına göre; kalıcı öğrenme, sınıf katılımının yükselmesi ve eğlenerek öğrenmeyi sağlamak amacıyla oyunu öğretim yöntemi olarak kullandıklarını belirtmişlerdir.

“Sizce hangi derslerde oyun yöntemini kullanmak daha uygun olur?” sorusuna katılımcıların 12 tanesi sayısal derslerde (matematik, fen gibi) uygun olduğunu belirtirken sekizi tüm derslerde uygun olduğunu belirtmişlerdir.

“Hangi tür oyunlara daha fazla yer veriyorsunuz? Örnek veriniz.” sorusuna katılımcılar grup oyunları ve eğitici oyunlar şeklinde cevap vermişlerdir.

Tema 4: Oyun Yönteminde Öğretmenlerin Yeterlilikleri

“Kendinizi oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma konusunda yeterli hissediyor musunuz?” sorusuna katılımcıların 14 tanesi yeterli hissettiğini belirtirken altısı yeterli hissetmediklerini ve bu konuda seminerler düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

“Bu konuda bilgi gereksinimi duyuyor musunuz?” sorusuna katılımcıların tamamı bu yöntemi daha etkin bir şekilde kullanabilmek amacıyla bilgi gereksinimi duyduklarını belirtmişlerdir.

“Genel olarak çocuğun hayatında oyunun yeri hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna katılımcılar öncelik sırasına göre; oyunun kalıcı öğrenme sağladığını, öğrencilerin hayal dünyasının geliştirdiğini, derse katılımı artırdığını, zihinsel ve fiziksel gelişime katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Oyunun temel alındığı oyun temelli öğrenme tekniği, serbest oyun ortamında belli kazanımlara yönelik olarak öğretmen tarafından yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış ortamlarda çocuğun öğrenmesinin sağlanmasıdır (Güven vd., 2013). Bu çalışmada ilkökul öğretmenlerinin oyunu öğrenme yöntemi olarak kullanma durumları ve oyunla öğretim yöntemine bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Verilerin görüşme yoluyla elde edildiği çalışmada, katılımcı öğretmenler çocuklar için en etkili öğretim yönteminin yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemi olduğunu ve bunu takiben oyun yönteminin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin oyunu etkin öğrenme yöntemleri arasında ilk sırada tutmadıkları görülmüştür. Bu bulgudan farklı olarak Öztemiz ve Önal (2013), ilkökul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmalarında oyun tekniğinin en temel öğrenme yöntemlerinden biri olduğunu ve okuma alışkanlığını kazandırmada da etkili olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin oyunu etkin öğrenme yöntemi olarak kullanma konusunda yeterli bilgiye sahip olsalar bile uygulamada yetersiz kaldıklarını düşünebilir. Okul öncesi dönem boyunca oyun yöntemi ile eğitim gören çocukların ilkökul döneminde de oynayarak ve eğlenerek öğrenmesi için ilkökul öğretmenlerinin de bu konuda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önerilebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tümü, oyunun öğretimde kullanmanın gerekli olduğunu ve özellikle oyun sayesinde öğrenimin eğlenceli ve kalıcı hale geldiğini vurgulamışlardır. Oyunu öğretim yöntemi olarak kullanan öğretmenlerin daha çok zihinsel karmaşık ve matematiksel konularının öğretiminde oyunu kullandıkları saptanmıştır. Benzer olarak Altunay (2004), oyun yönteminin Matematik dersinde öğrencilerin başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarısı ve öğrenilenlerin kalıcılığı arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Çalışmada öğretmenler, oyun yönteminin dersleri eğlenceli hale getirdiği ve öğrencilerin katılımını artırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Aynı şekilde Romine (2004), eğitsel oyunların

motivasyona, derse katılıma ve kalıcılığa etkisini belirlemeyi amaçladığı ve ön test-son test deneme modeliyle hazırlanmış olduğu çalışmada ilkökul dördüncü sınıflarla çalışmış, deney grubunda oyun, kontrol gruplarında soru cevap yönteminin kullanmış ve sonuçta deney grubunda derse katılım ve motivasyonun daha fazla olduğu görülmüştür. Bu çalışmada öğretmenlerin çoğu sayısal derslerde oyunu öğretim yöntemi olarak kullandıklarını belirtirken bütün derslerde kullanan öğretmen sayısının az olduğu görülmüştür. Özdemir (2006), sosyal bilgiler dersinde oyunun öğretim tekniği olarak kullanılmasını araştırdığı alan taraması çalışmasında, öğretmenlerin bu yöntemi yeterince etkin kullanmadığı sonucuna varmıştır. Bu nedenle oyun yönteminin hem sosyal hem de sayısal derslerde kullanılmasına yönelik öğretmenler hizmet içi eğitim ve seminerlerle desteklenebilir. Çalışmada öğretmenlerin hangi tür konuların öğretiminde oyunun kullanılmasının daha uygun olacağını nedenlerini bilmedikleri gözlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin oyunu bir öğretim yöntemi olmaktan ziyade daha çok eğlence amaçlı kullandıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun, sınıf yönetiminde oyunu kullanmanın etkili olduğu görüşünde oldukları ve bu yöntemi çocukların dikkatini çekmekte kullandıkları saptanmıştır. Benzer şekilde Çetin (2013), sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğunu belirlemek ve istenmeyen öğrenci davranışlarına getirdikleri çözüm önerilerini saptamak için yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin oyun yöntemini oyun oynatma olarak kullandıkları ve istenmeyen davranışlara çözüm öneri olarak sunduklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda oyun yönteminin sınıf yönetiminde etkili yöntemlerden biri olduğu söylenebilir.

Oyunun çocuğun gelişimi üzerinde etkilerini araştıran Özer ve arkadaşları (2006) oyunun çocukların boş zamanlarını değerlendirdikleri bir araç olarak görülmemesi gerektiği, aksine oyunu bir eğitim aracı olarak kullanarak çocuklara pek çok kural ve haklarının oyun sayesinde öğretilebileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öğretmenler oyun sayesinde çocuklarda kalıcı, kolay ve eğlenerek öğrenmenin sağlandığını ve bu sayede öğretmenin öğretebilme yeteneğinin arttığını belirtmişlerdir. Oyun yöntemi hem çocuklar için eğlenceli bir öğrenmeyi sağlaması hem de akademik başarıyı artırması yönünden önemlidir (Hanbaba ve Bektaş, 2007). Oyunla öğretimin değişik derslerde öğrenmeye olan etkisini belirlemeye yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda oyun yöntemi ile yapılan öğretimde çocukların akademik ve sosyal alanda başarılarını artırdığı görülmektedir (Altunay, 2004; Kılıç, 2007; Tural, 2005; Yiğit, 2007; Özenç, 2007; Yağız, 2007).

Öğretmenlerin çoğunun kendisini oyun yöntemi konusunda yeterli bulduklarını belirtmelerine rağmen, tümünün bu yöntemi etkin kullanma konusunda bilgiye ihtiyaç duydukları görülmüştür. Öğretmenler eğitimde oyunun önemini çocukta kalıcı öğrenme sağlaması, hayal gücünü geliştirmesi, derse katılımı artırması ve zihinsel ve fiziksel gelişime katkı sağlaması olarak sıralamışlardır.

Oyun, hem çocuklar hem de her yaş grubundan bireyler için eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Okul öncesi yıllarda, oyunun etkin öğrenme aracı olarak kullanılması kadar ilkökul dönemi çocukları için de oyunun derslerin etkili ve verimli geçmesinde bir eğitim aracı olarak kullanılması gerektiği söylenebilir. Oyun yöntemi sayesinde öğrencilerin derslere ve konulara olan ilgileri ve aktif katılımlarının arttığı

anlaşılmaktadır. Oyun yöntemi öğrencilerin öğrenim düzeyini arttırmasının yanı sıra öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin oyun yöntemi ve diğer öğrenme yöntemleri konusunda bilgi ve deneyimlerini arttıracak hizmet içi eğitim ve seminerler düzenlenmelidir.

5. Kaynakça

- Altunay, D. (2004). *Oyunla Desteklenmiş Matematik Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayan, S. ve Dündar, H. (2009). Eğitimde okulöncesi yaratıcılığın ve oyunun önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 63-74.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çeçen R. (2007). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. İçinde: *Eğitim Psikolojisi*. (Ed: M. E. Deniz). Ankara: Maya Akademi.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 255-269.
- Dansky, J. (1980). Make believe: A mediator of the relationship between play and associative fluency. *Child Development*, 51, 576-579.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (14.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş. Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fink Robert, S. (1976). Role of imaginative play in cognitive development. *Psychological Reports*, 39,895-906.
- Gözalın, E. ve Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı II), 115-121.
- Güven, G., Ahi, B., Tan, S. ve Karabulut, R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34), 25-49.
- Hanbaba, L., Bektaş, M. (2007). Oyunla öğretim yönteminin hayat bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 115-128.
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M. (2008). The zone of proximal development in play and learning, *ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ*. 4, 1-11.
- Henniger, M. L. (2005). *Teaching young children (and introduction)*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri1. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1): 49-71.
- Kaya, S. ve Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (1), 329-342.
- Kılıç, M. (2007). *İlköğretim 1. sınıf matematik dersinde oyunla öğretimde kullanılan ödüllerin matematik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kravtsov, G. G., Kravtsova, E. E. (2010). Play in L. S. Vygotsky's nonclassical psychogy, *Journal of Russian and East European Psychology*, 48 (4), 25-41.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma, Desen ve Uygulama için Bir Rehber* (Çev. Ed. Selahattin Turan) Ankara: Nobel yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Oyun Etkinliği- I*. Ankara.
- Niyazi KARASAR, 2006. *Bilimsel Araştırma Yöntemi (16. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve oyun terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 94-100.
- Özdemir, A. A. ve Ramazan, O. (2012). Oyuncuğa çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 1-16.
- Özenci, E. G. (2007). *İlk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, A., Gürkan, A. C. ve Ramazanoğlu, M. O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 54-57.
- Pilten, P. ve Pilten, G. (2003). Okul çağı çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarının ve oyun tercihlerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 15-31.
- Poyraz H. ve Dere H. (2003). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Russ, S. W. (2003). Play and creativity: developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 291-303.
- Romine, X. (2004). Using games in the classroom to enhance motivation, participation, and retention: A pre-test and post-test evaluation, *Culminating Experience Action Research Projects 5*, Spring, 283-295.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Veer R. (1996). Vygotsky and Piaget: A collective monologue. *Human Development*, 39: 237-242.
- Yağız, E. (2007). *Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yığıt, A. (2007). *İlköğretim 2. sınıf seviyesinde bilgisayar destekli eğitici matematik oyunlarının başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldız, F. Ü., ve Şener, F. (2003). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Zabelina, D. L., and Robinson, M. D. (2010). Child's play: facilitating the originality of creative output by a priming manipulation. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(1), 57-65.

Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Validity and Reliability Study of Preschool Visual Motor Integration Assessment Tool

Saliha Çetin Sultanoğlu

Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara.

Neriman Aral

Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara.

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 28.11.2016

Özet

Araştırmada Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmak amaçlanmıştır. Araştırma Ankara il merkezinde bulunan bağımsız anaokullarına devam eden çalışmaya katılmayı kabul eden 290 çocukla bireysel uygulama yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada normal gelişim gösteren çocuklara ilişkin bilgilere ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu, Deitchman ve Puttkammer (2001) tarafından geliştirilen okul öncesi çocukların görsel motor becerilerini inceleyen Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme (Preschool Visual Motor Integration Assessment) ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmada geçerlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliği ve kapsam geçerliği ile güvenirlik kapsamında test tekrar test güvenirliği, Cronbach alfa katsayısı ve değerlendirmeciler arası tutarlılığa bakılmıştır. Ölçme aracının geçerliği; yapı geçerliği ve kapsam geçerliği geçerliği analizleri sonucunda sağlanmıştır. Güvenirlik kapsamında Cronbach alfa katsayısı tüm test için 0.85 bulunmuştur. Test-tekrar test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığından test-tekrar test güvenirliği de sağlanmıştır. Güvenirlik kapsamında değerlendirmeciler arası tutarlık sağlanmış ve araştırmanın sonunda okul öncesi görsel motor bütünlemeyi değerlendirme aracının geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracı'nın çocukların görsel motor bütünleme becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, algı, görsel algı, görsel-motor bütünleme,

Abstract

Theaim of this reseach is to make the validity and reliability study of Preschool Visual Motor Integration Assessment Tool. Research was carried out in, state preschools located in the district of Ankara city center and total of 290 children get involved to the study through individual application process. General Information Form and Preschool Visual Motor Integration Assessment tool is used to obtain data druning the research. General Information Form prepared by the researchers for the purpose of obtaining information about children

with normal development and Preschool Visual Motor Integration Assessment tool which is developed by Deitchman ve Puttkammer (2001) to ases children's visual motor skills in this research. During the research process content validity and construct validity is done within the scope of validity study and test-retest reliability, Cronbach's alpha coefficient and inter-rater reliability with in the scope of reliability. Analysis demonstrated assessment tool is valid after construct validity, content validity and criterion validity. Cronbach's alpha reliability coefficient was 0.85 for the entire scope of the test. Statistically there were no significant differences between the test-retest for that reason reliability is also provided. At end of the study Preschool Visual Motor Integration Assessment tool found to be valid and reliable. This results indicates that Pre-School Visual Motor Integration Assessment Tool is valid and reliable instrument to asses visual motor integration skills of children.

Keywords: Pre-school period, perception, visual perception, visual-motor integration.

1. Giriş

Algılamının gelişimi doğumdan itibaren çocuğun çevresiyle etkileşime geçmesiyle başlamaktadır. Algı gelişiminde görsel algılama önemli bir yer tutmaktadır. Okul öncesi dönemde hızlı bir gelişim gösteren görsel algı ve görsel motor bütünleme becerisi bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Görsel algı, duyuşal ve zihinsel süreçlerden gelen görsel bilgilerin algılanması ve işleme süreci olarak tanımlanmaktadır. Görsel algılamanın gerçekleşebilmesi için bireyin psikolojik durumunun bakmaya, görmeye dolayısıyla algılamaya uygun olması gerekmektedir (Ercan ve ark. 2014; Memiş ve Harmanakaya, 2012; Metin ve Aral, 2013; Özer ve Özer, 2004; Santrock, 2012). Görsel algı gelişiminde duyu bütünleme ve duyu bütünlemenin alt alanlarından olan görsel motor bütünlemenin etkili olduğu bilinmektedir.

Duyu bütünleme de duyu organları aracılığıyla çevreden duyuşal girdinin beyinde bulunan duyu işleme merkezi tarafından işlenerek anlamlandırılması ve alınmış olan bu uyarana uygun tepki verilmesi önemlidir. Görsel motor bütünleme ise görme duyusu aracılığıyla çevreden gelen uyarıcıları alma, ayırt etme ve daha önceden öğrenilmiş olan yaşantılarla bütünleştirerek vücudunun uyararla ilgili olan kısmını hareket ettirerek uyarıcıya uygun tepki verme olarak tanımlanmaktadır.

Görsel motor bütünleme becerisi çocukların yazı yazma, resim yapma, fiziksel aktivite ile sosyal, kişisel gelişimleri gibi çeşitli alanları etkilemektedir (Ercan, 2009; Ercan ve ark., 2014). Duyu bütünlemede herhangi bir sorun olduğunda, bu durum bireyin tüm sistemlerinin gelişimini etkileyebilmektedir (Kronowitz, 2006; Miller ve Lane, 2000). Görsel algı ve görsel motor bütünleme becerisindeki yetersizlikler akademik alanlardaki yetersizlikleri beraberinde getirebilmektedir (Memiş ve Harmanakaya, 2012; Taylor Kulp, 1999; Tew ve Laurence, 2008). Görsel motor bütünleme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde görsel motor bütünlemenin gelişim üzerinde anlamlı etkisi olduğu görsel motor bütünleme sorunlarının çeşitli olumsuz durumları da beraberinde getirdiği ortaya konmuştur (Bonifacci, 2004; Brown, 2012; Cui ve ark., 2012; Emam ve Kazem, 2014; Evansen ve ark., 2009; Gedolf ve ark., 2012; Pieters ve ark., 2012; Lai ve Leung, 2012; Tsai ve ark., 2008; Tse ve ark., 2014). Görsel motor bütünlemeye dayalı problemlere okul öncesi dönemdeki çocuklarda sıklıkla rastlanmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde görsel motor bütünleme becerileri-

nin araştırılması önem kazanmaktadır.

Görsel motor bütünleme alanında yapılan çalışmaların, kullanılan ölçme araçlarının Türkiye’de sayısının yetersiz olduğu (Duru, 2008; Ercan ve Aral, 2011; Metin ve Aral, 2013), kullanılan ölçme araçlarının da genellikle beş yaş üzerindeki çocuklara uygun olduğu görülmektedir (Duru, 2008; Ercan ve Aral, 2011; Metin ve Aral, 2013). Görsel motor bütünleme becerilerinin erken yıllarda belirlenmesi erken müdahale programlarının uygulanması açısından da çok önemlidir. Bu nedenle daha küçük yaş-taki çocukların görsel motor bütünleme becerilerini değerlendirmenin önemli olduğu söylenebilir. Görsel motor bütünlemenin araştırılabilmesi için görsel motor bütünlemeyi değerlendiren ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle farklı yaş gruplarında görsel motor bütünlemeyi belirlemeye yönelik ölçme araçlarının Türkçeye uyarlamalarının yapılması gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırma kapsamında normal gelişim gösteren, 42-66 ay aralığındaki çocukların görsel motor bütünleme becerilerini değerlendirmek amacıyla Deitchman ve Puttkammer tarafından geliştirilen okul öncesi çocukların görsel algı ve görsel motor bütünleme becerileri arasındaki ilişkiyi duyu bütünleme kapsamında inceleyen Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme (Preschool Visual Motor Integration Assessment) ölçme aracının Türkçeye uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim döneminde bulunan çocukların görsel motor bütünleme düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda Türkiye’deki çocuklara uygun hale getirilmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırma okul öncesi dönemdeki çocukların görsel motor bütünleme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olan “Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme” (Preschool Visual Motor Integration Assessment) ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan metodolojik ve tanımlayıcı bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı altı bağımsız anaokuluna devam eden, 42-66 ay aralığında bulunan, aileleri tarafından uygulama yapılmasına izin verilen 290 çocuktan oluşmuştur. Ankara il merkezinde bulunan 64 bağımsız anaokulu arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile merkez ilçelerden iki tane olmak üzere toplam 16 bağımsız anaokulu seçilmiştir. Bu bağımsız anaokullarının yöneticileri ile görüşülerek uygulama açısından uygun ortama sahip olan, yaş gruplarına göre yaklaşık olarak eşit dağılım gösteren, seçkisiz olmayan yöntemlerden uygun yöntemle seçilen altı bağımsız anaokuluna devam eden çocuklar uygulama kapsamına alınmıştır. Seçkisiz

olmayan yöntem; evrenden örneklem için birim çekme işleminin seçkisizlik ilkesine uygun olarak yapıldığı örnekleme yöntemi olup zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Büyükoztürk ve ark., 2012).

Araştırmaya dahil edilen çocukların %49,3'ünün kız, %50,7'sinin erkek olduğu; %24,1'inin 42-47 ay aralığında % 23,1'inin 48-53 ay, %23,8'inin 54-59 ay, %29,0'unun 60-66 ay aralığında olduğu belirlenmiştir. Çocukların çoğunluğunun (%60.7) ilk çocuk, %40,7'sinin bir kardeşe sahip olduğu saptanmıştır. Araştırmaya dahil edilen çocukların %47,24'ünün anaokuluna başlama yaşı üç iken, %11,04'ünün beş yaşında anaokuluna başladığı; %34,83'ünün altı aydır, %26,55'inin bir yıldır, %8,28'inin ise bir buçuk yıldır, %18,96'sının iki yıldır, %11,38'inin iki yıldan fazla anaokuluna devam ettiği, %54,48'inin yarım gün, %45,52'sinin ise tam gün anaokulunda eğitim aldığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklar ve aileleri hakkında gerekli bilgileri edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Genel Bilgi Formu ve okul öncesi dönemdeki çocukların görsel algı ve görsel motor becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla da Deitchman ve Puttkammer tarafından 2001 yılında geliştirilen Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme (Preschool Visual Motor Integration Assessment) ölçme aracı kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Araştırmaya dahil olan çocukların demografik bilgilerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Çocukların yaş, cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi, anne-baba mesleği, kardeş sayısına ilişkin bilgileri içeren 13 adet kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır.

Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracı: Deitchman ve Puttkammer tarafından 2001 yılında geliştirilmiş olan araç 42-66 aylık çocukların görsel algı ve ince motor becerileri arasındaki ilişkiyi içeren görsel motor bütünleme becerilerini incelemektedir. Değerlendirme aracının uygulanması için uygun görülen ve araştırmada kullanılan yaş aralığı 42-66 ay olarak belirlenmiştir. Değerlendirme aracı nicel veriye olanak sağlayan, 8'i Çizim, 25'i Blok Desenleri alt testinde yer alan 33 maddeden oluşmaktadır. Çizim alt testinin uygulamasında çocuğa çeşitli şekiller gösterilerek aynısını çizmesi, Blok desenleri alt testinde ise çocuğa gerçek bloklar verilerek uygulayıcının oluşturmuş olduğu blok deseninin aynısını oluşturması ve resimde işaret edilen blok deseninin aynısını bulması istenmektedir. Ayrıca ölçme aracında nitel veriye olanak sağlayan ve her alt testin uygulamasından sonra uygulayıcı tarafından doldurulan iki davranış kontrol listesi bulunmaktadır. Davranış kontrol listesi uygulama esnasında çocuğun davranışları gözlemlenerek işaretlenmektedir. Davranış kontrol listesinde yer alan bazı maddeler şu şekilde sıralanabilir; sözel yönergeleri anlamada güçlük çeker, görsel veya işitsel olarak odaklanma güçlüğü çeker,

dürtüsel davranır gibi maddeler yer almaktadır. Davranış kontrol listesi genel puanlamaya dahil edilmez, ölçme aracından alınan puanların yorumlanmasında ve gerekli durumlarda erken müdahale programlarının oluşturulmasında uzmanlara yol gösterici olarak kullanılabilir. Performansa dayalı olan ölçme aracı her çocuğa bireysel olarak uygulanmaktadır. Ölçme aracındaki maddeler basitten zora doğru sıralanmıştır. Ölçme aracının puanlaması her alt teste göre değişiklik göstermektedir. Çizim alt testinin puanlamasında çocuğun kendisine gösterilen resmi belirlenmiş olan kriterlere uygun olarak çizibilme durumuna göre yapılmaktadır. Kritere uygun olan her çizim “1” olarak puanlanırken, uygun olmayan çizimler “0” olarak puanlanmakta ve tüm çizimlerden elde edilen puan toplam puanı göstermektedir. Blok desenleri alt testinin puanlamasında A, B, C, D bölümleri yer almakta, A ve B bölümü puanlamaya dahil edilmemektedir. A ve B bölümü, çocuğun C ve D bölümlerini tamamlayabilmesi için gerekli olan renk ve şekil farkındalığına sahip olup olmadığını değerlendirmek için kullanılmaktadır. Blok desenleri alt testi C bölümünde 8 Madde bulunmakta ve her maddenin puanlaması 5’ten 0’a doğru yapılmakta ve çocuğun yapabildiği düzeye göre puan verilmektedir. Blok desenleri alt testi D bölümünde de 8 madde bulunmakta ve çocuğa gösterilen resimler arasından blok deseninin aynısını bulması istenmektedir. Çocuk gösterilen desenin aynısını bulabilirse “1”, bulamazsa “0” puan verilmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında literatürde geçerlik ve güvenilirlik için yapılan analizler incelenmiş olup bu doğrultuda araştırmada geçerlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliğine yönelik olarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, uzman görüşlerine dayalı olarak kapsam geçerliği ile güvenilirlik kapsamında test tekrar test güvenirligi, Cronbach alfa katsayısı ve değerlendirmeciler arası tutarlık analizleri yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracı’nın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Ölçme Aracının Türkçeye Çevrilmesi

Ölçme aracının İngilizce’den Türkçe’ye çevirisi ilk olarak birbirinden bağımsız iki alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Ölçme aracının Türkçe’ye çevirisi tamamlandıktan sonra, çeviriler arasındaki tutarlılığa bakılmış ve çeviri üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Üzerinde uzlaşa sağlanan ölçme aracı, görsel motor bütünleme alanında çalışan iki öğretimin üyesi tarafından incelenmiş ve çeviriden kaynaklanabilecek kavramsal hataların önüne geçilmesi sağlanmıştır. İkinci aşamada geri çeviri tekniği ile ölçme aracının hedef dilden kaynak dile çevirisi her iki kültüre de hakim ve anadili Türkçe olan profesyonel bir çevirmen tarafından yapılmıştır. Geri çeviri işleminden sonra çeviri üzerinde gerekli olan düzeltmeler yapılmıştır. Böylece kültürler arası farklılıklardan kaynaklı uygulamada sorun yaratabilecek, ölçme aracının geçerlik ve güvenirligini

olumsuz yönde etkileyebilecek durumların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Düzenlemelerle son hali verilen ölçme aracı, araştırmacı tarafından 10 çocuğa uygulanarak uygulama sırasında aksaklık ya da uygulayıcı için kararsızlık yaratan herhangi bir ifade olmadığı belirlenmiştir.

Ölçme Aracının Geçerliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracı'nın kapsam ve yapı geçerliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular;

Dil geçerliği sağlanarak son hali verilen ölçme aracı için Çocuk Gelişimi Bölümünde öğretim üyesi olarak çalışan 5 kişi, Ergoterapi Bölümünde öğretim üyesi olarak çalışan 1 kişi, İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışan 1 kişi ile özel eğitim, okul öncesi eğitim ve psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan üç eğitmen olmak üzere toplam 10 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri toplandıktan sonra görüşlerin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait 'kapsam geçerliği oranı (KGO)' hesaplanmıştır. Ardından, hesaplanan KGO'ların ortalaması alınarak 'kapsam geçerliği indeksi (KGİ)' belirlenmiştir. KGO değerlerinin hesaplanması sonucunda, tüm maddelerin 1,00 KGO oranına sahip olduğu ve tüm maddelerin tüm uzmanlar tarafından kabul edildiği belirlenmiştir. Özgün hali 33 madde olan ölçme aracının toplam 33 maddeden oluşacağı öngörülmüş ve 33 madde ile taslak hale getirilmiştir. Bu değerlerin ortalaması alınarak hesaplanan KGİ değeri de 1,00 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizlerin ardından ölçme aracındaki tüm maddeler uzmanların uygun görmesi nedeniyle kabul edilmiştir.

Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular;

Ölçme aracının yapı geçerliği kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda ayrıca bilinen grupların karşılaştırılması yöntemine de başvurulmuştur. Ölçme aracının açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 1.de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracı'na ait açımlayıcı faktör analizine ilişkin sonuçlar

	1	MR	MR2
Cizim Alt Testi			
Benzerlik	21	0,8	
Bölüm Sayısı	18	0,8	
Motor Yeterlik	38	0,8	
Mekanda Konum	44	0,8	
Uzamsal İlişkiler	49	0,9	
Şekil Tanımlama	56	0,5	

	1	MR	MR2
Blok Desenleri Alt Testi			
Blok C (Resim Kopyalama)	68	0,7	0,394
Blok D (Resimden Resime)	5	0,6	0,438

Tablo 1’de veri yapısına uygun olarak yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda çizim alt testi ve blok desenleri alt testi olmak üzere iki faktöre ayrılmıştır. Maddelerin toplamda açıkladığı varyans oranı 0,69 (MR=0,64; MR=0,05) olarak hesaplanmıştır.

Çizim bölümünde 8 madde bulunmakta, ancak bu bölümün puanlaması çizilen şekle bağlı olarak değişmektedir. Çizim bölümü “Benzerlik”, “Bölüm Sayısı”, “Motor Yeterlik”, “Uzlaşsal İlişkiler”, “Mekanda Konum”, “Şekil Tanımlama” ile ilgili alanlarda puanlanmakta, her çizime ait puanlar ayrı olarak toplanarak her bir çizime ait toplam puan oluşturulmaktadır. Blok desenleri bölümünde A,B,C,D bölümleri olmasına rağmen A ve B bölümleri puanlamaya dahil edilmediğinden burada yalnızca C ve D bölümlerine ait puanlar kullanılmaktadır.

Açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ölçme aracı geliştirme ve geçerlik çalışmalarında sıklıkla başvurulan yöntemlerden olmakla birlikte önceden belirlenmiş olan yapının doğrulanması amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen verilerle modelin geçerliğini değerlendirmek için Uyum İyiliği İndeksi kullanılmıştır.

Tablo 2. Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracı’nın doğrulayıcı faktör analizine ilişkin sonuçlar

χ^2	DF	P-Value	CFI	NFI	FI	IFI	RMSEA	90% C.I RMSEA
53,07	19	<0,05	0,99	0,99	0,95	0,99	0,080	0,055-0,11

Tablo 2’deki uyum indeksleri, hata değerleri ve χ^2/df değeri incelendiğinde χ^2/df sonucu 5’ten küçük, CFI, NFI, GFI ve IFI uyum indeksleri 0,90’dan büyük ve RMSEA değeri 0,080 olduğu için modelin mükemmel düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir. Bu durum görsel motor bütünlemeyi değerlendirme aracının Türkçe formunun özgün formdaki yapıya uygun bir yapıda olduğunun bir göstergesidir.

Yapı geçerliğinin belirlenmesinde bir başka kanıt da daha önce özellikleri bilinen gruplar arasındaki ilişkileri incelenmektedir. Bu doğrultuda çocukların yaşlarına göre ölçme aracının puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çocukların yaşlarına göre Görsel Motor Bütünlemeye ait puan ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya dahil edilen çocukların yaşlarına göre Görsel Motor Bütünlemeye ait puan ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları

	Yaş	n	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Farklılıklar	Eta-kare
	442-47	770	446,37	116,58	110,59	,000	1-2 1-3	0,54
Görsel Motor	448-53	667	669,16	223,06			1-4 2-3	
Bütünleme	554-59	69	882,74	119,70			2-4 3-4	
	660-66	84	999,05	114,02				

Tablo 3’de çocukların yaşlarına göre görsel motor bütünleme puan ortalamalarının farklılaştığı görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda puan ortalamalarının arasındaki farkın 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu, yaşın artmasıyla puan ortalamalarının da arttığı belirlenmiştir. Görsel motor bütünlemenin yaşla birlikte artış gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre Eta-kare değeri incelendiğinde değerin 0,54 olduğu görülmektedir. Bu değerin 0,14’ten büyük olması nedeniyle etki büyüklüğünün de yüksek olduğu söylenebilir. Okul öncesi görsel motor bütünlemeyi değerlendirme aracının yapı geçerliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yapı geçerliğinin belirlenmesinde bir başka kanıt olarak öğretmenlerden çocukların görsel motor bütünleme düzeyi hakkındaki değerlendirmeleri alınmış ve bu değerlendirmeler yeterli ve yetersiz olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Öğretmen değerlendirmelerine göre görsel motor bütünleme düzeyi “yeterli” olan çocukların ortalamaları ($\bar{x} \pm SS = 97,67 \pm 19,01$) ile görsel motor bütünleme düzeyi “yetersiz” olan çocukların ortalamaları ($\bar{x} \pm SS = 48,56 \pm 21,93$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($t = 12,74$, $p = 0,0001$). Elde edilen sonuçlar ölçme aracına ait yapı geçerliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçme Aracının Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme aracı’nın güvenilirliğinin belirlenmesinde test-tekrar test yöntemi, değerlendirmeciler arası tutarlılık ve Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır.

Test-tekrar test güvenirliğine ilişkin bulgular;

Ölçme aracının test-tekrar test uygulaması için tesadüfi olarak belirlenmiş olan 40 çocuğa ilk uygulamadan beş hafta sonra ölçme aracı ikinci defa uygulanmıştır. İki uygulama arasındaki fark t testi ile incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, yapılan ilişkili örneklem için t testi sonuçlarına göre, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, ölçme aracının farklı zamanlarda uygulanmasında da benzer bulgular ürettiği anlamına gelmektedir. Ayrıca Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme aracının toplam puanı ve alt boyut puanlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyona bakılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarının 0,965 ile 1,000 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu korelasyon katsayılarının tümünün 0,01 düzeyinde anlamlı, pozitif ve mükemmel bir ilişkiyi gösterdiği ortaya konmuştur. Test tekrar test güvenirligi yüksek olduğu saptanmıştır.

Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısına ilişkin bulgular;

Güvenirlik analizleri sonucunda ölçme aracının geneline ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak hesaplanmıştır. Bu nedenle ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçme aracının güvenilirliği için .70 üzerinde olan alfa katsayısı yeterli görülmektedir. Alanyazında iç tutarlılığın bir ölçüsü olan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının 0.60-0.80 arasında bir değere sahip olmasının ölçme aracının oldukça güvenilir bir yapıda olduğu vurgulanmaktadır (Alpar, 2006; Büyüköztürk ve ark., 2012). Bu duruma bağlı olarak ölçme aracının Cronbach alfa güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Değerlendirmeciler arası tutarlılığa ilişkin bulgular;

Değerlendirmeciler arası tutarlılık güvenilirlik analizlerinde sıklıkla kullanılan yöntemlerdendir. Değerlendirmeciler arası güvenilirliğinin sağlanması için yapılan ilk 20 çocuğa ait puanlama, araştırmacı ve görsel motor bütünleme alanında uzman olan bir araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılmıştır. Puanlama tamamlandıktan sonra puanlayıcılar arasındaki tutarlılığa bakılmış ve tutarlılık oranının %96 olduğu saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda değerlendirilmeciler arası tutarlılık oranının yüksek olduğu görülmektedir.

4. Tartışma

Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracı'nın geçerlik ve güvenilirliği kapsamında ölçme aracının kapsam ve yapı geçerlikleri ile test tekrar test güvenilirliği, Cronbach Alfa katsayısı ve değerlendirilmeciler arası tutarlılık incelenmiş, elde edilen sonuçlar aşağıda yorumlanarak tartışılmıştır.

Bir ölçme aracının yönerge ve değerlendirme ölçütlerinin, ölçülmek istenen özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ne kadar iyi ölçtüğünü ifade etmesi önemlidir. Bu nedenle bir ölçme aracının nicelik ve nitelik açısından yeterli olup olmadığının belirlenmesi geçerlik çalışmalarında önemli bir yer tutmaktadır (Büyüköztürk, 2005; Büyüköztürk ve ark., 2012; Özgüven, 2011). Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracı'nın dilsel eşdeğerliğin sağlanmasının ardından uyarılma çalışmalarında sıklıkla başvurulan yöntemlerden olan kapsam geçerliği incelenmiştir. Bu kapsamda ilgili alanda çalışan 10 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanın gelen görüşlerin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. Ardından, hesaplanan KGO'ların ortalaması alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGİ) belirlenmiştir. Uzman sayısının 10 olması sebebiyle 0,62'den büyük olan KGO değerine sahip maddelerin kapsam geçerliğini sağlamada yeterli olabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2012; Yurdagül, 2005). KGO değerlerinin hesaplanması sonucunda, tüm maddelerin 1,00 KGO oranına sahip olduğu ve tüm maddelerin tüm uzmanlar tarafından kabul edildiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda ölçme aracının kapsam geçerliği sağlanmıştır. Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracı'nın özgün formunun geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve bu bağlamda 13 uzman görüşü alınmıştır. Ölçme aracının özgün formunda uzmanlardan alınan görüşlerin incelenmesi sonucunda yüksek kapsam geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir (Deitchman ve Putkammer,

2001). Ölçme aracında yer alan maddelerin çoğunda çizim olması, blok desenlerine uygun desenin oluşturulması ve bunların kültürel farklılıklardan etkilenmemesi nedeniyle uzmanların ölçme aracındaki maddelerin tamamını uygun bulduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracı'nın faktör yapısı açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile ortaya çıkarılmıştır. Faktör analizi yapı geçerliğini belirlemede sıklıkla başvurulan yöntemlerden olup bir ölçeğin yapı geçerliğini belirleme süreci bir ölçüde, bilimsel kuram geliştirme süreciyle aynıdır (Tekin, 1977). Aynı yapıyı ölçen çok sayıdaki değişkenlerin sadeleştirilmesi yoluyla elde edilen, tanımlanabilen değişkenler elde etmeye yarayan faktör analizi değişkenler arasındaki ilişkiye dayanarak verileri anlamlı bir şekilde gruplandırılarak özetler (Büyükoztürk, 2002; Karagöz ve Kösterilioğlu, 2008).

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) ölçme aracının faktör yapısını ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Büyükoztürk ve ark., 2012). Yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda maddeler iki faktöre (Çizim ve Blok) ayrılmıştır. Maddelerin toplamda açıkladığı varyans oranı 0,69 (MR=0,64; MR=0,05) olarak hesaplanmıştır. Davranış bilimlerinde yapılan test geliştirme çalışmalarında açıklanan varyansın %30'un üzerinde olması yeterli kabul edilmektedir (Karasar, 2006).

Doğrulayıcı faktör analizi ölçme aracı geliştirme ve geçerlik çalışmalarında sıklıkla başvurulan yöntemlerden olmakla birlikte önceden belirlenmiş olan yapının doğrulanması amacıyla yapılmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde modelin geçerliğini değerlendirmek için uyum indeksine bakılmıştır. Uyum indeksine göre ortaya konan modelin mükemmel düzeyde uyum gösterdiği, yol şemasına göre söz konusu faktörlerin ölçme aracının bütünü ile ilişkisinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile ölçme aracının orijinal formundaki yapıya uygun bir şekilde iki alt boyutlu (Çizim ve Blok) bir yapı gösterdiği ve 33 maddeden oluştuğu belirlenmiştir (Deitchman ve Putkammer, 2001).

Yapı geçerliliği için bir başka kanıt ise daha önce özellikleri bilinen gruplar arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu doğrultuda çocukların yaşlarına göre ölçme aracından aldıkları puanların ortalamaları varyans analizi ile karşılaştırılmış ve analiz sonucunda puan ortalamaları arasındaki farkın 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu, yaşın artmasıyla puan ortalamalarının da arttığı belirlenmiştir. Bu bağlamda Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracı'nın hem bütünsel hem de alt boyutlar bağlamında yapı geçerliliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Melin (2004)'de yapmış olduğu araştırmasında Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracı'nın yapı geçerliğini incelemiştir. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla bilinen grupların karşılaştırılması yöntemini kullanmış, ölçme aracından alınan puanların yaşa göre değişim gösterip göstermediğini analiz etmiştir. Analizler sonucunda yaşa göre puanlar arasında anlamlı ($p<.01$) farklar olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farkın anlamlı çıkması durumunda etki büyüklüğü eta-kare (η^2) değeri incelenmiş ve elde edilen eta-kare değeri, etki büyüklük indekslerinden birisi olan Cohend indeksi doğrultusunda yorumlanmıştır. Etki büyüklüğü 0,01; 0,06 ve 0,14 değerlerine karşılık olarak sırasıyla küçük, orta ve büyük olarak tanımlanmaktadır (Büyükoztürk, 2005; Büyükoztürk ve ark., 2008; Büyükoztürk ve ark., 2009; Green ve ark., 2000). Buna göre Eta-kare değerleri incelendiğinde, 0,21 ile 0,54 arasında değişen değerlerin elde edildiği görülmüştür. Tüm değerler, 0,14'ten büyük olduğu için,

bulguların etki büyüklüğünün de yüksek olduğu söylenebilir. Çizim ve blok desenleri alt testi ile Benzerlik, Bölüm Sayısı, Motor Yeterlik, Mekanda Konum, Uzamsal İlişkiler, Şekil Tanımlama bileşenlerinin ve görsel motor bütünlemenin yüksek yapı geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonunda ölçme aracından alınan puanların yaşla birlikte artış gösterdiği, ölçme aracının yapı geçerliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya paralel olarak ölçme aracının orijinal formunda da yapı geçerliğinin sağlanması için bilinen gruplar arası karşılaştırma yapılmış, ölçme aracından alınan puanların yaşa göre değişim gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan incelemelere göre çocukların ölçme aracından aldıkları puanların yaşın artmasıyla birlikte artış gösterdiği ve bu durumun yapı geçerliğinin belirlenmesi açısından önemli olduğu, ölçme aracının özgün formunda yüksek yapı geçerliğine sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Deitchman ve Putkammer, 2001).

Ayrıca yapı geçerliğinin belirlenmesinde, öğretmenlerden çocukların görsel motor bütünleme düzeyi hakkındaki değerlendirmesi alınmıştır. Bu değerlendirmede çocuklar görsel motor bütünleme düzeyine göre yeterli ve yetersiz olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Öğretmen değerlendirmelerine göre görsel motor bütünleme düzeyi yeterli olan çocukların ortalamaları ($\bar{x} \pm SS = 97,67 \pm 19,01$) ile görsel motor bütünleme düzeyi yetersiz olan çocukların ortalamaları ($\bar{x} \pm SS = 48,56 \pm 21,93$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($t = 12,74$, $p = 0,0001$). Elde edilen bu sonuçlar ölçme aracına ait yapı geçerliğinin yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracı'nın özgün geçerlik çalışmaları kapsamında geçerliği sağlamada benzer ölçüt geçerliği sınanmıştır. Ölçüt geçerliği kapsamında ölçme aracının çizim alt testi için Berry Gelişimsel Görsel-Motor Bütünleme Aracı, blok desenleri alt testi için ise Wechsler okul öncesi ve ilkököl çocukları için zeka testinin blok desenleri alt testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonunda okul öncesi görsel motor bütünlemeyi değerlendirme aracının ölçüt geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir (Deitchman ve Putkammer, 2001). Bu çalışma kapsamında araştırmanın yürütüldüğü yaş grubuna yönelik Türkiye'de eşdeğer olan bir ölçme aracının olmaması nedeniyle benzer ölçek geçerliğine bakılamamıştır.

Ölçme aracının ölçtüğü özelliği hatasız ölçme derecesi güvenilirliği göstermektedir. Güvenirlik ayrıca gözlenen varyansın toplam varyansa oranı olarak da ifade edilebilir. Güvenirlik yöntemleri tek uygulamaya ve iki uygulamaya dayalı yöntemler olarak iki grupta incelenmektedir. Tek uygulamaya dayalı yöntemler; Kuder-Richardson KR-20, Cronbach alfa, Hoyt'un varyans analizi, test yarılama yöntemi olarak sıralanırken, iki uygulamaya dayalı yöntemler ise paralel formlar yöntemi, test-tekrar test yöntemi, değerlendirilmeciler arası tutarlılık, ölçmenin standart hatası sıralanmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2012; Özçelik, 1981).

Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracı'nın güvenilirliğinin sınanması adına test-tekrar test güvenilirliği ve Cronbach's Alfa katsayısına hesaplanmıştır. Test-tekrar test yöntemi, bir ölçme aracının aynı gruba aynı koşullarda fazla uzun yada kısa bir zaman aralığında olmayacak şekilde iki kez uygulanmasıdır (Büyüköztürk ve ark., 2012; Özçelik, 1981). Ölçme aracının test-tekrar test güvenilirliğine ilişkin elde edilen bulgular ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ölçme aracının özgün formunun güvenirlilik çalışmalarında da test-tekrar test yöntemine başvurulmuş ve 13 çocuğa test birinci uygulamanın ardından üç ay

sonra tekrar uygulanmıştır. İkinci uygulamada ölçme aracından alınan puanlar artış göstermiş, ancak bu durumun çocukların zaman içinde gelişimlerinin de ilerlediğini gösterdiğinden test-tekrar test güvenilirliği düşük de olsa sağlanmıştır (Deitchman ve Putkammer, 2001).

Cronbach alfa katsayısı ölçme araçındaki maddelere ait puanların toplam test puanlarıyla tutarlılığını ifade etmektedir. Genel olarak cronbach alfa katsayısı .70 üzerinde olan ölçme araçları güvenilir kabul edilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Ölçme aracının bütünü ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa katsayısına ilişkin bulgular incelendiğinde ölçme aracının geneline ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının 0.85 olduğu bu değer yüksek düzeyde güvenilirliği işaret ettiği belirlenmiştir. Cronbach alfa katsayısının .85 olduğu dolayısıyla ölçme aracının Türkiye’deki 42-66 ay aralığındaki çocukların görsel motor bütünleme becerilerini değerlendirmek için güvenilir bir ölçme aracı olduğu düşünülmektedir.

Ölçme aracının güvenilirliğinin sınanmasında değerlendirmeciler arası tutarlılığa bakılmıştır. Değerlendirmeciler arası tutarlılık, iki veya daha fazla gözlemci veya değerlendirmecinin verdiği puanların güvenilirliğinin incelenmesidir. Değerlendirmecilerin ölçme aracındaki aynı maddelere verdikleri puanların birbirine yakınlığı güvenilirliğin yüksek olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Okul öncesi görsel motor bütünlemeyi değerlendirme aracının değerlendirme arası güvenilirliğini incelemek amacıyla 20 çocuğa ait görsel motor bütünleme değerlendirmesi iki uzman tarafından yapılmış ve değerlendirme arası tutarlık % 96 olduğundan değerlendirme arası tutarlık sağlanmıştır.

Elde edilen bulgular .96 düzeyinde değerlendirme arası tutarlılık olduğunu göstermektedir. Ölçme aracının özgün formu için yapılan güvenilirlik çalışmalarında değerlendirme arası tutarlılık yöntemine başvurulmuştur. Değerlendirmeciler arası tutarlığın belirlenmesi kapsamında iki değerlendirmeci, tesadüfi olarak seçilmiş olan sekiz çocuğun değerlendirmesini bağımsız olarak yapmış ve % 98 oranında puanlar arası uyuma görüldüğünden değerlendirme arası tutarlılık sağlanmıştır (Deitchman ve Putkammer, 2001).

Yapılan analizler sonucunda Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracı’nın Ankara örnekleminde 42-66 ay aralığındaki 290 çocukla yapılan geçerlik güvenilirlik çalışması sonuçlarına göre ölçme aracının geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

5. Öneriler

Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme aracının Türkiye’deki okul öncesi dönem çocuklarının görsel motor bütünleme becerilerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracı’nın geçerlik ve güvenilirlik çalışması sadece Ankara’da anaokullarına devam eden çocuklarla yapılmıştır. Ölçme aracının Türkiye standardizasyonu yapılabilir.

• Okul öncesi görsel motor bütünlemeyi değerlendirme aracı farklı okul öncesi eğitim kurumlarında da uygulanarak ölçme aracının iç tutarlılığının geliştirilmesi ve geçerliliğinin sınanması ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

6. Kaynakça

- Alpar, R. (2006). Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bonifacci, P. (2004) Children with low motor ability have lower visual-motor integration ability but unaffected perceptual skills. *Human Movement Science*, 23: 157- 168.
- Brown, T. (2012). Are motor-free visual perceptual skills constructs predictive of visual- motor integration skill constructs?. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 22: 48-59.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32: 470- 483.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2009). Sosyal Bilimler için İstatistik. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz., Demirel., F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz., Demirel., F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 13. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cui, Y., Zhu, Y., Laukkanen, H., Robin, J. (2012) Evaluation of visual- motor integration skills in preschool and elementary school- aged chinese children. *Journal of Behavioral Optometry*, 23: 123- 128.
- Deitchman, G., Puttkammer, C. (2001). Preschool Visual Motor Integration Assessment, Administration and Scoring Manual. Framingham: TheraproInc.
- Duru, H. (2008) Gelişimsel görsel algı testi- 2' nin 6 yaş çocukları için güvenilirlik ve geçerlik ön çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ercan, Z. G. (2009). Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen görsel algı eğitiminin görsel-motor koordinasyon gelişimine etkisinin incelenmesi. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ercan, Z.G., N. Aral. (2011). Beery-Buktenica gelişimsel görsel motor koordinasyon testinin altı yaş (60-72 ay) Türk çocuklarına uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41: 136-135.
- Ercan, Z.G., Ahmetoğlu, E., Aral, N. (2014). Visual perception training in preschool stage. In: *Preschool Education in Turkey and in the World: A Theoretical and Empirical Perspective*. Ed.: H.A. Başal, E. Ömeroğlu, Kostova, Z. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press, s.: 394-406.
- Emam, M., Kazem, A. (2014) Visual motor integration in children with and without reading disabilities in Oman. *Social and Behavioral Sciences*, 112: 548- 556.
- Evansen, K., A., I., Lindquist, S., Indredavik, M., S., Skranes, J., Brubakk, A., M., Vik, T. (2009). Do visual impairment affect risk of motor problems in preterm and term low birth weight adolescent?. *European Journal of Pediatric Neurology*, 13: 47-56.
- Godolf, C.J.A., Van Wassanaer, A.G., Kieviet, J.F., Kok, J.J., Oosterlaan, J. (2012) Visual perception and visual motor integration in very preterm and/ or very low birth weight children: A meta- analysis. *Research in developmental disabilities*, 33: 726- 736.

- Green, S., Salkind, N., Akey, T. (2000). Using SPSS for Windows: Analysing and Understanding Data. New Jersey: Practice Hall Publishing.
- Karagöz, Y., Kösteriliolu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21: 81- 97.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kronowitz, C.S. (2006). The Out of Sync Child Has Fun. New York: Penguin Group, Second Edition.
- Lai, M.Y., Leung, F.K.S., Motor- reduced visual perceptual abilities and visual – motor integration abilities of chinese learning children. *Human Movement Science*, 31: 1328- 1339.
- Melin, N.L., (2004). Construct validity of the preschool visual motor integration assessment. Master Thesis. The Ohio State University. Graduate School of Sciences.
- Memiş, A., Harmankaya, T. (2012) İlköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16: 32-35.
- Metin, Ş., Aral, N. (2013) Motor becerilerden bağımsız görsel algı testi- 3: Geçerlik güvenilirlik çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4: 57- 72.
- Miller, L.J., Lane, S.J. (2000). Toward a consensus in terminology in sensory integration theory and practice: Part 1: Taxonomy of neurophysiological processes, *American Occupational Therapy Association*, 23: 1-4.
- Özçelik, D.A. (1981). Okullarda Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: ÜSYM- Eğitim Yayınları.
- Özer, D.S., Özer, M.K. (2004). Çocuklarda Motor Gelişim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgül, İ.E. (2011). Psikolojik Testler. Ankara: Pdem Yayınları.
- Pieters, S., Desoete, A., Roeyers, H., Vanderswalmen, R., Waelvelde, H. V. (2012) Behind the mathematical learning disabilities: What about visual perception and motor skills? *Learning and Individual Differences*, 22: 498- 504.
- Santrock, W.J. (2012). Yaşam Boyu Gelişim. Ankara: Nobel Yayıncılık (Türkçe Çeviri, Ed.: Galip YÜKSEL). Ankara.
- Taylor Kulp, M. (1999). Relationship between visual motor integration skills and academic performance in kindergarten through third grade. *Optometry & Vision Science*, 76: 159-163.
- Tekin, H., (1977). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Mars Matbaası.
- Tew, B., Laurence, K.M. (2008). The effects of hydrocephalus on intelligence, visual perception and school attainment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 17: 129-134.
- Tsai, C-L., Wilson, P.H., Wu, S.K. (2008) Role of visual- perceptual skills (non- motor) in children with development coordination disorder. *Human Movement Science*, 27: 649- 664.
- Tse, L.F.L., Thanapalan, K.C., Chan, C.C.H. (2014). Visual- perceptual- kinesthetic inputs on influencing writing performances in children with handwriting difficulties. *Research in Developmental Disabilities*, 35: 340- 347.
- Yurdağul, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 28- 30 Eylül. Erişim Tarihi: 21.05.2015. Erişim Adresi: <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf>

Yedi ve On Yaş Çocuklarının Sevgiyi İfade Ediş Biçimlerinin Çizdikleri Resimlere Yansıması

The Reflections of Seven and Ten Years Old Children's Expression of Love in Their Drawings

Kevser Tozduman Yaralı, Hurşide Kübra Özkan
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye

Abide Güngör Aytar

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D., Ankara,

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 17.11.2016

Özet

Araştırmada, yedi ve on yaşındaki çocukların sevgi kavramını çizdikleri resimlerde nasıl ifade ettiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırma, nitel araştırma modelinde fenomenolojik desen şeklinde tasarlanmıştır. Çalışma grubuna, Ankara'daki bir ilkokulda birinci sınıfa devam eden 13 ve ilkokul dördüncü sınıfa devam eden 13 çocuk dahil edilmiştir. Bu araştırmanın verileri çizim ve görüşme tekniklerinin bir arada kullanılmasıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; her iki yaş grubunda da çocukların en sevdikleri kişiyi çizdikleri resimlerde daha çok arkadaşlarını çizmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir ancak on yaş grubundaki çocukların resimlerindeki arkadaş çizimlerinin yedi yaş grubundaki çocuklardan daha fazla olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: çocuk resimleri, sevgi, çizim tekniği.

Abstract

The aim of this study is to determine how seven and ten-year-old children express the concept of love in their drawings. In this study a qualitative phenomenological design was employed. The study group included 13 first-grade students and 13 fourth-grade students in a primary school in Ankara. The research data was collected using drawing and interview techniques together. The data collected in this study was analysed using content analysis technique. As a result of the study, it was revealed that in both age groups children preferred to draw their friends, when they are asked to draw the person they love most. However, it was found out that children in ten-year-old group drew their friends more than seven-year-old group children did.

Keywords: child drawing, love, drawing techniques.

1. Giriş

İnsanın deneyimlerinin duyuşsal unsurlarını içeren duygular, bir insanı, çevresine adapte olmaya ve çevresini kendi amaçları ve önemseddiği konular hakkında değiştir-

meye motive eder (Southam-Gerow, 2014, s.10). Duygu, bireyin kendisi için önemli olan bir durum veya bir etkileşime girdiği zaman bireyde meydana gelen tepkidir. İnsanlar coşku, sevinç, sevgi gibi olumlu duygulara sahiptirler. Biyolojik özelliklerimiz insana duygusal olma özelliği kazandırmıştır. Duygular ilk dildir ve bu dille anne-baba ve çocuklar iletişimde bulunurlar (Santrock, 2014, s. 203).

Duygusal yaşantı düşünsel yaşantıya göre şekil alır. Duyguların değişmesi ve oluşması ya da öğrenilmesi deneyimlere ve bilgi birikimlerine bağlıdır. Anne-baba, kardeş ya da arkadaş ilişkileri çocuğun duygusal yaşantısının konularını oluşturur (Aktaş, 2004, s. 58). Bireylerin olumlu duygularından olan sevgi; insanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2016). İlgili alan yazın incelendiğinde, sevgi kavramın bilim adamları, sanatçılar ve düşünürler tarafından değişik biçimlerde tanımlanmaya çalışıldığı görülmüştür. Erich Fromm'a (1998) göre, "Sevgi bir başka insanın etkin bir şekilde içine girmektir." Spinoza sevgiyi "Zorlama olmadan yalnız özgür olduğunda yaşanılabilen insan gücünü somutlayan bir eylem olarak ele almaktadır.". Freud ise sevgiyi "Cinsel içgüdünün yansması ve yüceltilmesi" olarak açıklamıştır (Akt: Sönmez, 2014). Sevginin özelliği insanın kendine ait dünyasından bir şeyler vermesidir. Bunlar, ilgi, sorumluluk, saygı ve bilgidir (Elçibey, 2009).

Psiko-analitik kurama göre, çocuğun resim çalışmalarının temelinde bilinçaltında yatan istek ve korkular vardır. Çocuklar bu duygularını sembolik veya gizli ifade edebilir. Bu durum, çocukların duygu durumlarının resimleri yoluyla ölçülebileceğini ve resimlerinin de bu amaçla kullanılabileceğini göstermiştir. Bireyi inceleme konusunda avantaj sağlayan resimler konu ve figür seçiminde rol oynayan kültürel ve sosyal belirleyicileri değerlendirme olanağı da sağlar (Yavuzer, 2007). Resim, bireyin hayata bakış açısı ile ilgili olduğundan, resim yapmanın kişilik özelliklerinin yanı sıra o bireyin hayatın farklı yönleriyle ilgili tutumları hakkında da bilgi vermektedir (Halmatov, 2015). Resimler, çocukların olguları nasıl gördüğünü ve anlamlandırdığını ortaya koyan görsel verilerdir (Einarsdottir, 2007). Rubin (1984), resimde, sadece içsel olayları değil, kişilerarası olayları sembolleştirme ve birçok deneyimi, duyguyu ve algılamayı tek bir görsel ifadede yoğunlaştırma eğilimi olduğunu savunur. Çocuklar olgunlaştıkça görsel dünyaya ilişkin birçok niteliği de kavrar. Bu öğrenmeler sırasında somut nesnelere ilgili kavramlarla birlikte soyut kavramları da öğrenir. Çocuk da bir sanatçı gibi öğrenebildiği en soyut kavramı bile görsel anlamda resimlerinde somutlaştırarak anlatır (Akt: Kırıçoğlu, 2005).

Çocuk resimlerinin gelişimsel aşamalarından olan şematik evreye geçiş yapan yedi yaş çocuğu, birçok denemeden sonra, insan ve çevresi hakkında belli bir görüşe sahip olur (Yavuzer, 2007). İnsan figürlerini, eşyaları ve çevrelerini temsil eden şemalar geliştirdiği evrededir (Malchiodi, 2013). Bu yaşa ait resimlerde insan şeması ayrıntılar (eller, parmaklar, ayaklar, boyun, saçlar, ön yüz ve profil karışımı) içerir (Yavuzer, 2007).

Gerçekçilik evresinde bulunan on yaş çocuğu ise, toplumun bir üyesi olduğundan haberdardır (Yavuzer, 2007). Resimlerinde daha önceki çalışmalarına göre daha fazla ayrıntı ve daha gerçekçi bir yaklaşım vardır. Dokuz veya on yaşındaki çocuklar resimlerinde gerçekçi unsurları diye algıladıklarını gösterirler (Malchiodi, 2013). Piaget'e göre 7-11 yaş arasında somut işlemler döneminde bulunan çocuklar benmerkezcilik-

ten uzaklaşmışlardır. Olayları ve dünyayı başkalarının açısından da görebilirler. Bununla birlikte bu dönemde düşünme süreçleri çocuğun gözlemlediği gerçek olaylara yöneliktir (Senemoğlu, 2005).

Çocuk resimlerini konu alan araştırma sayısı alan yazında oldukça fazladır. Çocuk resimlerini konu edinen araştırmaların temelinde çocukların duygu ve düşüncelerini sözlerden ziyade çizdikleri resimler aracılığıyla ifade ettikleri görüşü yer alır (Cherney, Seiwert, Dickey & Flichtbeil, 2006; Einarsdottir, 2007Fak). Araştırmacıların büyük bir kısmı çalışmalarında çocukların bazı temel duyguları üzerine (mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku, iğrenme) odaklanır (Brechet, 2015; Köçkar ve Gürol, 2013; Akman vd., 2006; Cherney vd., 2006). Duyguları anlama üzerine yapılan çalışmalarda duygu ifadelerinin güvenilirliğinden dolayı genellikle 6-11 yaş arasındaki çocuk resimleri kullanılmaktadır (Brechet, 2015). Bu yaştaki çocuklar resimlerinde, kompleks duygularının nedenlerini ve etkilerini içeren daha geniş bir manzaraya yer verirler (Jolley, 2010).

Davranışlar, insanda genetik olarak bulunan beş temel ihtiyacı karşılamaya yöneliktir. Bu ihtiyaçlar hayatta kalma, ait olma, güç, özgürlük ve eğlence olarak sınıflandırılır. Bu beş temel ihtiyaç ise şu şekilde tanımlanır: ait olma, sosyal bağımlılık ve sevgi ihtiyacı (Çalık vd., 2009). Son yıllarda da sosyal bilimciler tarafından sevgi üzerine yapılan çalışmalar artış göstermektedir (Akın ve Eker, 2012). Sevgi, insan yaşamının her döneminde belirleyici bir duygu olduğundan (Tolstoy, 2003) çocukların sevgi kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla böyle bir araştırma yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada somut işlemler döneminde bulunan 7-10 yaşındaki ilköğretim öğrencilerinin sevgi kavramını nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır;

Yedi ve on yaşındaki çocukların resimlerinde kullandıkları sevgi öğeleri nelerdir?

Yedi ve on yaşındaki çocukların sevdikleri kişiyle birlikte yapmayı tercih ettikleri aktiviteler nelerdir?

Yedi ve on yaşındaki çocukların sevgi kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli ve Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmış olup olgubilim (fenomenoloji) deseni olarak tasarlanmıştır. Çeşitli disiplinlere dayanan ve güçlü kuramsal temelleri olan nitel araştırmalar genel anlamda insan davranışını, içinde bulunduğu ortamda ve çok yönlü olarak anlamaya çalışır. Çalışmada kullanılan olgubilim (fenomenoloji), yaşadığımız dünyada farkında olduğumuz ama tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları (deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar) araştırmayı amaçlayan çalışmaları ifade eder (Yıldırım & Şimşek, 2013; Merriam, 2013). Resimlerin analizinde fenomenolojik yaklaşımın kullanılması, çocukların resimlerinde sınırlı bir

perspektiften ziyade bütüncül bir açıdan yaklaşma imkanı sağlar (Malchiodi, 2013). Bu araştırmada açıklanmaya çalışılan fenomen “sevgi” kavramıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara Çubuk ilçesinde ilkokula devam eden 7 yaş (birinci sınıf) ve 10 yaş (dördüncü sınıf) 26 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmaya dahil edilen çocukların cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında her iki yaş grubundaki çocukların 8’inin kız 5’inin erkek olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, çocukların sevgi kavramına ilişkin algılarına yönelik veriler çizim ve görüşme tekniklerinin bir arada kullanılmasıyla elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan resim çizme tekniği, çocukların duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarması bakımından eğitim ve psikolojide yaygın olarak kullanılan etkin bir yöntemdir (Okyay, 2008). Çocuklar duygu ve düşüncelerini sembolik olarak çizdikleri resimlere yansıtır. Resimdeki çizgilerin niteliği ve resmin içeriği; çocuğun kendisini, yakın çevresindeki insanları ve onlarla ilgili algılarını ortaya koymaktadır (Sayıl, 2004). Bu araştırmada çocuklara iki resim yaptırılmıştır. İlk resimde “Sizden en sevdiğiniz kişiyi çizmenizi istiyorum” yönergesi kullanılmıştır. İkinci resimde ise “Kendinizi sevdiğiniz kişiyle birlikte bir şey yaparken çizmenizi istiyorum” yönergesi kullanılmıştır. Bu araştırmanın verileri toplanırken bir diğer teknik olarak yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme tekniği kendi içinde yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak sınıflandırılmaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşmede sorular önceden belirlenerek veriler bu yolla toplanmaya çalışılır. (Merriner, 2015; Karasar, 2002). Görüşme, bireylerin gözlenme imkânının olmadığı durumlarda araştırmacının bireylerin kendilerinin dışındaki dünyayı nasıl algıladıklarını ortaya koyma amacı ile yapılır (Merriam, 2013). Görüşmelerden alınan bazı bilgiler resim analizinde kullanıldığı takdirde birey hakkında varılacak yargılar da desteklenmiş olur (Halmatov, 2015). Yarrow (1960) görüşme tekniğini kullanmanın çocukların yaşamlarındaki düşünce ve yaşantılarını kavramsallaştırma yolu ile incelemek için uygun olduğunu belirtmiştir. Nitelikli görüşmeler yapıldığında çocukların belirli bir konu hakkında bildiklerini ve düşündüklerini belirlemek mümkün olabilmektedir. (Akt: Tuğrul vd., 2014). Görüşme her çocukla bireysel olarak yapılmıştır. Çocuklara ilk olarak “ Sence sevgi nedir?” sorusu sorulmuş, ikinci olarak ise “Sence sevgi nasıl gösterilir?” sorusu yöneltilmiştir. Çocuklar cevap vermeleri konusunda cesaretlendirilmeleri için başka sorularla desteklenmişlerdir.

Verilerin Toplanması

Çocuklara resim çizme süreçlerinde süre kısıtlaması yapılmamış olup her çocuk, bireysel olarak resim çizmeleri için hazırlanmış bir odaya alınmıştır. Çocukların resim çizmeleri için hazırlanmış odadaki masaya A4 boyutunda bir kâğıt ve tüm renkleri içeren kuru boya ve pastel boya koyulmuştur. Çalışmada çocuklar çizimlerini yaparken araştırmacılar tarafından notlar alınmış ve çocukların çizdiği figürler bir kâğıda kaydedilmiştir. Araştırmacıların, çocukların yaptıkları resimlere yönelik çocuklara sorular sormaları ve çocukların ifadelerini kâğıdın arkasına not etmeleri çizim tekni-

ğinin daha anlaşılır ve etkili olmasına katkı sağlamaktadır (Einarsdottir, 2007). Diğer bir teknik olan görüşme için ise çocuklarla ayrı bir gün çalışılmıştır. Sorular sohbet havasında sorulmuş olup ek sorular aracılığıyla çocukların daha kapsamlı cevaplar vermeleri desteklenmiştir.

Araştırmacının Rolü

Görüşme yapılan çocuklar gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Çocuklara araştırmanın kapsamı genel hatlarıyla ifade edilmiş ayrıntı vermeden çalışmaya katkıda bulunmak isteyip istemedikleri sorulmuştur (aydınlatılmış onam). Resim çizme sürecinde çocuklara herhangi bir müdahalede bulunulmamış, çocuklar çizimleri esnasında özgür bırakılmışlardır. Çocuklarla görüşme yapılırken araştırmacı süreci bir sohbet havasında sürdürmüş çocukları cevap vermeleri için zorlamamıştır. Çocukların resimleri ve görüşmeye ait cevapları öğretmenleri ile paylaşılmamış olup öğretmenlere çalışmanın kapsamı hakkında genel bir bilgi verilmiştir.

Verilerin analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi için içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan olgu bilim deseninde verilerin analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarma amacı ile yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada da içerik kullanılmış olup verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için kullanılan üçgenleme tekniklerinden çizim ve görüşme tekniği kullanarak, veri kaynaklarının üçgenlemesi yapılmıştır. Bununla birlikte, iki ya da daha fazla kişinin aynı nitel veriyi analiz etmesi biçiminde yapılan üçgenleme tekniği kullanılmıştır (Patton, 2014). Bu çalışmada veri analizinin güvenilirliği sağlamak amacıyla veriler farklı üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı ve bireysel olarak kodlanmış ve analiz edilmiştir. Kodlayıcı araştırmacılar belirlenirken çocuk gelişimi alanına ve çocuk resimleri ile ilgili alan yazına hakim araştırmacılar olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmacılardan ikisi çocuk resimlerinin analizine yönelik test eğitimi almış ve başarı ile tamamlamışlardır. Bununla birlikte, üç araştırmacı da yüksek lisans ve doktora düzeyinde “Resimleriyle Çocuk” derslerini takip etmişler ve bu derslerde başarılı olmuşlardır. Veri analizinin güvenilirliği Miles & Huberman (2015)’ın [Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100] formülü kullanılarak sınanmıştır. Araştırmacılar arasındaki kodlayıcı uyumu, çizim tekniği için % 100, görüşmeler için ise %90 olarak belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 2015). Kodlayıcılar arasında görüş ayrılığına sebep olan maddeler için uzlaşmaya varılmıştır. Ayrıca çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla çocukların görüşlerini ortaya çıkaran alıntılara da yer verilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde çocukların çizimlerinin incelenmesi ve görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1’ de çocukların çizimlerinde yer alan öğelere ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1. Çocukların sevdiği kişiyi çizdikleri resimlerdeki sevgi göstergeleri

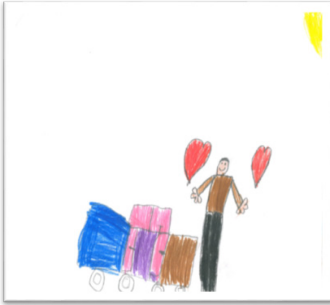
Çizilen Ögeler	Yedi Yaş			On Yaş			Genel Toplam n
	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam	
	n	n	n	n	n	n	
Aile/Akrabalar							
Anne	1	-	1	1	-	1	2
Baba	1	1	2	-	1	1	3
Kardeş	-	-	-	-	1	1	1
Abla/Abi	-	3	3	-	-	-	3
Teyze	-	-	-	1	-	1	1
Hala	1	-	1	-	-	-	1
Dede	-	-	-	-	1	1	1
Babanne	-	1	1	-	-	-	1
Diğer İnsanlar							
Arkadaş	3	-	3	6	2	8	11
Öğretmen	2	-	2	-	-	-	2
Hayvanlar							
Kuş	3	2	5	-	-	-	5
Uğur Böceği	1	-	1	-	-	-	1
Kelebek	1	-	1	-	-	-	1
Doğaya Ait Ögeler							
Çimler	1	4	5	-	-	-	5
Çiçek	1	-	1	4	1	5	6
Bulut/Gökyüzü	2	3	5	-	-	-	5
Gökkuşuğu	-	-	-	-	1	1	1
Ağaç	2	3	5	-	-	-	5
Yıldız	2	-	2	-	2	2	4
Güneş	4	3	7	-	-	-	7
Diğer Ögeler							
Kalp	6	1	7	6	5	11	18
Ev	1	1	2	-	-	-	2
Rakam	-	1	1	-	-	-	1
Yazı	-	-	-	2	3	5	5
Araba	1	-	1	-	-	-	1
Kaydırak	-	1	1	-	-	-	1
Baston	-	-	-	-	1	1	1

*Tablodaki bir çocuk birden fazla öge kullandığı için genel toplam çocuk sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 1’de, çocuklardan en sevdikleri kişiyi çizmelerinin istendiği resimlerde, çocukların büyük çoğunluğunun arkadaşlarını (f=11) çizmeyi tercih ettikleri gözlenmektedir. Bununla birlikte arkadaştan sonra en sık resmedilen kişinin sırasıyla, baba (f=3), abla/abi (f=3) ve anne (f=2) olduğu gözlenmektedir. 7 yaş çocuklarının en sevdiği kişiyi çizdikleri resimlerde en fazla arkadaş (f=3) figürünü kullandıkları; bunu sırasıyla abla/abi (f=3), öğretmen (f=2) ve baba (f=2) figürünün izlediği görülmektedir.

On yaş çocuklarının en sevdiği kişiyi çizdikleri resimlerde ise yine en fazla arkadaş (f=8) figürünü kullandıkları, aile bireylerinin çizilme oranının azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte çocukların daha çok kalp (f=18), güneş (f=7) ve çiçek (f=6) figürlerini kullandıkları görülmektedir.

Yedi yaş çocuğunun en sevdiği kişiyi çizirken kullandığı öğeler (A4, A5)



- Babamı çizdim.



-Halamın resmini yaptım.

On yaş çocuğunun en sevdiği kişiyi çizirken kullandığı öğeler (B9, B11)



-Arkadaşımı çizdim.



-Dedemi çok seviyorum, onu çizdim.

Çocukların çizimlerinde yer verdikleri sevdikleri kişilerle yaptıkları aktivitelere ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Çocukların resimlerinde sevdikleri kişilerle yaptıkları aktiviteler

Kategoriler	Yedi yaş grubundaki çocuklar			On yaş grubundaki çocuklar			Genel Toplam
	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam	
	n	n	n	n	n	n	n
Yürüyüş/gezinti	-	4	4	1	1	1	5
Oyun oynama	3	-	3	1	4	5	8
Resim yapma	1	-	1	-	-	-	1
Ders çalışma	1	-	1	-	-	-	1
Hediyeleşme	-	-	-	2	-	2	2
Fotoğraf çekme	-	-	-	1	-	1	1
Yemek yeme	1	-	1	1	-	2	2
Yemek yapma	2	-	2	-	-	-	2
Parti/doğum günü kutlaması	-	-	-	1	-	1	1
Sınıf süsleme	-	-	-	1	-	1	1
Oyuncağın tamiri	-	1	1	-	-	-	1
Genel Toplam	8	5	13	8	5	13	26

Tablo 2’de çocukların sevdikleri kişilerle yaptıkları aktiviteler incelendiğinde her iki gruptaki çocukların oyun oynama etkinliğini diğerlerinden daha çok tercih ettikleri (f=8) görülmektedir. Yedi yaş grubundaki erkek çocukların resimlerinde sevdikleri kişilerle en çok yürüyüş/gezinti etkinliğini yapmayı (f=4) tercih ettikleri görülmektedir. Aşağıda çocukların sevdikleri kişilerle yapmayı tercih ettikleri gezinti/yürüyüş ve hediyeleşme aktivitelerine ilişkin örnek resimler sunulmuştur:



(A8)



(B3)

Yedi yaş çocuğunun sevdiği kişiyle yaptığı etkinliği çizdiği resim; gezinti/yürüyüş (A8) ve on yaş çocuğunun sevdiği kişiyle yaptığı etkinliği çizdiği resim; hediyeleşme kategorisi (B3)

Tablo 3’de çocukların sevdikleri kişilerle yaptıkları aktivite resimlerini destekleyen “Sence sevgi nedir?” sorusuna ilişkin görüşler kategoriler şeklinde verilmiştir.

Tablo 3. Yedi ve on yaş çocuklarının sevgi kavramına ilişkin görüşleri

Kategoriler	Yedi yaş Çocukların görüşlerinden örnekler	f*	On yaş Çocukların görüşlerinden örnekler	f*
Olumlu Duygular	“Güzel duygu” (A8)	1	“Güzel duygu” (B6)	1
	“Mutluluk”(A1,A7,A9,A10)	4	“Mutluluk” (B3, B7, B8)	3
	“Sevmek” (A3, A8, A11)	3	“Sevmek” (B4, B12)	2
	“Romantik ilişki” (A13)	1	“Tutku, heyecan” (B2)	1
	<i>Toplam</i>	<i>9</i>	<i>Toplam</i>	<i>7</i>
Prososyal Davranışlar	“Yardım etmek” (A2)	1	“İyi davranmak” (B10, B12, B13)	3
	“İyi davranmak”(A4, A6)	2	“Hediyeleşmek” (B3, B5, B7)	3
	“Hediyeleşmek”(A5, A11)	2	“Dürüst davranmak” (B11, B12)	2
	“Paylaşmak” (A5, A6, A7, A10, A12)	5	“Saygılı/Hoşgörülü davranmak” (B9, B10, B11, B12)	4
	<i>Toplam</i>	<i>10</i>	<i>Toplam</i>	<i>12</i>
İletişim	“Beden diliyle ifade (sarılmak)” (A12)	1	“Beden diliyle ifade” (B6)	1
	<i>Toplam</i>	<i>1</i>	“Sözlü olarak ifade” (B3,B5, B13)	3
			“Birlikte zaman geçirmek” (B1)	1
Birliklilik	“Arkadaş olmak” (A8)	1	“Bağlılık” (B2)	1
	“Oyun oynamak” (A9, A10)	2	“Oyun oynamak” (B1, B5)	2
	<i>Toplam</i>	<i>3</i>	“Arkadaşlık kurmak” (B10)	1
	<i>Genel Toplam</i>	<i>23</i>	<i>Toplam</i>	<i>27</i>
			<i>Genel Toplam</i>	<i>27</i>

*Tabloda çocuklar farklı kategorilere giren birden fazla görüş belirttiklerinden genel toplam çocuk sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 3’ de yedi yaş çocuklarının sevgi kavramına yönelik belirttikleri 11 görüş, dört ayrı alt kategoride toplanmıştır. Bunlar; olumlu duygular, prososyal davranışlar, iletişim ve birliklilik olarak belirlenmiştir. Çocukların en fazla görüş bildirdiği kategori prososyal davranışlar kategorisi (f=10) olarak belirlenmiştir. Bunu sırası ile

olumlu duygular ($f=9$), birliktelik ($f=3$) ve iletişim ($f=1$) kategorileri izlemektedir. Aşağıda çocukların olumlu duygular kategorisine ait görüşlerinden örneklere yer verilmiştir:

“İnsanları çok sevmektir. Sevdiğin ne istiyorsa yapmaktır.” (A3)

“Oyuncağı kırılınca ona oyuncak vermek, oyuncağımı paylaşmaktır.” (A7)

“Bir kıza teklif etmektir.” (A13)

Tablo 3’de görüldüğü üzere 10 yaş çocuklarının sevgi kavramına yönelik belirttikleri 14 görüş ise, dört ayrı alt kategori altında toplanmıştır. Bunlar; olumlu duygular, prososyal davranışlar, iletişim ve birliktelik olarak belirlenmiştir. Çocukların en fazla görüş bildirdiği kategori prososyal davranışlar kategorisi ($f=12$) olarak belirlenmiştir. Bunu sırası ile olumlu duygular ($f=7$), birliktelik ($f=5$) ve iletişim ($f=4$) kategorileri izlemektedir. Aşağıda çocukların olumlu duygular kategorisine ait görüşlerinden örneklere yer verilmiştir:

“Duygu ve düşüncelerimizi konuşarak anlatmaktır.” (B3)

“Birisi beni çok severse ben de onu çok severim, karşılıklı olmalı.” (B12)

“Sarılmak, kucaklaşmak, hissettirmek; insanı insan yapan bir şeydir.” (B6)

Tablo 4’de çocukların yaptıkları çizimleri destekleyen “Sevgi nasıl gösterilir?” sorusuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4. Yedi ve on yaş çocuklarının sevginin gösteriliş şekline ilişkin görüşleri

Kategoriler	Yedi Yaş Çocukların görüşlerinden örnekler	f*	On Yaş Çocukların görüşlerinden örnekler	f*
	“Konuşarak” (A13)	1	“Konuşarak”(B3, B4, B12, B13)	4
Olumlu duyguları ifade etme	“Kucaklaşarak, öperek”(A1,A7,A9, A12)	4	“Kucaklaşarak, öperek” (B6)	1
	“Gülümseyerek” (A7, A9)	2	“Yazarak” (B2, B4)	2
	“Hediyeleşerek” (A10, A11, A13)	3		
	<i>Toplam</i>	<i>10</i>	<i>Toplam</i>	<i>7</i>
Ortak faaliyette bulunma	“Oyun oynayarak” (A2, A5)	2	“Oyun oynayarak” (B5)	1
	“Gezerek” (A8)	1		
	<i>Toplam</i>	<i>3</i>	<i>Toplam</i>	<i>1</i>
	“Yardım ederek” (A3)	1	“Paylaşarak” (B13)	1
Olumlu sosyal davranış gösterme	“Sevdiğimiz kişinin her istediğini yaparak” (A4)	1	“Saygılı davranarak”(B3,B9,B10)	3
	“Paylaşarak”(A5, A6, A10)		“Sevdiğimiz kişinin her istediğini yaparak” (B11)	1
	“Saygılı davranarak” (A5)	3	“Stürpriz yaparak” (B1, B2, B5, B7, B8)	5
		1	“İyilik yaparak”(B8, B10, B11)	3
	<i>Toplam</i>	<i>8</i>	<i>Toplam</i>	<i>13</i>
	<i>Genel Toplam</i>	<i>21</i>	<i>Genel Toplam</i>	<i>21</i>

*Tabloda çocuklar farklı kategorilere giren birden fazla görüş belirttiklerinden genel toplam çocuk sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 4’de yedi yaş çocuklarının sevginin nasıl gösterdiklerine ilişkin görüşleri

10 görüş ve üç ayrı kategori altında toplanmıştır. Yedi yaş çocukların sevginin gösterilmesine ilişkin düşüncelerini çoğunlukla “olumlu duyguları ifade etme” kategorisine girecek şekilde ifade etmişlerdir. Yedi yaş çocuklarının görüşlerini belirtmek için kullandığı en az kategori ise “ortak faaliyette bulunma” temasıdır. Aşağıda yedi yaş çocuklarının olumlu duygular, prososyal ve birliktelik kategorisine ait görüşlerinden birer örneğe yer verilmiştir:

“Her dediğini yaparak, hep sözünü dinleyerek.” (A4)

“Güler yüzle el sallayarak.” (A9)

“Bir kıza hediye vererek ‘seni seviyorum’ diyerek.” (A13)

On yaş çocuklarının sevginin nasıl gösterdiklerine ilişkin görüşleri dokuz görüş ve üç ayrı kategori altında toplanmıştır. On yaş çocuklarının genellikle sevginin gösterilmesine ilişkin düşüncelerini çoğunlukla “olumlu sosyal davranış gösterme” kategorisine girecek şekilde ifade etmişlerdir. Yedi yaş çocuklarının görüşlerini belirtmek için kullandığı en az kategori ise “ortak faaliyette bulunma” temasıdır. Bu bulgular ışığında, on yaş çocuklarının sevgi ifadelerinin daha çok olumlu sosyal davranışlar kategorisinde yer alması çocukların öğrendikleri değerleri içselleştirdiklerini göstermektedir. Aşağıda on yaş çocuklarının olumlu duygular, prososyal ve birliktelik kategorisine ait görüşlerinden birer örneğe yer verilmiştir:

“Bana aldığı bir hediyeyle fotoğraf çekilerek ona sürpriz yaparım.” (B2)

“Mektup yazarak ve ‘İyi ki sen benim annemsin’ diyerek.” (B4)

“Onlara kötü davranmayarak, düşüncelere saygı duyarak.” (B10)

4. Tartışma ve Öneriler

Sanat eseri öznel olanın nesnelleştirilerek dışlaştırılmasını, nesnelere aracılığıyla yansıtılmasını, algıların görsel imgeler aracılığıyla deneyimler ve kültürel etkilerle harmanlanarak yansıtılmasını sağlar (Abacı, 2015). Bu sebeple bu çalışmada çocukların sevgi algılarını ortaya çıkarmak amacıyla çizim tekniği kullanılmıştır. Çocukların çizimleri onlara sorulan sorularla desteklenmiştir. Araştırmanın bulgularında, çizim tekniği ile görüşmelerin paralellik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, yedi ve on yaş çocuklarının resimlerinde en sevdikleri kişi olarak arkadaşlarını çizmeyi tercih ettikleri görülmüştür. 26 çocuktan 11’inin resimlerinde en sevdiği kişi olarak arkadaşlarını çizdikleri saptanmıştır. Yedi yaş grubundaki çocukların on yaş grubundaki çocuklardan daha fazla sevdiği kişi olarak aile bireylerini çizdikleri görülmüştür. Bununla birlikte en sevdiği kişi olarak arkadaşını çizen çocuk sayısının on yaş grubunda daha fazla olduğu saptanmıştır. Orta çocukluk döneminde ana baba ve kardeşler önemlerini korumakla birlikte, çocuklar kararlı bir biçimde daha büyük bir bağımsızlığa ve yaşıt ilişkilerine doğru yol alırlar. Orta çocuklukta yaşıt grupları biçimlenmeye başlar ve bu gruplara kabul edilmek diğer etkinliklere oranla öncelik kazanır (Gander ve Gardiner, 2010). Yapılan araştırmalar akran ilişkilerinin özellikle orta çocukluk döneminde, çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerinde büyük bir rol oynadığını ortaya koymaktadır

(Bosacki, 2015). Çocuklar orta çocukluk yıllarına doğru yaş aldıkça ebeveynleriyle daha az vakit geçirirken arkadaşlarıyla geçirdikleri sürede ise artış gözlenmektedir (Santrock, 2014, s. 329; Gülay, 2009). Okul çağı dönemde çocuklar günlük olarak ebeveynlerinden ayrılmaya ve okul ortamında vakit geçirmeye daha alışkındırlar (Dubois-Comtois, Cyr ve Moss, 2011). Ancak yine de orta çocukluk dönemindeki çocuklar ebeveynleriyle daha az zaman geçirirlerse bile çocukların yaşamında ebeveynlerinin yeri önemli kalmaya devam etmektedir (Santrock, 2014, s. 329). Bu durum çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmanın sonucunda, çocuklar resimlerinde en sevdikleri kişi olarak arkadaşlarına daha çok yer verseler de aile bireylerini çizen çocukların da bulunduğu görülmüştür.

Çocukların sevdikleri kişilerle yapmayı tercih ettikleri aktiviteler incelendiğinde 26 çocuktan sekizinin oyun oynamayı, beşinin de yürüyüş/gezinti yapmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Bununla birlikte yürüyüş/gezinti kategorisini daha çok yedi yedi yaş çocukların tercih ettikleri görülmektedir. Oyun oynamayı ise yedi yaş grubundan üç çocuğun, on yaş grubundan ise beş çocuğun tercih ettiği tespit edilmiştir. Bu durum, oyun oynama arzusunun yaşla birlikte azalmadığını göstermektedir. Oyun, öğrenmenin habercisi niteliğinde, çocuğun zamanını üretici bir şekilde kullanmasını sağlayan ya da çocuğa yaşamın diğer alanlarından farklı bir yön sunan etkinlik olarak görülmektedir (Aksoy, 2014). Bu bağlamda oyun, her yaş grubunun önemli bir uğraşı olarak ele alınmalıdır. Bu nedenle yapılan oyun araştırmaları farklı yaş grubundaki çocuklara odaklanmaktadır (Tuğrul, 2014). Araştırmanın bu sonucu da oyunun orta çocukluk dönemindeki önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre yedi ve on yaşındaki çocukların sevgi kavramına ilişkin görüşlerinin daha çok prososyal davranışlar kategorisi altında toplandığı görülmüştür. Çocuklar, araştırmacının “sence sevgi nedir?” sorusuna “yardım etmek, iyi davranmak, paylaşmak, hoşgörülü davranmak vb.” yanıtları da kapsayan prososyal davranışlar kategorisini oluşturan cevaplar vermişlerdir. Prososyal davranış paylaşma, yardım etme, destekleme, koruma ve ilgilenme gibi başkalarının yararını ya da başkalarına yardımcı amaçlayan gönüllü davranış olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalar prososyal becerileri gelişmiş çocukların akran ilişkilerinin de iyi olduğunu ve akranları tarafından da tercih edilen çocuklar olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte prososyal davranışlar ile zorbalık arasında da zıt yönlü bir ilişki olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Çalık, vd., 2009).

Çocukların sevgi kavramının anlamına ilişkin açıklamaları incelendiğinde, çocukların sevgiyi daha çok prososyal davranışlar ve olumlu duygular ile açıkladıkları tespit edilmiştir. Yedi yaş çocuklarının sevgiyi açıkladıkları ifadelerde on çocuğun prososyal davranışlarla ilişki kurduğu görülürken dokuz çocuğun olumlu duygularla ilişki kurduğu görülmüştür. On yaşındaki çocukların ifadeleri incelendiğinde ise 12 çocuğun sevgiyi prososyal davranışlarla, yedi çocuğun da olumlu duygularla açıkladıkları tespit edilmiştir. İki çocuğun sevgi ifadesi olarak “İnsanları çok sevmektir. Sevdiğin ne istiyorsa yapmaktır.” (A3) ve “Her dediğini yaparak, hep sözünü dinleyerek.” (A4) cümlesini kurması, sevgi ifadesi olduğu düşünülen bazı durumların çocukları istismara açık hale getirebileceğini düşündürmüştür. Çocuğu istismardan korumanın bir yolu olarak, etkili ebeveyn çocuk iletişimi kurulması, çocuklara ebe-

veyner tarafından yabancı kişilerle ilişki kurmanın sınırlarının öğretilmesi büyük önem taşımaktadır (Saltalı, 2012).

Yapılacak araştırmalara ışık tutması için benzer çalışmalarda çocukların farklı kavramlara ilişkin algılarının ortaya çıkartılmasında projektif bir teknik olarak resim kullanılabilir. Çizim tekniği ile birlikte görüşme tekniğinin de kullanılması araştırmannın geçerlik ve güvenilirliği olumlu yönde etkileyecektir. Bununla birlikte resimde yansıtılan ifadelerin daha objektif değerlendirilmesine olanak sağlayacak, kod ve kategorileri oluştururken araştırmacıya yol göstereceği düşünülmektedir. Çocuklarla gerçekleştirilen çizim tekniğinin kullanıldığı çalışmalarda ortam önemlidir. Daha objektif bir değerlendirme için ortamın dikkat dağıtıcı unsurlardan yalıtılması ve her çocuk ile bireysel çalışması önerilmektedir. Bu çalışma çocukların sevgi duygusunu nasıl ifade ettiklerini anlamak amacıyla yapılmıştır. Yapılacak çalışmalarda çocukların diğer olumlu duygularını ifade etmelerine yönelik araştırmalar yapılabilir. Çocuklarla yapılan çalışmalarda veri çeşitliliğini sağlamak (veri mozaığı) için çocuk resimleri, çocuklarla görüşmeler, çocukların çektikleri fotoğraflardan yararlanılabilir.

5. Kaynakça

- Abacı, O. (2015). Okul öncesinde sanatsal gelişim. İlkay Ulutaş (Ed.). *Okul öncesinde görsel sanat eğitimi* içinde (s. 31-54). Ankara: Hedef.
- Akın, A. T., & Eker, H. T. (2012). Duyarlı sevgi ölççeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 75.
- Akman, B., Karaarslan, B. T., Güler, T. & Öncü, E. Ç. (2006). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal yüz ifadelerini yansıtan insan figür çizimlerinde kullandıkları renklerin incelenmesi. *Eğitim Bilim*, 31(141), 61-70.
- Aksoy, A. B. (2014). Çocuğun gelişimine bağlı oyun aşamaları ve oyun türleri. Ayşe Belgin Aksoy & Hale Dere Çiftçi (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Oyun: Duyu-motor Oyundan Kurallı Oyuna* içinde (s. 36-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktaş, H. (2004). *İnsanda duygusal yaşantı*. Ankara: Palme.
- Bosacki, S., L. (2015). Children's theory of mind, self-perceptions, and peer relations: longitudinal study. *Infant and Child Development*, 24, 175-188.
- Brechet, C. (2015). Representation of romantic love in children's drawings: age and gender differences. *Social Development*, 24(3), 640-658.
- Cherney, I. D., Seiwert, C. S., Dickey, T. M. & Flichtbeil, J. D. (2006). Children's drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 26(1), 127-142.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 15(60), 555-576.
- Davido, R. (2014). *Çocuğunuzu resimlerinden keşfedin*. (Eda Çakmak, Çev. Ed.) İstanbul: Kuraldışı.
- Dubois-Comtois, K., Cyr, C., & Moss, E. (2011). Attachment behavior and mother-child conversations as predictors of attachment representations in middle childhood: A longitudinal study. *Attachment & Human Development*, 13(4), 335-357.
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *Early Childhood Education Research Journal*. 15(2), 198-211.

- Elçibey, (2009). *Sevgi ve yaşamak*. İstanbul: Siyah Beyaz Kitap.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi* (7. Baskı). Ankara: İmge.
- Gülây, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Halmatov, S. (2015). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri*. Ankara: Pegem.
- Jolley, R. P. (2010). *Children and pictures: Drawing and understanding*. Oxford: Blackwell.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11.Baskı). Ankara: Nobel.
- Kırışoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim görmek, öğrenmek, yaratmak*. Ankara: Pegem.
- Köçkar, Ç. & Gürol, A. (2013). Anxiety, aggression and self-esteem analysis through pictures in children with cancer. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(1), 33-39.
- Malchiodi, C., A. (2013). *Çocukların resimlerini anlamak*. (Tülin Yurtbay, Çev. Ed.). İstanbul: Nobel.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma*. (Selahattin Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Sadegül Akbaba Altun & Ali Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Okyay, L. (2008). *6 Yaş Grubu Çocukların Aile Resimlerinin Sosyokültürel Değişkenler ve Davranış Problemleri Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Patton, M., Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Saltalı, N. D. (2012). Çocuk istismarı ve ihmali. Sunay Yıldırım Doğru (Ed.). *Aile refahı ve koruma* içinde, (s. 62-105). Ankara: Eğiten kitap
- Santrock, J. W. (2014). *Yaşam boyu gelişim*. (G. Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel.
- Sayıl, M. (2004). Çocuk çizimlerinin klinik amaçlı kullanımı üzerinde bir deneme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7 (14), 1-13
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme*. (M. Şahin, & M. Artıran, Çev.) Ankara: Nobel.
- Sönmez, V. (2014). Sevgi ve sevgi eğitimi. Adem Solak (Ed.). *Evde ve Okulda Sevgi Eğitimi* içinde (s.87-150). Ankara: Hegem.
- TDK, (2016). 4 Ocak 2016 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5739cf542e9a94.66163351 sayfasından erişilmiştir.
- Tolstoy, L. N. (2003). *İnsan ne ile yaşar?* İstanbul: Şule Yayınları.
- Tuğrul, B. (2014). Oyunun gücü. Ayşe Belgin Aksoy (Ed.). *Okul öncesi eğitimde oyun* içinde, (s. 208-230). Ankara: Hedef.
- Yavuzer, H. (2007). *Resimleriyle çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

According to the psychoanalytic theory, a child's subconscious emotions lie under his/her drawings. Children can express these feelings symbolically or secretly. This situation revealed that children's emotional conditions can be measured by means of their drawings, and also their drawings can be used for this purpose. Love, being one of the positive emotions of individuals,

is defined as the emotion leading an individual to attribute close interest and attachment to something or somebody. Since a drawing is related to an individual's perspective on life, it provides information about the personality of the individual who drew the picture along with his/her attitude related to the different aspects of life. In this study, it is aimed to determine how seven and ten-year-old children express love concept in their drawings.

This study was designed in phenomenological design which is one of the qualitative research methods. Using phenomenological design in the analysis of the drawings provides to analyse the children's drawings with an integrated perspective rather than a limited perspective. In this study, the phenomenon we tried to explain was the "love" concept. The study group was determined using a convenience sampling method which is one of the non-random sampling methods. The study group included 13 first-grade students (seven-year-old) and 13 fourth-grade students (ten-year-old) in a primary school in Çubuk district of Ankara, in the fall semester of 2015-2016 academic year.

The research data was collected by using drawing and interview techniques two of the triangulation techniques used to secure validity and reliability in qualitative studies. In this study, the children were asked to draw two pictures. In the first picture, they were told that "I want you to draw the person you love most", and for the second picture the instruction was "I want you to draw yourself while doing something with the person you love most". During the process of drawing pictures time limitation wasn't applied for children, and each child was taken in a room which was prepared to enable the children to draw pictures individually. While children were drawing, researchers took notes as well as the figures drew by children were put down on paper. Additionally, the researchers conducted interviews with children on another day. The interviews were carried out with each child individually. Firstly, children were asked "What is love?", and secondly they were addressed the question "What do you think about how to show love?". To encourage the children and elicit richer data, they were asked follow up questions. The data was analysed using a content analysis method. In order to secure the reliability of the data analysis, the data was coded and analysed separately and individually by three different researchers. The interrater reliability between the researchers were determined as %100 for drawing technique and %90 for interviews. Besides, with the purpose of increasing validity and reliability, extracts that reveal children's opinions were also included.

As a result of the study, it was revealed that in both age groups children preferred to draw their friends, when they are asked to draw the picture of the person they love most. However, it is found out that children in ten-year-old group drew their friends more than seven-year-old group children did. In addition to this, it was determined that in both groups children generally show their love through the drawings including prosocial behaviours. Moreover, it was found that children's views about love supports this result. This study was carried out with the purpose of understanding how children express their love. For further research it can be recommended that studies on how children express their other positive emotions can be investigated. Also, with the aim of providing data variation (data mosaic) children's drawings, interviews with children, and the photos taken by children can be used in the studies done with children.

Beş-Altı Yaş Çocuklarının Bilişsel Stilleri ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumlarının İncelenmesi

The Investigation of Five to Six-Years Old Children's Cognitive Styles, Social Competence and Behaviours

Hurşide Kübra Özkan, Kevser Tozduman Yaralı
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 06.12.2016

Özet

Araştırmada, beş-altı yaş çocuklarının bilişsel stilleri ile sosyal yetkinlik, saldırganlık-kızgınlık ve anksiyete-içe dönüklük davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel modelde ilişkisel tarama deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kırklareli'nde okul öncesi eğitime devam eden beş-altı grubu toplam 148 çocuk oluşturmuştur. Bu araştırmada verileri toplamak için Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik İçtepisellik Ölçeği, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-SYDD ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 paket programı kullanılarak Kruskal Wallis H Testi, Ki,Kare analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların bilişsel stilleri ile sosyal yetkinlikleri arasında anlamlı ilişki bulunurken, saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel stil, okul öncesi eğitim, sosyal yetkinlik, davranış sorunları.

Abstract

In the study, it is aimed to investigate the relationship between five-six-year-old children's cognitive styles and social competence, aggression-anger and anxiety-introversion behaviors. The study is designed as a relational screening study which is one of the quantitative methods. The study group included 148 five to six years old pupils in a preschool in Kırklareli. In this study, Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers (KRISP), Social Competence and Behavior Evaluation Scale-30 (SCBE-30) and Personal Knowledge Form were used. The data were analysed using SPSS 20 package program and through Kruskal Wallis H Test, Chi Square Analysis. As a result of the study, there was a statistically significant relationship between children's cognitive styles and their social competence while there was no significant relationship between aggression and anxiety-introversion.

Keywords: Cognitive style, preschool period, social competence, behavior problems.

1. Giriş

Okul öncesi dönemde çocuklar hızlı bir zihinsel gelişim gösterirler. Bu dönemde çocuklar içsel yansıtıcı düşünme yoluyla problem çözmelerine izin veren bir düşünce tarzını kullanmaktadırlar (Trawick-Smith, 2014). Yetişkin bireyler gibi çocuklar da problem çözmek için kullandıkları, bilgiyi toplama organize etme ve geliştirme yollarıyla birbirlerinden ayrılırlar (Rozencaj ve Corroyer, 2005). Her çocuğun bilgiyi algılama, işleme ve anımsama yolları olduğu bilinmektedir. Bunlar, çocukların performanslarını ölçen yetenek farklılıkları olmayıp daha çok düşünme tarzı ve biçimi olarak adlandırılan farklılıklardır. Araştırmacıların bu konuya ışık tutacak çalışmalarından biri bireyin bilişsel stilini betimleyip değerlendirmektir. Bilişsel stil çocuğun bireysel olarak bir göreve yaklaşım tarzıdır (Gander ve Gardiner, 2010). Araştırmaların sonucunda birçok bilişsel üslup bulunmuştur. Bilişsel stilleri açıklamaya çalışan araştırmalar, bilişsel stilleri farklılık gösteren iki tür birey özelliğini ortaya koymaktadır (Gargallo, 1993). Bunlar, içtepesel (impulsif) ya da düşünsel (reflektif) olarak ikiye ayrılır (Gander ve Gardiner, 2010). Reflektifler, düşünmeye eğilimlidirler ve mevcut alternatif çözüm yolları üzerinde düşünürler. Reflektifler bir göreve başlamadan önce, bir karar verirken ve başkalarının fikirlerini değerlendirirken üzerinde düşünürler. İmpulsifler bunun aksine, dürtüsel olarak ihtiyatlı davranmazlar. İmpulsifler, doğruluğu üzerinde yeterince düşünmeden problemlere hızlı çözüm yolu sunarlar (Gargallo, 1993).

Bilişsel stilde bireysel farklılıkların olduğu açıktır. Uygulamada; reflektiflik ve impulsivite, kolay ve hızlı görevler bağlamında örnek modeller üzerinden cevapların gecikme süresi ve hata sayısı ile ölçülmektedir. Reflektif insanlar daha çok zaman kullanarak daha az hata yaparlar, impulsifler ise kısa zamanda daha çok hata yaparlar (Eska ve Black, 1971; Stenberg ve Grigorenko, 1997). Bilişsel temponun sosyal gelişimle ilgili olduğu düşünülmektedir. Messer ve Bronzinsky (1979) içtepesel çocukların daha saldırgan ve kendilerini denetleme yeteneklerinin daha zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalar, impulsif çocukların ahlaki ve sosyal kuralları daha az ciddiye aldıklarını (Seçer vd., 2006), sosyal işbirliğinden uzak daha saldırgan davranışlar sergilediklerini (Seçer vd., 2009) göstermiştir.

Vygotsky'e göre çocukların düşünme ve problem çözmeye becerilerinde sosyal etkileşimin rolü büyüktür. Vygotsky, çocukların yetişkinlerle olduğu kadar akranlarıyla girdiği sosyal etkileşimlerin de çocukların bilişsel gelişimini zenginleştirdiğini belirtmektedir. Sosyal beceriler akran ilişkileriyle yakından ilişkilidir ve bu tür ortamlar çocuğun sosyal yeterliliği kazanabilmesi için birçok fırsat yaratır (Ogelman ve Topaloğlu, 2012). Bireylerin sosyal yeterliliğe sahip olabilmeleri için sosyal becerilerinin geliştirmeleri gerekmektedir. Sosyal yetkinlik bireyin kendi davranışlarını ve sosyal ilişkilerini yönetmesi sonucu sosyal yeterliliğe sahip olması ve bununla birlikte yeterli sosyal davranışlar sergilemesi olarak ifade edilebilir (Çorbacı, 2008). Sosyal yeterlilik kavramı, kişinin başkaları tarafından sevilme ve sosyal ortamlarda etkili etkileşim kurmayı öğrenme düzeyi olarak da açıklanmaktadır. Erken çocukluk yıllarında kaza-

nılan sosyal beceriler ve olumlu akran ilişkileri ileriki dönemlerde bireyin mutluluk ve ruh sağlığının önemli göstergelerindedir (Trawick-Smith, 2014). Bu nedenle çocukların sosyal yetkinlik konusunda güçlük çekmelerindeki etkenler arasında çocukların davranışsal durumları yer almaktadır (Reeve vd., 2004).

Çocuklarda davranışsal problemler genel olarak iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Bunlar; saldırganlık, dürtüsellik, hiperaktivite gibi davranışları içeren dışsallaştırma davranış problemleri ve utanma, sosyal çekingenlik, içe kapanıklık ve kaygı gibi davranışları içeren içselleştirme davranış problemleridir (Stacks ve Goff, 2006). Bir dışsallaştırma davranış problemi olan saldırganlık bir canlıya ya da nesneye karşı uygulanan rahatsız edici ve incitici davranışlar olarak açıklanabilir. Saldırganlığın okul öncesi dönem çocuğu için akademik başarısızlık, sevilme, kaygı, çekingenlik gibi kısa dönemli etkileri olabileceği gibi, depresyon, yalnızlık, olumsuz benlik algısı gibi uzun süreli etkileri de olabilir (Gülay, 2008). Dışsallaştırma davranış sorunları erken çocukluk dönemlerinden itibaren önlem alınarak gerekli destek sağlanmadığında çocuğun şiddet eğilimli ve psikolojik problemleri olan bir yetişkin olmasına neden olabilir (Owens ve Shaw, 2003). İçselleştirilmiş bir davranış problemi olan anksiyete (kaygı) ise nedensiz endişe ve sıkıntı duygusu olarak tanımlanabilir. İçselleştirme davranış sorunlarının erken tanımlanmaması ve önlem alınmaması da depresyon gibi ruhsal sorunlara ve bireyin kendini toplumdaki izole etmesine yol açabilmektedir (Merrel, 1995; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009). Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, çocuğun sağlıklı bilişsel ve sosyal gelişimine etki eden birçok faktör söz konusudur. Bu nedenlerden dolayı bu çalışma çocukların bilişsel stilleri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel stilleri ile sosyal yetkinlik, saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

Çocukların bilişsel stil boyutları (reflektif, impulsif, hızlı-doğrucu, yavaş-yanlışçı) ile çocukların sosyal yetkinlik, saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranış puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Çocukların bilişsel stil boyutları (reflektif, impulsif, hızlı-doğrucu, yavaş-yanlışçı) çocukların cinsiyetlerine, okula devam etme süresine, annelerinin öğrenim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, verilerinin toplandığı çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizleri konusunda bilgi verilmektedir.

Araştırma Modeli ve Deseni

Bu araştırma, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 çocukların bilişsel stilleri ile davranış durumları (sosyal yetkinlik, kırgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük) arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlandığından nicel modellerden ilişkisel tarama desenindedir. İlişkisel tarama desen çalışmaları, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Büyükoztürk, vd., 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kırklareli merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu 72'si kız 76'sı erkek olmak üzere 148 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubuna katılan çocuklar mevcut, kolayca erişilebilir ve araştırmaya katılmak isteyen çocuklardan oluştuğundan araştırmada rastgele olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme tekniği kullanılır (Johnson ve Christensen, 2014). Çalışmaya gönüllü olarak katılmak istemeyen çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir. Çalışma grubunu oluşturan çocukların % 48,6'sının (n=72) kız, % 51,4'ünün (n=76) erkektir. Çocukların okul öncesi kuruma devam etme süreleri incelendiğinde, % 54,1'inin (n=80) okuldaki ilk senelerinin olduğu, %33,8'inin (n=50) iki senedir okula devam etmekte oldukları, %12,2'sinin ise (n=18) okuldaki üçüncü senelerinin olduğu belirlenmiştir. Anne öğrenim durumuna bakıldığında, çocukların annelerinin %49,32'sinin (n=73) lise altında bir öğrenim düzeyine sahipken %27,02'si (n=52) lise, %23,64'ü ise (n=35) üniversite düzeyinde bir öğrenim durumuna sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada çalışma grubundan veriler, Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik İçtepisellik (KOÖDÇDİ) Ölçeği (Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool-KRISP), Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-SYDD (Social Competence and Behaviour Evaluation Scale-30-SCBE) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına ait bilgiler alt başlıklar halinde verilmiştir.

Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik ve İçtepisellik Ölçeği (KOÖDÇDİ)

Araştırmada çocukların yavaş doğrucu (Reflective) ve hızlı yanılsıcı (İmpulsive) bir bilişsel tempoya sahip olup olmadığını belirlemek için Wright (1971) tarafından geliştirilen Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP B): Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği B Formu kullanılmıştır. Bu ölçek 10 şekilden oluşmaktadır (Cassidy, 2004). Ayrıca 10 şekilden önce çocuklara testin nasıl çözüleceği ile ilgili bilgi veren 2 örnek soru bulunmaktadır.

dır. Her çocuk için uygulama yaklaşık olarak 20- 25 dakika sürmektedir. Araştırmacı çocukla birlikte önce 2 örnek soru üzerinde çalışır, daha sonra ölçeğin uygulamasına geçilir. Ölçekte yer alan şekiller sırayla çocuğa gösterilir ve çocuğa şöyle bir yönerge yönetilir: “Bak bu sayfada bir top var bu topun aynısı olan topu senin önündeki sayfada yer alan top çizimleri içinden bul ve göster” talimatını verir vermez kronometreye basılır ve çocuğun ilk verdiği cevap süresini daha önceden çocuğun adına düzenlenmiş olan kâğıda not edilir. Eğer verdiği yanıt doğru değilse yanlış cevap olduğu söylenip doğru cevabı bulması için çocuk yönlendirilir. Doğru yanıt verene kadar yaptığı hataların sayısı da bu arada cevap kâğıdına yazılır. 10 şekil bir oturumda tamamlanır. Her çocuğun ölçekten elde ettiği toplam cevap verme süresi ve hata sayısı ayrı ayrı toplanır. Daha sonra her çocuğun düşünme süresi ve hata puanların ortancaya bölme yöntemi kullanılarak göre aşağıda verilen dört gruptan birine dahil edilmiştir.

- Hızlı doğrucular: Grubun ortancasından daha az zaman kullanıp ve ortancasından daha az hata yapanlar.
- Reflektifler: Grubun ortancasından daha fazla zaman kullanıp ve ortancasından daha az hata yapanlar.
- İmpulsifler: Grubun ortancasından daha az zaman kullanıp ve ortancasından daha fazla hata yapanlar.
- Yavaş yanlışçılar: Grubun ortancasından daha fazla zaman kullanıp ve ortancasından daha fazla hata yapanlar

Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer ve Kayılı (2010) tarafından yapılmış ve KOÖDÇDİ ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirliği, Cronbach'ın Alpha katsayısı kullanılarak araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel değerlendirmeler sonucunda KOÖDÇDİ ölçeği için Alpha (α) .80 olarak bulunmuştur. Ölçek, içerik geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri arasındaki yüksek tutarlılık, bu ölçeğin geçerliliği için bir kanıt olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için testi yarılama yöntemi kullanılmıştır. Testi yarılama yöntemiyle Sperman Brown formülüyle hesaplanan, korelasyon katsayısı; tepki süresi için .85, hata sayısı için .71 bulunmuştur (Seçer vd., 2010). Çocukların bilişsel stillerini belirleme amacıyla kullanılan bu ölçek çocuklarla birebir uygulanmıştır.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-SYDD (Social Competence and Behaviour Evaluation Scale-30-SCBE)

Ölçek La Freinere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilmiş, Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların sorun belirtileri ile sosyal becerilerinin niceliğini değerlendiren SYDD-30, her biri 10 madde içeren üç alt ölçeğe sahiptir. Sosyal Yetkinlik (SY) alt ölçeği, çocukların akranlarıyla bir aradayken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi olumlu özellikleri ölçer. Kızgınlık- Saldırganlık (KS) alt ölçeği, yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranmak gibi dışsallaştırma sorun belirtilerini, Anksi-

yete-İçe dönüklük (Aİ) alt ölçeği ise çocukların üzgün, depresif duygu durumlarını ve grup içinde çekingenlik göstermek gibi içselleştirme sorun belirtilerini değerlendirir. Çocukların duygusal ve davranış sorun belirtileri ile sosyal becerileri 6 basamaklı Likert ölçeği ile (1= hiçbir zaman, 2 ya da 3= bazen, 4 ya da 5= sık sık, 6= her zaman) değerlendirilir.

Tüm sınaama ölçütleri dikkate alındığında, modelin veri ile uyumunun yeterli olduğu görülmüştür. SY, KS ve Aİ alt ölçekleri için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .88, .87 ve 84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik sonuçları ise sırasıyla .64, .71 ve .45'dir. Her alt ölçek için madde-toplam korelasyon katsayıları .41 ve üstünde bulunmuştur. Bu değerler, yüksek düzeyde iç tutarlılığa işaret etmektedir. Ölçek hiçbir zaman ve her zaman arasında değişen altılı likert tipi değerlendirmeyi içermektedir. Ölçekte yüksek puanlar yüksek kızgınlık, yüksek sosyal yetkinlik ve yüksek içe dönüklüğü; düşük puanlar ise düşük kızgınlık, düşük sosyal yetkinlik ve düşük içe dönüklüğü göstermektedir (Çorapçı vd., 2010). Ölçek her çocuk için öğretmeni tarafından ayrı olarak doldurulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Çocukların bazı özelliklerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen form, çocukların yaşları, cinsiyetleri, okula devam etme süreleri ve annelerinin öğrenim düzeylerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelmemesi nedeniyle Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis-H Testinde anlamlı farklılıkların görülmesi durumunda Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi ile aralarında farklılık olan gruplar belirlenmiştir. Nominal değişkenlerin grupları arasındaki ilişkiler incelenirken ise Ki-Kare analizi uygulanmıştır. RxC tablolarda gözelerdeki beklenen değerlerin yeterli hacme sahip olmaması durumlarında Monte Carlo Simülasyonu yardımıyla Pearson Ki-Kare analizi uygulanmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın/ilişkinin olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın/ilişkinin olmadığı belirtilmiştir (Büyüköztürk vd., 2013).

3. Bulgular ve Yorumlar

Çocukların reflektif, impulsif, hızlı-doğrucu ve yavaş-yanlışçı bilişsel stil boyutları ile çocukların sosyal yetkinlik, saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranış durumları arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını belirleme amacıyla yapılan verilerin analizine ilişkin araştırma bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Çocukların bilişsel stilleri ile sosyal yetkinlik, kırgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranış durumlarına yönelik Kruskal Wallis-H testi sonuçları

		n	\bar{X}	SS	Kruskal Wallis-H		
					Sıra Ort.	H	p
Kırgınlık-Saldırganlık	Reflektifler	57	17,88	7,75	71,00	5,663	0,129
	Yavaş ve Yanlış yapanlar	14	22,79	13,26	83,07		
	Hızlı ve Doğru yapanlar	41	16,39	5,28	65,66		
	İmpulsifler	36	20,56	9,85	86,78		
	Toplam	148	18,58	8,56			
Anksiyete-İçe Dönüklük	Reflektifler	57	19,18	7,39	67,39	5,701	0,127
	Yavaş ve Yanlış yapanlar	14	22,64	4,89	97,32		
	Hızlı ve Doğru yapanlar	41	20,71	7,58	77,02		
	İmpulsifler	36	21,14	9,21	74,00		
	Toplam	148	20,41	7,74			
Sosyal Yetkinlik	Reflektifler	57	81,55	16,08	85,67	18,37	0,001
	Yavaş ve Yanlış yapanlar	14	61,31	17,58	35,11		
	Hızlı ve Doğru yapanlar	41	81,18	12,5	80,78		
	İmpulsifler	36	73,33	19,07	64,99		
	Toplam	148	77,53	17,16			

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların bilişsel stilleri ile kırgınlık-saldırganlık ($H=5,663$) ve anksiyete-içe dönüklük ($H=5,701$) davranış puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$). Bununla birlikte reflektif ve hızlı doğrucu çocukların kırgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çocukların bilişsel stilleri ile sosyal yetkinlik puanları incelendiğinde ise, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Yavaş ve yanlış yapanların sosyal yetkinlik puanı, hızlı ve doğru yapanlar ile reflektiflere göre anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir.

Çocukların bilişsel stilleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmacılar Marks, (2007) reflektif çocukların daha az saldırganlık davranışları gösterdiğini, Schleifer ve Douglas (1973) da reflektif çocukların ahlaki davranış açılarından daha başarılı olduklarını bulmuşlardır. Gullo (1988) da impulsif çocukların sosyal yetkinlik puanlarının reflektif çocuklara göre daha düşük olduğunu saptamıştır. Pekarsky (2012), impulsif çocukların reflektiflere göre daha az prososyal beceriler sergilediklerini ve ekranları tarafından daha az sevildikleri sonucu da çalışmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Bernfeld ve Peter (1986) de, impulsif erkek çocukların uyumsuz sosyal davranışlar sergilediğini ve yetersiz motivasyona sahip olduklarını saptamışlardır. Bu açıdan yapılan çalışmalar araştırmacının bu sonucunu destekler niteliktedir.

Tablo 2. Çocukların bilişsel stilleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye ilişkin Ki-Kare analizi sonuçları

	Reflektifler		Yavaş yan- lışçılar		Hızlı doğru- cular		İmpulsifler		Toplam		Ki-Kare Analizi	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	Ki-Kare	p
Kız	23	31,9	5	6,9	22	30,6	22	30,6	72	100		
Erkek	34	44,7	9	11,8	19	25,0	14	18,4	76	100	5,159	0,161
Toplam	57	38,5	14	9,5	41	27,7	36	24,3	148	100,0		

Tablo 2’de yer alan bilgiler incelendiğinde, çocukların cinsiyetleri ile bilişsel stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($X^2 = 5,159$; $p > 0,05$). Yaralı (2015)’nin çalışmasında da, araştırmının bu sonucunu destekler nitelikte çocukların cinsiyetleri ile bilişsel tempoları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Seçer vd. (2009) nin yaptığı çalışmada da kız ve erkek çocukların düşünme sürelerinde herhangi bir farklılığa rastlanmazken, kız çocukların erkek çocuklardan daha az hata sayısına sahip oldukları bulunmuştur.

Tablo 3. Çocukların bilişsel stilleri ile okul öncesi kuruma devam etme süreleri arasındaki ilişkiye ilişkin Ki-Kare analizi sonuçları

	Reflektifler		Yavaş yan- lışçılar		Hızlı doğrucular		İmpulsifler		Toplam		Ki-Kare Analizi	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	Ki-Kare	p
İlk sene	22	27,5	13	16,3	17	21,3	28	35,0	80	100		
İkinci sene	22	44,0	1	2,0	19	38,0	8	16,0	50	100	*	0,001
Üç ve daha fazla	13	72,2	0	0,0	5	27,8	0	0,0	18	100		
Toplam	57	38,5	14	9,5	41	27,7	36	24,3	148	100		

*Gözlelerdeki bazı beklenen değerlerin yeterli hacme sahip olmaması nedeniyle Monte Carlo Simülasyonu yardımıyla Pearson Ki-Kare Analizi uygulanmıştır.

Tablo 3’te görüldüğü üzere, çocukların bilişsel stilleri ile okul öncesi kuruma devam etme süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Okulda ilk yılı olan çocukların %35’inin impulsif, ikinci yılı olan çocukların %38’inin hızlı doğrucular ve üç yıl ve daha fazla zamandır okula devam eden çocukların %72,2’sinin ise reflektif oldukları görülmüştür. Çocukların okul öncesi kuruma devam etme süreleri arttıkça reflektif olma durumlarının da arttığı belirlenmiştir. Ekinci’nin (2001) yaptığı çalışma, okul öncesi eğitim alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre bilişsel özellikler bakımından daha ileri düzeyde olduklarını ortaya koymuştur.

Tablo 4. Çocukların bilişsel stilleri ile annelerin öğrenim durumları arasındaki ilişkiye yönelik Ki-Kare analizi sonuçları

	Reflektifler		Yavaş yan- lışçılar		Hızlı doğru- cular		İmpulsifler		Toplam		Ki-Kare Analizi	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	Ki-Kare	p
Lise ve Altı	20	27,4	13	17,8	11	15,1	29	39,7	73	100		
Lise	19	47,5	1	2,5	16	40,0	4	10,0	40	100		
Üniversite	18	51,4	0	0,0	14	40,0	3	8,6	35	100	*	0,001
Toplam	57	38,5	14	9,5	41	27,7	36	24,3	148	100		

* Gözelerdeki bazı beklenen değerlerin yeterli hacme sahip olmaması nedeniyle Monte Carlo Simülasyonu yardımıyla Pearson Ki-Kare Analizi uygulanmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların annelerinin öğrenim durumları ile bilişsel stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Annelerinin öğrenim durumu arttıkça çocuklarının reflektif ve hızlı doğrucu olma durumlarında artış görülürken, impulsif ve yavaş yanlışçı olma durumlarının azaldığı belirlenmiştir.

Seçer vd. (2009) anne öğrenim düzeyine göre çocukların hata sayıları ve düşünme sürelerinin farklılaştığını ortaya koymuşlardır. Yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının düşünme süreleri, orta ve ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının düşünme sürelerinden daha fazla bulunmuştur. Bu açıdan bu sonuç araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

4. Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların bilişsel stilleri ile sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocukların bilişsel stilleri ile sosyal yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte reflektif ve hızlı doğrucu çocukların kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çocukların bilişsel stilleri ile sosyal yetkinlik puanları incelendiğinde ise, aralarında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yavaş ve yanlış yapanların sosyal yetkinlik puanı, hızlı ve doğru yapanlar ile reflektiflere göre anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir. Seçer vd. (2006) hızlı doğrucu, reflektif, impulsif ve yavaş yanlışçı çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışı puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda, impulsif çocukların; hızlı-doğrucu, yavaş-yanlışçı ve reflektif akranlarına göre ahlaki kural ciddiyet alt boyutunda daha düşük puanlar elde ettiklerini bulmuşlardır. Gullo (1988) da impulsif çocukların sosyal yetkinlik puanlarının reflektif çocuklara göre daha düşük olduğunu saptamıştır. Konu ile ilgili yapılan diğer araştırmalar da (Harrison ve Nadelman, 1972; Egeland, 1974; Messerve Brodzinsky, 1979) impulsif çocukların saldırganlık eğilimi olduğunu, öğrenme güçlüğüne yatkın olduklarını, okulla ilgili işlerde daha başarısız olduklarını, davranışlarını kontrol edemediklerini

ortaya koymuşlardır.

Çocukların bilişsel stilleri ile cinsiyetleri incelendiğinde ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bulunan bu sonuca karşın ilgili alan yazınında bazı araştırmacılar (Kagan ve diğerleri, 1964) çocukların cevap verme zamanlarında ve hatalarında cinsiyet farklılıklarının önemli olmadığını vurgularken, bazıları (Ward, 1968; Eska ve Black, 1971) önemli olduğunu vurgulamaktadır. Cinsiyetle reflektif olma durumu arasındaki ilişkiyi vurgulayan araştırmalarda (Meichenbaum ve Goodman, 1969; Roberts, 1979) kız çocuklarının erkek çocuklara göre reflektif olma yönünde daha ileri olduğu ifade edilmektedir. Ward (1968) ise cinsiyetle reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu arasındaki ilişkinin özellikle okulöncesi dönemde önemli olduğunu ileri sürerken bu ilişkinin çocukların cevap verme süresi puanlarında değil, hata sayısı puanlarında olduğunu ileri sürmektedir (Aktaran, Seçer vd., 2009).). Seçer vd. (2009) nin yaptığı çalışmada da kız ve erkek çocukların düşünme sürelerinde herhangi bir farklılığa rastlanmazken, kız çocukların erkek çocuklardan daha az hata sayısına sahip oldukları bulunmuştur.

Çalışmanın bir diğer bulgusunda, çocukların bilişsel stilleri ile okula devam etme süreleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Senemoğlu (1994) da okul öncesi eğitim kurumlarının, çevresini merak eden öğrenmeye güdülenmiş çocukların bu özelliklerini teşvik etme ve destekleme gibi önemli bir görevi üstlendiğini belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucuyla paralel olarak okul öncesi eğitimin çocukların düşünme becerilerini olumlu yönde ve okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi arttıkça çocukların hata sayılarının azalması da beklenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri, annelerinin öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların daha reflektif olduklarıdır. Ceylan (2008) çalışmasında annelerin öğrenim durumu ile çocukların hata sayıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, annesi yükseköğretim veya üniversite mezunu olan çocukların daha az hata yaptıklarını belirtmiştir. Seçer vd. (2009) da çalışmasında eğitilmiş annelerin, çocuklarının reflektif olma durumlarını etkilediğini belirterek yükseköğretim ve ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının ilköğretim mezunu annelerin çocuklarına göre daha az hata yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının, ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarına göre daha fazla hata yaptıkları bulunmuştur. Annenin çocuğun eğitiminde önemli bir yere sahip olması ve eğitilmiş annelerin çocuklarıyla birlikte geçirdikleri zamanın daha nitelikli olması, çocukların bilişsel gelişimini ve reflektif olma özelliklerini etkilediği söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda yer alan öneriler verilebilir.

✓ Okul öncesi öğretmenleri bilişsel temponun çocuğun sosyal yetkinliğini etkileyebileceğini dikkate alarak yavaş yanlı yapan ve impulsif bilişsel stile sahip çocuklara akranlarıyla etkili etkileşimler yaşayabileceği etkinlikler düzenleyebilir ve fırsatlar sunabilir.

✓ Aileler çocuklarını diğer bireylerle olumlu iletişim kurma, bir gruba girerken nasıl davranacağını ve konuşmayı nasıl sürdüreceğini bilme becerileri yönünden destekleyebilir ve çocuklarına bu konularda olumlu model olabilirler.

✓ Eğitimciler ailelere yönelik çocukların bilişsel gelişimini desteklemek için sosyal çevrenin ve etkileşiminin önemi vurgulayan aile eğitim seminerleri düzenleyebi-

lirler.

✓ Çocukların olumlu sosyal davranışlarını geliştirmek kadar çocukların saldırgan davranışlarını azaltmak da önem taşımaktadır. Bu nedenle, çocukları yaşına ve ilgisine göre sosyal ve yaratıcı etkinliklere yönlendirmek çocukların saldırgan davranışlarının azaltılmasında etkili olabilir.

5. Kaynakça

- Bernfeld, G. A., & Peter, R. D. (1986). Social reasoning and social behaviour in reflective and impulsive children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(3), 221-227.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri (15. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, E. (2008). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Yalçın, D. A., & Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.
- Çorbacı, O. A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Egeland, B. (1974). Training impulsive children in the use of more efficient scanning techniques. *Child Development*, 45, 165-171.
- Ekinci, O. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarıları üzerine etkisi (Gaziantep örneği)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eska, B., & Black, K. N. (1971). Conceptual tempo in young grade-school children. *Child Development*, 42, 505-516.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi (7. Baskı)*. Ankara: İmge.
- Gargallo, B. (1993). Basic variables in reflection-impulsivity: A training programme to increase reflectivity. *European Journal of Psychology of Education*, 8(2), 151-167.
- Gullo, D. F. (1988). An investigation of cognitive tempo and its effects on evaluating kindergarten children's academic and social competencies. *Early Child Development and Care*, 34(1), 201-215.
- Gülray, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Harrison, A., & Nadelman, L. (1972). Conceptual tempo and inhibition of movement in black preschool children. *Child Development*, 43(2), 657-68.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları*. (Selçuk Beşir Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kagan, J., Rosman, B. L., Day, D., Albert, J., & Phillips, W. (1964). Information processing in the child: significance of analytic and reflective attitudes. *Psychological Monographs: General and Applied*, 78, 1-37.
- Marks, A. (2007). Relationships between cognitive styles and levels of in preschool children. 11 Ocak 2015 tarihinde http://www.Unt.Edu/Honors/Eaglefeather/2005_Issue/Marks.Shtml sayfasından erişilmiştir.

- Meichenbaum, D., & Goodman, J. (1969). Reflection-impulsivity and verbal control of motor behavior. *Child Development*, 40, 785-797.
- Merrel, K. V. (1995). An investigation of the relationship between social skill and internalizing problem in early childhood: construct validity of the preschool and kindergarten behavior scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 13(3), 230-240.
- Messer, S., & Brodzinsky, D. (1979). The relation of conceptual tempo to aggression and its control. *Child Development*, 50 (3), 758-766.
- Ogelman, G. H. & Topaloğlu, Ç. Z. (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn öz yeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 241-271.
- Owens, E. B., & Shaw, D. S. (2003). Predicting growth curves of externalizing behavior across the preschool years. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(6), 575-90.
- Özbey, S., & Alisinanoğlu, F. (2009). A study on problem behavior of 60-72 months children who attending public early childhood education institution. *The Journal of International Social Research*, 2(6), 493-517.
- Pekarsky, R. (2012). *Effect of the child directed interaction phase of parent-child interaction therapy on behavioral impulsivity in young children*. Doctoral dissertation, Hofstra University, Hempstead, NY.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Roberts, T. (1979). Reflection-impulsivity and reading ability in seven-year-old children. *British Journal of Educational Psychology*, 49, 311-15.
- Rozencwajg, P., & Conroyer, D. (2005). Cognitive processes in the reflective-impulsive cognitive style. *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (4), 451-463.
- Schleifer, M. & Douglas, V. I. (1973). Moral judgements, behaviour and cognitive style in young children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 5, 133-144.
- Seçer, Z., & Çeliköz, N. K. (2009). Social skill and problem behaviour of children with different cognitive style who attend preschool education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1554-1560.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyigit, S., Seçer, F. ve Kayılı, G. (2010). Social skills and problem behaviours of children with different cognitive styles who attend preschool education. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(1), 91-98.
- Seçer, Z., N., Ç., & Yaşa, S. (2006). *Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural anlayışları*. Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Kıbrıs.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Stacks, A., & Goff, J. (2006). Family correlates of internalizing and externalizing behavior among boys and girls enrolled in Head Start. *Early Child Development and Care*, 176(1), 67-85.
- Stenberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive style in style. *American Psychologist Association*, 52(7), 700-712.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. (B. Akman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Ward, W. C. (1968). Reflection-impulsivity in kindergarten children. *Child Development*, 39, 867-874.
- Yaralı, K. (2015). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempolarına göre benlik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Okul Öncesi Çocukların Ahlaki Yargı Düzeyleriyle Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Examination of The Relationship Between The Levels of Moral Judgment And Interpersonal Problem Solving Skills of Preschool Children

Mukadder DİLBER

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye

Özlem ALKAN ERSOY

*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi
A.B.D., Ankara, Türkiye*

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 18.12.2016

Özet

Bu araştırma, okulöncesi dönemdeki çocukların ahlaki yargı düzeyleri ve kişilerarası problem çözme davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Korelasyonel araştırma deseni kullanılan ve tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen araştırmanın örneklemine, 4-5 yaş grubu toplam 265 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Çapan (2005) tarafından geliştirilen "Ahlaki Yargı Ölçeği" ve Shure (1974) tarafından geliştirilen Dinçer (1995) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan 'Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi' kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutları ve toplamından aldıkları puanlar ile kişilerarası problem çözme testi anne çözüm ve toplam çözüm puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Çocukların akran zorlayıcı çözüm puanları ile ahlaki yargı ölçeği alt boyutları olan sosyal yardımlaşma ve aile kuralı puanları arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Okulöncesi dönemdeki çocuklar, ahlaki yargı, kişilerarası problem çözme becerisi, korelasyonel araştırma deseni*

Abstract

This study was performed in order to examine the relationship between the levels of moral judgment and interpersonal problem solving skills of preschool children. Stratified sampling technique was used and totally 265 children were included in the study. 'Preschool Interpersonal Problem Solving Test' which was developed by Shure (1974) and adapted to Turkish by Dinçer (1995) and 'Moral Judgment Scale' which was developed by Çapan (2005) were used. Pearson

correlation test was used to determine the association between the variables. According to the results of the study, there was a positive and low level association between the total scores obtained from the sub dimensions of children's moral judgment scale and the mother and total solution scores of the interpersonal problem-solving test. There was a negatif relation between children's peer coercion score and moral judgment scale dimensions, social assistance and family rule scores.

Keywords: *preschool children, moral judgment, interpersonal problem solving skills, correlational research*

1. Giriş

Toplumsal yaşam insanların kendi yaşamı için gerekli bilgi ve becerileri öğrenmesi için bir ihtiyaçtır. Çocuk doğduğu andan itibaren bu toplumsal yaşamın bir parçası haline gelir ve ilk sosyal etkileşimlerini anne babasıyla kurar. Geliştikçe diğer aile üyeleriyle ve sonra da toplumdaki diğer bireylerle sosyal etkileşime girer. Bu sayede içinde yaşadığı toplumun normlarını ve değerlerini öğrenerek, bunları içselleştirip kendisine mal eder ve bu değer ve normlar doğrultusunda davranmaya başlar. Böylece içinde yaşadığı toplumun işlevsel ve uyumlu bir üyesi haline gelmek için değerler oluşturma sistemi geliştirir ve bu gelişim sürecinde ahlak gelişimi gerçekleşir (Seneoğlu, 2005, s.62).

Çocuğun ahlakının ilk olarak yetişkinler tarafından dışsal bir biçimde kontrol edildiği ve zamanla bu kuralların içsel olarak düzenlendiği belirtilir (Berk, 2013a, s.378). Dışsal kontrolden içsel duygulara ve ahlakla ilgili inançlara doğru gerçekleşen ve ahlaka ilişkin davranışların temelini oluşturan bu değişim içselleştirme olarak adlandırılır. İçselleştirmenin ahlak gelişiminde temel süreç olduğuna inanılır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2004, s.216).

Çocukların başkalarının hak ve duygularını henüz fark etmeye başladıkları okul öncesi dönem, ahlak gelişimi için önemli bir başlangıçtır. Çocuklar biliş ve dillerinin gelişmesinin yanı sıra toplumsal deneyimleri genişledikçe ahlaki olarak düşüncelerini giderek artan bir şekilde bağımsız olarak ortaya koyarlar (Berk, 2013b, s.567). Yapılan çalışmalar bebeklerin yaşamlarının ilk yıllarından itibaren sosyal ve ahlaki kural farkındalığı geliştirdiklerini göstermiştir (Lamb, 1993; Eisenberg, 2000; Kelley ve Brownell, 2000; Smetana vd. 2012; Hamlin, Wynn ve Bloom, 2007). Üç yaşındaki çocuklar insanların niyetleriyle ilgili açıklamalarına dayanarak kötü niyetli bir kişinin, iyi niyetli bir kişiden daha çok cezayı hak ettiğini söylerler. Çocukların sosyal yargılama yaparken sonuçlar ve davranışlar hakkında kullandığı bilgiler göz önüne alındığında, iki önemli nokta dikkat çeker. Birincisi, çocuklar kötü sonuçlara sebep olan bireyi niyeti belli olmadığı zaman acımasız bir şekilde yargılamazlar. İkincisi ise çocukların bilerek yaptığı çıkarımlarından hem sonuçlar hem de niyetler önemli bir şekilde etkilenirler (Helwig, Zelazo ve Wilson, 2001). Çocuklar 4 yaş civarında bir kişinin yalan söylediğini anlayabilirler. Bu yaşta çocuklar doğru söylemeyi onaylarken, fark edilmediği durumlarda bile yalan söylemeyi onaylamazlar (Berk, 2013a, s.384).

Erken çocuklukta ahlak, kendine ve başkalarına zarar verme konularına odaklanmayla başlar. Küçük çocukların ahlakı, henüz karşılıklı adalet anlayışı ile yapılandırılmamıştır. Bu yüzden çocuklar, birden fazla kişinin ihtiyaçları tehlikede olduğunda, ahlaki yargıda bulunurken zorlanırlar (Nucci ve Gingo, 2010, s.423). Bu dönemdeki çocuklar diğer önemli bilgileri ihmal ederek, olayların dikkat çekici özelliklerine ve sonuçlarına dayanarak yargıda bulunurlar. Örneğin, bir kişinin çalmak ve yalan söylemek için ahlaki açıdan mantıklı bir nedeni olsa bile bu tür eylemlerin her zaman yanlış olduğunu iddia etmeleri kendilerinden yaşça büyük olan çocuklara göre daha muhtemeldir (Lourenço, 2003). Çocukların toplumsal işbirliğine ilişkin anlayışları geliştikçe, insanların arzu ve istekleri çatıştığında neyin yapılması gerektiği konusundaki düşünceleri de değişir. Bu değişme, kişilerarası sorunlara artan düzeylerde hak, dürüstlük ve adalet gibi her iki tarafın karşılıklı bir şekilde kazançlı çıkacağı dengeli çözümler bulma yönündedir (Berk, 2013b, s.579).

Piaget biliş ve dilin okul öncesi çocukların ahlaki anlayışlarını desteklediğini fakat sosyal deneyimler de ahlak gelişiminde çok önemli olduğunu savunmuştur. Ona göre ahlak gelişimi, bireylerin diğer kişilere nasıl davranması gerektiği konusunda inanç geliştirmeleri ve bu doğrultuda yargılamada bulunmalarını gerektirir. Bu yargılamalar çocukların yetişkinler ve akranlarıyla girdikleri sosyal etkileşim deneyimlerinden kaynaklanır (Piaget'den aktaran Rey, 2002).

Ebeveynler çocukların yetiştirilmesinde en önemli ve ilk modellerdir. Gelişimin her alanı açısından önemli oldukları gibi karakterin oluşumu, değerlerin kazanımında ahlaki duygu, davranış ve bilişin ortaya çıkmasında da önemli bir yere sahiptirler (Yıldız, 2014, s.219). Ahlaki düşünce olarak ileri düzeyde olan çocukların ebeveynleri anlaşmazlık, dürüstlük ve haklar konularında çocukların anlayabileceği bir şekilde konuşurlar, ahlaki hikâyeler anlatırlar, prososyal davranışları teşvik etmede, düşmanca ve eleştirel olmadan çocuğu ikaz ederler (Berk, 2013a, s.385). Bu sayede çocuklar doğru ve yanlışları ayırt ederek ahlaki kuralları fark etmeye başlarlar. Yetişkinlerle eşit bir şekilde etkileşime girdikçe aralarında yaşanan çatışmaları karşılıklı kazanç sağlayacak şekilde çözümlenmeyi öğrenirler (Berk, 2013b, s.580).

Piaget' ye göre çocuklar arkadaşlarıyla etkileşim yoluyla diğerlerinin bakış açısını almayı öğrenirler. Kendilerinin ve diğerlerinin ahlaki tartışmalarını eleştirel bir şekilde yansıtırlar ve arkadaşlarıyla tartışarak ahlaki ikilemlere ayrıntılı çözümleri beraber bulurlar (Piaget'den aktaran Gasser ve Malti, 2012). Bu ilişkiler sayesinde çocuklar karşılık ve adaleti anlamayı öğrenmeye ek olarak ahlaki konular üzerinde faklı bakış açılarına maruz kalarak sosyal kıyaslamalar yoluyla kendi ahlaki anlayışlarını derinleştirirler (Carlo, 2006, s. 562). Bu nedenle, Piaget özellikle akran çatışmalarının çocukların ahlaki olarak bağımsız düşünmesine olanak sağladığını düşünmektedir (Berk, 2013b, s.580). Nitekim yapılan çalışmalar, çocukların akranlarıyla çatışma etkileşimi yoluyla ahlaki anlayışlarını yapılandırdıklarını ve gerekli olan sosyal becerileri elde ettiklerini göstermiştir (Rey, 2002). Çocuklar özellikle oyunlarda akranlarıyla işbirliği yapmak, görev almak ve ihtiyaçlarına göre kurallar geliştirmek

için bilişsel olarak yeni fikri yapılanmalar oluştururlar (Shaffer ve Kipp, 2007, s.571) ve kişilerarası ilişkilerdeki çatışma durumlarından kaynaklanan problemlerin çözümüne ilişkin farklı düşünme biçimleri kullanırlar. Bu düşünme biçimleri ise ahlak gelişiminde farklı düzey ve basamaklarla ifade edilir. Bu basamaklar farklı çatışma durumlarına uygulanabilen bağımsız ve tutarlı bir adalet teorisini temsil eder (Çiftçi, 2007, s.207). Çatışmalara katılım çocuklara ‘gerekçeli tartışma sanatını’ öğrenmek için doğal bir fırsat verir ve bu konudaki deneyimlerin çocukların farkındalığını yükseltmeye hizmet ettiğine inanılır (Schaffer, 1997, s. 261). Akranlarla ve yetişkinlerle yaşanan bu çatışmaların ve sosyal problem çözme becerilerinin, çocukların sosyal, bilişsel ve ahlaki gelişiminde etkili olduğu çeşitli araştırma bulguları ile ortaya konulmuştur (Arcaro-McPhee, Doppler ve Harkins, 2002; Chen, Fein, Killen ve Tam, 2001; Heydenberk, Heydenberk ve Bailey, 2003; Laible ve Thompson, 2002). Dolayısıyla bağımsız ahlaki yargılarda bulunabilen çocukların günlük hayatta karşılaştıkları kişilerarası problemlerin üstesinden nasıl gelineceğini bilecekleri ve problemlere farklı çözüm yolları üretebilecekleri düşünülmektedir. Araştırma konusuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi dönemdeki çocukların ahlak gelişimiyle ilgili olanların ahlaki yargı gelişimi (Smetana, 1981; Yau ve Smetana, 2003; Hamlin, Wynn ve Bloom, 2007; Smetana vd. 2012; Cushman, Sheketoff, Wharton ve Carey, 2013) ve ahlaki yargıyı çeşitli değişkenler açısından (Hatunoğlu, Halmatov ve Hatunoğlu, 2012; Helwig, Zelazo ve Wilson, 2001; Nelson, 1980; Nobes, Panagiotaki, Pawson, 2009; Özyürek ve Tezel, 2015; Seçer, Çeliköz, ve Yaşa, 2008; Seçer, Sarı ve Olcay, 2006; Zelazo, Helwig ve Lau, 1996) inceleyen çalışmalar olduğu görülmüştür. Sosyal problem çözme ile ilgili, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek için verilen eğitimlerin etkisini (Anliak, 2004; Dereli, 2009; Dinçer, 1995; Dinçer ve Güneysu, 1997; Dinçer ve Güneysu, 2001; Shure ve Spivack, 1979; Webster-Stratton, ve Reid, 2003.), sosyal problem çözme sürecinin gelişimini (Krasnor ve Rubin, 1983; Mayeux ve Cillessen, 2003), problem çözmeyi etkileyen değişkenleri (Anliak ve Dinçer, 2009; Fagot, 1988; Walker, Irwing ve Berthelsen, 2002;) ve problem çözme becerilerinin problem davranışlar, sosyal beceri ve mizaç özellikleriyle ilişkisini (Youngstrom vd. 2000, Walker ve Hendersen, 2012) inceleyen çalışmalar dikkat çekmektedir. Problem çözme becerilerinin ve kişilerarasında yaşanan çatışmaların çocukların ahlak gelişiminde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Arcaro-McPhee, Doppler ve Harkins 2002; Chen, Fein, Killen ve Tam, 2001; Heydenberk, Heydenberk ve Bailey, 2003; Laible ve Thompson, 2002) mevcut olmasına rağmen, doğrudan okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki yargıları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Literatürdeki bu boşluğu doldurmak amacıyla, araştırmada çocukların toplumsal ve bireysel yaşamında önemli bir yere sahip olan ahlaki yargı düzeyleri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin boyutu belirlenmeye çalışılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki yargı düzeyle-

ri ve kişilerarası problem çözme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda “Çocukların ahlaki yargı düzeyleri (ikilem, paylaşım, kasti kaza, yardımlaşma, kurala uyma) ile problem çözme davranışları (anne ile ilgili problem durumu, akran ile ilgili problem durumu) arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, korelasyonel araştırma deseninde planlanmış nicel bir araştırmadır. Korelasyonel araştırma deseninde, değişkenlere müdahale edilmeden nicel değişkenler arasındaki ilişki incelenir (Johnson ve Christensen, 2014, s. 44) ve bu ilişki türünün ne dereceye kadar mevcut olduğu bulunur (Büyüköztürk vd. 2013, s. 15).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı’ndan 2014-2015 eğitim öğretim yılına ilişkin alınan verilere göre Ankara il merkezinde bünyesinde en az 5 bağımsız anaokulu bulunduran ilçelerdeki bağımsız anaokullarına devam eden 4-5 yaş grubu 9048 çocuk oluşturmaktadır. İstatistiksel olarak değerlendirmelerin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için bünyesinde en az 5 bağımsız anaokulu bulunduran ilçelerdeki okullar araştırmanın evrenine dahil edilmiştir. Araştırmanın örneklem grubu ise tabakalı örnekleme yöntemi esas alınarak belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yolu ile evrendeki alt gruplar belirlenip örnekleme bu grupların evren büyüklüğü içindeki ağırlıklarıyla temsil edilmeleri amaçlanır (Büyüköztürk vd. 2013, s. 86). Bu çalışmada 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezinde bünyesinde en az 5 bağımsız anaokulu bulunduran 7 ilçe tabaka olarak belirlenmiştir. Tabaka ağırlıklarına göre araştırmaya Altındağ’dan 36, Mamak’tan 19, Çankaya’dan 36, Etimesgut’tan 69, Keçiören’den 37, Sincan’dan 27, Yenimahalle’den 41 olmak üzere toplam 265 çocuk dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, Shure (1974) tarafından geliştirilen Dinçer (1995) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” ve Çapan (2005) tarafından geliştirilen “Ahlaki Yargı Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi formunda çocukların cinsiyeti, yaşı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme, kardeş sayıları, evde yaşayan bir büyüğün varlığı, anne ve babalarının yaşı, eğitim durumu ve mesleği ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi: Araştırmada çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla Shure (1974) tarafından geliştirilen Dinçer (1995) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan ‘Okul Öncesi Kişilerarası

Problem Çözme Testi- OKPÇ' kullanılmıştır. Bu test, okul öncesi çocukların kişilerarası problemlere yönelik getirdikleri alternatif çözümler üretme becerisini değerlendirir. OKPÇ Testi akran problem durumu ve anne problem durumu olmak üzere iki bölümden oluşur (Dinçer, 1995).

OKPÇ'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için Shure tarafından yapılmış olan güvenilirlik çalışmaları kapsamında test-tekrar test tekniği kullanılmıştır. Testin güvenilirlik kat sayısı $r = .72$ olarak bulunmuştur. Ayrıca testin orijinal kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışmasında kodlayıcılar arası uyum %97 bulunmuştur (Shure'dan aktaran Anlıak, 2004).

Anlıak (2004)'ın kendi çalışmasında yapmış olduğu güvenilirlik analizlerinde testin güvenilirliği, OKPÇ Testinin orijinal el kitapçığında belirtildiği gibi test-tekrar test tekniği kullanılarak test edilmiştir. Bunun için 5-6 yaş grubundan 30 çocuğa bir hafta ara ile iki defa test uygulanmıştır. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Buna ek olarak yapılan kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışmasında kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik bulgularının anlaşma yüzdesinin akran ve anne bölümleri içerisinde % 82 ile % 99 arasında değiştiği saptanmıştır.

Bu araştırmada örneklem grubundaki çocuklarla uygulamalara başlamadan önce, araştırmacı ve testin kullanımına ilişkin olarak eğitim almış olan diğer bir uygulayıcı ile Gazi Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fakültesi anaokullarına devam eden 4-5 yaş grubundaki otuz çocuk üzerinde uygulama yapılarak gözleyenler arası güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma araştırmanın örneklem grubundan bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Çocukların iki uygulayıcıdan almış oldukları akran çözümleri ve kategorileri, anne çözümleri ve kategorileri, toplam çözümler ve kategorileri puanlarının korelasyonları hesaplanmış ve iki uygulayıcı arasında 0.96-0.98 arasında değişen yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Ayrıca araştırmanın örneklem grubundan toplanan veriler üzerinde test puanları arasındaki iç tutarlılığı belirlemek amacıyla yapılan güvenilirlik analizlerinde Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .924 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin ve değerlendirilmesinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ahlaki Yargı Ölçeği: Çocukların ahlaki yargı düzeylerini belirlemek amacıyla Çapan (2005) tarafından geliştirilen Ahlaki Yargı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 3-11 yaş grubu çocuklarına uygulanmak üzere geliştirilmiştir. Çocuklara bireysel olarak uygulanan ölçeğin uygulama süresi 15-20 dakikadır.

Ölçeğin İnkilem, Kültürel Paylaşım, Kasti Kaza, Sosyal Yardımlaşma, Aile Kuralı olmak üzere 5 alt boyutu vardır. Her alt boyut için Eda ve Esra adındaki iki kız kardeşin başlarından geçen olaylar hikaye şeklinde anlatılır. Çocuklardan anlayıp anlamadıklarını saptamak amacıyla hikâyeyi tekrar etmeleri istenir. Çocuklar hikâyeyi tekrar ederken, her hikâye için belirlenmiş olan 4 kriter araştırmacı tarafından işaretlenir. Çocuklar dört kriterden üçünü cevaplamışlarsa hikayeleri anladığı kabul edilerek

hikâyelerle ilgili yargılarını belirlemeye yönelik ikişer soru sorulur. Çocukların ahlaki yargılarını belirlemeye yönelik bu sorulara verdikleri cevaplara göre en yüksek 3, en düşük 1 puan verilir. Bu şekilde ölçekten alınabilecek en yüksek puan 30 en düşük puan ise 10 olur (Çapan, 2005).

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Çapan (2005) tarafından ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek üzere yapılan analizlerde, Cronbach Alfa değeri .6946 olarak bulunmuştur. İlaveten iki ayrı uzmanın (hakemler arası) aynı anda puanladığı 78 adet verinin genel toplamlarının aritmetik ortalama, standart sapmaları alınmış ve sonuçların aynı olduğu görülmüştür (Çapan, 2005).

Ölçeğin yapısı itibarıyla verilen cevapların puanlayıcılara göre farklılık göstermesi nedeniyle, bu çalışmada gözleyenler arası güvenilirlik çalışması yapılmamıştır. Ancak seçilen örneklem grubu için aracın güvenilirliğini test etmek amacıyla, araştırmacı tarafından Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek puanları arasındaki iç tutarlılığı belirlemek amacıyla yapılan analizlerde ise Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .706 olduğu bulunmuştur. Psikolojik testler için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha üstünde olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2012, s.171). Bu nedenle güvenilirlik için hesaplanan değer ölçeğin yeterli güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce, Ahlaki Yargı Ölçeği'ni geliştiren Çapan'dan ölçeğin kullanımına ilişkin izin alınmıştır. Ardından Çapan tarafından araştırmacıya ölçeğin nasıl uygulanacağı konusunda bir günlük eğitim verilmiştir. Okul öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi'ni uygulayabilmek için ise Dinçer'den test ve testin uygulanışı konusunda iki günlük eğitim alınmış ve bu sırada 10 çocukla uygulama yapıp, yapılan uygulamalar değerlendirilmiştir.

Araştırmanın, bağımsız anaokullarında gerçekleştirilebilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ve çocuklarla gerçekleştirilen uygulamada etik ilkelere uygunluğu sağlamak amacıyla Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Ardından Aralık 2014- Mart 2015 tarihleri arasında uygulamalar yapılmıştır. Uygulama yapılacak sınıflar okul yönetimiyle birlikte belirlenmiş ve bu sınıflardaki çocuklara bilgi verilip gönüllü olarak katılmak isteyen çocuklarla çalışılmıştır. Testlerin uygulamalarına başlamadan önce her okulda uygulamaların yapılacağı oda belirlenmiş ve odanın gürültüden uzak olmasına, çocukların dikkatlerini dağıtacak uyarıcılar olmamasına dikkat edilmiştir. Uygulamaların bireysel olarak gerçekleştirildiğinden çocuklar sınıflarından teker teker alınmış ve belirlenen odada uygulama yapıldıktan sonra tekrar sınıflarına götürülmüşlerdir.

Testlerin uygulama süresi yaklaşık olarak 30-50 dakika sürmüştür. Uygulamalardan sonra uygulamaya katılan çocukların kişisel bilgi formları öğrenci dosyalarına bakılarak doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın tüm verileri SPSS 15.0 programına yüklenmiştir. Araştırmanın amacına göre değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde çalışma grubundaki çocukların özelliklerini, ahlaki yargı düzeyleri ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi gösteren bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma grubundaki çocukların özellikleri

Çocukların Özellikleri		N	%
Yaş	4 yaş	136	51,3
	5 yaş	129	48,7
Cinsiyet	Kız	133	50,2
	Erkek	132	49,8
Okulöncesi Eğitime Devam Süresi	6 ay-1yıl	81	30,6
	1 yıl-2yıl	150	56,6
	2 yıl ve üstü	34	12,8
Kardeş Sayısı	Kardeşi Yok	98	37,0
	1 kardeş	128	48,3
	2 kardeş	35	13,2
	3 kardeş	4	1,5
Annenin Yaşı	30 yaş ve altı	85	32,1
	31-35 yaş	105	39,6
	36 yaş ve üstü	75	28,3
Babanın Yaşı	30 yaş ve altı	32	12,1
	31-35 yaş	104	39,2
	36-40 yaş	72	27,2
	41 yaş ve üstü	57	21,5
Annenin Eğitim Durumu	İlköğretim	35	13,2
	Lise	122	46,0
	Üniversite ve üstü	108	40,8
Babanın Eğitim Durumu	İlköğretim	24	9,1
	Lise	118	44,5
	Üniversite ve üstü	123	46,4
	Eğitim	44	16,6
Annenin Mesleği	Sağlık	24	9,1
	Mesleki, Bilimsel ve Teknik	45	17,0
	Diğer (bakıcı, kasiyer vb.)	32	12,1
Babanın Mesleği	Ev Hanımı	120	45,2
	Eğitim	22	8,3
	Sağlık	10	3,8
Evde Yaşayan Büyük	Mesleki, Bilimsel ve Teknik	120	45,3
	Diğer (esnaf, serbest meslek vb.)	113	42,6
	Var	26	9,8
	Yok	239	90,2

Araştırmaya katılan çocukların %51,3'ünü 4 yaş, %48,7'sini 5 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocukların, %50,2'si kız, %49,8'i erkektir. Çocukların %56,6'sı 1-2 yıl süreyle, %30,6'sı 6 ay-1 yıl süreyle ve %12,8'i 2 yıl ve daha uzun süreyle

okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmişlerdir. Çocukların %48,3'ünün 1 kardeşe, %13,2'sinin 2 kardeşe ve %1,5'inin 3 kardeşe sahip olduğu %37,0'sinin ise hiç kardeşi olmadığı bilinmektedir. Çocukların annelerinin yaşlarına bakıldığında, %39,6'sının 31-35 yaş, %32,1'inin 30 yaş ve altı ve %28,3'ünün 36 yaş ve üstünde anneler oldukları saptanmıştır. Babalarının yaşları incelendiğinde, %39,2'sinin 31-35 yaş, %27,2'sinin 36-40 yaş, %21,5'inin 41 yaş ve üstü ve %12,1'inin ise 30 yaş ve altındaki babalar oldukları görülmüştür. Annelerin %46,0'sinin lise mezunu, %40,8'inin üniversite ve daha üstü eğitim programı mezunu, %13,2'sinin ise ilköğretim mezun olduğu belirlenmiştir. Babaların eğitim düzeyleri ise %46,4'ünün üniversite ve daha üstü eğitim programı mezunu, %44,5'inin lise mezunu, %9,1'inin ise ilköğretim mezun olduğu saptanmıştır. Annelerin %45,2'ünün ev hanımı, %17,0'sinin mesleki, bilimsel ve teknik alanda, %16,6'sının eğitim alanında, %12,1'inin diğer sektörlerde, %9,1'inin ise sağlık alanındaki çalıştığı görülmüştür. Babaların %45,3'ünün mesleki, bilimsel ve teknik alanda, %42,6'sının diğer alanlarda, %8,3'ünün eğitim alanında ve %3,8'inin ise sağlık alanında çalıştıkları saptanmıştır. Çocukların %90,2'sinin evlerinde yaşayan bir büyük olmadığı, %9,8'inin ise evlerinde yaşayan bir büyük olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Çocukların ahlaki yargı ölçeği ve okul öncesi kişilerarası problem çözme testi'nin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin pearson korelasyon sonuçları

		OKPÇ Toplam	Akran Zorlayıcı Olma-	Akran	Anne
		Çözüm	yan Çözüm	Zorlayıcı Çözüm	Çözüm
Ahlaki Yargı Toplam	r	,273**	,169**	-,183	,287**
	p	,000	,006	,190	,000
	n	265	265	53	265
İkilem	r	,160**	,074	-,065	,190**
	p	,009	,230	,644	,002
	n	265	265	53	265
Kültürel Paylaşım	r	,168**	,096	-,030	,175**
	p	,006	,120	,830	,004
	n	265	265	53	265
Kasti Kaza	r	,206**	,147*	-,007	,180**
	p	,001	,017	,961	,003
	n	265	265	53	265
Sosyal yardımlaşma	r	,168**	,129*	-,189*	,169*
	p	,006	,035	,175	,006
	n	265	265	53	265
Aile Kuralı	r	,150*	,073	-,490**	,191**
	p	,0014	,237	,000	,002
	n	265	265	53	265

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo'2 de, çocukların kişiler arası problem çözme toplam puanları ile ahlaki yargı

toplam puan, ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma, aile kuralı puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Çocukların akran zorlayıcı olmayan çözüm puanları ile ahlaki yargı toplam puanı, kasti kaza, sosyal yardımlaşma, puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki varken ($p<.05$) ikilem, kültürel paylaşım ve aile kuralı puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>.05$). Çocukların akran zorlayıcı çözüm puanları ile sosyal yardımlaşma puanları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülürken ($p<.05$) aile kuralı puanları arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Ahlaki yargı toplam puanı, ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza puanları arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Çocukların anne çözüm puanları ile ahlaki yargı toplam puanı, ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma, aile kuralı puanları arasında ise düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<.05$).

4. Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezinde bağımsız anaokullarına devam eden 4-5 yaş grubu çocukların kişilerarası problem çözme testi anne çözüm ve toplam çözüm puanları ile ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutları ve toplamından aldıkları puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülürken, akran zorlayıcı çözüm puanları ile aile kuralı ve sosyal yardımlaşma puanları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kişilerarası problem çözme becerileri ve ahlaki yargı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olması, çocukların akranlarla ve yetişkinlerle yaşadıkları problemlere çözüm üretme ortamı bulmaları ve bu konuda olumlu geri dönüşler almaları yoluyla hangi davranışların doğru ya da yanlış olduğunu öğrenmeleri ile açıklanabilir. Nitekim alan yazınında akranlarla ve yetişkinlerle yaşanan problemlerin çözümü, çocukların ahlaki ve sosyal kurallar hakkında bilgi elde etmelerini sağlayarak ahlaki yargılar için sosyal bir dayanak oluşturduğunu belirtmektedir (Killen ve De Waal, 2000; Killen ve Nucci, 1995, s. 58). Bu bilgi ise elde edilen veriyi destekler niteliktedir.

Kişilerarası problem çözme becerileri ve ahlaki yargı düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olması ise yaşanan problem durumları hakkında yetişkinlerin çocuklara yaptıkları açıklamaların farklılık göstermesinden kaynaklanabilir. Konu ile ilgili olarak Laible ve Thompson (2002) küçük çocuklar ve anneleri arasında yaşanan problemlerin ahlak gelişimine etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, annelerin çocuklarıyla aralarındaki problem durumlarını çözmek için kullandıkları açıklamaların çocukların ahlak gelişimini kolaylaştırdığını ve üç yaşındaki çocukların ahlak gelişimini belirleyen en önemli faktörün annelerin problem çözerken kullandıkları stratejiler olduğunu bulmuşlardır. Chen, Fein, Killen ve Tam (2001) okul öncesi çocukların akranlarıyla yaşadıkları problemleri belirlemek amacıyla yaptıkları çalış-

mada, 4 yaşındaki çocukların akranlarıyla aralarındaki problemleri çözerken mevcut ahlaki ve sosyal kural bilgilerine dayanan stratejiler kullandıklarını saptamışlardır. Arcaro-McPhee, Doppler ve Harkins (2002) yapıcı bir sınıf ortamında okul öncesi çocukların problem çözme becerilerinin gelişimini incelemek amacıyla yaptıkları durum çalışmasında, çocukların oluşturulan ahlaki bir çevrede problemleri çözerken güce dayalı stratejiler kullanmak yerine, uzlaşma ve paylaşmaya dayalı stratejileri daha fazla kullandıkları görülmüştür. Çocukların akranlarla ilgili problem çözme becerilerinin ahlak gelişimini etkileyen bir unsur olduğunu saptamışlardır. Heydenberk, Heydenberk ve Bailey (2003) problem çözme becerileri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin ahlaki yargı düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları deneysel çalışmada ise kendilerine problem çözme eğitimi verilen öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin eğitim almayan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda çocukların problem çözme becerilerinin ahlak gelişimini etkileyen bir unsur olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler getirilebilir.

✓ Çocukların kişilerarası problem durumlarında kullandıkları çözüm stratejileri ile ilgili karşısındaki bireylerin hak ve duygularına yönelik açıklamalar yapılarak, başkalarının bakış açılarının farkına varmaları sağlanabilir.

✓ Çocukların yetiştirilmesinde ve eğitiminde birinci derece önemli kişiler olan anne babalara çocuklarına kişilerarası ilişkilerde ahlak kurallarına uygun olumlu sosyal modeller oluşturmaları için ailelere aile katılımı çalışmaları yoluyla erken çocukluk döneminde ahlak gelişimi ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi konusunda bilgi verilebilir.

✓ Çocukların akran ve öğretmenleriyle ilişkileri sırasında yaşadıkları kişilerarası problem durumlarıyla nasıl başa çıktıklarını anlamak için sınıf içi gözlemlere dayalı çalışmalar yapılabilir. Bu sayede çocukların bu durumları çözmek için başvurdukları ahlaki kural bilgileri gözlemlenebilir. Bu veriler doğrultusunda eğitim programları düzenlenebilir.

5. Kaynakça

- Anlıak, Ş. (2004). *Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında kişilerarası bilişsel problem çözme becerisi programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Anlıak, Ş., & Dinçer, Ç. (2009). How children's interpersonal cognitive problem-solving skills change through the years. *Eğitim Araştırmaları- Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 71–90.
- Arcaro-McPhee, R., Doppler, E. E., & Harkins, D. A. (2002). Conflict resolution in a preschool constructivist classroom: A case study in negotiation. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 19-25.
- Ardila-Rey, A., Killen, M., & Brenick, A. (2009). Moral reasoning in violent contexts: disp-

- laced and non-displaced colombian children's evaluations of moral transgressions, retaliation, and reconciliation. *Social Development*, 18(1), 181-209.
- Arı, R. ve Seçer, Z. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözüme becerilerine etkisinin incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451-464.
- Berk, E. L. (2013a). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Erdoğan Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- Berk, E. L. (2013b). *Çocuk gelişimi*. (Ali Dönmez Çev.). Ankara: İmge
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carlo, G. (2006). Care-Based and altruistically based morality. Melanie Killen, Judith G. Smetana (Ed.). *Handbook of moral development* içinde (s. 551-579). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chen, D. W., Fein, G. G., Killen, M., & Tam, H. P. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development*, 12(4), 523-544.
- Cushman, F., Sheketoff, R., Wharton, S., & Carey, S. (2013). The development of intent-based moral judgment. *Cognition*, 127(1), 6-21.
- Çapan, A. (2005). *3-11 yaş çocuklarının ahlak gelişimlerinin Piaget'nin ahlaki gelişim kuramına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, N. (2007). Ahlak gelişimi. Alim Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s.170-218). Ankara: PegemA
- Dereli, E. (2009). Examining the permanence of the effect of a social skills training program for the acquisition of social problem-solving skills. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 37(10), 1419-1427.
- Dinçer, Ç. & Güneysu, S. (1997). Examining the effect of problem-solving training on the acquisition of interpersonal problem solving skills by 5-year-old children in Turkey. *International Journal of Early Years Education*, 5 (1) 37- 46.
- Dinçer, Ç. & Güneysu, S. (2001). Examining the permanence of problem-solving training given for the acquisition of interpersonal problem solving skills. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 207-219.
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitim Etkisinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Fagot, B. I. (1998). Social problem solving: Effect of context and parent sex. *International journal of behavioral development*, 22(2), 389-401.
- Gasser, L., & Malti, T. (2012). Children's and their friends' moral reasoning: Relations with aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 36(5), 358-366.
- Hamlin, J. K., Wynn, K., & Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, 450(7169), 557-559.

- Hatunoğlu, A., Halmatov, M., & Hatunoğlu, Y. (2012). Ailelerin sosyo ekonomik düzeylerine göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Akademik bakış dergisi*, 32, 1-15.
- Helwig, C. C., Zeloza, D. P., & Wilson, M. (2001). Children's judgements psychological harm in normal and noncanonical situation. *Child development*, 72(1), 66-81.
- Heydenberk, W. R., Heydenberk, R A, & Bailey, S. P., (2003). Conflict resolution and moral reasoning. *Conflict Resolution Quarterly*, 21 (1) 27-45.
- İnanç, Y. B., Bilgin, M., & Atıcı, M. K. (2012). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Johnson, B. & Christensen. (2014). Eğitim araştırmaları: Nitel, Nicel ve Karma Yaklaşımlar (S. Beşir Demir Çev.Ed.) Ankara: Eğiten.
- Kelley, S. A., & Brownell, C. A. (2000). Mastery motivation and self-evaluative affect in toddlers: Longitudinal relations with maternal behavior. *Child Development*, 71, 1061-1072.
- Killen, M., & De Waal, F. B. M. (2000). The evolution and development of morality. Filippo Aureli, Frans B. M. Waal (Ed.), *Natural conflict resolution* içinde (s. 352-372). Berkeley, CA: University of California.
- Killen, M., & Nucci, L. P. (1995). Morality, autonomy, and social conflict. Melanie Killen, Daniel Hart (Ed.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* içinde (s. 52-86). Cambridge, England: Cambridge University.
- Krasnor, L. R., & Rubin, K. H. (1983). Preschool social problem solving: Attempts and outcomes in naturalistic interaction. *Child Development*, 1545-1558.
- Laible, D. J., & Thompson, R. A. (2000). Mother-child discourse, attachment security, shared positive affect, and early conscience development. *Child Development*, 1424-1440.
- Lamb, S. (1993). First moral sense: An examination of the appearance of morally related behaviours in the second year of life. *Journal of Moral Education*, 22, 97-110
- Lourenço, O. (2003). Making sense of Turiel's dispute with Kohlberg: the case of the child's moral competence. *New Ideas in Psychology*, 21, 43-68.
- Mayeux, L. & Cillessen, A. H. N. (2003). Development of social problem solving in early childhood: stability, change and associations with social competence, *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), 153-173.
- Nelson, S. A. (1980). Factors influencing young children's use of motives and outcomes as moral criteria. *Child Development*, 51, 823-829.
- Nobes, G., Panagiotaki, G., & Pawson, C. (2009). The influence of negligence, intention, and outcome on children's moral judgments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104(4), 382-397.
- Nucci, P. L., & Gingo, M. (2010). The development of moral reasoning. Usha Goswami (Ed.), *The wiley-blackwell handbook of childhood cognitive development* içinde (s. 420-445). UK :Wiley-Blackwell.
- Özyürek, A., & Tezel Şahin, F. (2015). Anne-çocuk ilişkisinin ve baba tutumlarının çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışları üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 161-174.
- Rey, A. A. (2002). *Colombian children's ideas about peer-conflict resolution and peace making: the effects of war and violence on children's moral reasoning*. Doctoral Dissertation, University of Maryland Department of Human Development, Maryland.

- Schaffer, H. R. (1997). *Social development*. Malden, MA: Blackwell.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., & Yaşa, S. (2008). Okul öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stillerine Göre Ahlaki ve Sosyal Kural Anlayışları, *S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 561-576.
- Seçer, Z., Sarı, H., & Olcay, O. (2006). Anne tutumlarına göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 539-557.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi.
- Shaffer, D. R. & Kipp, K. (2007). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. China: Thomson Wadsworth.
- Shure, M. & Spivack, G. (1979). Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention: Programming for preschool and kindergarden children, *Journal of Clinical Psychology*, 89-94.
- Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1333-1336.
- Smetana, J. G., Rote, W. M., Jambon, M., Tasopoulos-Chan, M., Villalobos, M., & Comer, J. (2012). Developmental changes and individual differences in young children's moral judgments. *Child development*, 83(2), 683-696.
- Walker, O. L., & Henderson, H. A. (2012). Temperament and social problem solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school. *Social Development*, 21(4), 761-779.
- Walker, S., Irwing, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Treating Conduct Problems and Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 11(3), 130-143.
- Yau, J., & Smetana, J. G. (2003). Conceptions of moral, social-conventional, and personal events among Chinese preschoolers in Hong Kong. *Child Development*, 74(3), 647-658.
- Yıldız, A. S. (2014). Ahlak gelişimi. Hatice Ergin & Armağan Yıldız (Ed.), *Gelişim psikolojisi içinde* (209-230). Ankara: Nobel.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B., & Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 589-602.
- Zelazo, P. D., Helwig, C. C., & Lau, A. (1996). Intention, act, and outcome in behavioral prediction and moral judgment. *Child Development*, 67(5), 2478-2492.

Altı Yaş Çocuklarının Gelecekte Ne Olmak İstedikleri Üzerine Nitel Bir Çalışma

A Qualitative Study On What Six-Year Children Want to Be in The Future

Hilal GENÇ

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

Özlem ALKAN ERSOY

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 17-08-2016

Özet

Bu çalışmada, okul öncesi dönemdeki 6 yaş çocuklarının gelecekte olmak istedikleri mesleklerin neler olduğunu ve neden bu meslekleri seçtiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma modeli kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Araştırma Uygulama ve Eğitim Merkezi'ne bağlı anaokullarında 6 yaş grubuna devam eden 21 çocuk oluşturmaktadır. Veriler çizim ve görüşme teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çocukların gelecekte olmak istedikleri meslekleri seçme nedenleri incelendiğinde, bu nedenler "mesleğe sevgi duyma", "kişisel değerler", "anne babayı model alma", "merak ve anne babalarının bu mesleği istemesi" kategorilerinde toplanmıştır.

***Anahtar Kelimeler:** mesleki gelişim, 6 yaş çocuğu*

Abstract

The current study aims at determining which occupations pre-school children want to be in the future and why they choose these occupations. Case study research design was used in this qualitative study. The sample of the study consist of 21 volunteer children attending to 6 age groups in kindergartens of Gazi University Pediatric Development Applied Research and Training Center in the fall semester, 2015-2016 academic year. Data were collected by using drawing and interview techniques. Categories were obtained from the drawings and interviews. When the reason why children chose these occupations was examined, reasons were formed in categories such as having a strong liking for these occupations, personal values, taking parents as a model, curiosity, and their parents' wish for these occupations.

***Keywords:** career development, six-year children*

1. Giriş

Okul öncesi dönemde çocukların meslekleri tanımaları, mesleklerin insan hayatındaki yeri ve önemine ilişkin farkındalık geliştirmeleri ve mesleklere ilişkin kalıp yargılardan uzaklaşıp olumlu tutum geliştirmeleri önemlidir (MEB, 2012). Erken yaşlarda çocukların meslekler hakkında bir takım fikirlere sahip olmaları, gelecekte yapacakları meslek seçimlerini olumlu yönde etkiler. Böylece çocuklar yetenek, ilgi ve isteklerine uygun bir mesleğe sahip olabilirler. Çocuklara mesleklerle ilgili bilgi verebilmek için onların meslekleri ne kadar tanıdıklarının ve bu meslekleri tanıma sürecinde etkili olan faktörlerin neler olduğunun bilinmesi gerekir. Bu şekilde elde edilen bilgiler çocukların daha sonraki yıllarda yapacakları meslek seçimlerinde oldukça etkilidir (Liben, Bigler ve Krogh, 2002).

Nitekim meslek seçiminin anlık bir karar olmadığı, biyolojik ve çevresel faktörlerden etkilenebildiği gibi mesleki gelişim süreci içinde ortaya çıktığı da kabul edilen bir anlayıştır. Mesleki gelişim; çocuklukta meslek fikrinin oluşmaya başlamasından yetişkinlikte bir meslek sahibi oluncaya kadar geçen gelişim evrelerini kapsayan bir süreçtir (Yeşilyaprak, 2006).

Mesleki gelişimin yaşam boyu devam eden gelişimsel bir süreç olduğu 20. Yüzyılın ortalarından itibaren pek çok kuramda belirtilmiştir (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad ve Herma, (1951); Havighurst (1964); Roe, (1956) ve Super, (1957). Mesleki gelişim konusunda önemli kuramlardan birisi olarak görülen ve Donald Super tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Yaşam Alanı” kuramında mesleki gelişim aşamaları sırasıyla büyüme (çocukluk), keşfetme (ergenlik), yerleşme (genç yetişkinlik), sürdürme (orta yaş) ve geri çekilme (geç yetişkinlik) şeklinde ele alınmıştır. Kuramda okul öncesi yılları da içine alan “Büyüme Evresi” doğumdan 14 yaşına kadar devam eden bir evredir. Super’ a göre bu evrede çocuklar benlik duygusu geliştirmeye ve iş dünyasıyla ilgili temel anlayışa sahip olmaya başlarlar. (Akt. Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013).

Büyüme evresi, çocukların içinde buldukları çevreyi keşfetme dönemidir. Çocuklar bu evrede fantezi ve oyunlarla yetişkin rollerini denerler. Böylece çocukların iş dünyasına ilişkin bilgi dağarcıkları oluşmaya başlar (Akt.; Siyez, 2011). Bu dönemin alt evrelerini ise Super, Fantezi (4-10 yaş), İlgi (11-12 yaş), Kapasite (13-14yaş) olarak belirlemiş ve büyüme evresini, 1. Gelecekle ilgilenme 2. Yaşama ilişkin kişisel kontrolünü artırma 3. Okulda ve işte başarının önemini farkında olmayı geliştirme 4. İş alışkanlıkları ve çalışmaya karşı olumlu tutum kazanma şeklinde dört mesleki gelişim görevi ile tanımlamıştır. Çocukların içinde buldukları evreden bir üst evreye başarılı bir şekilde geçebilmelerinin ve kendilerinden beklenen mesleki gelişim evrelerine ulaşabilmelerinin belirtilen dört mesleki gelişim görevini kazanmalarıyla mümkün olduğunu ifade etmiştir (Akt., Bacanlı ve Torun, 2012).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar insanları basit yollarla sınıflandırmaya ve meslekleri de yetişkin rolleri olarak tanımayla başlarlar. Farklı cinsiyetten insanlar arasın-

daki gözlenebilir somut farkları ayırt edebilirler. Yetişkin etkinliklerinden ve mesleklerinden cinsiyetlerine uygun olanlara yönelirler. Bir yetişkin dünyası olduğunu ve çalışmanın bu dünyadaki önemini bu yaşlarda fark ederler. 6 ila 8 yaşları arasında ise mesleki saygı ile ilgili değildiler, ancak sosyal sınıf ayrımını fark etmeye başlarlar (Gottfredson, 2002). Görüldüğü gibi mesleki gelişim açısından okul öncesi yıllar önemli bir yere sahiptir. Alan yazını incelendiğinde, okul öncesi dönemde mesleki gelişimi inceleyen araştırmaların çocukların hangi meslekleri bildikleri, gelecekte olmak istedikleri meslekler ve çocukların meslekleri hangi toplumsal cinsiyete uygun gördükleri üzerine odaklandığı görülmüştür (Rastgeldi, 2005; Hung-Chang ve Mei-Ju,2014). Çocukların bu meslekleri seçme nedenlerini irdeleyen çalışmalara ise araştırma sırasında rastlanamaması bu konudaki çalışmaların sınırlı olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle bu çalışma okul öncesi dönemdeki altı yaş çocuklarının gelecekte seçmek istedikleri mesleklerin neler olduğu ve neden bu meslekleri seçtiklerini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 6 yaş grubu çocuklarının gelecekte seçmek istedikleri meslekler nelerdir?
2. 6 yaş grubu çocukların gelecekte seçmek istedikleri meslekleri tercih etme nedenleri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma modeli kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları bir veya birçok duruma ilişkin derinlemesine bir açıklama ve analiz ortaya koyan bir araştırma deseni olarak ifade edilir (Johnson ve Christensen, 2014). Durum çalışmalarında amaç, ele alınan durum veya durumlar hakkında kapsamlı sistematik ve detaylı olarak elde edilen bilgileri bütüncül olarak analiz etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Patton, 2014). Bu araştırmada, ayrıntılı olarak ele alınan durum okul öncesi dönemde olan 6 yaş grubu çocukların gelecekte seçmek istedikleri mesleklere ve bu meslekleri seçme nedenlerine ilişkin görüşleridir.

Örneklem Seçimi

Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Araştırma, Uygulama ve Eğitim Merkezi' ne bağlı anaokullarına devam eden altı yaş grubundaki 21 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir ve yakın olması gibi nedenlerden dolayı, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çocuklara çalışma kapsamında yapılacaklar bireysel olarak açıklanmış ve katı-

lımlarında gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Çalışma grubuna katılan 21 çocuğun 9'u kız, 12'si ise erkektir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplamak amacıyla çizim ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Çalışma kapsamında önce çocuklara büyüünce olmak istediği mesleğin ne olduğu sorulmuş ve ardından çizim tekniği kullanılarak çocuklardan belirttiği mesleğin resmini yapması istenmiştir. İnsanın kendini tanımlamasında, doğadaki varlıkların algılanmasında ve betimlenmesinde hiçbir sanat resim kadar etkili olmamıştır (Diğler, 2012). Resim, çocuğun hayal dünyası, duygusal düşünsel yaşamı, yakın çevresinde yaşadığı olayları ve içinde yaşadıklarını anlatabildiği; gelişimleri ve becerileri hakkında bize ipuçları veren çok önemli bir faaliyettir. Resim çocuklarla iletişimde kullanılan en etkili ve önemli unsurlardan birisidir (Artut, 2004, Ercivan Zencirci, 2012). Ancak resim çocukların kişilik, algı ve tutumlarını değerlendirmede tek başına yeterli bir teknik olarak görülmemekte ve çocukları incelerken birden çok yöntemin bir arada kullanılmasının çalışmanın güvenilirliğini artırmak açısından önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır (Yavuzer, 2015). Bu nedenle bu çalışmada çizim tekniğinin yanı sıra görüşme tekniği de kullanılmıştır.

Görüşme tekniği, araştırmacının doğrudan gözlemlene imkânına sahip olmadığı olayları ya da bireylerin kendilerinin dışındaki dünyayı nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymak amacı ile başvurduğu bir veri toplama yoludur (Merriam, 2013).

Bu süreçte ilk olarak 6 yaşında bir kız ve bir erkek çocuk ile pilot çalışma yapılmış ve seçilen tekniklerin çocuklara uygunluğu test edilmiştir. Pilot çalışmada herhangi bir sorun yaşanmaması nedeniyle veri toplama işlemleri uygulamaya konulmuştur.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının nasıl oluşturulduğu ve araştırma sürecinde nasıl kullanıldığına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

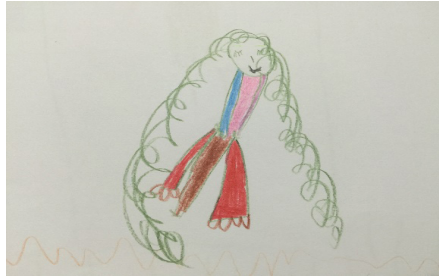
Çizim tekniği

Çalışmada, çocukların sınıflarına gidilmiş ve rasgele bir çocuk seçilmiş, ona bireysel olarak birlikte yapılacaklar açıklanmış ve çalışma için hazırlanmış olan odaya gelmek isteyip istemediği sorulmuştur. Gelmek isteyen çocuk okul içerisinde önceden hazırlanmış olan çocukların boyuna uygun masa ve sandalyenin olduğu sessiz bir odaya alınmıştır. Masa üzerine önceden A4 kâğıdı, pastel boya, kuru boya ve keçeli kalemlerin olduğu boyalar yerleştirilmiştir. Çocuğa ilk olarak sandalyesine oturması söylenmiş ve oturduktan sonra ona "Büyüyünce olmak istediğin meslek ne?" sorusu yöneltilmiştir. Soruyu cevaplaması beklenmiş ve cevabı söyledikten sonra istediği boyaları seçerek söylediği mesleğin resmini çizmesi istenmiştir. Çocuğa resmini yapması için zaman tanınmış tamamladığını söylediğinde ise ona "Bana resmini anlatır mısın?" sorusu yöneltilerek resmini anlatması istenmiştir. Doğal iletişim sürecinde görüşme soruları sorulmuştur. Anlattıkları hem yazılı hem de sesli olarak kayıt altına

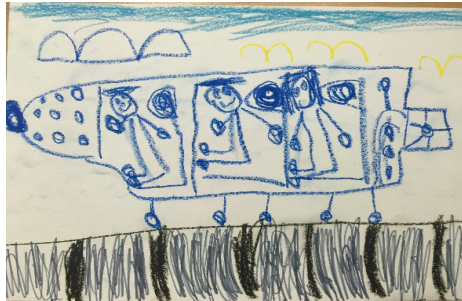
alınmıştır. Ardından hemen görüşme aşamasına geçilmiştir.



Resim 1. Pilot görüşme yapılan erkek çocuğa ait çizim (Asker)



Resim 2. Ç8 kodlu çocuğa ait resim (Moda tasarımcısı)



Resim 3. Ç12 kodlu çocuğa ait resim (Pilot)



Resim 4. Ç18 kodlu çocuğa ait çizim (Veteriner)



Resim 5. Ç14 kodlu çocuğa ait çizimler (Polis, İtfaiye)

Görüşme

Çocuk resmini anlatırken araştırmacı bu doğal ortam içerisinde aşağıdaki görüşme sorularını çocuğa sormuştur.

Çizdiğin mesleğin adı ne?

Neden bu mesleği seçtin?

Görüşmeci ve katılımcı arasındaki etkileşimi iyi ve dikkatli yönetmek ve görüşmelerin dikkatli bir şekilde kaydedilmesi görüşme sonucunda elde edilecek verinin ve analizin daha nitelikli olmasını sağlar (Merriam, 2013). Bu nedenle görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve daha sonra kayıt altına alınan görüşmeler yazılı tutanaklara geçirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çizim ve görüşme teknikleri ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; bir veya birden fazla metindeki kelimelerin, kavramların ve temaların, deyimlerin, karakterlerin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve

bunları sayıya dökmek için kullanılır (Kızıltepe, 2015). İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilen kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Başka bir ifadeyle içerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirerek, anlaşılır ve anlamlı olarak düzenleyip yorumlamaktır (Ekici, Gökmen ve Kurt, 2014).

Konuşma ve görüşme gibi herhangi bir sözlü iletişim aracı kullanıldığı zaman veriler yazıya dökülüp; tüm bu içeriklerin insan eliyle yazılmış veya şekillendirilmiş olması gerekir (Kızıltepe, 2015). Bu nedenle, veriler analiz edilmeden önce ses kayıt cihazındaki görüşme kayıtları yazılı tutanaklara geçirilmiştir. Çocukların çizdikleri resimler ise bilgisayar ortamında taranarak kaydedilmiştir. Her çocuğa ait ses kayıtlarından elde edilen metinlere ve çizimlere numara verilmiştir. Ardından her çocuğun çiziminde yer alan meslek ve bu meslekleri ifade eden ögeler listelenmiştir. Görüşme tutanağı incelenmiş ve aynı şekilde görüşmede belirttiği meslek ve bu mesleği seçme nedenleri liste haline getirilmiştir. Çizim ve görüşmelerden elde edilen bu veriler incelenerek kategoriler geliştirilmiştir. Geliştirilen kategorilerin altında veriler kodlanmış ve sonrasında yorumlanmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmada, bir olgunun anlaşılmasına yardım etmek amacıyla çoklu verilerin kullanımı olan nitel veri üçgenlemesi ile iki ya da daha fazla kişinin aynı nitel veriyi analiz etmesi şeklinde açıklanan analizci üçgenlemesi tekniği kullanılmıştır (Jhonson ve Christensen, 2014; Patton, 2014). Bu doğrultuda yazılı tutanaklardaki veriler, araştırmacılarından biri ve aynı alandaki başka bir araştırmacı olmak üzere birbirinden bağımsız iki kodlayıcı tarafından kategoriler altında düzenlenen kodların doğruluğunu tespit etmek amacıyla ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenilirliği [$\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$] formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 2015). Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik ortalaması ise % 90 olarak tespit edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Okul öncesi dönemdeki 6 yaş çocuklarının gelecekte seçmek istedikleri meslekleri ve bu meslekleri tercih etme nedenlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada 6 yaşındaki çocukların çizimlerinden ve çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular alt amaçlar doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

1. Çocukların gelecekte seçmek istedikleri mesleklere ilişkin bulgular

“6 yaş grubu çocuklarının gelecekte seçmek istedikleri meslekler nelerdir?” alt amacına yönelik olarak her çocuğa “Büyüyünce hangi mesleği seçmek istiyorsun?” sorusu sorularak seçmek istediği meslek belirlenmiş ve ardından bu mesleğin resmini çizmesi istenmiştir. Çocuk resmini tamamladığını söyledikten sonra ona “Bana resmini anlatır mısın?” sorusu sorulmuş ve bu anlatım sırasındaki doğal ortam içerisinde

görüşme gerçekleştirilmiştir.

Görüşme ve çizimlerden elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan 21 çocuğun gelecekte seçmek istediği meslek ve bu mesleğin çiziminde kullanılan öğeler Tablo 1 ve Tablo 2 'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çocukların gelecekte seçmek istedikleri meslekler ve bu mesleklerin çiziminde kullandıkları öğeler

	Meslek	Resimlemede Kullanılan Öğeler
Ç1	Asker	Asker, Savaş Gemisi, Araba
	Doktor	Doktor, Hasta, İğne
Ç2	Porselenci	Porselenci, Porselen
	Garson,	Garson, Yemek
Ç3	Makinist	Tren, Tren Rayı
Ç4	Sınıf Öğretmeni	Öğretmen, Öğretmenin Çubuğu, Öğretmenin Yazısı
Ç5	Kaptan	Kendisi, Gemi, Bayrak
	Doktor,	Doktor, Hasta, İğne, Pamuk
Ç6	Kuaför	Kuaför, Müşteri
Ç7	Arkeolog	Arkeolog, Müze, Kemik, Eskiden Kalma Kutu
Ç8	Moda Tasarımcısı	Kendisi, Dikiş Makinesi
Ç9	Doktor	Doktor, Çocuk, Röntgen Cihazı, Bilgisayar
Ç10	Şarkıcı	Şarkıcı, Güneş, Çimen, Bulutlar, Gökyüzü, Sahne, Bulutlar, Kendisi
Ç11	Vitraycı	Cam, İş Yeri, Boya, Masa
Ç12	Pilot	Kendisi, Bulut, Kuş, Arkadaşları, Uçak, Uçak Pisti
Ç13	Polis	Polis, Polis Arabası, Hırsız
	Polis	Polis, Polis Arabası, Hırsız
Ç14	İtfaiye	İtfaiye Görevlisi, Merdiven, İtfaiye Arabası
Ç15	Doktor	Kendisi, Güneş, Hastane
Ç16	Cerrah	Doktor, Hasta, Cimbız
Ç17	Doktor	Doktor, İki Yardımcısı, Çocuk
Ç18	Veteriner	Veteriner, Hayvanlar, Hayvanlara Bakılan Masa, Lamba
Ç19	Çiçekçi	Çiçek, Kendisi
Ç20	Robot	Robot
Ç21	Mimar	Ev, At, Çiçek, Bulut Güneş

Tablo 1 incelendiğinde, 21 çocuğun gelecekte seçmek istediği mesleklerle ilgili çizimlerinden ve görüşmelerinden elde edilen bulguların birbirini desteklediği görülmektedir. Mesleği ifade eden öğeler arasında yanlış kullanılan bir öğeye rastlanmamıştır. Belirtilen meslek ve o mesleğin çizgisel ifadesinde kullanılan öğelerin uyumlu olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra Ç2, Ç6 ve Ç 14 kodlu çocukların gelecekte birden fazla meslek sahibi olmayı planladığı görülmektedir. Bu noktada ise belirtilen mesleklerin ortak noktalarının olmaması dikkat çekicidir. Bu durum çocukların ilgilerinin bir sonucu olabilir. Bu çocukların birden fazla tercih belirtmelerinin araştırmaya veri zenginliği kattığı düşünüldüğünden bu veriler araştırma kapsamından çıkartılmamıştır. Ç20 kodlu çocuk “Büyüyünce hangi mesleği seçmek istiyorsun?” sorusuna “Robot” cevabını vermiştir. Araştırmacılar tarafından Ç20 kodlu çocuğun meslek kavramının anlamını tam olarak bilmediği düşünülerek, çocuğun verdiği cevap alt amaçlar doğrultusunda değerlendirilen bulgular arasında yer almamıştır. Bunlara ek olarak; Ç19 kodlu çocuk gelecekte olmak istediği mesleğin “Çiçek sulama mesleği” olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı, görüşme sırasında, çocuğun “çiçek sulama mesle-

ğinin” nasıl bir meslek olduğunu anlatmasını istediğinde bu mesleği “Çiçekleri başkasına verebilirim, sulayabilirim, satabilirim” şeklinde tanımlamıştır. Meslekle ilgili açıklamalarından dolayı çocuğun gelecekte olmak istediği mesleğin “çiçekçi” olduğu düşünülmüştür. Ayrıca, Ç2 kodlu çocuk ilk olarak “garson” isimli mesleği “yemekçi” olarak ifade etmiştir. Araştırmacı çocuğa bu mesleğin başka ismi olup olmadığını sormuştur. Çocuk bu soru üzerine “garson” cevabını vermiştir.

Görüşme esnasında çocukların “Büyüyünce hangi mesleği seçmek istiyorsun?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Çocukların gelecekte seçmek istedikleri mesleklerin dağılımı

Meslekler	f
Doktor	5
Polis	2
Cerrah	1
Veteriner	1
Asker	1
Sınıf öğretmeni	1
Kaptan	1
Kuaför	1
Arkeolog	1
Moda tasarımcısı	1
Şarkıcı	1
Vitraycı	1
Pilot	1
İtfaiyeci	1
Mimar	1
Makinist	1
Çiçekçi	1
Garson	1
Porselenci	1
	24

Tablo 2’ de Ç2, Ç6 ve Ç14 kodlu çocukların birden fazla meslek ismi söylemesi sebebiyle toplam frekans çocuk sayısından fazla olmuştur. Tablo incelendiğinde çocukların gelecekte en çok “doktor” (f=6) olmayı istedikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra “polis” (f=2), “cerrah” f=1, “veteriner” (f=1), “asker” (f=1), “sınıf öğretmeni” (f=1), “kaptan” (f=1), “kuaför” (f=1), “arkeolog” (f=1), “moda tasarımcısı” (f=1), “şarkıcı” (f=1), “vitraycı” (f=1), “pilot” (f=1), “itfaiyeci” (f=1), “mimar” (f=1), “makini” (f=1), “çiçekçi” (f=1), “garson” (f=1), ve “porselenci” (f=1) mesleklerini de ifade etmişlerdir. 20 çocuk 19 farklı meslek dile getirmiştir.

2) Çocukların gelecekte seçmek istedikleri meslekleri tercih etme nedenlerine ilişkin bulgular

“6 yaş grubu çocukların gelecekte seçmek istedikleri meslekleri tercih etme nedenleri nelerdir?” alt amacına yönelik olarak görüşme sırasında çocuklara “Neden bu mesleği tercih ettin?” sorusu sorulmuştur. Çocukların bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 3’ te yer almaktadır.

Tablo 3. Çocukların gelecekte seçmek istedikleri meslekleri tercih etme nedenlerinin kategorilere göre dağılımı

Kategoriler	Tercih nedenleri	f
İlgi Duyuma	Çünkü bu mesleği seviyorum (Ç2, Ç13, Ç15, Ç21)	4
	Gemi sürmeyi çok seviyorum (Ç5)	1
	Başka sevdiğim meslek bulamadım, onu olmaya karar verdim. (Ç8)	1
	Şarkı söylemeyi çok seviyorum... (Ç10)	1
	Hayvanları çok seviyorum (Ç18)	1
	Çiçekleri çok seviyorum (Ç19)	1
Toplam		9
Kişisel Değerler	Hastaları/İnsanları iyileştirdiği için (Ç6, Ç9, Ç17)	3
	Dünyayı kurtarmak için (Ç1)	1
	İnsanların hayatını kurtarıyorlar ((Ç14)	1
Toplam		5
Anne Babayı Model Alma	... babam gibi öğretmen olmak... (Ç4)	1
	...annem doktor... (Ç9)	1
	Çünkü babam orada çalışıyor. (Ç11)	1
Toplam		3
Merak Etme	Çünkü uzun yolculuklara çıkıp tren rayını görmek istiyorum (Ç3)	1
	Dinozor kemiklerini bulmak için (Ç7)	1
	Bütün kemiklere bakmak için (Ç16)	1
	Toplam	
Anne Baba Tutumu	...Babam doktor ol demişti. (Ç6)	1
	Toplam	
Genel toplam		21

Tablo 3’ te aynı çocukların farklı kategorilere birden fazla cevap verdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra, “Neden bu mesleği seçmek istiyorsun?” sorusuna Ç12 kodlu çocuk “Zor bir cevap. Bilmiyorum.” şeklinde cevap vererek bir neden belirtmemiştir.

Çocukların seçmek istedikleri meslekleri tercih nedenleri 21 görüş ve 5 kategori altında toplanmıştır. Çocuklar en çok ilgi duydukları (f=9) mesleği seçmek istemişlerdir. Bu kapsamda en fazla “çünkü bu mesleği seviyorum” (f=5) şeklinde görüş açıklamışlardır. Diğer taraftan “kişisel değerler” (f=5), “anne babayı model alma” (f=3), “merak etme” (f=3), ve “anne baba tutumu” (f=1) kaynaklı tercihler de ifade edilmiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Altı yaş grubundaki çocukların gelecekte olmak istedikleri mesleklerin neler olduğu ve bu meslekleri tercih nedenlerini incelemek amacıyla yapılan nitel çalışma kapsamında 21 çocuğun çizim ve görüşme tekniği kullanılarak verileri toplanmıştır. Çocukların gelecekte olmak istedikleri mesleklerin neler olduğu ile ilgili olarak çizimlerinden ve görüşmelerinden elde edilen bulguların birbiri ile uyuşması, çocukların belirttikleri meslekler hakkında yaş ve gelişimlerine uygun olarak doğru ve detaylı bilgilere sahip olduklarını göstermektedir.

Çalışmaya katılan çocuklardan üçünün gelecekte birden fazla mesleği tercih ediyor olması bu yaşlarda ilgi ve yeteneklerinin davranış ve amaç belirlemede önemli olmasından kaynaklanabilir. Nitekim Super’ın büyüme dönemi özellikleri de bu veriyi

desteklemektedir (Akt. Rastgeldi, 2005).

Çalışmada çocukların gelecekte en çok “doktor” olmayı istedikleri ve bunu “polis” olma isteğinin takip ettiği belirlenmiştir. “Doktor” ve “polis” mesleklerinin günlük yaşam içerisinde sıklıkla karşılaşılan meslekler olması bu sonucun ortaya çıkmasını etkileyen bir durum olarak düşünülebilir. Çocuklar sık karşılaştıkları bu mesleklere ilişkin olarak daha fazla bilgiye sahip olabilmektedirler. Çocukların olmayı istedikleri diğer meslekler ise cerrah, veteriner, asker, sınıf öğretmeni, kaptan, kuaför, arkeolog, moda tasarımcısı, şarkıcı, vitraycı, pilot, itfaiyeci, mimar, makinist, çiçekçi, garson ve porselencisi olarak tespit edilmiştir. Çok yaygın olmayan mesleklerden olan vitraycı ve porselencisi meslekleri bu listede dikkat çekmektedir. Diğer meslekler toplumda çok yaygın bir şekilde yer alırken bu mesleklerle sık karşılaşmamaktadır. Ancak bu çocukların bu meslekleri tercih etme nedenleri incelendiğinde birisinin yakın çevresinden babasının bu mesleği yapıyor olması ve diğerinin ise bu mesleği sevmesi etkileyen unsur olarak açıklanmıştır. Dolayısıyla çocukların ilgileri ve mesleği iyi tanıyor olmaları bu sonucu ortaya koymuş olabilir. Çocukların ifade ettikleri meslekler konu ile ilgili yapılan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir. Hung- Chang ve Mei-Ju (2014) tarafından yapılan çalışmada 5-12 yaşları arasındaki çocukların mesleki beklentilerinin neler olduğu incelenmiş ve çocukların polis, ressam, doktor, öğretmen ve girişimci kategorilerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Rastgeldi (2005), altı yaş grubu çocukların meslekleri tanıma durumlarını incelediği çalışmasında, çocukların en fazla tanıdıkları mesleklerin doktor, polis, diş doktoru, hemşire ve fotoğrafçı olduğunu saptamıştır.

Çocukların gelecekte olmak istedikleri meslekleri tercih etme nedenleri 5 kategori altında toplanmıştır. Bunlar; ilgi duyma, kişisel değerler, ebeveyni model alma, merak etme ve ebeveyn tutumudur. Belirlenen kategoriler doğrultusunda çocukların bu meslekleri seçme nedenleri ilgi ve merakları, önemsedikleri değerler, aile tutumları ve ailelerini model almaları ile açıklanabilir. Nitekim Hung-Chang ve Mei-Ju (2014) tarafından yapılan çalışmada, 5-12 yaş arasındaki çocukların anne ve babalarının meslekleri ile çocukların mesleki beklentileri arasında yüksek bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Aileler çocukların meslek seçiminde önemli bir yere sahiptir. Anne babalar çocuklarıyla uzun süreli ve yakın etkileşim içerisinde bulunduğu için çocuğun özdeşim kurabileceği modeller olarak çocukların mesleki gelişimlerini etkileyebilmektedirler (Hamamcı, 1996).

Sonuç olarak, çocukların en çok olmak istedikleri meslekler doktor, polis, cerrah, veteriner, asker, sınıf öğretmeni, kaptan, kuaför, arkeolog, moda tasarımcısı, şarkıcı, vitraycı, pilot, itfaiyeci, mimar, makinist, çiçekçi, garson ve porselencidir. Bu meslekleri seçme nedenleri ise ilgi duyma, kişisel değerler, ebeveyni model alma, merak etme ve ebeveyn tutumlarıdır. Okul öncesi dönemdeki çocukların ilgileri, mesleklerle ilişkin bilgi ve farkındalıkları gelecekte seçmeyi düşündükleri meslek konusunda önemli unsurlar olarak görülmektedir. Bu nedenle aileler ve öğretmenler, çocuklara farklı meslekler hakkında farkındalık, bilgi ve deneyim kazanabilecekleri ortamlar

sağlama, çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerini sağlayacak ortamlar oluşturma konusunda bilinçlendirilebilir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar toplumsal hayatta meslek sahibi olmanın gerekliliği ve yakın çevresinde gördüğü meslekler dışındaki meslekler hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Bunun yanı sıra okul öncesi dönemdeki çocukların meslek gelişimine yönelik yapılacak araştırmalarda çocukların mesleklere ya da sadece tek bir mesleğe ilişkin bilgi ve tanımlamaları daha kapsamlı bir şekilde ele alınabilir.

5. Kaynakça

- Artut, K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 223-234.
- Bacanli, F., Ve Torun, S. (2012). İlköğretim öğrencileri için bazı mesleklerin tanıtımı. *İlköğretim Online*, 11(1).
- Diğler, M. (2012). Okul öncesinde resim eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekici, G., Gökmen, A. ve Kurt, H. (2014). Öğretmen adaylarının “bilgisayar” kavramı konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Gefad*, 34(3), 357-401.
- Ercivan Zencirci, D. (2012). Okul öncesi dönemde resim eğitimi dersi kolaj uygulamaları. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(13), 76-90.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., Ve Herma, J. (1951). *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gottfredson, L.S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. D. Brown, L. Brooks, Ve Associates (Ed), *career choice and development*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Hamamcı, Z. (1996). Aile rehberliğinin meslek gelişim konusunda bilgi düzeylerinin ve çocuklarına yardımcı olmaya yönelik tutumlarına etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Havighurst, R. J. (1964). Youth in exploration and man emergent. H. Borow (Ed.), *man in a world at work* (215-236). Boston: Houghton-Mifflin.
- Hung-Chang, L., Ve Mei-Ju, C. (2014). Behind the mask: The differences and stability of children's career expectations. *Procedia-social and behavioral sciences*, 116, 2832-2840.
- Johnson, B., Ve Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar. (Çev. Selçuk Beşir Demir) Ankara: Eğiten Kitap.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik Analizi. N. F. Seggie Ve Y. Bayyurt (Ed.). Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Liben, L. S., Bigler, R. S. Ve Krogh, H. R. (2002). Language at work: children's gendered interpretations of occupational titles. *Child Development*, 73 (3), 810-828.
- MEB. (2012). Okul öncesi eğitimi rehberlik programı. Ankara: MEB.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma. (Selahattin Turan, Çev Edt.). Ankara: Nobel
- Miles, M. B. Ve Huberman, A. M. (2015). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sadegül Akbaba Altun Ve Ali Ersoy (Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Niles, S. G. Ve Harris-Bowlbey, J. (2013). İlkokullarda kariyer gelişimi müdahaleleri, Oya

- Yerin Güneri (Çev.). 21. Yüzyılda kariyer gelişimi müdahaleleri. (Career Development Interventions In The 21st Century, 4. B.), Fidan Korkut Owen (Çev. Ed.), Ankara: Nobel.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Mesut Bütün Ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Rastgeldi, H. (2005). 6 yaş çocuklarının meslekleri tanıma durumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Roe, A. (1956). The psychology of occupations. New York: Wiley.
- Siyez, D. M. (2011). Gelişimsel yaklaşımlar. Binnur yeşilyaprak (ed.). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya (S. 171-217). Ankara: Pegem Akademi.
- Super, D. E. (1957). The psychology of careers. New York: Harper And Row.
- Yavuzer, H. (2015). Resimleriyle çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2006). Eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Pre-school children start to classify people simply and they begin to recognize the occupations as the roles of adults. They are able to distinguish observable concrete differences between people of different genders. They are interested in activities and occupations of adults which are suitable for them. Children are aware of the fact that it is a world of adults and in this world they realize the importance of the working at the age of six. Children aged 6 to 8 are indifferent to occupational esteem, but they start to realize the social class distinctions (Gottfredson, 2002). As seen, pre-school years have an important place in terms of career development. When the literature is reviewed, it is observed that research examining the career development of pre-school period focuses on issues such as which occupations children know, the occupations they want to be in the future, and which gender children associate occupations with (Rastgeldi, 2005; Hung-Chung ve Mei-Ju,2014). No studies, searching why children choose these occupations, have been encountered. In this sense, the current study aims at determining which occupations pre-school children want to be in the future and why they choose these occupations.

Case study research design was used in this qualitative study. The sample of the study consist of 21 volunteer children attending to 6 age groups in kindergartens of Gazi University Pediatric Development Applied Research and Training Center in the fall semester, 2015-2016 academic year. Data were collected by using drawing and interview techniques. First, each child was told individually what would be done, then the child was asked whether s/he would want to come to the room prepared for the study. The child who accepted to join the study was taken to a quiet room in which were appropriate tables and chairs in accordance with the children's height. A4 paper, crayons, coloured pens, and marker pens were placed on the table in advance. The child was invited to sit in the chair and asked to draw the picture of "the occupation s/he wants to be when s/he grows up" by choosing any paint s/he wishes. When the child said that s/he completed his/her picture, the child was addressed the question "Can

you talk about your picture?" After talking about the picture, s/he was asked the following questions:

What is the name of the occupation you have drawn?

Why have you chosen this occupation?

All the interviews were recorded with a tape recorder. Then they were transcribed. The drawings, which was made to support the interviews, were scanned by computer. All transcriptions and drawings were numbered. Findings obtained from the interviews and drawings related to occupations which 21 children want to choose in the future seemed to support each other. No misused element was encountered among those representing the occupation. It was determined that elements used for a specified occupation were compatible with those used in the linear expression of that occupation. Categories were obtained from the drawings and interviews. The obtained data were arranged according to those categories. Source triangulation (using drawing and interview) and analyst triangulation (qualitative data were analysed by two people) were applied in order to ensure the validity and reliability of the study. In addition to this, to determine the accuracy of codes of conceptual categories, data were coded by two independent coders during the data analysis process. Then the reliability of the data analysis was tested by using Miles and Huberman (2015)'s formula. Accordingly, reliability between coders was determined as 90%.

When the obtained data were analyzed, it was found that children want to be a doctor in the future. Besides, "police, vet, soldier, teacher, captain, hairdresser, archaeologists, fashion designer, singer, pilot, fireman, architect, engineer, florist, waiter and porselenci-the person who sells porcelain" are the occupations that children want to be in the future. Although "lead-light glazier" is not an occupation, it was chosen by a child. When the reason why children chose these occupations was examined, reasons were formed in categories such as having a strong liking for these occupations, personal values, taking parents as a model, curiosity, and their parents' wish for these occupations.

As a result, the interests of pre-school children and their knowledge and awareness about the occupations are seen as important factors for what occupations they consider choosing in the future. Therefore, parents and teachers may raise children's awareness of environments which can provide awareness, knowledge, and experience to children about different occupations. For further studies, pre-school children's knowledge and definitions of occupations or just a single occupation may be studied more comprehensively.

Okul Öncesi Çocukların Bilgi ve İletişim Teknolojileriyle Etkileşiminin Bazı Değişkenler Yönünden İncelenmesi

A Study into The Interaction of Preschool Children with Information and Communication Technologies in terms of Some Variables

Elçin Yazıcı,

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

Elif Gençer

Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Öğretmeni, Ankara, Türkiye

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 21.11.2016

Özet

Araştırma, okul öncesi çocukların bilgi ve iletişim teknolojileriyle etkileşiminin bazı değişkenler yönünden incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 36-72 aylık çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme evreni içinden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen araştırmaya katılmaya istekli toplam 180 ebeveyn dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Konca ve Köksalan (2015) tarafından geliştirilen "Bilgi ve İletişim Teknolojileri Veli Ölçme Aracı (BİTVÖA)" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde normallik testi sonucunda; gruplar arası farklılık incelenirken ikili gruplarda Mann Whitney U-Testi, ikiden fazla gruplarda ise Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. BİT açısından ebeveyn tutumları ile beceri, sosyal yapı ve kullanım düzeyi boyutları arasındaki ilişki Spearman korelasyon analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların evlerinde bulunan bilgi ve iletişim teknoloji araçları olarak en fazla televizyon (%100) ve cep telefonu (%93,9), en az ise oyun konsolu PlayStation/XBox bulunduğu, ebeveynlerin çocukların etkinlikleri yürüttükleri alanlara ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde çocukların en çok oturma odasında (%40), en az ise mutfakta (%1,1) etkinlikleri gerçekleştirdikleri ve çocukların en çok kendi kendine (%32,3) en az ise başka bir çocukla beraber (%12,5) etkinlikleri gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca çocukların bilgi ve iletişim teknolojileriyle etkileşiminde BİTVÖA'nın beceri, kullanım düzeyi ve sosyal yapı alt boyutları arasında cinsiyet, yaş ve ebeveyn öğrenim durumu gibi değişkenler yönünden anlamlı bir farklılık görüldüğü, gelir durumu açısından ise anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Bilgi ve iletişim teknolojileri, okul öncesi eğitim, ebeveyn*

Abstract

The current study was carried out to investigate the interaction of preschool children with information and communication technologies in terms of some variables. The population was made up of 36-72 month old children attending to an independent kindergarten acting under the Ministry of Education in the city of Ankara in the central town of Keçiören in the educational year of 2015-2016. The sampling of the study included a total sum of 180 parents volunteered to the research having a child at a private kindergarten in Ankara chosen randomly. As a data collection instrument, "Parent Assessment Tool for Information and Communication Technologies" (PATICT) developed by Konca ve Köksalan (2015) was used. In the analysis of the data gathered, as the distribution was not normal, Mann-Whitney U-Test was used to look for differences between groups while Kruskal Wallis H-Test was used for comparison between more than two groups. In terms of ICT, the relation between the parent attitudes and skills, social structure, usage level dimensions were analysed through Spearman correlation. As a result of the study, it was found that children mostly had television (100%) and mobile phone (93.9%) and play console PlayStation/Xbox the least at home as information and communication technology tools; depending on the replies given by the parents regarding the fields of the activities children do, it was found that children spent their time in the living room (40%) mostly and in the kitchen (1.1%) the least and they spent their time on their own (32.3%) the most and with another child (12.5%) the least. It was also found that there was a significant difference in terms of such variables as gender, age and parent education status between the skill usage level and social structure sub-dimensions of PATICT; no significant difference was found in terms of economic status and a positive correlation was found between the parent attitude score and skill and social structure.

Keywords: Information and communication technologies, preschool education, parents

1. Giriş

Son yıllarda bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı değişim ve gelişmeler, bilginin hızlı bir şekilde artmasına ve bununla birlikte bilginin iletildiği kitle iletişim araçlarının da değişmesine neden olmuştur. Bilginin yalnızca basılı ortamda üretildiği ve paylaşıldığı geçmişte, bireylerin bilgi tüketicileri olmaları için temel becerilere sahip olması yeterli olmuştur. Bilginin üretildiği ve paylaşıldığı ortamın çeşitlendiği ve karmaşıklaştığı bir dönemde bilgiye erişimde teknoloji kullanımı, önemli bir unsurdur (Yılmaz ve Özkan, 2013). Bu nedenle teknoloji, sürekli değişen biçimiyle yaşamda yer almıştır. Bu değişim ve gelişme bilginin üretilmesini, yayılmasını, paylaşılmasını ve kullanılmasını hızlandırmıştır (Tor ve Erden, 2004). Öğrenmeyi analiz ve sentez etme yeteneğini içeren 21. yüzyılda "bilgi ve iletişim teknolojileri" kavramı oldukça sık karşılaşılan ve bireylerin yaşamlarını önemli ölçüde etkileyen kavramlar arasında yer almıştır (Kaumbulu, 2011; Özel, 2013). Bu açıdan Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT), çocuklar ve yetişkinler için günlük yaşamın önemli bir bileşeni haline gelmiştir (Cook, 2001).

BİT; televizyon, cep telefonu, bilgisayar, ağ donanımı ve yazılımları, radyo, uydu sistemlerinin yanı sıra video, konferans ve uzaktan eğitim gibi çeşitli iletişim cihaz ve

uygulamaları kapsayan bir kavramdır (Rouse, 2005). Dijital çağda ve bilgi temelli bir toplum içinde BİT, modern yaşamın her alanında ve özellikle eğitim alanında önemli rol oynar (Liu, Toki ve Pange, 2014). Eğitim alanında BİT'in kullanımı; yeni eğitim ortamları oluşturmada, yeni öğretim yöntemleri sağlamada, geleneksel eğitimci-çocuk ilişkisini değiştirmekte ve sonuç olarak bu durum eğitimin niteliğinin artmasına neden olmaktadır (Yazıcı, 2015).

BİT kullanıcıları olarak çocuklar, teknolojileri kullanma ve deneyimlemede yeni yöntemler keşfeder. Büyüme ve gelişmeyi üst düzeye çıkarmaya yönelik okul öncesi sınıflarında BİT kullanımını konusunda; çocuklar için bilgisayarların uygun olup olmadığına ve sınıfta bilgisayar kullanımı konusunda eğitimcilerin yetkin olmadıklarına yönelik bazı tartışmalar vardır. İskoçya'da erken çocukluk eğitimi programına yönelik açıklamalara rağmen BİT'e ilişkin herhangi bir özel atıfta bulunulmamıştır. Fakat kamu ve özel sektöre bağlı kuruluşlardaki oyun odalarından yapılan formal gözlemler, bilgisayarların yaygın olarak kullanıldığını gösterir. İngiltere Ulusal Programı (2000) çocuklarının düşüncelerini geliştirmek ve yaratıcı çalışmalarını kaydetmek için güvenli ve amaçlı bir şekilde BİT kullanmalarını gerektiğini ifade etmektedir (Stephen ve Plowman, 2003; Lepicnik ve Samec, 2012). Bu durum okul öncesi eğitimi içine BİT'in entegre edilmesine yönelik gereksinimi ortaya koymaktadır (Wang ve Hoot, 2006). BİT'in okul öncesi eğitim için önemini şu şekilde açıklamaktadır;

- BİT, çocukların içinde bulunduğu çevreyi ve bireyleri etkiler. BİT, aynı zamanda çocukların çevresinde bulunan ebeveynlerin, aile üyelerin, bakanların veya eğitimcilerin çalışma yaşamlarının da bir parçasıdır.

- BİT çocuğun öğrenme ve oyun deneyimlerini, eğitimcilerin profesyonel öğrenme ve gelişmelerini, erken çocukluk eğitim kurumlarını, ebeveynler ve okul öncesi eğitim ile ilgili bireylerin iletişim ve ilişkilerini desteklemede okul öncesi eğitimin pek çok yönünü güçlendirmek için yeni fırsatlar sunar.

- BİT gelişimine yönelik bazı ülkeler erken çocukluk eğitimi için BİT politikaları geliştirmiştir. Araştırmacılar, akademisyenler ve eğitimciler BİT ve okul öncesi eğitimi hakkında bilgi sağlaması ve rehberlik etmesi amacıyla kitaplar, makaleler ve kılavuzlar hazırlamıştır. Bu çalışmalar sonucunda BİT, okul öncesi eğitimde; eğitimciler arasında profesyonel topluluklar oluşmasına, okul-toplum ilişkisinin güçlenmesine, çocukların eğitimlerine, ebeveynlerin ve okul dışından bireylerin katılımlarının artmasına olanak sağlamıştır (Konca, 2014).

Bu açıdan çocuklar için hem evde hem de okul ortamında modern teknolojilerin geniş bir alanda kullanıldığı bir dönemin geliştiği dikkat çekmektedir. Bu amaçla çocuklar, dijital bağlantıya dayalı e-toplum olarak adlandırılan etkin bireyler olarak tanımlanır. Bu toplum farkında olmasa da çocukların yaşamlarını etkilemektedir. Çünkü BİT, hem ev ortamında hem de okul ortamında giderek yaygın bir olgu haline gelmiştir (Yazıcı, 2015). Giderek artan bu yaygın kullanımında BİT, bilgi için basit ve

hızlı erişim sağlamak ve iletişim süreçlerini kolaylaştırmaktadır. BİT aynı zamanda çocukların yeterliliklerini ve öğrenme süreçlerini geliştirmeye yardımcı olur (Lepicnik ve Samec, 2012:120). Ayrıca çocuklar teknolojik araçlarla meşgul olduklarında dünyayı analiz etme, bilgiye erişme ve yorumlama, kişisel bilgileri düzenleme, benlik saygısı, soyut düşünme, karmaşık iletişim ve meta-iletişim becerilerini geliştirme, duygularını yönetmeyi öğrenme, yetişkin toplumunda işleyen rolleri ve kuralları keşfetme becerilerini kazanır (Kaumbulu, 2011).

Teknoloji ile öğrenme yaklaşımı sadece öğretme için değil daha fazla öğrenme için de teknolojik bir araç sağlar. Öğrenme için bir araç olarak kullanılan teknoloji; kişinin anlayış, inanç ve düşünce süreçlerini yansıtmada bir araç olarak hizmet eder. Teknoloji, yeni içerik ilişkilerini keşfetmek ve bilgilere erişmek için çocuklara; internet, simülasyon (benzetim), elektronik posta, sözcük işlemci, hesap tabloları, grafikler, sunum ve veri tabanı yazılımını içeren çeşitli olanaklar sağlar. Olanakların sunulduğu bir ortamda çok tekrarların olabileceği alıştırmaya dayalı uygulama, elektronik ortamda daha kolay desteklenmekte ve daha ilgi çekici hale gelmektedir. Bu durum, farklı çocukların farklı ilgi alanları seçmelerini sağlayarak bağımsızca keşifler yapmasına izin verir (Woodard, 2003). Teknoloji, anlamlı öğrenme için gerekli olan yansıtıcı düşünmenin desteklenmesiyle eleştirel düşünmeyi ve daha üst düzey düşünmeyi kolaylaştırır. Teknoloji aynı zamanda, çocukların kaynakları keşfetme, analiz etme ve değerlendirmesine yardım eder. Bu nedenle okul öncesi eğitimde teknolojinin uygun entegrasyonu için pedagojik bir modelin gerekli olduğu ifade edilir. Tüm bu bilgiler ışığında pedagojik hedeflere ulaşmak için teknoloji araçlarını kullanma çocuklara; etkili bir yaşam boyu öğrenme modeli sağlama, iletişim ve eleştirel düşünme becerilerini destekleme, sorgulamaya dayalı öğrenme standartlarını karşılama olanakları sunar (Plowman ve Stephen, 2003; Woodard, 2003; Gimbert ve Cristol, 2004). Bu nedenle eğitimciler ve ebeveynler öğrenme topluluklarını genişletmek için güvenli ve etik yollarla çocukların bu teknolojileri kullanmalarına rehberlik etmelidir (Woodard, 2003). Bu açıdan eğitimciler ve ebeveynler çocukların beklenen eğitim hedeflerine ulaşması için gerekli olan becerilerini geliştirmede son derece önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Araştırma, okul öncesi çocukların bilgi ve iletişim teknolojileriyle etkileşiminin bazı değişkenler yönünden incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; okul öncesi çocukların bilgi ve iletişim teknolojileriyle etkileşiminin çocukların cinsiyet ve yaş grubu ile ebeveynlerin öğrenim durumu ve ekonomik

durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyduğundan betimsel nitelikte olup, tarama modeli tipindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2008; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 36-72 aylık çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna, tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen, araştırmaya katılmaya istekli toplam 180 ebeveyn dâhil edilmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde; %51,7'sinin erkek, %48,3'ünün ise kız olduğu; %33,3'ünün 36-48 ay, 49-60 ay ve 61-72 ay arasında olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin demografik özellikleri incelendiğinde ise; %83,3'ünün kadın ve %16,7'sinin erkek olduğu; %66,7'sinin 20-30 yaş aralığında, %30,0'ı 31-40 yaş aralığında, %2,2'si 41-50 yaş aralığında ve %1,1'i ise 51 yaş ve üstünde olduğu; %52,8'inin lise mezunu, %18,3'ünün ortaokul ve lisan mezunu ve %10,6'sının ise ilkökul mezunu olduğu; %38,9'unun 2001-3000TL TL, %30,0'ının 3001 TL ve üstü, %29,4'ünün 1301-2000TL ve %1,7'sinin ise 1300 TL ve altı gelire sahip olduğu; %53,9'unun iki çocuğa, %30,0'ünün bir çocuğa ve %16,1'inin ise üç çocuğa sahip olduğu belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Konca ve Köksalan (2015) tarafından geliştirilen “Bilgi ve İletişim Teknolojileri Veli Ölçme Aracı (BİTVÖA)” kullanılmıştır. BİTVÖA, toplam 87 madde içermektedir. Bunlar;

a. Evde bulunan bilgi ve iletişim teknolojilerini (Yanıtlar “Var/Yok” şeklinde ve 12 maddeden oluşmaktadır),

b. Çocukların bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerilerini (Yanıtlar “Evet Yapabilir/Hayır Yapamaz/Bilmiyorum” şeklinde ve 19 maddeden oluşmaktadır),

c. Çocukların bilgi ve iletişim teknolojilerini evin hangi odasında kullandıklarını (Yanıtlar “Kendi Odasında/Oturma Odasında/Mutfakta/Evin Diğer Odasında/Bunu Hiç Yapmaz” şeklinde ve 9 maddeden oluşmaktadır),

d. Çocukların bilgi ve iletişim teknolojilerini kimlerle beraber kullandıklarını (Yanıtlar “Kendi Kendine/Başka Bir Çocukla Beraber/Kendinden Büyük Biriyle/Bunu Hiç Yapmaz” şeklinde ve 4 maddeden oluşmaktadır),

e. Çocukların bilgi ve iletişim teknolojilerini günde ne kadar süre kullandıklarını (Yanıtlar Saat/Dakika/Hiç Yapmadı şeklinde 9 maddeden oluşmaktadır),

f. Çocukların televizyon izlerken sergiledikleri davranışları (Yanıtlar “Her Zaman/Bazen/Hiçbir Zaman şeklinde ve 12 maddeden oluşmaktadır),

g. Ebeveynlerin bilgi ve iletişim teknolojileri hakkında düşüncelerini (Yanıtlar “Evet Katılıyorum/Kısmen Katılıyorum/Hayır Katılmıyorum şeklinde ve 5 maddeden oluşmaktadır) belirlemeyi hedeflemektedir.

Konca ve Köksalan (2015) tarafından geliştirilen “BİTVÖA, 308 ebeveyne uygulanmış ve ölçme aracının F ve G bölümleri için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,780 ve 0,707 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada BİTVÖA, 180 ebeveyne uygulanarak Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları F ve G bölümüne ait sırasıyla 0,760 ve 0,702 olarak saptanmıştır. Çalışmada ayrıca B ve E gruplarına ait bulgularda mevcut olduğu için bu bölümlere ait hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,724 ve 0,758 olarak saptanmıştır.

Velilere uygulanan BİTVÖA anketinin B, E, F ve G bölümlerinin yorumlanmasında değerlendirme aracı kullanılmıştır. Değerlendirme aracı grup değer aralığının tespitinde; $a = \text{Ranj/Yapılacak Grup Sayısı}$ formülü kullanılmıştır (Konca, 2014).

Tablo 1. Çocukların etkinlikleri gerçekleştirme sürelerini değerlendirme aracının puanlandırılması

Verilen Ağırlık	Nitelik Grupları	Sınırı
9	240 dakika ve üzeri	8.12-9.00
8	211-240 dakika	7.23-8.11
7	181-210 dakika	6.34-7.22
6	151-180 dakika	5.45-6.33
5	121-150 dakika	4.56-5.44
4	91-120 dakika	3.67-4.55
3	61-90 dakika	2.78-3.66
2	31-60 dakika	1.89-2.77
1	0-30 dakika	1.00-1.88

Tablo 2. Velilerin BİT hakkında düşüncelerini değerlendirme aracının puanlandırılması

Verilen Ağırlık	Nitelik Grupları	Sınırı
3	Evet Katılıyorum	2.34-3.00
2	Kısmen Katılıyorum	1.67-2.33
1	Hayır Katılmıyorum	1.00-1.66

Tablo 3. Çocukların televizyon izlerken sergilediği davranışları değerlendirme aracının puanlandırılması

Verilen Ağırlık	Nitelik Grupları	Sınırı
3	Her Zaman	2.34-3.00
2	Bazen	1.67-2.33
1	Hiçbir Zaman	1.00-1.66

Araştırmanın amacına uygun olarak erişim (Evde bulunan bilgi ve iletişim teknolojileri), beceri (Çocukların bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerileri), kul-

lanım düzeyi (Çocukların bilgi ve iletişim teknolojilerini günde ne kadar süre kullandıkları), sosyal yapı (Çocukların bilgi ve iletişim teknolojilerini evin hangi odasında ve kimlerle beraber kullandıkları ile televizyon izlerken sergiledikleri davranışlar) ve ebeveyn tutumları bölümleri oluşturulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

“BİTVÖA” dan elde edilen verilerin betimsel analizini yapmak amacıyla frekans, ortalama ve standart sapma kullanılmış ve verilerin normallik dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Bu testin, çalışma grubunun 25’ten büyük olduğu ($n>25$) durumlarda kullanılması önerilmektedir (Özdamar, 2004). Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür ($p<0,05$).

Tablo 4. Dağılımın Normalliğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

BİTVÖA	İstatistik	Kolmogorov-Smirnov	
		sd	p
Beceri	,112	180	,000
Kullanım Düzeyi	,085	180	,003
Sosyal Yapı	,124	180	,000
Ebeveyn Tutumu	,118	180	,000

Tablo incelendiğinde “BİTVÖA” Beceri boyutu ($D(180)=0,112$, $p=0,00$), Kullanım Düzeyi boyutu $D(180)=0,085$ $p=0,03$), Sosyal Yapı boyutu $D(180)=0,124$, $p=0,00$ ve Ebeveyn Tutumu boyutu $D(180)=0,118$, $p=0,00$ için verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Bu nedenle verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır.

Verilerin analizinde normallik testi sonucunda; BİT açısından beceri, sosyal yapı, kullanım düzeyi ve ebeveyn tutumları boyutlarına ait puanların, iki kategorili değişkenler açısından değerlendirilmesinde Mann Whitney U-Testi, üç ve daha fazla kategorili değişkenler açısından değerlendirilmesinde ise Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Kategorik değişkenler arası farklılık incelenirken; anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup $p<0,05$ olması durumunda gruplar arası anlamlı farklılığın olduğu, $p>0,05$ olması durumunda ise gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Kruskal Wallis H-Testinin anlamlı çıktığı durumlarda ise farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

3. Bulgular ve Tartışma

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucu bulgular bölümü oluşturulurken araştırmanın amacına uygun olarak erişim (Evde bulunan bilgi ve iletişim teknolojileri) ve sosyal yapı bölümlerinden (Çocukların bilgi ve iletişim teknolojilerini evin hangi odasında ve kimlerle beraber kullandıkları) elde edilen verilerin analizine ilişkin frekans ve yüzde tabloları ile okul öncesi çocukların bilgi ve iletişim teknolojileriyle

etkileşiminin cinsiyet, yaş grubu, ebeveynin öğrenim ve gelir durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan verilerin analizine ilişkin araştırma bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Çocukların Evlerinde BİT Araçlarının Bulunma Durumuna Göre Dağılımı

BİT Araçları	Var		Yok	
	f	%	f	%
Televizyon	180	100	0	0
Cep telefonu	169	93,9	11	6,1
Akıllı telefon/Tablet PC	156	86,7	24	13,3
Uydu/Dijital TV	126	70,0	54	30
Bilgisayar	110	61,1	70	38,9
İnternet Bağlantısı	86	47,8	94	52,2
Dijital fotoğraf makinesi	84	46,7	96	53,3
CD Çalar	62	34,4	118	65,6
Radyo	52	28,9	128	71,1
Elektronik robot oyuncaklar	43	23,9	137	76,1
Video Kamera	43	23,9	137	76,1
Oyun konsolu PlayStation/ XBoX	13	7,2	167	92,8

Tablo 5’de çocukların evlerinde BİT araçlarının bulunma durumu incelendiğinde; çocukların %100’ünün evinde televizyon, %93,9’unun cep telefonu, %86,7’sinin akıllı telefon/tablet PC, %70,0’inin uydu/dijital TV, %61,1’inin bilgisayar, %47,8’inin internet bağlantısı, %46,7’sinin dijital fotoğraf makinesi, %34,4’ünün CD çalar, %28,9’unun radyo, %23,9’unun elektronik robot oyuncaklar ile video kamera ve %7,2’sinin ise oyun konsolu PlayStation/XBoX olduğu ifade edilmiştir.

Konca (2014) çalışmasında çocukların evlerinde en fazla televizyon (99%) cep telefonu (96,6%) ve uydu/dijital TV (85,8%) bulunduğu, en az bulunan bilgi ve iletişim teknoloji araçları olarak ise oyun konsolu playstation/XBoX (10,1%), video kamera (29,4%) ve elektronik robot oyuncaklar (31,4%) olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma sonucunun Tablo 1’de yer alan evde BİT araçlarının bulunma durumlarına göre BİTVÖA’dan elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda, ebeveynlerin teknolojik gelişmeleri izlediği, geniş bir erişim ağının olduğu ve dijital kültürle iç içe oldukları ve ayrıca bilgisayarlara ve akıllı telefonlara entegre edilen mp3 çalar, fotoğraf makinesi, radyo ve video kamera gibi özellikler nedeni ile teknolojik araçların yaygınlığının az olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu açıdan bazı teknolojik araçların yaygınlığının zamanla ve değişen teknolojiyle artarak çeşitlendiği bazılarının ise zamanla diğer teknolojik araçlara entegre edilerek yaygınlığının azaldığı şeklinde düşünülebilir.

Tablo 6. Çocukların Etkinlikleri Gerçekleştirdikleri Alanlara Göre Dağılımı

Etkinlikler	Kendi Odasında		Oturma Odasında		Mutfakta		Evin Diğer Odasında		Bunu Hiç Yapamaz	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Televizyon izler	20	11,1	154	85,6	2	1,1	4	2,2	0	0
Müzik dinler	20	11,1	92	51,1	7	3,9	4	2,2	57	31,7
Oyun oynar	92	51,1	78	43,3	0	0	7	3,9	3	1,7
Kendi kendine öykü okur/ okuyormuş gibi yapar	96	53,3	63	35,0	0	0	14	7,8	7	3,9
Başkası ona kitap/öykü okuduğunda dinler	110	61,1	50	27,8	0	0	13	7,2	7	3,9

Bilgisayar kullanır	40	22,2	40	22,2	2	1,1	26	14,4	72	40,0
Playstation/ XBoX vb ile video oyunları oynar	4	2,2	7	3,9	0	0	1	0,6	168	93,3
Eyde oyuncaklarıyla oynar	83	46,1	83	46,1	5	2,8	9	5,0	0	0
Yazma/çizme/boyama etkinlikleri yapar	86	47,8	81	45	3	1,7	10	5,6	0	0

Tablo 6'ye göre ebeveynlerin çocukların etkinlikleri gerçekleştirdikleri alanlara ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde; %85,6 ile oturma odasında "Televizyon izler", %61,1 ile kendi odasında "Başkası ona kitap/öykü okuduğunda dinler" ve %53,3 ile yine kendi odasında "Kendi kendine öykü okur/ okuyormuş gibi yapar", %51,1 ile oturma odasında "Müzik dinler" ve %51,1 ile kendi odasında "Oyun oynar" olduğu görülmektedir. Çocukların en az sergiledikleri davranışlar incelendiğinde ise % 93,3 ile "Playstation/XboX vb. ile video oyunları oynar", %40,0 ile "Bilgisayar kullanır" ve %31,7 ile "Müzik dinler" yanıtlarına ait olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte; yüzdelerin ortalamalarına bakıldığında çocuklar en çok oturma odasında (%40), en az ise mutfakta (%1,1) çeşitli etkinliklerde bulunmuştur.

Yukarıda belirtilen sonuç doğrultusunda çocukların teknolojiyle etkileşimde bulunarak etkinlikleri gerçekleştirdikleri alanlara bakıldığında, büyük bir oranını oturma odasında gerçekleştirmesi teknolojik araçların daha çok bu odada yer alması ve çocukların ebeveynlerinin gözetiminde olması ve onlarla iletişimde bulunmak istemesi ile açıklanabilir.

Tablo 7. Çocukların Etkinlikleri Gerçekleştirdikleri Bireylere Göre Dağılımı

Etkinlikler	Kendi Kendine		Başka Bir Çocukla Beraber		Kendinden büyük birileri ile		Bunu hiç yapmaz	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Televizyon izler	117	65,0	31	17,2	30	16,7	2	1,1
Müzik dinler	55	30,6	30	16,7	46	25,6	49	27,2
Dışarıda oynar	2	1,1	96	53,3	69	38,3	13	7,2
Eyde oyuncaklarıyla oynar	88	48,9	63	35	27	15,0	2	1,1
Dijital fotoğraf makinesini kullanır	44	24,4	10	5,6	47	26,1	79	43,9
Yazma/çizme/boyama etkinlikleri yapar	117	65,0	13	7,2	44	24,4	6	3,3
Bilgisayarla eğlence oyunları oynar	58	32,2	21	11,7	39	21,7	62	34,4
Bilgisayarla eğitici (dil, matematik vb) oyunları oynar	49	27,2	8	4,4	57	31,7	66	36,7
Bilgisayarı Yazma/çizme/boyama etkinliği için kullanır	55	30,6	5	2,8	52	28,9	68	37,8
Bilgisayarı masal/öykü dinlemek için kullanır	32	17,8	7	3,9	35	19,4	106	58,9
İnternet sitelerine girer	27	15,0	6	3,3	35	19,4	112	62,2
Tablet PC/akıllı telefonla oyun oynar	101	56,1	14	7,8	44	24,4	21	11,7
Playstation/XboX ile video oyunları oynar	69	38,3	8	4,4	43	23,9	60	33,3
	1	0,6	44	22,2	25	13,9	150	83,3

Tablo 7 incelendiğinde çocuklar en çok kendi kendine %65,0 ile "Televizyon izler" ve "Yazma/çizme/boyama etkinlikleri yapar" %56,1 ile ise "Tablet PC/akıllı telefonla oyun oynar" etkinliklerini gerçekleştirdiği, başka bir çocukla %53,3 ile "Dışarıda oynar" etkinliğini gerçekleştirdiği görülmektedir. "Ebeveynlerin en çok "Bunu hiç yapmaz" dedikleri ise %83,3 ile "Playstation/XBoX ile video oyunları oynar."

%62,2 ile “İnternet sitelerine girer” ve %58,9 ile “Bilgisayarı masal/öykü dinlemek için kullanır” olmuştur. Yüzdelerin ortalamalarına bakıldığında ise çocukların en çok kendi kendine (%32,3) en az ise başka bir çocukla beraber (%12,5) etkinlikleri gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Tablo 3’e göre çocukların BİT ile etkileşimde bulunarak etkinlikleri gerçekleştirdikleri bireylere bakıldığında büyük oranını kendi kendine gerçekleştirmesi çocukların erken dönemden itibaren dijital kültürle iç içe olması, bilgi ve iletişim teknolojileriyle ilgili becerilerine yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olması ve bunun sonucunda çocukların etkinlikleri kendi kendine gerçekleştirmeleri ile ilişkilili olabilir.

Tablo 8. Çocukların Cinsiyetine Göre Bilgi ve İletişim Teknolojileri Veli Ölçme Aracı (BİTVÖA) Mann Whitney U-Testi Sonuçları

BİTVÖA Boyutları	Cinsiyet	n	Mean	Stand. Devit.	Med	Min.	Max	Sıra Ort.	Mann Whitney U	p
Beceri	Kız	87	1,35	0,32	1,37	0,74	1,89	78,14	2970,5	0,002*
	Erkek	93	1,50	0,37	1,58	0,63	2,00	102,06		
Kullanım Düzeyi	Kız	87	1,49	0,51	1,44	0,22	2,67	86,13	3665,0	0,275
	Erkek	93	1,58	0,55	1,56	0,67	4,00	94,59		
Sosyal Yapı	Kız	87	0,99	0,30	1,00	0,17	2,00	84,84	3553,0	0,156
	Erkek	93	1,07	0,35	1,00	0,42	3,17	95,80		
Ebeveyn Tutumu	Kız	87	1,08	0,33	1,20	0,20	1,60	87,82	3812,0	0,498
	Erkek	93	1,12	0,37	1,00	0,20	1,80	93,01		

Tablo 8 incelendiğinde; çocukların bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda cinsiyet değişkenine göre BİTVÖA beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ve erkek çocuklarda beceri puanı kız çocuklarından yüksek saptanmıştır ($U=2970,5$; $p<.05$). Kullanım düzeyi ($U=3665,0$; $p>.05$), sosyal yapı ($U=3553,0$; $p>.05$) ve ebeveyn tutumu ($U=3812,0$; $p>.05$) puanları arasında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir.

Zevenbergen ve Logan (2008) yaptıkları çalışmada cinsiyetin bilgisayar kullanım becerileri üzerinde etkisi olduğu ve erkek çocukların kız çocuklara oranla bilgisayarı açıp kapama, mouse kullanma, harf yazma, menüleri kullanma, çizim araçları kullanma, touch pad kullanma, CD sürücüyü kullanma, dosya kaydetme, sözcük yazma, bilgisayarda oyunlar oynama ve internete girme becerilerinde daha yüksek olduklarını tespit etmişlerdir (Akt. Konca, 2014).

DeBell ve Chapman (2006) yaptıkları çalışmada ABD’de erkek çocuklarının bilgisayar ve internet kullanma becerilerinin kız çocuklarına göre daha fazla olduğu bulunmuştur (Akt. (Nikolopoulou, Gialamas ve Batsouta, 2010).

Williams ve Ogletree (1992) okul öncesi çocukların bilgisayar ilgi ve yeterliliklerinin cinsiyet üzerindeki etkisi adlı çalışmalarında, erkek çocukların kız çocuklarına göre bilgisayar oyun oynama becerilerinde daha yüksek performans gösterdikleri tespit edilmiştir.

Nikolopoulou, Gialamas ve Batsouta (2010) çalışmalarında çocukların bilgisayar kullanım sıklığı ile cinsiyet değişkeni açısından önemli bir farklılık bulunmadığını

tespit etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarının Tablo 4'te yer alan çocukların bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda cinsiyet değişkenine göre BİTVÖA'dan elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda, sadece beceri yönünden erkek ve kız çocukları arasında anlamlı bir farklılık olması çocukların gelişim özellikleri açısından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca yapılan çalışmalarda erkek çocukların kız çocuklarına göre daha çok BİT etkinliklerine katılmayı tercih ettikleri bulgularına rastlanması çocuklar arasında beceri açısından bir farklılık yaratması ile açıklanabilir. Kullanım düzeyi, sosyal yapı ve ebeveyn tutumları açısından bir farklılık olmaması ise; çocukların dikkat sürelerinin birbirine yakın olması, sosyal yapı çerçevesinde ele alınan davranışlarının kız ve erkek çocukların sergileyebilecekleri davranışlar olması ve ebeveynlerin ise teknolojinin hem kız hem de erkek çocuklarının eğitimine katkısı yönünde düşünceye sahip olmaları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9. Çocukların Yaş Gruplarına Göre Bilgi ve İletişim Teknolojileri Veli Ölçme Aracı (BİTVÖA) Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

BİTVÖA	Yaş	n	Mean	Stand. Devit.	Med	Min.	Max	Sıra Ort.	Kruskal Wallis Anlamlık Testi Farklılık H	p
Beceri	36-48 ay	60	1,15	0,26	1,11	0,63	1,79	49,32	59,90	<0,001*
	49-60 ay	60	1,50	0,34	1,55	0,63	2,00	102,14		
	61-72 ay	60	1,63	0,27	1,63	0,84	2,00	120,04		
Kullanım Düzeyi	36-48 ay	60	1,33	0,43	1,22	0,67	2,33	68,43	18,10	<0,001*
	49-60 ay	60	1,54	0,46	1,56	0,22	2,56	95,00		
	61-72 ay	60	1,74	0,61	1,72	0,67	4,00	108,08		
Sosyal Yapı	36-48 ay	60	1,02	0,26	1,00	0,42	1,50	90,39	0,015	0,993
	49-60 ay	60	1,06	0,39	1,00	0,58	3,17	91,12		
	61-72 ay	60	1,02	0,32	1,00	0,17	2,00	89,99		
Ebeveyn Tutumu	36-48 ay	60	1,10	0,30	1,00	0,40	1,80	89,55	0,363	0,834
	49-60 ay	60	1,08	0,35	1,10	0,20	1,60	88,28		
	61-72 ay	60	1,12	0,40	1,20	0,20	1,80	93,68		

Tablo 9 incelendiğinde; çocukların bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda yaş gruplarına göre BİTVÖA beceri ($H=59,9$; $p<.05$) ve kullanım düzeyi ($H=18,1$ $p<.05$) boyutları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik olarak her grup ikilisi arasında Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Beceri ve kullanım düzeyi puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermekle beraber, 61-72 ay aralığı ile 49-60 ay aralığında olan çocuklarda beceri ve kullanım düzeyi puanları açısından anlamlı farklılık olmadığı, fakat 36-48 ay aralığındaki çocuklardan daha yüksek beceri ve kullanım düzeyi puanına sahip oldukları tespit edilmiştir. Beceri düzeyi boyutuna ait farklılığın 36-48 ay ile 49-60 ay arasında olduğu ve sıra farkları dikkate alındığında ise 49-60 ay lehine ($U=732,000$, $p<.00$), ayrıca 36-48 ay ile 61-72 ay arasında farklılık olduğu ve sıra farkları dikkate alındığında ise 61-72 ay lehine anlamlı bir farklılık ($U=397,000$, $p<.00$) olduğu gözlenmiştir. Kullanım düzeyi boyutu açısından ise farklılığın 36-48 ay ile 49-60 ay arasında ve sıra farkları dikkate alındığında 49-60 ay lehine ($U=1225,000$, $p<.02$), ayrıca 36-48 ay ile 61-72 ay arasında farklılık olduğu ve sıra farkları dikkate alındığında ise 61-72 ay lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği

($U=1050,500$, $p<.00$) gözlenmiştir. Sosyal yapı ($H=0,015$ $p>.05$) ve ebeveyn tutumu ($H=0,363$ $p>.05$) puanları arasında yaş açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir.

Akçay ve Özcebe (2012), okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi adlı çalışmalarında, çocukların yaşlarının bilgisayar kullanma becerileri ve süreleri üzerinde etkisi olduğunu ve çocukların yaşları büyüdükçe bilgisayar kullanma sıklığının arttığını ifade etmişlerdir.

Nikolopoulou, Gialamas ve Batsouta (2010) çalışmalarında, çocukların BİT kullanımını üzerinde yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı, fakat yaşça büyük çocukların daha küçük çocuklara göre elektronik oyunlar ve CD/kasetçalar gibi bilgisayar kullanma becerilerinde istatistiksel olarak bazı farklılıklar olduğu, daha büyük çocukların %86'sının küçük çocukların ise %67'sinin CD/kasetçalar kullanabildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca yazı yazma ve yazılım kullanımı büyük çocuklar arasında daha sık gerçekleştirilen bir etkinlik olduğu ve çocukların büyüdükçe kendi başlarına bu etkinlikleri yürütme eğilimini gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Dennison, Russo, Burdick ve Jenkins (2004) okul öncesi çocuklarda televizyon izleme davranışı azaltmak için müdahale adlı çalışmalarında, yaşça büyük çocukların küçük çocuklara oranla daha fazla televizyon izleme davranışı gösterdikleri tespit etmişlerdir.

Siraj-Blatchford ve Siraj-Blatchford (2003) yaptıkları çalışmada çocukların bilgisayar kullanım sürelerinin üç yaşında günde ortalama 10-20 dakika arası olması ve sekiz yaşına kadar günde ortalama 40 dakikadan fazla olmaması gerektiğini vurgulamışlardır (Akt. Konca, 2014). Araştırmalar çocukların televizyon izleme süresinin çeşitli etmenlere bağlı olarak değişebildiğini ve çocukların yaşının televizyon izleme süresini etkileyebildiğini göstermektedir (Güngör, 2014).

Araştırma sonuçlarının Tablo 5'te yer alan çocukların bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda yaş gruplarına göre BİTVÖA'dan elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda, beceri ve kullanım düzeyi yönünden anlamlı bir farklılık olması ve farklılığın 36-48 ay aralığında yer alan çocuklardan kaynaklanması bu dönemdeki çocukların gelişim özelliklerinden dolayı bilgisayar kullanmaya yönelik bazı becerileri gerçekleştirmede güçlük çektiği ve dikkat sürelerinin daha kısa olması açısından kullanım düzeyini etkilediği ve bu sonuçların çocukların gelişiminin bir sonucu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10. Ebeveyn Öğrenim Durumlarına Göre Bilgi ve İletişim Teknolojileri Veli Ölçme Aracı (BİTVÖA) Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

BİTVÖA Boyutları	Öğrenim Durumu	n	Mean	Stand. Devit	Med.	Min.	Max.	Sıra Ort.	Kruskal Wallis Anlamlı Testi Farklılık H	p
Beceri	İlkokul	19	1,40	0,34	1,37	0,84	1,84	86,47		
	Ortaokul	33	1,55	0,31	1,58	0,84	2,00	108,5		
	Lise	95	1,44	0,34	1,47	0,74	2,00	92,02	9,100	0,028
	Lisans	33	1,27	0,40	1,16	0,63	2,00	70,39		3-4

Kullanım Düzeyi	İlkokul	19	1,62	0,52	1,44	1,00	2,89	96,87		
	Ortaokul	33	1,53	0,48	1,44	0,67	2,56	89,83	0,340	0,952
	Lise	95	1,53	0,60	1,56	0,22	4,00	90,12		
	Lisans	33	1,50	0,34	1,44	0,89	2,33	88,59		
Sosyal Yapı	İlkokul	19	1,03	0,53	1,00	0,67	3,17	73,82		
	Ortaokul	33	1,10	0,24	1,08	0,58	1,50 2,00	107,92	9,638	0,022 1-2
	Lise	95	1,04	0,32	1,00	0,17	2,00	93,71		2-4
	Lisans	33	0,94	0,25	0,92	0,58	1,67	73,45		
Ebeveyn Tutumu	İlkokul	19	1,23	0,34	1,20	0,40	1,80	111,3		
	Ortaokul	33	1,16	0,33	1,20	0,60	1,60	98,48	5,588	0,133
	Lise	95	1,08	0,37	1,00	0,20	1,80	87,00		
	Lisans	33	1,03	0,32	1,00	0,20	1,60	80,61		

Tablo 10 incelendiğinde; çocukların bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda ebeveyn öğrenim durumuna göre BİTVÖA beceri ($H=9,100$ $p<.05$) ve sosyal yapı ($H=9,638$ $p<.05$) boyutları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Beceri düzeyi boyutuna ait farklılığın ortaokul ile lisans öğrenim durumu arasında olduğu ve sıra farkları dikkate alındığında ise ortaokul lehine ($U=327,000$, $p<.05$), ayrıca lise ile lisans öğrenim durumu arasında farklılık olduğu ve sıra farkları dikkate alındığında ise lise lehine anlamlı bir farklılık ($U=1188,500$, $p<.03$) olduğu gözlenmiştir. Sosyal yapı boyutuna ait farklılığın ilkokul ile ortaokul öğrenim durumu arasında olduğu ve sıra farkları dikkate alındığında ise ortaokul lehine ($U=170,500$, $p<.06$), ayrıca ortaokul ile lisans öğrenim durumu arasında farklılık olduğu ve sıra farkları dikkate alındığında ise ortaokul lehine anlamlı bir farklılık ($U=329,000$, $p<.05$) olduğu gözlenmiştir. Kullanım düzeyi ($H=0,340$ $p>.05$) ve ebeveyn tutumu ($H=5,588$ $p>.05$) puanları arasında ebeveyn öğrenim durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir.

Nikolopoulou, Gialamas ve Batsouta (2010) yaptıkları çalışmada, çocukların dijital kamerayı kullanma becerisi ile ebeveynlerin öğrenim durumu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu, ebeveynlerin öğrenim durumu ile bilgisayar kullanım sıklığı arasında ilişkinin olmadığını ve yine Öztürk ve Karayağız (2007) ise ebeveynlerin öğrenim durumlarının çocukların televizyon izleme süreleri üzerinde etkili olmadığını bulmuşlardır.

Straker, Pollock, Zubrick ve Kurinczuk (2006), beş yaş çocuklarında fiziksel aktivite, kas-iskelet ve görsel belirtiler ve sosyo-ekonomik düzey ve bilgi ve iletişim teknolojilerine maruz kalma arasındaki ilişki adlı çalışmalarında, beş yaşındaki çocuklar tarafından bilgisayar kullanım becerileri üzerinde ebeveyn öğrenim durumunun ilişkili olduğu saptanmıştır.

Lepicnic ve Samec (2013) Slovenya’da dört yaş çocukların ev ortamlarında bulunan iletişim teknolojileri adlı çalışmalarında, ebeveynlerin öğrenim durumlarının çocukların BİT’le etkileşimi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarının Tablo 6’da yer alan çocukların bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda ebeveyn öğrenim durumu değişkenine göre “BİTVÖA”dan elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda, ebeveynlerin öğrenim durumlarının

çocukların bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerileri ve televizyon izlerken sergiledikleri davranışlar üzerinde etkili olması ebeveynlerini bu davranışlar sırasında gözlem yapması, fakat bu durumun öğrenim düzeyi artışı ile değil ebeveynlerin teknolojik anlamda bilinçli rehberliği ile çocukların beceri ve sosyal yapı boyutuna ait puanlarda bir farklılık ortaya çıkmasının bir nedeni olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte çocukların bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerilerinin ebeveynlerin öğrenim durumuna göre (ortaokul düzeyinden lisans düzeyine doğru) azalış göstermesi; ebeveynlerin yoğun iş yaşamında olmaları, çocukları ile fazla zaman geçirememeleri ya da dijital kültürün çocuklarının yaşamında yarattığı olumsuzluklara yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olması açısından çocuklarını uzak tutma eğilimi göstermeleri ile açıklanabilir. Sosyal yapı açısından çocukların televizyon izlerken sergiledikleri davranışlar değerlendirildiğinde ise öğrenim durumu ortaokul düzeyinde olan ebeveynler, ilkököl düzeyinde olan ebeveynlere göre teknolojiyi çocukların yaşamında daha bilinçli kullanması; lisans düzeyindeki ebeveynlerin ise daha korumacı bir yapıya sahip olması ile açıklanabilir.

Ayrıca çocukların bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda ebeveynlerin öğrenim durumları ne olursa olsun ebeveyn tutumu ve bilgisayar kullanım düzeyi açısından farklılık oluşturmaması her öğrenim kademesinde bulunan ebeveynlerin teknolojiyi doğru algılayıp kullanması yani dijital kültür bilincine sahip olması ile açıklanabilir.

Tablo 7. Ebeveyn Gelir Durumlarına Göre Bilgi ve İletişim Teknolojileri Veli Ölçme Aracı (BİTVÖA) Sonu Kruskal Wallis Anlamlı Testi Farklılık Sonuçları

BİTVÖA Boyutları	Gelir Durumu	n	Mean	Stand. Devit.	Med	Min.	Max	Sıra Ort.	Kruskal Wallis Testi	
									H	p
Beceri	1300TL ve altı	3	1,81	0,21	1,84	1,58	2,00	147,17	5,479	0,140
	1301-2000TL	53	1,47	0,35	1,53	0,74	2,00	97,67		
	2001-3000TL	70	1,40	0,35	1,37	0,84	2,00	86,49		
	3001 TL ve üstü	54	1,39	0,37	1,50	0,63	2,00	85,51		
Kullanım Düzeyi	1300TL ve altı	3	1,48	0,17	1,44	1,33	1,67	87,67	6,290	0,098
	1301-2000TL	53	1,69	0,55	1,67	0,67	2,89	105,28		
	2001-3000TL	70	1,47	0,51	1,44	0,22	2,56	86,07		
	3001 TL ve üstü	54	1,47	0,53	1,44	0,67	4,00	81,89		
Sosyal Yapı	1300TL ve altı	3	1,08	0,36	0,92	0,83	1,50	94,67	0,278	0,964
	1301-2000TL	53	1,03	0,33	1,00	0,17	1,75	90,25		
	2001-3000TL	70	1,03	0,24	1,00	0,58	1,50	92,25		
	3001 TL ve üstü	54	1,05	0,42	1,00	0,42	3,17	87,56		
Ebeveyn Tutumu	1300TL ve altı	3	1,27	0,31	1,20	1,00	1,60	115,50	7,161	0,067
	1301-2000TL	53	1,17	0,37	1,20	0,20	1,80	102,30		
	2001-3000TL	70	1,10	0,36	1,00	0,20	1,80	90,79		
	3001 TL ve üstü	54	1,02	0,32	1,00	0,40	1,60	77,16		

Tablo 7 incelendiğinde; çocukların bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda ebeveyn gelir durumuna göre BİTVÖA beceri ($H=5,479$; $p>.05$), kullanım düzeyi ($H=6,290$; $p>.05$), sosyal yapı ($H=0,278$; $p>.05$ ve ebeveyn tutumu ($H=7,161$; $p>.05$) puanları arasında gelir durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir.

Anand ve Krosnick (2005) çocuklar arasında BİT kullanımının demografik yordayıcılarını inceledikleri çalışmada, BİT üzerinde çocukların yaşı, ırkı, ebeveynlerin öğrenim durumunun etkili olduğu, çocukların cinsiyeti, evde konuşulan dil, ebeveynlerin yaş ve çalışma durumlarının ise ara sıra etkilediği fakat ebeveyn gelir durumunun ise hiç etkisinin olmadığı saptanmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde; evde televizyon izleme davranışı ebeveynlerin buldukları iller ve gelir durumlarına göre değişiklik göstermediğine (Güngör, 2014) ve teknoloji kullanımı üzerinde gelir durumunun herhangi bir etkisinin olmadığı ve bunun nedeni olarak teknolojinin zararlı etkilerine maruz kalma açısından ebeveynlerin bilinçli olması ve potansiyel eğitimsel teknoloji kullanım ve erişimi açısından toplumsal tabakalaşma oluşturmak olmadığına vurgu yapılmaktadır (Anand ve Krosnick, 2005).

Araştırma sonucunun ve ilgili alan yazının, Tablo 7’de yer alan çocukların bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda ebeveyn gelir durumu değişkenine göre BİTVÖA’ dan elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda, çocukların dijital kültüre sahip bir çevrede bulunması ve kendilerine ait teknolojik bir araca sahip olmasalar da bu tür bilgi ve iletişim teknolojilerine arkadaş ortamı, kütüphaneler, internet kafeler, kulüpler ya da okul gibi mekânlar aracılığıyla kolaylıkla erişimin sağlanması gelir durumu ile bir ilişkiye rastlanılmamasının bir nedeni olarak düşünülebilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Erken dönemden itibaren çocukların bilgi ve iletişim teknolojileriyle etkileşimleri ve bunun üzerinde çocukların ve ebeveynlerin demografik özelliklerinin etkisinin incelendiği araştırma sonucunda, çocukların evlerinde bulunan bilgi ve iletişim teknoloji araçları olarak en fazla televizyon (%100) ve cep telefonu (%93,9), en az ise oyun konsolu PlayStation/XBox bulunduğu, ebeveynlerin çocukların etkinlikleri yürüttükleri alanlara ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde çocukların en çok oturma odasında (%40), en az ise mutfakta (%1,1) etkinlikleri gerçekleştirdikleri ve çocukların en çok kendi kendine (%32,3) en az ise başka bir çocukla beraber (%12,5) etkinlikleri gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Ayrıca çocukların bilgi ve iletişim teknolojileriyle etkileşiminde “BİTVÖA”nın çocukların cinsiyet değişkeni açısından sadece beceri boyut puanları, yaş değişkeni açısından beceri ve kullanım düzeyi boyut puanları arasında, ebeveyn öğrenim durumu değişkeni açısından ise beceri ve sosyal yapı puanları arasında anlamlı bir farklılık görüldüğü, ebeveyn gelir durumu açısından ise “BİTVÖA”nın boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda; çocukların dijital kültür dünyasına bir bakış açısı

sağlaması amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda çocukların pek çok bilgi ve iletişim teknolojileriyle etkileşimde olduğu ve bu teknolojilerin kullanımına yönelik farkındalık düzeylerinin olduğu ve ebeveyn yaklaşımlarının çocukların teknoloji gelişimi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu açıdan ebeveynlerin gerek model olarak gerekse bilinçli yönlendirmelerinde sergilemiş oldukları tutum ve davranışlar teknolojinin etki alanını olumlu yönde genişletmek için oldukça önemlidir.

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- Okul öncesi çocukların bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik becerileri farklı değişkenler açısından ele alınarak, daha büyük ve farklı gruplar üzerinde çalışmalar yapılabilir.

- 36-72 aylık çocuklara yönelik gerçekleştirilen bu çalışma eğitimin diğer kademelerinde de gerçekleştirilerek karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

- Ebeveynlerin evde bilgi ve iletişim teknolojileri alanında çocuğun nasıl destekleneceği hakkında bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik bilinçlendirmenin daha planlı ve sistematik olmasını sağlayıcı çalışmalar yapılabilir.

5. Kaynakça

- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların ve Ailelerinin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71.
- Aktaş Aras, Y. (2005). 3-18 Yaş Grubu Çocuk ve Gençlerin İnteraktif İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 59-66.
- Anand, S. and Krosnick, J. (2005). Demographic Predictors of Media Use Among Infants, Toddlers And Preschoolers. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 539-561.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (10. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cook, D. (2001) Meeting the challenges: ICT, Early Literacy and The Role of The Educator, *Education, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 29(1), 27-32.
- Dennison, B., Russo, T., Burdick, P. and Jenkins, P. (2004). An Intervention to Reduce Television Viewing by Preschool Children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158(2), 170-176.
- Gimbert, B. and Cristol, D. (2004). Technology and Young Children: Teaching Curriculum With Technology: Enhancing Children's Technological Competence During Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 207-215.
- Güngör, M. (2014). Okulöncesi Dönem Çocuklarının Televizyon İzleme Alışkanlıkları ve Anne Baba Tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 199-216.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaumbulu, B. (2011). *Effective Technology Integration for Digital Literacy Development in Kindergarten through Second Grade*. Doctor's Thesis, Walden University.
- Konca, A. S. (2014). *Anaokulu Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileriyle Etkileşimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Konca, A. S. ve Köksalan, B. (2015). Okul Öncesi Dönemde Bilgi ve İletişim Teknolojileri (OÖBİT) Ölçme Aracının Geliştirilmesi. *4th International Preschool Education Conference*, Eylül 2-5, Ankara.
- Lepicnic, J. and Samec, P. (2013). Communication Technology in The Home Environment of Four-Year-Old Children (Slovenia). *Scientific Journal of Media education*, 40, 119-126.
- Liu, X., Toki, E. I. and Pange, J. (2014). The Use of ICT in Preschool Education in Greece and China:

- A Comparative Study. *Social and Behavioral Sciences* 112, 1167-1176.
- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S. and Wright, K. (2005). *Digital Beginnings: Young Children's Use Of Popular Culture, Media And New Technologies*. Sheffield: University of Sheffield.
- Nikolopoulou, K., Gialamas, V. and Batsouta M. (2010). Young Children's Access To And Use of ICT At Home. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 4(1),25-40.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi* (Cilt. 1). Eskişehir:Kaam Kitabevi.
- Özel, N. (2013). *Araştırma Görevlilerine Bilgi ve İletişim Teknolojileri Bağlamında Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, C. ve Karayağız, G. (2007). Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Televizyon İzleme Durumları ve Bunu Etkileyen İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 175, 116-128.
- Rouse, M. (2005). ICT (Information and Communication Technology or Technologies) Definition <http://searchcio.midmarket.techtarget.com/definition/ICT> (Erişim Tarihi: 18.05.2016).
- Stephen, C. and Plowman, L. (2003). Information And Communication Technologies İn Pre-School Settings: A Review Of The Literature, *International Journal of Early Years Education*, 11(3), 223-234.
- Straker, L., Pollock, C., Zubrick, S. and Kurinczuk, J. (2006). The Association Between Information And Communication Technology Exposure And Physical Activity, Musculoskeletal And Visual Symptoms And Socio-Economic Status İn 5-Year-Olds. *Child: Care, Health and Development*, 32 (3), 343-351.
- Tor, H. ve Erden, O. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *The Turkish Online Journal of Educational Technology –TOJET*, 3(1), 120-130.
- Wang, X. C. and Hoot, J. L. (2006) Information and Communication Technology in Early Childhood Education. *Early Education and Development*, 17(3), 317-322.
- Williams, S. W. and Ogletree, S. M. (1992). Preschool Children's Computer Interest and Competence: Effects of Sex and Gender Role. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 135-143.
- Woodard, B. S. (2003). Technology and The Constructivist Learning Environment: Implications For Teaching Information Literacy Skills. *Research Strategies* 19,181-192.
- Yazıcı, E. (2015). Erken Okuryazarlık ve Bilgi, İletişim Teknolojileri, Temel, Z. F. (Ed.). *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 8 Dil ve Erken Okuryazarlık*, (s: 215-242). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Yılmaz, Ö. ve Özkan, B. (2013). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, Mayıs,178-183.
- Zevenbergen, R. and Logan, H. (2008). Computer Use By Preschool Children Rethinking Practice As Digital Natives Come To Preschool. *Australian Journal of Early Childhood*, 33 (1), 37-44.

Extended Abstract

The rapid changes and developments in science and technology in recent years have a significant impact on information and communication technologies (ICT) as well. Rapid development in technology has made the usability and usage of technology so widespread particularly for the children in preschool education period. An efficient technology integration could encourage children to use such skills as problem solving, using imagination and discovering. In this context, it is a must to investigate how children are influenced from this technology while they are living in this world, and the way they use it. In this sense, the current study was carried out to investigate the interaction of preschool children with information and

communication technologies in terms of some variables.

The population of the study was made up of 36-72 month old children attending to an independent kindergarten acting under the Ministry of Education in the city of Ankara in the educational year of 2015 – 2016. The sampling of the study included a total sum of 190 parents volunteered to the research having a child at a private kindergarten in the central town of Keçiören in Ankara chosen randomly. As for the demographic features of the children included in the sampling, 51.7% of them were boys, 48.3% were girls; 33.3% were at the age between 36-48, 49-60 and 61-72 months; and in terms of the demographic features of the parents, 83.3% were woman and 16.7% were man; 66.7% were at the ages of 20-30, 30.0% were at their 31-40, 2.2% were at the ages of 41-50 and 1.1% were at the age of 51 and over; 52.8% were a graduate of a high school, 18.3% were a graduate of a secondary school and undergraduate degree and 10.6% were a graduate of a primary school; 38.9% had an income of 2.001 – 3.000 Turkish Liras, 30.0% had an income of 3.001 and over; 29.4% had an income of 1.301-2.000 TL and 1.7% had an income of 1.300 TL and below; 53.9% had two children, 30.0% had one child and 16.1% had three children.

As a data collection instrument, “Parent Assessment Tool for Information and Communication Technologies” (PATICT) developed by Konca (2015) was used. PATICT was made up of 87 items in total under eight dimensions. PATICT which was developed by Konca (2005) was presented to the experts and the items having a level of consistency under 70% were excluded depending on the views of the experts, 87 items were structured in its final position, for F and G parts of the questionnaire applied to 308 parents, Cronbach Alpha reliability coefficient was found as 0.780 and 0.707. In the current study, PATICT was applied to 180 parents and Cronbach Alpha reliability coefficient was found 0.760 and 0.702 for F and G parts respectively. In addition, as there were other findings for the parts B and E groups, the Cronbach Alpha reliability coefficient was found as 0.724 and 0.758 for these parts.

In order to make a scientific analysis of the data obtained through PATICT, frequency, mean and standard deviation were used and the normality distribution of the data was assessed through Kolmogorov-Smirnov test. At the end of the normality test of Kolmogorov-Smirnov, it was found that the data did not exhibit a normal distribution. In the analysis of the data as a result of the normality test, Mann Whitney U-Test was used in the evaluation of the scores for the dimensions of ICT skills, social structure, usage level and parent attitudes in terms of the two-category variables and Kruskal Wallis H-Test was used in the evaluation in terms of three and more category variables. In terms of ICT, the relation between the parent attitudes and skills, social structure, usage level dimensions were analysed through Spearman correlation.

As a result of the study, it was found that children mostly had television (100%) and mobile phone (93.9%) and play console PlayStation/Xbox the least at home as information and communication technology tools; depending on the replies given by the parents regarding the fields of the activities children do, it was found that children spent their time in the living room (40%) mostly and in the kitchen (1.1%) the least and they spent their time on their own (32.3%) the most and with another child (12.5%) the least. It was also found that there was a significant difference in terms of such variables as gender, age and parent education status between the skill usage level and social structure sub-dimensions of PATICT; no significant difference was found in terms of economic status and a positive correlation was found between the parent attitude score and skill and social structure.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ Sitelerini Kullanırken Gerçekleştirdikleri Davranışların Belirlenmesi (Kastamonu Üniversitesi Örneği)

The Determination of the Behaviors Performed by Pre-School Teacher Candidates When Using Social Network Sites (Example of Kastamonu University)

Bahar Gümrükçü Bilgici

Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu MYO, Kastamonu.

Halil İbrahim Akyüz, Göksel Bilgici

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu.

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 09.12.2016

Özet

Günümüzün en çok kullanılan internet siteleri arasında gösterilen sosyal ağ siteleri hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bununla birlikte sosyal ağ sitelerinde gerçekleştirilen davranışların bazıları dijital bilgi ortamında güvenlik açıkları meydana getirmeye ve kişileri tehdit etmeye başlamıştır. Buradan hareketle kişilerin sosyal ağları kullanırken sergiledikleri davranışları hangi sıklıklarla gerçekleştirdikleri önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı Okul Öncesi Öğretmen Adaylarını sosyal ağ sitelerini kullanırken sergilemiş olduğu davranışları ve sıklıklarını belirlemektir. Bunun için araştırmacılar tarafından geliştirilen 38 maddeden oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal ağ siteleri kullanımı ile ilgili güvenlik yönünden bir farkındalıklarının olduğu, sosyal ağ ortamını bilinçsizce kullanmadıkları, tehlike oluşturabilecek davranışları gerçekleştirmedikleri söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Facebook, Twitter, Instagram, Sosyal ağ, Öğretmen adayı

Abstract

Being the most frequently used websites of the present time, social networking sites (SNS) are inseparably connected to our lives. However, some behaviours performed by the SNS users may cause online security gaps and become a threat to other users. Therefore, SNS users' frequency of performing online behaviours is important. This study aims to identify the Preschool Teacher candidates' frequency of performing certain behaviours while using SNSs. A 38 item questionnaire was developed and used for data collection. Results show that students are aware of the security risks of the SNSs and they are conscious SNS users who do not perform behaviours that can potentially be risky.

Keywords: Facebook, Twitter, Instagram, Social network, Teacher candidate.

1. Giriş

XX. Yüzyılın en önemli buluşu kuşkusuz internet olmuştur. Bilgisayar teknolojisindeki gelişmeleri takiben teknoloji ile iletişimin birlikteliği yaşadığımız çağın “bilgi çağı” olarak adlandırılmasına neden olmuştur (Aziz, 2008). İnternetin sunduğu olanaklar diğer medya türlerinden çok daha farklıdır. Geleneksel iletişim araçları görsel olarak etkileyici olsalar dahi, kurulan iletişim tek yönlüdür. İnternet üzerinde kullanılan web uygulamaları ise iletişim kuran taraflar arasında senkronize ve iki yönlü bilgi akışını sağlamaktadırlar (Saymer, 2008).

İnternet kendisini sürekli yenilerken Sosyal Ağ Siteleri ile altın çağını yaşamaktadır. Bu çağ öyle bir çağdır ki insanların hayatlarını değiştirmiştir. Birçok kişi arkadaşlarıyla görüşürken, arkadaşlarının fotoğraflarına ve iletilerine bakarken, mesaj gönderip alırken, eğlenirken, boş zamanını değerlendirirken, bilgiye erişirken, gündemi takip ederken sosyal ağ sitelerini kullanmaktadır (Başak vd, 2013). Sosyal ağ siteleri, Pempek vd. (2009)’ne göre Facebook, Twitter, Google+ vb. gibi kullanıcılara birbirlerine fotoğraf, video göndermelerine, birbirlerine genel veya özel çevrimiçi mesaj göndermelerine izin veren ve bu sayede iletişim kurmalarını sağlayan internet toplulukları olarak tanımlanmıştır.

Yavanoğlu ve Sağıroğlu (2010), sosyal ağları; “bireyleri internet üzerinde toplum yaşamı içinde kendilerini tanımlayarak, aynı kültürel seviyede rahatlıkla anlaşabilecekleri insanlara internet iletişim metotları ile iletişime geçmek için ve aynı zamanda normal sosyal yaşamda yapılan çeşitli jestleri simgeleyen sembolik hareketleri göstererek insanların yarattığı sanal ortamlarda sosyal iletişim kurmaya yarayan” araçlar olarak tanımlanmışlar. Ayrıca Yavanoğlu, Sağıroğlu ve Çolak (2012), bu tanımın sosyal ağ ortamlarının olumsuz veya tehdit içerebilecek yönünü kapsamadığını belirterek, “beraberinde bilinmeyen, fark edilemeyecek veya algılanması zor olan pek çok tehdit ve tehlikeyi de beraberinde getiren, faydalı olduğu kadar olumsuz yönlerinin de kullanılırken düşünülmesi gereken sanal ortamlar” ifadesini eklemekte fayda olduğunu belirtmişlerdir.

Ocak 2016 itibariyle dünya nüfusu 7.395 milyar iken online nüfus 3.419 (%46) milyar kişidir. Bu online nüfusun 2.307 milyarı sosyal medya kullanıcıdır (%67). Sosyal medya kullanıcılarının dünya nüfusuna oranının ise yaklaşık %32 olduğu görülmektedir. Mobil cihaz kullanan kişi sayısı 3.790 milyar kişi iken aktive olarak mobil cihazlar üzerinden sosyal medya kullanan kişi sayısı 1.968 milyardır (Statistica, 2016).

Ülkemizde ise Ocak 2016 itibariyle nüfus 79.14 milyon ve online nüfus 46.28 (%58) milyon kişidir. Yine online nüfusun 42 milyonu sosyal ağ sitesi kullanıcıdır (%90). Sosyal ağ sitesi kullanıcılarının nüfusa oranının ise yaklaşık %53 olduğu görülmektedir. Mobil cihaz kullanan kişi sayısı 71 milyon kişi iken aktive olarak mobil cihazlar üzerinden sosyal ağ sitesi kullanan kişi sayısı 36 milyondur. Ülkemizdeki sosyal ağ sitesi kullanıcı sayısının ve bu sayının nüfusumuza oranının dünya genelinden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sosyalmedya.co, 2016).

Dünya nüfusunun bu kadar yoğun bir şekilde ilgi gösterdiği sosyal ağ sitelerinden bireyler olumlu ve olumsuz olarak etkilenmekte, tehdit ve tehlikeye maruz kalmaktadırlar. Bireylerin bu platformlarda karşılaşabilecekleri veya sorun olabileceği düşünülen davranışlar araştırılmıştır.

Chen ve Shi çalışmalarında sosyal ağlardaki bilgi güvenliği konusunu incelemişlerdir. En yaygın uygulanan saldırının DDos ve phishing olduğunu belirtmişlerdir (Chen ve Shi 2009). Bu tür saldırıların bilgi güvenliği konusunda bireylerin farkındalıklarının yeterli düzeyde olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Lang ve arkadaşları tarafından yapılan diğer bir çalışmada, büyük oranda kimlik hırsızlığı atakları hedef alınarak sosyal paylaşım sitelerinde kişisel bilgi güvenliği farkındalığını ölçmek için İrlanda üniversitesinde öğrenim gören 18-24 yaş arası 120 öğrenci üzerinde araştırma yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar durumun iç açıcı olmadığını göstermekle birlikte kişilerin özellikle taşınabilir cihazlar ile yayılan virüs tehditlerine karşı farkındalıktan yoksun olduğu, bilgi güvenliği standartlarında şifre kullanımı ve veri yedekleme konularında ise çoğunluğun bilgisiz olduğu gösterilmiştir (Lang vd, 2009).

Özellikle sosyal ağ kullanıcılarının bu ortamda gerçekleştirdikleri davranışların bir tehlike oluşturup oluşturmadığı ve bu davranışın bir tehlikeye yol açabileceği konusunda farkındalıkları araştırılmış, sosyal ağ siteleri kullanım amaçları, Eğitim amaçlı kullanım niyetleri, Sosyal ağ profillerinin belirlenmesi üzerine çalışmalara rastlanılmıştır (Karakuş ve Varol, 2012; Ünal ve Akyüz, 2015; Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010; Karal ve Kokoç, 2010).

Ülkemizde en fazla kullanılan sosyal ağ Facebook'tur. Pempek vd. (2009) Facebook kullanımının yaş grupları arasında farklılıklar gösterdiğini belirtmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanırken belirli davranışlar sergilediklerini, örneğin ebeveynleri ile iletişim amaçlı kullanmadıklarını ve sadece %9'unun yabancıları arkadaş olarak eklediklerini söylemektedirler.

Ross vd. (2009),'ne göre kullanıcılar genellikle offline dünyadan arkadaşlar ile Facebook üzerinden de arkadaşlık yaptıkları için mahremiyet konusunda fazla endişe duymamaktadırlar. Buna rağmen kişinin mahrumiyet kaygısı arttıkça sosyal ağ üzerinde geçirdiği vakit azalmaktadır (Ku vd.,2013).

Her geçen gün sosyal ağ sitelerinin kişilere ait çok özel bilgileri topladığı ve bireylerin bu konuda farkında olmadıkları görülmektedir. Bu konuda sosyal ağ kullanıcılarının sosyal ağları kullanırken hangi davranışları ne sıklıkla gerçekleştirdikleri önem taşımaktadır. Özellikle gelecekte öğretmen olacak, öğrencilerine ve çevrelerine her konuda rehberlik yapacak öğretmen adaylarının sosyal ağlarda sergiledikleri davranışlar belirlenerek riskli veya örnek olabilecek davranışların sıklığı tespit edilebilecektir.

Bu çalışmanın amacı Okul Öncesi Öğretmen Adaylarını sosyal ağları kullanırken sergiledikleri davranışları belirlemektir.

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2015).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Anket geliştirilmeden önce sosyal ağ sitesi üzerindeki gerçekleştirilen davranışları belirlemek amacıyla 45 sosyal ağ sitesi kullanıcısına sosyal ağ sitelerini kullanırken gerçekleştirdikleri davranışları listelemeleri istenmiştir. Elde edilen liste kullanılarak 47 maddeden oluşan anket formu hazırlanmıştır. Bu anket formu araştırmacılar tarafından tekrar okunarak 7 maddenin ölçmek istenilen amaç doğrultusunda olamadığına karar verilerek 40 maddelik form oluşturulmuştur. Bu form bilişim teknolojileri konusunda uzman 3 kişiye eposta yoluyla gönderilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 2 madde daha anketten çıkarılarak 38 maddeden oluşan bir anket formu oluşturulmuştur. Bu form pilot bir çalışma ile 10 kişilik bir öğrenci gurubuna uygulanmış ve anlaşılmayan veya yanlış anlaşıldığı düşünülen maddeler düzeltilerek forma son hali verilmiş ve araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplama aracına ait Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı 0,79 bulunmuştur.

Anketteki 34 madde “Hiçbir Zaman” 1 puan, “Nadiren” 2 puan, “Bazen” 3 puan, “Genellikle” 4 puan ve “Her Zaman” 5 puan şeklinde puanlanmıştır. Diğer 4 madde ise ters puanlanmıştır. Cevapların değerlendirilmesinde Tablo 1’deki aralıklar kullanılmıştır. Aralıkların eşit olduğu varsayılarak ortalamalar için puan aralığı (en yüksek değer – en düşük değer)/5 = 0,80 olarak hesaplanmıştır. Buna göre anketteki maddelerin değerlendirme aralığı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. 5’li likert Anketine Göre Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Aralık	Seçenek
1,00 – 1,80	Hiçbir Zaman
1,81 – 2,60	Nadiren
2,61 – 3,40	Bazen
3,41 – 4,20	Genellikle
4,21 – 5,00	Her Zaman

Ankette geriye kalan 4 madde ise tersine puanlanmıştır. Yani “Hiçbir Zaman” 5 puan, “Nadiren” 4 puan, “Bazen” 3 puan, “Genellikle” 2 puan ve “Her Zaman” 1 puan şeklinde puanlanmıştır. Değerlendirme aralıklarla Tablo 1’e benzer şekilde kolaylıkla hesaplanabilir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Kastamonu Üniversitesinin Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 520 öğrencidir. Örneklem belirlerken Evrenin bir parçası rastgele seçilmiştir. Bu şekilde örneklem belirlemeyi Arlı ve Nazik (2001) gelişi güzel örnekleme olarak tanımlamaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan 221 sosyal ağ kullanıcısı örnekleme oluşturmuştur. Örneklem büyüklüğü %95 güven düzeyi kullanılarak belirlenmiştir. Örneklem özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2. Çalışma grubunun özellikleri

		f	%
Yaş	17-20	114	51,6
	21-23	92	41,6
	24 ve üstü	15	6,8
Cinsiyet	Kadın	17	7,7
	Erkek	204	92,3
Sınıf	1. sınıf	59	26,7
	2. sınıf	61	27,6
	3. sınıf	61	27,6
	4. sınıf	40	18,1

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan bireylerin %51’6’sı 17-20 yaş aralığında ve %92,3’ünün kadın olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda çalışma grubunu oluşturan sosyal ağ sitesi kullanıcılarının kullandıkları sosyal ağ siteleri verilmiştir.

Tablo 3. Çalışma grubunun kullandığı sosyal ağ sitelerinin dağılımı

Sosyal Ağ Sitesi	f	%
Facebook	184	83,3
Twitter	80	36,2
Instagram	161	72,9
Youtube	154	69,7
Google+	123	55,7
Swarm	84	38,0
Snapchat	55	24,9
Ask.fm	4	1,8
Diğer	27	12,2

Tabloda görüldüğü üzere çalışma grubundaki kullanıcıların en fazla kullandığı sosyal ağ siteleri Facebook (%83,3) iken onu Instagram (%72,9) takip etmektedir. En az kullanılan sosyal ağ sitesi ise Ask.fm (%1,8) dir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerinde sergilenen davranışları gerçekleştirme sıklıklarına ait ortalama, yüzde ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4a. Sosyal ağ sitelerinde sergilenen davranışların sıklıkları

	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Hiçbir Zaman											
1. Herkese açık gruplar kurarım.	173	78,3	23	10,4	19	8,6	3	1,4	3	1,4	1,37
2. Yabancı kişilerden gelen arkadaşlık isteğini kabul ederim	159	71,9	36	16,3	23	10,4	3	1,4	-	-	1,41

	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3. Yabancı kişilere arkadaşlık isteği gönderirim	172	77,8	24	10,9	13	5,9	5	2,3	7	3,2	1,42
4. Sorumluluğu altında bulunduğum kişiler hakkında (öğretmen, üst, patron vb.) paylaşım yaparım	165	74,4	29	13,1	17	7,7	5	2,3	5	2,3	1,44
5. Kolay bulunabilecek şifreler kullanırım	154	69,7	40	18,1	13	5,9	9	4,1	5	2,3	1,51
6. Sosyal ağ uygulamalarının profilimde paylaşım yapmasına izin veririm	157	71,0	32	14,5	17	7,7	12	5,4	3	1,4	1,52
7. Sosyal ağlar tarafından önerilen kişileri arkadaş olarak eklerim	138	62,4	52	23,5	23	10,4	6	2,7	2	0,9	1,56
8. Gönderilerin doğruluğunu araştırmaksızın paylaşırım	149	67,4	33	14,9	24	10,9	9	4,1	6	2,7	1,60
9. İlişki durumumu paylaşırım	151	68,3	26	11,8	22	10,0	10	4,5	12	5,4	1,67
10. Herkese açık profili olan kişileri paylaşımларımda etiketlerim	124	56,1	57	25,8	30	13,6	8	3,6	2	0,9	1,67
11. Herkese açık paylaşım yaparım	129	58,4	52	23,5	26	11,8	10	4,5	4	1,8	1,68
12. Sosyal ağlardaki reklamlara tıklarım	120	54,3	57	25,8	33	14,9	6	2,7	5	2,3	1,73
13. Politik paylaşımларında bulunurum	125	56,6	49	22,2	33	14,9	8	3,6	6	2,7	1,74
14. Sosyal ağ şifremini güvendiğim kişilerle paylaşırım	120	54,3	54	24,4	27	12,2	14	6,3	6	2,7	1,79
Nadiren											
15. Sosyal ağ uygulamalarının profilime erişmesine izin veririm	118	5,4	50	22,6	33	14,9	18	8,1	2	0,9	1,81
16. Profilimde başkalarının paylaşım yapmalarına izin veririm	99	44,8	64	29,0	45	20,4	12	5,4	1	0,5	1,88
17. Sosyal ağlar tarafından önerilen sayfaları takip ederim	91	41,2	79	35,7	39	17,6	8	3,6	4	1,8	1,89
18. Başkalarının duvarlarında paylaşım yaparım	72	32,6	93	42,1	46	20,8	8	3,6	2	0,9	1,98
19. Sosyal ağlarda paylaşılan bağlantılara/linklere tıklarım	87	39,4	71	32,1	47	21,3	13	5,9	3	1,4	1,98
20. Oturumumu sürekli açık tutarım	109	49,3	46	20,8	27	12,2	28	12,7	11	5,0	2,03
21. Katılacağım etkinlikleri sosyal ağlar üzerinden duyururum	70	31,7	79	35,7	45	20,4	22	10,0	5	2,3	2,15
22. Arama motorlarının sosyal ağ profillerimi bulmalarına izin veririm	95	43,0	47	21,3	31	14,0	35	15,8	13	5,9	2,20

	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
23. Üyelik gerektiren web sitelerine sosyal ağ hesabımı kullanarak kayıt olurum/giriş yaparım	72	32,6	69	31,2	43	19,5	30	13,6	7	3,2	2,24
24. Dini paylaşımlar yaparım	72	32,6	64	29,0	54	24,4	20	9,0	11	5,0	2,25
25. Başkalarının paylaşımlarının altına yorum yaparım	29	13,1	87	39,4	73	33,0	30	13,6	2	0,9	2,50
26. Yer bildirimini yaparım	57	25,8	57	25,8	52	23,5	40	18,1	15	6,8	2,54
27. Ailemin veya yakın çevremi fotoğraflarını paylaşıyorum	55	24,9	58	26,2	52	23,5	46	20,8	10	4,5	2,54
28. Sosyal ağ hesaplarıma ortak alanlarda (kafe/laboratuvar/iş-yeri/okul) giriş yaparım	51	23,1	65	29,4	47	21,3	44	19,9	14	6,3	2,57
29. Paylaşımlarımda başkalarını etiketlerim	39	17,6	58	26,2	84	38,0	36	16,3	4	1,8	2,58
Bazen											
30. Sosyal ağ uygulamalarını kullanırım	39	17,6	51	23,1	46	20,8	51	23,1	34	15,4	2,95
31. İş ve eğitim gibi bilgilerimi paylaşıyorum	36	16,3	46	20,8	47	21,3	60	27,1	32	14,5	3,03
32. Kendimin olduğu fotoğraflarını paylaşıyorum	32	14,5	36	16,3	41	18,6	85	38,5	27	12,2	3,18
33. Paylaşımları beğenirim	24	10,9	33	14,9	45	20,4	93	42,1	26	11,8	3,29
Genellikle											
34. Aile bireylerimi arkadaş listemde bulundururum	23	10,4	28	12,7	25	11,3	70	31,7	75	33,9	3,66

Tersine puanlanan 4 davranışın gerçekleştirme sıklıklarına ait ortalama, yüzde ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4b. Sosyal ağ sitelerinde sergilenen davranışların sıklıkları

	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Bazen											
35. Sosyal ağ hesaplarıma giriş yaparken şifre ile birlikte ikincil doğrulama (SMS, kodmatik vb.) kullanırım	64	29,0	43	19,5	32	14,5	41	18,6	41	18,6	2,78
36. Hesap şifresini değiştiririm	26	11,8	63	28,5	65	29,4	49	22,2	18	8,1	2,86
37. Etiketlenmeye otomatik onay verme seçeneğini değiştiririm	56	25,3	23	10,4	32	14,5	32	14,5	78	35,3	3,24

	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Genellikle											
38. Hesaplarının güvenlik ayarlarını kontrol ederim	9	4,1	30	13,6	50	22,6	67	30,3	65	29,4	3,67

Yukarıdaki tablolar incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının 14 davranışı hiçbir zaman gerçekleştirmedikleri görülmektedir. Buna göre okul öncesi öğretmen adaylarının %78,3'ünün hiçbir zaman herkese açık grup kurmadıkları ve %10,4'ünün nadiren böyle bir grup kurdukları görülmektedir. Bu durum okul öncesi öğretmen adaylarının en riskli olduğunu düşündükleri davranışın "herkese açık grup kurmak" olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu davranışı "yabancı kişilerden gelen arkadaşlık isteğini kabul etmek" ve "yabancı kişilere arkadaşlık isteği göndermek" davranışları takip etmektedir. Adayların %71,9'u hiçbir zaman yabancı kişilerden gelen arkadaşlık teklifini kabul etmediklerini belirtirken %77,8'i ise hiçbir zaman yabancı kişilere arkadaşlık teklifi göndermediklerini söylemektedirler.

Adayların ankette yer alan 15 davranışı nadiren gerçekleştirdikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının en sık gerçekleştirdikleri davranışın "aile bireylerini arkadaş listesinde bulundurmak" olduğu görülmektedir. Adayların %33,9'u her zaman ve %31,7'si ise genellikle aile bireyleri arkadaş listesinde bulunduklarını belirtmektedirler. Dolayısıyla adayların bu davranışı riskli olarak görmedikleri söylenebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının hesap şifresini "bazen" değiştirdikleri ve "genellikle" hesaplarının güvenlik ayarlarını kontrol ettikleri görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının başkalarının duvarlarında nadiren de olsa paylaşım yapmaktadırlar. Adayların %67,4'ünün böyle bir paylaşım yaptığı görülmektedir. Fogel ve Nehmad (2009)'a göre bu tip paylaşım yapanların oranı %79,9'dur. Yine Fogel ve Nehmad, sosyal ağ kullanıcılarının kendi resimlerini kullanma oranının %86,2 olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise benzer olarak kendilerinin olduğu fotoğrafları paylaşan okul öncesi öğretmen adaylarının oranı %85,5 bulunmuştur. İş ve eğitim bilgilerini paylaşan okul öncesi öğretmen adaylarının oranının %83,7 olduğu görülmektedir. Benzer olarak Fogel ve Nehmad kişisel ilgileri hakkında profilinde paylaşım yapan kullanıcı oranının %83 olduğunu belirtmişlerdir.

Solmaz vd. (2013), sosyal ağ kullanıcılarının %64,8'i tanıdıklarının fotoğraflarına baktıkları ve fotoğraf yüklediklerini belirtmişlerdir. Şener (2009), Facebook kullanıcılarının kullanıcıların % 34,6'sı yalnız olduğu fotoğrafları, % 23,2'si ailesiyle birlikte çektiği fotoğrafları, % 19,6'sı sevgilisi ya da eşiyle görüldüğü fotoğrafları, % 19,6'sı da işyerinden fotoğrafları yayınladıklarını ifade etmiştir. Bu çalışmada katılımcıların %51,8'inin aile ve yakın çevrenin fotoğraflarını ve %69,3'ünün bazen, genellikle ya da her zaman kendilerinin bulunduğu fotoğrafları paylaştıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının %58,4'ü sosyal ağ üzerinde kesinlikle herkese açık paylaşım yapmadıklarını ifade etmektedirler. Şener (2009), Facebook kullanıcılarının % 75,4'ünün profillerini yalnızca arkadaşlarının görmesine izin verdiklerini belirtmektedir. Aynı araştırmada Facebook kullanıcılarının en fazla yaptıkları paylaşımların doğum günü (%89,3), cinsiyet (% 81,5), eğitim durumu (% 59,8), memleket (% 59,4), e-mail (% 57,4), ilişki durumu (% 47,2), iş durumu (% 39,7), sevdiği müzik, film, TV programları, kitap vs. (% 33), ilgi alanları (% 32,2), hobiler (% 27,9). En az paylaşılan bilgilerin ise internet sitesi (% 26,3), dini inanç (% 23,6), semt (% 20,4), aradığın (flört, ilişki, arkadaşlık vs.) (% 20), ilgilendiklerin (kadın/erkek) (%19,6), siyasi görüş (% 19,2), aile bireyleri (% 14,1), cep telefonu (% 13), adres (% 7,8) olduğu görülmektedir. “Bazen”, “Genellikle” ve “Her Zaman” seçenekleri birlikte düşünülürse, bu araştırmada en fazla yapılan sosyal medya paylaşımlarının sırasıyla fotoğraf (%69,3), iş ve eğitim bilgileri (%62,9), yer bildirim (%48,4) ve dini paylaşımlar (%38,4) olurken en az yapılan paylaşımların ise sosyal ağ uygulamalarının paylaşımları (%28,6), politik paylaşımlar (%21,2) ve ilişki durumu (19,9) olduğu gözlenmektedir.

Şener, arkadaşlarının gönderilerine çok sık ya da sık sık yorum yapan kullanıcıların oranının % 28,15, arkadaşlarının duvarına çok sık ya da sık sık yazı yazarların oranının ise yalnızca %15 olduğunu söylemektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının %14,5'i başkalarının paylaşımlarına genellikle ya da her zaman yorum yaptıklarını belirtmişlerdir. Başkalarının duvarında genellikle ya da her zaman paylaşım yapan okul öncesi öğretmen adaylarının oranı sadece %4,5 olmuştur.

4. Sonuçlar

Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal ağ ortamlarında hiçbir zaman gerçekleştirmediklerini belirttikleri davranışların aslında sosyal ağlarda yapılmaması gerekli davranışlar olduğu söylenebilir. Bu yönden ele alındığında okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal ağları kullanırken güvenlik riski oluşturabilecek davranışları gerçekleştirmedikleri ve sosyal ağları güvenli bir şekilde kullandıkları söylenebilir.

Nadiren gerçekleştirdikleri davranışlara baktığımızda sosyal ağı eğlence amaçlı ve iletişim amaçlı çok ağırlıklı kullanmadıkları iddia edilebilir.

Bazen gerçekleştirilen davranışlar, kendileri ile paylaşım yapmak, şifrelerini değiştirmek ve ikinci doğrulama ile güvenliği artırmaktır. Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal ağları güvenli şekilde kullandıkları görülmüştür.

Genellikle gerçekleştirdikleri davranışların, arkadaş listesinde aile bireylerini buldurmak ve güvenlik ayarlarını değiştirmek olduğunu belirtmişler.

Sonuç olarak öğrencilerin sosyal ağ siteleri kullanımını ile ilgili güvenlik yönünden bir farkındalıklarının olduğu, sosyal ağ ortamını bilinçsizce kullanmadıkları, tehlike oluşturabilecek davranışları gerçekleştirmekten kaçındıkları söylenebilir.

5. Kaynakça

- Arlı, M. & Nazik, M. H.(2001). Bilimsel Araştırmaya Giriş. Gazi Kitap Evi: Ankara.
- Aziz, A. (2008). İletişime Giriş, Aksu Kitapevi, İstanbul.
- Chen X., Shi S., (2009) . “A Literature Review of Privacy Research on Social Network Sites”, IEEE International Conference on Multimedia Information Networking and Security.
- Fogel, J. & Nehmad, E. (2009). Internet Social Network Communities: Risk Taking, Trust, and Privacy Concerns. Computers in Human Behavior, 25, 153-160. Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. & Madran, O. (2010). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı. XV. Türkiye’de İnternet. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ).
- Karakuş ve Varol, (2012). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (Böte) Bölümü Öğrencilerinin Sosyal Ağ Kullanım Profillerinin Belirlenmesi, AB’12 konferansı.
- Karal, H., & Kokoç, M. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağ Kullanım amaçlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 1(3), 251-263.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler (28. Baskı). Nobel.
- Ku, Y.C., Chen, R. & Zhang, H. (2013). Why do Users Continue Using Social Networking Sites? An Exploratory Study of Members in the United States and Taiwan. Information & Management, 50, 571-581.
- Lang M., Devitt J., Kelly S., Kinneen A., O’Malley J. & Prunty D.,(2009). “Social Networking and Personal Data Security: A Study of Attitudes and Public Awareness in Ireland”, IEEE, ICMCG, 2009
- Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A., & Calvert, S. L. (2009). College students’ social networking experiences on Facebook. Journal of Applied Developmental Psychology, 30(3), 227-238.
- Ross, C, Orr, E.S., Sisic, M.,Arseneault,J.M., Simmering, R., Orr, R. (2009). Personality and Motivations Associated with Facebook Use. Computers in Human Behavior, 25, 578-586.
- Sayımer İ (2008). Sanal Ortamda Halkla İlişkiler, Beta Yayınları, İstanbul.
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z., & Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama. Selçuk üniversitesi iletişim fakültesi akademik dergisi, 7(4), 23-32.
- Sosyalmedya.com (2016), <http://www.statista.com/topics/1164/social-networks/> adresinden erişilmiştir.
- Statistica, (2016). <http://www.statista.com/topics/1164/social-networks/> adresinden erişilmiştir (2016).
- Şener, G. (2009). Türkiye’de Facebook Kullanımı Araştırması, 14. Türkiye’de İnternet Konferansı, İstanbul, 33-41.
- Türk, G. D. (2013). Demokrasinin Dördüncü Kuvveti Yeni Medya Teknolojileri.XVIII. Türkiye’de İnternet Konferansı, İNETD.
- Ünal, A, Akyüz, H. (2015). Social Networking Purposes of Pre-Service Teachers, Procedia-Social and Behavioral Sciences 186, 825-828.
- Yavanoğlu U., Sağıroğlu Ş., “Sosyal Ağlar ve Bilgi Güvenliği”, 4. Uluslararası Bilgi Güvenliği ve Kriptoloji Konferansı, Ankara, Türkiye, 6-8 Mayıs 2010.
- Yavanoğlu, Uraz., Şeref Sağıroğlu,Ş. andve İlhami ÇOLAKolak, İ. (2012). “Sosyal ağlarda bilgi güvenliği tehditleri ve alınması gereken önlemler.” Politeknik Dergisi.15(1)..1 (2012).

Çocukların Dijital Oyun Kullanımına İlişkin Annelerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Evaluation Of Mothers' Views Regarding Children's Use Of Digital Game

*Mehmet Toran, Zeynep Ulusoy, Büşra Aydın, Tuğba Deveci, Aslınur Akbulut
İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi
Eğitimi Anabilim dalı, İstanbul, Türkiye*

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 17.08.2016

Özet

Çocukların oyun tercihlerinde çocukların çevrelerindeki yetişkinlerin rolü olmakla birlikte annelerinin de büyük bir rolü olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple çocukların dijital oyunları kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 5 yaş çocuğa sahip çocukları İstanbul'da özel ve devlete bağlı anaokullarına devam eden araştırmaya gönüllü olarak katılan anneler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi benimsenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak annelerle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Araştırmanın analizleri sonucu elde edilen bulgulara göre çocukların ilgileri, annelerin kendilerine ya da ev işlerine zaman ayırması, oyun aracı olarak kolaylıklar kullanılması ve özellikle eğlenceli olması dijital oyunların tercih edilme nedenleri arasında görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Anne, Dijital Oyun, Dijital Oyuncaklar

Abstract

It is thought that the adults in children's environment play a certain role, yet among adults it is particularly the mothers who play a crucial role in children's game preferences. For this reason, the current study aims to assess mothers' views regarding children's use of digital games. In this research, qualitative research method was used. The research working group was composed of mothers, volunteered to participate in research with 5-years-old children that have been attending private and state-owned kindergartens. In this study, Interviews were adopted as data collection method, and by employing semi-structured interviews, face to face interviews were carried out with mothers. The data obtained as a result of the research's analysis revealed that the children's interest, mother's sparing time for themselves and household chores, using it with ease, and especially, having fun are among the reasons why digital games are preferred by children.

Keywords: Child, Mother, Digital Game, Dijital Toys

1. Giriş

Çocukluk her geçen gün değişen ve bu değişim ile birlikte de kültür oluşturan bir olgu aynı zamanda bu olgu içerisinde de kendini yeniden üretmektedir. Çocukluk kültürünün en önemli aracı ve çocuğun kendini en etkin şekilde ifade ettiği alan ise oyundur (Sormaz ve Yüksel, 2012). Oyun çocuğun en önemli yaşam alanıdır. Bu bağlamda oyuna ilişkin birçok tanıma alan yazınında rastlamak mümkün olmakla birlikte genel olarak oyunun çocuğun keşfetme yeterliliği ve haz aldığı, eğlendiği doğal öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Casby, 2003; Özdoğan, 2008; Çetin, 2013). Oyun kavramının ortaya çıkması ile birlikte oyun kültürü filozofların ve bilim insanlarının dikkatini çekerek, oyunun çocuğu tanımak için en etkili araçlardan biri olduğu iddia edilmektedir (Tuğrul, 2015). Bununla birlikte farklı kuram ve yaklaşımlar ile erken çocukluk dönemine yönelik uygulamalar geliştiren bilim insanları oyunun eğitsel boyutuna önemli vurgular yapmakta ve gerçekleştirilmesi hedeflenen pedagojik uygulamaların oyun içerisinde gerçekleştirilmesini önermektedirler (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004; Başal, 2007; Tuğrul, Ertürk, Özen ve Güneş, 2014).

Oyun çocuğun en önemli uğraşı olarak kabul edilmekte ve çocuğun yaşı ve gelişimine uygun olarak ulaşılabilirlik, sadelik, çok yönlülük, süreklilik, katılımcılık, fonksiyonellik ve keyif vericilik (Tuğrul, 2015) gibi özellikleri ile oyunun çocuğun gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda oyun çocuğun gelişim alanlarını uyararak beceriler edinmeye zemin hazırlamaktadır. Çocuklar oyun sürecinde problem çözme, keşfetme, düşünme, akıl yürütme, paylaşma, iletişim kurma, güç, denge, koordinasyon, kendini organize etme, özdüzenleme, kuralları-değerleri edinme ve kültürel üretime katkıda bulunma gibi becerileri edinmektedir (Fjørtoft, 2004; Lillard ve diğ., 2013; Kennedy-Behr, Rodger, ve Mickan, 2015). Oyun çocuğun gerçek yaşantısıdır ve yaşamda var olan tüm gerçekliklere karşı bu süreçte önemli yeterlilikler kazanmaktadır. Bu bağlamda oyun çocuk için vazgeçilmez en etkili yaşam kaynağı olarak kabul edilmektedir (Bodrova ve Leong, 2003).

Oyun ile birlikte oyunda kullanılan oyun araçlarının yani oyuncaklarında teknolojik gelişmelere paralel olarak değişim gösterdiği belirtilmektedir. Bu bağlamda içinde yaşanan yüzyılda oyun araçları ve oyun alanları da değişimden etkilenerek çocukların yaşamlarında yerini almaktadır (İnan ve Dervent, 2016). Oyun oynama alanı ve oyun aracı olarak ortam sunan dijital dünya günümüzde çocuklar için oldukça popüler bir ortamdır. Bu ortam aynı zamanda oyun ve oyuncacı yeniden kavramsallaştırılmasında rol oynayarak dijital oyun kavramının tanımlanmasını sağlamıştır (Bird ve Edwards, 2015). Dijital oyun, çeşitli teknolojilerle programlanan ve kullanıcılara görsel bir ortamla birlikte kullanıcı girişi yapmayı sağlayan aynı zamanda oyunun sunulduğu çerçevede aşamalı olarak maniple eden çocuklar için popüler bir kültür haline gelen oyunlar olarak tanımlanmaktadır (Çetin, 2013; Fleeer, 2014). Bu sebeple çocukluğu içinde bulunduğu çağa ilişkin yeni kavramlar oluşturularak dijital nesil ya da “Z kuşağı” (2000-2021) kavramı ortaya çıkmıştır. Dijital nesil ya da “Z kuşağı” adıyla anılan yeni neslin dijital bir çağda doğmuş ve büyümüş olmaları nedeniyle, önceki nesiller-

den farklılaşacağı düşünülmektedir (Bassiouni ve Hackley, 2014; Somyürek 2014). Bu bağlamda ortaya çıkan yeni nesil kendi yaşam alanlarını çocukluk döneminden itibaren belirleyerek bir kültür oluşturmaktadır. Oluşturulan bu kültür çerçevesinde oyun ve oyun alanları da bu değişimden etkilenmekte aynı zamanda etkileşimde olduğu tüm sosyal araçları da etkilemektedir (Batı, 2011).

Dijital oyun kullanımı günümüzde her yaş grubu tarafından giderek tercih edilmekte beraber erken çocukluk döneminde de kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Erken çocukluk döneminde dijital oyun kullanımı daha çok çocuğun çevresindeki yetişkinlerin sunumuyla gerçekleşmektedir (Plowman, Stevenson, Stephen, & McPake, 2012; Genç, 2014). Dijital oyun kullanımının yaşlara göre kategorilendiği, dijital oyunların kurulumunun yapıldığı servis sağlayıcılarından anlaşılmaktadır. Yaşlara göre yapılan kategoriler incelendiğinde dijital oyunların 1 yaşına kadar kategoriye indirildiği ancak kullanım yaygınlığının 5 yaşında en üst düzeyde olduğu görülmektedir. Dijital oyun kullanımının yaygınlığı çocuklara bakımıyla ilgilenen yetişkinlerin rolünün büyük olduğu belirtilmektedir (Haake, Axelsson, Clausen-Bruun ve Gulz, 2015).

Dijital oyun kullanımının çocukların hem gelişim alanları hemde akademik gelişimleri üzerinde etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Lieberman, Fisk ve Biely, 2009). Dijital oyunlar, çocukların gelişim alanları üzerinde olmakla birlikte akademik gelişimleri üzerinde de olumlu etkiye sahip olduğu, dijital oyunlarda verilen komutları takip edebilme, el-göz koordinasyonu, motor yeteneklerde ilerleme olması gibi yeterlilikleri desteklediği görülmektedir (Lin ve Hou, 2015). Bununla birlikte çocukların problem çözebilme, mantık yürütebilme, analiz yapabilme ve karar verme becerilerini desteklediği (Kim ve Smith, 2015) aynı zamanda da strateji ve tahmin edebilme yeterliliklerini desteklediği belirtilmektedir. Dijital oyun kullanımının teknolojik bilgi ve becerinin edinilmesinde önemli bir araç olduğu, özellikle çocukların dijital oyun araçlarını etkili bir şekilde kullanımlarının desteklenmesinin çocukların teknoloji kullanımını üst düzeye çıkardığı saptanmıştır (Mesman, Kuo, Carroll ve Ward, 2013). Dijital oyunlara gelen en önemli eleştirilerden biri oyunların sadece bir eğlence ve vakit geçirme aracı olarak algılanmasıdır. Ancak yapılan araştırmalar bu eleştirinin neredeyse tamamen geçerliliğini yitirdiğini ve insanları cezbeden dijital oyunların artık birincil öğrenme aracı olarak kabul gördüğü yönündedir (Çetin, 2013; Björk-Willén ve Aronsson, 2014). Dijital oyun kullanım alanlarının çoğalması ve özellikle de çocukların günlük yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmesi ve dış mekan oyun alanlarının giderek sınırlı hale gelmesi çocuklar üzerinde sadece olumlu etkiler değil aynı zamanda da olumsuz etkilere neden olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çocukların ekran bağımlılığı ve dijital oyuna ayrılan sürenin uzaması çocukların ekranları ile yüz yüze iletişimin azalmasına yol açtığı, grup oyunlarının azalmasına ve tek başına oynanan oyunların artmasına neden olduğu düşünülmektedir (Yavuzer, 1993; Yavuzer, 2003; Rosen ve diğ., 2014). Dijital oyunların eğlenceli, merak uyandıran ve pedagojik değeri olmasına karşın birçok dijital oyunun şiddet içeriğine

sahip olduğu saptanmıştır. Özellikle çocuklara dijital oyunları sunan yetişkinlerin bilinçsiz olmaları çocukların şiddet içeren bu oyunlara erişimlerini kolaylaştırmaktadır. Şiddet içeren dijital oyunlarda sürekli olarak şiddetin bir sorun çözme aracı olduğu mesajı işlenmekte, amaca ulaşmak, yenmek, daha fazla kişiye hükmetmek için her yolun kullanılması gerektiği mesajı verilmektedir (Şenol, 2006; Aydoğdu Karaaslan, 2015). Bununla birlikte dijital oyunlar çocukların fazla enerji gerektirmeden bireysel zaman geçirmelerine neden olmakta ve çocukların pasif alıcılar olmalarına ve çocuğun çevresi ile “temassızlığına” yol açmakta aynı zamanda da ebeveynler ile çocuklar arasında disiplinle ilgili tartışmalara yol açabilmektedir (Şenol, 2006; Uğurlu, 2010).

Oyun, çocukluk çağının vazgeçilmez en önemli parçasıdır. Bu bağlamda çocukların oyun tercihleri çocukların gelişimleri üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Değişen yaşama paralel olarak çocukların oyun ve oyuncak türleri de bu değişimden etkilenmektedir. Çocukların oyun tercihlerinde çocukların çevrelerindeki yetişkinlerin rolü olmakla birlikte annelerinin de büyük bir rolü olduğu düşünülmektedir. Dijital oyunların çocukların gelişimi üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri üzerinde birçok araştırma bulunmakla birlikte çocukların dijital oyun oynamayı neden seçtiğine dair yapılan araştırmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sınırlılığa cevap bulabilmek adına mevcut araştırma özellikle dijital oyunlara ilişkin annelerin görüşleri üzerine kurgulanmıştır. Araştırma da özellikle okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun kullanımlarına neden olan yetişkinlerin çocuklarına neden dijital oyun kullanımına yönlendirdiklerinin açığa çıkarılması büyük bir önem taşımaktadır. Mevcut araştırma, annelerin dijital oyunlara ilişkin deneyimlerini derinlemesine yansıtan özgün araştırmalardan biri olma özelliğini taşımakta ve araştırmanın sonuçlarının annelere olduğu kadar çocuklarla ilgili çalışmalar yürüten okul öncesi öğretmenlerine, pedagoğlara ve okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerine uygulama odaklı bakış açıları sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple mevcut araştırma, çocukların dijital oyun oynamalarına ilişkin annelerin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubu, çalışmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine yer verilmektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada betimsel analiz ve içerik analizi yöntem olarak kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği benimsenmiştir. Nitel araştırmalar doğrudan süreç ile ilgilendikleri için anlamlar büyük önem taşımaktadır (Yıldırım, 2010). Yarı yapılandırılmış görüşmeler standartlık ve esneklikten dolayı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırmakla birlikte çalışılan konu üzerinde derinlemesine bilgi sağladığı için araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olan iki uç veri toplama tekniği arasında kalmakla birlikte araştırmacıya belli bir standartta esneklik sağladığı için araştırmanın veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği

benimsenmiştir(Türnüklü, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, örneklemin araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2016). Araştırmada uygulamaların uygulanacağı çalışma grubunun seçiminde araştırmacılar tarafından belirlenen temel ölçüt katılımcıların çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerden oluşmasıdır. Çünkü araştırma kapsamında özellikle çocuğu okul öncesi eğitime devam eden ve dijital oyun oynayan annelerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan anneler tamamen gönüllü annelerden oluşmuş ve araştırmanın amacına ilişkin kısa bir bilgilendirme yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 5 yaşında çocuğu olan ve çocukları İstanbul'da özel ve devlete bağlı anaokullarına devam eden 20 gönüllü anne oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde katılımcıların yaş aralığının 25 ile 45 yaş arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcıların öğrenim durumuna incelendiğinde annelerin 2'si ilkokul mezunu, 4'ü ortaokul mezunu, 6'sı lise mezunu ve 8'inin üniversite mezunu olduğu gözlemlenirken, katılımcıların 4'ünün çalıştığı, 16'sının ise çalışmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya gönüllü katılan annelerin çocuklarının cinsiyeti incelendiğinde; 11 çocuğun erkek, 9 çocuğun da kız olduğu görülmektedir. Yine araştırmaya gönüllü katılan annelerin çocuklarının doğum sırası incelendiğinde 6'sının ilk çocuk, 1'inin ortanca çocuk, 13'ünün son çocuk olduğu ve bu çocuklardan sadece birinin tek, 19'nun ise kardeşlerinin olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda "dijital oyun kullanım süresi, tercih etme nedeni, ailenin dijital oyun kullanımı, dijital oyunun çocuğun gelişimi ve eğitimine etkileri" konularını ele alan sorular yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme sorularının hazırlanmasında, soruların kolaylıkla anlaşılması, çok boyutlu olmamasına gereken önem verilmiş ve görüşmeciyi yönlendirici olmaması gibi ilkelere dikkat edilmiştir (Yıldırım, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşme formunun araştırmanın amacına uygun olup olmadığı, uygulanabilirliği ve anlaşılabilirliğinin tespiti için uzman görüşü alınmış ve uzman görüşlerine göre yeniden düzenlenmiştir. Yeniden düzenlenen görüşme formu uygulanabilirlik için ön uygulama yapılmış ve herhangi bir sorun yaşanmadığı görülmüştür. Araştırmada uzman görüşü ve katılımcılarla yapılan görüşmelerin süreleri uzun tutularak iç geçerlilik sağlanmaya çalışılmış, ayrıca toplanan verilerden elde edilen bulguların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Araştırmanın dış geçerliği için araştırma süreci ve süreçte yapılan işlemler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Araştırmanın iç güvenirliliği için bulguların

tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiş, ayrıca elde edilen veriler birbirinden bağımsız üç farklı araştırmacı tarafından kodlanmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlılık oranı hesaplanmıştır. Araştırmaların verileri, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamda, kendilerinin randevu verdikleri zaman dilimlerinde toplanarak dış güvenilirlik sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmaya gönüllü olarak katılan annelerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri, ses kaydı yapılabileceği, kendilerinin randevu verdikleri sürede gerçekleşmiştir. Görüşme sorularının anlam farklılığına yol açmaması için görüşme soruları aynı ton ve sözcükler ile annelere sorulmuştur. Görüşme esnasında ses kaydı ve not alma teknikleri birlikte kullanılarak veriler toplanmıştır. Veri kaybının önlenmesi ve araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplanması için görüşmeler iki araştırmacı ile yürütülmüş, araştırmacılardan biri görüşmeyi gerçekleştirirken diğeri ise görüşmeyi gözlemleyerek görüşmeye yönelik notlar almıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi teknikleri kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da, ilk aşamada yapılan görüşmelerin analizine göre kodlamalar yapılmış ve bu bağlamda çeşitli temalara ulaşılmıştır. Bu temalardan elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Mevcut çalışmada içerik analizinde güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Uyuşum yüzdesi (Agreement percentage) “Güvenirlik=Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) \times 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirliği uyuşum oranının %70’in üzerinde olması araştırmacıların kodlama güvenilirlikleri için yeterli olduğu kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada uyuşum yüzdesi birinci soru için 0.91, ikinci soru için 0.94, üçüncü soru için 0.92, dördüncü soru için 0.89, beşinci soru için 0.90, altıncı soru için 0.88, yedinci soru için 0.95, sekizinci soru için 0.91 ve dokuzuncu soru için 0.96 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1. Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

1. Dijital oyun kullanımı
1.1.Oynama süresi
1.2.Ailenin kullanımı
1.3.Tercih nedeni
1.4.Dijital oyunlarla tanışma yaşı
1.5.Oyun aracı

2. Dijital oyunların çocuğa etkileri

2.1.Gelişim

2.2.Eğitim

2.3.Gözlemlenen olumlu ve olumsuz farklılıklar (anekdotlar)

3. Anne-çocuk etkileşimi

3.1.Ebeveyn kontrolü

3.2.Uzman desteği ihtiyacı olmak

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmadan elde edilen verilere göre alt temaların oluşturulması sürecinde araştırmacılar ayrı ayrı tüm dökümleri okuyarak birbirinden bağımsız bir şekilde alt temaları oluşturmuşlardır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek verilerin üç tema altında toplanması konusunda uzlaşmaya varmışlardır. Bu bağlamda dijital oyun kullanımı, dijital oyunların çocuğa etkileri ve anne-çocuk etkileşimi olmak üzere 3 ana tema belirlenmiştir. Birinci ana tema olan “dijital oyun kullanımı” başlığı altında kullanım süresi, ailenin kullanımı, tercih nedeni, dijital oyunlarla tanışma yaşı, oyun aracı olmak üzere beş alt tema oluşturulmuştur. İkinci ana tema olan “dijital oyunların çocuğa etkileri” başlığı altında gelişim, eğitim, gözlemlenen olumlu ve olumsuz farklılıklar (anekdotlar) olmak üzere üç alt tema belirlenmiştir. Üçüncü ana tema olan “anne-çocuk etkileşimi” başlığı altında ebeveyn kontrolü, oyunlara ilişkin farkındalık, kullanım süresi, uzman desteği ihtiyacı olmak üzere dört alt tema belirlenmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre anneler “A” olarak kodlanmış ve her katılımcıya kodunun yanına “A1-A20” arasında olacak şekilde numara verilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda annelerin görüşleri araştırmanın amacına uygun olarak analiz edilerek bulgulanmış ve elde edilen bulgular ana temalar çerçevesinde sırasıyla yorumlanmıştır.

Tema 1: Dijital Oyun Kullanımı

Araştırmanın verilerinin analizi sonucu çıkan temalardan biri olan “Dijital Oyun Kullanımı” ana teması dijital oyun oynama süresi, ailenin kullanımı, tercih nedeni, dijital oyunlarla tanışma yaşı ve oyun aracı beş alt tema çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu alt temaları oluşturan kavramlar incelendiğinde en fazla vurgulanan noktanın çocukların tamamının dijital oyunları oynadığı, dijital oyun süresinin belirsiz olduğu ve aynı zamanda ailede çocuklara model olan yetişkinlerinde bulunmasının önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Annelerin büyük bir çoğunluğunun çocuklarının dijital oyun kullandığını ifade etmiş ve dijital oyun oynama süresi için kesin bir zaman dilimi belirleyememişlerdir. Bu bağlamda annelerden biri (A1)

“Uzun zamandır oynuyor. Hemen hemen bütün gününü oyunlara ayırıyor.” İfadesi ile çocuğunun hem dijital oyun oynamaya ne zaman başladığı konusunda kesin bir zaman dilimi belirleyemezken hemde çocuğun tüm zamanını dijital oyun oynayarak geçtiğini belirtmektedir. Bununla birlikte bir başka annede (A6) benzer ifadelerde bulunarak “Oynuyor günün her saatinde elinde.” çocukların dijital oyun oynama süresinin oldukça fazla olduğunu belirtmektedir. Buna karşın bazı anneler çocuklarına sınırlama getirmeye çalıştığı ancak çocukların dijital oyun araçlarını ele geçirdikleri an oynadıklarını belirtmekte ve bu görüşü annelerden biri (A18) çarpıcı bir şekilde şu ifadelerle “Oynuyor. Versem 24 saat elinden bırakmaz ama engelliyoruz. Genellikle öğle vakti 2 saat oynuyor.” desteklemektedir.

Ailede bulunan yetişkinlerin dijital oyun kullanımına ilişkin derinlemesine bir çalışma yapıldığında annelerin büyük bir kısmı dijital oyun oynamadığını açıklarken, aile üyelerinin oynadığını annelerden biri (A17) “Eşim oynuyor. 3-4 saat oynuyor. Ev işi yapıyorum. Abisinin ödevleriyle ilgileniyorum.”, annelerden bir diğersinin ise (A3) “Evet oynuyorum 1-2 saat. Tv izliyorum aynı zamanda internette takılıyorum.” Annelerden (A10) “Evde bir model olarak ablasından gördüğü için bu oyunları tercih ediyor.” Dijital oyun oynamakla birlikte dijital ekran karşısında uzun bir zaman geçirdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte çocukların dijital oyun oynamaları annelerin genellikle ev işleri veya kendi özel işlerine zaman ayırmaları için kullandıkları bir araca dönüştüğü görülmüştür. Bu anlamda annelerden (A7) “Evet. Dayısıyla oynuyor 1 saat kadar. Bende ev işleri ve diğer kardeşler ile ilgileniyorum. O oyun oynadığı süre bende kafam dinliyorum.” bu görüşü destekler nitelikte annenin dijital oyunları aynı zamanda rutin ev işlerine zaman ayırma ve kendisine özel bir zaman yaratma amacıyla kullandığı görülmektedir.

Dijital oyunların çocuklar tarafından tercih edilmesinin en büyük nedeninin eğlendirici olması, ilgi çekici olması ve oyunların renkli ve dikkate çekici olması dijital oyunları tercih etmede öne çıkan faktörler olarak göze çarpmaktadır. Annelerden biri (A15) “Oyunlar renkli, dikkat çekici olduğu için güzel geliyor ve oynuyor.” bir diğer anne (A8) “Oyunlar onun ilgisini çekip onu eğlendiriyor. Bizim oynadığımızı görünce oda oynamak istiyor.” ifadeleri çocukların dijital oyunları tercih etme gerekçelerini çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır. Buna karşın annelerin çocuklarına dijital oyunları sunmasının en büyük nedeni ise çocuklarına zaman ayırmada sorun yaşamalarından kaynaklanmaktadır. Annelerden (A1) “Çalıştığım için çocuğuma yeterince vakit ayıramıyorum bu yüzden çocuğum dijital oyunlara yöneliyor.” Çocuklara yeterince vakit ayıramaması ve aynı zamanda da çalışıyor olmasının çocuğunun dijital oyuna yönelmesine neden olduğunu belirtirken bir diğer anne (A18) “Onu normal oyuncağın yerine koyuyor ve dokunmatik ekran olduğu için kendi başına daha kolay oynayabiliyor.” ifadesi ile çocukların dijital oyuncakları geleneksel oyuncak yerine kullandıkları ve aynı zamanda dijital oyun kullanımının kolay olmasının tercih nedeni olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte birçok anne de çocuklarının yalnız olmasından dolayı dijital oyunları tercih ettiklerini belirtmektedirler. Bu bulguya çarpıcı

ifade katılımcı annelerden olan annelerden biri (A3) “*Evde yaşıtı yok sıkıldığı için.*” şeklinde ifade etmektedir.

Dijital oyun oynama yaşının giderek düştüğü, annelerin çocuklarının dijital oyunlarla tanışmalarının yaklaşık olarak bir ile dört yaş civarında olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte bazı annelerin çocuklarının dijital oyun kullanımı ile tanışmalarının neredeyse bir yaş civarında olduğunu ifade etmektedirler. Annelerden biri olan (A6) “*1 yaşında tanıştı.*” Annelerden (A4) ise “*3-4 yaşında tanıştı. Yemek yemeyi unutuyor bazen hatta bazı zamanlar tuvalete gitmeyi unutuyor. Çevresinden sürekli etkilendiğini düşünüyorum.*” bir diğer anne ise (A2) “*Video izleyerek tanıştı 1 buçuk 2 yaş civarında.*” çocuklarını dijital oyunlarla tanışma yaşlarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bulguları annelerin çocuklarını çok erken yaşta dijital oyunlarla tanıştırdıkları ve bu yaşın giderek daha erken yaşlara doğru ilerlediği söylenebilir.

Çocukların dijital oyunları oynama araçlarının daha çok tablet üzerinde yoğunlaştığı (A10) “*Tablet ile oynuyor. Genellikle benim kontrolümde*” buna paralel olarak dokunmatik ekranlı kitle iletişim araçlarının da dijital oyun aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Dijital oyun oynayan çocukların büyük bir çoğunluğunun kendi dijital oyun araçlarının olduğu anneler tarafından ifade edilmiştir. Annelerden biri (A3) çocuğu için “*Bilgisayar, tablet, telefon ile oynuyor. Oyun indirmeyi biliyor kendi indirip oynuyor...*” bir diğer anne ise (A16) “*Tablet, telefon ve bilgisayar. En çok telefonla oynuyor...*” Annelerin belirttiği görüşlere göre çocuklardan bazılarının kendilerine ait tableti olduğu ve oyunları kendisinin indirdiği bununla birlikte bilgisayar ve telefonun da tabletin yanında yaygın olarak kullanıldığı belirtilmektedir.

Tema 2: Dijital Oyunların Çocuğa Etkileri

Araştırmanın verilerinin analizi sonucu çıkan temalardan biri olan “Dijital Oyunların Çocuğa Etkileri” ana teması gelişim, eğitim ile gözlemlenen olumlu ve olumsuz farklılıklar (anekdotlar) adlı üç alt tema çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu alt temaları oluşturan kavramlar incelendiğinde anneler tarafından en fazla vurgulanan noktanın dijital oyunların çocukları üzerinde herhangi bir etki yaratıp yaratmadığı konusunda da belli bir görüş öne süremedikleri söylenebilir. Annelerden biri (A3) “*Bazı yönleri olumlu fakat asosyalleştirdiğini düşünüyorum. Kavram öğrenimine katkısı oluyor. Amaç çoğunlukla eğlenmek olduğunu düşünüyorum.*” dijital oyun oynamanın çocuğun kavram edinimini desteklediğini belirtse de aynı zamanda çocuğunun sosyal beceriler yönünden ilerleme kaydetmediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde bir başka anne ise (A8) “*Eğitimine katkı sağladığını düşünmüyorum. Oyunları eğlenmek amacıyla oynuyor.*” dijital oyunun çocuğun öğrenmeleri üzerinde bir etki yaratmadığını ifade etmektedir. Buna karşın bazı anneler dijital oyunların çocukların kavram gelişimi, el göz koordinasyonu ve görsel hafızasına katkı sağladığını belirtmiş ve bu annelerden (A12) “*Telefonda oynadığı oyunlar sayesinde harfleri tanıyor ve parmaklarını iyi kullanabiliyor.*” dijital oyunların çocuk üzerinde gelişimsel ve pedagojik olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmektedir. Bir başka anne ise (A5) “*Ciddi anlamda iler-*

ledi. *Eğlenmek ve öğrenmek ortak amaçlı olduğunu düşünüyorum.*” Dijital oyun ve oyun araçlarının çocuklarını gelişimi ve öğrenmelerinde ilerleme sağladığını ancak aslında bunu sağlayan faktörün bu tür oyunların eğlendirici olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Dijital oyunların çocuğa etkileri ana teması çerçevesinde elde edilen bulguların annelerin dijital oyun konusunda yeteri kadar bilinçli olmadıkları, dijital oyunların çocukları üzerinde herhangi bir etki yaratıp yaratmadığı konusunda da bir görüş öne süremedikleri söylenebilir.

Tema 3: Anne-Çocuk Etkileşimi

Araştırmanın verilerinin analizi sonucu çıkan temalardan biri olan “Anne-Çocuk Etkileşimi” ana teması ebeveyn kontrolü ve uzman desteği ihtiyacı olmak üzere iki alt tema çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu alt temaları oluşturan kavramlar incelendiğinde en fazla vurgulanan noktanın çocukların dijital oyun oynamanın annelerin kontrolünde olmadığı, dijital oyunlar konusunda yeteri kadar donanımlı olmadıkları ve bu konuda uzman desteği almadıkları görülmüştür. Özellikle dijital oyunların kullanımına ilişkin kontrolün anneler tarafından güçlükle gerçekleştiği annelerden A16 kodlu annenin çarpıcı ifadesi ile “Veremiyoruz ama engel olamıyoruz. Kısıtlama yaptık ama söz geçiremiyoruz. Kendi karar veriyor. En son kızım elinden alıyoruz.” açık bir şekilde görülebilir. Bununla birlikte anne çocuk arasındaki etkileşimde dijital oyun aynama süresince zayıfladığı annelerden biri tarafından (A3) “İzin veriyorum. Yoksa hırçınlaşıyor ve süre kısıtlaması yapsak da uymuyor. Engel olmaya çalışıyoruz ama bir vakit geçtikten sonra inada bindiriyor işi ve onun dediği oluyor. Süreyi birlikte belirliyoruz.” açık bir şekilde ifade edilmektedir. Araştırmanın bulgularından elde edilen veriler annelerin çocuklarına yönelik dijital oyun kullanımını kısıtlayamadıkları, çocukların dijital oyunları oynama üzerinde kontrollerinin bulunmadığı aynı zamanda da dijital oyun kullanımının anne çocuk etkileşimini zayıflattığı düşünülebilir.

Annelerin dijital oyun kullanımında uzman desteğine ihtiyaç duyup duymadıkları incelendiğinde annelerin büyük bir çoğunluğunun herhangi bir uzmana ihtiyaç duymadıklarını, uzman desteğine neden ihtiyaç duyulmadığını ise dijital oyunların kontrol edilebilir olduğunu belirtmektedirler. Buna karşın her ne kadar uzman desteğine ihtiyaçları olmadıklarını belirtse de çocukların dijital oyun oynama bağımlılıklarını kontrol edemedikleri de görülmektedir. Bu sonuçları destekleyen annelerden biri (A3) “Kendine zarar verecek boyutta oynamadığı için desteğe ihtiyaç duymuyoruz.” şeklinde durumu ifade etmektedir. Bir başka anne (A14) “Hayır, uzmandan destek almaya ihtiyaç duymuyorum.” ifadesi ile uzman desteğine ihtiyacı olmadığını belirtmektedir. Buna karşın çocuğun hırçınlaşması, saldırgan davranışlar sergilemeleri, çocuğun doğrudan iletişim kurmamasından dolayı uzman desteğine ihtiyaç duyulduğu da belirtilmiştir. Annelerden biri (A2) “Destek aldık. Şu anda oynadığı süre kısıtlandı önceden iletişim kurmuyordu göz kontağı yoktu hırçınlaşmıştı telefon fırlatıyordu hatta bir kere benim telefonumu kırmıştı.” çocuğun dijital oyun kullanım süresi ve çocuğun davranışlarının kontrolü için destek aldığını ifade etmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Dijital oyun oynama çocukların yaşamlarında giderek belirleyici bir rol üstlenmekte ve bununla birlikte çocuğun fiziksel ve duygusal çevresini de doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda çocukların oyun ve oyuncak alışkanlıklarındaki değişim ilk başta anneleri etkilemekte ve annelerin tutumlarında değişimlere yol açmaktadır (Kabakçı Yurdakul, Dönmez, Yaman ve Odabaşı, 2013). Araştırmanın bulgularına bakıldığında çocukların dijital oyunları oynama sürelerinin belirsizleştiği, bu belirsizliğe paralel olarak çocukların gelişiminde dezavantajlı durumların avantajlı durumlara oranla daha çok arttığı söylenebilir. Yapılan araştırmalar çocukların dijital oyunları oynama sürelerinin çocukların sosyal becerilerini olumsuz etkilediği, içinde bulunduğu gruba uyumu zorlaştırdığı aynı zamanda da fiziksel yorgunluğa yol açtığı yönündedir (Gürcan, Özhan ve Uslu, 2008; Kerckaert, Vanderlinde, ve van Braak, 2015). Bu olumsuzluklar ile birlikte dijital oyun oynama süresinin uzaması özellikle çocuğun sanal ve gerçek oyun alanları arasında sorun yaşadığı yönündedir (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004; Tuğrul, Ertürk, Özen, Güneş ve 2014).

Çocukların dijital oyun oynamaları üzerinde çocukların çevrelerindeki yetişkinlerin önemli etkisi olduğu bu bağlamda çocukların çevrelerindeki yetişkinleri model aldıkları araştırmanın bulgusu olarak saptanmıştır. Çocukların dijital oyunlara yönelmeleri yapılan araştırmalar sonucunda çocukların içinde buldukları sosyal çevre ile ilişkili olduğu (Mesman, Kuo, Carroll ve Ward, 2013). Dolayısıyla çocukların çevrelerindeki sosyal ortamda yetişkinlerin dijital oyun oynamalarından çocukların etkilendiği belirtilmektedir (Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002). Çocukların dijital oyunları daha çok eğlenmek, vakit geçirmek için tercih ettikleri bununla birlikte annelerin de ev işlerine ve kendilerine özel zaman ayırabilmek için çocuklarına dijital oyunları sundukları saptanmıştır. Genç'in (2014) yaptığı araştırmaya göre annelerin çocuklarına dijital oyun sunumlarını çocuklarının eğlenmesi, keyifli vakit geçirmesi ve aynı zamanda da kendi işlerine zaman ayırmak için gerçekleştirdikleri saptanmıştır.

Mevcut araştırmanın bulgularına göre çocukların oyun ile tanışma yaşının üç yaş civarında olduğu, bazı annelerin görüşlerine göre ise bu yaşın bir buçuk yaş civarına kadar düştüğü saptanmıştır. Dijital oyun oynama yaşının çok erken yaşlarda başlamasının çocukların gerçek oyun alanlarına karşın sanal oyun alanlarını daha kolay kullanmaları (Przybylski ve Weinstein, 2016) ve aynı zamanda da ebeveynlerin gerçek alanda oyun oynama yerine çocuklarına dijital oyun sunmaları ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Gürcan, Özhan ve Uslu, 2008; Tuğran, 2016). Dijital oyun oynama yaşının erken yıllara kadar ilerlemesi ile birlikte dijital oyun araçlarının da çeşitlendiği, bu oyun araçlarının özellikle dokunmatik ekrana sahip bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlardan oluştuğu bulunmuştur. Gerçek zamanlı bir oyunun araçlarının çeşitlilik göstermesi ile sanal zamanlı oyun aracının sadece tek olması oyun aracı ile kolaylıklar birçok oyunun oynanmasına olanak sağladığı düşünülmektedir.

Dijital oyunların çocukların gelişimi, pedagojik ilerlemeleri üzerinde annelere

göre bir etkisinin olmadığı bu yönde bir farkın oluşmadığını düşünmektedirler. Buna karşın yapılan araştırmalar dijital oyunların bilinçli bir şekilde çocuklara sunulması ve bu sunum esnasında çocukların gelişimsel özelliklerinin göz önünde bulundurulması dijital oyunların çocukların akademik becerilerini desteklediği (Charlier ve diğ., 2016), çocukların kavram edinimlerini ilerlettiği ve öğrenmelerini pekiştirdiği yönünde olmakla birlikte etkili bir eğitim aracı olarak da kullanılabilceği belirtilmektedir (Huber ve diğ., 2016; Wilson, 2016).

Araştırmanın bulgularına göre dijital oyun oynayan çocukların annelerinin çocukların dijital oyun oynama bağımlılığı üzerinde kontrollerinin olmadığı, bununla ayrıca baş edebilmek için uzman desteği talebinde de bulunmadıkları saptanmıştır. Annelerin çocuklarının dijital dünyaya olan bağımlılıkları üzerinde kontrollerini yitirmeleri daha çok anneleri bu tür oyunları çocuklarına sunmaları (Wilson, 2016) ve aynı zamanda aile ortamında başka yetişkinlerinde bu oyunları tercih etmeleri ile ilişki olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar rol modellerin önemine vurgu yapmakta ve aynı zamanda da bilinçsiz teknoloji kullanımının kontrolü güçleştirdiği yönündedir (Genç, 2014).

Sonuç olarak araştırmanın verilerinin analizine göre annelerin çocuklarının dijital oyun oynamaları üzerinde bir çok faktörün etkili olduğu bu bağlamda süre kısıtlamasını çok güç başarabildikleri ancak çoğunlukla süreyi çocuğun belirlediği, ailede dijital oyun kullanımına ilişkin yetişkin modellerin varlığının bu süreci hızla desteklediği, dijital oyunların daha çok eğlenceli oldukları için tercih edildiği, dijital oyun kullanımının çok erken yaşlara indiği bulgulanmıştır. Buna ilaveten çocukların dijital oyunları birçok platformda (tablet, bilgisayar, akıllı telefon vb.) oynadıkları görülmüştür. Dijital oyunların çocukların gelişimleri ve eğitimleri üzerinde bir etkisinin olmadığı, dijital oyunların kullanımlarının olumlu ya da olumsuzluklarına ilişkin annelerin farkındalığının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca dijital oyun kullanımının sadece anne-çocuk etkileşimini değil aynı zamanda diğer aile üyeleri ile etkileşimi de olumsuz etkilediği bulgulanmıştır. Özellikle dijital oyun oynama süresinin uzunluğu ve çocuğun dijital oyun oynamaya olan bağımlılığına yönelik annelerin uzman desteği talep etmedikleri yine bulgular arasında yer almaktadır.

5. Kaynakça

- Akkoyunlu, B., & Tuğrul, B. (2002). Okul öncesi çocukların ev yaşantısındaki teknolojik etkileşimlerinin bilgisayar okuryazarlığı becerileri üzerinde etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23:12-21.
- Aydoğdu Karaaslan, İ. (2015). Dijital oyunlar ve dijital şiddet farkındalığı: ebeveyn ve çocuklar üzerinde yapılan karşılaştırmalı bir analiz, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36):806-818
- Bassiouni, D. H., & Hackley, C. (2014). 'Generation Z' children's adaptation to digital consumer culture: A critical literature review. *Journal of Customer Behaviour*, 13(2):113-133.

- Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye’de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2):243-266
- Batu, U. (2011). Sekizinci Sanatın İnşası: “Dijital Oyunlar Kesişiminde Postmodernizm, Tüketim Kültürü, Üst Gerçeklik, Kimlik ve Olağan Şiddet”. İçinde G. Terek Ünal ve U. Batu (ed). (s.3-33). *Dijital Oyunlar: Kendi Dünyanda Yaşa, Bizimkinde Oyna*, İstanbul: Der Kitapevi.
- Bird, J., & Edwards, S. (2015). Children learning to use technologies through play: A Digital Play Framework. *British Journal of Educational Technology*, 46(6):1149-1160.
- Björk-Willén, P., & Aronsson, K. (2014). Preschoolers’ “animation” of computer games. *Mind, Culture, and Activity*, 21(4):318-336.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). Chopsticks and Counting Chips: Do Play and Foundational Skills Need To Compete for the Teacher’s Attention in an Early Childhood Classroom?. *Young Children*, 58(3): 10-17.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç, E. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (20. Baskı) Ankara:PegemA
- Casby, M. W. (2003). The development of play in infants, toddlers, and young children. *Communication Disorders Quarterly*, 24(4):163-174.
- Charlier, N., Zupancic, N., Fieuws, S., Denhaerynck, K., Zaman, B., & Moons, P. (2016). Serious Games for improving knowledge and self-management in young people with chronic conditions: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 23(1): 230-239.
- Çetin, E. (2013). Temel tanımlar ve kavramlar. Mehmet Akif Ocak (Ed.), *Eğitsel dijital oyunlar kuram, tasarım ve uygulama* içinde (s. 2-6). Ankara: Pegem.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö., & Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2): 39-42.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children’s play and motor development. *Children Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Fleer, M. (2014). The demands and motives afforded through digital play in early childhood activity settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3):202-209.
- Genç, Z. (2014). Parents’ Perceptions about the Mobile Technology Use of Preschool Aged Children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146:55-60.
- Gürcan, A., Özhan, S., & Uslu, R. (2008). *Dijital oyunlar ve çocuklar üzerindeki etkileri*. Ankara: Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları
- Haake, M., Axelsson, A., Clausen-Bruun, M., & Gulz, A. (2015). Scaffolding mentalizing via a play-&-learn game for preschoolers. *Computers & Education*, 90:13-23.
- Huber, B., Tarasuik, J., Antoniou, M. N., Garrett, C., Bowe, S. J., Kaufman, J., & Team, T. S. B. (2016). Young children’s transfer of learning from a touchscreen device. *Computers in Human Behavior*, 56: 56-64.
- İnan, M. & Dervent, F. (2016). Making a digital game active: examining the responses of students to the adapted active version. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 113-132.
- Kabakçı Yurdakul, I., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital Ebeveynlik ve Değişen Roller. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 12(4):883-896.

- Kennedy-Behr, A., Rodger, S., & Mickan, S. (2015). Play or hard work: unpacking well-being at preschool. *Research in developmental disabilities*, 38, 30-38.
- Kerckaert, S., Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2015). The role of ICT in early childhood education: Scale development and research on ICT use and influencing factors. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 183-199.
- Kim, Y., & Smith, D. (2015). Pedagogical and technological augmentation of mobile learning for young children interactive learning environments. *Interactive Learning Environments*, 1-13. DOI:10.1080/10494820.2015.1087411
- Lieberman, D.A, Fisk M.C., & Biely, E. (2009). Digital games for young children ages three to six: from research to design. *Computers in the Schools*, 26(4):299-313
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological bulletin*, 139(1), 1-34.
- Lin, Y. H., & Hou, H. T. (2015). Exploring young children's performance on and acceptance of an educational scenario-based digital game for teaching route-planning strategies: a case study. *Interactive Learning Environments*, 1-14.
- Mesman, G. R., Kuo, D. Z., Carroll, J. L., & Ward, W. L. (2013). The impact of technology dependence on children and their families. *Journal of Pediatric Health Care*, 27(6), 451-459.
- Özdoğan, B. (2008). *Çocuk ve oyun: çocuğa oyunla yardım*. 5.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık
- Plowman, L., Stevenson, O., Stephen, C., & McPake, J. (2012). Preschool children's learning with technology at home. *Computers & Education*, 59(1), 30-37.
- Przybylski, A.K., & Weinstein, N. (2016). How we see electronic games. *PeerJ* 4:1-22.
- Rosen, L. D., Lim, A. F., Felt, J., Carrier, L. M., Cheever, N. A., Lara-Ruiz, J. M., Mendoza, J.S., & Rokkum, J. (2014). Media and technology use predicts ill-being among children, preteens and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits. *Computers in human behavior*, 35, 364-375.
- Somyürek, S. (2014). Öğrenme sürecinde Z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1):63-80.
- Sormaz, F., & Yüksel, H. (2012). Değişen çocukluk, oyun ve oyuncağın endüstrileşmesi ve tüketim kültürü. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3): 985 -1008
- Şenol, S. (2006). *Çocuk ve gençlik ruh sağlığı*. Ankara: HYB.
- Tuğran, F. (2016). Dijital yerlilerin siber-uzamda çoklu kimlik kullanımı ve oyun oynama pratikleri. *Orta Karadeniz İletişim Çalışmaları Dergisi*, 1(1):8-17.
- Tuğrul, B. (2015). Oyunun gücü, Ayşe Belgin Aksoy (Ed.) *Okul öncesi eğitimde oyun içinde* (s.9-30)Ankara:HedefCS Yayıncılık
- Tuğrul, B., Ertürk, G. , Özen, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27,1-16.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Uğurlu, Ö. (2010). *Elektronik dünyanın çocuk dünyasına yansımaları: "temassız oyun" kavramı bağlamında eleştirel bir inceleme*. 7. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi, Ankara, 20-22 Ekim 2010.

- Wilson, S. (2016). Digital technologies, children and young people's relationships and self-care. *Children's Geographies*, 14(3):282-294
- Yavuzer, H. (1993). *Ana baba ve çocuk*. (7. baskı). İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2003). *Doğal harika bir tedavi oyun: evde ve okulda mutlu çocuk yetiştirmenin temelleri*. (4. Baskı). İstanbul: Çocuk ve aile kitapları
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara:Seçin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1):79-92.

Extended Abstract

Childhood is a concept changing as day goes by, and with every change, it forms a new culture and in the meantime, reproduces itself on and again. The game is the most important tool of childhood, and it is also an area in which children can express themselves most effectively. The game is the most important living space of the child. In this context, it is possible to come across with various definitions with regard to game in body of literature, yet by general, game is defined as a natural learning process in which children earn exploratory competence while simultaneously take pleasure and enjoy. The game is considered to be the child's most important occupation, and with features, such as; accessibility, simplicity, versatility, sustainability, participation, functionality, and recreational use in accordance with the child's age and development, game is known to have a major impact on the children's development. In this context, a game prepares the ground for acquisition of skills by stimulating children's developmental areas. In the process of playing game, children acquire skills, such as; problem-solving, exploring, thinking, reasoning, sharing, communication, power, balance, coordination, self-organizing, self-regulation, acquisition of rules-values and contribution to cultural production. Offering game play area and visual platform, the digital world has become a very popular platform for today's children. Also, this environment playing a role in the re-conceptualization of game and toy has enabled to coin the phrase of digital game. Digital games, programmed with various technologies and providing user login on a visual platform and along with this, manipulating the game incrementally within the presented world, are defined as games that have become popular culture for children.

It is found out that nowadays the use of digital games is increasingly preferred by every age group, and the digital games are also started to be used in early childhood period. Digital game playing in Early Childhood period is realized more with the presentations of adults around the child. The use of digital games' categorization according to ages is understood from the installation of digital games made by the service provider. It is commonly thought that the adults in children's environment play a certain role, yet among adults, it is particularly the mothers who play a decisive role in children's game preferences. Although there are several studies concerning the positive and negative effects of digital games on children's development, it is known that there is only limited number of researches made on why children choose to play digital games. For this reason, the current study aims to assess mothers' views regarding children's use of digital games. This part of the research gives information regarding the working group, data collection tool used in research, data collection and analysis. In this research, qualitative research method was used. Descriptive analysis and content analysis methods were used in this study. The working group of the study is composed 20 volunteer mothers with 5-year-old children who attend private and state-owned kindergartens in Istanbul. As a data

collection method, semi-structured interviews technique was adopted. In the form of interviews, the following issues, such as; “digital game lifetime, the reason for preference, the family’s use of digital games, the effects of digital games on children’s development and education, are addressed. An expert’s opinion was taken to determine the form of interviews’ suitability for the purpose of the research, applicability and intelligibility, and the form of interviews was re-arranged according to the expert opinions. The pre-made application was made for revised interview form, and it was found out that it caused no problem. By keeping the length of interview long, internal validity was attained, and also, the consistency of the findings of the data obtained was checked. The research data was collected during the time when the mothers felt comfortable in expressing themselves, sound-recording could be made, and took place at the time the mothers gave appointment. Interview questions were asked to the mothers with the same tone and words to avoid differences in the meaning. During the interviews, using both recording and taking notes together, data were collected.

In conclusion, according to the analysis of obtained data, several factors were found to be effective in children’s playing digital games, and in this context, it was revealed that the mothers found it hard to put time-limit for the use of digital games, and instead, children mostly set the time-limit for themselves. The research also showed that the use of digital games was accelerated by the presence of adult models using digital games in the family, the digital games were preferred mostly due to being fun, and the use of digital games were started to be detected at very early ages. In addition, it was found out that children play digital games on multiple platforms (tablet computers, smart phones etc.) Also, it was found out that the use of digital games has no impact in children’s development and education, and the mothers have considerably low awareness in terms of positive or negative effects of the use of digital games. Besides, the use of digital games was found out to affect adversely not only the mother-child interaction but also the interaction with other family members. Especially, the long length of playing digital game, the mothers’ demand for an expert’s support for children’s use of digital game were among the findings.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Din Dersine Yönelik Görüşleri

Preschool Children's Opinions Towards Theology

*Kübra Çelebi, Merve Şahin, Neslihan Bütün, Suat Kol
Sakarya Üniversitesi, Hendek Eğitim Fakültesi, Sakarya*

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 16.11.2016

Özet

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarına eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının din eğitimine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi, ölçme aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş aralığında ki 58 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda çocukların verilen din dersini sevdikleri fakat bu sevginin din dersinden ziyade dersin içeriğindeki etkinliklerden kaynaklandığını, din dersinde dini bilgilerin yanı sıra sosyal gelişimlerine destek sağlayacak kavramları da öğrendikleri sonuçları bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Din Eğitimi, Çocukların Görüşleri

Abstract

The aim of this research is to determine the opinions of pre-school children towards theology. In the research, content analysis was used as a qualitative method and semi-structured interview forms were used as a measuring tool. The sample consisted of 58 children between the ages of 5-6 who continue their education in pre-school. The results revealed that the children liked theology, not because of its religious focus but rather the activities within the content. It is found that besides the religious knowledge, theology provides the children with concepts that support their social development.

Keywords: pre-school, theology, children's attitudes

1. Giriş

Okul öncesi dönem, insan hayatının diğer dönemlerinin temelini oluşturan bir dönemdir ve çocuğun yaşamında temel ihtiyaçlar öncelikleri de belirler. Yaşamın ilk aylarında bu ihtiyaçlar içinde en önemlileri beslenme, temizlik ve uyku gibi temel yaşamsal ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçların anında ve gereği gibi karşılanması çocuğun dünyaya bakışını, insanlara güven ve güvensizlik duymasının temelini oluşturur. Ayrıca çocuğun diğer çocuklarla ve çevresindeki yetişkinlerle kurduğu ilişkiler onun gelişiminde son derece etkilidir. Okul öncesi eğitim çocuğun toplumsallaşma sürecinde çok önemli bir basamaktır ve bu eğitimin çocuğun yaşına, bireysel özelliklerine ve ih-

tiyaçlarına uygun şekilde verilmesi gerekmektedir. Bu gerçekten hareketle her çocuğun mümkün olan en erken yaşta eğitim alması düşüncesi doğmuştur (Diken, 2014).

Çocuğun yaşına göre verilecek dini eğitim daha önemli olan bu eğitimin nasıl verileceğidir. Okul öncesi dönemde çocuğun psikolojik yapısı ve bireysel farklılığı dikkate alınarak ona verilecek din eğitiminin yanında, onun gelişim düzeyine uygun olarak duygularına hitap edilmeli ve etkinlik temelli eğitim faaliyetleri ile verilmalıdır. Doğrudan din eğitimi-öğretimi yapmak yerine dolaylı eğitim ve öğretim tercih edilmelidir. İlk çocukluk döneminde çocuğa verilecek oyuncularda, dini düşüncüyü ve değerleri destekleyecek, hatırlatacak ve bazı kavramları sembolize edebilecek özellikler bulunması yararlı olabilir (Tavukçuoğlu, 2002). Din olgusu, iman, ibadet ve ahlak esaslarından oluştuğuna göre çocuğun ahlak eğitimi de önemlidir. Her çocuk motor, dil, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişim düzeylerinde olduğu gibi dini ve ahlaki yönden de belirli gelişim aşamalarından geçmektedir. Çocuk okul öncesi dönemde aldığı din ve ahlak eğitimi ile kendine özgüveni olan, toplum ile uyumlu ve otonomisi gelişmiş bir birey haline gelir (Cihandide, 2014). Çocuklarda din eğitiminde ahlak anlayışının kazandırılması da temel olarak değerlendirilmesi düşünülebilir. Bu çerçevede çocuklara ahlaki terbiye verilirken, ahlak kurallarının otoriter anlayışla dayatarak değil, içselleştirilip kabul edilerek yapılmasını sağlamak önemlidir (Okumuşlar, 2002). Din duygusunun en önemli kaynaklarından biri de sevgidir. Çocuklar Allah'ın kendilerini sevdiğine inanmakta, kendileri de Allah'ı sevmektedirler (Konuk, 1994).

Din eğitiminin hedeflerinden birisi değer yaratmak, bir diğeri de yaratılan ve herkes tarafından kabul edilen değerleri davranış haline getiren bireyler yetiştirmektir. Bireylerin davranışları dolaylı ya da dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirilir. Çocukların dini terminoloji açısından hangi davranışların başka insanlar tarafından kabul edilebilir olduğunu öğrenmesi için yetişkin desteğine ihtiyaçları vardır. Değerler eğitimi bu aşamada öne çıkmaktadır. Değerler; toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir. Eğitim kurumlarının genel hedefleri incelendiğinde birçoğunun vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, yaratıcı olma, girişimci olma gibi birçok değer içerdiği görülmektedir. Eğitim kurumları bunlar ve benzeri değerler ile öğrencilere nelerin önemli olduğunu ve nasıl yaşanması gerektiği konusunda rehberlik eder (Akbaş, 2008). Değerler doğru ve yanlış ayırmamıza yardım eden temel inançlardır. Hayata denge ve anlam katarak, toplumu oluşturan bireylerle birlikte yaşamamıza imkân tanır. Değerlerin bireyin kendisinin ve diğerlerinin yaşantısının niteliğini yükseltirler. Değerler doğuştan getirilmeyip, gözlem ve etkileşim sonucunda yaşayarak öğrenilirler (Fidan, 2009). Çocuk ilk toplumsal davranışı aile üyeleri ile etkileşime girerek, onları taklit ederek öğrenir. Çocuğun aile içinde kazandığı bilgi, tutum ve değerler, sağlam temelli ve diğer değerler ile uyumlu ise çocuk hem okulunda hem de toplumda daha uyumlu ve daha başarılı bir birey olacaktır (Samur, 2011).

Bireyin sosyal ilişkilerinde sorun yaşamaması için karşılaştığı ahlaki problemlerle-

ri nasıl çözeceği ona öğretilmelidir. Bu da, eğitim sistemlerinin değerler eğitime vermesi gereken önemi arttırmaktadır (Can, 2008). Okul öncesi dönem, değerlere ilişkin bilgilerin temellerin atıldığı ilk dönemdir. Değerler yaşanan çevre, kültürel özellikler, eğitim ve deneyimlere göre farklılıklar gösterir ve okul öncesinde kazanılan değerlere ilişkin bilgiler tüm hayat boyunca devam eder. Fakat ilk bilgiler erken dönemlerde kazanılır. Bu süreden sonra da değerlere ilişkin değişimler elbette mümkündür, fakat temel değerler oluşmuştur (Balat ve Dağal 2009). Bu çerçevede ele alındığında değerler eğitiminin okul öncesi eğitimle beraber ele alınmasının önemli katkıları olabileceği düşünülebilir. Okul öncesi dönem, çocuğun, içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir. Olumlu erken deneyimler sonraki davranış ve düşünce süreçlerinin sağlıklı gelişimi için, gerekli temeli sağlar (Samur, 2011). Konuya eğitim açısından bakıldığında ise; oyunu, öğrenmenin yardımcı ve aracı olarak görmek gerekmektedir. Çocuklar oyun oynayarak kolay, zevkli ve kalıcı öğrenmeyi yakalayabilirler. Onlar kendilerine hiç kimsenin öğretmeyeceği bazı konuları oyun sırasında öğrenmektedirler. Eğitim ve öğretimde yaparak yaşayarak öğrenmenin yeri tartışma kabul etmemektedir. İnsan yaptığı şeyi öğrenir. Öyleyse oyun, din eğitimi ve öğretiminde yardımcı ve araç olarak kullanılabilir (Çelik, 2004).

Sakarya İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile İl Diyanet İşleri Başkanlığı arasında Kasım 2015’de imzalanan protokol çerçevesinde anasınıfı eğitimi alan çocukların haftada üç eğitim saati okul öncesinde 4-6 yaş grubu Kur’an Öğretimi ve Siyer (Peygamber Efendimizin hayatı) adı altında din eğitimi almaları planlanmıştır. İsteğe bağlı olarak gerçekleştirilen eğitime öğrenci velisinin yazılı beyanına göre Diyanet İşleri Başkanlığının (2013) hazırladığı Kuran Kursları Öğretim Programı (04-06 Yaş Grubu) kapsamında uygulanan eğitimler, okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitimi aksatmayacak şekilde düzenlenmesi esas alınmıştır. Protokolde anaokulları ve ana sınıflarına kayıtlı öğrencilere uygulanacak Kur’an eğitimleri, İl Müftülüğünde görevli en az lisans mezunu, alanında uzman personeller tarafından verilmesi, protokol kapsamında; okul öncesi öğrencilerine verilecek eğitim faaliyetlerinden, kullanılacak materyallerin ve etkinliklerin hazırlanmasından İl Müftülüğü, eğitim ortamının hazırlanması ve diğer ihtiyaçlarından İl Millî Eğitim Müdürlüğü sorumlu olması esaslı temel alınmıştır. Bu çerçevede Sakarya’daki okul öncesi eğitim kurumlarında araştırmanın gerçekleştirildiği an itibarı ile ebeveynlerin isteğine bağlı olarak haftada üç ders saati kuran eğitimi verilmektedir (SMEM, 2015)

Yurtdışında çocuklara yönelik verilen din eğitimlerine bakıldığında; Almanya’da Yuvalarda mutlaka uyulması gereken plan ve program bulunmamaktadır. Esasen, yaşları gereği çocuklar için çok fazla programa ihtiyaç duyulmamaktadır. Diğer yandan, kilisenin yuvalardan sorumlu tutulmuş olması, inisiyatifin kilisenin elinde olması anlamına da gelmektedir. Kilise, bu imkân kendi anlayışı ve hedefi doğrultusunda kullanmaktadır. Kilise, dinî tecrübeleri çocuklara kazandırmak istemektedir. Onları zaman zaman kiliseye götürerek, dini ayinlere katılmalarını sağlamanın sebebi budur (Başkurt, 2004).

İspanya’da eğitim-öğretimin günümüzdeki durumunda, bir taraftan Katolik okullar kamusal karakterden yoksun bırakılırken diğer taraftan, öğretim özgürlüğü ve okul danışma kurullarını ilgilendiren konularda, bütün okullar için geçerli olan demokratik ve yapısal prensiplere uymak zorundadır (Ayuso&Başkurt, 2009).

Finlandiya’da okul öncesi eğitim, temel eğitim kurumlarında ve bağımsız anaokullarında yapılır. Okul öncesi eğitim, öğrenciler temel eğitim okullarına gitmeden 1 yıl önce başlar. Din eğitimi okul öncesi öğretim programlarının bir parçasıdır. Çocuklar, İncil hikayelerini okurlar ve çocukların bu hikayeleri de tartışmaları teşvik edilir. Okul öncesi eğitimin, Toplumun değerleri üzerine kurulu ile Ahlaki olarak toplumun sorumlu bir üyesi olma ifadeleriyle aslında, okul öncesi eğitimde Fin toplumunun temel değerlerinin inşa edildiği Protestan öğretilerine ve onun ahlaki değerlerine vurgu yapıldığı söylenebilir (Bahçekapılı, 2013).

Fransa’da, Fransız İhtilali sonrasında din eğitimine karşı oluşturulan temel anlayış çerçevesinde Alsace ve Moselle bölgeleri dışında, devlet okullarının programında doğrudan dinin öğretildiği bir ders bulunmamaktadır. Ancak yurttaşlık bilgisi ve ahlâk derslerinde kısmen de olsa dinî bilgilere yer verilmektedir. Fransa devlet okullarının programında, isteyenlerin din eğitimi alabilmeleri için haftanın bir günü boş bırakılmakta ve o günde öğrencilerin kiliselerde veya okulda din eğitimi almalarına imkân tanınmaktadır. Bu imkândan yararlanan ilköğretim öğrencilerinin yaklaşık %40-45’inin özellikle Katolikler tarafından açılan okullarda din eğitim ve öğretimi, anaokulundan itibaren başlayıp üniversiteye kadar devam etmektedir (Yılmaz, 2008).

Japonya’daki dinleri, Şintoizm, Budizm, Hıristiyanlık ve diğer dinler olarak sınıflandırmak mümkündür. Japonya’da din dersleri, resmi okullarda değil de, özel eğitim kurumlarında okutulmaktadır. Resmi ilk ve orta dereceli okullarda ise haftada 2 saatlik ahlâk dersi vardır. Özel okullarda, ahlâk dersi yerine genellikle seçmeli din dersi okutulmaktadır. Dinî dernek ya da tüzel kişiler tarafından kurulan özel ilk ve orta dereceli okullarda din öğretimi, ders dışı faaliyetler çerçevesinde verilmektedir (Yılmaz, 2008).

Belçika’da 2,5 ile 6 yaşındaki çocukların devam ettiği anaokullarında din eğitimi sınıf öğretmenleri ve animatör biçimindeki göstericiler tarafından verilmektedir. Katolik anaokullarında eğitim, dua ile başlar. Oyunların çoğu dinî içerikli olup, oyuncaklar, resimler, boyama kitapları, film vb. araç-gereçlerle desteklenmektedir. Ayrıca öğrenciler toplu halde Kiliseye götürülür, dualar, ilahiler söylenir. Resmi okullarda ise katolik okulları kadar dinî bir hava olmasa bile, birçok dini gün ve olaylar Belçika kültürünün bir parçası olarak kutlanılmaktadır (Aydın, 1999).

Okul öncesi dönemde din eğitimi çerçevesinde ilgili literatür incelendiğinde araştırmaya benzer araştırmanın ülkemizde henüz yapılmadığı görülmektedir. Bu çerçevede okul öncesi eğitim kurumlarında son yıllarda yaygınlaşmaya din eğitimine yönelik çocukların görüşlerinin belirlenmesi önemlidir. Ayrıca okul öncesi eğitim ku-

rumlarına eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının din eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek de araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının din dersini anlama ve algılama biçimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, nicel araştırma paradigmasının sahip olduğu ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik varsayımların eleştirisi üzerine inşa edilir ve bilgiye tümevarım yöntemini kullanarak ulaşmaya çalışır (Özdemir, 2010). Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Varışoğlu ve diğ., 2013). Bu çalışma kapsamında nitel araştırma türlerinden içerik analizi kullanılmıştır (Erdem, 2011). İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Nitel kodlamalara dayanarak verilerin altındaki kavram ve kavramlar arası ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan nitel verilerden genellemelerin yapılmasına yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ili okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 60-69 ay aralığında ki 58 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan çocuklar devlete bağlı orta düzeyde sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokullarda eğitim görmektedir. Araştırmanın daha kısa zaman alması ve daha pratik biçimde gerçekleştirilebilmesi açısından çalışma grubunun oluşturulmasında araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyetlerine ilişkin veriler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	F	%
Kız	33	57
Erkek	25	43
Toplam	58	100

Tablo1 incelendiğinde çalışma grubunun 33 kız, 25 erkek olmak üzere 58 çocuktan oluştuğu görülmektedir.

2.3. Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırmada görüşme, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış

ya da yapılandırılmamış şekilde yapılabileceğini söyler. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 2014; Punch, 2005). Sorular, okul öncesi dönem çocuklarının yaş ve gelişim düzeylerine uygun olacak biçimde hazırlanmıştır. Bu çerçevede kullanılan kelimeler, soruların uzunluğu, soruların karmaşıklığı çalışma grubunun düzeyine uygun olacak biçimde hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş son hal verilmiştir. Oluşturulan ölçme aracı 20 çocuğa uygulanarak herhangi bir sorun yaşanmadığı görülmüş ve araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

2. 4. Verilerin Toplanması

Erken çocukluk dönemi çocuklarından veri toplamak yaş grubunun küçük olması dolayısıyla zor ve titizlikle çalışma gerektiren bir durumdur. Bu süreçte toplanan verilerin geçerli ve güvenilir olması için araştırmacılar ve ilgili anasınıfı öğretmenleri tarafından azami gayret gösterilmiştir. Görüşme yapılan çocukların yaş düzeyleri nedeniyle okuma yazma bilmemelerinden dolayı ölçme aracı olarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu çalışma grubuna ilgili anasınıfı öğretmeni tarafından araştırmacıların gözetiminde sözlü olarak sorulmuş, cevaplar sözlü olarak alınmıştır. Soruların yöneltilmesinde gerek anasınıfı öğretmeni, gerek araştırmacı tarafından çocukların verecekleri cevapları etkileyebilecek her türlü yönlendirme, mimik ve davranışın olmamasına özen gösterilmiştir. Sorular araştırmaya katılan çocuklara yarı yapılandırılmış görüşme formuna sadık kalınarak aynı soru kalıpları ile sorulmuştur. Verilerin toplanması sürecinde çocuklar sınıf ortamından anasınıfı öğretmeni gözetiminde; sessiz, aydınlık ve yeterince havalandırılmış başka bir ortama alınmış ve sorular yöneltilmiştir. Sıkılan ya da cevaplamak istemeyen çocuklarla farklı etkinlikler yapılarak, dinlenme araları verilerek araştırmaya hazır hale getirilerek çalışma gerçekleştirilmiştir.

Veriler toplanırken öncelikle araştırmacılar çocuklara kendilerini tanıtarak etkili iletişim kurmayı amaçlamıştır. Araştırmacılar çocukları nezaketle karşılamıştır. Soruları cevaplamak istemeyen çocuklara karşı ısrarcı davranılmamıştır. Çocukların istedikleri gibi cevap verebilecekleri güvenli bir ortam oluşturulmuştur. Soruları cevaplamaya hazır olan çocuklara sorular yöneltilerek cevapları alınmıştır. Yapılan görüşmeler araştırmacılar tarafından kayıt altına alınmış, daha sonra veriler bilgisayara aktarılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci kısmi zamanlı olarak yaklaşık 4 hafta sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark

edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Selçuk ve Diğerleri, 2014). Toplanan veriler soru bazında sınıflandırılmış ve tümevarım analizi için hazır hale getirilmiştir. Tümevarım analizinde veriler kodlanır, temalar bulunur, veriler kodlara ve temalara göre düzenlenir ve tanımlanır. Son aşamada elde edilen bulgular yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen veriler dikkatlice okunarak kodlar oluşturulur. Daha sonra kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunur, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar ortaya çıkarılmıştır. Bulguların yorumlanmasında verilerden direk alıntılar yapılmış, bu alıntılarda araştırmaya katılan çocuklar için verilerin analizindeki sıralamaya sadık kalınarak Ç1, Ç2, Ç3,... gibi kısaltmalar kullanılmıştır.

İçerik analizinde kodlayıcılar arası güvenilirliğin (KAG) belirlenmesi için araştırmacılar öncelikle elde edilen ham verileri bilgisayara aktarmışlar, daha sonra araştırmacıardan ikisi ayrı ayrı olarak içerik analizi ile verilerden kodları ve temaları oluşturmuştur. Elde edilen temalar Cohen'in Kappa katsayısına göre hesaplanmıştır. Cohen's Kappa indexine göre KAG Katsayısı=Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak her tema için ilgili katsayılar hesaplanmış ve .73 ve üzeri sonuçlar elde edilmiştir. Tablo 2'de Cohen's Kappa İndeksi verilmiştir. Bu da elde edilen sonuca göre kodlayıcılar arası güvenilirliğin iyi düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Cohen's Kappa İndeksi

Kappa Değeri	Güvenirlilik Düzeyi
< 0	Anlaşmama
0 - 0,2	Zayıf Uyum
0,21 - 0,4	Ortanın altında uyum
0,41 - 0,6	Orta düzeyde uyum
0,61 - 0,8	İyi düzeyde uyum
0,81 - 1,00	Çok iyi düzeyde uyum

Kaynak: Aktaran: Bağ ve diğ., (2010)

3. Bulgular

Bu çalışmanın bulguları, elde edilen verilerin çözümlenmesiyle belirlenen beş tema altında ele alınmıştır. Bu temalar;

- Çocukların Din Dersinde Öğrendikleri Bilgilere Göre Dağılımı
- Çocukların Din Dersini Sevip Sevmediklerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı
- Çocukların Din Dersini Sevme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı
- Çocukların Din Dersi kapsamında Öğrendiği Bilgilere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı
- Çocukların Din Dersi Kapsamında Gerçekleştirdikleri Faaliyetleri Tanımlamalarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Biçiminde ifade edilmiştir.

Çalışma grubundan elde edilen veriler istatistiksel olarak yorumlandığında çalışma grubunu oluşturan çocukların bir soruya birden çok yanıt verdiklerinden dolayı temaların frekanslarının toplamı çalışma grubunun sayısından daha fazla çıkmıştır. Bu içerik analizi tekniğinin doğası gereğidir. Tablo 3’de çocukların din dersinde öğrendikleri dini bilgilere yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 3. Çocukların Din Dersinde Öğrendikleri Bilgilerin Dağılımı

Kodlar	F	%
1. Dini bilgiler	30	42
2. Kuran öğrenme	29	40
3. Etkinlikler (İlahi öğrenme, Oyun)	11	15
4. Diğer	2	3
Toplam	72	100

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların %42’sinin de dini bilgileri öğrenmeye yönelik görüşleri ifade edilmektedir. Çocuklar görüşlerini; “Dua, başta da sübhaneke duasını (Ç17)”, “. Rabbim dersimizi kolaylaştır onu öğrendim (Ç47)”, “Şarkı öğrendim, dua öğrendim (Ç54)”, “Dua, şarkı o kadar (Ç50)”, “İmm, Kur’an-ı Kerim öğrendim, şarkılar öğrendim (Ç53)”, “Şarkı öğrendim, dua öğrendim (Ç54)”, “İmanın şartını öğrendik (Ç9)”, “Oyun, harf, Kur’an (Ç37)”, “Kur’an, oyunlar oynadık (Ç49)”, “Namaz kılmayı, büyüklerimize saygılı olmayı bir de canlılara iyi davranmamızı (Ç15)”, “Namaz okuyoruz, elif, be, şeyler yazıyoruz (Ç39)”, “Elif, be, te, se, cim, ha, hı, dal, zel birde hira mağarası öğretmenimiz oraya gitti başkada örümcek var şöyle o örümcek birşeyi koruyor başkada iki peygamberin bulunduğu yer var onu öğrendik (Ç26)”.

Araştırmaya katılan çocukların % 40’ı din dersinde Kur’anı Kerim’i öğrendiklerini söylemiştir. Çocuklar görüşlerini; “Ayetler, ezberledim mesela ayetlerimi. Ezberledim mesela ayetimi (Ç6)”, “Kur’an okuyoruz. Onların çizgilerini birleştirip boyuyoruz (Ç21)”, “Elif, be, te, ... birde hira mağarası öğretmenimiz oraya gitmiş başka da örümcek var şöyle o örümcek bir şeyi koruyor başka da iki peygamberin bulunduğu yer var onu öğrendik (Ç26)”, “Elif Kur’anları öğreniyoruz. Bazen imanın şartı var onu öğreniyoruz. Bazen Kur’an öğretmenle oyun oynuyoruz. Bazen de Kur’an öğretmen namaz kılma şeyleri veriyor bizde sıralıyoruz. Bize de o kitapları veriyor (Ç32).” Biçiminde ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan çocukların %15’i farklı etkinlikler öğrendiklerini, %3’ü de diğer etkinlikleri öğrendiklerini belirtmiştir. Tablo 4’de çocukların din dersini sevip sevmediklerine ilişkin görüşler verilmiştir

Tablo 4. Çocukların Din Dersini Sevip Sevmediklerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f	%
1. Din Dersini Sevenler	53	91
2. Din Dersini Sevmeyenler	3	5
3. Fikri Olmayanlar	2	4
Toplam	58	100

Tablo 4'e bakıldığında çalışma grubunu oluşturan çocukların %91'i din dersini sevdiğini, %5'i din dersini sevmediklerini beyan etmiştir. Çocukların %4'ü de bilmediğini beyan etmiş ya da soruya cevap vermemiştir. Tablo 5'de çocukların din dersini sevmeye nedenlerine ilişkin görüşler verilmiştir.

Tablo 5. Çocukların Din Dersini Sevmeye Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f	%
1. Güzel olduğu için	13	29
2. Dini bilgiler	8	18
3. Etkinlik (Oyun, Film, Şarkı)	7	15
4. Kur'an sevgisi	6	13
5. Allah Peygamber sevgisi	4	9
6. Eğlenceli	4	9
7. Beni mutlu ediyor	3	7
Toplam	45	100

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların %29'u din dersini güzel olduğu için sevdiğini ifade etmişlerdir. Çocuklar görüşlerini; "Hıhı, çünkü çok güzel (Ç17)", "Seviyorum, çünkü çok güzel oluyor (Ç25)", "Evet, güzel olduğu için (Ç10)." biçiminde ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan çocukların %18'inin din dersini kapsamında yapılan etkinlikleri içeriğindeki dini bilgilerden dolayı sevdiğini ifade etmiştir. Çocuklar görüşlerini; "Evet, çünkü onda Kur'an öğreniyoruz (Ç13)", "... çünkü Kur'anlar öğreniyoruz. Peygamberimize bir şeyler gönderiyoruz. Ona Kur'anlar gönderiyoruz (Ç58)", "Evet, çünkü Kur'an okuyorum, yazıları seviyorum (Ç41)" "Evet, çünkü Kur'an okumayı öğreniyorum (Ç9)." biçiminde ortaya koymuştur. Çocukların %15'i farklı etkinlikler öğrendiklerini beyan etmiştir. Çocuklar görüşlerini; "Evet, çünkü oyun oynuyoruz (Ç26)", "Seviyorum, bazen hep okulumuza iki tane geliyor. İki tane Kur'an öğretmeni geliyor. Bazen kendi telefonunda film izletiyor (Ç32)", "Hıhı, çünkü trencilik oynatıyor. Çünkü gizli gizli tren oynatıyor (Ç45)", "Seviyorum çünkü çok güzel şeyler yapıyoruz. Oyunlar oynuyoruz tahtada resim çiziyoruz (Ç49)", "Seviyorum, oyunlar oynuyoruz (Ç57)", "Evet, eee şarkı (Ç55)", biçiminde ortaya koymuştur.

Çocukların %13'ü din dersine olan sevgisinin Kur'an sevgisinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Çocuklar görüşlerini; "Evet, çünkü Kur'anları okumayı seviyorum (Ç20)", "... çünkü Kur'an dersi beni çok mutlu ediyor (Ç28)" biçiminde ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan çocukların %9'u din dersine olan sevgisinin Allah ve peygamber sevgisinden ve eğlenceli bulduklarından kaynaklandığı belirtmiştir. Çocuklar görüşlerini; "... dua öğrenmek için, her şey için Allah peygamber için (Ç6)", "Çok seviyorum. Peygamberimize dua ediyoruz (Ç50)", "Hım hım, çünkü Kur'anlar öğreniyoruz. Peygamberimize bir şeyler gönderiyoruz. Ona Kur'anlar gönderiyoruz (Ç58)" "Evet, çünkü çok eğlenceli (Ç35)", "Evet, çünkü çok eğlenceli çok sevdim (Ç39)", "Seviyorum, eğlenceli şeyler yapıyoruz (Ç48)" biçiminde ortaya koymuşlardır. Çocukların %7'si din dersini onları mutlu ettiği için sevdiğini belirtmiştir. Çocuklar görüşlerini; "... çünkü Kur'an dersi beni çok mutlu ediyor (Ç28)", "... mutlu ol-

mak için (Ç52).” biçiminde ortaya koymuşlardır. Tablo 6’da çocukların din dersinde öğrendiği konulara ilişkin görüşler verilmiştir.

Tablo 6. Çocukların Din Dersi kapsamında Öğrendiği Bilgilere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f	%
1. Dini Bilgiler	27	38
2. Etkinlikler (resim, boyama, çizim, maket, şarkı, oyun)	26	36
3. Sevgi (Dua sevgisi, Allah, Peygamber ve Kur’an Sevgisi)	19	26
Toplam	72	100

Tablo 6 incelendiğinde çocukların % 38’inin ders kapsamında dini bilgiler öğrendiklerini ifade etmiştir. Çocukların görüşleri; “Elif, çünkü eliften başlıyoruz (Ç22)”, “Ee elif be te se’leri çünkü onların bir tane oyunu var bilerseniz hangi harf olduğunu alıyor onu öğretmenimiz bize yeni harf geliyor (Ç26)”, “Elif, beyi, çünkü elif beyi okumak beni çok hoşuma gitti (Ç/28).” şeklinde ifade etmiştir.

Çocukların % 36’sının farklı etkinlikler (resim, boyama, çizim, maket, şarkı, oyun) öğrendiklerini söylemiştir. Bu görüşlerini de; “Elif be’leri öğrendim bir sürü şey öğrendim kartlarda elif be oyununu öğrendim kartlarla bir sürü şey öğrendim (Ç12)”, “Camii ile maket yapmayı, çünkü eğlenceli (Ç16)”, “Çizimleri birleştirip boyamayı (Ç21)”, “Elif, çünkü eliften başlıyoruz (Ç22)”, “Şarkı söylemeyi, çünkü onu seviyorum (Ç25)” şeklinde ifade etmiştir. Çocukların % 26’sının din dersinde sevgi temelli öğrenme gerçekleştiğini söylemiştir. Çocuklar görüşleri; “Elhamı, çünkü elhamı okumayı çok seviyorum (Ç31)”, “duaları... çünkü onun çok güzel söylemesi var (Ç47)”, “Kur’an-ı sevdim. Çünkü ders yapabiliyoruz oyun da oynayabiliyoruz (Ç20)”, “Allah’ın isimlerini... Allah’ı daha çok seviyorum (Ç4).” biçiminde görüşlerini ortaya koymuştur. Tablo 7’de çocukların din dersinde öğrendiği konulara ilişkin görüşler verilmiştir.

Tablo 7. Çocukların Din Dersi Kapsamında Gerçekleştirdikleri Faaliyetleri Tanımlamalarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	f	%
1. Dini Bilgiler	38	52
2. Etkinlikler (resim, boyama, şarkı, kâğıt çalışması)	35	48
Toplam	73	100

Tablo 7’de, çocukların %52’i ders sürecinde öğrendiği bilgileri dini bilgiler kapsamında ifade etmiştir. Çocuklar: “Yapıyorum. Elif lam mimi okudum. Kur’an da sondaki şeyleri okudum. Kreşi bitirdim buraya başladım. Elhamı evde okudum (Ç31)”, “Evet, şey öğretmen Kur’an ödevi veriyor onu yapıyorum bir de yazıları okutuyor onları yapıyorum (Ç41).” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Çocukların %48’i ders sürecinde öğrendiği bilgileri etkinlik kapsamında ifade etmiştir. Çocuklar: “Hıhı, bazı duaları boyuyoruz sonra kitapla boyuyoruz (Ç17)”, “Resim yapıyorum başka bişey de yapıyorum ama unuttum (Ç20)”, “Hıhı, elif beyi yapıyorum. Elif benim e-i lisini

yapıyorum. Sübhanekeyi yapıyorum. Bu kadar (Ç28).” biçiminde görüşlerini ortaya koymuştur.

4. Tartışma ve Öneriler

Çocukta bedensel büyüme ve gelişmesine paralel olarak, zihinsel, kişilik, öğrenme ve bilgi, duygu vb. yönlerden de gelişim gösterir ve bu gelişim süreci yaşam boyu devam eder. Bütün bunların yanında çocukta bir de dini ve ahlaki duygular da vardır. Çocuğun bu duyguları bilişsel öğrenmeler ve duyuşsal tutumlarla desteklendiği gibi psikomotor düzeyde yaşantı yolu ile de gerçekleşebilir. Bu araştırmada çocukların anasınıfında gerçekleştirilen din eğitimine yönelik görüşlerini hangi perspektifte ortaya koyduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma 58 çocuğun oluşturduğu çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan çocukların 33’ü kız, 25’i ise erkektir.

Araştırmada ilk olarak çocukların din dersinde neler gördüklerini belirlemek amacıyla çocuklara “Din dersinde neler öğrendiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu çerçevede çocukların öğrendiklerini etkinlik olarak ifade etmeleri; ilahi öğrenme, oyun, resim yapma, maket yapımı gibi faaliyetleri klasik okul öncesi eğitim programı ile bağdaştırdıklarından dolayı olduğu düşünülebilir. Ayrıca araştırmacıların gözlemleri, çocukların özellikle etkinliklerle öğrendiklerini ifade ederken oldukça keyif aldıklarını, vücut dilini de kullanarak yaptıklarını anlattıkları görülmüştür. Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen bilişsel öğrenme süreçleri çocukların keyif alacağı, motivasyonlarının artırılacağı biçimde etkinlik temelli gerçekleştirilmesi, zengin uyarıcı çevrenin de öğrenmeye olumlu katkı sağlayacağı birçok araştırma tarafından ortaya konmuş bilimsel bir gerçektir. Çocukların din eğitimi sürecinde eğlenmeleri temelde anlatılan konulardan bağımsız olarak onlara oluşturulan öğrenme çevresinin ve nitelikli eğitim akışı oluşturulmasının da katkısı olduğu söylenebilir.

Araştırmada ikinci olarak çocukların din eğitimini sevip sevmediklerine yönelik soru sorulmuştur. Çocuklar %91 gibi çok büyük bir oranda din dersini sevdiklerini ifade etmiştir. Bunun temel nedenleri; eğitimin çocuğun duyuşsal düzeyde kabul edebileceği stratejilerle devam edilmesi, ebeveynlerin çocuğu bu noktada verilen din eğitimini desteklemeleri ve teşvik etmeleri olarak söylenebilir. Ebeveynlerin din dersini desteklemelerinin temel nedeni de bu eğitimin isteğe bağlı olması yani çocuğunun din eğitimi almasını isteyen ebeveynlerin çocukların eğitime dahil olmasıdır.

Araştırmada üçüncü olarak çocuklara din dersini sevmeye nedenlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Din dersini seviyor musun? Neden seviyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Çocuklar eğlenceli olduğundan ve onları mutlu ettiğinden dolayı din dersini sevdiklerini belirtmişlerdir. Fakat temelde çocuklar dersleri eğlenceli bulduklarından sevdiklerini ifade etmiştir. Çocukların bireysel farklılıklarından kaynaklanan ilgilerine göre din dersini sevmeye nedenleri çeşitlilik göstermiştir. Bununla bir-

likte araştırma sürecinde çalışma grubunu oluşturan çocukların sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonunda araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim kurumunun sosyo kültürel düzeyi ve ebeveynlerin din eğitimine yönelik olumlu algılarının çocuğun ve ebeveynlerin din eğitimine yönelik olumlu algılarının çocuğun duyuşsal düzeyde din eğitimine yönelik olumlu tutum geliştirmesine olanak sağladığı düşünülebilir. Ayrıca bu araştırmaya dâhil edilmeyen ebeveynlerle yapılan görüşmelerde, çocuklarının din eğitimi almalarını istedikleri bu kapsamda çocuklarını teşvik ettikleri yönünde görüşlerini olduğu ortaya çıkmıştır. Zaten çocukların eğitime dahil olması ebeveyn onayı ile isteğe bağlı olarak gerçekleşmektedir. Ebeveyn tutumlarının çocuğun din eğitimine olumlu tutum geliştirmesine katkı sağladığı bu bağlamda söylenebilir. Çalışma grubunu oluşturan çocukların birçoğunun ifadelerine göre ebeveynin din eğitiminde başarılı olan çocuğu ödüllendirmesi, öğrendiği bilgilerin kutsal bilgiler olduğunu ifade etmesinin de çocuğun olumlu tutum geliştirmesinde belirleyici olacağı muhakkaktır.

Araştırmada dördüncü olarak çocuklara din dersinde hangi bilgileri öğrendikleri sorulmuştur. Çocuklar çeşitli cevaplarla durumu ifade etmişlerdir. Çocuklar dini bilgileri öğrendiklerini ve etkinlikler gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Bu süreçte ebeveynlerinin öğrenme süreçlerine katkı sağladığını da belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklar din eğitimi kapsamında; Allah, peygamber ve Kur'an sevgisini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Din eğitimi sürecinde eğitimin sevgi üzerine bina edilmesi çocuğun öğrenme davranışına katkı sağlayacağı açıktır. Bununla birlikte çocukların din eğitimi kapsamında öğrendiklerini etkinlik olarak tanımlamaları okul öncesi eğitimi etkinlik temelli gerçekleştirmeleri nedeniyle ve bu yöntemin çocuğun öğrenmesi için oldukça uygun eğitim ortamını sayılabilmesi açısından onların öğrenme davranışlarındaki kazanımlarına olumlu etki sağlayacağı düşünülebilir.

Araştırmada beşinci soru olarak çocukların din dersi kapsamında gerçekleştirdikleri faaliyetleri tanımlamalarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Çocuklar bu kapsamda öğrendiklerini dini bilgiler ve resim, boyama, ilahi vb. gibi etkinler olarak tanımlamıştır. Çocukların öğrendiklerini dini bilgi olarak tanımlaması öğretmen yaklaşımında daha çok ebeveyn tutumları olarak değerlendirilebilir. Araştırmacıların gözlemlerine bağlı olarak araştırma sürecinde çalışma grubunda din dersine yönelik olumsuz bir algı görülmemiştir. Çocuklar genel itibarı ile din dersine yönelik olumlu bir algı ve olumlu bir tutum içindedir. Çocukların verilen din dersini sevdikleri fakat bu sevginin din dersinden ziyade dersin içeriğindeki etkinliklerden, farklı bir şey yapmaktan duydukları mutluluktan kaynaklandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmacılara şu öneriler getirilebilir;

a. Ebeveyn tutumlarının çocuğun din eğitimine etkilerini ortaya koyacak araştırmalar gerçekleştirilebilir.

b. Araştırma farklı çalışma grupları ile aynı konu çerçevesinde yapılabilir.

c. Veri toplama aracı olarak gözleme dayalı tutum ölçekleri kullanılabilir.

d. Çocukların farklı demografik özellikleri belirlenerek değişkenler arasındaki anlamlı farklı ortaya koyabilecek biçimde araştırma gerçekleştirilebilir.

e. Ailelerin din dersine yönelik görüşleri de belirlenerek çocuğun din dersine yönelik tutumları belirlenebilir.

f. Okul öncesi kurumlarında din dersi verecek öğretmenlerin çocuk gelişimi ve eğitimi yeterliklerine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

5. Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Aydın, M. Z. (1999). Belçika’da ilk ve orta öğretimde din ve ahlâk eğitimi. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (3), 101-147.
- Ayuso, M., & Başkurt, İ. (2009). İspanya’da din eğitimi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (19), 111-136.
- Bahçekapılı, M. (2013). Finlandiya’da din eğitimi. *International Journal of Social Science* 6(5), 889-922.
- Balat, G. U. & Dağal, A. B. (2009). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Başkurt, İ.(2004) Almanya’da din eğitimi. <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuilah/article/viewFile/1023015829/1023015001>, 29.03.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Cihandide, Z. N. (2014). *Okul öncesi din ve ahlak eğitimi. 2. basım*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Çelik, A. (2004). Çocuk, oyun ve din eğitimi. *Kazım Karabekir Fakültesi Eğitim Fakültesi dergisi*. (9), 187-196.
- Diken, İ. H. (2014). *Erken çocukluk eğitimi. 3. Basım*. Ankara. Pegem Akademi.
- Diyanet İşleri başkanı (2013). Kur’an kursları öğretim programı (04-06 Yaş Grubu). <http://www2.diyaret.gov.tr/EgitimHizmetleriGenelMudurlugu/Sayfalar/AnaSayfa.aspx>. Erişim Tarihi: 16.03.2016.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kurumsal Eğitim Bilim*, 2(2), 1-18.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Konuk, Y. (1994). *Okul öncesi çocuklarda dini duygunun gelişimi ve eğitimi*. Ankara: TDV Yayınları.
- Okumuşlar, M. (2002). *Fitrattan dine, din fitrat eğitim ilişkisi*. Konya: Yediveren Kitap.

- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Punch, F. K. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nitel ve nicel yaklaşımlar*. (Çev: Bayrak, D., Arslan, H. B., Akyüz, Z.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğü (SMEM) (2015). Kur'an eğitimi ile ilgili işbirliği protokolü. <http://sakarya.meb.gov.tr/www/okul-oncesi-ogrencilerine-kuran-egitimi-verilecek/icerik/973>, Erişim Tarihi, 10.08.2016.
- Samur, A. Ö. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*, yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim* 39(173), 430-453.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tavukçuoğlu, M. (2002). Okul öncesi çocuğunun eğitiminde din duygusu ve din eğitimi. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (14), 51-64.
- Varişoğlu, B., Şahin, A. & Göktepe, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)* 13(3), 1767-1781.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2008). Çağdaş dünyada din öğretimi ve Kırgızistan'la karşılaştırılması. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 12(1), 91-119.

Anne, Baba ve Çocukların Doğal Gözlemleri: Bir Kitapçı Ortamında Anne Çocuk mu? Baba Çocuk mu?

Naturalistic Observations of Mother, Father and Children: Is it Mother and Child in a Bookstore Environment? Or Father and Child?

Cansu Tutkun, Fatma Tezel Şahin

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 23.09.2016

Özet

Kitapçılara gelen anne, baba ve çocukları doğrudan gözlemleyerek, çocuklarla en çok ilgilenen ebeveynin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yapılmıştır. Doğal ortamda herhangi bir müdahale yapılmadan gerçekleştirilen gözlemler, Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 13 farklı kitapçıda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, 104 çocuk ve anne babalarından oluşmaktadır. Anne ve babaların çocuklarıyla ilgilenme durumları “Yapılandırılmamış ve Katılımcı Olmayan Gözlem” tekniğiyle gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda ev dışındaki ortamlardan biri olan kitapçalarda çocuklarla en çok ilgilenen ebeveynin anne olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babaların çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerini ve ev dışı ortamlarda da çocuklarıyla daha fazla ilgilenmelerini destekleyecek eğitim programları hazırlanarak, babaların katılımlarının sağlanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Gözlem, kitap, kitapçı, anne, baba, erken çocukluk dönemi.

Abstract

The current study aiming at determining the parent taking care of their children the most by directly observing mother, father and children coming to the bookstores was carried out depending on Qualitative Research Method. The observations carried out without any interruption in the natural environment was conducted in 13 different bookstores in the central towns of the city of Ankara. The participants of the research were made up of 104 children and their mothers and fathers. The case of parents' taking care of children was observed through “Unstructured and Non-Participant Observation”. At the end of the research, it was found that the parent taking care of the children in the bookstore which is one of the outdoor environment is the mother. It is recommended that some educational programs that would support fathers to take more care of their children should be prepared for the fathers to allow them to spend more qualitative time with their children and they should be encouraged to participate.

Keywords: Observe, book, bookstore, mother and father, early childhood education.

1. Giriş

Özellikle son yüzyıllarda endüstriyel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak, gerek kadınların iş hayatına daha fazla katılmaları gerekse de teknolojik ilerlemeler aile yapısında değişikliklere neden olmuştur. Geleneksel aile yapısının çekirdek aileye dönüşmesi, çalışan kadın sayısının artması, ev ortamındaki görevlerin kadın ve erkekler tarafından paylaşılması, çocuk bakımı ve eğitimi konusunda çocukla birincil derecede ilgilenen kişi olarak görülen annelerin yanı sıra babaların da çocukların hayatına daha fazla katılım göstermeye başlamasına, çocuk bakımı için sorumluluklarının artmasına ve böylelikle erkeklerin rollerinin değişmesine yol açmıştır (Engle, Menon, Garrett ve Slack, 1997; Güngörmüş Özkardeş ve Arkonaç, 1998; Tezel Şahin ve Özbey, 2009).

Ülkemizde değişen babalık rolüne bakıldığında özellikle her iki eşin de çalıştığı ailelerde babaların geleneksel tavırlarından uzaklaşıp, eşlerine destek olmaya başladıkları ve çocuklarıyla ilgili aktif katılımlarda buldukları söylenebilmektedir (Darga, 1999). Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu (2012) tarafından yapılan araştırmada ise, Türkiye’de kadınların çocukların büyümesi ve yetiştirilmesinde temel rolü oynadığı düşüncesinin hem kadınlar hem de erkekler tarafından onaylandığı belirlenmiştir. Kadınların aile içindeki temel rolünün çocuklara bakmak ve yetiştirmek olduğu, erkeklerin bu konuda temel bir rol üstlendiği ailelerin ancak bir istisna olduğu vurgulanmıştır. Erkal ve Çopur (2013) tarafından yapılan bir başka araştırmada da çalışmayan kadınların çoğunluğunun, erkeklerin evle ilgili onarım işlerinden ve evin geçiminden, kendilerinin ise çocuk bakımı ve evle ilgili fiziksel ve bazı sosyal aktiviteleri yürütmekten sorumlu olması gerektiğine dair görüş bildirdikleri saptanmıştır. Çalışan kadınların ise ev işleri ve çocuk bakımına yönelik daha eşitlikçi bir anlayışa sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bilgiler ışığında ülkemizde değişen babalık rollerinin, kadınların çalışıp çalışmama durumuna göre farklılık gösterdiği, annelerin ev kadını olması durumunda babaların özellikle çocuk bakımı ve eğitim konusunda geleneksel bir tutum sergiledikleri, anne ve babanın birlikte çalışması durumunda ise babaların sorumluluğu eşleriyle paylaştıkları söylenebilir.

Baba çocuk ilişkisini etkileyen faktörden biri annenin tutumudur. Bu açıdan annelerin destekleyici bir tutum sergilemeleri, babaların çocuklarıyla güçlü bir ilişki kurmalarına katkı sağlamaktadır (Thomas, Krampe ve Newton, 2008). Ayrıca babaların eşleriyle iyi bir iletişimlerinin olması da, babaların çocuklarıyla ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir (Harris, 2002). Baba- çocuk etkileşimini ve kalitesini etkileyen önemli faktörlerden biri de babanın işi ve çalışma koşullarıdır (Aldous, 1969). Çalışma koşulları açısından zamanının çoğunu iş hayatında geçiren ya da zor koşullarda çalışan babaların büyük bir kısmı, iş dönüşünde çocuğuyla zaman geçirmek yerine dinlenmeyi ya da gazete okumak, televizyon izlemek gibi hoşlandığı etkinliklerde bulunmayı tercih edebilmektedir (Razon, 1987). Bu durumun babaların çocuklarıyla aktif bir şekilde ilgilenme sürelerini etkilediğini ortaya koyan araştırmalar olmasına rağmen (Aldous, Mulligan ve Bjarnason, 1998; Daly, 1996), babaların çocuklarıyla etkileşimlerinde hem annelerin hem de babaların çalışma saatlerinin etkili olduğunu (Averett, Gennetian ve Peters, 2000; Biggart ve O’Brien, 2010) ayrıca babaların çalışma saatlerinden daha çok annelerin çalışma saatlerinin, baba çocuk etkileşiminin niteliğini etkilediği sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Norman, Elliot ve Fagan, 2014). Bununla birlikte babaların çalışma koşulları göz önünde bulundurulduğunda, babaların çoğunluğu ço-

cuklarıyla yeterli zamanı geçirdiğine inanmakta (Daly, 1996; Milkie, Mattingly, Nomaguchi, Bianchi & Robinson, 2004; Razon, 1987), ancak anneler babalarla aynı görüşü paylaşmamaktadır (Milkie, vd., 2004). Bu konuda yapılan bir araştırmada baba çocuk ilişkisinden en memnun olan annelerin öğrenim durumlarının ilkökul olduğu, annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe, eşlerinin çocuklarıyla ilişkilerinden memnun olma düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir (BAAKB, 1995).

Babaların çocuklarının sosyal, duygusal, bilişsel ve cinsel gelişimlerinde aynı zamanda akademik başarılarında önemli etkileri bulunmaktadır (Cooksey ve Fondell, 1996; Gadsden, 1995; Lamb, 2000). Babanın varlığı çocukların benlik saygısını, akademik başarılarını artırıp ve akran ilişkilerinde istikrarlı olunmasına katkı sağlarken, baba yokluğunun çocuklar için olumsuz sonuçları olabilmektedir. Bu durum sosyal problemlere, düşük akademik başarıya ve problem davranışlara yol açabilmektedir (Harris, 2002). Bu açıdan babaların çocuklarıyla yeterli ve nitelikli zaman geçirmelerinin çok önemli olduğu ve çocukların gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Babaların rolleri ve sorumluluklarının daha fazla önem kazandığı günümüzde, baba çocuk ilişkisi, baba katılımı, babaların çocuklarıyla iletişimi gibi konularda yapılan birçok araştırma babalarla görüşmeler yapılarak (Entwisle ve Doering, 1988; McLaughlin ve Muldoon, 2014; Ünal ve Kök, 2015) ya da konuyla ilgili ölçekleri doldurmaları istenerek gerçekleştirilmiştir (Castillo, Welch ve Sarver, 2011; Flouri ve Buchanan, 2003; Ünlü, 2010). Bu noktadan hareketle; ev dışı ortamlarda çocuklarla öncelikli olarak ilgilenen yetişkinlerin gözlemsel kanıtlara dayanarak süreç içerisinde belirlenmesinin alana önemli bir katkı sağlayacağı, ayrıca anne baba ve çocukları doğal ortamlarda gözlemleyerek elde edilen verilerin, durumu en doğal ve gerçekçi bir şekilde ortaya koyacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırma, ev dışındaki bir ortam olan kitapçılara gelen anne, baba ve çocukları doğrudan gözlemleyerek, çocuklarla en çok ilgilenen ebeveynin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada çocukla en çok ilgilenen “Anne mi? Baba mı?” sorusuna yanıt aranmıştır.

2. Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Kitapçılara gelen anne, baba ve çocukları doğrudan gözlemleyerek, kitapçılarda çocuklarla en çok ilgilenen ebeveynin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yapılmıştır. Nitel araştırmaya dayalı çalışmalarda veri toplamadaki anahtar faktörlerden biri katılımcıların davranışlarının gözlemlenmesidir (Creswell, 2009). Bu araştırmada da anne ve babaların çocuklarıyla ilgilenme durumları “Yapılandırılmamış ve Katılımcı Olmayan Gözlem” tekniğiyle gözlemlenmiştir. Bu araştırmada gözlenecek davranışlar, araştırmacıların belirledikleri ev dışı ortamlardan biri olan “kitapçalarda”, çocuklarla en çok ilgilenen ebeveynin belirlenmesi amacıyla; kaydedilmesi daha önceden planlanan davranışları kapsamaktadır. Katılımcı olmayan gözlem yaklaşımında gözlemci, dışarıdan hiçbir etki etmeksizin gözlem yapmaktadır (Creswell, 2009).

Alan ve Katılımcılar

Doğal ortamda herhangi bir müdahale yapılmadan gerçekleştirilen gözlemler, Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 13 farklı kitapçıda 2015 yılının son 3 ayı ve 2016 yılının ilk 2 ayında, toplam 5 aylık süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, 104 çocuk ve anne babalarından oluşmaktadır. Çocukların 49'u (%47,1) kız, 55'i (%52,9) erkektir. Çocukların 9'u (%8,7) üç yaş, 71'i (%68,3) dört yaş ve 24'ü (%23) beş yaş grubundadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan "Gözlem Formu" kullanılmıştır. Gözlem formu iki bölümden oluşmaktadır. 1- Çocukla en çok ilgilenen yetişkine karar verilmesine ilişkin gözlemlenecek davranışlar, 2- Gözlemci notları ve yorumları. Gözlem Formunda öncelikli olarak çocukla en çok ilgilenen yetişkine karar verilmesi amacıyla belirli davranışlara odaklanan gözlem kodları yer almaktadır. Bu kodlar anne ve babaların çocuklarıyla ne şekilde ilgilenebilecekleri göz önünde bulundurularak belirlenmiştir: Kitapçalarda, çocuğun elini tutma, çocuğa müdahale etme (çocuğu sözel olarak yönlendirme, duruma göre "yap-yapma, bak-bakma" vb. müdahalelerde bulunma), çocukla kitap hakkında konuşma, çocukla birlikte kitapları inceleme, kitabı seçme, kitabın parasını ödeme gibi. Gözlem formunun ikinci kısmı ise gözlemcilerin gözlemledikleri özel durumları belirtebilecekleri notlar ve yorumlar kısmından oluşmaktadır. Gözlemci, anne baba ve çocukları gözlemlerken dikkatini çeken, özel durumları bu kısma yazarak not almıştır.

Veri Toplama Süreci

Gözlem süreci aşağıdaki aşamalarda gerçekleştirilmiştir: Araştırmanın amacı belirlenerek Gözlem Formu hazırlanmıştır. Gözlemlerin gerçekleştirileceği, anne ve babaların çocuklarıyla birlikte gelebilecekleri ev dışı ortamlardan biri olan "kitapçalarda" gözlem yapılmasına karar verilmiştir. Gözlemleri gerçekleştirecek olan araştırmacılara iki hafta süresince haftada 2,5 saatlik eğitimler verilmiştir. Gözlem yapılacak kitapçalarda 10 çocukla pilot gözlemler gerçekleştirilmiştir. İlk gözlemlerde yaşanan durumlar, problemler tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve asıl gözlemler gerçekleştirilerek "Gözlem Formları" doldurulmuştur.

Gözlemciler kitapçalarda, anne ve babaların gözlemlendiklerini fark etmemeleri için doğal bir şekilde ortamda kitapları incelemişlerdir. Bu süreçte çocuğuyla birlikte kitapçılara gelen ebeveynleri gözlemlemişlerdir. Okul öncesi dönemde bulunan bir çocuk kitapçıya geldiğinde; gözlemcinin ilk görevi, çocukla en çok ilgilenen yetişkine karar vermek olmuştur. Eğer çocuk tek bir yetişkinle kitapçıya geldiyse, bu yetişkinle çocukla en çok ilgilenen kişi olarak kaydedilmiştir. Eğer çocuk birden fazla yetişkinle kitapçıya geldiyse, gözlemci çocuğun elini tutan, çocuğa müdahale eden, çocukla kitap hakkında konuşan, çocukla birlikte kitapları inceleyen gibi kategorilerden en fazlasını çocuğuyla birlikte gerçekleştiren yetişkini, çocukla en çok ilgilenen yetişkin olarak kaydetmiştir. Her bir gözlem, çocukla en çok ilgilenen yetişkine karar verilmesi süresince devam etmiştir. Çocukla ilgilenen yetişkine karar verilemeyen gözlemler analiz dışı bırakılmıştır. Gözlem süresi 10 dakika ile 20 dakika arasında değişmiştir.

Verilerin Analizi

Gözlemler sonucu elde edilen verilerin analizinde gözlem formunun ilk kısmına ait kodlar bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Bu kodların analizinde SPSS programından faydalanılarak frekans (f) ve yüzdeler (%) belirlenmiştir. Gözlemci notları ve yorumlarından oluşan gözlem formunun ikinci kısmına ait verilerin analizleri, içerik analizleriyle gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavram-sallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde kategorilere ayrılması ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda elde edilen notlar ve yorumlar birkaç kez okunarak, anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Kendi içinde benzer anlamlar taşıyan bölümler, bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Ardından anne ve babalardan elde edilen veri setine numaralar verilerek numaraların önüne Gözleme ilişkin “G” kodlaması yapılmıştır. Her bir veri de çocukla en çok ilgilenen yetişkin için numaraların yanına “Anne” ya da “Baba” kodlaması yapılarak gerekli durumlarda doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde gözlem formunda yer alan çocukla en çok ilgilenen yetişkine karar verilmesine ilişkin gözlemlenen davranışlardan ayrıca gözlemci notları ve yorumlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Gözlemcilerin açık uçlu gözlemlerinden elde edilen yorumlarda, her bir katılımcı için yorum yapıp not alınmadığı için, yüzdelik hesaplaması yapılmamıştır.

Tablo 1. Kitapçılara Çocuklarıyla Birlikte Gelen Yetişkinin Dağılımı

	f	%
Tek yetişkin	77	74
Her iki cinsiyette yetişkin	15	14,4
Aynı cinsiyette yetişkin grubu	12	11,6
Toplam	104	100

Tablo 1 incelendiğinde, yetişkinlerin 77’sinin (%74) tek yetişkin, 15’inin (%14,4) her iki cinsiyette yetişkin, yani hem anne hem babanın birlikte olduğu, 12’sinin (%11,6) ise aynı cinsiyette yetişkin grubuyla (iki ya da daha fazla aynı cinsiyetteki yetişkin grubuyla) kitapçılara geldikleri görülmektedir. Buna göre yetişkinlerin çoğunlukla, çocuklarıyla birlikte tek başlarına kitapçılara geldikleri söylenebilir.

Tablo 2. Çocuğun Elinin Tutulma Durumu ve Elini Tutan Ebeveynin Dağılımı

	f	%
Çocuğun eli tutulmadı	72	69,2
Anne tuttu	21	20,2
Baba tuttu	10	9,7
Her iki yetişkin de tuttu	1	0,9
Toplam	104	100

Tablo 2 incelendiğinde, anne babaların 72’sinin (%69,2) çocuklarının elini tutmadıkları görülmektedir. Çocuğun elini tutan yetişkinlerin ise, 21’inin (%20,2) anne,

10'unun (%9,7) baba, 1'inin (%0,9) her iki yetişkin olduğu görülmektedir. Buna göre, anne babaların çoğunlukla kitapçada çocuklarının ellerini tutmadıkları söylenebilir.

Tablo 3. Çocuğa Müdahale Edilme Durumu ve Müdahale Eden Ebeveynin Dağılımı

	f	%
Müdahale edilmedi	74	71,2
Anne müdahale etti	26	25
Baba müdahale etti	3	2,9
Her iki yetişkin de müdahale etti	1	0,9
Toplam	104	100

Tablo 3'e göre, 74 (%71,2) çocuğa anne ya da babaları tarafından herhangi bir müdahale yapılmadığı görülmektedir. Müdahale edilen çocukların 26'sının (%25) annesi, 3'ünün (%2,9) babası ve 1'inin (%0,9) ise hem annesi hem de babası tarafından müdahale edildiği saptanmıştır. Bu durumda çocuklara kitapçı ortamında anne ya da babalar tarafından genellikle müdahale edilmediği, müdahale eden yetişkinlerin çok az bir kısmının babalar, çoğunluğunun ise anneler olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Kitabı Seçen Kişilerin Dağılımı

	f	%
Kitap seçilip incelenmedi	30	28,9
Çocuk	51	49
Anne	23	22,1
Baba	--	--
Toplam	104	100

Tablo 4 incelendiğinde kitapçılara gelen anne baba ve çocukların 30'unun (%28,9) kitapçada herhangi bir kitap seçip incelememesi; kitapları seçip inceleyenlerin 51'inin (%49) çocuk, 23'ünün (%22,1) anne olduğu görülmektedir. Buna göre çocukların büyük bir kısmının kitapları kendi isteklerine göre seçtiği, babaların ise çocuklarıyla birlikte kitap seçmedikleri, bu seçimi çocuklarına bıraktıkları söylenebilir.

Tablo 5. Çocukla Birlikte Kitap İnceleme Durumunun Dağılımı

	f	%
Kitap incelenmedi	30	28,9
Çocuk tek başına inceledi	16	15,4
Anne çocuğuyla birlikte inceledi	44	42,3
Baba çocuğuyla birlikte inceledi	10	9,6
Her iki yetişkin de çocuğuyla birlikte inceledi	4	3,8
Toplam	104	100

Tablo 5'e göre 30 (%28,9) kişi kitapçada kitap incelememiş, 16 (%15,4) çocuk da tek başına kitapları incelemiştir. Çocuklarıyla birlikte kitapları inceleyen ebeveynlerden 44'ünün (% 42,3) anne, 10'unun (%9,6) baba, 4'ünün (% 3,8) ise hem anne hem de baba olduğu görülmektedir. Buna göre, kitapçılara çocuklarıyla birlikte gelen anne babaların bir kısmının çocuklarıyla birlikte kitapları inceledikleri, bir kısmının ise incelemedikleri ve başka şeylerle ilgilendikleri söylenebilir.

Tablo 6. Kitap Hakkında Konuşulma Durumunun Dağılımı

	f	%
Konuşulmadı	47	45,2
Anne konuştu	43	41,4
Baba konuştu	10	9,6
Her iki yetişkin de konuştu	4	3,8
Toplam	104	100

Tablo 6'ya göre 47 (%45,2) çocuğun anne ya da babası çocuklarıyla kitap hakkında konuşmamaktadır. Kitap hakkında çocuklarıyla birlikte konuşan ebeveynlerden 43'ünün (%41,4) anne, 10'unun (%9,6) baba, 4'ünün (%3,8) ise hem anne hem de baba olduğu görülmektedir. Buna göre, kitapçılara çocuklarıyla birlikte gelen anne babaların bir kısmının çocuklarıyla kitaplar hakkında konuştukları, bir kısmının ise konuşmadığı, konuşan kişilerin çoğunlukla anneler olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Kitabın Kimin İsteğine Göre Alındığının Dağılımı

	f	%
Cocuk	46	71,9
Anne	18	28,1
Baba	--	--
Toplam	64	100

Not: Kitapçıda gözlemlenen 104 çocuktan, 40 çocuğa kitap alınmadığı için bu çocuklar analiz dışı bırakılarak hesaplama yapılmıştır.

Tablo 7'de kitabın kimin isteğine göre alındığı incelendiğinde, 46'sının (%71,9) çocuk, 18'inin (%28,1) anne olduğu görülmektedir. Buna göre kitap alınmasında çocuğun isteğinin önemli olduğu ve büyük çoğunlukla çocukların isteklerine göre kitap alındığı, babaların ise kitap alımında isteklerini ya da tercihlerini belirtmeyerek bu kararı çocuklarına bıraktıkları söylenebilir.

Tablo 8. Kitabın Parasını Ödeyen Ebeveynin Dağılımı

	f	%
Anne	47	73,4
Baba	17	26,6
Toplam	64	100

Not: Kitapçıda gözlemlenen 104 çocuktan, 40 çocuğa kitap alınmadığı için bu çocuklar analiz dışı bırakılarak hesaplama yapılmıştır.

Tablo 8 incelendiğinde, kitap alıp parasını ödeyen ebeveynlerin 47'si (%73,4) anne, 17'si (%26,6) babadır. Diğer 40 ebeveyn ise kitap almamıştır.

Tablo 9. Çocukla En Çok İlgilenen Ebeveynin Dağılımı

	f	%
Anne	81	77,9
Baba	23	22,1
Toplam	104	100

Tablo 9'a göre çocukla en çok ilgilenen ebeveynin durumuna bakıldığında 81 (%77,9) annenin, 23 babanın (%22,1) kitapçılarda çocuklarıyla ilgilendikleri görülmektedir. Buna göre bir kitapçı ortamında "Anne çocuk mu? Baba çocuk mu?" sorusuna anne çocuk olarak yanıt verilebileceği, dolayısıyla kitapçılarda çocukla en çok ilgilenen yetişkinin anne olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Anne ve Babaların İlgilendikleri Çocukların Yaşlarına ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılımı

	Yaş Grupları	Kız		Erkek	
		f	%	f	%
Anne	3 yaş	3	3,7	3	3,7
	4 yaş	29	35,8	28	34,6
	5 yaş	8	9,9	10	12,3
Toplam (n=81)		40	49,4	41	50,6
Baba	3 yaş	1	4,3	2	8,7
	4 yaş	5	21,7	9	39,1
	5 yaş	3	13,1	3	13,1
Toplam (n=23)		9	39,1	14	60,9

Tablo 10 incelendiğinde, annelerin ilgilendikleri çocukların % 49,4'ünün kız, % 50,6'sının erkek olduğu, çocukların yaşlarına göre anne ve babaların en çok 4 yaş grubundan çocuklarla birlikte kitapçıya geldikleri görülmektedir. Babaların ilgilendikleri çocukların ise % 39,1'inin kız, % 60,9'unun erkek çocuk olduğu ve en çok 4 yaşındaki çocuklarla kitapçıya geldikleri görülmektedir. Buna göre annelerin hem kız hem de erkek çocuklarıyla, babaların ise en çok 4-5 yaş grubundan erkek çocuklarıyla birlikte kitapçılara geldiği söylenebilir.

Tablo 11. Ailelerin Çocuklarıyla Birlikte Kitapçada Bulunma Amaçlarına Yönelik Gözlemci Notları

		f	%
Kitapçada bulunma amaçlarına yönelik gözlemler	Kitap almak	64	61,5
	Ortamı incelemek (kitap dışındaki materyalleri de incelemek)	17	16,4
	Kitap dışında başka bir materyal almak (oyuncak, CD, vb)	13	12,5
	Kitapları incelemek	10	9,6
Toplam		104	100

Tablo 11'e göre, kitapçılara çocuklarıyla birlikte gelen anne babaların, 64'ü (%61,5) kitap alma, 17'si (%16,4) ortamı inceleme (kitap dışında başka materyalleri de inceleme), 13'ü (%12,5) kitap dışında oyuncak, CD gibi başka bir materyal alma ve 10'u (%9,6) kitapları inceleme amacıyla kitapçılarda buldukları gözlemlenmiştir. Buna göre kitapçılara çocuklarıyla birlikte gelen anne ve babaların sadece kitap alma amacıyla orada bulunmadıkları, ortamı, kitapları incelemek ya da oyuncak, CD gibi materyalleri almak için de kitapçılara geldikleri söylenebilir.

Tablo 12. Anne Baba ve Çocuklara Yönelik Gözlemci Yorumları

	f	
Anne baba ve çocuklara yönelik gözlemler	Ebeveyn çocukla olumlu iletişim kurdu, kitaba birlikte bakıldı	19
	Ebeveyn başka şeylerle ilgilendi, çocuk kendisi kitap baktı	18
	Çocuk kitap almak istedi fakat ebeveyn reddederek istediği kitabı almadı	8
	Çocuk kitaplarla ilgilenmedi	5
	Çocuk beğendiği kitabı almak için ebeveyni ikna etmeye çalıştı ve ikna etti	3

Not: Gözlemcilerin açık uçlu gözlemlerinden elde edilen yorumlarda, her bir katılımcı için yorum yapıp not alınmadığı için, yüzdeler hesaplaması yapılmamıştır.

Tablo 12’de yer alan gözlemcilerin yorumlarına ilişkin kategoriler incelendiğinde, “Ebeveyn çocukla olumlu iletişim kurdu, kitaba birlikte bakıldı” kategorisine yönelik gözlemci yorumlarından bazıları şu şekildedir: “Baba çocukla konuşurken göz seviyesinde olmaya önem verdi. Çocukla birlikte kitabı inceledi, kitabın sayfalarını çocukla birlikte çevirdi.” (G13, Baba). “...seni anlıyorum. Şimdi birlikte bu kitapta hangi resimler var inceleyelim, bakalım ilginç bir şeyler var mı?” (G69, Anne).

Gözlemcilerin anne baba ve çocuklarına yönelik gözlemledikleri diğer bir kategori de “Ebeveyn başka şeylerle ilgilendi, çocuk kendisi kitap baktı” kategorisidir. Buna yönelik gözlemci yorumlarından biri şu şekildedir: “Baba kitapçının diğer bir ucunda, çocuk tek başına kitaplara bakıyor. Çocuk ara sıra babasına bakmak için kitapçıyı geziyor.” (G26, Baba).

“Çocuk kitap almak istedi fakat ebeveyn reddederek istediği kitabı almadı” kategorisine yönelik gözlemcilerin yorumlarından bazıları şöyledir: “Çocuğun kitap alma ısrarına rağmen bir anne almamakta diretti ve çocuğa “Üç kadar sayıyorum, haydi buraya gel” diyerek kitabı almadı” (G10, Anne).

Gözlemcilerin yorumlarına ilişkin kategorilerden biri de “Çocuk kitaplarla ilgilenmedi” kategorisidir. Buna ilişkin ifadelerden biri şöyledir: “Annenin yönlendirmelerine rağmen çocuk kitaplarla ilgilenmedi, oyuncaklara yöneldi ve oyuncaklarla ilgilendi.” (G93, Anne).

Anne baba ve çocuklara yönelik gözlemci yorumlarına ilişkin son kategori “Çocuk beğendiği kitabı almak için ebeveyni ikna etmeye çalıştı ve ikna etti” kategorisidir. Bu doğrultudaki yorumlardan bazıları şöyledir: “Anne çocuğun ısrarına karşın “Sadece bir tane alma hakkın var” koşulunu sundu ancak çocuk diretince anne çocuğun istediği kitabı aldı.” (G77, Anne). “Çocuk babasına ısrarla bir kitabı almak istediğini söyledi, babası hayır gerek yok onu almamıza dedi, çocuk bir şeyler söyledi ve babası neyse onu da alalım bu seferlik dedi.” (G3, Baba).

Gözlemcilerin gözlem süresince yaptıkları yorumlara ilişkin, bazı anne babaların kitapçılarda çocukları kitaplarla ilgilenirken kendilerinin ilgilerine göre bir şeylere baktığı ve çocuklarıyla ilgilenmedikleri, bazı anne babaların ise, çocukları kitap almak istemesine rağmen onların bu isteklerini reddederek çocuklarına kitap almadıkları, çok az sayıda ebeveynin ise çocuklarının kendini ikna etmek için verdikleri uğraş sonunda kitap almaya razı oldukları görülmüştür.

4. Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda bir kitapçı ortamında “Anne çocuk mu? Baba çocuk mu?” sorusuna, anne çocuk olarak yanıt verilebileceği, dolayısıyla kitapçılarda çocukla en çok ilgilenen yetişkinin anne olduğu söylenebilmektedir. Ülkemizde Evans (1997) tarafından ilkökul mezunu babalarla yapılan bir araştırmada; babalara göre çocukların fiziksel bakımı annenin işi olup, babalara düşen sadece üç görev vardır, bunlar: çocuğun eğitimi hakkında karar vermek, çocuğa zihinsel beceriler öğretmek ve çocuğun bakımını sağlayacak parayı kazanmaktır. Yaklaşık 20 yıl önce gerçekleştirilen bu araştırmada hakim olan babaların geleneksel rollerinden uzaklaşıp, değişen babalık rolüne uygun olarak çocuklarıyla ev dışı ortamlarda da vakit geçirmeleri ve onlarla ilgilenmeleri beklenmektedir. Bu beklentiye uygun olarak babalık kavramıyla ilgili anayasamızda da değişiklikler yapılmıştır. Türk Medeni Kanununun 152. Maddesinde yer alan “Koca evlilik birliğinin reisisdir” ilkesi 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu ile kaldırılarak, bunun yerine eşlerin evlilik birliğinde eşit hak ve yükümlülüklerle sahip olduğunu belirten hükümler kabul edilmiştir. Bu hükümlerden biri Madde 185’de yer alan “Eşler, bu birliğin mutluluğunu elbirliğiyle sağlamak ve çocukların bakımına, eğitime ve gözetimine beraberce özen göstermekle yükümlüdürler” ilkesidir (Adalet Bakanlığı Eğitim Dairesi Başkanlığı, 2012; Türk Medeni Kanunu, 2001). Ancak babaların çocuklarıyla ilgili sorumluluğu eşleriyle paylaştıkları ve babaların çocuklarıyla ev dışı ortamlarda daha fazla vakit geçirdikleri varsayımının bu araştırma için geçerli olmadığını, çocukla hala annelerin daha çok ilgilenmekte olduğunu görmekteyiz. Bu konuda farklı kültürlerde yapılan araştırmalar incelendiğinde Pakistan’da erkeklerin halka açık alanlarda çocuklarını tutma ve taşıma ile yemek için alışveriş yapma oranlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Jahn ve Aslam, 1995). Amerika’da da erkeklerin kadınlara göre halka açık alanda birincil derecede çocuklarının bakımıyla ilgilendiği ortaya koyulmuştur (Amato, 1989).

Babaların çocuklarıyla ev dışı ortamlarda çok fazla ilgilenmemelerinin gözlem yapılan zamanla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Harrington, Van Deusen ve Humberd (2011) babaların çocuk bakımıyla ilgili durumlarını inceledikleri araştırmada, 963 baba ile görüşme yapmışlardır. Araştırma sonucunda birçok babanın çocuk bakımıyla ilgili sorumluluğu eşleriyle paylaşmak istedikleri ancak çoğu zaman bu isteklerini yerine getirmedikleri görülmüştür. Babaların bu isteklerini yerine getirememelerindeki başlıca nedenin çalışma saatleri ve çalışma koşulları olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde başka bir araştırmada da babaların çalışma saatlerinin çocuklarıyla aktif bir şekilde ilgilenme sürelerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Aldous vd., 1998). Bu açıdan babaların çalışma koşulları nedeniyle hafta içi günlerde çocuklarıyla çok fazla ilgilenemedikleri, ancak özellikle hafta sonlarında çalışmayan ve dinlenme süreleri olan babaların, bu günlerde çocuklarıyla ev dışı ortamlarda daha fazla vakit geçirdikleri ve çocuklarıyla ilgilenebildikleri söylenilebilir. Bu durum değişen babalık rollerinin hafta sonlarında daha etkili gözlemlenebileceğini akıllara getirmektedir.

Babaların ev dışı ortamlarda çocuklarıyla daha az ilgilenmelerinin nedenlerinden biri de, babaların bu gibi durumlarda çocukla nasıl başa çıkacakları, neler yapmaları gerektiği konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamalarından ya da çocuklarıyla birlikte daha nitelikli ve etkili zaman geçirme konusunda ne yapmaları gerektiğini bilememelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu gibi durumlarda babalar, kendi

babalarıyla yaşadıkları deneyimlere dayanarak, geleneksel baba modeline uygun bir şekilde ya çocuklarıyla hiç ilgilenmemekte ya da erkek çocuklarıyla daha fazla zaman geçirebilmekte dolayısıyla kendi babalarıyla yaşadıkları ilişki, çocuklarıyla ilişkilerine yansıtılabilmektedir. Bu konuda Ünlü (2010) tarafından yapılan bir araştırmada da babanın kendi babası ile yaşadığı ilişkiyi algılayış biçiminin, kendi çocuğunun bakımına katılımını etkilediğini göstermiştir.

Bu araştırmadan elde edilen diğer önemli bir sonuç da yetişkinlerin çoğunlukla, çocuklarıyla birlikte tek başlarına kitapçılara geldikleri, annelerin hem kız hem de erkek çocuklarıyla, babaların ise en çok 4-5 yaş grubundan erkek çocuklarıyla birlikte kitapçılara geldikleridir. Buna göre babaların ev dışı ortamlarda daha çok büyük yaş grubundan erkek çocuklarıyla vakit geçirdikleri söylenebilir. Bu araştırmanın sonucuyla benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar incelendiğinde; babaların çocuklarıyla nadiren tek başlarına zaman geçirdikleri, annelerin babalara göre çocuklarıyla birlikte tek başlarına daha fazla zaman geçirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Craig, 2006). Başka araştırmalarda da babaların kız çocuklarına göre erkek çocuklarıyla daha fazla ilgilendiği (Aldous vd., 1998; Amato, 1989; Barnett ve Baruch, 1987; Flouri ve Buchanan, 2003; Harris ve Morgan, 1991; Marsiglio, 1991) özellikle erkek çocukları tek çocuksa babanın çocukla ilgilenme süresinin daha da arttığı bulunmuştur. Babaların erkek çocuğuna sahip olmasının, onların daha aktif bir ebeveynlik göstermelerini etkilediği belirtilmektedir (Harris ve Morgan, 1991). Anneler çocuk bakımıyla ilgili denetleyen, planlayan ve idare eden durumundayken babaların sadece belirli alt görevlere yardımcı oldukları (Craig, 2006), çocuklarıyla en çok eğlenceli etkinlikler yaptıkları, oyun oynadıkları, sosyal faaliyetler gerçekleştirdikleri ve özel konularda konuştukları saptanmıştır (Craig, 2006; Marsiglio, 1991). Bu araştırma sonucunda ve diğer araştırmalarda da babaların erkek çocuklarıyla daha fazla ilgilendikleri ve zaman geçirdikleri görülmüştür. Bunun nedeni babaların kız çocuklarına göre erkek çocuklarıyla ilişkilerinde, kendi bilgi ve deneyimlerine dayanarak kendilerini daha donanımlı hissetmelerinden kaynaklı olabilir. Ayrıca babaların erkek çocuklarıyla cinsiyete dayalı etkinlikleri (futbol oynamak/izlemek, tamir işlerini yapmak gibi) daha rahat yapabileceklerini düşündüklerinden dolayı, erkek çocuklarıyla daha fazla zaman geçirdikleri düşünülebilir.

Araştırmada anne babaların kitapçıda çoğunlukla çocuklarının ellerini tutmadıkları ve çocuklara müdahale etmedikleri, müdahale eden yetişkinlerin çok az bir kısmının babalar, çoğunluğunun ise anneler olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların büyük bir kısmının kitapları kendi isteklerine göre seçtiği, babaların ise çocuklarıyla birlikte kitap seçmedikleri, bu seçimi çocuklarına bıraktıkları ve kitap alınmasında çocuğunun isteğinin önemli olduğu, büyük çoğunlukla çocukların isteklerine göre kitap alındığı, babaların ise kitap alımında isteklerini ya da tercihlerini belirtmeyerek bu kararı çocuklarına bıraktıkları saptanmıştır. Buna göre babaların annelere göre çocuklarına çok fazla müdahalede bulunmadıkları, çocuklarına yönelik kitap seçilmesi ya da alınmasında çocuklarını yönlendirmedikleri söylenebilir. Lindsey, Mize ve Pettit (1997) tarafından yapılan araştırmada babaların çocuklarını oyun oynarken serbest bırakıp herhangi bir müdahalede bulunmadıkları, annelerin ise, çocuklarına daha fazla yönerge verdikleri ve müdahale ettikleri görülmüştür. Bir başka araştırmada da annelerin büyük çoğunluğunun, çocuğunun her konuda kendisine danışmasını, kendisine

sormadan, izin almadan hiçbir şey yapmamasını istediği belirlenmiştir. Ayrıca bu eğilimin kız çocukları söz konusu olduğunda daha güçlü olduğu ortaya çıkmıştır (BA-
AKB, 1995). Baba- çocuk arasındaki iletişimi daha net bir şekilde ortaya koymak için babalar ve anneler karşılıklı incelendiğinde, babaların genellikle kendi çocukları ile etkileşimlerinde annelere göre daha az hassas davrandıkları, çocuklarını daha serbest bıraktıkları (Lewis ve Lamb, 2003; Lindsey vd., 1997) ve çocukların günlük yaşamlarında anneler kadar doğrudan yer almadıkları görülmektedir (Dempsey, 2000). Bu açıdan annelerin babalara göre çocuk bakımıyla ilgili daha fazla sorumluluk sahibi olmaları (Biernat ve Wortman, 1991; Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2012) nedeniyle çocuklarıyla ilgili konularda onlara daha fazla müdahale ettikleri, onların seçimlerinde yönlendirmelerde buldukları düşünülmektedir.

Bu araştırmada kitapçılara çocuklarıyla birlikte gelen anne babaların bir kısmının çocuklarıyla birlikte kitapları inceledikleri, bir kısmının ise incelemedikleri ve başka şeylerle ilgilendikleri ayrıca anne ve babaların sadece kitap alma amacıyla orada bulunmadıkları, ortamı, kitapları incelemek ya da oyuncak, CD gibi materyalleri almak için de kitapçılara geldikleri görülmüştür. Anne baba ve çocukların kitap almak amacı dışında da olsa sıklıkla kitapçılara gelmelerinin, çocukların farklı kitapları incelemelerine, beğenmelerine ve kitaplara yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde çocuğu olan 374 ebeveynle gerçekleştirilen bir çalışmada, ebeveynlerin yaklaşık %70'inin çocukları ile kütüphaneye ve kitapçılara gittikleri sonucuna ulaşılmıştır (İflazoğlu Saban ve Altinkamış, 2014). Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların kitaplara karşı olumlu tutumlar geliştirmelerinde aile ve yakın çevresindeki kişilerin tutumları çok önemlidir. Ailedeki bireyler kitap, gazete ya da dergi okuyorsa ve çocuk evin içinde bunları görüyorsa, çocuğa yaş seviyesine uygun resimli kitaplar sunuluyor, masal anlatılıyor ve onun da anlatmasına imkân oluşturuluyorsa çocuğun kitaplara karşı ilgisi artacaktır (Büyük-kavas Kuran ve Ersözlü, 2009).

Araştırmada gözlemcilerin gözlemledikleri bazı ebeveynlere yönelik “Çocuk kitap almak istedi fakat ebeveyn reddederek istediği kitabı almadı”, bazılarında ise “Çocuk beğendiği kitabı almak için ebeveyni ikna etmeye çalıştı ve ikna etti” kategorisini vurguladıkları belirlenmiştir. Bu durumu yaşayan ebeveynlerden 8 tanesi çocuğun ısrarına rağmen fikrini değiştirmezken, üçünün fikrini değiştirerek çocuğunun isteğini yerine getirdiği görülmüştür. Bellinger ve Gleason (1982) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocuklar, anne ya da babalarından bir şey istediklerinde, babaların annelere göre daha fazla emir cümlesi kullanarak çocuklarına yanıt verdikleri görülmüştür. BAAKB (1995) tarafından yapılan bir başka araştırmada da, annelerin isteklerine uymayan çocuklarına karşı gösterdikleri davranışları incelendiğinde; annelerin yarısından fazlasının bu durumda çocuğuna sert, diğer annelerin ise ılımlı bir tepki gösterdiği bulunmuştur. Annenin çocuk sayısı azaldıkça ve öğrenim düzeyi arttıkça ılımlı tepkilerinin güçlenmekte, fazla sert ya da çok yumuşak tepkilerinin zayıflamakta olduğu saptanmıştır. Ayrıca annelerin kendisinin ve çocuğunun aynı derecede önemli ve aynı anda yerine getirilmesi gereken istekleri olduğunda annelerin yarısı çocuğa öncelik verirken, aynı orandaki diğer grubun durumu yeniden gözden geçirerek karar verdikleri bulunmuştur. Bu araştırmada çocukların istedikleri kitabı almalarına yönelik anne ve babaların farklı tutumlar sergiledikleri görülmüştür.

Bazı ebeveynler çocukların ısrarına rağmen aldıkları kararı sürdürerek istikrarlı bir şekilde kitabı almamışlardır. Çok az sayıda da olsa bazı ebeveynler ise kitap almamacaklarını belirtmelerine rağmen, kararlarında istikrarlı olamamış ve çocuklarının isteklerini yerine getirmişlerdir. Araştırmada gözlemci yorumlarından birisi de “Çocuk kitaplarla ilgilenmedi” kategorisine yöneliktir. Elçi ve Mülazımoğlu Ballı (2014) tarafından ebeveynlerin, çocuklarının serbest zaman aktiviteleri hakkındaki görüş ve beklentilerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada çocukların en çok tercih ettiği serbest zaman etkinliklerinin; TV izlemek, müzik dinlemek, bilgisayar ve internet ile uğraşmak ve dördüncü sırada ise spor yapmak olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin çocuklarından beklentilerine bakıldığında ise çocuklarının serbest zaman aktivitesi olarak ilk sırada spor yapmaları gerektiği ve daha sonra kitap ve dergi okumaları görüşünde oldukları saptanmıştır. Bu açıdan çocukların kitaplarla ilgilenmelerinde, kitaplara yönelik olumlu tutumlar benimsemelerinde ailelerin büyük bir önemi olduğu, bu konuda çocuklarına model olmaları gerektiği, çocuklarını kitaplarla ilgilenmeleri, kitap okumaları yönünde teşvik etmelerinin gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucunda ev dışındaki ortamlardan biri olan kitapçılarda çocukların en çok ilgilenen ebeveynin anne olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan babaların çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerini ve ev dışı ortamlarda da çocuklarıyla daha fazla ilgilenmelerini destekleyecek eğitim programları hazırlanarak, babaların katılımlarının sağlanması önerilmektedir. Bu araştırma ışığında daha sonra yapılacak araştırmalarda çocuklarla ev dışı ortamlarda en çok ilgilenen yetişkinini belirlemek amacıyla gözlemler farklı mekanlarda gerçekleştirilebilir. Ayrıca gözlem tekniğiyle birlikte anne ve babalarla görüşmeler gerçekleştirilerek onların görüşleri alınabilir.

5. Kaynaklar

- Adalet Bakanlığı Eğitim Dairesi Başkanlığı (2012). Parasal sınırlar ve oranlar hakkında genel tebliğ (Sayı: 2012/1). < www.edb.adalet.gov.tr/Ymb/doc/2012-3.doc>adresinden 18.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Aldous, J. (1969). Occupational characteristics and males' role performance in the family. *Journal of Marriage and Family*, 31 (4), 707-712.
- Aldous, J., Mulligan, G. M., & Bjamason, T. (1998). Fathering over time: What makes the difference?. *Journal of Marriage and the Family*, 60 (4), 809-820.
- Amato, P.R. (1989). Who cares for children in public places? Naturalistic observation of male and female caretakers. *Journal of Marriage and Family*, 51 (4), 981-990.
- Averett, S. L., Gennetian, L. A., & Peters, H. E. (2000). Patterns and determinants of paternal child care during a child's first three years of life. *Marriage & family review*, 29(2-3), 115-136.
- Barnett, R.C., & Baruch, G. K. (1987). Determinants of fathers' participation in family work. *Journal of Marriage and Family*, 49 (1), 29-40.
- Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı (BAAKB). (1995). Ailede çocuk eğitimi araştırması (Aralık 1992-Aralık 1993). Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, No: 84. Ankara: Bizim Büro Yayınevi.
- Bellinger, D. C., & Gleason, J. B. (1982). Sex differences in parental directives to young children. *Sex roles*, 8(11), 1123-1139.
- Biernat, M., & Wortman, C. B. (1991). Sharing of home responsibilities between professionally employed women and their husbands. *Journal of personality and social psychology*, 60(6), 844.

- Biggart, L., & O'Brien, M. (2010). UK fathers' long work hours: Career stage or fatherhood? *Fathering*, 8(3), 341-361.
- Büyükkavas Kuran, Ş., ve Ersözölü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-17.
- Castillo, J., Welch, G., & Sarver, C. (2011). Fathering: The relationship between fathers' residence, fathers' sociodemographic characteristics, and father involvement. *Matern Child Health J.*, 15, 1342-1349.
- Cooksey, E. C., & Fondell, M. M. (1996). Spending time with his kids: Effects of family structure on fathers' and children's lives. *Journal of Marriage and the Family*, 693-707.
- Craig, L. (2006). Does father care mean fathers share? A comparison of how mothers and fathers in intact families spend time with children. *Gender & society*, 20(2), 259-281.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3.edition). California: Sage Publications.
- Çarçoğlu, A. ve Kalaycıoğlu, E. (2012) Türkiye'de aile, iş ve toplumsal cinsiyet raporu. Uluslararası Sosyal Saha Çalışmaları Programı (International Social Survey Program-ISSP). <<http://kasaum.an-kara.edu.tr/files/2013/11/turkiyedeaileisvetoplumsalciinsiyetraporu2.pdf>> adresinden 15.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Daly, K. J. (1996). Spending time with the kids: Meanings of family time for fathers. *Family Relations*, 45(4), 466-476.
- Darga, H. (1999). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki babaların altı, on, on dört yaşlarındaki çocuklarının eğitimine katılımlarının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dempsey, K. C. (2000). Men's share of child care: A rural and urban comparison. *Journal of Family Studies*, 6(2), 245-266.
- Elçi, G., ve Mülazımoğlu Ballı, Ö. (2014). Ebeveynlerin çocuklarının serbest zaman aktiviteleri ve spora katılımlarıyla ilgili görüş ve beklentileri. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 36-46.
- Engle, P. L., Menon, P., Garrett, J. L., & Slack, A. T. (1997). Developing a research and action agenda for examining urbanization and caregiving. *Environment and Urbanization*, 9, 253-270.
- Entwisle, D. R. & Doering, S. (1988). The emergent father role. *Journal of Sex Roles*, 18(3,4), 119-121.
- Erkal, S., ve Çopur, Z. (2013). The views and behaviours of women on the distribution of responsibility in household activities. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 13(31), 49-64.
- Evans, C. (1997). Düşük sosyo-ekonomik örnekleme Türk babaların rollerine yönelik tutumları ve katılımları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). What predicts fathers' involvement with their children? A prospective study of intact families. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 81-98.
- Gadsden, V. (1995). The absence of father: Effects on children's development and family functioning. Philadelphia, PA: National Center on Fathers and Families.
- Güngörmüş Özkardeş, O., ve Arkonaç, S. (1998). İki farklı düzeyde baba olma algısı. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 253-263.
- Harrington, B., Van Deusen, F., & Humberd, B. (2011). *The new dad: Caring, committed and conflicted*. Boston, MA: Boston College Centre for Work and Family.
- Harris, S. M. (2002). Father absence in the African American community: Towards a new paradigm. *Race, Gender, and Class*, 9, 111-133.
- Harris, K. M., & Morgan, S. P. (1991). Fathers, sons, and daughters: Differential paternal involvement in parenting. *Journal of Marriage and the Family*, 531-544.

- İflazoğlu Saban, A., ve Altınkamaş, N. F. (2014). Okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 317-337.
- Jahn, A., & Aslam, A. (1995). Fathers' perception of child health: A case study in a squatter settlement of Karachi, Pakistan. *Health Transition Review*, 5, 191-206.
- Lamb, M. E. (2000). The history of research on father involvement: An overview. *Marriage & Family Review*, 29(2-3), 23-42.
- Lewis, C., & Lamb, M.E. (2003). Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families. *European Journal of Psychology of Education*, 18 (2), 211-228.
- Lindsey, E.W., Mize, J., & Pettit, G.S. (1997). Differential play patterns of mothers and fathers of sons and daughters: Implications for children's gender role development. *Sex Roles*, 37 (9/10), 643- 661.
- Marsiglio, W. (1991). Paternal engagement activities with minor children. *Journal of Marriage and the Family*, 53 (4), 973-986.
- McLaughlin, K., & Muldoon, O. (2014). Father identity, involvement and work-family balance: An indepth interview study. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 24(5), 439-452.
- Milkie, M. A., Mattingly, M. J., Nomaguchi, K. M., Bianchi, S. M., & Robinson, J. P. (2004). The time squeeze: Parental statuses and feelings about time with children. *Journal of Marriage and Family*, 66(3), 739-761.
- Norman, H., Elliot, M., & Fagan, C. (2014). Which fathers are the most involved in taking care of their toddlers in the UK? An investigation of the predictors of paternal involvement. *Community, Work & Family*, 17(2), 163-180.
- Razon, N. (1987). Çocuk eğitiminde babanın rolü. *Pembe Bağcık Dergisi Gözlem Yayıncılık*, 1, 1-3.
- Tavşancıl, E., ve Aslan, E. (2001). İçerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tezel Şahin, F., ve Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim programında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 5(17), 30-40.
- Thomas, P. A., Krampe, E. M., & Newton, R. R. (2008). Father presence, family structure, and feelings of closeness to the father among adult African American children. *Journal of Black Studies*, 38(4), 529-546.
- Türk Medenî Kanunu. (2001). Kanun no. 4721. < <https://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k4721.html>> adresinden 18.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Ünal, F., ve Kök, E. E. (2015). 0-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerin babalık rolüne ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1 (4), 1383-1396.
- Ünlü, Ş. (2010). Being fathered and being a father: examination of the general pattern of Turkish fathers' and their own fathers' involvement level for children between the ages of 0-8. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Purpose: In line with the industrial and technological developments in recent centuries in particular, both the involvement of women in business more and the technological improvements have brought about the changes in the family structure. As a result of these changes, besides mother regarded as the first person taking care of the childcare and their education, father also started to involve in the lives of children more and more. In the current time when father roles and responsibilities are becoming more important, a great many researches have been carried out over such issues as father and child relation, father involvement, the communication of

fathers with children by interviewing with fathers or asking them to fill in scales with regard to the issue. In this sense, it is believed that determining the adults taking care of children with a priority in outdoor environments within the process depending on observatory proofs will make a significant contribution to the field, and also the data obtained by observing mothers and fathers in natural environments will explain the case naturally and clearly. The study was carried out to determine the parent taking care of the children the most by directly observing mother, father and children coming to the bookstore.

Method: The study was carried out depending on "Qualitative Research Method". The observations conducted in natural environment without any interruption was carried out in 13 different bookstores in the central towns of the city of Ankara in the last 3 months of the year 2015 and first 2 months of the year 2016, in 5 months in total. The participants of the research were made up of 104 children and mothers and fathers. The case of parents' taking care of children was observed through "Unstructured and Non-Participant Observation". As a data collection instrument, "Observation Form" that was prepared by the researchers was used. The observation form was made up of two parts as "the behaviours to be observed with regard to deciding the adult taking care of the child the most" and "observer's notes and comments". The observers observed parents in the bookstores in a natural way in order not to know them being watched. In this process, they observed the parents coming to the bookstore with their children. When a child in preschool period comes to the bookstore, the first task of the observer was to decide the parent taking care of the child the most. If the child came to the bookstore with a single parent, this adult was recorded as the one taking care of the child the most. If the child came to the bookstore with more than one parent, the observed put down the person holding the hand of the child, intervening the child, talking to the child about the book, examining the books with the child as the adult taking care of the child the most. Each observation went on during the decision about the adult person dealing with the child the most. The observation which did not end up with a decision was excluded. The duration of observation varied from 10 to 20 minutes. In order to determine how consistent the observers were in themselves or in a group in their observation and assessments, a pre-reliability study was conducted. In a pilot study, 10 observation was made and the observers observed the same people in the same environment. With a calculation of the percentages of the replies given to all codes observed, the observers were found consistent at 92% level. In addition, the adults observed as a result of the observation were asked the age of the child and whether the child had a father or a mother and "Participant Confirmation" was taken. As 7 of the children were not in the preschool age group (3-5) they were taken out of analysis.

Conclusion and Recommendations: At the end of the research, it was found that children were mostly not intervened by the mothers and fathers in the environment of bookstores, the adults intervening the child were fathers in small amounts but mothers in large amounts, most of the children chose their books on their own, fathers did not choose a book with their children and left the choice to the child. In addition, it was found that mothers were the ones taking care of the children the most, fathers came to the bookstores with their boy child at the age group of 4-5 and did not take care of their children so much. Depending on these results, it is likely to carry out observations in different places in order to determine the adult taking care of the child in outdoor environment in future studies.

Sosyal Medyanın Aile Katılımında Kullanılabilirliği Üzerine Bir İnceleme

A Study on The Usability of Social Media in Family Participation

Aslı Balcı

Atatürk Üniversitesi, Erzurum

Fatma Tezel Şahin

Gazi Üniversitesi, Ankara

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 15.12.2016

Özet

Bu çalışmada Facebook'un kullanıcılarına sunduğu özelliklerin eğitim programlarında aile katılımı için kullanılabilir bir araç olup olmadığı ve bu özelliklerin aile katılımı için nasıl kullanılabileceği üzerinde durulmuştur. Çalışma kapsamında kullanım sıklığı ve yaygınlığı en fazla olan sosyal medya aracı Facebook'un kullanıcılarına sunduğu özellikler aile eğitimi ve katılımı çalışmalarına uyarlanarak tartışılmıştır. Çalışmada aile katılım çalışmalarının Facebook'a uyarlanarak kullanılabilmesi, okul öncesi öğretmenlerinin yapmak istedikleri aile katılım çalışmalarını Facebook üzerinden de yapabileceği böylece aile eğitimi ve katılım çalışmalarının yapılmasının önündeki en büyük engellerden biri olan zaman ve mekân sorununun ortadan kaldırılabilmesi üzerinde durulmuş ve ileride yapılacak olan çalışmalara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Okul Öncesi Eğitim, Aile Eğitimi, Aile Katılımı, Sosyal Medya, Facebook*

Abstract

This study is dealt with the question whether the properties of Facebook its users utilise can serve as usable tools for family participation in educational programs and how such properties can be used for family participation. In the scope of the study, the properties Facebook, one of the most widely used social media tools, offers its users are considered and evaluated for family education and participation. It was stated in the study that family participation studies can be adjusted to Facebook and it can be utilised by preschool teachers in their family participation works. From this point of view, spatial and temporal problems, among the most important obstacles for the conduction of studies related to family education and participation, can be removed and some suggestions were proposed in the study.

Key words: *Preschool Teaching, Family Education, Family Participation, Social Media, Facebook*

1. Giriş

Günümüzde profesyonel aile eğitimine olan ilgi ve medya teknolojisindeki gelişmeler giderek artmaktadır. Bu iki eğilim ise medya ile aile eğitimini birleştirmek için kaçınılmaz olmaktadır (Simpson, 1997). İlk çıktığı zamanlardan beri genel olarak bilgisayarları birbirine bağlamak için kullanılan internet, son yıllarda iyice hareketlenen sosyal ağlar sayesinde insanları bir araya getirme konusunda oldukça önemli bir işleve sahiptir (Erbaşlar, 2013). Özellikle okul öncesi dönemde aile katılımı ve eğitiminin önündeki en büyük engellerin başında ailelerin öğretmene, öğretmenin ise ailelere ulaşım sıkıntısı olduğu düşünüldüğünde sosyal medyanın aile katılımı ve iletişimi noktasında kullanışlı bir araç olabileceği ve kullanım yaygınlığı ve kolaylığıyla bilinen Facebook'un içeriğindeki grup özelliklerinin aile katılımı ve eğitimi için oldukça işlevsel bir araç olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma sosyal medyanın aile eğitimi ve katılımında kullanılabilirliğini alan yazın ve ilgili çalışmalarla ilişkilendirerek keşfetmeye yönelik bir çalışmadır. Bu amaçla sosyal medya araçlarından kullanım sıklığı ve yaygınlığı en fazla olan Facebook'un kullanıcılarına sunduğu özelliklerin aile katılımı ve eğitimi için kullanılabilir bir araç olup olmadığı ve bu özelliklerin aile eğitimi ve katılımı için nasıl kullanılabileceği üzerinde durulmuştur.

Aile Eğitimi ve Katılımında Medyanın Kullanılması

Ebeveyn eğitimi, ev içinde veya dışında, bireysel ya da grupla, yüz yüze veya medya gibi uzak mesafe teknikleri ile gerçekleştirilebilir. Medya temelli ebeveyn eğitimi yazılı basın, TV, radyo gibi medya araçlarının kullanımını içerir. Yazılı basının, okuma yazma bilmeyen kesimde etkisi sınırlı olmakla beraber, resim ve karikatürlerin olduğu mesajlar etkili bir iletişim sağlamaktadır (Landers ve Myers, 1988).

Yüz yüze yapılan ebeveynlik programları etkili olmalarına rağmen gerçekte çok az aile bu eğitim programlarına katılmaktadır (Sanders, Markie-Dadds, Rinaldis, Firman ve Baig, 2007). Bu programlar özellikle büyük metropoller dışındaki alanlarda yaygın olarak kullanılamamaktadır (Connell, Sanders ve Markie-Dadds, 1997). Bu durum ise genellikle hizmet kuruluşları tarafından sunulan yetersiz kaynak ve zamandan kaynaklanır (Bagget, Davis, Feil, Sheeber, Landry, Carta ve Leve, 2010). Bunun dışında grupların bu programlara olan düşük katılımı, programların uygulanmasındaki yaygın engellerden biridir. Zaman ayırma, ulaşım, çocuk bakımı, yorgunluk ve düşük motivasyon bu programlara katılım azlığının birincil nedenleri arasındadır (Dumka, Garza, Roosa ve Stoerzinger, 1997; Spoth ve Redmond, 2000). Örneğin, Güney Carolina'da yapılan bir araştırmada 7 yaşa kadar çocuğu olan ailelerin sadece % 14' ünün aile eğitim programlarına katıldığı görülmüştür (Prinz ve Sanders, 2007). Ülkemizde yapılan benzer birçok çalışmada da ailelerin okulla iletişim kurmaya ve çocuklarının eğitimine katılmaya istekli oldukları ancak nasıl katılımda bulunacaklarına ilişkin okul ya da öğretmen tarafından yeterince desteklenmedikleri ve bu konuda iletişim sorunları yaşadıkları (Günay-Bilaloğlu, 2014), ailelerin istenilen düzeyde aile katılım çalışmalarına katılmadıkları (Akkaya, 2007), aile katılım çalışmalarına çoğunlukla çalışmayan ailelerin katılım gösterdiğini, çalışan ailelerin ise bu etkinlikleri aksattıkları (Atakan, 2010) belirlenmiştir. Aydoğan (2012) aile üyelerinin zamanının iş ya da başka bir nedenden dolayı kısıtlı olması, evde başka çocukların olması ve bu çocuklara bakacak birinin olmaması, ailelerin kuruma ulaşım güçlüğü çekmeleri ve okulun

iletişim sistemi gibi kaynaklarının yeterli olmaması gibi nedenleri ailelerin eğitime katılımını olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında belirtmiştir. Okulun uzaklığı, ulaşım imkânının zor olması, yeterli araç park yerinin olup olmaması, anne babaların kurumda oturabilecekleri bir yerin bulunmaması gibi nedenler aile katılımında etkili olabilmektedir (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010). Ayrıca okulların etkin bir aile katılımı sağlamayı ve bu konuda aileleri nasıl teşvik edeceklerini bilmiyor olması, tutarsız bir okul politikası aile katılımını etkilemektedir (Onikama, Hammond ve Koki' den aktaran Brister, 2003). Öğretmenlerin ailenin eğitime katılım etkinliklerinin yararlı olduğuna inanmamaları, ailenin eğitime katılımı etkinliklerini planlamanın çok zaman aldığına inanmaları, aileleri sınıf içi ve dışında uygulanan etkinliklere katılmaları için nasıl teşvik edeceklerini bilmemeleri, aileler sınıf içerisinde yer aldığına hem aile bireylerini hem de çocukları idare etmenin zor olacağı düşüncesi ile bu durumun kargaşaya yol açacağını düşünmeleri aile katılımını etkileyen ve engelleyen faktörler arasında yer almaktadır (Ensari ve Zembat, 1999). Bu sebeple bilimsel ve geçerli olan ebeveynlik bilgilerini ailelere ulaştırmak için, alternatif yollara ihtiyaç vardır (Sanders ve Turner, 2002).

Aile eğitim modellerinden biri olan uzaktan öğretim yoluyla aile eğitim programları kapsamında mektupla eğitim, evde çalışma, uzaktan öğretim ve uzaktan öğretme, uzaktan öğrenim ya da uzaktan öğrenme terimlerinden bahsedilebilir (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010). Bu uygulamalardan biri anne baba eğitim modellerinin yetersiz kaldığı noktalarda kitle iletişim araçlarıyla anne baba eğitimi yapılmasıdır. Geniş kitlelere ulaşabilmeleri nedeniyle önemli bir işleve sahip olan kitle iletişim araçlarıyla hem anne babalara çocuk gelişimi ve eğitimi konularında rehberlik yapılırken hem de doğrudan çocukların eğitimini hedefleyen programlar yapılabilmektedir (Yılmaz-Bolat ve Özgün, 2011). Özellikle günümüz teknolojilerinden internet, ebeveynler için duyuru ve haberleşme amacıyla kullanılabilir. Anne babalara günlük olaylar, çocukların fotoğrafları, okulda yapılan çalışmalar hakkında bilgiler ya da haber mektupları e-posta aracılığıyla gönderilebilir, ailelerle iletişim kurmak için bir e mail grubu oluşturulabilir, duyurular, hatırlatmalar tüm grup ile aynı anda paylaşılabilir veya hazırlanan bir web sayfası üzerinden ailelere çocuklarının yaptıkları çalışmalar hakkında bilgi verilebilir (Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2010).

Simpson' a (1997) göre medya aileleri ve çocukları desteklemek için güçlü bir potansiyele sahiptir. Ebeveynliğin birçok basılı ve elektronik medyada temel konu haline gelmesi, büyük gazete, dergi, kitap da ebeveynliğe ilişkin bilgilerin artması, çoğu ailenin bu bilgilere rahatça ulaşmasını sağlamaktadır. Bu durum ise ailelerin ebeveynlik becerilerinin artmasında büyük bir etkiye sahiptir.

Medya araçları ile ailelere eğitim vermek, daha fazla ebeveynlere ulaşmak açısından geleneksel yaklaşımlara göre verimli ve ekonomik bir yoldur. Ayrıca ailelerin ebeveynlik hakkındaki video mesajlarına karşı ilgili ve istekli oldukları da bilinen bir gerçektir. Etkili bir medya dizaynı ailelere verilmek istenen ebeveynlik mesajlarını arttırmaktadır (Metzler, Sanders, Rusby ve Crowley, 2012).

Alan yazın incelendiğinde teknolojinin gelişimine ve yapıldıkları döneme bağlı olarak ebeveynlik programlarında medyanın kullanıldığı birçok çalışma bulunmaktadır. 1980 yılında Venezüella'da başlamış olan ve doğumdan 6 yaşına kadar olan çocukların zihinsel gelişimini teşvik etmek için kitle iletişimi yoluyla annelere eğitim

veren “ProyectoFamilia” adlı programda, televizyon ve radyo programlarının yanı sıra eğitici filmler kullanılmıştır. Ebeveyn eğitimi için kitle iletişim araçlarının kullanımının önemini gösteren, klasik bir örnek ise, Kolombiya da uygulanmıştır. 1940 ve 1950 de Roma Katolik Kilisesi ACPO (Popüler kültür hareket için ayakta) adı verilen başarılı bir radyo okulu programı uygulamıştır. Program dini mesajlardan temel okuma yazma becerisine kadar çeşitli mesajları hedef kitleye bu konuda eğitim almış girişimciler tarafından başarıyla ulaştırmıştır. (Landers ve Myers, 1988). Diğer bir örnek ise Avustralya’daki Queensland Üniversitesi’nde bulunan Anne Babalık ve Aile Destek Merkezi’nin direktörü olan klinik psikoloji direktörü Matt Sanders tarafından geliştirilen ve bir ayağında medyanın kullanıldığı Triple P isimli anne baba eğitim programıdır. Triple P de kullanılan metotlar, medyanın ailelerin ebeveynlik becerilerini arttırmada kullanılabilir olduğunu kanıtlamıştır (Sanders, 1999). Sigel (2006) bebek bekleyen ve beklemeyen ailelerin, anne-babalık bilgisi, öz-yeterlik duygusu ve çocuk bakımı becerilerini geliştirmeye yönelik video temelli bir program hazırlanmıştır. Programda etkili anne-baba yönetim becerileri ve çocuk gelişimi bilgilerini içeren ve her biri 30’ar dakikalık olan “Olumlu Disiplin Eğitim Videoları” 3 bölüm halinde ailelere ulaştırılmıştır. Araştırma sonucunda bebek bekleyen kadınların ebeveynlik becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

Ülkemizde de ebeveyn eğitiminde medyanın kullanımına ilişkin birçok örnek bulunmaktadır. Özellikle Anne Çocuk Eğitim Vakfı’nın(AÇEV) “7 Çok Geç” kampanyası kapsamındaki birçok çalışmada aileleri bilinçlendirmek üzere medyayla işbirliği yapılmıştır (AÇEV, 2016a). AÇEV’in “Sen Benim Babamsın”, “Baba Olmak Güzel Şey” kampanyaları, “Aile Mektupları” Projesi, “Anne Baba Olmak...” seminerlerinde (AÇEV, 2016b), “Benimle Oynar mısın?” (AÇEV, 2016c), “Bizim Sınıf”, “Hayat Okuyunca Güzel” televizyon programları (AÇEV, 2016d), benzer şekilde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’ nın birçok çalışmasında da (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016) kamu spotları, eğitici videolar, kitapçıklar, broşürler gibi yazılı ve görsel medyanın etkin bir biçimde kullanıldığı görülmektedir.

Son yıllarda medya teknolojilerinin gelişmesiyle beraber medyanın kullanıldığı birçok aile çalışmasının olduğu görülmektedir. Nelms (2002) öğretmen tarafından oluşturulan web sayfalarının öğretmen, aile ve öğrenci iletişimi üzerine etkilerini incelemiştir. İlkokul 2. sınıf velileriyle yapılan çalışmada öğretmen çocuklarla ilgili belirli bilgileri web sayfasında güncellemekle, veliler ise gelecek haber ve bilgileri periyodik olarak web sayfasından kontrol etmekle sorumludurlar. Araştırma sonucunda velilerin en çok web sayfasında bulunan sınıf takvimi ve birebir yazışma alanlarını faydalı buldukları, tüm katılımcıların web sayfasının öğretmen-ebeveyn iletişimini geliştirmede faydalı buldukları ve tüm velilerin bilgi kaynağı olarak web sayfasını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber veliler web sayfası sayesinde, çocukların okulda neler öğrendiğini bilerek evde daha etkin bir şekilde çocuklarına yardım edebildiklerini, çocuklarının gelişimlerini daha rahat takip edebildiklerini ve okul ile ev arasındaki iletişim kurma sorumluluğunu her iki tarafa da eşit bir şekilde verilebildiğini belirtmişlerdir. Koch’un (2010) çalışmasında e-posta, öğrenci bilgi sistemi ve web sitelerinin aile katılımını kolaylaştırmada etkili olduğu görülmüştür. Özçınar ve Ekizoğlu (2013) çalışmalarında blog temelli aile eğitim programının aile katılımını ve okul aile işbirliğini desteklediği, hem çocuk hem de ebeveynler için sayısız faydaları olduğu ve aile katılımını arttırmada önemli bir potansiyele sahip

olduğu sonucuna ulaşmıştır. Chairatchatakul, Jantaburom ve Kanarkard (2012) çalışmalarında okul aile işbirliğini sağlamada sosyal medyanın kullanımının okul aile işbirliğini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Landers ve Myers (1988) ebeveyn eğitiminde sadece medyanın kullanılmasının çok etkili olmadığını bunun sebebinin ise mesajların karşı taraftan alındığının ve anlaşılabilirliğinin kesin olmadığını ve verilen mesajların değerlendirilmesi ve geribildirim alınmasının güç olduğunu belirtmiştir. Landers ve Myers'in bu görüşünün, geleneksel medya araçlarının sadece tek yönlü iletişim sağlayan kapalı sistemlerden oluşması ve hedef kitlenin pasif alıcı konumunda olmasından (Erbaşlar, 2013) kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak sosyal medyanın, geleneksel medyaya göre, çift yönlü olması, bireylerin kendi içeriklerini kolayca yayabilmesi, zaman ve mekan sınırlaması olmaması gibi farkları vardır (Kara ve Özgen, 2012). Bu anlamda günümüz medya teknolojilerindeki gelişmelerin geleneksel medyanın sınırlı yönlerini ortadan kaldırdığı düşünülmektedir.

Sosyal Medya

Web 2 teknolojisi ile yaşamın her alanında haber, bilgi, ileti gibi çeşitli unsurların kullanıcı tarafından yaratılan bir içerik haline dönüştürülmesini ve paylaşılmasını sağlayan bir ortam olan sosyal medya, geleneksel medyadan farklı olarak dinamik ve yaşayan bir platformdur. Gazete, TV ve diğer basılı medyadan en büyük farkı karşılıklı iletişim sağlamasıdır (Telli-Yamamoto ve Karamanlı-Şekeroğlu, 2014). Web 2 öncesi dönemde medyanın tüketicilerine sadece onlara sunulan ve üzerinde kontrollerinin bulunmadığı, çeşitli ve sınırlı seçeneklerden bir veya birkaçını sunabildiği görülmektedir (Kahraman, 2013).

Liu (2010) çalışmasında sosyal medya kullanımının dört ana nedeninin sosyal katılım, direkt iletişim, dönüt hızı ve ilişki yapısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal medyanın beş özelliği arasında şunlar vardır:

1. **Katılım:** Sosyal medya, ilgili olan herkesten geribildirim ve katkıları cesaretlendirir. Medya ile izleyici arasındaki çizgiyi silikleştirir.

2. **Açıklık:** Birçok sosyal medya hizmeti geribildirime ve katılıma açıktır. Bu hizmetler oy vermeyi, yorum yapmayı ve bilgiyi paylaşmayı destekler. İçeriğe erişim ve kullanımda ender olarak engeller vardır.

3. **Karşılıklı konuşma:** Geleneksel medya yayın yapmaya ve yayımlamaya ilişkindir. Buna karşılı sosyal medya iki yönlü diyalog, karşılıklı konuşma içindedir.

4. **Topluluk:** Sosyal medya toplulukların hızla oluşmasına ve etkin bir biçimde iletişim kurmalarına izin verir.

5. **Bağlantısallık:** Birçok sosyal medya bağlantısaldır. Diğer siteler, kaynaklar ve kişiler için link verirler (Gürsakar, 2009).

Pek çok sosyal medya ağı bulunmasına karşın bugün en çok kullanılanlar arasında, Yahoo Groups, Youtube, Facebook, LinkedIn, Twitter, Google Plus gibi açınımları karşımıza çıkabilmekte, bireylerin kendilerinin oluşturduğu Bloglar ise dikkati çekmektedir (Gündüz ve Pembecioğlu, 2013).

Günümüzde sosyal medya, tüm iletişim disiplinleri içinde büyük imkânlar yaratmakta ve tüm iletişim disiplinleri tarafından çeşitli şekillerde ve amaçlarla kullanılmaktadır (Kara ve Özgen, 2012).

Sosyal Medyanın Eğitsel Amaçlı Kullanımı

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler eğitim süreçlerinde değişimi de beraberinde getirmiş ve yapılan birçok çalışmada sosyal medya araçlarının etkileşim, işbirliği, eleştirel düşünce, bilgi ve kaynak paylaşımı ve aktif katılıma olanak sağlayarak eğitim faaliyetlerine destek verdiğini göstermiştir (Ajjan ve Hartshorne, 2008; Mason, 2006; Selwyn, 2007). İletişim teknolojilerinin en son örneklerinden biri olan Facebook gibi sosyal ağ siteleri eğitimde iletişimi ve işbirliğini desteklemede önemli bir potansiyele sahiptir (Roblyer, McDaniel, Webb, Herman ve Witty, 2010).

Alan yazın incelendiğinde sosyal medyanın farklı disiplin ve yaş gruplarında eğit- sel bir araç olarak kullanılabilirliğine dair yurtiçi ve yurtdışında birçok araştırmanın yapılmış olduğu görülmektedir. Uzun (2012) meslek yüksekokulu öğrencilerinin Facebook'u mesleki gelişim için kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Demirel (2012) Facebook'un dersi pekiştirmede, öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim, paylaşım, yardımlaşma ve öğretmenle olan etkileşimi arttırmada etkili bir araç olduğunu belirlemiştir. İşman ve Albayrak'ın (2014) çalışması derse yönelik oluşturulan Facebook grubunun öğrencilerin sınıf içi iletişim becerilerini arttırdığını, öğrenciler tarafından iletişim ve erişim konuları başta olmak üzere birçok açıdan kullanışlı bulunduğu, der- si veren öğretim elemanı tarafından da öğrencilere kolay ulaşım, yapılan duyuruların hemen görülmesi ve yayılması ve sorunların çözülmesi açısından kolay ve kullanışlı bir araç olduğunu göstermiştir. Ekici (2012) Facebook uygulaması ile gerçekleştirilen eğitim programının başarıyı arttırdığı, öğrencilerin bu uygulamayı benimsedikleri ve kolaylıkla uygulayabildiği sonucuna ulaşmıştır. Sidekli ve Avaroğulları'nın (2013) benzer çalışmasında Facebook üzerinden destek eğitimi yapılan ilköğretim öğrenci- lerinin akademik başarılarının arttığı görülmüştür. Arkün (2011) okul uygulamaları dersi için kurulan çevrimiçi bir öğrenme ortamının katılımcılara bilgilendirme, dönüt alma, tartışma, yansıtıcı düşünme açısından katkı sağladığını belirlemiştir. Genç (2010) Facebook'un kullanıcılarına sunduğu birçok özelliğin eğitime uyarlanabilece- ğini belirtmiştir. Acar ve Yenmiş (2014) öğrenci-öğretmen etkileşimi ile ilgili olarak öğrencilerin Facebook üzerinden kurdukları etkileşimleri olumlu buldukları, öğrenci- lerin Facebook üzerinden kaynak ve bilgi paylaşımında buldukları ve birbirlerinin paylaşımlarından yararlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Kalafat ve Gökteş (2011) lisans öğrencileriyle yaptıkları çalışmada ders kapsamında kurulan Facebook grubunun öğ- renciler tarafından yararlı bulunduğunu belirlemiştir.

Yurtdışında da benzer şekilde birçok çalışma bulunmaktadır. Karlin (2007) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada sosyal medya kullanan öğrencilerin çoğunlu- ğunun sosyal medyada eğitsel içeriklere bağlandığı ve okuldaki özel çalışmalarıyla ilgili içerikler ve sohbetler oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Farkas (2007) çalışma- sında sosyal medya araçlarıyla kütüphaneyle ilgili bağlantılar ve içerikler oluştur- muş, çevrimiçi öğrencilere eğitsel kurslar düzenlemiştir. Benzer bir çalışma yapan Phillips (2011) Facebook'un kütüphanelerle öğrenciler arasında dinamik bir iliş- ki geliştirmeye ortam sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Kabilan, Ahmad ve Abidin'in (2010) çalışmasında öğrencilerin Facebook'u İngilizce öğrenmeyi destekleyecek yararlı ve anlamlı bir öğrenme ortamı olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Benzer şekilde Mills (2010) araştırmasında ikinci dil olarak Fransızca öğrenen üniversite öğrencilerden Facebook grubuna dahil olanların gruba dahil olmayanlara göre ikinci

dili daha yetkin kullandığını belirlemiştir. Barczyk ve Duncan (2011) Myspace, Facebook gibi uygulamalardan öğrenciler tarafından özellikle ders dışı olarak iş arama sürecinde sıklıkla yararlanıldığını, birçok öğrencinin sosyal medyanın gücünün ve etkisinin farkında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dzvapatsva, Whyte ve Mitrovic (2011) çalışmalarında dersle ilgili olarak Facebook kullanımının öğrencilerin hem notlarını (sınıf geçme oranları) hem de derse ait konuyla ilgili daha fazla zaman geçirilmesini arttırdığını belirlemiştir. Stanciu, Mihai ve Aleca (2012) çalışmalarında sosyal ağ sitelerinin yükseköğretim öğrencileri arasında çok popüler olduğunu ve eğitim için önemli araçlar olarak düşünüldükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan bu çalışmalarda sosyal medyanın kullanımıyla ilgili olarak, yaygın kullanım, hızlı erişim ve zengin içerik gibi özelliklerinin olduğu görülmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde aile katılımının önündeki en büyük engellerin başında ailelerin öğretmene, öğretmenin ise ailelere ulaşım sıkıntısı olduğu düşünüldüğünde sosyal medyanın aile katılımı ve iletişimi noktasında kullanışlı bir araç olabileceği kullanım yaygınlığı ve kolaylığıyla bilinen ve kullanıcılarına zengin bir iletişim ortamı sunan Facebook'un ve Facebook'un grup özelliklerinin aile katılımı ve eğitimi için oldukça işlevsel bir araç olabileceği düşünülmektedir.

Facebook

Bir sosyal paylaşım web sitesi olan Facebook 4 Şubat 2004 tarihinde Harvard Üniversitesi öğrencisi Mark Zuckerberg tarafından, kısıtlı bir çerçevede, yalnızca Harvard öğrencileri için kurulmuş (Gündüz ve Pembecioğlu, 2013), gün geçtikçe insanların arkadaşlarıyla, aileleriyle ve iş arkadaşlarıyla daha etkin bir biçimde iletişim halinde olmalarını sağlayan, milyonlarca insana her gün, arkadaşlarını takip etme, sınırsız sayıda fotoğraf yükleme, link ve videolar paylaşma ve tanıştıkları insanlar hakkında daha fazla bilgi edinme amacıyla kullanıma sunulmuştur (Kuşay, 2013).

Günümüzde sosyal ağlar arasında yaşanan şiddetli rekabette Facebook'un ciddi bir üstünlük sağladığı ve neredeyse tüm dünyada liderliğini sürdürdüğü görülmektedir. Türkiye'de yaklaşık olarak 10 internet kullanıcılarından 9'u Facebook'u aktif olarak kullanmaktadır (Kahraman, 2013). Birçok kişinin sanal dünyada ilk uğradığı adreslerin başında artık haber siteleri ya da Google değil, sosyal ağlar gelmektedir. Dünya genelinde 137 ülke üzerinde gerçekleştirilen incelemede 137 ülkenin 126'sında sosyal ağlar içerisinde en çok Facebook'un ziyaret edildiği belirtilmiştir (Erbaşlar, 2013). 2016 yılı verilerine göre dünyada Facebook'u aktif kullananların sayısı 1 milyar kişiyi geçmiştir (Facebook, 2016a). Alexa istatistiklerine göre ise Facebook Türkiye'de google.com.tr' den sonra en çok ziyaret edilen ikinci site durumundadır (Alexa, 2015). Bu durum ise Facebook'u farklı disiplin ve yaş gruplarında eğitsel bir araç olarak görebilmeyi kaçınılmaz hale getirmektedir.

Facebook Özellikleri ve Bu Özelliklerin Aile Eğitimi ve Katılımında Kullanılabilirliği

Çalışmanın bu bölümünde sosyal medya aracı olan Facebook'un aile eğitimi ve katılımında nasıl kullanılabileceği üzerinde durulmuştur.

Facebook'un kullanıcılarına sunduğu hizmetler incelendiğinde, kullanıcılar zaman tüneli uygulamasıyla önem verdikleri olay ve güncellemeleri profillerinde yayınlayarak bilgi ve paylaşımları istedikleri gibi belirleyebilir, etkinlik habercisi uygulamasıyla

Facebook'a girdikleri tarihten itibaren kendi paylaşımlarını inceleyebilir, haber akışı uygulamasıyla arkadaşlarıyla ilgili son güncellemeler, paylaşımlar ve beğeniler konusunda bilgi alabilir, fotoğraf ve video paylaşabilir ve ortak bir konu üzerinde tartışabilmelerine olanak sağlayan gruplara üye olabilir veya grup kurabilirler (Kuşay, 2013).

Facebook'ta üyeler kolaylıkla grup kurabilir, gruba bir isim verebilir, gruba yeni kişiler ekleyebilir veya oluşturulan gruplara katılabilirler. Facebook grupları aile, takım arkadaşları veya çalışma arkadaşları gibi topluluklarla iletişim kurmayı kolaylaştırır. Grupların durum güncellemeleri, fotoğraflar veya belgeler paylaşabileceği ve grubun diğer üyelerine mesajlar gönderebileceği özel alanlar bulunur. Ayrıca oluşturulan her grup için gizlilik seçenekleri bulunur. Facebook grubuna üye olan kişiler gruba giderek güncelleme paylaşabilir, fotoğraf ve video paylaşabilir, soru sorabilir ve dosya yükleyebilirler. Grup üyeleri, gruptaki tüm yeni gönderiler hakkında bildirim alırlar. Grup gizliliği kapalı veya gizli olarak ayarlandıysa, grupta paylaşılan içerikleri sadece grup üyeleri görebilir. Grup yöneticileri grupta bağlantı paylaşabilir ve bağlantıları gruptaki herkes görebilir. Grup üyeleri bir gönderiyi kolaylıkla yorum yapabilir ve paylaşabilirler. Grupta üyelere soru sorulabilir, grup üyelerinin seçebileceği şıklar eklenebilir. Ayrıca gruptaki herhangi bir gönderiyi ve mesajı kimlerin gördüğü belirlenebilir (Facebook, 2016b).

Facebook'ta var olan bu özellikler sayesinde öğretmen Facebook kullanan her bir aileyi kapsayan bir grup oluşturabilir. Facebook, grup üyesi öğretmen ve ailelere karşılıklı bir iletişim olanağı sağlarken aynı zamanda aileler de kendi aralarında kolaylıkla iletişim başlatabilirler. Bu anlamda Facebook bir okul öncesi öğretmenine yapmak istediği birçok aile katılım çalışmasını kolaylıkla yapma fırsatı verir.

Facebook üzerinden bir grup oluşturan üye otomatik olarak grup yöneticisi olur. Grup yöneticisi grup üyelerinin tüm yaptıklarının yanı sıra, grubun tanımını, etiketlerini ve ayarlarını düzenleyebilir, gruba üye ekleyip çıkarabilir. Yöneticiler gruba kapak fotoğrafı yükleyebilir ve grubun kapak fotoğrafını değiştirebilir, üyelerle sohbet başlatabilir, grup üyelerinin gönderilerini kaldırabilirler (Facebook, 2016c). Facebook üzerinden aile katılımı çalışması yapmak isteyen öğretmen kurduğu grup üzerinde otomatik olarak yönetici olur. Bu durum ise öğretmenin eğitsel amaçlarını gerçekleştirmek için grubu istediği şekilde kontrol etmesine ve yönetmesine fırsat verir. Bununla beraber öğretmen grup üzerinden herhangi bir konu hakkında anket oluşturarak ailelerden geri bildirim alabilir. Facebook anket sonuçlarını tüm grup üyelerinin görmesine, yorum yapmasına fırsat verir.

Facebook'un video yükleme özelliği öğretmenlerin, ailelerin ihtiyaç duyduğu konularda eğitim videoları hazırlamasına ve ailelere uzaktan eğitim yoluyla aile eğitim çalışması yapmasına fırsat tanır. Çeşitli nedenlerden dolayı yüz yüze yapılan aile eğitim programlarına katılamayan aileler bu eğitim videolarını uygun oldukları zamanda ve gerektiğinde tekrar tekrar izleyebilirler. Ayrıca öğretmen aileler için faydalı bulduğu video linklerini ailelerle paylaşabilir.

Her iki dönemde en az bir kez yapılması beklenen ve anne babalarla öğretmenlerin çocuklarla ilgili beklentilerini, bu beklentilere ulaşmak için neler yapabilecekleri, çocukları ile ilgili karşılaştıkları problemleri nasıl çözebileceklerini tartıştıkları bireysel görüşmeler önemli aile katılım çalışmalarından biridir (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010). Facebook'un görüntülü konuşma özelliği öğretmen ve aileler arasında bireysel ve gö-

rüntülü olarak görüşme yapma fırsatı sunar. Bu özellik ise bireysel görüşmenin önündeki en büyük engellerden biri olan zaman ve mekân sorununu ortadan kaldırabilir.

Facebook ortamında oluşturulan gruplarda, grubun herhangi bir üyesi gruba fotoğraf ve video yükleyebilir, fotoğraf albümü oluşturabilir, fotoğraf albümüne yeni fotoğraflar ekleyebilir. Grup fotoğraflarını sadece diğer üyeler görebilir ve grup fotoğraflarında sadece grup üyeleri etiketlenebilir (Facebook, 2016d). Çocukların gelişimsel durumları, programdaki etkinlikler, yemek, kahvaltı, okul dışında yapılan geziler gibi hatırlanması gereken çocuklar, aileler ve öğretmenler için önemli olayların fotoğraflarının ve videolarının çekilmesi ve ailelerle paylaşılması okul öncesi eğitimin işlevleri, ailelerin bilgilenmeleri ve diğer aile katılım çalışmalarına teşvik edilmeleri açısından çok önemlidir (Aydoğan, 2012). Facebook'un fotoğraf ve video yükleme özelliği öğretmenlerin çocuklarla ilgili etkinlik fotoğrafları ve videolarını içeren sınıf albümlerini kolaylıkla ailelere ulaştırmasını sağlayabilir. Oluşturulan grubun kapalı/gizli olması video ve fotoğrafları sadece ailelerin görmesine imkân tanır. Ancak öğretmen güvenlik nedeniyle içerisinde çocukların da bulunduğu etkinlik fotoğraflarını ailelerden izin alarak grup üzerinden değil, özel mesaj olarak da ailelere atabilir.

Ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimiyle ilgili yeni bilgileri izleyebilmeleri, okulun ve çocukların yaptıkları çalışmalardan haberdar olmaları için kurumu tanıtıcı kitapçıklar, kurum personelinin iletişim bilgilerini içeren adres kitapçıkları, çocuklarla birlikte yapılan inceleme ve araştırma gezilerinde gezilen yerlerin tanıtımına ilişkin gezi kitapçıkları veya çocuk gelişimi ile ilgili kitapçıklar hazırlanabilir (Aydoğan, 2012). Facebook gruplarının dosya yükleme özelliği öğretmenlerin farklı formatlarda hazırladıkları (pdf/word vb.) kitapçıkları grup dosyasına ekleyerek ailelere ulaştırmayı sağlayabilir. Bu özellik, belirli bir konuda anne babaları bilgilendirmek için önemli bir yazılı iletişim aracı broşürleri ve bilgilendirici makaleleri (Aktaş-Arnas, 2012), değişik türdeki (bilgilendirici, eğitici vb.) gazete ve dergileri (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010) grup dosyasına yükleyerek ailelere kolaylıkla paylaşabilmeyi sağlayabilir. Öğretmen bu dosyalardan görüntü dosyası haline getirebildiklerini (broşür, gazete ve dergi gibi) fotoğraf halinde de ailelerle paylaşabilir. Öğretmen eğitim yılı içerisinde anne babalara özellikle verilmek istenen bazı konularda, çarpıcı bir ana mesaj ve bu mesajı destekleyen bir resmin yer aldığı afişleri de (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010) benzer bir biçimde ailelerle paylaşabilir.

Öğretmenler tarafından, her bir çocuk için ayrı olarak hazırlanan ve içerisinde çocukların gelişim kayıtları, yaptıkları etkinlikler, gelişim raporları, anekdot kayıtları, kontrol listeleri, bilgi formları vb. bulunduğu dosyaların düzenli olarak tutulması önemlidir (Kıldan ve Cingi, 2014). Öğretmen düzenli bir şekilde tuttuğu bu dosyaları Facebook üzerinden de ailelerle özel olarak paylaşarak bilgilerin kalıcı olarak saklanmasını sağlayabilir.

Aile üyeleri ile program etkinlikleri arasında iletişim kurmak, evde çocukların gelişimleri ve eğitim ihtiyaçlarına yardımcı olmak için ailelere öğretmenler tarafından gönderilen haber mektuplarının evlere günlük, haftalık veya 15 günlük arayla düzenli olarak gönderilmesi beklenir (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010). Öğretmenin ailelerle oluşturduğu ortak grupta paylaşabileceği haber mektupları hem ulaşım açısından kolaylık sağlar, hem de genellikle çocuklar aracılığıyla evlere gönderilen haber mektuplarındaki kayıp veya deforme olma gibi riskleri de ortadan kaldırabilir.

Çocuğun büyüme ve gelişimi, yemek yeme, sınıf içindeki etkinliklere katılımı, arkadaşları ile olan iletişimi, yaşadığı herhangi bir problem durumu vb. ile ilgili gelişimleri aileye iletme için yapılan yazışmalar öğretmenin çocuğun durumunu takip ettiğinin bir göstergesi aynı zamanda okul aile işbirliğini arttıracak bir aile katılım etkinliğidir (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010). Çift yönlü iletişim gerektiren yazışmaları Facebook'un özel yazışma alanı olan Messenger'dan yapmak iletişim sürecini daha hızlı ve kolay hale getirebilir.

Facebook da grup içerisinde etkinlik oluşturulabilir, grup üyeleri etkinliğe davet edilebilir (Facebook, 2016d). Öğretmen ailelerle yapacağı bir etkinlik (alan gezisi, tiyatro, sinema, piknik vb) için etkinlik takvimi oluşturabilir, bu etkinliğe kimlerin katılıp kimlerin katılmayacağını öğrenebilir, etkinlik hakkında ailelerden aldığı beğeni ve yorumlarla geribildirim sağlayabilir.

Facebook grup üyelerine birbiriyle sohbet başlatabilme fırsatı sunar (Facebook, 2016d). Böylece ailelerin kendi arasında ve öğretmenle etkileşime girebilmelerine, birbirlerini daha iyi tanımalarına fırsat verebilir. Gruptaki herhangi bir gönderiyi ve mesajı kimlerin gördüğünü belirleyebilme özelliği (Facebook, 2016b) ise öğretmenin paylaştığı içeriği hangi ailelerin görüp hangilerinin görmediğini belirleyebilmesini ve böylece tüm ailelere ulaşmasını sağlayabilir.

2. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, günümüzde çok yaygın olarak kullanılan sosyal medya araçlarının daha fazla aileye kısa sürede ulaşmak için alternatif, kullanışlı ve ekonomik bir yol olarak görülebileceği ve özellikle kullanım sıklığı ve kolaylığı ile öne çıkan Facebook'u öğretmen ve aileler arasında etkili bir kanal olarak görmenin kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda yapılan incelemeler sonucunda Facebook'un kullanıcılarına sunduğu birçok içeriğin aile eğitimi ve katılımı çalışmalarına uyarlanabileceği ve etkin bir biçimde kullanılabilmesi görülmüştür. Öğretmenin Facebook kullanıcısı ailelerle kuracağı ortak bir grup üzerinden haber mektubu, broşür, afiş, kitapçık, fotoğraf ve videoları, portfolyo, gazete-dergi, ailelere yönelik yararlı video veya linkleri kolaylıkla paylaşılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Facebook'un görüntülü konuşma özelliği ile ailelerle bireysel görüşmeler, Messenger özelliğiyle de yazışmalar yapılabileceği belirlenmiştir. Paylaşım yaparken her iki tarafın da aldığı anında bildirimler sayesinde daha hızlı ve kesintisiz bir iletişim sağlanabileceği söylenebilir. Bununla beraber grup üzerinden yapılan paylaşımları hangi ailelerin görüp hangilerinin görmediğini belirleyebilmek tüm ailelere ulaşabilmek açısından oldukça kullanışlı bir yol olarak gözükmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda,

- Sosyal medya aracılığıyla hazırlanacak olan düzenli programlara ışık tutması açısından alan uzmanları, aileler ve öğretmenlerle çalışmalar yapılması, görüşlerinin belirlenmesi,
- Sosyal medya üzerinden yapılacak düzenli programların aile eğitimi ve katılımında kullanışlı bir araç olup olmadığı üzerine deneysel ve betimsel çalışmaların yapılması, etkinliğinin ortaya konulması,
- Sosyal medyanın eğitsel amaçlı kullanımına yönelik yapılan çalışmaların derin-

lemesine incelenip, avantajları ve sınırlı yönlerinin belirlendikten sonra buna uygun düzenli programların yapılması,

- Yüz yüze yapılan aile eğitimi ve katılımı program hedeflerinin (Okul-aile işbirliği, aile-çocuk ilişkisi artırma vb.) sosyal medya üzerinden yapıldığında gerçekleşip gerçekleşmediği,

- Yüz yüze yapılan aile eğitim ve aile katılım programları ile sosyal medya üzerinden yapılan programların etkisinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilebilir.

3. Kaynakça

- Acar, S. & Yenmiş, A. (2014). Eğitimde sosyal ağların kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Facebook örneği. *EJOVOC: Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(3), 55-66.
- AÇEV, (2016a).2005 Yılı Projelerimiz. <http://www.acev.org/egitim-duraklarımız/2005-yili-projelerimiz> sayfasından erişilmiştir.
- AÇEV, (2016b). Anne Babalar İçin. <http://www.acev.org/ne-yapiyoruz/anne-babalar-icin> sayfasından erişilmiştir.
- AÇEV, (2016c). Çocuklar İçin. <http://www.acev.org/ne-yapiyoruz/cocuklar-icin> sayfasından erişilmiştir.
- AÇEV,(2016d). Okuryazarlık İçin. <http://www.acev.org/ne-yapiyoruz/okuma-yazma-bilmeyenler-icin> sayfasından erişilmiştir.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, (2016). Aile Eğitim Programı Yayınları. <http://ailetoplum.aile.gov.tr/yayinlar/aile-egitim-programi-yayinlari> sayfasından erişilmiştir.
- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The internet and higher education*, 11(2), 71-80. doi:10.1016/j.iheduc.2008.05.002
- Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve velilerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aktaş-Arnas, Y. (2011). Okul öncesi eğitimde aile katılım stratejileri. Y. Aktaş-Arnas (Ed.). *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı içinde* (s.97-158). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Alexa (2015). *Top sites in Turkey*. <http://www.alexa.com/topsites/countries/TR> sayfasından erişilmiştir.
- Arkün, S. (2011). *Fakülte-okul işbirliği için sosyal medya tabanlı bir modelin geliştirilmesi: okul uygulamaları örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atakan, H. (2010). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aydoğan, Y. (2012). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. T. Güler (Ed.). *Anne-baba eğitimi içinde* (s. 107-144). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baggett, K. M., Davis, B., Feil, E. G., Sheeber, L. L., Landry, S. H., Carta, J. J., & Leve, C. (2010). Technologies for expanding the reach of evidence-based interventions: Preliminary results for promoting social-emotional development in early childhood. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(4), 226-238. doi:10.1177/0271121409354782
- Barczyk, C., & Duncan, D. (2011). Social networking media as a tool for teaching business administration courses. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(17), 267-276.

- Brister, H. M. A. (2003). *Barriers to and variability of parental involvement in the education of secondary students with disabilities: A collective case study*. The Degree Of Doctor Of Philosophy In The Graduate School Of The Texas Woman's University.
- Chairatchatakul, A., Jantaburom, P., & Kanarkard, W. (2012). Using social media to improve a parent-school relationship. *International Journal of Information and Education Technology*, 2(4), 378-381. doi:10.7763/IJiet.2012.V2.157
- Connell, S., Sanders, M. R., & Markie-Dadds, C. (1997). Self-directed behavioral family intervention for parents of oppositional children in rural and remote areas. *Behavior Modification*, 21(4), 379.
- Demirel, P. (2012). *Bir sosyal ağ ortamı ile desteklenen fizik dersinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Dumka, L. E., Garza, C. A., Roosa, M. W., & Stoerzinger, H. D. (1997). Recruitment and retention of high-risk families into a preventive parent training intervention. *The Journal of Primary Prevention*, 18(1), 25-39. doi:10.1023/A:1024626105091
- Dzvpatsva., G. P., Whyte, G. & Mitrovic, Z. (2011). Social media as a tool for improving the pass rate in computer programming for FET students. http://www.academia.edu/4119296/Social_media_as_a_tool_for_improving_the_passrate_in_computer_programming_for_FET_students sayfasından erişilmiştir.
- Ekici, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde sosyal ağlar ve işbirlikli (collaborative) öğrenme yöntemlerinin erişim düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ensari, H., & Zembat, R. (1999). *Yönetim stillerinin ailenin okulöncesi eğitim programlarına katılım üzerindeki etkileri*. Marmara Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı. İstanbul: Ya-Pa.
- Erbaşlar, G. (2013). *Sosyal medyada mısınız? asosyal medyada mısınız?*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Facebook (2016a). *Kilometre taşları*. <https://tr-tr.facebook.com/facebook/info/?tab=milestone> sayfasından erişilmiştir.
- Facebook (2016b). *Gruplarla ilgili temel bilgiler*. <https://www.facebook.com/help/162866443847527/> sayfasından erişilmiştir.
- Facebook (2016c). *Grup yöneticileriyle ilgili temel bilgiler*. <https://www.facebook.com/help/418065968237061/> sayfasından erişilmiştir.
- Facebook (2016d). *Grup özellikleri*. <https://www.facebook.com/help/265435626889287/> sayfasından erişilmiştir.
- Farkas, M. (2007). Going where patrons are: Outreach in MySpace and Facebook. *American Libraries*, 38(4), 27.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: bir Facebook eğitim uygulama Örneği. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- Günay-Bilaloğlu, R. (2014). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve aile katılımı etkinliklerinin dil-matematik becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gündüz, U., & Pembecioğlu, N. (2013). Bilgi kaynağı olarak sosyal ağlar ve sosyal medya. M. Demir (Ed.), *Yeni medya üzerine. Yeni iletişim teknolojileri içinde* (s. 311-338). Konya: Sebat.
- Gürsakal, N. (2009). *Sosyal ağ analizi*. Bursa: Dora Yayınevi.
- İşman, A., & Albayrak, E. (2014). Sosyal ağlardan Facebook'un eğitime yönelik etkililiği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 129-138.
- Kabilan, M. K., Ahmad, N., & Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: An online environment for learning of english in institutions of higher education? *The Internet and Higher Education*,

- 13(4), 179-187. doi:10.1016/j.iheduc.2010.07.003
- Kahraman, M. (2013). *Sosyal medya 101 2.0*. İstanbul: Kapital Yayıncılık.
- Kalafat, Ö., & Göktaş, Y. (2011). Sosyal ağların yükseköğretimde kullanımı: Gümüşhane Üniversitesi, Facebook örneği. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat University, Elazığ- Turkey
- Kara, T., & Özgen, E. (2012). *Sosyal medya akademi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Karlin, S. (2007). Examining how youths interact online. *School Board News*, 73(4), 6-9.
- Kıldan, O. & Cingi, M. A. (2014). Aile iletişim etkinlikleri. A. B. Aksoy (Ed.). *Her yönüyle okul öncesi eğitim 10/ Aile eğitimi ve katılımı* (s. 361-390). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Koch, C. S. (2010). *The function of electronic communication devices in assisting parental involvement in middle schools*. Ed.D. dissertation, University of South Dakota, USA.
- Kuşay, Y. (2013). *Sosyal medya ortamında çekicilik ve bağımlılık. Facebook üzerine bir araştırma*. İstanbul: Beta Yayınları
- Landers, C & Myers R.(1988). Home-Based Programmes: Educating Parents And Other-Caregivers. The Consultative Group on Early Childhood Care and Development. Coordinators' Notebook No. 5. http://www.ecdgroup.com/docs/Home_based_Programmes_for_Early_Childhood_Care_and_Development_-_Educating_Parents_and_Other_Caregivers-18_06_2001-11_20_39.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Liu, Y. (2010). Social media tools as a learning resource. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 3(1), 101-114.
- Mason, R. (2006). Learning technologies for adult continuing education. *Studies in Continuing Education*, 28(2), 121-133. doi:10.1080/01580370600751039
- Metzler, C. W., Sanders, M. R., Rusby, J. C., & Crowley, R. N. (2012). Using consumer preference information to increase the reach and impact of media-based parenting interventions in a public health approach to parenting support. *Behavior Therapy*, 43(2), 257-270. doi:10.1016/j.beth.2011.05.004
- Mills, N. (2011). Situated learning through social networking communities: The development of joint enterprise, mutual engagement, and a shared repertoire. *Calico Journal*, 28(2), 345-368. doi:10.11139/cj.28.2.345-368
- Nelms, E. (2002). The effects of a teacher-created web page on parent communication: An action research study. Retrieved from https://www.asdk12.org/staff/vanwinkle_lynda/HOME-WORK/109720_WebPageCommunication.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ozcinar, Z., & Ekizoglu, N. (2013). Evaluation of a blog based parent involvement approach by parents. *Computers & Education*, 66, 1-10.
- Phillips, N. K. (2011). Academic library use of facebook: Building relationships with students. *Journal of Academic Librarianship*, 37(6), 512-522. doi:10.1016/j.acalib.2011.07.008
- Prinz, R. J., & Sanders, M. R. (2007). Adopting a population-level approach to parenting and family support interventions. *Clinical Psychology Review*, 27(6), 739-749.
- Roblyer, M. D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J., & Witty, J. V. (2010). Findings on facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 134-140. doi:10.1016/j.iheduc.2010.03.002
- Sanders, M. R. (1999). Triple P-positive parenting program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71-90. doi:10.1023/A:1021843613840

- Sanders, M. R., & Turner, K. M. (2002). The role of the media and primary care in the dissemination of evidence-based parenting and family support interventions. *The Behavior Therapist*, 25, 156-166
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Rinaldis, M., Firman, D., & Baig, N. (2007). Using household survey data to inform policy decisions regarding the delivery of evidence-based parenting interventions. *Child: Care, Health and Development*, 33(6), 768-783. doi:10.1111/j.1365-2214.2006.00725.x
- Selwyn, N. (2007). 'Screw Blackboard... do it on Facebook!': an investigation of students' educational use of Facebook. *Ponencia. En: Poke*. Retrieved from <http://startrekdigitalilliteracy.pbworks.com/f/2g19b89ezl6ursp6e749.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sidekli, S., & Avaroğulları, M. (2013). Facebook: sosyal bilgiler öğretiminde yeni bir yöntem. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 145-154.
- Sigel, B. A. (2006). An evaluation of a brief parent training program for increasing parenting knowledge and self-efficacy while increasing approval of nurturing parenting practices and decreasing approval of ineffective practices. Unpublished master's thesis, University of Oklahoma State University, USA.
- Simpson, A.R (1997). The Role of the Mass Media in Parenting Education. Boston: Center for Health Education, Harvard School of Public Health. <http://eric.ed.gov/?id=ED433082> sayfasından erişilmiştir.
- Spoth, R., & Redmond, C. (2000). Research on family engagement in preventive interventions: Toward improved use of scientific findings in primary prevention practice. *The Journal of Primary Prevention*, 21(2), 267-284. doi:10.1023/A:1007039421026
- Stanciu, A., & Aleca, O. (2012). Social networking as an alternative environment for education. *Accounting and Management Information Systems*, 11(1), 56-75.
- Telli-Yamamoto, G. & Karamanlı-Şekeroğlu, Ö. (2014). *Sosyal medya ve blog*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Temel, Z. F., Aksoy, A. B. & Kurtulmuş, Z. (2010). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. Z. F. Temel (Ed). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (s. 328-361). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezel-Şahin, F., & Özyürek, A. (2010). *Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Ucun, K. (2012). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal ağlardan Facebook'u genel ve mesleki eğitimde kullanım amaçları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yılmaz-Bolat, E., & Özgün, Ö. (2011). Erken çocuklukta aile eğitimi ve aile eğitimine yönelik uygulanan programlar. Y. Aktaş-Arnas (Ed.). *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı* içinde (s. 21-52). Ankara: Vize Yayıncılık.

Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sebzelere İlişkin Tepkilerinin İncelenmesi: Proje Yaklaşımı Örneği

A Study of Pre-School Children's Reactions to Vegetables: A Project Approach Model

Sedef ÇAĞLAR KABACIK, Ebru DERETARLA GÜL

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana, Türkiye

İlk Kayıt Tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 22.12.2016

Özet

Bu çalışmada, anasınıfına devam eden çocukların sebzelere ilişkin tepkilerinin proje yaklaşımına dayalı etkinlikler aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2014- 2015 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Adana ili Sarıçam ilçesindeki bir ilkokulun anasınıfındaki 1 erkek 9 kız toplamda 10 çocuk ile anneleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak çocukların çalışma öncesi ve sonrasında yaptıkları sebzelerle ilgili resimler, anne bilgi formu, çocukların sebzelere ilişkin tepkilerine yönelik bilgi formu ve çocuklar için sebze çizelgesi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında besin grupları sıralamasında çocukların haftalık sebze tüketim miktarlarında artış gözlenirken yemekten hoşlanmadıkları sebze sayısında düşüş saptanmıştır. Çocukların tanımadığı, adlandıramadığı ve yemediği sebze çeşitlerinin azaldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: sebze, beslenme, proje yaklaşımı.

Abstract

In this study, it was aimed to analyze the reactions of the children continuing kindergarten towards vegetables through activities based on project approach. The sample of the research consists of a total of 10 children with 1 boy and 9 girls studying in the second semester of the academic year 2014-2015 in the kindergarten of an elementary school located in Sarıçam district of the city of Adana and their mothers. Pictures related to vegetables drawn by the children before and after the study, mother information forms, information form in regard to the reactions of the children against vegetables and vegetable table for children were used as data collection tools. Regarding the results of the study, while an increase was observed in the weekly vegetable consumption levels of children in the food group rankings, there was a decrease in the number of vegetables they did not like eating. It was seen that the types of vegetable that the children did not recognize, name and eat decreased.

Keywords: vegetable, nutrition, project approach.

1. Giriş

Çocukların beslenme alışkanlıklarının oluşmasında aile, öğretmenler, arkadaşlar ve etkileşimde bulunduğu insanlar önem taşımaktadır. Çünkü çocuk, olumlu ve olumsuz tüm davranışlarında çevresindeki insanların davranış biçimlerini örnek aldığından bu insanlar iyi birer rol model olarak çocuklarda davranış değişikliğine neden olabilmektedirler. Okul öncesi dönem, çocukların yeni besinleri tatma ve keşfetme, hoşlandığı ve hoşlanmadığı gıdaları belirleme, beslenme menüsüyle ilgili tercihler yapma dönemidir (Özyürek ve diğerleri, 2013). Bu nedenle çocuğun yakın çevresi, çocukların tepki gösterdikleri besinleri tüketmelerini sağlayabilmeleri için; onları dinlemeli ve hangi besinleri sevmediklerini öğrenip onlara bu besinlerin yararlarını anlatmalı, bu besinleri çocuğun gözü önünde tüketmeli, sunumuna özen göstermeli ve defalarca sunarak çocukta davranış değişikliği sağlamalı; böylece çocuklara yeterli ve dengeli beslenme alışkanlıkları edinmeleri konusunda yol göstermelidirler.

Okul öncesi dönemde çocuklar besinler konusunda çok seçicidir ve her besine verdiği tepkiler farklıdır (Şanlıer ve Ersoy, 2004). Çocukların besin grupları arasında en çok sebzelere karşı tepki gösterdikleri görülmektedir. Caton ve diğerleri (2014), besinler konusunda seçici oldukları gözlenen okul öncesi dönem çocukları arasında, sebze tüketiminin düşük olduğunu saptamıştır. Bu durumun gerekçesi olarak da çocuğun ek besinlere geçişte sebzeyle tanıştırılmaması, aile, arkadaş, öğretmen vb. çocuğun yakın çevresinden birilerinin sebze sevmemesi, tüketmemesi, sebzeler hakkında olumsuz yorumlar yapması, çocukların sebzelerin kokusundan, tadından, görünümünden hoşlanmaması, genetik yatkınlıkları vb. nedenler sayılabilir. Bu nedenlere bir çözüm önerisi olarak Skinner ve diğerleri (2002), şunu savunmaktadır; ilk yıllarında çocuğa ne kadar geniş bir sebze çeşitliliği sunulursa çocuklar ileriki yıllarında da çoğunlukla bu sebzeleri tercih edeceklerdir. Yakın çevre çocukların sebze tüketim alışkanlıklarını doğrudan etkileyebileceği için onların bu konuda uyguladıkları çözüm yöntemleri de önem taşımaktadır. Örneğin, öğretmenlerin günlük eğitim programlarında sebzeyle ilgili çalışmalara yer vermeleri çocuklara sebzeyi sevdirmeye veya tüketmelerini sağlama konusunda destekleyici olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, anasınıfına devam eden çocukların sebzelere ilişkin tepkilerinin proje yaklaşımına dayalı etkinliklerle incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Problemi

Bu çalışmanın problemini, ‘sebzelerle ilgili yapılacak proje çalışması sonucunda, anasınıfına devam eden çocukların sebzelere ilişkin tepkilerindeki farklılıklar nelerdir?’ sorusu oluşturmaktadır.

2. Yöntem

2. 1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, anasınıfına devam eden çocukların sebzelere ilişkin tepkilerini proje yaklaşımı kullanarak incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden ‘eylem araştırması’ kullanılmıştır.

Eylem araştırmasında, diğer araştırma yöntemlerinden farklı olarak okul ve sınıf içi sorunlara odaklanılabilmekte ve öğretmenin sınıfındaki öğretimin kalitesini arttırmayı amaçlayan ‘araştırmacı öğretmeni’ ön plana çıkarmaktadır (Ekiz, 2003; Kindon ve Elwood, 2009: 22; akt.: Artvinli, 2010).

Proje çalışması, bir konuya yönelik daha fazla bilgi sahibi olmak amacıyla derinlemesine yapılan etkinlikleri kapsayan bir çalışmadır (Helm ve Katz, 2001, s.1; Elmas2007). Proje çalışmalarında konu belirlenirken çocukların yaş ve gelişim özelliklerinin yanı sıra yaşadıkları çevreden ve burada edindikleri deneyimlerden de yararlanması gerekmektedir. Katz ve Chard (1989) proje çalışmasında planlanan sürenin en az bir hafta olması gerektiğini, uzun sürmesi durumunda çocuğun dikkatini toplamasının zorlaşacağını, kısa sürmesinin ise konunun derinlemesine çalışılmasını engelleyeceğini belirtmişlerdir (Akt.: Tuğrul, 2002, s.73). Proje çalışmaları, projeye başlama, projeyi geliştirme ve projeyi sonlandırma şeklinde üç aşamada gerçekleştirilir. Konunun belirlenmesiyle projeye başlanır, gerçekleştirilen etkinliklerle proje geliştirilir ve etkinliklerin raporlaştırılıp sunulmasıyla proje sonlandırılır.

Bu çalışmada, bir öğretim yöntemi olarak tanımlanan proje yaklaşımı kapsamında, beyin fırtınası yoluyla kavram ağı oluşturma, drama yoluyla canlandırmalar yapma, resmetme, sanat faaliyetleri, gezi-gözlem-görüşme yapma, aile katılımı, işbirliği yapma, akran öğretimi, değerlendirme ve sergileme gibi çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmıştır.

2. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014- 2015 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Adana ili Sarıçam ilçesinde bulunan bir ilkokulun anasınıfına devam eden 1 erkek, 9 kız çocuk olmak üzere toplam 10 çocuk ve annelerinden oluşmuştur.

Çalışma grubunda yer alan çocukların yaş aralığı ortalama 63-76 aydır. Anne bilgi formundan elde edilen sonuçlara göre annelerin yedisi 31-35, üçü 26-30 yaş aralığındadır. Eğitim durumlarına bakıldığında 7’sinin lise, 1’inin ilkokul/ortaokul, 1’inin üniversite, 1’inin de yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Annelerin 7’si ev hanımı/işsiz, 1’i işçi, 1’i memur grubunda ve 1’i de serbest meslek grubundadır.

2. 3. Veri Toplama Araçları

Veriler, çocukların uygulama öncesi ve sonrasında yaptıkları resimlerin karşılaştırılması, sınıf içinde ve sınıf dışında gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda elde edilen dokümanlar; araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzmanlardan alınan dönüt-

lerle son şeklini alan ‘Anne Bilgi Formu’ (yaş, eğitim durumu, meslek vb. bilgileri içermektedir) yarı yapılandırılmış ‘Çocukların Sebzelere İlişkin Tepkilerine Yönelik Bilgi Formu’(tüketim sıklığı, porsiyon miktarı, sevilen/sevilmeyen sebzeler vb. bilgileri içermektedir) ve ‘Çocuklar İçin Sebze Çizelgesi’ (tüketim, tanıma, adlandırma vb bilgileri içermektedir) ile toplanmıştır.

2. 4. Verilerin Toplanması

Araştırmada Nisan ve Mayıs aylarını kapsayan 8 haftalık süreçte veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması modeli kullanılarak yapılan proje çalışmasının amaçları doğrultusunda sırasıyla aşağıdaki basamaklar uygulanarak veriler elde edilmiştir.

İşlem

Proje çalışması öncesinde anneler ve çocuklar çalışmanın kapsamı, amaçları ve süresi hakkında bilgilendirilip izin alınmıştır. Uygulayıcı çalışmayı kendi sınıfıyla yaptığı için çocukların proje yaklaşımının kuramsal ve uygulamaya dönük temelleri ile ilgili bilgiye daha önceki proje çalışmalarından sahip olduklarını bildiğinden öğrencilerine herhangi bir eğitim verme gereksinimi duymamıştır.

Aşama 1: Projeye Başlama

Araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Anne Bilgi Formu’, ‘Çocukların Sebzelere İlişkin Tepkilerine Yönelik Bilgi Formu’ annelere ve ‘Çocuklar İçin Sebze Çizelgesi’ çocuklara uygulanmıştır.

Ardından araştırmacı tarafından “sebzeler deyince aklınıza ne geliyor?” sorusu çocuklara yöneltilerek hiçbir müdahalede bulunmadan çocuklardan sebzelerle ilgili bireysel resim yapımları istenmiştir.

Çocuklarla proje çalışması kapsamında kavram haritası oluşturulmuştur.

Çocukların sebzelerle ilgili merak ettikleri soruları sormaları sağlanarak bir soru listesi hazırlanmıştır. Çalışmayla ilgili farkındalık oluşturmak amacıyla aileler gerçekleştirilecek etkinliklerden haberdar edilmiştir.

Aşama 2: Projeyi Geliştirme

Çocuklara sebzelerle ilgili kitaplar, albümler, kartlar vb. verilip incelemeleri istenmiştir. Ayrıca sebzelerle ilgili çizgi filmler çocuklara izletilmiştir.

Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Bahçe Bitkileri Bölümü’ne yapılan gezi sırasında alan uzmanı, çocukları sebzeler konusunda bilgilendirmiştir.

Çocuklarla sanat etkinliği kapsamında oyun hamurlarından sebze figürleri ve sebze sepeti oluşturulmuştur.

Çocuklara Türkçe etkinliği kapsamında sebzelerle ilgili hikayeler okunmuş, bilmece sorulmuş, tekerlemeler ve şiirler söylenmiştir. Ardından çocuklarla hikayeler, bilmece, tekerlemeler, şiirler oluşturulmuştur.

Çocuklara müzik etkinliği kapsamında sebzelerle ilgili ritim çalışmalarıyla şarkılar söylenmiştir. Çocuklarla sebzelerle ilgili edindikleri bilgilere dayalı bir doğaçlama çalışması yapılmıştır.

Evde tükettikleri sebze miktarlarını öğrenmeye yönelik annelerle bir çalışma yapılmıştır.

Çocuklarla gerçek bezelyelerle ve oluşturulan sebze hafıza kartları ile oyun etkinliği gerçekleştirilmiştir.

Okulda bir anne eşliğinde çocuklarla fen- matematik etkinliği kapsamında salata yapılmıştır. Çocuklarla okuma yazmaya hazırlık etkinliği kapsamında salata tarifi için görsel bir materyal oluşturulmuştur. Evde anneler eşliğinde her çocuk sebze albümünü oluşturmuştur.

Okulda bir anne eşliğinde çocuklarla fen- matematik etkinliği kapsamında sebze çorbası yapılmıştır. Çocuklarla okuma yazmaya hazırlık etkinliği kapsamında sebze çorbası tarifi için görsel bir materyal oluşturulmuştur. Çocuklarla okuma yazmaya hazırlık etkinliği kapsamında sebzeler, manav, pazaryeri vb. ile ilgili çalışma sayfaları yapılmıştır.

Aşama 3: Projeyi Sonlandırma

Başlangıç aşamasında oluşturulan kavram haritası, soru listesi, fotolar vb. çocuklarla incelenmiştir. Yapılan etkinlikler hakkında sohbet edilmiştir. Çocukların öğrendiği bilgilerin de eklendiği yeni bir kavram haritası oluşturulmuştur.

Çocuklardan sebzelerle ilgili resim yapmaları istenmiştir. Böylece çocukların başlangıçtaki resimleriyle sondaki resimleri karşılaştırılıp aradaki farklar gözlemlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış ‘Çocukların Sebzelere İlişkin Tepkilerine Yönelik Bilgi Formu’ annelere ve ‘Çocuklar İçin Sebze Çizelgesi’ çocuklara tekrar uygulanmıştır.

Son olarak çalışmada yapılan ürünlerden çocuklarla bir sergi oluşturulup aileler davet edilmiştir.

2. 5. Verilerin Analizi

Çalışmada veriler betimsel yolla analiz edilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını kapsayan nitel bir veri analiz şeklidir. Bu analiz türünde araştırmacı, gördüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini doğrudan alıntılar yaparak çalışmasında sıklıkla kullanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3. Bulgular ve Yorumlar

3. 1. Proje Çalışmasının Birinci (Başlama) Aşamasına Yönelik Bulgular

Projenin başlama aşamasında ‘Çocukların Sebzelere İlişkin Tepkilerine Yönelik Bilgi Formu’ndan elde edilen bulgulara bakıldığında, çocuklarının besin tüketim sıklıklarına bakıldığında ‘sebzeler’ grubunun hiçbir çocuk tarafından birinci ve ikinci olarak tercih edilmediği çocukların çoğunluğun ‘sebzeler’ grubunu son sırada tercih ettiği belirtilmiştir. Çocukların haftalık kaç porsiyon sebze tükettiğini bulmaya yönelik soruda çocukların yarısının en düşük miktar olan 1-3 porsiyon şikkını tercih etmiştir. Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere haftalık sebze tüketim miktarı okul öncesi çağındaki bir çocuk için oldukça düşük miktarlarda seyretmektedir. Oysaki uzmanlara göre okul öncesi çağındaki bir çocuğun günlük ortalama sebzeler grubundan 3 porsiyon tüketmesi gerektiği belirtilmektedir (Ünver, 2004).

Anneler çocuklarının yemekten hoşlanmadığı sebzeleri en çoktan en aza doğru pırasa, kabak, brokoli, bamyaya, karnabahar, lahana, sarımsak, soğan şeklinde sıralamışlardır. Çocukların sebzelere yönelik bilgilerine bakıldığında en çok bamyaya ve brokoliyi tanımadıklarını belirtmişlerdir. Kabak ve pırasanın altı çocuk tarafından yediklerini belirttikleri gözlenmiştir.

3. 2. Proje Çalışmasının İkinci (Geliştirme) Aşamasına Yönelik Bulgular

Alan gezisi sırasında uzmandan edindikleri bilgi ve deneyimleri gözlemlemek amacıyla çocuklarla sohbet edilmiştir. Öğretmenin sebzelerin yararları neler olduğu sorusuna Ç4 ‘bol bol sebze yersek çok güzel saçlarımız, kirpiklerimiz ve tırnaklarımız olur’, Ç10 ‘şişko olmadan büyürüz’, şeklinde cevaplar vermişlerdir. Sebzeler nasıl üretilir? sorusuna ise Ç8 ‘arılar, kelebekler çiçek tozlarını taşıyor ve sebzeler oluşuyor’ ifadesini kullanmıştır. Ayrıca Ç5 ‘bitkilerin suya, havaya, güneş ışığına ihtiyaçları vardır’ derken, Ç3 ‘bitkilerin evlerine de sera denir onun içinde büyürler’ demiştir. Obalı (2009), okul öncesi eğitimi almakta olan altı yaş grubu çocuklara proje yaklaşımını kullanarak verilen beslenme eğitiminin, çocukların beslenme bilgi düzeyine olan etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, proje yaklaşımını kullanılarak verilen eğitimle, deney grubunun besin gruplarına ilişkin bilgi düzeylerinde olumlu gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur. Bu bakımdan düşünüldüğünde bu çalışmanın Obalı’nın çalışmasıyla aynı doğrultuda bulgulara sahip olduğu söylenebilir.

Ünver (2004) “Beş altı yaş okul öncesi dönemi çocukları için geliştirilecek, besin gruplarına yönelik beslenme eğitimi programlarının, çocukların beslenme bilgisi ve davranışlarına etkisi” isimli araştırma sonuçlarına göre, verilen eğitimle deney grubu çocukların kontrol grubu çocuklarına oranla, besin gruplarına ilişkin bilgi düzeyleri ve yemek yeme davranışlarında olumlu yönde gelişmeler olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonucun yapılan çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermesi çalışmayı güçlü kılmaktadır.

Alan gezisi sayesinde çocuklarda sebzelere yönelik farkındalık meydana gelmiştir çünkü hemen ertesi gün velilerden çok fazla dönüt alınmıştır. A3 ‘sebzelerle ilgili konuşurken bize toprağın altında yetişen sebzelerden bahsedince babasıyla çok şaşırдық’, A6 ‘sebze yi zorla yedirmeye çalışırken çocuğum benden sebze çorbası istedi’, A8 ‘sebzelerin renkleri nasıl oluşuyormuş anne dedi bende anlat bakalım nasılmış dedim ve o şöyle söyledi; sebzelerin içinde değişik renk maddeleri varmış ve güneşle ortaya çıkıyormuş, doğrusu ben bile bilmiyordum, çok şaşırırım’ şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Yalçın ve Tekbıyık (2013)’ın GEMS (Great Explorations in Math and Science-Fen ve Matematikte Büyük Buluşlar) tabanlı etkinliklerle desteklenmiş, proje yaklaşımının öğrencilerin kavramsal gelişimlerine etkisini inceledikleri çalışmada alan gezileri sayesinde gerçek yaşam deneyimleri sağlanmış, çocukların bütün gelişim alanlarını destekleyecek öğrenme etkinlikleri düzenlenerek çocukların etkin katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Çocukların alan gezisinde, gözlem ve deneyimler yoluyla edindiği kavramları görüme ve resimlerinde yansıttığı gözlenmiştir. Bu çalışmalara ait bulgular yapılan çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu için çalışmanın güçlü yanlarını ortaya çıkarmaktadır.

Çocuklarla sanat etkinliği kapsamında sebze figürlü maskeler yapılmıştır. Ardından bu maskeleri kullanarak sebzelerle ilgili edindikleri bilgileri içselleştirmelerine yardımcı olacak doğaçlama çalışması yapılmıştır. Kurt (2007), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımı eğitim programlarının etkisinin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, proje yaklaşımı eğitim programlarının uygulandığı deney grubundaki çocukların sosyal uyum ve becerilerinde, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ile tüm alt faktörlerinde anlamlı bir farklılığın olduğunu gözlemlemiştir. Bu durum yapılan çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Çocuklara Türkçe etkinliği kapsamında sebzelerle ilgili hikayeler okunmuş, bilmeceler sorulmuş, tekerlemeler ve şiirler söylenmiştir. Ardından çocuklarla hikayeler, bilmeceler, tekerlemeler, şiirler oluşturulmuştur. Ayrıca çocuklara müzik etkinliği kapsamında sebzelerle ilgili şarkılar dinletip ritim çalışmalarlarıyla şarkılar söylenmiştir. Böylece proje yaklaşımı ile Yıldız Bıçakçı (2009)’nın belirttiği gibi çocukların deneyim ve bilgilerini hikayeye dönüştürebilecekleri, dramatize edebilecekleri ve merak ettikleri soruları cevaplayabilecekleri bir ortam çocuklara sağlanmıştır.

Bu etkinlikler sonucunda çocukların öğrendikleri bilgilerin, hep beraber ve bireysel oluşturdukları hikayelere, bilmecelere, tekerlemelere ve şiirlere yansıdığı gözlenmiştir. Bu durumu destekler nitelikte; proje çalışmaları sırasında çocukların proje konusuna dair deneyimlerini ve öğrendiklerini çevrelerindeki farklı kişiler ile paylaşmaları, edindikleri bilgileri hikayeye dönüştürmeleri ve canlandırmalar sırasında sözel ifadeler kullanmalarının çocukların dil gelişimine olumlu katkılar sağladığı pek çok çalışmada yer almıştır (Currie 2001, Dungi vd. 2002, Eybel 2003, Katz ve Chard 2000, Yıldız Bıçakçı 2009; akt. Dizman Özasan, 2010).

Çocukların evde tükettikleri sebze miktarlarını öğrenmeye yönelik anneler, bir hafta boyunca çocukların sabah-öğle-akşam öğünlerinde yedikleri sebze türlerini ve miktarlarını not almışlardır. Böylece hem annelerde çocukların sebzelere yönelik tepkilerine ve tüketimlerine dair bir farkındalık oluşmuş hem de öğretmen evdeki durumla alakalı bilgi edinmiştir. Bu çalışma sayesinde annelerin evde daha çok sebze yemekleri yapmaya yönelik çaba sarf ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca bazı anneler, bu çalışmadan önce sebze yemekleri yapma sıklıklarına dikkat etmediklerini bundan sonra dikkat edeceklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmaya ek olarak anneler evde çocuklarıyla birer sebze albümü oluşturup okula göndermişlerdir. Bu etkinlik sırasında anneler çocuklarının akademik gelişimlerini desteklemelerinin yanı sıra sebzelere yönelik edindikleri bilgileri gözlemlemiş ve okulda yapılan çalışmalarının çocuklara katkılarına yönelik fikir edinmişlerdir. Ayrıca çocuklarına kendi bilgilerini de aktarma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Okulda bu albümleri çocuklar arkadaşlarına tek tek gösterip nasıl yaptıklarını, albümdeki sebzelerin özelliklerini, faydalarını vb. anlatmışlardır.

3.3. Proje Çalışmasının Üçüncü (Sonlandırma) Aşamasına Yönelik Bulgular

Başlangıç aşamasında oluşturulan kavram haritası, soru listesi, fotolar, materyaller vb. çocuklarla incelenmiştir. Yapılan etkinlikler hakkında çocuklarla sohbet edilmiştir. Yeni bir kavram haritası oluşturulmuştur. Sorular sorularak beyin fırtınası yapılmıştır.

Çocukların en fazla tanıyamadığı sebze olan bamyayı bütün çocukların tanıdığı ve çalışma sonunda bamyaya ve turpun tüm çocuklar tarafından adlandırılabilirdiği görülmüştür. Çocuklardan tümü pek çok sebzeyi yediklerini belirtmişler, yalnızca biri pırasayı yemediğini belirtmiştir.

Gibson ve arkadaşları (1998)'in çocukların meyve-sebze tüketim oranları ve meyve-sebze tüketiminin sağlık üzerine etkileri konusunda bilgi durumunu saptamak için yaptığı çalışmalarında çocukların beslenme bilgi düzeyleriyle tükettikleri meyve-sebze oranları arasında ilişki olduğu gözlenmiştir (Akt. Ünver, 2004). Bu çalışmanın bulguları ile yapılan çalışmanın bulguları paralellik göstermektedir.

Çalışma öncesinde ve sonrasında çocukların yaptıkları resimlere bakıldığında çocukların sebze-meyve ayrımı yapabildikleri, daha çok sebzeyi tanıyarak çeşitliliğin arttığını, sebzelerin şekil, renk, boyut gibi özelliklerinin gerçeğe uygun hale geldiğini, resimlerinin detaylandığı ve kompozisyon oluşturabildiklerini söylemek mümkündür.

4. Tartışma ve Sonuç

Çocukların sebzelere yönelik tutumları ile ilgili bu proje çalışmasında sebzeler grubunun sırasında ve haftalık sebze tüketim miktarlarında artış gözlenirken yemekten hoşlanmadıkları sebze çeşidinde (sayısında) düşüş saptanmıştır. Çocuğunun sebzeler konusunda bir problemi olduğunu düşünen veliye rastlanmamıştır. Çocukların tanımadığı, adlandıramadığı ve yemediği sebze çeşitlerinin azaldığı görülmüştür. Ayrıca sebzelere karşı tepkilerinde olumlu yönde değişiklikler meydana gelmiştir. Bu sonuca göre proje yaklaşımı, çocukların sebzelere yönelik bilgi düzeylerini artırmada ve olumlu tepkiler kazanmalarında etkili bir yöntemdir.

Sebzelerle ilgili düzenlenen etkinliklerde ilk ve son kavram haritası sonuçları karşılaştırıldığında çocukların sebze çeşitleri, sebzelerin üretim aşamaları, nasıl tüketildikleri, yararları, sebze tüketmenin önemi (tüketilmediğinde veya az tüketildiğinde neler olabileceği), sağlıklı, yeterli ve dengeli beslenmeleri konularındaki bilgilerinde artış olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre proje yaklaşımı, çocukların yeni bilgiler ve kavram edinimini olumlu yönde destekleyen etkili bir yöntemdir denilebilir.

Aile katılım çalışmalarına yönelik sonuçlar karşılaştırıldığında ailelerde sebzelere ve sebze tüketimine yönelik olumlu değişiklikler gözlenmiştir. Buna göre; 'ağırlıklı olarak aile beslenme alışkanlıklarının (daha çok et tüketilmesi, sıklıkla sebze yemeklerinin pişirilmemesi vb.) değiştiği, aile bireylerinin birinin ya da hepsinin sebzeyi sevmemesi, olumsuz tepkiler göstermesi ve çocuğun da onları örnek alması gibi durumların en aza indirilmesi, yemeklerin çocukların damak tadına uygun hale getirilmesi, çocukların sebzelerin faydalarını öğrenmesi, ailelerde sebze ağırlıklı beslenmeye yönelik farkındalığın oluşması' gibi proje çalışmasının amaçlarına ulaştığını destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır.

Proje yaklaşımının uygulama aşamasında gerçekleştirilen etkinlikler sonucunda çocuklarda; hafıza, algılama, problem çözme, soru sorma, dil, sosyal uyum, araştırma, tartışarak yeni bilgiler edinme, edindikleri bilgileri içselleştirme, günlük yaşamla bütünleştirme ve başka alanlara manipüle etme, dinleme, görsel okuma, resimlere bakma, yeni ürünler ortaya koyma, deneyleri izleme ve olayları inceleme gibi becerilerinin geliştiği gözlenmiştir.

5. Kaynakça

- Artvinli, E. (2010). “Coğrafya Derslerini Yapılandırmak: Aksiyon (Eylem) Araştırmasına Dayalı Bir Ders Tasarımı, Marmara Coğrafya Dergisi, 21, 184-218.
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi, Ankara.
- Caton SJ, Blundell P, Ahern SM, Nekitsing C, Olsen A, Møller P, et al. (2014) ‘Learning to Eat Vegetables in Early Life: The Role of Timing, Age and Individual Eating Traits.’ <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0097609.pdf> 05.03.2015 tarihinde indirilmiştir.
- Dizman-Özaslan, H. (2010). Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Anasınıfına Devam Eden Çocukların Okul Olgunluğuna Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elmas, N., (2007). Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Mezunu Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Uygulamalarında Proje Yaklaşımını Kullanmalarına Yönelik Görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kurt, F. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımı eğitimi programlarının etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Obalı, H. 2009. okul öncesi eğitimi almakta olan altı yaş grubu çocuklarına verilen proje yaklaşımıyla beslenme eğitiminin beslenme bilgi düzeylerine etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Selçuk Üniversitesi, 153 s. Konya.
- Özyürek, A., Begde, Z., Özkan, İ. (2013). Okul öncesi dönem çocukların beslenmesi konusunda ebeveyn görüşlerinin belirlenmesi. Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi, 2 (4), 130-144.
- Skinner, J. D., Carruth, B. R., Bounds, W., & Ziegler, P. J. (2002). ‘Children’s food preferences: a longitudinal analysis.’ <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0002822302903494.pdf> 07.03.2015 tarihinde indirilmiştir.
- Şanlier, N., Ersoy, Y. (2004). Çocuk ve Beslenme (2. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Tuğrul, B. (2002). “Proje Yaklaşımının Temel Özellikleri”. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 6 (7): 71-79.
- Ünver, Y. (2004). Beş-Altı Yaş Okul Dönemi Çocukları İçin Geliştirilecek, Besin Gruplarına Yönelik Beslenme Eğitimi Programlarının, Çocukların Beslenme Bilgileri Ve Davranışlarına Etkisi. (Yüksek Lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yalçın, F ve Tekbiyık, A., (2013). ‘GEMS Tabanlı Etkinliklerle Desteklenen Proje Yaklaşımının Okul Öncesi Eğitimde Kavramsal Gelişime Etkisi.’ <http://dx.doi.org/10.7827/Turkish-Studies.5574.pdf> 08.04.2015 tarihinde indirilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız Bıçakçı, M. 2009. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişim alanlarına etkisinin incelenmesi. Doktora tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, 128 s., Ankara.
- Yılmaz, H., Beyazkürk, D., & Anlıak, Ş. (2006). Proje yaklaşımıyla bir uygulama örneği: Süt projesi. Milli Eğitim Dergisi, 172, 155-174.

Extended Abstract

It is known that the food group that children in the world and also in our country find hardest to eat is vegetables. The reason for this situation can be as follows: not introducing the kid to the vegetables while transitioning to additional foods, the fact that family, friend, teacher or someone from closer environment does not like or consume vegetables, making negative comments, the fact that some children do not like the smell, taste and look of the vegetables and their genetic predisposition. However, the way to create a society of healthy individuals is via healthy and balanced nutrition. In order to accomplish that, great care must be given to child's interaction with his immediate surroundings. Because; the child is primarily affected by its mother, father, siblings, friends and teacher. Therefore, great responsibilities fall on the shoulders of the teachers. For example, the fact that teachers allow for studies in regard to vegetables in their daily education programs will be supportive in having children like or consume vegetables.

In this study, it was aimed to analyze the reactions of the children continuing their education in kindergarten in regard to the vegetables via activities based on project approach. The sample of the research consists of a total of 10 children with 1 boy and 9 girls studying in the second semester of the academic year 2014-2015 in the kindergarten of an elementary school located in Sarıçam district of the city of Adana and their mothers. In this study, within the scope of the "activity research" as one of the methods of qualitative research and the project approach defined as a teaching method; various methods and techniques such as creating concept network through brain storming, performing enactments through drama, drawing, art activities, travel-observation-interview, family participation, making cooperation, peer education, evaluation and exhibition. As the tools of data collection, pictures that the children draw about vegetables before and after the study, "mother information form" that was created by the researcher, "information form about children's reaction related to vegetables", and "vegetable chart for children" were implemented. During the project work which was conducted for eight weeks, the children were provided to organize site trips, science, music, Turkish etc. activities, in relation with vegetables. The gathered data were analyzed with a descriptive way. When the results of the study were taken into consideration, it was found that the amount of weekly vegetable consumption increased in the list of nutrition groups, while (the number of) vegetables that they did not like decreased. It was seen that the vegetable categories that the children cannot identify, name or eat decreased. Moreover, there were positive changes in their reactions to vegetables. In addition, an increase was observed in the children's knowledge about eating in a healthy, balanced and sufficient manner. As the result of the activities which were performed at the exercise part of the project approach, it was observed that the skills of children such as memory, perception, problem solving, question asking, language, social adaptation, researching, observation, getting new information by discussing, personalizing the new information, associating with the daily life and manipulating into different areas, listening, visual reading, viewing pictures, creating new products, dramatization, monitoring experiments and examining incidents. When the results for the family contribution studies were compared, it was observed that there were positive changes in the families towards vegetables and the consumption of vegetables. According to this; the results were found that the project study achieved its goals as 'the family eating habits (eating more meat, not cooking vegetables frequently etc.) changed, the situations such as one or all family members' disliking vegetables, showing negative reactions and

the child's imitating them were minimized, meals were made to be appealing to children's taste, children learnt the benefits of vegetables, and an awareness was raised in families for eating vegetables, mainly. When the pictures that the children painted before and after the study were examined, it is fair to say that the children can distinguish vegetables and fruit, the diversity increased as they recognized more vegetables, the features of vegetables like shape, color, and size became complying with the reality, the pictures gained details and the children could create compositions. Regarding to this result, the project approach is an efficient method to increase children's knowledge about vegetables and to make them gain positive reactions.

Key Words: *vegetable, nutrition, project approach.*

Çocukluğa Bakış: Bir Sosyal Paylaşım Sitesi Örneği

The Perspective on The Childhood: An Example of A Social Networking Site

Müge Kunt Bulut, Neslihan Avcı

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 11.10.2016

Özet

Bu çalışmanın amacı, bir sosyal paylaşım sitesinde çocukluk konu etiketiyle fotoğraf paylaşan kişilerin çocukluk anlayışlarını ortaya koymaktır. Bu amaçla, fotoğraf yayını yapılan bir sosyal paylaşım sitesi belirlenmiş ve çocukluk konu etiketiyle fotoğraf paylaşan kişilerin çocukluğa atfettikleri imgelerin ve duyguların neler olduğu incelenmiştir. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada çevrimiçi bilgi toplama yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma materyalini, belirlenen sosyal paylaşım sitesinde 2014-2015 yıllarının farklı aylarında çocukluk konu etiketiyle yayınlanan 400 fotoğraf oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin analizi içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tüm veriler incelenerek kategoriler ve kodlar çıkarılmıştır. Kategoriler “Çocukluğa atfedilen imgeler” ve “Çocukluğa atfedilen sözcükler/duygular” olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. Çocukluğa atfedilen imgelerde kişilerin en çok çocukluk dönemlerine özgü yiyecekleri ve oynadıkları oyunlarla oyuncakları paylaştıkları görülmüştür. Çocukluğa atfedilen sözcükler ve duygularda ise kişilerin en çok çocukluğa karşı özlem duydukları ve çocukluk yaşantılarının zaman içerisinde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: *çocukluk, çocukluk anlayışı, sosyal paylaşım sitesi*

Abstract

The purpose of this study is to present the perception and understanding of the individuals who shared photographs with the hashtag childhood (#childhood) on social networking site towards childhood. For that reason, a social media website was chosen and what images and emotions the users who shared photographs with #childhood attribute to childhood was examined. In this qualitative study, online data collection method was utilized. The sampling materials chosen in the study were 400 photographs shared with #childhood in different months in the years 2014 and 2015 on the related social media website. The obtained data was analysed through content analysis method. Examining all the data, possible categories and codes were formed. Categories were formed under two titles: “Images attributed to Childhood” and “Expressions/Emotions attributed to Childhood”. In the former category, the most shared images were observed as food, games and toys peculiar only to childhood. In the latter category, the users were seen expressing their longings for their childhood years and highlighting how their childhood was different from the childhood in today’s world and stressing how childhood has changed over time.

Keywords: *childhood, perception of childhood, social networking site*

1. Giriş

Çocukluk, her toplum için farklı değerlendirilebildiği gibi geçmişten günümüze de birçok değişikliğe uğramış bir kavramdır. Çocuklukla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde 20. Yüzyıldan sonra araştırmaların arttığı, çocuga ve çocukluğa bakış açısının da değiştiği gözlemlenmiştir (Archard,2004; Elkind,1999; Heywood,2003; Onur,2005; Postman,1995; Sorin,2005). Bu değişikliklere rağmen hala herkesin ortak bir noktada bulunduğu çocukluk ile ilgili net bir tanım yapılamamakla birlikte çocukluğu; yetişkinlerinkinden farklı, oyun oynanabilecek ve büyüyüp gelişebilecek ayrı güvenli bir ortam gerektiren, yetişkinlik öncesi dönem olarak tanımlamak mümkündür (Bellamy, 2005).

Çocukluk araştırmalarının başlangıcı, Aries' in 1962 yılında yayınlanan "Centuries of Childhood" eseriyle çocukluğun keşfi açısından yaptığı etkileyici tanımlara dayandırılmaktadır. Aries' in çalışmaları ışığında çocukların sosyal ve kültürel değerlerinin de olduğu belirlenmiş ve böylelikle çocukluğun toplumlar tarafından tartışılabileceği bir alt yapının da temeli oluşturulmuştur (Aries' ten aktaran Heywood, 2003). Sosyal, ahlaki, hukuki ve siyasi açılardan çocukluk tartışmaları evrensel olarak kabul görmüş olan Aries'in açıklamalarının bir devamı gibi başlamaktadır. Çocukluk ile ilgili yapılan çalışmalarda "Aries'in de gösterdiği gibi" deyişi, çok bilinen bir giriş ifadesidir.

Çocukluk çalışmalarına Aries öncülük etmekle birlikte modern çocukluk görüşünün öncülerinden biri olarak Rousseau' nun çocuga ve çocukluğa bakışını vurgulamak gerekmektedir. Rousseau çocukluk diye ayrı bir dönemin varlığının kabul edilmesi gerektiğini dile getiren öncülerdendir. Çocuğun yetişkinlerden farklı, çocukluğun da ayrı bir yaşam dönemi olarak ele alınmasının önemini ifade etmektedir. Çocuğun içindeki adamı arayanları eleştirmektedir ve çocukluğun insan hayatının sıralaması içerisinde kendi yerine sahip olduğunu söylemektedir. Büyüğü büyük, çocuğu çocuk olarak görmek gerektiğini vurgulamaktadır. Rousseau, kendine has bir çocukluk anlayışına sahiptir yani çocukluğun insan hayatının sıralaması içinde doğru yerinin gerçekten ne olduğuna dair bir görüşü bulunmaktadır. Bu görüşüne göre Rousseau çocukluğu; ahlaki olarak masum, doğaya yakın, kendisini ifade etme özgürlüğüne sahip ve sosyal düzen tarafından kirletilmemiş bir dönem olarak düşünmektedir. Dolayısıyla Rousseau eğitimin, çocuğun kimliğini ve kendine özgü doğasını kabul etmesini talep etmektedir. Bu da çocuğu içinde bulunduğu yaşam döneminin özellikleri ve gereksinimleriyle tanıma ve kabul etmeyi gerektirmektedir (Archard, 2004; Rousseau, 2013).

Çocukluk çalışmalarına önemli katkılar sunan Amerikalı gelişim ve eğitim psikoloğu David Elkind, son üç yüz yılda özellikle batı dünyasında gelişen modern çocukluk anlayışının aksine günümüzde postmodern bir çocukluğun öne çıkmakta olduğunu belirtmektedir. Elkind (1999)' ın çocukluk anlayışına göre; çocuk doğanın bir armağanıdır; çocuk imgesi ise insanın yarattığı bir şeydir. Doğanın armağanı

olmanın ötesinde olan çocuk imgesi, tarihin her döneminde eğitim uygulamalarını belirlemiştir. Ayrıca Elkind (1999) insanın yaratmış olduğu çocuk imgesini, doğru olduğu kadar hatalı da görmektedir. Çocuğa ilişkin yanlış imgeler, doğru olanlardan daha güçlüdür ve daha kolay akılda kalmaktadır. Elkind (1999), geçmişte olduğu gibi günümüzde de çocukların refahını tehdit eden hatalı imgelerle savaşmak gerektiğini vurgulamaktadır.

Çocukluk sosyolojisi alanında önemli çalışmaları olan Corsaro (2011) 1980' li yıllara kadar sosyolojide hemen hemen hiç çocuk araştırması olmadığını, son yıllarda durumun oldukça değiştiğini, günümüzde giderek artan sayıda teorik konu ve ampirik bulgunun paylaşıldığı yayınlara rastlandığını belirtmektedir. Çocukların sosyolojide uzun süre ihmal edilmesinin nedenini onların toplumdaki ve kuramsal yaklaşımlardaki ikincil ya da aşağı konumları olarak açıklamaktadır. Toplumun, çocuklara bugünkü yaşamlarının nasıl olduğu, şimdiki gereksinimlerinin ve isteklerinin neler olduğu açısından değil, yarın nasıl bir yetişkin olacakları açısından baktığını düşünmektedir. Ayrıca çocukluk çalışmaları konusunda önemli bir yere sahip İngiliz sosyal antropolog Alisson James (2001), kendi ülkesinde dahi 20 yıl öncesine kadar çocukluk çalışmalarının sosyoloji alanında çok sınırlı olduğunu vurgulamaktadır. çocuk ve çocukluğa bakışın araştırılmasının yeni sayılabilecek tarihesinden çocukluk çalışmalarında bazı noktaların dikkate alınmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Çocukluk sosyolojisi alanında önemli çalışmaları bulunan James ve Prout (2015) "Çocukluğun inşası ve yeniden inşası" adlı kitapta, çocukluğun araştırılmasında yeni yaklaşımların şu ön kabulleri benimsediğini belirtmektedir.

1. Çocukluk toplumsal bir yapıım olarak anlaşılır. Çocukluk insan gruplarının doğal ve evrensel bir özelliği değil toplumların özel ve yapısal bir bileşeni olarak ortaya çıkar.

2. Kültürlerarası araştırmalar tek ve evrensel bir çocukluk değil, çeşitli çocukluklar olduğunu göstermektedir.

3. Çocukların toplumsal ilişkileri ve kültürleri yetişkinlerin bakış açısından bağımsız olarak kendi başına araştırılmaya değerdir.

4. Çocuklar kendi toplumsal yaşamlarının kurulmasında ve yönetilmesinde etkindirler ve öyle görülmelidirler.

5. Etnografi, çocukluğun araştırılmasında özellikle yararlı bir yöntem bilimdir; sosyolojik bilginin üretimine çocukların katılması deneysel ya da tarama türü araştırmalardan daha fazla olanak kılmaktadır.

Bu ilkeler doğrultusunda çocukluk çalışmaları yapan araştırmacılar, çocukluğa toplumun bakış açısının, çocuklara sağlanacak hizmetleri etkileyecek derecede önemli olduğunu şiddetle vurgulamaktadır (James & James, 2012; Johnny, 2006; Mayall, 2000; Punch, 2003; Quennerstedt & Quennerstedt, 2014; Sorin, 2005; Tisdall & Punch, 2012; Uprichard, 2008; Woodhead, 2004). Toplumsallaşma süreçleri incelen-

diğinde insanlar, tarih boyunca büyük değişimlerin içinden geçmişlerdir. Bu süreçte toplumların genel olarak çocuklara yaklaşımı da değişim göstermiştir. Bir toplumun çocukluğa yüklediği anlamlar dünyaya olan bakış açılarını yansıtacağından son derece önemlidir. Tarihte somut olarak çocuklara ilişkin değil, soyut düşünceler bütünü olarak çocukluğa ilişkin daha çok bilgi bulmak mümkündür (Elkind, 1999; Heywood, 2003; Onur, 2005; Postman, 1995; Tan, 1989). Yetişkinler, çocuklardan çok, soyut bir kavram olan çocukluk üzerine yazılar yazmışlar ve toplumlarının yaşadıkları dönem içinde çocuklara olan yaklaşımlarını bu şekilde göstermişlerdir. Çocuk ve çocukluğa bakış, yer ve zaman değiştikçe toplumların ve ailelerin yaklaşımları doğrultusunda farklılık göstermektedir (Onur, 2005). Çocukluğun geçtiği ortamın fiziksel ve psikolojik özellikleri hem çocuklukta gelişimi hem de çocukluk anlayışını etkilemektedir (Jenks, 2005). Çocuk ve çocukluk kavramlarına yüklenen anlam ve tanımlar; toplumda çocuğa tanınan ya da tanınmayan haklar, çocuklardan beklenen davranışlar, yükümlülüklerle uygulanan ceza ve yaptırımlar ile eğitim modellerine kadar çok çeşitli konularda belirleyici nitelik taşımaktadır (Tan, 1989). Çocukluk anlayışında değişim olabilmesi için; bireylerin çocuğa ve çocukluğa bakış açısının ve bu kavramları nasıl değerlendirdiklerinin araştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Günümüze değin çocukluk anlayışıyla ilgili yapılmış çalışmalarda çocuk ve çocukluğun tanımı, çocuğun tarihteki yeri, günümüzde çocuğun statüsü gibi konular ele alınmıştır (Archard,2004; Elkind,1999; Heywood,2003; Onur,2005; Postman,1995; Sorin,2005). Özellikle ampirik bulgular, çocuklarla ilgili dergi ve kitapların incelenmesinden, çocuklarla çalışan meslek gruplarıyla yapılan araştırmalara kadar gitmektedir. Ancak çağımızın hakim paylaşım ve etkileşim şekli olan “sanal” ortamlarda çocukluğun ve çocuğun nasıl yer aldığına, sanal paylaşımcıların çocukluğa bakışlarının nasıl olduğuna ilişkin alan gerçekleştirilmiş bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sanal ortamlarda kişilerin “çocukluk” konusu altında çeşitli paylaşımlarda buldukları görülmüştür. Bu kişilerin hiçbir etki altında kalmadan yaptıkları paylaşımların, gerçek düşüncelerini yansıtacağına inanıldığı için bu çalışmanın gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı:

Bu çalışmanın amacı; bir sosyal paylaşım sitesinde çocukluk konu etiketiyle fotoğraf paylaşan kişilerin çocukluğa bakışlarını ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için fotoğraf paylaşan kişilerin;

- Çocukluğa atfettikleri imgeler nelerdir?
- Çocukluğa atfettikleri sözcükler ve duygular nelerdir?

sorularına yanıt aranmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma bir nitel durum çalışmasıdır (Creswell, 2013; Glesne, 2013; Merriam, 2013). Durum çalışması; araştırmacının, gerçek yaşamda güncel bir durumu çeşitli bilgi kaynakları kullanarak detaylı ve derinlemesine incelediği nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Nitel araştırmalarda görüşmeler ve gözlemlerin yanı sıra dokümanlar ile görsel materyaller de temel bilgi kaynaklarıdır. Nitel araştırmalarda geleneksel olarak üç temel bilgi toplama şekli görüşmeler, gözlem ve doküman incelemesidir. Sanal ortamlardan ulaşılabilecek veriler de nitel araştırmaları kapsamaktadır. Görsel programlar; sanal görüntü, video ve fotoğraf paylaşılan sitelerden toplanacak bilgiler belge ve veri olarak kabul edilebilir. Sanal ortamlardan çeşitli yollarla bilgi toplama “Çevrimiçi Bilgi Toplama” olarak literatürde adlandırılmaktadır. Bu çalışmada da çevrimiçi bilgi toplama yönteminden yararlanılmıştır. Çevrimiçi bilgi toplama yöntemi ile sanal ortamlardan ulaşılan veriler araştırmacılar tarafından analiz edilmekte ve yorumlanmaktadır. Sanal ortamlardan veri toplamak araştırmacının var olan veriye daha kolay ulaşmasını sağlayan araştırma tekniklerinin elektronik dalı olarak kabul edilmektedir (Glesne, 2013; Merriam, 2013).

Çalışma Evreni

Fotoğraf paylaşımı esasına dayanan bir sosyal paylaşım sitesinin (instagram) kullanıcıları tarafından paylaşılmış, çocuklukla ilgili fotoğraflar araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu sosyal paylaşım sitesinde kullanıcılar kendi profillerini oluşturup diledikleri fotoğrafları kendi sayfalarında paylaşabilmektedir. Aynı zamanda paylaşılan fotoğraflar konularına göre etiketlenip (hashtag) tüm kullanıcıların görebileceği alanlarda da konu etiketiyle yayınlanabilmektedir (Vikipedi, 2016).

Çalışma Materyali

Araştırmanın çalışma materyali amaçlı örnekleme türlerinden olasılıksız örnekleme tekniğinin ölçüt örnekleme çeşidi ile belirlenmiştir (Patton, 2014). Bu çalışmada amaç “çocukluk” konu etiketiyle paylaşılan fotoğrafların incelenmesi olduğu için ölçüt olarak yıl sınırlaması ile ay çeşitliliğine gidilmesine ve #çocukluk konu etiketinin kullanılıyor olmasına dikkat edilmiştir. Buna göre Instagram’ da 2014 ve 2015 yıllarının farklı aylarında yayınlanan ve #çocukluk konu etiketini kullanan 400 fotoğraf çalışmaya dahil edilmiştir. Çocukluk konu etiketiyle paylaşılan fotoğrafların tercih edilmesinin nedeni, kullanıcıların çocukluğa atfettikleri düşünce ve değerlerle ilgili olabileceği bu konu etiketini tercihlerinin düşüncesidir. Çünkü bu sitede kullanıcıların düşünceleri, fotoğraflara verilen konu etiketleri ile yansıtılmaktadır.

Verilerin Analizi:

Araştırma verilerinin analizi içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinin gerçekleştirilmesinden önce incelenecek fotoğraflar klasörlenmiş; ana-

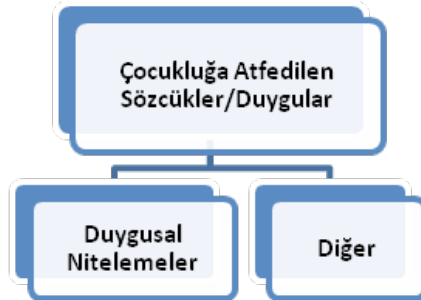
liz öncesi hazırlıklar yapılmış ve kategoriler araştırmanın başında belirlenen araştırma sorularını yansıtacak şekilde belirlenmiştir. Kodlar ise fotoğraflar ve fotoğraflara verilen konu etiketleri incelendikten sonra tümdengelim yoluyla analiz yaklaşımı kullanılarak oluşturulmuştur (Creswell, 2013; Glesne, 2013; Merriam, 2013).

Çocukluğa atfedilen imgeler (Şekil 1) ve çocukluğa atfedilen sözcükler/duygular (Şekil 2) olmak üzere iki kategori altında bulgular yorumlanmıştır. Kategori ve kodların gösterildiği şekiller aşağıda yer almaktadır.

Şekil 1. Çocukluğa atfedilen İmgeler



Şekil 2. Çocukluğa Atfedilen Sözcükler/Duygular



Araştırmada Dikkat Edilen Etik İlkeler

İnternet yoluyla veri toplama yöntemi gizlilik hakkına yönelik yeni etik kodların oluşmasına neden olmuştur. Ancak araştırmacıların bilgisayar ortamı iletişim kullanımını kolaylaştıracak net bir etik yönerge halen bulunmamaktadır. Çevrimiçi toplumlar tarafından geliştirilmiş etik kurallara “internet görgü kuralları” da denilmektedir (Glesne, 2013). Bu araştırmada da Glesne (2013)’nin belirttiği “internet görgü kuralları” na göre fotoğraflarını incelediğimiz kişilerin isimlerini ve kimliklerini belli edecek her hangi bir bilgi paylaşımında bulunulmamıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde sosyal medyada çocukluk konu etiketiyle fotoğraf paylaşan kişilerin çocukluk anlayışlarını ortaya koyma amacıyla incelenen fotoğraflar sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmadaki bulgular, çocukluğa atfedilen imgeler ve çocukluğa atfedilen sözcükler/duygular olmak üzere 2 ana kategori şeklinde belirlenmiştir. Bunların alt kategorileri ve kodları incelenen fotoğraflar sonucunda elde edilen bulgulara göre açıklanmıştır.

Çocukluğa Atfedilen İmgeler

Kişiler tarafından çocukluk konu etiketiyle paylaşılan fotoğraflar arasında kişilerin çocukluğa atfettikleri imgeleri yansıtan resimlerin kodları ve fotoğraf sayıları tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Çocukluğa atfedilen imgeler

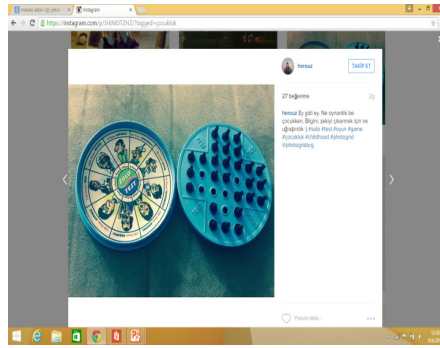
Kodlar	Fotoğraf sayısı
Yiyecek resimleri	78
Oyun/oyuncak Resimleri	51
Kendi çocukluklarıyla ilgili Resimler	46
Çocukluk arkadaşlarının resimleri	37
Tv programları	21
Kitap resimleri	16

Tablo 1 incelendiğinde kişilerin paylaştıkları fotoğraflarda; yiyecek, oyuncak ve kitap resimlerinden televizyon programlarına; kendi çocukluklarıyla ilgili resimlerden çocukluk arkadaşlarının resimlerine kadar altı farklı boyutta çocukluğa gönderme yaptıkları görülmüştür. Bu fotoğraflar arasından en yüksek sayıya sahip olan “yiyecek resimleri” iken, oyun/oyuncak resimleri ile ilgili paylaşılan fotoğraflar ikinci sırayı almaktadır. Kitap resimlerinin ise 16 fotoğraf ile en düşük sayıya sahip olduğu belirlenmiştir. Çocukluğa atfedilen fotoğraflardan yiyecek resimlerine örnek olarak şekil 3. sosyal medyada kişiler tarafından çocukluk konu etiketiyle paylaşılanlar arasında yer almaktadır. Oyun/oyuncak resimlerinden bir tanesi şekil 4’ te verilmişken, tv programları şekil 5’ te kitap resimleri de şekil 6’ da gösterilmektedir. Kişilerin kendi çocuklukları ve çocukluk arkadaşlarıyla ilgili resimlerinin ise yüzleri görüldüğü için yayınlanması uygun görülmemiştir.



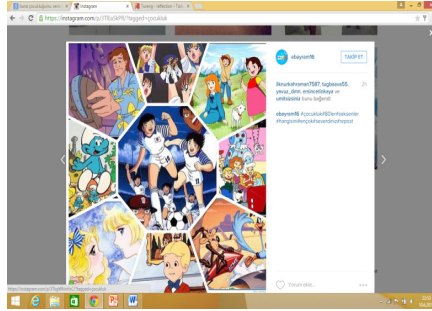
Şekil 3. Yiyecek resimleri (#çocukluk, #cino, #ile, #güzeldi, #biz, #bunlarla, #ve, #unutmadık, #seni, #cino)

Resimde yer alan gofretler kullanıcının çocukluk döneminde üretilen bir yiyeceği temsil etmektedir. Konu etiketlerinin arasında çocukluk ve unutmamak ifadelerinin olması resimdeki gofretin o dönemlerde özellikle çocuklar tarafından tercih edilen bir yiyecek olduğunu düşündürmektedir. İncelenen fotoğraflarda yiyecek resimleri kodunda yer alan diğer resimler de şekil 3’te verilen örnek gibi kullanıcıların çocukluk dönemlerinde üretilen ve özellikle çocukların tükettikleri yiyecekleri temsil etmektedir.



Şekil 4. Oyun/oyuncak resimleri (#solo, #test, #oyun, #game, #çocukluk, #childhood, #photogrid, #photogridorg)

Resimde yer alan solo test adlı oyun, kullanıcının kendi çocukluk döneminin oyunlarına atfen yayınlanmıştır. Kullanıcının seçtiği konu etiketlerinden “çocukluk” ifadesi de bu oyunun çocukluk dönemini yansıttığı görüşünü desteklemektedir.



Şekil 5. Televizyon programları (#çocukluk, #80ler, #seksenler, #hangisini, #en-cok, #severdiniz, #repost)

Resimde yer alan çocuklara yönelik televizyon programları, kullanıcının konu etiketlerinde de seksenler olarak belirttiği gibi eski dönemleri yani kullanıcının çocukluk dönemlerinde izlediği çizgi filmleri yansıtmaktadır.



Şekil 6. Kitap resimleri (#şekerportakalı, #kitap, # dosttur, #yalnız, #hissettirmez, #book, #çeviri, #çocukluk, #kahve, #latte, #coffe, #kafadinleme, #caddebostan, #şeker, #portakalı, #can, #yaz, #kitaplar, #kafeler)

Kullanıcının çocukluğa atfederek paylaştığı Şeker Portakalı adlı kitap, kitap resimleri kodu altında incelenen diğer fotoğrafları da yansıtmaktadır. Diğer fotoğraflarda aynı şekilde çocukluk dönemlerinde okunan kitapları ve konu etiketleri de aynı şekilde çocukluğa vurgulamaktadır.

Çocukluğa Atfedilen Sözcükler/Duygular

Sosyal medyada çocukluk konu etiketiyle paylaşılan fotoğraflardan sözcükler/duyguları temsil ettiği düşünülenler duygusal nitelemeler ve diğer olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. Bunlarla ilgili paylaşılan fotoğrafların kodları ve sayıları tablo 2. ve tablo 3.'te sunulmuştur.

Duygusal Nitelemeler

Çocukluk konu etiketiyle paylaşılan fotoğraflardan duygusal nitelemeleri yansıtanların incelenmesi sonucunda tablo 2' de yer alan kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 2. Duygusal nitelemeler

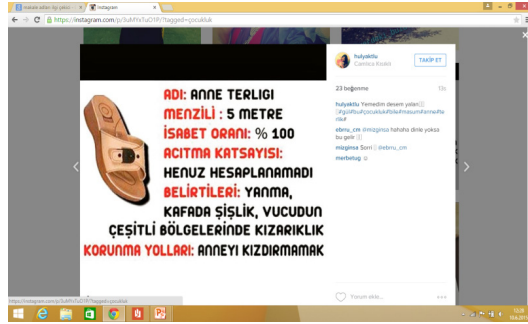
Kodlar	Fotoğraf sayısı
Çocukluğa duyulan özlem	89
Masum	58
Mutluluk	35
Eğlence	35
Sevgi	27
Güzel	24
Sevinç	18
Huzur	6
Aldanma	1
Mantıksız duygular	1

Tablo 2 incelendiğinde fotoğraf paylaşan kişilerin çocukluğu; çocukluğa duyulan özlem, masum, mutluluk, eğlence ve sevgi gibi duygularla ifade ettikleri görülmüştür. Bu duygusal nitelemeler arasından çocukluğa duyulan özlem en çok fotoğraf sayısına sahip iken mantıksız duygular olarak kodlanan duygusal niteleme bir fotoğraf ile en az sayıya sahip olmuştur. Çocukluğa atfedilen duygusal nitelemelerden çocukluğa duyulan özlem ile ilgili bir örnek şekil 7.' de verilmiştir. Sosyal medyada çocukluk konu etiketiyle paylaşılan ve duygusal nitelemelerden masum kodunu yansıtan bir fotoğraf şekil 8.' da gösterilirken, mutluluk kodu ile ilgili fotoğraf şekil 9' da gösterilmektedir.



Şekil 7. Çocukluğa duyulan özlem (#çocukluk, #günlerim, #geri, #gelsin, #günaydın)

Resimdeki metinde ve konu etiketlerinde kullanıcının “özledim” ve “çocukluk günlerim gelsin” ifadelerinin çocukluğa duyulan özlemi yansıttığı görülmektedir.



Şekil 8. Masum (#gül, #bu, #çocukluk, #masum, #anne, #terlik)

Kullanıcının paylaştığı fotoğraf ile ilgili yaptığı konu etiketlerinde fotoğraftaki durumu masum olarak nitelendirdiği anlaşılmaktadır.



Şekil 9. Mutluluk (#cemalsüreya, #keske, #kitap, #kitaplık, #okumakgüzel, #güzelözler, #aşk, #hayat, #hayatınıçinden, #book, #love, #vscom, #goodlook, #sessizlik, #tatil, #manzara, #sevgi, #kitaplarkalpkırmazlar, #kitaplar, #okumakgüzel, #tozlukitaplık, #çocukluk, #mutluluk, #masum, #hayaller)

Kullanıcı paylaşılan fotoğraftaki metinde çocukken çok mutlu olduğunu vurgulamış ve yaptığı konu etiketleriyle de çocukluğu mutluluk olarak nitelendirmiştir.

Diğer

Çocukluğa atfedilen sözcükler/duygular ana kategorisi altında incelenen diğer fotoğraflar tablo 3’te belirlenen kodlara göre yorumlanmıştır.

Tablo 3. Diğer

Kodlar	Fotoğraf sayısı
Çocukluğun zaman içinde değiştiği	61
Tutulan takım	29
Yapılan Hareketlerin Çocukluk olarak nitelendirilmesi	27

Tablo 3 incelendiğinde sosyal medyada çocukluk konu etiketiyle paylaşılan fotoğraflardan diğer alt kategorisinde değerlendirilenlerin kodları çocukluğun zaman içinde değiştiği, tutulan takım ve yapılan hareketlerin çocukluk olarak nitelendirilmesi olarak belirlenmiştir. Bunlar arasında çocukluğun zaman içinde değişmesi en çok fotoğraf sayısına sahip iken tutulan takım ve yapılan hareketlerin çocukluk olarak nitelendirilmesi kodları onu takip etmektedir.



Şekil 10. Çocukluğun zaman içinde değiştiği (#photoshop, #life, #like, #çocukluk, #childhood, #kite, #selfie, #mylife)

Resimde 90larda ki çocukluğun uçurtma ile temsil edildiği 2015' te ise yerini selfie çubuğunun aldığı gösterilmiştir. Kullanıcının seçmiş olduğu konu etiketleri de (#selfie, #kite [uçurtma]) resimdeki değişen çocukluk mesajını desteklemektedir.

Çocukluğa atfedilen imgeler kategorisinde kullanıcıların en çok yiyecek resimleri ve oyun/oyuncak resimleri paylaştıkları görülmüştür. Paylaşılan fotoğraflar, çocukluğa duyulan özlemle ilişkilendirilebilir. John Holt (2000) “Çocuklukta Kaçış” adlı kitabında birçok birey için çocukluk döneminin olabildiğince mutlu geçtiğini ve uzun süre devam ettiğini belirtmektedir. Çocukluk döneminin sona ermesinin en çok bu dönemi mutlu geçirenlere acı verdiğini dile getirmektedir. Bu çalışmada da çocukluk dönemleriyle ilgili fotoğraf paylaşan kişilerin, çocukluk dönemlerine özlem duydukları düşünülmektedir. Bu konuyla ilgili 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresinde Güvenç (1997)’ in çocuk ve kültür başlıklı bildirisinde belirttiği “çocukken büyümeye özeniriz, büyüyünce çocukluğu özleriz” sözleri de yetişkinlerin “çocukluğa özlem” duyduklarını yansıtmaktadır. Ayrıca kullanıcıların yiyecek ve oyun/oyuncak resimleri paylaşımlarının, “çocukluğa” beslenme ve oyun gereksinimleri ile ilişkilendirdiklerini düşündürmektedir. Çocukların temel gereksinimlerinde beslenme, fiziksel gereksinimlerin başında gelirken, oyun gereksinimi ise psikolojik gereksinimlerin başında yer almaktadır (Woodhead, 2004). Beslenme gereksiniminin karşılanması çocukların öncelikli gereksinimleri arasında yer almaktadır. Ancak oyun oynama gereksinimleri de her alanda optimal gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır. İnsanlar her yaşta oyun oynarlar fakat çocukluk döneminde oyunun ayrı bir yeri ve önemi vardır (Sheridan, Howard, & Alderson, 2010).

Çocukluğa atfedilen sözcükler/duygular kategorisinde elde edilen bulgular yorumlanırken iki alt kategoriye ayrılmıştır. Bunlar duygusal nitelermeler ve diğer kategorileridir. Duygusal nitelermeler kategorisinde incelenen fotoğraflarda kullanıcıların çocukluğu; çocukluğa duyulan özlem, masum, mutluluk, eğlence ve sevgi gibi duygularla ifade ettikleri görülmüştür. “Çocukluğa duyulan özlem” ifadesi kullanıcılar tarafından en çok vurgulanan duygu olmuştur. Bu durumun çocukluğa atfedilen imgelerde ortaya çıkan çocukluğa özlem yorumunu doğruladığı düşünülmektedir. Bu duyguyu “masum” nitelmesi takip etmektedir. Kunt- Bulut (2015) tarafından gerçekleştirilen okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışlarının incelendiği çalışmada katılımcıların çocukluğu; masumiyet – saflık olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu sonuç sosyal medyada fotoğraf paylaşan kişilerin çocukluğu masum olarak nitelendirmelerine paralel görünmektedir. Literatürde masum çocuk imajının içeriği incelendiğinde, Sorin (2005)’ e göre masum çocuk imajının çocuğu yetersiz, korunmaya muhtaç, bağımlı ve yetişkin tarafından doldurulmayı bekleyen boş bir levha olarak resmettiği görülmektedir. Fotoğraflarda çocukluğu masum olarak nitelendiren kullanıcıların aynı zamanda çocukluğa karşı özlem duymaları korunma ihtiyacı ile çocukluğa özlem arasında ilişki olduğu düşüncesini akla getirmektedir. Ayrıca Kunt- Bulut (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi öğretmenleri tarafından sıkça çocukların masumluluğu ile bir yetişkinin bakımı altında olduğu ve bu gereksinimlerinin karşılanması gerektiği vurgulanmıştır. Masum çocuk imajı ile gereksinimler arasında bir bağ bulunmaktadır. Kullanıcıların çocuklukla ilgili paylaştıkları fotoğraflarda hem gereksinimlere hem de çocukluk döneminin masumluluğuna dikkat çekmeleri de bu durumu doğruladığını düşündürmektedir.

Diğer kategorisinde incelenen fotoğraflarda kullanıcıların en çok çocukluğun zaman içinde değiştiği görüşünü belirttikleri ortaya çıkmıştır. Literatürde çocukluk çalışması ile ilgili kaynakların hemen hepsinde çocukluğun her toplum için farklı değerlendirilebildiği gibi geçmişten günümüze de birçok değişikliğe uğradığı belirtilmektedir. Özellikle 20. Yüzyıldan sonra çocuklukla ilgili yapılan çalışmaların arttığı, çocuğa ve çocukluğa bakış açısının da değiştiği gözlemlenmiştir (Archard,2004; Elkind,1999; Heywood,2003; Onur,2005; Postman,1995; Sorin,2005). Çocuk ve çocukluk kavramlarının geçmişten günümüze hatta geleceğe kadar daim olduğu görüşünü vurgulayan Postman (1995) tarihsel süreçte çocuğun ancak 10. yüzyılda küçük bir yetişkin olarak resimlendirilebildiğini, 17. yüzyılda ise çocukların kıyafetlerinin değiştiği yetişkinlerden farklı giyinerek ilk elbiselerine sahip oldukları, oyuncaklara kavuştuklarını anlatmaktadır. Hatta Postman (1995)' a göre yetişkinlikten ayrı bir dönem olarak fark edilmeye başlanan çocukluk fikri, günümüzde yetişkinlikle çocukluk arasındaki çizginin aşınmasıyla çocukluk fikrinin yeniden yok oluşunu göstermektedir.

Sonuç olarak; çocukluğa atfedilen imgerlerde kullanıcıların en çok çocukluk dönemlerine özgü yiyecekleri ve oynadıkları oyunlarla oyuncakları paylaştıkları görülmüştür. Çocukluğa atfedilen sözcükler/duygularda ise kişilerin en çok çocukluğa karşı özlem duydukları ve çocukluk yaşantılarının zaman içerisinde farklılaştığı görülmüştür. İnsanların çocuğa ve çocukluğa bakış açısının ve bu kavramları nasıl değerlendirdiklerinin araştırılmasının gerekliliği düşüncesi ile yapılan bu çalışmada; kişilerin genel olarak çocukluğa bakışlarının “masum” nitelmesini yansıttığı görülmektedir. Ayrıca kişilerin çocukluklarıyla ilgili fotoğraf paylaşımları ve çocukluk dönemlerine ilişkin duydukları özlemleri; çocukluk dönemlerine, yaşadıkları döneme kıyasla daha olumlu hislerle ve özlemlerle yaklaştıklarını düşündürmektedir. İncelenen fotoğrafların, çocukluğun zaman içindeki değişimine vurgu yaptığı söylenebilir. Çalışma bütünsel olarak ele alındığında kullanıcıların paylaşımlarının “yaşamın en güzel çağı çocukluk” fikrini yansıttığı, çocukluğun şimdiki zamandan daha masum ve mutlu bir dönem olduğu düşüncesinin baskın olduğu söylenebilir Bu çalışma sanal ortamlarda konu etiketleriyle fotoğraf paylaşılan başka siteler üzerinde de gerçekleştirilebilir. Ayrıca sadece fotoğraflarla sınırlı kalmayıp kişilerin düşüncelerini metin halinde paylaştıkları sosyal paylaşım ağlarında da farklı araştırma yöntemleri kullanılarak çocukluk anlayışları incelenebilir.

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *Unlike infancy, childhood is not a biological category but a social construct (Postman, 1995). Therefore, the “childhood” concept is regarded differently in each society and in addition to this, it is perceived distinctly among individuals and this perception can change over time (Postman,1995; Heywood,2003; Sorin,2005). For that reason, it is difficult to make a common definition of “childhood”. However, despite these distinct perceptions towards childhood, it can be defined as a stage that requires a safe environment for playing games and growing up before adulthood (Bellamy, 2005). Research on childhood started with “Centuries of Childhood” published by Aries in 1962. In this work, Aries made effective definitions and explanations in terms of discovery of childhood. In light of Aries’ studies, it has been understood that children have social and cultural values and from this understanding, a new platform in which childhood can be discussed by societies has emerged (as cited in Heywood, 2003).*

Childhood researchers strongly stress that societal point of view through childhood is extremely important because this point of view can affect the services offered for children in societies (James & James, 2012; Johnny, 2006; Mayall, 2000; Punch, 2003; Quennerstedt & Quennerstedt, 2014; Sorin, 2005; Tisdall & Punch, 2012; Uprichard, 2008; Woodhead, 2004). Examining the socialization process, it can be seen that individuals have gone through huge changes throughout history. In this process, generally, societal approach to children has also changed. Meanings ascribed to childhood by a society are extremely important because those ascribed meanings to childhood reflect the world-view and vision of that society. In history, it is much more possible to find more information about childhood as a sum of abstract thoughts rather than concrete information related to children (Elkind, 1999; Heywood, 2003; Onur, 2005; Postman, 1995; Tan, 1989). Adults have written about childhood, which is an abstract concept, more than about children and in this way they have revealed how societies approach to children in their era. The point of view towards child and childhood differs in terms of societies' and families' approaches as the time and place change (Onur, 2005). The physical and psychological features of the environment where childhood is lived affect both the development in childhood and understanding of childhood (Jenks, 2005). Definitions and meanings assigned to child and childhood concepts bear characteristics and indicators in many areas ranging from the rights given or not given to children, the behaviours expected from children and children crimes, punishments and juvenile laws to education models for children (Tan, 1989).

There are a lot of studies conducted on perception of childhood. In these studies, different opinions and suggestions were made about definitions of child and childhood, the place of child in history and the status of child in our day (Archard, 2004; Elkind, 1999; Heywood, 2003; Onur, 2005; Postman, 1995; Sorin, 2005). These studies range from examination of the magazines and books related to children to research on occupational groups that work with children. However, there is no study on the shared texts or photos about children in virtual environments in literature. In virtual environments, individuals have various sharings about childhood. For that reason, this study is thought to be necessary because it is believed that these sharings individuals make under no external pressure and force in virtual environments reflect their own and true thoughts. One of the pioneers in childhood research, Elkind (1999) stresses the importance of the studies conducted and to be conducted on childhood with his expression : " Without a cumulative change in our understanding of little child in society, we cannot go much further." In this study, it is thought to be necessary to examine how individuals perceive child and childhood and how they evaluate these concepts to be able to realize a change in individuals' understanding of childhood,

Aim of the Study: The purpose of this study is to present the point of views of the people who shared photos on social media with "childhood hashtag" (#childhood) towards childhood. In the study, these two questions are tried to answer:

What images are attributed to childhood by these people?

What expressions and emotions are attributed to childhood by these people?

Method: This study is qualitative research (Creswell, 2013; Glesne, 2013; Merriam, 2013). In qualitative studies, not only interviews and observations but also documents and visual materials are basic resources of information. In qualitative studies there are three traditional data collection methods: interviews, observations and document analysis. The documents that can be obtained on virtual environments can be used in qualitative research, too. Data collection from virtual environments through different ways is called "Online Data Collection" in the related literature

(Glesne, 2013). This method was used to collect data in this study. The sampling of the study consists of 400 photographs chosen through criterion sampling technique, which is among improbable sampling techniques (Patton, 2014). The obtained data was analysed through content analysis. Since categories were formed regarding the research questions and codes were formed after examining the chosen photographs, the deductive analysis stages were followed (Creswell, 2013; Glesne, 2013; Merriam, 2013). The results of the study was discussed under "Images attributed to childhood" (Figure 1) and "Expressions/Emotions attributed to Childhood" (Figure 2) categories.

Findings and Conclusions: The findings obtained through the examinations and analysis of the photographs shared by the people with the #childhood were put under 2 main categories as images attributed to childhood and expressions/emotions attributed to childhood. The subcategories and codes were explained in terms of the findings. As a result, among images attributed to childhood, the most shared ones were observed as food, games and toys peculiar to childhood stage. Among expressions/emotions, the users who shared photos were mainly seen expressing their longings for their childhood years and highlighting how childhood expressions have been changed over time. Regarding the suggestions, new studies can be done to examine and analyse the photographs on different websites. Besides this, new studies can be conducted on the analysis of the users' texts they share on different social media websites through different research methods to examine their perception and understanding towards childhood.

5. Kaynakça

- Ahioğlu-Lindberg, E.N. (2012). Çocuk Yetiştirme Açısından Türkiye'de Çocukluğun Tarihi. *Pamukkale Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi* (31), 41-52.
- Aksoy, A. B. & Gür, Ç., (2008), Ortadoğu Ülkelerinde Aile Yapısı ve Çocuğa Bakış, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 16 (1) s.49 – 60.
- Archard, D. (2004). *Children Rights and Childhood*. (2nd ed.) London: Routledge.
- Avcı, N., Kara, C., Ayhan, S., Güngör, N. & Kayacık, K. (2014), Investigation of prospective teachers' understanding of childhood. Erpa Congress, 6-8 June 2014, İstanbul. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.
- Bellamy, C. (2005). Dünya Çocuklarının Durumu Çocukluk Tehdit Altında. *UNICEF*
- Corsaro, W. A. (2011) *The Sociology of Childhood* (3rd ed.) London: SAGE
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri. [quantitative, qualitative and mixed Approaches]* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve Toplum- Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler*. (B. Onur, Dü. & D. Öngen, Çev.) Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Anı.
- Gurbetoğlu, A. (2007). II. Meşrutiyet Dönemi Çocuk Dergilerinde Çocukluk Anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (2), 63-92
- Güvenç, B. (1997). Çocuk ve kültür:Çocukluk, Erginlik ve Kültür. *Çocuk Kültürü (1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi)*, 15-30.
- Heywood, C. (2003). *Baba Bana Top At!- Batı'da Çocukluğun Tarihi*. İstanbul: Kitap
- Holt, J. (2000). *Çocukluktan kaçış*. (S. Yılandı & S. Aksoy, Çev.). İstanbul: Beyaz

- Irmak, T. Y. & Engin, A. (2003). *İlkokul Kitaplarında Çocuk İmajı*. IV. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri 15-17 Ekim 2003
- James, A. (2001). "Yeni" Çocukluk Sosyolojisinde Sorunlar, Yaklaşımlar ve Pratikler: B. Onur (eds.), Dünya'da ve Türkiye'de Değişen Çocukluk- III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi içinde (s. 27-36). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- James, A., & James, A. (2012). *Key concepts in childhood studies*. London: Sage.
- James, A. & Prout, A. (2015) Re-presenting childhood: time and transition in the study of childhood in (pp. 202-223) *Constructing and Reconstructing Childhood*, Londra: Falmer
- Jenks, C. (2005). *Childhood* (2nd ed.). London: Routledge.
- Johnny, L. (2006). Reconceptualising Childhood: Children's Rights and Youth Participation in Schools. *International Education Journal* , 7 (1), 17-25.
- Kunt-Bulut, M. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukluk Anlayışı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8 (3), 243-259.
- Merriam, S. (2013). *Nitel Araştırma*. Ankara: Nobel
- Onur, B. (2005). *Türkiye'de Çocukluğun Tarihi*. Ankara: İmge
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Çev. Edt.). Ankara: Pegem.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu*. (K. İnal, Çev.) Ankara: İmge.
- Punch, S. (2003). Childhoods in the Majority World: Miniature Adults or Tribal Children? *Sociology*, 37 (2), 277-295.
- Quennerstedt, A. & Quennerstedt, M. (2014) Researching children's rights in education: sociology of childhood encountering educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 35 (1), 115-132.
- Rousseau, J. (2011). *Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine*. (M. Baştürk, & Y. Kızılcım, Çev.) Ankara: Kilit.
- Sheridan, M., Howard, J., & Alderson, D. (2010). *Play in early childhood: From birth to six years*. Routledge.
- Sorin, R. (2005) Changing Images of Childhood- Reconceptualising Early Childhood Practice. *International Journal of Transitions in Childhood* , 1, 12-21.
- Tan, M. (1989). Çağlar Boyu Çocukluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 23 (2), 71-88.
- Tisdall, E. K. M., & Punch, S. (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's geographies*, 10 (3), 249-264.
- Uprichard, E. (2008). Children as „Being and Becomings: Children, Childhood and Temporality. *Children & Society* , 22, 303-313.
- Wikipedi, (2016). Instagram. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Instagram> adresinden erişilmiştir.
- Woodhead, M. (2004). Early Childhood Development: A Question of Rights. *International Journal of Early Childhood*, 37 (3), 79-98.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygılarının İncelenmesi

Investigation of The Future Anxieties of Pre-School Teacher Candidates

Bahar Gümrükçü Bilgici

Kastamonu Üniversitesi, Meslek Yüksek Okulu, Hemşirelik ve Bakım Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı

Ümit Deniz

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Araştırma, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik gelecek kaygılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliğine devam eden 172 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygılarını belirleyebilmek için “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği 45 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin “çok az” olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okul öncesi öğretmen adaylarının buldukları sınıf, kendilerini öğretmenlik mesleği için hazır hissetme, başarı algısı ve branş tercih sırası değişkenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri açısından anlamlı farklar bulunmuştur.

***Anahtar Kelimeler:** Kaygı, Gelecek Kaygısı, Mesleki Kaygı, Öğretmen Adayı, Okul Öncesi Öğretmeni.*

Abstract

The purpose of this study is to determine pre-school teacher candidates' levels of anxiety regarding their future careers in teaching. The sample consists of 172 pre-school teacher candidates studying the Pre-School Education programme at Kastamonu University Faculty of Education. For data collection to find out the anxiety levels of students “Teacher Candidate’s Anxiety Scale” and “Personal Information Form” were used. Teacher Candidate’s Anxiety Scale is composed of 45 items. Results show that pre-school teacher candidates' anxiety levels regarding their teaching career can be described as “very low”. There are also statistically significant differences in anxiety levels when examined according to different variables such as teacher candidates' school year, perceived readiness for the occupation teaching, perceived success and the rank of the Pre-school Education programme in their university preference list.

***Keywords:** Anxiety, Future Anxiety, Professional Anxiety, Teacher Candidate, Pre-School Teacher.*

1. Giriş

Bireyler ve toplumlar gelişim çabasını kendilerini buldukları durumdan daha ileriye daha iyiye götürme isteği ile gösterirler. Bu gelişme çabası içerisinde de gerçekleştirmek istedikleri değişim ve gelişimi destekleyecek bireyler, kurumlar ve meslekler önem taşımaktadır (Aydın ve Tekneci, 2013). Türkiye'nin gelişmiş ülkeler arasında yer bulabilmesi için iyi yetiştirilmiş, nitelikli insan kaynağına sahip olması gerekmektedir. Hiç şüphesiz nitelikli insan kaynağına ulaşmak için ülkenin eğitim sistemi büyük önem taşımaktadır (Erden, 1998, s.27).

Resmi Gazetede (2006) öğretmen, “yüksek öğretim kurumlarında genel kültür bilgisi, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon eğitimi olarak yetişmiş her derece ve türdeki örgün yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürütmek üzere atanan kişi” şeklinde tanımlanmıştır.

Öğretmenler, tüm toplumlarda insan yetiştirme işlevini üstlenmiş sistemin temel üyesidir. Öğretmen, bir sosyal sistem olan okulun en stratejik unsurlarından birisidir. Öğretmen, okulun ve sınıf ortamının canlanmasını sağlayan, öğretimin gerçekleştirilmesi için bu ortamları uygun, ilginç ve zevkli bir duruma getiren kişidir. Ayrıca öğretmenler yönettiği öğretim etkinlikleri sırasında doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenciler üzerinde çok önemli izler bırakarak, öğrencilerin tüm gelişim alanlarını etkilerler (Ünal ve Ada, 2001, s.45).

Okul öncesi dönemde öğretmenin çocuklara sevgi ve yakın ilgi göstermesi, çocuklara iyi bir örnek olması, çocuklara karşı fazla koruyucu davranmaması, aile ile yakın bir ilişki ve sağlam bir işbirliği içinde olması gerekir. Okul öncesi öğretmeni iyi bir gözlemci olmak zorundadır. Bir gözlemci olarak çocuğun gelişimini izler, çocukla ilgili kayıtları tutar, yolunda gitmeyen durumlarda alınması gereken önlemleri alır ve mevcut sorunlara çözüm arar (Yeşilyaprak, 2008, s.42).). Okul öncesi öğretmenlerinin bu denli yoğun görev ve sorumlulukları ve de küçük yaş düzeyindeki çocuklar ile çalışıyor olmaları umutsuzluğa ve kaygıya neden olabilir.

Umud, bir amaca ulaşma konusundaki başarı duygusu iken, umutsuzluk başarısız olunacağına dair bir kanıdır (Izgar, 2009, s. 17). Umutsuzluk, olumsuz sonuçların ortaya çıkmasının beklendiği ve olumlu sonuçların gelişmeyeceğine olan inançtır. Bunlar, gelecek ile ilgili olumsuz bir duygunun değiştirilebilmesi için kimsenin bir şey yapamayacağı ile ilgilidir (Öngen, 2012, s.3021). Öğretmenlerin, öğrencileri topluma hazırlama ve geleceklerini şekillendirme konularında doğrudan etkisi vardır. Öğretmenlerin, öğrencilerin umutsuzluk düzeylerini etkiledikleri görülmektedir. Ayrıca, umut ve umutsuzluk kavramları öğretmenlerin kendi yaşamları için de aynı derecede önemlidir. Öğretmenlerin ekonomik kaygısı, statülerinin geleceğe yönelik bakış açıları ve mesleki yaşantıları üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir (Seneoğlu, 2000). Umutsuzluk yaşayan bir öğretmen ya da öğrencinin gelecek kaygısı yaşamaması daha kolay hale gelir.

Zaman zaman her insan kaygı hissedebilir. Endişe verici bazı durumları yaşamadan veya bir şeylerin yolunda gitmediğini hissedip bunu sorgulamadan bir haftayı bitirebilen çok az insan vardır (Rector ve diğ., 2011). Bireyde kaygının artması, geleceği hakkında ne yapacağını bilememesine, kararsızlık yaşamasına neden olabilir. Bireyin yersiz korkulara sahip olması kaygısının artmasının bir sonucudur. Öğrenciler zorlu bir yarışın içerisindeyler. Ülkemizde öğrenciler üniversiteye bu zorlu yarıştan geçtikten sonra gelmektedir. Öğrencilerin üniversiteye gelmeleri yaşadıkları kaygıyı bitirmemektedir. Üniversiteye başladıktan sonra da öğrenimlerini tamamlama ve iş bulma düşüncesiyle gelecek kaygısı yaşamaktadırlar (Çakmak ve Hevedanlı, 2005).

Kaygı, ortada görünür bir neden yokken, bilinçdışının etkisiyle ortaya çıkan iç sınırlaması, tedirginlik, gelecek korkusu biçiminde kendini hissettiren evrensel duygudur. Sağlıklı bir kişi, kaygıyı sıklıkla ve şiddetli bir şekilde yaşamaz. Kaygı duygunun sık ve şiddetli bir şekilde ortaya çıkması, kaygıyı yaşayan kişinin geçmişinde önemli engellemeleri ve önemli çatışmaları yaşadığını göstermektedir (Bakırcıoğlu, 2005, s.124). Kaygı duygusu daha çok gelecek yönelimlidir. Kaygı, gelecekte olma olasılığı olan, birey tarafından tehlike olduğu düşünülen durumlarda ortaya çıkar. (Köroğlu, 2013, s.4).

Her birey, aynı durum karşısında eşit derecede kaygı duymayabilir. Kaygının ortaya çıkmasına neden olan durumlar insandan insana değişebilir. Bu nedenle kaygıyı daha iyi anlayabilmek için kaygının kaynağını ve kaygının ortaya çıkmasına neden olan etkenleri bilmek gerekir (Sürücü, 2012).

Kaygı bozukluklarının temel nedenleri biyolojik faktörler, fiziksel hastalıklar ve öğrenilmiş davranışlardır. Kalıtım yoluyla bir takım mizaç özelliklerinin çocuğa aktarılması, sinir sistemindeki bozukluklar kaygının biyolojik nedenleridir. Diyabet, epilepsi, uyuşturucu bağımlılığı gibi fiziksel hastalıklar ile çocuğun yaşadığı çevrede korku öğelerinin vurgulanması ve korkulu durumların ve nesnelere pekiştirilmesi de kaygıya yol açabilir (Seven, 2013, s.108-109).

Spielberger durumluk kaygı ve sürekli kaygı olmak üzere iki tip kaygı tanımlamıştır. Durumluk kaygı, insanın içinde bulunduğu durumu tehdit eden, tehlike yaratan koşulların oluşmasından ya da bu koşulların oluşacak gibi algılanmasından, anlaşılmasından ve yorumlanmasından kaynaklanan kaygıdır (Köknel, 2014, s.25). Sürekli kaygı, şiddetli kişilik yapısına, kişiliği oluşturan katmanların işlevlerine göre değişir. Bireyin kişilik yapısının kaygıya yatkın olması sürekli kaygı düzeyini etkilen bir faktördür. Sürekli kaygının durumluk kaygıya oranla durağan ve sürekli olduğunu belirtmiştir. (Köknel, 2014, s.26)

Ruhsal çözümlenme öğretileri kaygıyı dört başlık altında toplar:

1. Üst benlik Kaygısı: Katı, sert, baskıcı, denetleyici, engelleyici, erteleyici üst benliğin yol açtığı kaygıdır.

2. İğdişlik Kaygısı: Oedipus karmaşası döneminden kaynaklanan kaygıdır. Cinsel korkularla birlikte bulunur.

3. Ayrılma Kaygısı: İlgi duyulan, sevilen veya sayılan bir insanı yitirmek korkusuyla ya da o insandan uzak kalmak korkusuyla birlikte bulunan kaygıdır.

4. Alt benlik Kaygısı: Yaşanılan kaygı durumuyla benlik denetiminin azalması sonucunda alt benlikte bulunan davranış ve eylemlerin ortaya çıkacağından korkmaktır (Köknel, 2014, s.18).

Kaygı bebeklikten itibaren var olduğundan, kaygının yetişkinlikteki etkisi çocuklukta yaşanan stres, yoksunluk, travma ve çatışmaya bağlı olabilir. Freud, çocukların kaygılarının içsel anlamlarıyla ilişkili olan bir dizi tehlikeli durum yaşadıklarına dikkat çeker. Bunlar, objenin kaybı korkusundan başlar (anne tarafından terk edilmek), objenin sevgisini kaybetme korkusuyla devam eder (anne veya baba tarafından duygusal ret). Daha sonra bedensel hasar korkusu gelir (genellikle bir ebeveyn rakibi tarafından) ve son olarak süper ego tarafından onaylanmamak korkusu ortaya çıkar (vicdan azabı). Normal gelişim gösteren bir çocuk, ebeveynin yardımıyla bu kaygı formlarının her biriyle mücadele eder (Burkovik, 2013, s. 81).

Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kalitelerini artırabilmek için yapılan çalışmalar arasında, öğretmen adaylarının gelecek kaygılarını araştıran çalışmalar vardır. Sürücü (2012), matematik öğretmenliği öğrencilerinin gelecek kaygılarını Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören 163 öğretmen adayının çeşitli değişkenlerine göre araştırmıştır. Araştırma sonucunda; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bölümde okumaktan memnun olan öğrencilerin, memnun olmayan öğrencilere göre, öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kendisini akademik bakımdan başarısız hissedenden öğretmen adaylarının başarılı hissedenden öğretmen adaylarına göre görev merkezli kaygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Son olarak, bölümü tercih sırası öncelikli olan adayların ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır.

Morton ve diğ. (1997), Kanada’da yaklaşık 1000 öğretmen adayının kaygılarını belirlemeye yönelik araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçları incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının geleceğe yönelik kaygılarının erkek öğretmen adaylarının geleceğe yönelik kaygılarından daha fazla olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adayları için en yüksek kaygının değerlendirme kaygısı olduğu ve sınıf yönetimi kaygılarının da fazla olduğu belirlenmiştir.

Gümrükçü Bilgici ve Deniz (2016) geliştirdikleri “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeğini” kullanarak Kastamonu Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 201 okul öncesi öğretmen adayının mesleki kaygı düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının yaş, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise, kendini mesleğe hazır hissetme ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Yapılan bu araştırmalar da göz önünde bulundurulduğunda gelecek kaygısının okul öncesi öğretmen adaylarının hayatlarında önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygılarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda yanıt aranan sorular aşağıda verilmiştir.

- Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygısı puanları cinsiyete göre değişmekte midir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygısı puanları devam ettikleri sınıfa göre değişmekte midir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygısı puanları okudukları bölümden memnun olma durumuna göre değişmekte midir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygısı puanları mezun oldukları lise türüne göre değişmekte midir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygısı puanları ailelerinde öğretmen bulunma durumuna göre değişmekte midir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygısı puanları öğretmenliğe hazır hissetme durumlarına göre değişmekte midir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygısı puanları algılan başarı durumuna göre değişmekte midir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygısı puanları okul öncesi öğretmenliğini seçim nedenine göre değişmekte midir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygısı puanları bölümü tercih etme sırasına göre değişmekte midir?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygısı düzeylerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İki ve ikiden fazla değişken arasındaki değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modellerine ilişkisel tarama modelleri denir. Böyle bir düzenlemede değişkenler, tekil taramada olduğu gibi ayrı ayrı sembolleştirilir. Fakat yapılan bu sembolleştirmenin ilişkisel bir çözümlenmeye olanak vermesi gerekmektedir (Karasar, 2015, s. 81).

İlişkisel çözümlenmeler iki şekilde yapılabilir. Bu ilişkisel çözümlenmeler, korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerden oluşur. Korelasyon türü ilişkisel taramada, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, eğer birlikte bir değişme varsa, bu değişimin nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır. Karşılaştırma türü ilişkisel taramadaysa en az iki değişken vardır. Bu değişkenlerden birine (bağımsız) göre gruplar oluşturulur, daha sonra da öteki (bağımlı) değişkene göre aralarında bir değişiklik olup olmadığına bakılır (Karasar, 2015, s. 82-84). Bu çalışmada karşılaştırma türü ilişkisel tarama kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Anabilim Dalının 1. ve 3. sınıflarında öğrenim görmekte olan 172 öğretmen adayından oluşmuştur.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında araştırmacıların oluşturduğu “Kişisel Bilgi Formu” ve Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004) tarafından Borich’ten (1996) uyarlanarak geliştirilen “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Formlar araştırmacı rehberliğinde ve gönüllük esas alınarak okul öncesi öğretmen adayları tarafından doldurulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu toplam 9 sorudan olmuştur. Kişisel Bilgi Formu ile okul öncesi öğretmen adaylarının özelliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Formda; adayın cinsiyeti, sınıfı, okumakta olduğu branştan memnuniyet durumu, mezun olduğu lise türü, bu programı tercih sırası ve öğretmenlik mesleğini yapmak için kendini hazır hissedip hissetmediği gibi sorular yer almıştır.

Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği

Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004) tarafından Borich’ten (1996) uyarlanarak geliştirilen “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” 45 maddelik 5’li likert tipinde bir ölçektir. “Çok kaygılanıyorum” 5 puan, “Oldukça kaygılanıyorum” 4 puan, “Kısmen kaygılanıyorum” 3 puan, “Çok az kaygılanıyorum” 2 puan ve “Kaygılanmıyorum” 1 puan şeklinde derecelendirilmiştir. Puan yükseldikçe kaygı durumu artmaktadır. Buna göre ölçek puanları 1,00- 1,79 arası “kaygı yok”, 1,80-2,59 arası “çok az kaygı”, 2,60-3,39 arası “kısmen kaygı”, 3,40-4,19 arası “oldukça kaygı”, 4,20-5,00 arası “çok fazla kaygı” düzeyini göstermektedir.

Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu “Ben Merkezli Kaygılar” 15 madde, ikinci boyutu “Görev Merkezli Kaygılar” 15 madde ve üçüncü boyutu “Öğrenci Merkezli Kaygılar” 15 madde içermektedir.

Araştırmada kullanılan Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için Saban Korkmaz ve Akbaşlı (2004) tarafından Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Buna göre, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ölçeğin birinci boyutu (ben-merkezli kaygılar) için 0,76, ikinci boyutu (görev-merkezli kaygılar) için 0,73 ve üçüncü boyutu (öğrenci-merkezli kaygılar) için 0,76 olarak hesaplanmıştır.

Sürücü (2012), Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeğinin tümü ve alt boyutları için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarını sırasıyla 0,97 (ÖMYK tümü), 0,93 (BMK alt boyutu), 0,90 (GMK alt boyutu) ve 0,95 (ÖMK alt boyutu) olarak hesaplamıştır.

Bu çalışmada, Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeğinin tümü ve alt boyutları için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,917 (ben-merkezli kaygı alt boyutu), 0,882 (görev-merkezli kaygı alt boyutu), 0,952 (öğrenci-merkezli kaygı alt boyutu) ve 0,97 (Toplam Kaygı Puanı) olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen bu değerler, ölçümlerin güvenilirliği için yeterli olduğunu ($>,70$) (Büyükoztürk, 2003) göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçeklerde bulunan her maddenin ortalama ve standart sapma değerleri tablo halinde verilmiştir.

Ölçekten elde edilen verilerin çeşitli değişkenler açısından analizinde verilere normal dağılım gösterdiği durumlar için bağımsız gruplar için t-testi, göstermediği durumlar için ise Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U analiziyle bakılmıştır. Analizlerin sonuçlarını yorumlamak için anlamlılık düzeyi $p = 0,01$ ve $p = 0,05$ tercih edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.

3. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen verilere göre okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygısı puanlarının adayın cinsiyeti, sınıfı, okumakta olduğu branştan memnuniyet durumu, mezun olduğu lise türü, bu programı tercih sırası, ailede öğretmen olup olmaması, okul öncesi öğretmenliğini tercih etme nedeni, öğretmenlik mesleğini yapmak için kendini hazır hissedip hissetmediği ve üniversitede başarılı olup olmasına göre karşılaştırılması yapılmıştır. Karşılaştırmalar tablolarla sunulmuş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	159	92,4
	Erkek	13	7,6
Sınıf	1	87	50,6
	3	85	49,4
Okumaktan memnun olma durumu	Evet	156	90,7
	Hayır	16	9,3
Mezun olduğu lise türü	Öğretmen Lisesi	33	19,2
	Diğer	139	80,8
Ailede öğretmen olma durumu	Evet	60	34,9
	Hayır	112	65,1
Okul öncesi öğretmenliğini tercih etme nedeni	Kendi isteği ile	110	64,0
	Ailenin isteği ile	10	5,8
	Teşvik ile	32	18,6
	Açıkta kalmamak için	16	9,3
Bölümü tercih sırası	Diğer	4	2,3
	1 – 5	119	69,2
	6 – 10	25	14,5
	11 – 15	24	14,0
Öğretmenlik mesleğini yapmak için kendini hazır hissetme durumu	16 ve üstü	4	2,3
	Evet	103	59,9
Üniversitede başarılı olma durumuna yönelik algısı	Hayır	69	40,1
	Evet	125	72,7
	Hayır	47	27,3

Araştırmaya alınan okul öncesi öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin yüzde dağılımları ve frekansları Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmen adaylarının %92,4’ü kadınlardan oluşmaktadır. Bu adayların %50,6’sı 1. sınıfa devam etmekte iken, %49,4’ü ise 3. sınıfta öğrenim görmektedirler. Adayların %90,7’si bu bölümü okumaktan memnun olduklarını ve adayların %80,8’inin öğretmen lisesi dışındaki liselerden mezun olduğu görülmektedir. Adayların %65,1’inin ailesinde öğretmen yoktur. Adayların %64,0’ünün okul öncesi öğretmenliği bölümünü kendi istekleri ile tercih ettikleri görülmektedir. %69,2’si için bu bölüm ilk beş tercihleri arasında bulunmaktadır. Adayların %59,9’u öğretmenlik mesleğini yapmak için kendini hazır hissetmektedir. %72,7 ‘si üniversitede başarılı olduğunu düşünmektedir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygısı Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

Değişken	n	Ort.	SS.	Kaygı Düzeyi
Ben Merkezli Kaygı (BMK)	172	2,31	0,79	Çok az
Görev Merkezli Kaygı (GMK)	172	2,53	0,68	Çok az
Öğrenci Merkezli Kaygı (ÖMK)	172	2,36	0,87	Çok az
Toplam Kaygı Puanı	172	2,40	0,75	Çok az

Tablo 2’ de, araştırmaya katılan tüm okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin ölçek alt boyutları ve tümü için betimsel istatistik değerleri verilmiştir. Adayların ben merkezli, görev merkezli, öğrenci merkezli ve toplam kaygı düzeylerinin “çok az” olduğu görülmektedir. En yüksek kaygı düzeyinin GMK düzeyi (Ort. = 2,53, SS.= 0,68) olduğu görülmektedir. Buradan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin yüksek olmadığı söylenebilir.

Tablo 3. Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği Puanlarının Normal Dağılım Testi Sonuçları

	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov Z
BMK	2,31	0,79	0,644	-0,110	0,005
GMK	2,53	0,68	0,413	-0,578	0,000
ÖMK	2,36	0,87	0,685	0,068	0,002
Toplam Kaygı Puanı	2,40	0,75	0,574	-0,318	0,018

Tabloda görüldüğü üzere Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği alt boyutlarının Kolmogorov-Smirnov Z puanları 0,05’den küçüktür. Buna rağmen puanların çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 aralığında kalmaktadır. Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu (2007), çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında sınırlı kalması durumunda dağılımın normale yakın bir dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabileceğini belirtmişlerdir.

Çalışma grubunda 13 erkek öğrenci bulunurken 159 kadın öğrenci yer almaktadır. Dolayısıyla cinsiyete göre öğretmen adaylarının kaygı puanları arasında ilişkiler Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygısı Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
BMK	Kadın	159	85,96	13668,00	948,00	0,620
	Erkek	13	93,08	1210,00		
GMK	Kadın	159	86,83	13806,00	981,00	0,761
	Erkek	13	82,46	1072,00		
ÖMK	Kadın	159	85,45	13586,00	866,00	0,332
	Erkek	13	99,38	1292,00		
Toplam Kaygı Puanı	Kadın	159	86,14	13695,50	975,50	0,737
	Erkek	13	90,96	1182,50		

Tablo 4’e göre kadın okul öncesi öğretmen adayları ile erkek okul öncesi öğretmen adaylarının BMK, GMK ve toplam kaygı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p > ,05$). Ghaith ve Shaaban (1999), öğretmenlerin kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenleri karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerde deneyimin mesleki kaygıyı azalttığı ve cinsiyetin mesleki kaygı için anlamlı bir değişken olmadığı belirtilmiştir. Bu çalışmada da cinsiyet değişkeninin, okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygısı düzeylerinin belirlenmesinde anlamlı bir değişken olmadığını saptanmıştır.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygısı Puanlarının Devam Ettikleri Sınıfa Göre Yapılan *t* – Testi Sonuçları

Değişken	Sınıf	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
BMK	1	87	2,13	0,83	170	-3,168	0,002**
	3	85	2,50	0,70			
GMK	1	87	2,35	0,69	170	-3,606	0,000**
	3	85	2,71	0,63			
ÖMK	1	87	2,15	0,85	170	-3,425	0,001**
	3	85	2,59	0,84			
Toplam Kaygı Puanı	1	87	2,21	0,76	170	-3,547	0,001**
	3	85	2,60	0,68			

** $p < 0,01$

Tablo 5’te verilen *t*-testi sonuçlarına göre, 3. sınıf öğrencilerinin BMK [$t(170) = -3,168, p < ,01$], GMK [$t(170) = -3,606, p < ,01$], ÖMK [$t(170) = -3,425, p < ,01$] ve toplam kaygı puanı [$t(170) = -3,547, p < ,01$], 1. sınıf öğrencilerinin kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Buna göre 3. sınıfa devam eden okul öncesi öğretmen adayları, 1. sınıfa devam eden okul öncesi öğretmen adaylarından daha fazla ben merkezli kaygı, görev merkezli kaygı, öğrenci merkezli kaygı ve toplam kaygı taşımaktadır. Yıldırım (2011), Kurtuldu ve Ayaydın (2010), Ünalı ve Alaz (2008), üst sınıflardaki öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin alt sınıflara göre daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Bu çalışmada da alt sınıfa devam eden okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının gelecek kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğu, üst sınıfa devam eden okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 3. sınıfa devam eden adayların daha fazla gelecek kaygısı yaşamasının sebebinin eğitim fakültesinden mezun olmaya yaklaşma, okul öncesi öğretmeni olarak göreve başlayabilmek için zorunlu olan Kamu Personeli Seçme Sınavına girme-ye yaklaşımlarından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. 1. sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adayı eğitim fakültesine daha yeni başladığı için mezun olacağı zamanı ve mezun olduğu zamanda yaşayacaklarını henüz düşünmemiş olabilir. Bunun nedeni de eğitim fakültesine yeni başlayan okul öncesi öğretmen adayının zor ve yorucu bir çalışmadan geçerek okul öncesi öğretmenliği bölümüne gelmiş olması olabilir.

Çalışma grubundaki okul öncesi öğretmen adaylarının 16’sı okudukları bölümden memnun değilken 156’sı memnundur. Sayıların bu homojen olmayan dağılımları sebebiyle öğretmen adaylarının bölümden memnun olma durumlarına göre kaygı puanları arasındaki ilişkiler Mann Whitney *U* testi ile incelenmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygısı Puanlarının Okudukları Bölümden Memnun Olma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Memnun olma durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
BMK	Memnun	156	84,60	13198,00	952,00	0,118
	Memnun değil	16	105,00	1680,00		
GMK	Memnun	156	84,94	13250,00	1004,00	0,198
	Memnun değil	16	101,75	1628,00		
ÖMK	Memnun	156	84,24	13142,00	896,00	0,063
	Memnun değil	16	108,50	1736,00		
Toplam KP	Memnun	156	84,50	13182,00	936,00	0,100
	Memnun değil	16	106,00	1696,00		

Tablo 6’da verilen Mann-Whitney U testine göre, okul öncesi öğretmenliğine devam etmekten memnun olan okul öncesi öğretmen adayları ile memnun olmayan okul öncesi öğretmen adaylarının BMK, GMK, ÖMK ve toplam kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > ,05$).

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygısı Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre t – Testi Sonuçları

Değişken	Mezun olunan lise	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
BMK	Öğretmen Lisesi	33	2,17	0,76	170	-1,158	0,249
	Diğer	139	2,35	0,80			
GMK	Öğretmen Lisesi	33	2,27	0,53	170	-2,887	0,005**
	Diğer	139	2,59	0,70			
ÖMK	Öğretmen Lisesi	33	2,22	0,65	170	-1,083	0,280
	Diğer	139	2,40	0,91			
Toplam KP	Öğretmen Lisesi	33	2,22	0,63	170	-1,563	0,120
	Diğer	139	2,45	0,77			

** $p < 0,01$

Tablo 7’de, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız gruplar arası t – testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, öğretmen liselerinden mezun okul öncesi öğretmen adayları ile diğer liselerden mezun okul öncesi öğretmen adaylarının GMK puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır [$t(170) = - 2,887, p < ,01$]. Buna göre diğer liselerden mezun okul öncesi öğretmen adayları, öğretmen liselerinden mezun okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha fazla görev merkezli kaygıya sahiptir. BMK, ÖMK ve toplam kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > ,05$). Alisnanoğlu ve diğ. (2010), öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili kaygı düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öğretmen lisesinden mezun olan okul öncesi öğretmen adayları, diğer liselerden mezun olan okul öncesi öğretmen adaylarından daha az gelecek kaygısı taşıdığı saptanmıştır. Öğretmen lisesinden mezun olan okul öncesi öğretmen adaylarının

daha az GMK taşımalarının sebebinin lise öğrenimlerinde okul öncesi öğretmenliğine yönelik bilgilerden haberdar edilmiş olmalarından kaynaklandığını düşündürmektedir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygısı Puanlarının Ailelerinde Öğretmen Bulunma Durumuna Göre t – Testi Sonuçları

Değişken	Ailede öğretmen olma durumu	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
BMK	Evet	60	2,28	0,66	170	-0,453	0,651
	Hayır	112	2,33	0,86			
GMK	Evet	60	2,57	0,57	170	0,588	0,558
	Hayır	112	2,51	0,74			
ÖMK	Evet	60	2,42	0,92	170	0,565	0,573
	Hayır	112	2,34	0,85			
Toplam KP	Evet	60	2,42	0,68	170	0,218	0,828
	Hayır	112	2,39	0,79			

Tablo 8’de ailede öğretmen olma durumunun okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları arasında meydana getirdiği farklılıklara ait t – testi sonuçları verilmiştir. Ailesinde öğretmen bulunan okul öncesi öğretmen adayları ile ailesinde okul öncesi öğretmeni bulunmayan okul öncesi öğretmen adaylarının BMK, GMK, ÖMK ve toplam kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p >,05$). Akgün ve Özgür (2014), öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumlarının ailelerinde öğretmen olma durumuna göre değişmediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygısı düzeylerinin ailelerinde öğretmen bulunma durumuna göre değişmediği saptanmıştır.

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygısı Puanlarının Öğretmenliğe Hazır Hissetme Durumlarına Göre t – Testi Sonuçları

Değişken	Hazır hissetme durumu	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
BMK	Evet	103	2,07	0,71	170	-5,329	0,000**
	Hayır	69	2,68	0,78			
GMK	Evet	103	2,29	0,65	170	-6,311	0,000**
	Hayır	69	2,89	0,56			
ÖMK	Evet	103	2,10	0,82	170	-5,141	0,000**
	Hayır	69	2,75	0,80			
Toplam KP	Evet	103	2,15	0,70	170	-5,836	0,000**
	Hayır	69	2,77	0,66			

** $p < 0,01$

Tablo 9’da, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenliğe hazır hissedip hissetmeme durumlarının, gelecek kaygısı düzeylerine etkisinin olup olmadığı t – testi ile incelenmiştir. Tabloya göre; kendisini öğretmenlik mesleğine hazır hisseden okul öncesi öğretmen adaylarının BMK [$(t(170) = - 5,329, p <,01]$, GMK [$(t(170) = - 6,311, p <,01]$, ÖMK [$(t(170) = - 5,141, p <,01]$ ve toplam kaygı puanı [$(t(170) = - 5,836, p <,01]$ ile kendisini öğretmenlik mesleğine hazır hissetmeyen okul öncesi öğretmen adaylarının kaygı puan-

ları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre kendisini öğretmenlik mesleğine hazır hissedenden öğretmen adaylarının, kendisini öğretmenlik mesleğine hazır hissetmeyen öğretmen adaylarına göre geleceğe yönelik daha fazla kaygı duydukları söylenebilir. Kendilerini öğretmenlik mesleğine hazır hissetmeyen adaylar gelecek kaygısını azaltabilmek için hazır hissetmeme nedenlerini ortadan kaldırma yoluna gidebilirler.

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygısı Puanlarının Algılanan Başarı Durumlarına Göre t – Testi Sonuçları

Değişken	Başarı algısı	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
BMK	Evet	125	2,25	0,80	170	-1,666	0,098
	Hayır	47	2,48	0,77			
GMK	Evet	125	2,43	0,70	170	-3,104	0,002**
	Hayır	47	2,78	0,60			
ÖMK	Evet	125	2,26	0,80	170	-2,538	0,012*
	Hayır	47	2,63	0,99			
Toplam KP	Evet	125	2,32	0,73	170	-2,517	0,013*
	Hayır	47	2,63	0,74			

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

Tablo 10'da okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin üniversitedeki başarı algısına göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla t – testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar verilmiştir. Buna göre, kendisini başarısız olarak niteleyen adayların, GMK [$(t(170) = -3,104, p < ,01]$], ÖMK [$(t(170) = -2,538, p < ,05]$] ve toplam kaygı puanı [$(t(172) = -2,517, p < ,05]$] ile kendisini başarılı gören okul öncesi öğretmen adaylarının puanları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre kendisini başarısız bulan adayların, kendini başarılı bulan adaylara göre geleceğe yönelik daha fazla kaygı duydukları söylenebilir. Genç (2008), de araştırmasında akademik başarısı iyi olan öğrencilerin sürekli kaygısının, akademik başarısı orta ve akademik başarısı düşük olan öğrencilere göre daha az olduğunu belirlenmiştir. Akademik başarısı iyi olan öğrencilerin benlik saygısının, akademik başarısı orta ve akademik başarısı düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bu durum, kendisini başarılı bulan okul öncesi öğretmen adaylarının, okul öncesi öğretmenliğinin uygulama aşamasında kendine güvendiğini, kendini başarısız bulan adayların ise kendine güvenmediğini düşündürmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bölümü seçim nedenine göre gelecek kaygısı puanlarının dağılımlarının frekans ve ortalama değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygısı Puanlarının Okul Öncesi Öğretmenliğini Seçim Nedenine Göre Dağılımı

Değişken	Bölümün seçim nedeni	n	Ort	SS
BMK	Kendi isteği ile	110	2,29	0,84
	Ailenin isteği ile	10	2,27	0,50
	Teşvik ile	32	2,44	0,75
	Açıkta kalmamak için	16	2,20	0,56
	Diğer	4	2,60	1,24
GMK	Kendi isteği ile	110	2,49	0,75
	Ailenin isteği ile	10	2,52	0,55
	Teşvik ile	32	2,70	0,56
	Açıkta kalmamak için	16	2,39	0,43
	Diğer	4	2,90	0,43
ÖMK	Kendi isteği ile	110	2,36	0,90
	Ailenin isteği ile	10	2,28	0,44
	Teşvik ile	32	2,30	0,66
	Açıkta kalmamak için	16	2,23	0,91
	Diğer	4	3,84	1,20
Toplam Kaygı Puanı	Kendi isteği ile	110	2,38	0,81
	Ailenin isteği ile	10	2,36	0,48
	Teşvik ile	32	2,48	0,61
	Açıkta kalmamak için	16	2,27	0,60
	Diğer	4	3,11	0,95

Öğretmen adaylarının bölümü seçim nedenlerine göre ve bölümü tercih sırasına göre gelecek kaygısı puanlarının homojen dağılmadığı görülmektedir. Ayrıca bölümü seçim nedenini “Diğer” olarak belirten öğretmen adaylarının sayısı sadece 4’tür. Bu sebeple okul öncesi öğretmen adaylarının bölümü seçim nedenlerine ve bölümü tercih sırasına göre gelecek kaygısı puanlarının analizinde parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal-Wallis *H* testi tercih edilmiştir. Test sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygısı Puanlarının Okul Öncesi Öğretmenliğini Seçim Nedenine Göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

Kaygı Boyutları Bölümü Seçim Nedeni	n	Sıra Ortalaması	c2	S.D.	p
Ben Merkezli Kaygı					
Kendi isteği ile	110	83,45	1,491	4	0,828
Aile isteği ile	10	92,70			
Teşvik ile	32	94,50			
Açıkta kalmamak için	16	85,75			
Diğer	4	94,00			
Toplam	172				
Görev Merkezli Kaygı					
Kendi isteği ile	110	81,67	6,671	4	0,154
Aile isteği ile	10	88,70			
Teşvik ile	32	102,84			
Açıkta kalmamak için	16	77,63			
Diğer	4	118,50			
Toplam	172				
Öğrenci Merkezli Kaygı					
Kendi isteği ile	110	84,39	6,727	4	0,151
Aile isteği ile	10	86,30			
Teşvik ile	32	86,63			
Açıkta kalmamak için	16	85,00			
Diğer	4	150,50			
Toplam	172				

Kayı Boyutları Bölümü Seçim Nedeni	n	Sıra Ortalaması	c2	S.D.	p
		Toplam Kaygı Puanı			
Kendi isteği ile	110	83,32			
Aile isteği ile	10	88,30			
Teşvik ile	32	94,50	3,905	4	0,419
Açıkta kalmamak için	16	81,50			
Diğer	4	125,50			
Toplam	172				

Tablo 12’de verilen Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliği bölümünü seçme durumları ile BMK, GMK, ÖMK ve toplam kaygı puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p > ,05$).

Okul öncesi öğretmen adaylarının, bölümü tercih sıralarına göre, öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı puanlarının dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygısı Puanlarının Bölümü Tercih Sırasına Göre Dağılımı

Değişken	Bölümü tercih sırası	n	Ort	SS
BMK	1 – 5	119	2,25	0,82
	6 – 10	25	2,62	0,75
	11 – 15	24	2,13	0,55
	16 ve üstü	4	3,40	0,81
GMK	1 – 5	119	2,45	0,70
	6 – 10	25	2,76	0,56
	11 – 15	24	2,47	0,50
	16 ve üstü	4	3,87	0,16
ÖMK	1 – 5	119	2,30	0,82
	6 – 10	25	2,59	0,90
	11 – 15	24	2,15	0,85
	16 ve üstü	4	4,03	0,04
Toplam Kaygı Puanı	1 – 5	119	2,33	0,75
	6 – 10	25	2,65	0,70
	11 – 15	24	2,25	0,59
	16 ve üstü	4	3,77	0,08

Okul öncesi öğretmen adaylarının, bölümü tercih sıralarının, öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları üzerinde bir farklılık meydana getirip getirmediğini incelemek için Kruskal-Wallis H testi ve anlamlı ilişkinin hangi gruplardan kaynaklandığını görebilmek için ise Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygı Puanlarının Bölümü Tercih Sırasına Göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

Kayı Boyutları Bölümü Tercih Sırası	n	Sıra Ortalaması	c2	S.D.	p	Mann Whitney U Gruplar	p	
			Ben Merkezli Kaygı					
I) 1 – 5	119	81,61				I-II	0,033*	
II) 6 – 10	25	105,64				I-IV	0,006**	
III) 11 – 15	24	79,50	12,794	4	0,005**	II-III	0,034*	
IV) 16 ve üstü	4	154,50				II-IV	0,042*	
Toplam	172					III-IV	0,002**	
			Görev Merkezli Kaygı					
I) 1 – 5	119	79,89				I-II	0,010*	
II) 6 – 10	25	107,40				I-IV	0,002**	
III) 11 – 15	24	84,25	16,772	4	0,001**	II-IV	0,001**	
IV) 16 ve üstü	4	166,0				III-IV	0,002**	
Toplam	172							

Kayı Bölümü Tercih Sırası	n	Sıra Ortalaması	c2	S.D.	p	Mann Whitney U Gruplar	p
Öğrenci Merkezli Kaygı							
I) 1 – 5	119	83,71				I-IV	0,002**
II) 6 – 10	25	99,36				II-IV	0,008**
III) 11 – 15	24	74,21	12,965	4	0,005**	III-IV	0,006*
IV) 16 ve üstü	4	163,00					
Toplam	172						
Toplam Kaygı Puanı							
I) 1 – 5	119	81,86				I-II	0,038*
II) 6 – 10	25	104,18				I-IV	0,002**
III) 11 – 15	24	78,42	14,141	4	0,003**	II-IV	0,008**
IV) 16 ve üstü	4	162,50				III-IV	0,002**
Toplam	172						

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

Tablo 14 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının toplam kaygı puanları ile bölümü tercih sırası arasında Kruskal-Wallis H testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\chi^2 = 14,14$; $p < ,01$). Bu ilişkinin kaynağını tespit etmek için uygulanan Mann-Whitney U testi incelendiğinde, bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarının toplam kaygı puanlarının sıra ortalaması ile bölümü 1-5 sırada tercih eden ($p < ,05$), bölümü 6-10 sırada tercih eden ($p < ,01$) ve bölümü 11-15 sırada tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarının toplam kaygı puanlarının sıra ortalaması ($p < ,01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Yine bölümü 1-5 sırada tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarının toplam kaygı puanları ile bölümü 6-10 sırada tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarının toplam kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < ,05$). Buna göre bölümü son sıralarda tercih eden adayların gelecek kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bölümü tercih sırasına göre BMK puanları arasında Kruskal-Wallis H testine göre anlamlı bir ilişki vardır ($\chi^2 = 12,74$; $p < ,01$). Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı farkı oluşturan grubun, bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden okul öncesi öğretmen adayları olduğu görülmektedir. Bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarının BMK puanları ile bölümü 1-5 sırada ($p < ,05$), bölümü 6-10 sırada ($p < 0,01$) ve bölümü 11-15 sırada ($p < 0,01$) tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarının BMK puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ayrıca bölümü 6-10 sırada tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarının BMK puanları ile bölümü 1-5 sırada ($p < ,05$) ve bölümü 11-15 sırada ($p < ,05$) tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarının BMK puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Buna göre bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarının ben merkezli kaygı seviyelerinin, diğer okul öncesi öğretmen adaylarının ben merkezli kaygı seviyelerinden daha fazla olduğu söylenebilir. Bölümü 6-10 sırada tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarının ben merkezli kaygı düzeylerinin, bölümü 1-5 sırada ve bölümü 11-15 sırada tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarının ben merkezli kaygı düzeylerinden daha fazla olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bölümü tercih sırasına göre GMK puanları arasında Kruskal-Wallis H testine göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\chi^2 = 16,77$; $p < ,01$). Bu anlamlı ilişkinin kaynağını tespit etmek için uygulanan Mann-Whitney U testine göre

bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarının GMK puanları ile bölümü 1-5 sırada ($p < 0,01$), bölümü 6-10 sırada ($p < 0,01$) ve bölümü 11-15 sırada ($p < 0,01$) tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarının GMK puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca bölümü 6-10 sırada tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarının GMK puanları ile bölümü 1-5 sırada tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarının GMK puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenliğini 16 ve üstü sırada tercih eden okul öncesi öğretmen adayların görev merkezli kaygı düzeyleri diğer okul öncesi öğretmen adaylarından daha yüksektir.

Bölümü tercih sırasına göre okul öncesi öğretmen adaylarının ÖMK puanları arasında Kruskal-Wallis H testine göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\chi^2 = 12,96$; $p < ,01$). Mann-Whitney U testine göre bu fark, bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarından kaynaklanmaktadır. Bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarının ÖMK puanları ile bölümü 1-5 sırada ($p < 0,01$), bölümü 6-10 sırada ($p < 0,01$) ve bölümü 11-15 sırada ($p < 0,01$) tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarının ÖMK puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Buna göre bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenci merkezli kaygı düzeylerinin, bölümü diğer sıralarda tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarından daha fazla olduğu söylenebilir.

Tüm bu sonuçlara göre okul öncesi öğretmen adaylarının bölümü tercih sırası ile ben merkezli, görev merkezli, öğrenci merkezli ve toplam kaygı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Tüm alt boyutlardaki farkın, bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarından kaynaklandığı görülmektedir. En yüksek kaygı düzeyine sahip olan grup bölümü 16 ve üstü sırada tercih eden okul öncesi öğretmen adaylarıdır. Bu çalışmada bölümü öncelikli tercih eden adayların gelecek kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenliği bölümünü ilk sıralarda tercih eden adayların kaygılarının daha düşük olması istedikleri meslekte okuyor olmaktan kaynaklanabilir. Bölümü son sıralarda tercih eden okul öncesi öğretmen adayları ise aile baskısı, açlık kalmamak veya teşvik gibi nedenlerle bölümü tercih ettikleri düşünülebilir. Bu nedenler de bireylerde kaygı kaynağı olabilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmen adaylarının Ben Merkezli Kaygı, Görev Merkezli Kaygı, Öğrenci Merkezli Kaygı ve toplam kaygı puanı düzeylerinin “çok az” olduğu saptanmıştır. Buradan okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygılarının fazla olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının Ben Merkezli Kaygı, Görev Merkezli Kaygı, Öğrenci Merkezli Kaygı ve toplam kaygı puanı düzeylerinin hiçbirisine cinsiyetin etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının buldukları sınıfın, Ben Merkezli Kaygı, Görev Merkezli Kaygı, Öğrenci Merkezli Kaygı ve toplam kaygı puanı düzeylerine doğrudan etkisi bulunmaktadır. Daha üst sınıflara geçtiklerinde, dolayısıyla öğretmenlik mesleğine başlama tarihi yaklaştıkça adayların öğretmenlik mesleğine yönelik gelecek kaygısı düzeyleri artmaktadır. 1. sınıfta Görev Merkezli Kaygı düzeyleri “çok az” iken, 3. sınıfta ise bu düzey “kısmen” seviyesine ulaşmaktadır.

Okudukları bölümden memnun olma durumu, mezun olunan lise, ailede öğretmen olma durumu ve bölümü seçme nedenlerinin okul öncesi öğretmen adaylarının Ben Merkezli Kaygı, Görev Merkezli Kaygı, Öğrenci Merkezli Kaygı ve toplam kaygı puanı düzeylerine etkisi bulunmamaktadır.

Kendisini öğretmenlik mesleğine hazır hisseden okul öncesi öğretmen adaylarının Ben Merkezli Kaygı, Görev Merkezli Kaygı, Öğrenci Merkezli Kaygı ve toplam kaygı puanı düzeyleri hazır hissetmeyen adaylara göre çok daha düşük kalmaktadır. Kendini öğretmenlik mesleğine hazır hisseden adaylar, hazır hissetmeyen adaylara göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha az kaygı duymaktadırlar.

Kendisini başarısız bulan okul öncesi öğretmen adaylarının, kendini başarılı bulan adaylara göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha fazla kaygı duydukları saptanmıştır. Kendini başarılı bulmayan okul öncesi öğretmen adaylarının Ben Merkezli Kaygı, Görev Merkezli Kaygı, Öğrenci Merkezli Kaygı ve toplam kaygı puanı düzeyleri, kendini başarılı bulan adaylara göre daha yüksektir.

Okul öncesi öğretmen adayları arasında, branşı tercih sırası 16 ve üstü olanlar diğer adaylara göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha fazla kaygı duymaktadırlar.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Öğretmen Lisesi mezunu okul öncesi öğretmen adaylarının diğer lise mezunu okul öncesi öğretmen adaylarından daha az kaygı taşıdıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygılarını azaltabilmek için okul öncesi öğretmeni olmak isteyen bireyler Kız Meslek Lisesi ve Öğretmen Lisesine yönlendirilebilirler.

Okul öncesi öğretmen adaylarının, okul öncesi öğretmenliği bölümünü tercih sırası arttıkça daha fazla kaygı taşıdıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygılarını azaltabilmek için, bölümü ilk sıralarda tercih etmeleri sağlanabilir. Bölümü ilk sıralarda tercih etmelerini sağlamak için, bireylerin okul öncesi öğretmenliğini tercih etmeden önce meslek hakkındaki bilgilerini artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Bunun için üniversitelerde okul öncesi öğretmenliği mesleğini tanıtmaya yönelik meslek tanıtım günleri düzenlenebilir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin mezun olduktan sonra hangi kurumlarda görev yapabilecekleri, okul öncesi öğretmenliği hakkındaki genel bilgiler okulların panolarında ve sokaklardaki reklam panolarında sergilenerek bireylerin okul öncesi öğretmenliği hakkındaki bilgi düzeyleri artırılabilir.

Üçüncü sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının birinci sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarından daha fazla kaygı taşıdığı saptanmıştır. Üçüncü sınıfta okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygısını azaltabilmek için eğitim fakültelerince çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarına ziyaret düzenlenebilir. Üniversitenin bulunduğu ildeki köy ya da ilçelerde eğitim-öğretime devam eden okullara gidilerek okul öncesi öğretmen adaylarının karşılaşılabilecekleri durumları görmeleri sağlanabilir. Ziyaret dönüşlerinde okul öncesi öğretmen adaylarının fikir alışverişinde bulunduğu toplantılar yapılabilir.

Kendisini başarısız bulan okul öncesi öğretmen adaylarının, kendini başarılı bulan okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha fazla kaygı taşıdıkları saptanmıştır. Kendini başarısız bulan okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygısını azaltabilmek için, danışman akademisyenler danışmanı oldukları okul öncesi öğretmen adaylarıyla başarısızlığın sebepleri ve başarısızlık durumlarında neler yapılabileceği konularında seminerler yapabilirler.

Daha büyük çalışma grupları, yani farklı üniversitelerdeki adaylar ile çalışılarak, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik gelecek kaygıları araştırılabilir.

5. Kaynakça

- Akgün, F., & Özgür, H. (2014). Examination of the anxiety levels and attitudes of the information technology pre-service teachers towards the teaching profession/Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki kaygılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1206-1223.
- Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, A.S., & Ünal, E. (2010, Mayıs). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları II Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri.
- Aydın, A., & Tekneci, E. (2013). Zihin Engelliler Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 1 – 12.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı.
- Burkovik, H. Y. (2013). *Kaygılanacak ne var!.* İstanbul: Timaş.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Çakmak, Ö., & Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115 – 127.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Genç, H. (2008). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin kaygı düzeyleri üzerine bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 487 – 496.

- Gümrukçü Bilgici, B., & Deniz, Ü. (2016). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Izgar, A. (2009). *Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Umut-suzluk Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (28. Baskı). Nobel.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem A Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (2014). *Kaygıdan korkuya*. İstanbul: Remzi.
- Köroğlu, E. (2013). *Kaygılarımız, korkularımız nedir? Nasıl baş edilir?*. Ankara: HYB.
- Kurtuldu, M.K., & Ayaydın, A. (2010). Güzel sanatlar bölümü öğrencilerinin mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 111 – 118.
- MEB Mevzuat Bankası. (04.03.2006). Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliği. Resmi Gazete. 3-5.
- Morton, L.L., Vesco, R., Williams, N.H., & Awender, M.A. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*. 67, 69 – 89.
- Öngen, D. E. (2012). The Relationship between Hopelessness and Sensation Seeking in Secondary School Teacher Candidates. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46, 3021-3025.
- Rector, N.A., Bourdeau, D., Kitchen, K., & Joseph-Massiah, L. (2011). *Anxiety disorders, an information guide*. Canada: Centre of Addiction and Mental Healths.
- Saban, A., Korkmaz, İ., & Akbaşlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17, 198-209.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kurandan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Seven, S. (2013). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem.
- Sürücü, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının gelecek kaygıları*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ünal, S., & Ada, S. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (2. Basım). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Ünal, Ü.E., & Alaz, A. (2008). Coğrafya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26, 1 – 13.
- Yeşilyaprak, B. (2008). *Eğitimde rehberlik hizmetleri: gelişimsel yaklaşım*. İstanbul: Nobel.
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslekî öz-yeterlik algıları ile meslekî kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Okul Öncesi Dönemde Anne, Baba, Çocuk ve Kitap

Mother, Father and Book at Preschool Age

Fatma Tezel Şahin, Cansu Tutkun
Gazi Üniversitesi, Ankara

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 16.08.2016

Özet

Bu araştırmada çocukları ile birlikte kitapçılara gelen anne ve babalarla görüşme yapılarak, anne babaların çocuklarına yönelik kitap ve kitap alımları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 güz döneminde Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan kitapçılara çocuklarıyla birlikte gelen 81 anne ve 23 baba olmak üzere toplam 104 anne baba oluşturmuştur. Araştırma, nitel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve yarı yapılandırılmış soruların yer aldığı Aile Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çoğunlukla annelerin çocuklarına kitap almaya geldiği, anne ve babaların çocuklarına kitap alırken en çok yaş ve içerik açısından çocuğa uygun olmasına dikkat ettikleri saptanmıştır. Ailelerin genellikle her gün, gece yatmadan önce çocuklarına kitap okuduğu, çocuğa kitap okuyan yetişkinin çoğunlukla anne olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların ısrarla bir kitabı almak isteyip, anne babaların almak istemediği durumlarda ebeveynlerin yarısının fikrini değiştirip kitabı aldığı, diğer yarısının ise çocuğun ısrarına rağmen kitabı almadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi dönem, kitapçı, kitap, anne ve baba.

Abstract

In the present study, parents coming to book stores with their children are interviewed and their opinions are evaluated when they buy /select books for their children. Subjects of the study are 104 parents (81 mothers and 23 fathers) coming to book stores with their children in central parts of Ankara in 2015-2016 fall education period. The study is a qualitative work. Family interview form prepared by researchers and composed of semi structured questions, was used to be data collecting tool. It was determined as the result of the study that mostly mothers come to book stores to buy book for their children. Parents pay attention for age and content suitability of the books for the children and then being interesting enough. Parents read books to their children every day before going to bed every night and mothers generally read books in families. In addition, when there is a conflict on book preference between parents and children, nearly half of parents change their decision and accept those children insist on buying while the rest half do not accept it.

Keywords: preschool period, bookstore, book, mother and father.

1. Giriş

Çocukların hayatında önemli bir yeri olan kitaplar (Rideout, Vandewater ve Wartella, 2003), çocuğun bilişsel ve dil gelişimi için, doğal birer öğrenme ortamı yaratmaktadır (Sever, 2011). Anne babaların kitap okuma alışkanlıkları, çocuklarına kitap okuma sıklıkları ve kitabı düzenli aralıklarla belirli bir rutinde okumaları, çocukların kitaplara karşı ilgisini, okuma alışkanlıklarını etkilemekte (Scarborough vd., 1991; Strommen ve Mates, 2004), gerçek dünya hakkında bilgi edinmelerine, kitap okumaya karşı ilgi ve farkındalıklarının artmasına katkı sağlamaktadır (Bus, Van Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995; Tare, Chiong, Ganea ve DeLoache, 2010). Ayrıca çocukların erken dönemlerde kitap ve okumayla ilgili deneyimleri, ailenin çocuğa sunduğu çevre, onların okumaya geçişte ki başarılarını ya da başarısızlıklarını, dil gelişimlerini ve bunlara bağlı akademik başarılarını da etkilemektedir (Bus vd., 1995; Harlaar, Hayiou Thomas, Dale ve Plomin, 2008; Rideout vd., 2003; Saracho ve Spodek, 2010; Scarborough vd., 1991). Bu yüzden çocukların erken dönemlerden itibaren kitaplarla tanıştırılmasının, ailenin bu konuda çocuğa uygun koşulları sağlamasının, çocuklarına kitap okumalarının ayrıca kitapçılar, kütüphaneler gibi ortamlara çocuklarını götürerek çocukların farkındalıklarını arttırmalarının önemli olduğu söylenebilir.

Kitapların çocukların gelişimindeki önemini yanı sıra anne babalarında çocukların kitaplara karşı olumlu bir yaklaşım benimsemelerindeki etkisinin, erken dönemlerden itibaren değerlendirilmesi ve bu konuda yaşanan aksaklıkların en aza indirilmesi için gerekli tedbirlerin alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Konuyla ilgili hazırlanan müdahale programları incelendiğinde; programların çocukların erken dönemlerde okuma becerilerini geliştirmeye yönelik, yoğunlukla ailelerin çocuklarına daha sık kitap okumaları ve çocuklarını aktif dinleyici olmalarını teşvik edici bir yaklaşımla ev temelli hazırlandıkları belirlenmiştir (Aram ve Levin, 2002; Baker, Scher ve Mackler, 1997; Elias, Hay, Homel ve Freiberg, 2006; Kaderavek ve Justice, 2005; Raikes vd., 2006). Bu açıdan okul öncesinde anne ve babaların kitap okuma alışkanlıklarının, kitaplara verdiği değerin ve çocuklarını kitap ve kitapçılarla bir araya getirme durumlarının da çocukları etkileyebileceği varsayılabilir. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde; okuma alışkanlığı açısından çocuğun okumaya hazırlığında etkisi olan unsurların ele alındığı (Çakmak ve Yılmaz, 2009) ayrıca çocukların kitabı özenli kullanma, okuma alışkanlığı kazanma, bilinçli okur olma, kitapla ilgili kavramlar konusunda dağarcıklarını geliştirmeye yönelik olarak etkin katılımlı çalışmalar gerçekleştirildiği ve sonuçlarının değerlendirildiği görülmektedir (Atman, Çat, Gökbulut ve Mudu, 2012). Okuma yazma becerilerine yönelik araştırmalarda ilkökula 60-66 ay döneminde başlayan çocukların ilk okuma yazma süreçleri (Başar, 2013), okul öncesi dönemdeki çocukların okula hazır bulunuşluk becerileri (Boz, 2004) ve çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeyleri (Gündüz ve Çalışkan, 2013) açısından ele alındığı görülmektedir. Ayrıca aile çocuk etkileşiminin çocuğun okumaya başlamasına etkisine (Bergin, 2001) ve çocukların dil gelişimleriyle annelerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiye (Aydoğan ve Çat, 2012) yönelik çalışmalarda bulunmak-

tadır. Sonuç olarak okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik, anne babaların çocuklarına kitap ve kitap alımları hakkındaki görüşlerinin incelendiği, kitap alırken nelere dikkat ettiklerine, çocuklarıyla ne sıklıkla kitapçılara geldiklerine, kitap alırken çocuklarının fikirlerini alıp almadıklarına, ne zaman ve hangi sıklıklarda çocuklarına kitap okuduklarına ilişkin değerlendirmelerin yapıldığı bir araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada çocukları ile birlikte kitapçılara gelen anne ve babalarla görüşme yapılarak, anne babaların çocuklarına yönelik kitap ve kitap alımları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Anne babaların çocuklarına yönelik kitap ve kitap alımları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalarda derinlemesine ve bütüncül bir anlayış kazanmak üzere gözlem, görüşme ve doküman toplama gibi veri toplama tekniklerinden faydalanılmaktadır. Sorgulanan olgu hakkında gerekli anlayışı sağlayacak veriyi ortaya çıkarması, konu hakkındaki farklı bakış açılarını görmeyi ve zamanı etkili kullanmayı sağlaması (Glesne, 2012) sebebiyle bu araştırmada görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Nitel araştırma, sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Araştırılan konuyu, ilgili kişilerin bakış açılarından görebilme ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya imkân tanımaktadır (Yıldırım, 1999). Ayrıca kişilerin algılarını, tutumlarını ve araştırmaya konu olan sürecin daha iyi anlaşılmasını da sağlamaktadır (Glesne, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 güz döneminde Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan kitapçılara çocuklarıyla birlikte gelen 81 anne ve 23 baba olmak üzere toplam 104 anne baba oluşturmuştur.

Çalışma grubundaki çocukların 49'u (%47,1) kız, 55'i (%52,9) erkektir. Çocukların 9'u (%8,7) üç yaş, 71'i (%68,3) dört yaş ve 24'ü (%23) beş yaş grubundadır. Ayrıca çocukların 86'sı (%82,7) okul öncesi eğitim kurumuna devam ederken, 18'i (%17,3) okul öncesi eğitim almamaktadır. Çocukların annelerinin 47'si (%45,2) 31-35 yaş, 25'i (%24) 36-40 yaş grubundadır. Annelerin öğrenim durumları incelendiğinde, 74'ü (%71,2) üniversite mezunudur. Annelerin 63'ü (%61,5) çalışmakta, 41'i (%38,5) çalışmamaktadır. Çocukların babalarının 33'ü (%31,7) 31-35 yaş, 35'i (%33,7) 36-40 yaş grubundadır. Babaların öğrenim durumları incelendiğinde, 72'si (%69,2) üniversite, 23'ü (%22,1) yüksek lisans ya da doktora mezunudur ve tamamı çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Süreç

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve yarı yapılandırılmış soruların yer aldığı görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda demografik bilgiler (8 soru) ve görüşme soruları (11 soru) yer almaktadır. Görüşme formunun ilk kısmında görüşme yapılan anne babaların demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yaşları, cinsiyetleri, öğrenim durumları, meslekleri gibi bilgiler yer alırken, formun ikinci kısmında anne babalara kitapçılara ne sıklıkla geldikleri, ailede çocuğa en çok kimin kitap aldığı, kitap alırken çocuklarının fikrini alıp almadığı, çocuklarına kitap okuyup okumadıkları, evde çocuklarına ait bir kitaplığın olup olmadığına ilişkin sorular yer almıştır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde çocukları ile birlikte kitapçılara gelen anne ve babalarla, kitapçılarda yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen anne babalarla yapılan yüz yüze görüşmeler, ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Anne babaların sorulara verdikleri yanıtlar yazılı olarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler sonucu yazılı olarak kaydedilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve veri seti ortaya çıkarılmıştır. Ardından anne babalardan toplanan veri setine numaralar verilerek, annelerden toplanan verilerin yanına “Anne”, babalardan toplanan verilere ise “Baba” kodlaması yapılmıştır. Bazı anne babalar formda açık uçlu sorular yer aldığı için sorulara birden fazla cevap vermişlerdir. Bu veriler incelenerek kendi içinde anlamlı bölümlere ayrılmış ve daha sonra kodlanmıştır. Kodlama işlemi önceden belirlenmiş kavramlar yerine araştırmanın verilerinden çıkarılan kavramlara göre gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkılarak bu kodların belirli kategoriler altında toplanması sağlanmıştır. Bu şekilde, toplanan veriler kodlar aracılığı ile kategorize edilmiştir. Tekrarlanan kodlar frekans değerleriyle ifade edilerek çalışmanın güvenilirliğinin artırılması ve kategoriler arası karşılaştırma yapılabilmesi sağlanmıştır. Ayrıştırılan veriler, gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu alıntılar, italik yazıyla yazılmış ve alıntının yapıldığı veri numarası parantez içinde verilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde anne babaların çocuklarına yönelik kitap ve kitap alımları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla görüşme formunda yer alan bilgilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Görüşme formu açık uçlu sorulardan oluştuğundan, her soruya ilişkin verilen yanıtlar katılımcı sayısı ile tam olarak uyuşmayabilmektedir.

Tablo 1. Kitap Almaya Çocukla Daha Çok Kimin Geldiğinin Dağılımı

	f	%
Anne	63	60,6
Anne baba birlikte	35	33,7

Baba	5	4,8
Diğer kardeşlerle	1	0,9
Toplam	104	100

Tablo 1’de kitap almaya çocuklarla daha çok kimin geldiğinin dağılımı incelendiğinde; 63’ünün (%30,6) anne, 35’inin (%33,7) anne ile baba birlikte, 5’inin (%4,8) baba, 1’inin (%0,9) ise diğer kardeşleri ile birlikte kitapçıya geldikleri görülmektedir. Buna göre, çocuklara en çok annelerin kitap almaya geldikleri, babaların çocuklarıyla birlikte çok fazla kitap almaya gelmedikleri söylenebilir. Ayrıca bu soruya ilişkin bir ebeveynin yanıtı şöyledir:

“Eşimle birlikte ikimiz de geliriz. Fakat hangimizin daha çok vakti olursa o daha çok geliyor.” (G27, Anne).

Tablo 2. Ailenin Kitapçıya Gelme Sıklığının Dağılımı

	f	%
Haftada bir	36	34,6
Haftada birkaç kez	12	11,5
İki haftada bir	17	16,3
Ayda bir	29	27,9
İki ayda bir	6	5,8
Üç ayda bir	1	1,0
Yılda bir-iki kez	3	2,9
Toplam	104	100

Tablo 2 incelendiğinde, anne babaların 36’sının (%34,6) haftada bir, 29’unun (%27,9) ayda bir, 17’sinin (%16,3) iki haftada bir, 12’sinin (%11,5) haftada birkaç kez, 6’sının (%5,8) iki ayda bir, 3’ünün (%2,9) yılda bir iki kez, 1’inin (%1) ise üç ayda bir kez, çocuklarıyla birlikte kitapçılara geldikleri görülmektedir. Buna göre anne babaların çocuklarıyla birlikte en çok haftada bir kez kitapçılara geldikleri söylenebilir. Ayrıca bu soruya ilişkin bir ebeveynin yanıtı şöyledir:

“Ayda 1 kez geliyorum. Haftada birkaç kez gelmeyi isterim fakat iş yoğunluğundan gelemiyorum.” (G14, Baba).

Tablo 3. Ailede En Çok Kimin Kitap Aldığının Dağılımı

	f	%
Anne	68	65,4
Anne baba birlikte	30	28,8
Baba	6	5,8
Toplam	104	100

Tablo 3’e göre, ailede çocuklarına en çok kitap alanların 68’inin (%65,4) anne, 30’unun (%28,8) anne baba birlikte ve 6’sının (%5,8) baba olduğu görülmektedir. Buna göre çocuklara kitabı en çok annelerin, en az ise babaların aldığı söylenebilir. Bu soruya ilişkin anne babaların verdikleri yanıtlardan bazıları şöyledir:

“Daha çok ben alıyorum çünkü ben uygunum” (G16, Anne)

“Eşimle birlikte genelde iş çıkışları E... ’yı okuldan alıp birlikte geliyoruz kitap almaya” (G67, Anne)

Tablo 4. Çocuklar İçin Hangi Tür Kitapların Tercih Edildiğinin Dağılımı

	f	%
Hikaye kitapları	67	51,5
Bilim kitapları	13	10,0
Boyama kitapları	13	10,0
Masal	11	8,4
Dergi	9	7,0
Duyu kitapları	7	5,4
Kesme yapıştırmalı kitaplar (Arabalı, Barbie’li vb.)	6	4,6
Karikatür	3	2,3
Eğitici kitaplar	1	0,8
Toplam	130*	100

* Bu soruya ilişkin katılımcılardan bazıları birden fazla yanıt verdikleri için, verilen yanıtlar ile katılımcı sayısı tam olarak uyuşmamaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde anne babalardan 67’sinin (51,5) hikaye kitabı, 13’ünün (%10,0) bilim kitabı, 13’ünün (%10,0) boyama kitabı, 11’inin (%8,4) masal kitabı, 9’unun (%7,0) dergi, 7’sinin (%5,4) duyu kitabı, 6’sının (%4,6) kesme yapıştırma kitapları (Arabalı, Barbie’li vb.), 3’ünün (%2,3) karikatür ve sadece 1’inin (0,8) eğitici kitaplar tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre anne babaların çocukları için en çok hikaye kitapları, en az da eğitici kitaplar almayı tercih ettikleri söylenebilir. Bu soruya ilişkin anne babaların yanıtlarından bazıları ise şu şekildedir:

“Hikaye kitapları, boyama kitapları alıyoruz.” (G7, Baba).

“Özellikle resimli hikaye kitapları alıyoruz çünkü bildiği hikayeleri tekrar tekrar okuyoruz.” (G27, Anne).

“Klasik olmayan, müzikli farklı yapısı olan kitapları alırız.” (G38, Anne).

Tablo 5. Kitap Alınırken Çocuğun Fikrinin Alınıp Alınmamasının Dağılımı

	f	%
Alırım	100	96,2
Almam	4	3,8
Toplam	104	100

Tablo 5’e göre anne babalardan 100’ü (96,2) kitap alınırken çocuğun fikrini almakta, 4’ü (%3,8) ise almamaktadır. Buna göre anne babaların büyük bir çoğunluğunun kitap alınırken çocuğun fikrini aldıkları söylenebilir. Bu soruya ilişkin bir annenin verdiği yanıt ise çok dikkat çekicidir:

“Alırım ama çok da önem vermem” (G19, Anne).

Tablo 6. Kitap Alırken Nelere Dikkat Edildiğinin Dağılımı

	f	%
Yaş	49	36,8
İçerik	41	30,8
Çocuğun ilgisi	22	16,5
Yazar	7	5,3
Sayfa sayısı	3	2,2
Fazla görsel taşıması	3	2,2
Uzman önerisi	3	2,2
Eğlenceli olması	2	1,6
Önceden okunup okunmaması	1	0,8
Fiyatı	1	0,8
En çok satanlara göre	1	0,8
Toplam	133*	100

* Bu soruya ilişkin katılımcılardan bazıları birden fazla yanıt verdikleri için, verilen yanıtlar ile katılımcı sayısı tam olarak uyumamaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde anne babaların 49'unun (%36,8) çocuğun yaşına uygun olmasına, 41'inin (%30,8) kitabın içeriğine, 22'sinin (%16,5) çocuğun ilgisine, 7'sinin (%5,3) kitabın yazarına, 3'ünün (%2,2) kitabın sayfa sayısına, 3'ünün (%2,2) kitabın fazla görsel taşımasına, 3'ünün (%2,2) kitabı uzmanların önermiş olmasına, 2'sinin (%1,6) çocuklar için eğlenceli olmasına, 1'inin (%0,8) önceden okunup okunmamasına, 1'inin (%0,8) kitabın fiyatına ve 1'inin (%0,8) ise en çok satanlara dikkat ederek çocuklarına kitap aldıkları görülmektedir. Buna göre anne babaların çocuklarına kitap alırken en çok yaşına uygun olmasına, içeriğine ve kitabın yazarına dikkat ettikleri, en az dikkat ettikleri şeyin ise kitabın önceden okunup okunmaması, en çok satanlara göre olması ve fiyatı olduğu söylenebilir. Ayrıca bu soruya ilişkin anne babaların verdikleri yanıtlardan bazıları şöyledir:

“Doktorun tavsiye ettiği yazarın kitaplarını almaya dikkat ederim.” (G20, Baba).

“Özellikle sevdiği kitaplar olmasına dikkat ederim” (G29, Anne).

“Yazarına dikkat ederim. Özellikle yazan kişinin pedagoğ olmasına dikkat ederim.” (G94, Anne).

Tablo 7. Çocuğa Kitap Okuyup Okumama Durumu ve Kitap Okuma Zamanlarının Dağılımı

	f	%
Yatmadan önce	70	67,3
Akşam saatlerinde	26	25,0
Gün içinde birkaç kez	6	5,8
Kitap okunmuyor	2	1,9
Toplam	104	100

Tablo 7’de çocuğa kitap okuyup okumama durumu incelendiğinde anne babalardan 2’sinin (%1,9) çocuklarına kitap okumadıkları görülmektedir. Çocuklarına kitap okuyan anne babaların kitap okuma zamanları incelendiğinde ise 70’inin (%67,3) yatmadan önce, 26’sının (%25) akşam saatlerinde ve 6’sının (%5,8) gün içerisinde birkaç kez çocuklarına kitap okudukları görülmektedir. Bu bulgulara göre anne babaların büyük çoğunluğunun gece yatmadan önce çocuklarına kitap okuduğu, sadece ikisinin çocuklarına

kitap okumadığı söylenebilir. Bu soruya ilişkin anne babaların yanıtlarına bakıldığında:

“Gece yatarken uykuya dalmasını kolaylaştırıyor.” (G11, Anne).

“Akşam iş dönüşü mutlaka okuyorum, zaten bunu alışkanlık haline getirdik, ben bazen okumayı unutsam da hemen kitabını alıp getirir ve okumam için bana verir.” (G13, Baba).

“Biz okuyamıyoruz, okulda öğretmeni okuyor zaten.” (G26, Baba).

Tablo 8. Çocuğa Kitabın Ne Sıklıkla Okunduğunun Dağılımı

	f	%
Her gün	65	63,7
Haftada bir kez	11	10,8
Haftada bir iki kez	15	14,7
Haftada dört beş kez	9	8,8
İki haftada bir kez	2	2,0
Toplam	102*	100

*Çocuklarına kitap okumadıklarını belirten 2 katılımcı bu soruya yanıt vermemişlerdir.

Tablo 8 incelendiğinde, anne babaların 65’inin (%63,7) her gün, 15’inin (%14,7) haftada bir iki kez, 11’inin (10,8) haftada bir kez, 9’unun (%8,8) haftada dört beş kez ve 2’sinin (%2) iki hafta bir kez çocuklarına kitap okuduğu görülmektedir. Buna göre ailelerin çoğunluğunun çocuklarına her gün kitap okuduğu, çok az bir kısmının iki haftada bir kez okuduğu söylenebilir. Bu soruya ilişkin bir annenin yanıtı şu şekildedir:

“Her gün ya babası ya ben hangimiz müsait olursak okuyoruz ama mutlaka her gün kitap okunmuş olacak” (G12, Anne).

Tablo 9. Çocuğa En Çok Kimin Kitap Okuduğunun Dağılımı

	f	%
Anne	73	71,6
Bazen anne bazen baba	21	20,6
Baba	5	4,9
Diğer aile üyeleri (Kardeş vb.)	3	2,9
Toplam	102*	100

*Çocuklarına kitap okumadıklarını belirten 2 katılımcı bu soruya yanıt vermemişlerdir.

Tablo 9’a göre çocuğa en çok kimin kitap okuduğuna bakıldığında 73 (%71,6) annenin, 21 (%20,6) bazen anne bazen de babanın, 5 (%4,9) babanın ve 3 (%2,9) diğer aile üyelerinin çocuğa kitap okuduğu görülmektedir. Buna göre çocuğa en çok annenin, en az ise babanın kitap okuduğu söylenebilir. Ayrıca bu soruya ilişkin anne babaların verdikleri yanıtlardan bazıları şöyledir:

“Hem eşim hem ben okuyoruz ama belli bir sıramız var bir gün o okuyorsa bir gün ben okuyorum.” (G53, Anne).

“Her gün ben okuyorum, annesiyle başka şeyler yapıyorlar ama benden mutlaka kitap okumamı istiyor ” (G13, Baba).

Tablo 10. Çocuğun Kendine Ait Kitaplığının Olup Olmama Durumunun Dağılımı

	f	%
Kitaplığı var	90	86,5
Kitaplığı yok	14	13,5
Toplam	104	100

Tablo 10 incelendiğinde, çocukların 90'sının (%86,5) kendilerine ait bir kitaplıkları varken, 14'ünün (%13,5) kendine ait bir kitaplığının olmadığı görülmektedir. Buna göre çocukların büyük çoğunluğunun kendine ait bir kitaplığının olduğu söylenebilir. Bu soruya ilişkin bazı yanıtlar şu şekildedir:

“Evde kitaplığımız var. Bir bölümüne özellikle ona ait kitapları koyuyoruz. Böylece istediği zaman oradan kitaplarını alıp inceleyebilir. Hatta bazen niye sizin benden çok kitabınız var? Ben de çokça kitap istiyorum dediği oluyor. Biz kitap okuduğumuzda da hemen gidip kendine bir kitap alıp okuyor gibi yapıyor.” (G11, Anne).

“Kardeşleriyle ortak kitaplığı var.” (G78, Anne).

Tablo 11. Ailelerin Çocuklarının İsrarla Almak İstedikleri Bir Kitabı Kendilerinin Almak İstememeleri Durumunda Ne Yaptıklarının Dağılımı

	f	%
Alırım	41	39,4
Almam, neden almadığımı açıklarım	16	15,4
Kitabın özellikleri uygunsa alırım	15	14,4
Almam, başka kitap önerileri sunarım	12	11,5
Almam, dikkatini başka yöne çekerim	8	7,7
Almam, ikna etmeye çalışırım	6	5,8
Hiçbir şekilde almam	6	5,8
Toplam	104	100

Tablo 11'e göre, ailelerin çocuklarının ısrarla almak istediği bir kitabı kendilerinin almak istememeleri durumunda anne babaların 41'inin (%39,4) fikirlerini değiştirip kitabı aldığı, 15'inin (14,4) kitabın özellikleri çocuk için uygunsa aldıkları görülmektedir. Diğer taraftan anne babaların, 16'sının (%15,4) nedenini çocuğa açıklayarak kitabı almadıkları, 12'sinin (%11,5) çocuğun istediği kitabı almadığı ancak başka kitap önerileri sundukları, 8'inin (%7,7) kitabı almamak için çocuğun dikkatini başka yöne çektikleri, 6'sının (%5,8) çocuğu kitabı almamak için ikna etmeye çalıştığı, 6'sının (%5,8) ise hiçbir şekilde çocuğun ısrarla almak isteyip, kendilerinin almak istemediği bir kitabı almadıkları belirlenmiştir. Buna göre anne babaların yarısının çocuklarının ısrarına karşın kendilerinin almak istemediği bir kitabı çocuklarına almadıkları, diğer yarısının ise çocuğun ısrarı karşısında fikirlerini değiştirerek kitabı aldıkları söylenebilir. Bu soruya ilişkin bazı anne babaların yanıtları ise şu şekildedir.

“Pes ediyoruz alıyoruz.” (G7, Baba).

“Alırım, fakat kötü bir şey veriyorsa bu yanlışlarını düzelterek okurum.” (G37, Anne).

“Bir onun dediği oluyor, bir benim. Sıra kimdeyse onun dediği olur.”

(G45, Anne).

“Şimdi alamayacağımı ona anlatırım ama en kısa zamanda alacağımı söylerim.” (G43, Anne).

“Eğer istediğini yapmazsak kıyameti kopartıyor, insanlar da tuhaf tuhaf bakıyor: Eninde sonunda istediğini yapıyoruz, oda buna alıştı zaten.” (G55, Anne).

“Ben bir şeyi almam deyince almam.” (G101, Anne).

“Ya o ya bu şekilde tehdit ederim.” (G102, Anne).

4. Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda çoğunlukla annelerin çocuklarına kitap almaya geldiği, babaların çocuklarıyla birlikte çok fazla kitap almaya gelmedikleri, ayrıca çocuğa en çok annenin, en az ise babanın kitap okuduğu belirlenmiştir. Baker vd. (1997) anne ve babaların kitap okumanın eğlenceli, değerli bir aktivite olduğuna inandıklarında, çocukların da kitaplara karşı daha olumlu bir yaklaşımı olduğunu ve bunun çocukların okumaya karşı motivasyonlarını etkilediğini ifade etmektedir. Ayrıca annenin öğrenim durumu (Lyytinen, Laasko ve Poikkeus, 1998), okumanın önemli ve değerli olduğuna ilişkin inançları da (Newland, Gapp, Jacobs, Reisetter, Syed ve Wu, 2011) çocuklarına kitap okuma sıklıklarını etkilemektedir. Annelerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe ve okumaya karşı inançları arttıkça çocuklarına kitap okuma sıklıkları da artmaktadır (Lyytinen vd., 1998; Newland vd., 2011). Yılmaz (2004) tarafından orta sosyo ekonomik düzeyde, çoğunlukla ilk ve ortaöğretim mezunu ebeveynlerle gerçekleştirilen araştırmada, annelerin %78,8’inin, babaların ise %70,9’unun çocuklarını kitapçılara götürmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi dönemde çocuğuna kitap okuyan annelerin oranının %20,6 iken, babalar için bu oranın sadece %5,2 olduğu görülmüştür. Bu durumun çocukların okuma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Bu araştırmada çocuklarına kitap okuma konusunda Yılmaz (2004) tarafından yapılan araştırmayla benzer şekilde annelerin daha çok kitap okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada yer alan anne babalar en az lise mezunudur. Ayrıca gerçekleştirilen görüşmelerin hepsi kitapçı ortamına gelen anne babalarla yapıldığı için, araştırmadaki ebeveynlerin kitapçıya gelme durumları bu yüzden yüksek bulunmuş olabilir. Kitapçılara gelen anne babaların, kitap ve kitap okumaya karşı belirli bir farkındalık düzeyinde oldukları düşünülmektedir. Bu açıdan anne babaların çocuklarını kitapçılara getirerek, onlara kitap okuyarak, çocuklarının kitaplara karşı tutumunu olumlu yönde etkiledikleri düşünülmektedir. Diğer taraftan çocuklara en az kitap okuyan, kitapçıya getiren ve kitap alan kişinin baba olması da dikkat çekici bir sonuçtur. Bu konuda Scarborough vd. (1991) tarafından yapılan bir araştırmada, okul öncesi dönemde babaları tarafından az kitap okunan çocukların ilerleyen süreçte okuma becerilerinin, diğer çocuklara göre zayıf olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca çocukların okuma becerileriyle ailelerinin onlara okul öncesi dönemde kitap okuma sıklıkları arasında bir ilişki olduğu, bu dönemde yeteri kadar kitaplara buluşturulmayan çocukların gelecekte okuma becerilerinin de zayıf olacağını ortaya koymuştur (Scarborough

vd., 1991). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda babaların çocuklarına daha sık kitap okumalarının, çocuklarına iyi birer model olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Babaların bu konuda desteklenmesi ve bilinçlendirilmesinin, çocukların da okumaya karşı tutum ve düşüncelerini olumlu yönde değiştireceği söylenebilir.

Araştırmada anne babaların büyük bir çoğunluğunun kitap alınırken çocuğun fikrini aldıkları, çok az bir kısmının ise çocuğun fikrini almadığı, çocukları için en çok hikaye kitapları, en az da eğitici kitaplar almayı tercih ettikleri ayrıca kitap alırken en çok yaşına uygun olmasına, içeriğine ve kitabın yazarına dikkat ettikleri, en az dikkat ettikleri şeyin ise kitabın önceden okunup okunmaması, en çok satanlara göre ve fiyatı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada çok az sayıda karar babanın kitabın görselliğine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Oysa erken çocukluk döneminden başlayarak çocukların kavram gelişimlerini desteklemek için görsel öğelerle desteklenmiş, çocukların bilme, öğrenme gibi gereksinimlerine yanıt veren, eğitici ve öğretici olmalarının yanı sıra eğlendirici ve düşündürücü öğeler de içeren kitaplardan yararlanılması çok önemlidir (Özdemirci, 2000; Sever, 2011). Renkli, görselliği ön planda olan kitapların küçük çocukların daha fazla dikkatini çektiği, çocukların bu kitapları inceleyerek görselliği az olan kitaplara göre daha fazla şey öğrendikleri görülmüştür (Simcock ve DeLoache, 2006). McKay, Buchanan, Vanderschantz, Timpany, Cunningham ve Hinze (2012) ise kitap seçimlerinde en çok kitabın kapağına dikkat edildiğini ve birçok kişinin kitabın kapağına bakarak kitap hakkında karar verdiğini belirtmişlerdir. Çocukların beğenmedikleri bir kitabı almak ve o kitabı okumaya zorlamak, çocukların kitaplardan soğumalarına neden olmaktadır (Özdemirci, 2000). Yağcı (2007) çocuğun, büyümesinin ilk dönemlerini kapsayan 0-6 yaş aralığında kitap seçimi konusunda doğrudan seçme hakkına sahip olamasa da dolaylı olarak seçici pozisyonda olduğunu belirtmiştir. Çocuk bu zaman içinde daha çok anne babanın sunduğu kitaplarla birlikte. Ancak çocuğun 6-13 yaş döneminden itibaren kitap seçimi konusunda kendisi karar verici/ belirleyicidir. Bu çalışmada, anne babaların büyük bir çoğunluğunun kitap alınırken çocuğun fikrini aldıkları görülmüştür. Buna göre okul öncesi dönemde de çocukların kitap alımlarında karar verici ya da belirleyici bir konumda olabildikleri ayrıca anne babaların kitap alınırken çocuklarının fikirlerini almalarının doğru bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Atman vd.'de (2012) ebeveynlerin çocukların ilgi duydukları, okumak istedikleri kitapları seçmelerine izin vermelerinin, çocukların okumaya karşı olumlu düşünceler geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Baker vd. (1997) de benzer şekilde okul öncesi dönemdeki özgürce istedikleri kitapları seçen çocukların, okumaya karşı olumlu tutumlar benimsediklerini ifade etmektedir.

Bu araştırmada anne babaların çocuklarıyla birlikte çoğunlukla haftada bir kez kitapçılara geldikleri, genellikle her gün, gece yatmadan önce çocuklarına kitap okuduğu saptanmıştır. Çalışmaya katılan anne babalardan sadece ikisinin çocuklarına kitap okumadığı ortaya çıkmıştır. Özdemirci (2000) çocukların ilgi ve zevklerine uygun, onları eğlendirirken bir şeyler de öğretebilen, bakış açılarını genişletecek kitapla-

rın, daima çocuklara sunulması gerektiğinin altını çizmektedir. Strommen ve Mates (2004), ailelerin çocuklarına düzenli bir şekilde kitap okumalarının, çocukların kitaplara karşı ilgisini artıracaklarını belirtirken, Lyytinen vd., (1998) ise çocuklara daha uzun süre kitap okunmasının çocukların kelime bilgilerini genişleteceğini ifade etmektedir. Çakmak ve Yılmaz (2009) ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklara okuma çevresi oluşturma ve çocukların okumaya hazır bulunuşluklarının sağlanması için yol gösterici role sahip olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda ailelerin çocuklarına her gün kitap okumalarının olumlu bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bu araştırmayla benzer bir sonuca ulaşan çalışmada, annelerin büyük bir çoğunluğunun günlük olarak çocuklarına kitap okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çocukların cinsiyetinin ve doğum sırasının, annelerin çocuklarına kitap okuma sıklıklarının etkilediği, doğum sırası ilk ve cinsiyetinin kız olmasının çocuklara kitap okuma sıklıklarını artırdığını ortaya koymuştur (Raikes, vd., 2006). Farklı araştırmalarda ise ailenin gelir düzeyi ve sosyo ekonomik durumunun çocuklarına kitap okuma sıklıklarıyla ilişkili olduğu, dezavantajlı ailelerin çocuklarına daha az kitap okudukları, gelir düzeyi iyi olan ailelerin dezavantajlı ailelere göre çocuklarına iki kat fazla kitap okudukları ayrıca çocuğun yaşının da kitap okuma sıklığıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir (Bradley, Corwyn, McAdoo ve García Coll, 2001; Britto, Fuligni ve Brooks-Gunn, 2002; Elias vd., 2006). Tüm bunlardan yola çıkarak bu araştırmada her gün gece yatmadan önce çocuklara kitap okunmasının doğru bir anlayış olduğu ancak günde sadece bir kez kitap okunması yerine sıklıkla kitap okunması gerektiği belirtilebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç da çocukların büyük çoğunluğunun kendine ait bir kitaplığının olduğudur. Çocukluk yıllarında, okuma kültürünün temellenmesinin atılabilmesi, duyu algılarını ve düşünceleri bilinçlendiren uyaranların çocuğun yaşam alanına katılabilmesiyle olanaklıdır. Çocukların duyu algılarını uyaran, duyu ve düşünce üretmelerine olanak sağlayan, sanatçı duyarlılığı ile oluşturulmuş kitaplara gereksinimi vardır (Sever, 2011). Bunun için de anne baba ve çocuklar tarafından evde oluşturulacak “kitaplıklar” okumaya ilişkin duyarlılığın genel göstergelerinden birisi olarak değerlendirilmektedir (Yılmaz, 2004). Çocukların kitaplıkta yer alan birbirinden farklı kitapları incelerken, kitapların bilgilendirici ve eğlenceli olduğunun farkına varması, onların yaşam boyu iyi birer okuyucu olmaları açısından önemlidir (Sanacore, 2006). Özdemirci (2000) çocukların ilgi ve gelişim düzeylerine uygun kitaplardan oluşan evde kurulacak kitaplıkların, onların okuma alışkanlıklarını etkileyeceğini ayrıca çocukların evde kitap okuyan bireyleri görmelerinin çocuklara örnek olması açısından önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir. Yılmaz’da (2004) kitaplıkları, bir evde okuma ortamını yaratan, ev ortamının doğal bir parçası olarak kabul etmektedir. Arıcı (2008) tarafından yapılan bir araştırmada da kitap okumayı yeterince sevmeyen gençlerin, büyük ölçüde evlerinde okunacak yeterli sayıda kitap bulunmadığını belirttikleri görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda anne babaların çoğunluğunun, çocuklarının kitaplara karşı olumlu tutumlar benimsemelerine yardımcı olacak davranışlar sergiledikleri,

çocuklarına kitap okudukları, onlar için kitaplık oluşturdukları, kitap alırken çocuklarının da fikirlerini aldıkları görülmüştür. Anne babaların çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmaları, kitaplara ve okumaya değer veren bireyler yetiştirmeleri için yapabilecekleri farklı etkinlikler de bulunmaktadır. Bunlardan ilki çocuklarına iyi birer model olmaları gerektiğidir. Çocukların her gün düzenli bir şekilde kitap okuyan anne babaları gözlemlemeleri, onların kitaplara karşı ilgi duymalarına ve bu meraklarını gidermek için kitaplara yönelmelerine neden olacağı söylenebilir. Diğer taraftan anne babaların çocuklarını kitapçılara götürmekle birlikte kütüphanelere ya da kitap fuarlarına da götürerek, çocuklarının kitaplara ilgili farkındalıklarını arttırabilecekleri düşünülmektedir. Özellikle Ankara, İstanbul gibi büyük şehirlerde yer alan çocuk kütüphaneleri, çocukların kitaplara iç içe bulunacakları, istedikleri kitapları inceleyip okuyabilecekleri bir ortam sunmaktadır. Ancak Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü (2015) istatistikleri incelendiğinde çocuk kütüphanelerinin sayısının çok az olduğu, ilk çocuk kütüphanesi olan “Ali Dayı Çocuk Kütüphanesi”nin ise 2010 yılında hizmet vermeye başladığı görülmektedir. Sadece son 6 yıldır çocuk kütüphanelerinin kurulmaya başlanması, ülkemiz açısından aslında bu konuda geç kalındığını gösterse de aynı zamanda bu konuyla ilgili farkındalığın arttığına da bir göstergesi kabul edilebilir. Büyük şehirlerde yaşamayan ya da dezavantajlı bölgelerdeki çocukların, kitaplara buluşturulmasını sağlayan sadece 31 tane Gezici Kütüphane bulunması da, bu açıdan yetersiz kalmakta ve Gezici Kütüphanelerinin sayısının artırılmasını gerekli kılmaktadır. Anne ve babaların çocuklarını kitaplara buluşturmasının yanı sıra evde de çocuklarıyla birlikte her gün “kitap okuma saati” belirlemeleri, çocuklarına kitap okurken onlara soru sorarak etkileşimde bulunmaları, hikaye kitabının sadece resimlerine bakarak çocuklardan hikayeyi kendilerine göre anlatmalarını istemeleri, çocuklarının yaptıkları resimleri bir araya getirerek hikaye kitabı oluşturmaları ya da resimlerden yola çıkarak farklı hikayeler kurgulamaları, sadece hikaye ya da masal kitaplarına bağlı kalmadan evdeki dergi, gazete gibi basılı materyalleri kullanarak çeşitli etkinlikler yapmaları önerilebilir.

Bu araştırmada babaların çocuklarıyla birlikte çok fazla kitap almaya gelmedikleri, çocuklara kitabı en az babaların aldığı ayrıca çocuğa en az babanın kitap okuduğu belirlenmiştir. Bu açıdan babaların çocuklarına kitap almak, kitap okumak için vakit ayırmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Babaların çocuklarıyla birlikte daha fazla vakit geçirmeleri, onlara sıklıkla kitap okumaları için teşvik edilmeleri, bu konuda hazırlanacak eğitim programlarıyla farkındalıklarının artırılması önerilmektedir. Ayrıca anne babaların çocuklarına kitap alırken kitabın eğitici olmasına da dikkat etmesi, çocuklarına sadece yatmadan önce değil, çocuğun gelişimini desteklemek için gün içerisinde de kitap okuması önerilebilir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda anne babaların kitap okuma durumlarıyla çocuklarının kitap okuma ve kitaplara ilgi lenme durumları arasındaki ilişki incelenebilir.

5. Kaynaklar

- Alaşayır, S. (2012). Çetin Öner'in 'Gülibik' ve 'Portakal' adlı çocuk kitaplarının çocukların gelişim sürecindeki yeri açısından değerlendirilmesi. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (05- 07 Ekim 2011), Bildiriler ve Atölye Çalışmaları, s.261-270. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No: 4.
- Aram, D., & Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergartners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 202-224.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2012). Okunabilir bir kitap nasıl seçilir?. *İlköğretim Online*, 11(2), 319-331.
- Atman, D.S., Çat, A., Gökbulut, Ö., & Mudu, Y. (2012). Erken çocukluk döneminde okuma alışkanlığı kazandırmada Toki Göksu anaokulu örneği: "Okuyorum doyuyorum projesi". 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (05- 07 Ekim 2011), Bildiriler ve Atölye Çalışmaları, s.803-808. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No: 4.
- Aydoğan, Y., & Çat, A. (2012). 5-6 yaş çocukların dil gelişimi ile annelerinin okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Editör: S.Sever). III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara: Ankara Basımevi.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational psychologist*, 32(2), 69-82.
- Barandoozi, S.S. (2014). Okul öncesi çocuk hikaye kitaplarında uygulanan illüstrasyonların biçim dili. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 241-252.
- Bergin, C. (2001). The parent-child relationship during beginning reading. *Journal of Literacy Research*, 33(4), 681-706.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. P., & García Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child development*, 72(6), 1844-1867.
- Britto, P. R., Fuligni, A. S., & Brooks-Gunn, J. (2002). Reading, rhymes, and routines: American parents and their young children. *Childrearing in America: Challenges facing parents with young children*, 117.< https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=vVTVv2eQLkIC&oi=fnd&pg=PA117&dq=Reading,+rhymes+and+routines:+American+parents+and+their+young+children.&ots=X4W27--GxR&sig=fbkuBHavkuniS7kjfrk77Ez97ME&redir_esc=y#v=onepage&q=Reading%2C%20rhymes%20and%20routines%3A%20American%20parents%20and%20their%20young%20children.&f=false> adresinden 15.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Boz. M. (2004). Altı yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerinin veli ve öğretmen görüşleri yönünden incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21.
- Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Daymon, C., & Holloway, I. (2003). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. London: Rout ledge.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-25.
- Elias, G., Hay, I., Homel, R., & Freiberg, K. (2006). Enhancing parent-child book reading in a disadvantaged community. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(1), 20-25.
- Erdem, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bakış açısıyla çocuk kitaplarındaki kahramanlar. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (05- 07 Ekim 2011), Bildiriler ve Atölye Çalışmaları, s.613-620. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No: 4.
- Erdoğan, S., & Özdemir, Z. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk kitaplarında olmasını istedikleri özelliklere ilişkin görüşleri. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (05- 07 Ekim 2011), Bildiriler ve Atölye Çalışmaları, s.625-634. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No: 4.
- Feyman, N., & Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi çocukları için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri), Sever, S. (Ed.), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 385-387.
- Gedikoğlu, Y.G. (2012). Okul öncesi eğitiminde kullanılan çocuk kitaplarında duylara yönelik dil kullanımları. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (05- 07 Ekim 2011), Bildiriler ve Atölye Çalışmaları, s.909-916. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No: 4.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökçe, E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (05- 07 Ekim 2011), Bildiriler ve Atölye Çalışmaları, s.825-834. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No: 4.
- Gündüz, F.ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literatureand History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 379-398.
- Gündüz Sağlam, A. (2007). Anne-baba ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Harlaar, N., Hayiou-Thomas, M. E., Dale, P. S., & Plomin, R. (2008). Why do preschool language abilities correlate with later reading? A twin study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(3), 688-705.

- Kaderavek, J. N., & Justice, L. M. (2005). The effect of book genre in the repeated readings of mothers and their children with language impairment: A pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(1), 75-92.
- Kaynar Tanır, A., & Çıldır, Z. (2012). Okul öncesi dönem yazınsal çocuk kitaplarının görsel tasarım ve çocuğa görelik bakımından değerlendirilmesi. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (05- 07 Ekim 2011), Bildiriler ve Atölye Çalışmaları, s.563-576. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No: 4.
- Kurulgan, M., & Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (2015). < <http://www.kygm.gov.tr/TR,9/istatistikler.html>>, < <http://www.kygm.gov.tr/TR,1044/ilk-ornek-cocuk-kutuphanesi-ali-dayi.html>> adreslerinden 10.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Lyytinen, P., Laakso, M. L., & Poikkeus, A. M. (1998). Parental contribution to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education*, 13(3), 297-308.
- McKay, D., Buchanan, G., Vanderschantz, N., Timpany, C., Cunningham, S. J., & Hinze, A. (2012, November). Judging a book by its cover: interface elements that affect reader selection of ebooks. In *Proceedings of the 24th Australian Computer-Human Interaction Conference* (pp. 381-390). ACM.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (2015). Nitel veri analizi (Çev. Ed. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Newland, L. A., Gapp, S. C., Jacobs, G. M., Reisetter, M. F., Syed, D. C., & Wu, C. H. (2011). Mothers' beliefs and involvement: Links with preschool literacy development. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 9, 67-90.
- Özdemirci, F. (2000). Kitapların dünyasında çocuk çocuğun dünyasında kitaplar. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 226-232.
- Özek, B. (2015). Okul öncesi çocuk kitaplarındaki illüstrasyonların, çocuğun gelişimine etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk Samur, A. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini seçebilme yetkinlikleri. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (05- 07 Ekim 2011), Bildiriler ve Atölye Çalışmaları, s.219-228. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No: 4.
- Raikes, H., Alexander Pan, B., Luze, G., Tamis, LeMonda, C. S., Brooks, Gunn, J., Constantine, J., Banks Tarullo, L., Raikes, H.A., & Rodriguez, E. T. (2006). Mother-child book reading in lowincome families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child development*, 77(4), 924-953.
- Rideout, V. J., Vandewater, E. A., & Wartella, E. A. (2003). *Zero to six: electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Sanacore, J. (2006). Nurturing lifetime readers. *Childhood Education*, 83(1), 33-37.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early child development and care*, 180(10), 1379-1389.

- Scarborough, H. S., Dobrich, W., & Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 24(8), 508-511.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat* (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı Kitap Katalogu*, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Simcock, G., & DeLoache, J. (2006). Get the picture? The effects of iconicity on toddlers' reenactment from picture books. *Developmental Psychology* 42(6), 1352-1357.
- Strommen, L. T., & Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 188-200.
- Şahin, S., Işıtan, S., & Ünal, F. (2012). Yerli ve çeviri okul öncesi çocuk kitaplarının karakter, benlik kavramı ve prososyal davranışlar açısından incelenmesi. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (05- 07 Ekim 2011), Bildiriler ve Atölye Çalışmaları, s.1021-1028. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No: 4.
- Tare, M., Chiong, C., Ganea, P., & DeLoache, J. (2010). Less is more: How manipulative features affect children's learning from picture books. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(5) 395-400.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 62-71.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23 (112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerinin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.

Extended Abstract

Purpose: *In a family, which is the smallest structure of society, children at preschool age gain their habits and behavioural patterns by observing their parents. In this process, it is thought that parents' reading habits, views about books and meeting books and being in bookstores can affect children's habits of reading books and their interest in books. It was aimed in the study to evaluate the views of parents buying books for their children by coming to bookstores with their children through a questionnaire survey.*

Method: *The study is a qualitative work. Subjects of the study are 104 parents (81 mothers and 23 fathers) coming to book stores with their children in central parts of Ankara in 2015-2016 fall education period. Family interview form prepared by researchers and composed of semi structured questions, was used to be data collecting tool. First part of the interview form is composed of the questions related to demographic features the parents, including age, gender, occupation and etc. while in the second part, questions are related to the frequency of bookstore visits, who buys book most to children, whether they get the views of children while*

buying books, parents read book to their children and children have a bookcase at home. Data collection was conducted by completing questionnaire surveys when parents were at bookstores with their children to buy books for their children. Parents were informed about the study and privacy principles. Interviews lasted for 20 to 25 minutes. Answers were written in the forms and then transferred to digital media to produce data set. Data sets were given number and categorised according to “father” and “mother” by writing the names on the sets. Some parents gave more than one answer to the questions since the questions were open ended. Such data were evaluated and meaningful categorisation was performed and coded. Coding operation was conducted according to study results rather than using predetermined concepts. By considering the codes at the first stage, categorisation of all codes was completed. Data gathered in such way were categorised through codes. Repeated codes were expressed through their frequency values and confidence of the study increased by comparing categories with each other. Categorised data were supported by direct citations when required. Such citations were written in italics and the data number cited was put in parentheses.

Results and Suggestions: As the result of the study, it was seen that mothers mainly come once a week to book stores to buy book for their children. Children mostly prefer to buy story books. Majority of the parents reported that they get their children’s views while buying books while a small part does not rely on their views. Parents were reported to take cares for age and content suitability of the books they buy for the children and then being interesting enough. Such parents reported that they read books to their children before going to bed every night, mothers are the adults who generally read books and majority of children have their own bookcase. In addition, when there is a conflict on book preference between parents and children, nearly half of parents change their decision and accept those children insist on while the rest half do not accept it. According to study results, it can be suggested that fathers should buy and read books to their children, parents should spend care to the content and being educative in addition they should read book to their children every time not before sleeping in order to support their development.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Çocukluk Matematik İle İlgili Uygulamaları: Etkinlik Planlarına Nitel Bir Bakış

Pre-School Teachers' Applications Related to Early-Childhood Mathematics: A Qualitative Look at Activity Plans

Pelin Pekince, Neslihan Avcı

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 16.08.2016

Özet

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin uygulamış oldukları etkinlik planlarında erken çocukluk matematikini ele alışlarını değerlendirmektir. Bu çalışmada öğretmenlerin matematik etkinliklerine ne ölçüde yer verdiklerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubuna dahil olan öğretmenler kartopu örnekleme yaklaşımıyla belirlenmiştir. Bu kapsamda Ankara ilinde anasınıfı, bağımsız anaokulu ve özel anaokulunda görev yapmakta olan 20 okul öncesi öğretmenin bir haftalık etkinlik planları çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmada doküman incelemesi yapılmış olup veriler içerik analizi yaklaşımıyla analiz edilmiştir. 20 öğretmenin gönderdiği tüm etkinlikler incelemeye dahil edilmiştir. Bu kapsamda 171 etkinlik planı ve 1 müzik projesi incelenmiştir. Etkinliklerde matematiksel süreçleri doğrudan ve dolaylı destekleyen kazanım ve göstergeler incelenmiş, öğrenme sürecinde yer verilme durumlarına ve çocuk katılım düzeylerine bakılmıştır. İncelemeler sonucunda 2 öğretmenin 1 hafta boyunca uyguladıkları toplam 5 etkinlikte, matematik etkinliğini destekleyen hiçbir kazanım ve göstergelere yer vermedikleri görülmüştür. Etkinliklerin 78'inde NCTM (American National Council of Teachers of Mathematics) standartlarıyla doğrudan ilişkili kazanım ve göstergelere yer verildiği, 74 etkinlikte matematik becerilerini dolaylı destekleyen kazanım ve göstergelere yer verildiği, geri kalan 19 etkinlikte dolaylı ya da doğrudan matematik becerisini destekleyen hiçbir etkinliğin olmadığı görülmüştür. Etkinliklerdeki çocuk katılım düzeyleri incelendiğinde, etkinliklerin 143'ünün katılım karşısı basamaklarda yer aldığı görülürken, sadece 28 etkinliğin katılım basamağında yer aldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, okul öncesi matematik eğitimi, erken çocuklukta matematik

Abstract

The purpose of the current study is to evaluate how pre-school teachers approached the early childhood mathematics in the activity plans they implemented. In order to determine the extent to which the teachers included mathematics activities, the case study design, one of the

qualitative research methods, was used. The participants of the study were determined by using snowball sampling method. The lesson plans for one week of 20 pre-school teachers working in public and private kindergartens in the city of Ankara were analyzed within the context of the study. In the current study document analysis was employed and the collected data were subjected to content analysis. All the activities sent by the 20 teachers were included in the analysis. In this connection, totally 171 activity plans and 1 music project were examined. In the activities, learning outcomes and indicators directly or indirectly supporting mathematical processes were examined, their inclusion in the learning process and the children's participation levels were investigated. At the end of these investigations, it was found that two teachers did not include any learning outcomes and indicators supporting mathematical efficiency in any of the five activities they implemented throughout a week. Moreover, it was observed that in 78 of the activities, learning outcomes and indicators directly related to the standards of NCTM (American National Council of Teachers of Mathematics), in 74 of the activities, learning outcomes and indicators indirectly supporting mathematical skills were included and in the remaining 19 activities, no learning outcomes or indicators directly or indirectly supporting mathematical skills were included. When the children's participation level in activities was examined, it was found that 143 of them were on the non-participation rung and only 28 of them were on the participation rung.

Key Words: Mathematics education, pre-school mathematics education, mathematics in early childhood

1. Giriş

Matematik, insanların eğitim sürecinde ve günlük yaşantısında geniş yer tutan önemli kavram ve becerileri içeren bir alandır. Çocuklar günlük hayatta zaman, mekân, şekil, sayı gibi pek çok kavramı kullanarak farkında olmadan matematikle iç içe olurlar. Okul öncesi eğitimi ile birlikte çocuklar matematik etkinlikleri sayesinde, doğal olarak yaşantıları içerisinde olan bu kavramları anlamlandırmaya başlarlar. Bu dönem, matematikle ilgili temel bilgi ve becerilerin kazanılması ve geliştirilmesinde sonraki yılları etkilemesi bakımından kritik bir öneme sahiptir (Charlesworth ve Lind, 2010; Tarım ve Bulut, 2006). Zira bu dönemdeki çocuklar oynayarak, eğlenerek, yaşayarak; doğal süreç içerisinde matematiksel kavramları öğrenir ve matematik eğitimine; herhangi bir kavramı tanımadan, önyargıları olmaksızın alıcı konumda başlarlar (Tuğrul, 2000).

Çocukların yaşamlarının ileriki yıllarında fen ve matematik alanlarında daha başarılı olabilmeleri için, eğitim hayatlarına yardımcı olabilecek deneyimlerle ilk yaşlarında karşılaşmaları büyük önem taşır (Aktaş-Arnas, 2006). Özellikle çocukların formal matematik eğitimi ile karşı karşıya kaldığı yıllarda matematiği sevmesini, matematik eğitiminden heyecan duymasını ve matematiğe karşı tutumlarını etkiler (Henniger, 1987). Bu ise; öğretmenlerin çocuklara sunduğu matematik yaşantılarının nasıl olduğu ve bu yaşantı sürecindeki etkinliklerde yer verdikleri içeriklerle doğrudan ilgilidir (Martinez ve Martinez, 2003; Metin, 1994; Furner ve Dufy, 2002). Bu nedenle öğretmenler, çocukların sonraki öğrenim hayatlarını kolaylaştırmak için çocukların gereksinimi olan matematiksel kavramları geliştirecek nitelikli programlar

hazırlamalı, programı farklı zamanlarda ve farklı etkinliklerle onlara sunmalıdır (Wortham, 2006, s. 351).

Nitelikli bir program ve uygun öğretim yöntemleri kullanıldığında çocukların matematik başarıları arasındaki uçurumlar kapatılabilmektedir (Duncan vd., 2007; Sammons vd., 2008). Ancak bunun için öğretmenlerin matematik alanında güçlü bir temele sahip olması gerekmektedir (Sperry-Smith, 2016, s. 9). Öğretmenlerin sahip olduğu bu temelle, matematik eğitiminden beklentileri doğru orantılıdır. Bu nedenle Amerikan Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM-National Council of Teachers of Mathematics) ve Amerikan Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (NAEYC-National Association for Education of Young Children) gibi profesyonel organizasyonlar öğretmenlere yardımcı olabilmek için okul öncesi dönem çocukları için yüksek standartlar koymuşlardır (Sperry-Smith, 2016, s. 12).

NCTM, iki çeşit standart belirlemiştir. Bunlar:

- İçerik Standartları: Çocukların öğrenmesi gereken sayma ve işlem, cebir geometri, ölçme, veri analizi ve olasılık olmak üzere beş matematik alanını içermektedir.
- Süreç Standartları: Çocukların içerik bilgisini kullanması ve bilgiyi elde etme yollarını içeren süreç standartları problem çözme, akıl yürütme, ispat, iletişim, ilişkilendirme ve temsilleştirme (Sperry-Smith, 2016).

Matematik eğitiminde standartlar kapsamındaki içerik standartları, çocukların neyi öğrenmesi gerektiğine, süreç standartları ise hangi yollarla öğrenmesi gerektiğine ışık tutmaktadır. Standartlar çocukların yaş ve gelişim düzeyleri göre değişiklik göstermektedir. Okul öncesi dönem matematiği konuları için geliştirilen bu standartların, birbiriyle hiç kesişmediğini düşünmek doğru değildir. Çünkü matematiğin bu alt alanlarının hepsi birbiriyle bağlantılıdır ve bir bütündür (NCTM, 2000).

Bu dönemdeki çocukların matematik ile ilgili öğrenmesi gereken becerilere ilişkin evrensel standartlar (NCTM, 2000) incelendiğinde:

- Sayı kavramı
- Modele bakarak yapma ve ilişkilendirme /Cebir
- Geometri
- Ölçme
- Bilgi toplama, organize etme ve ifade etme gibi bilgi ve becerileri içerdiği görülür.

Erken çocuklukta matematik eğitimi konusunda yapılan çalışmaların kısıtlılığını yansıtan ulusal ve uluslararası çalışmalar bulunmaktadır. Lubiensky ve Bowen (2000), yaptıkları çalışmada 1982 ve 1998 yılları arasında ERIC veri tabanından ulaşılabilen matematik eğitimi araştırmalarını incelemişlerdir. İncelenen matematik eğitimi araştırmalarında; en fazla ilköğretim seviyesinde araştırmanın olduğu belir-

tilirken, en az çalışma okul öncesi dönem matematik eğitiminde gerçekleştirildiği saptanmıştır. Türkiye’de Ulutaş ve Ubuz (2008) ve Çiltaş, Güler ve Sözbilir (2012) tarafından yapılan araştırmalara göre ise, matematik eğitimi makalelerinde okul öncesi öğretmenleri ve öğrencileri en az çalışılan grubu oluşturmaktadır.

Çalışmalarda erken çocukluk matematiği ile ilgili karşılaşılan güçlükler de ele alınmıştır. Baki ve Karadeniz (2013) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin matematik uygulamalarını sınıf ortamında izlemişler ve Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan kazanım ve göstergeleri, matematik kavram ve becerilerine ulaşabilmek için sınıf içi uygulamalarına çok fazla yansıtamadıklarını gözlemlemişlerdir. Aydın (2009) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenleri ile mülakat ve gözlem yapmış, çalışmanın sonucunda da okul öncesi eğitimcilerinin en fazla okul öncesi matematik öğretiminin planlanmasında ve ölçülmesinde sorunlar yaşadıklarını saptamıştır. Tarım ve Bulut (2006) yaptıkları araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kendi eğitimlerini okul öncesi matematik eğitimi için yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Amerikan Ulusal Araştırma Birliği (NRC-National Research Council) (2009), raporunda elde edilen bulgularda erken çocukluk döneminde matematiğe çok az zaman ayrıldığı belirlenmiştir. Çoğu programın matematiğin temel amaç olduğu deneyimleri içermediği; matematiğin ikincil bir amaç olarak bütünleşmiş programlar içinde yer aldığı belirtilmiştir. Yapılan bir araştırmada da okul öncesinde tüm gün boyunca sadece 58 saniyelik matematik öğretimi gözlemlemişlerdir (Farran, Lipsey, Watson ve Hurley, 2007). Matematik deneyimleri bazen ya da nadiren derinlemesine gerçekleşmektedir (PCREC, 2008). Bunun nedenlerinden birinin pek çok okul öncesi öğretmenin matematik etkinliklerine yer verme düşüncesinden korkmaları olduğu söylenebilir (Bredenkamp, 2015, s. 414).

Erken çocukluk matematiğinin eğitim programlarına somut bir şekilde yansımadığını destekleyen az sayıdaki ulusal ve uluslararası çalışma bulunması; çocukların erken matematik becerilerinin optimal gelişimi konusunda niteliksel metodoloji ile çalışmalar yapılmasının gereğini düşündürmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Problem

Bu durum çalışmasının amacı Ankara’da 4-6 yaş sınıflarında görev yapan öğretmenlerin bir haftaya ait etkinlik planlarında erken çocukluk matematik standartları ışığında kazanım ve göstergelere yer verme durumunu araştırmaktır. Erken çocukluk matematiği standartları, NCTM’nin süreç ve içerik standartlarını, kazanım ve göstergeler MEB okul öncesi eğitim programı 36-72 (3-6 yaş) programında yer alan kazanım ve göstergeleri ifade etmektedir. Buna göre etkinlik planlarında kazanım ve göstergeler, öğrenme süreci ve kavramlar bölümleri incelenmiştir. Etkinliklerin analiz sürecinde etkinliklerin öğretmen merkezli yapısı dikkat çekmiş, çocukların aktif katılımına uygunluğu da incelemeye sonradan dahil edilmiştir.

2. Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları, özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, sıklıkla da bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desendir (Creswell, 2014). Çalışmada doküman incelemesi yapılmış olup veriler içerik analizi yaklaşımıyla analiz edilmiştir. İçerik analizi, araştırmacının bir iletişim kaynağındaki (kitap, makale vb.) içeriği açığa çıkarmasına olanak sağlayarak içeriğin ayrıntılı bir şekilde incelenmesine ve keşfedilmesine olanak sağlar (Neuman, 2010, s. 466).

Araştırmalar, etik ilkeler dahilinde geçerli ve güvenilir bilgiler üretme ve sunma kaygısı taşımaktadır. Nitel araştırmalarda iç geçerlik veya inanılabilirlik için farklı yaklaşımlar önerilmektedir (Merriam, 2013). Bunlardan bir tanesi araştırmacı üçgenlemesi olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2014). Bu araştırmada üçgenleme kısmi olarak gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, incelenen bir haftalık etkinliklerden rastgele seçilen 2 tanesi, öncelikle bir araştırmacı tarafından değerlendirilmiş, ardından diğer araştırmacının değerlendirmesi ile karşılaştırma yapılarak fikir birliğine varılmıştır.

Örnekleme: Bu araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden en yaygın olarak kullanılan kartopu örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Bu örnekleme seçimi, çalışmada yer alan ölçütlere kolayca uyan katılımcılara yer vermeyi içerir. Bu katılımcılara ulaştıktan sonra, diğer katılımcılara ulaşmaları istenerek kartopu büyütülür ve böylece bilgi sağlayacak yeni durumlar orta çıkar (Patton, 2014). Bu amaçla çalışmada kartopu örnekleme yöntemiyle 20 öğretmenin aynı zaman dilimine ait bir haftalık etkinlik planları incelenmiştir.

Etkinliklerin seçimi

Çalışmada hem tam günlük hem de yarım günlük anaokulunda çalışan öğretmenlerin etkinlikleri incelenmiştir. Başlangıçta tam günlük anaokulları için birbirini bütünlüyecek şekilde etkinliklerin ele alındığı düşünülmüş, aynı güne ait iki etkinlik tek bir etkinlik olarak ele alınması planlanmıştır, ancak incelemeler sonucu öğretmenlerin aynı güne ait iki etkinlik planlarının birbirinden tamamen bağımsız olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle 20 öğretmenin gönderdiği tüm etkinlikler incelemeye dahil edilmiştir. Bu nedenle 171 etkinlik planı ve bir müzik projesi incelenmiştir.

İncelemede dört ölçüt kullanılmıştır. Bu ölçütler;

- Kazanım ve göstergelerin NCTM standartlarını içerme durumu
- Kazanım ve göstergelerin öğrenme sürecinde yer alma durumu,
- İlgili kavramlar ve NCTM standartlar ilişkisi,
- Öğrenme sürecinin katılım merdiveninde ele alınmasıdır.

Ülkemizde erken çocukluk matematik eğitimi standartları bulunmaması nedeniyle bütün dünyada kabul gören Amerikan Matematik Öğretmenleri Konseyi'nin (NCTM) standartları benimsenmiştir. Buna göre içerik standartlarıyla ilgili kazanım ve göstergeler “doğrudan”, süreç standartları ile ilgili kazanım ve göstergeler ise “dolaylı” olarak isimlendirilmiştir. Bu ön çalışma doğrultusunda MEB okul öncesi eğitim programındaki kazanım ve göstergeler içinden doğrudan ve dolaylı başlıklı iki grup kazanım ve gösterge seçilmiştir. Seçilen kazanım ve göstergeler; Taştepe ve Temel (2013) tarafından yapılan okul öncesi dönem matematiği içerik belirleme çalışmasındaki içerikle paralellik göstermektedir.

Etkinliklerin ilk okumasında öğretmen merkezli ve çocuk katılımını göz ardı eden birçok ifadeye yer verildiği, dilsel olarak çocuk merkezli ifadeler yerine öğretmen merkezli ifadelerin yoğun olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmanın analiz aşamasında etkinliklerin çocuk katılımı durumunun Roger Hart (1992)'in katılım basamakları doğrultusunda incelenmesi gündeme gelmiştir. Bunun için Hart (1992)'in aşağıda yer verilen 8 basamaklı katılım merdiveni modeli kullanılmıştır. Hart'ın katılım merdiveni modelinin benimsenmesinin nedeni Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin çocuğun dinlenilme hakkıyla ilgili Genel Yorum No:12 (BM ÇHK, 2009)'de tanımlanan çocuğun dinlenildiği ve katılımının desteklendiği ortamlara ilişkin nitelikleri yansıtmasıdır.

Hart'ın Katılım Merdiveni;



Şekil 1. Roger Hart (1992)'in katılım basamakları

3. Bulgular ve Yorumlar

İncelemeler sonucunda iki öğretmenin toplam beş etkinlik ve bir müzik, matematik etkinliğini destekleyen hiçbir kazanım ve göstergeye yer vermedikleri görülmüştür. Etkinliklerin 78'inde NCTM standartlarıyla doğrudan ilişkili kazanım ve göstergelere yer verildiği, 74 etkinlikte matematik becerilerini dolaylı destekleyen kazanım ve göstergeler olduğu, geri kalan 19 etkinlikte dolaylı ya da doğrudan matematik becerisini destekleyen hiçbir etkinliğin olmadığı görülmüştür.

Tablo1. Etkinliklerde yer verilen kazanım ve gösterge sayıları

Öğrt	Etkinlik Sayısı	Mat. Kazan. Olan Etkinlik Sayısı	Kazanım ve Göstergelerin Öğrenme Sürecinde Yer Alma Durumu								Öğrenme Sürecinde Olup Kazanım Göstergelerde Bulunmayan
			Öğrenme Sürecinde Var				Öğrenme Sürecinde Yok				
			Doğrudan		Dolaylı		Doğrudan		Dolaylı		
			K	G	K	G	K	G	K	G	
Öğrt 1	10	5	8	9	10	14	2	12	4	15	—
Öğrt 2	5	5	2	4	17	40	3	9	4	20	—
Öğrt 3	5	1	2	2	6	13	1	5	—	—	2
Öğrt 4	14	7	8	16	11	12	—	4	—	2	1
Öğrt 5	8	3	4	6	7	7	2	4	1	6	1
Öğrt 6	12	5	6	14	10	13	3	8	3	4	1
Öğrt 7	10	4	5	6	13	12	—	6	11	37	1
Öğrt 8	8	2	4	9	12	20	—	—	6	12	—
Öğrt 9	10	7	9	16	11	12	1	4	—	2	1
Öğrt 10	12	5	6	16	10	12	2	4	2	2	1
Öğrt 11	5	3	5	5	4	5	2	7	2	11	2
Öğrt 12	10	6	9	10	20	24	3	15	4	20	4
Öğrt 13	9	3	3	4	14	15	—	1	3	15	1

Öğrt	Etkinlik Sayısı	Mat. Kazan. Olan Etkinlik Sayısı	Kazanım ve Göstergelerin Öğrenme Sürecinde Yer Alma Durumu								Öğrenme Sürecinde Olup Kazanım Göstergelerde Bulunmayan
			Öğrenme Sürecinde Var				Öğrenme Sürecinde Yok				
			Doğrudan		Dolaylı		Doğrudan		Dolaylı		
K	G	K	G	K	G	K	G				
Öğrt 14	5	—	—	—	2	2	1	1	2	21	2
Öğrt 15	10	3	3	6	14	18	—	3	—	7	1
Öğrt 16	10	6	6	9	10	14	4	12	5	15	—
Öğrt 17	10	7	11	14	10	12	1	7	3	11	—
Öğrt 18	5	2	4	5	17	34	2	9	4	21	1
Öğrt 19	13	3	2	2	13	22	—	8	—	40	1
Öğrt 20	Müzik projesi	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Öğretmenler tarafından gönderilen 171 etkinlik incelendiğinde, doğrudan matematik kazanımı olan 78 etkinliğin bulunduğu, iki öğretmenin bir haftalık etkinlik planlarında hiçbir doğrudan matematik kazanım ve göstergesine yer verilmediği görülmüştür. Etkinliklerin 19’unda ise doğrudan veya dolaylı hiçbir matematik kazanımı bulunmamaktadır.

Öğrenme sürecinde yer verilen matematiksel kavram ve becerileri destekleyen 19 kazanımın; kazanım ve göstergelerde ele alınmadığı görülmektedir. Kazanım ve göstergelerde yer alıp öğrenme sürecinde bulunamayan 27 kazanım ve 117 gösterge bulunmaktadır. Kazanım göstergede yer verilen gelişimsel özelliklerin öğrenme sürecinde desteklenmediği, bazı gelişimsel özelliklerin de öğrenme sürecinde desteklenip kazanım göstergede yer almadığı görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin kazanım gösterge ve öğrenme süreci ilişkisi konusunda sorunlar yaşadığını düşündürmektedir.

Etkinlikler incelenirken birçok ortak etkinliğin varlığı dikkat çekmiştir. Bu durum öğretmenlerin hazır etkinlikler kullandıklarını düşündürmektedir. Yeni programın temel ilkeleri göz önüne alındığında; öğretmenlerin hazır planlar kullanarak, gelişimsel olarak kendi sınıflarına uygun etkinlikler hazırlamayı, programın doğasına aykırı bir uygulama yaptıkları söylenebilir. Ayrıca etkinliklerde desteklediği düşünülen kazanım ve göstergelerin öğrenme sürecinde bulunamaması, kavramların yanlış kullanılması, bu etkinlikleri hazırlayan kişilerin de erken çocukluk matematiğine çok

hakim olmadıklarını düşündürmektedir. Yanlış kullanılan matematik kavramlarına ilişkin etkinlik planı örneği;

Öğretmen 4'ün "Renkli Düğmeler" etkinliği incelendiğinde; "Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar." (Nesne ya da varlıkları renklerine göre sıralar) kazanımına yer verilmesine rağmen, etkinlik sürecinde "Çocukların düğmeleri renklerine göre ayırmalarına rehberlik edilir." ifadesine yer verildiğinden, çocuklardan sıralama değil grupta yapmaları istendiği anlaşılmaktadır.

İncelenen etkinliklerde en çok tekrarlanan matematik kazanım ve göstergelerinin sayma becerisi ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu etkinliklerinin hemen hemen hepsinde; "İleriye/geriye doğru birer birer ritmik sayar." göstergesine yer verilmesine rağmen hiçbir etkinlikte geriye doğru ritmik sayma yapılmadığı görülmüştür.

Öğretmen 5'in "Eşini Bul" etkinliği incelendiğinde; öğrenme sürecinde "Nesneleri sayar." (İleriye/geriye doğru birer birer ritmik sayar. Belirtilen sayı kadar nesneyi gösterir. Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler.) kazanımına yer verdiği görülmüştür. Ancak etkinlikte söz konusu kazanımın göstergelerinin bazılarında yer verilmediği belirlenmiştir.

Örneğin; "Öğretmen sınıfa eşli nesnelere getirir. Örneğin eldiven, çorap, ayakkabı, toka, terlik, bir çift bardak, bir çift kaşık, bir çift kalem gibi. Bu nesnelere çocuklara tek ve çift olan nesnelere anlatılır. "kendi vücutlarında çift neler var? Tek neler var? sorularıyla bunları bulmaları sağlanır. Sınıftaki tek ve çift nesnelere bulduktan sonra çocuklar ikiye ikiye eşleştirilir. Herkes eşini tanıdıktan sonra eşler sınıfa dağılırlar. Öğretmen "Ben işaret verdiğim zaman, kim eşini daha çabuk bulur ve sıra olursa onlar oyunu kazanırlar." der. Öğretmenin işaretiyle istenilen yerde sıralanan çiftler, oyunda başarılı sayılırlar. Oyun bittikten sonra çocuklar masalara davet edilir ve her çocuğa iki tane tahta kaşık, 4 tane oynar göz, çeşitli renklerde ipler, kurdeleler ve yapıştırıcı verilir. Çocuklara "Bu malzemelerle neler yapabilir, nasıl kullanabiliriz?" diye sorar. Konu çocuklarla tartışılır ve birlikte istenen çocuklara bir çift kukla yapılır. Kuklaları biten çocuklar birbirilerine kuklalarını tanıtır ve konuşurlar." Öğrenme süreci incelendiğinde; etkinlikte "İleriye/geriye doğru birer birer ritmik sayar." ve "Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler." göstergelerini destekleyecek bir ifadeye ulaşılamamıştır.

Öğretmen 2'nin "9 Rakamı" etkinliği incelendiğinde; "Nesneleri sayar" (İleriye/geriye doğru birer birer ritmik sayar. Belirtilen sayı kadar nesneyi gösterir. Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler. 10'a kadar olan sayılar içerisinde bir sayıdan önce gelen sayıyı söyler. Ona kadar olan sayılar içerisinde bir sayıdan sonra gelen sayıyı söyler.) ve "Nesne ya da varlıkları gözlemler." (Nesne/varlığın miktarını söyler.) kazanımlarına yer verildiği görülmüştür. Ancak etkinlikte söz konusu kazanımların göstergelerinin bazılarında yer verilmediği belirlenmiştir.

Örneğin “Öğretmen yola sanat etkinliğinde hamurlardan yapılan topları serpiştirir ve çocuklara yolda giderken topları toplayarak gidelim der ve toplar toplanıp masalara oturulur. Öğretmen eline 9 tane hamur top alır ve çocuklara gösterip tek tek sayar 9 dediğinde 9 rakamını da gösterip tanıtır. Çocuklarında topladıkları topları saymaları istenir; ellerindeki toplar 9 sayısına tamamlanır. 9 tane olanların rakamı göstermelerine rehberlik edilir. Çalışma yaprakları ve boya kalemleri dağıtılıp 9 rakamını tanıma ile ilgili etkinliğe geçilir.” ifadesi incelendiğinde etkinliğin; “Geriyeye doğru birer birer ritmik sayar. 10’a kadar olan sayılar içerisinde bir sayıdan önce gelen sayıyı söyler. Ona kadar olan sayılar içerisinde bir sayıdan sonra gelen sayıyı söyler.” göstergelerini desteklemediği açıktır. Hatta “Nesne/varlığın miktarını söyler.” göstergesiyle ilgili herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır.

Öğretmen 6’nın “Sayı Kadar Oyuncak Toplayalım” etkinliği incelendiğinde; “Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.” (Nesne/varlıkları birebir eşleştirir. Nesne/varlıkları rengine göre ayırt eder, eşleştirir.) kazanımına yer verildiği, ancak öğrenme sürecindeki “Hayvan dostlarımızın tuttuğu balonları, üzerinde yazan rakamlarla aynı olan boya kutularının renginde boyayalım.” ifadesinin balonu üzerindeki rakamla aynı renkte boyama etkinliği olduğu, birebir eşleştirme becerisi içermediği düşünülmektedir.

Tablo 2. Etkinliklerin Katılım Basamakları

Katılım Düzeyleri	1	2	3	4	5	6	7	8	Toplam Etk.
1. Öğrt	–	–	9	1	–	–	–	–	10
2. Öğrt	–	–	4	1	–	–	–	–	5
3. Öğrt	–	–	4	1	–	–	–	–	5
4. Öğrt	–	–	12	2	–	–	–	–	14
5. Öğrt	–	–	3	4	–	2	–	–	8
6. Öğrt	–	–	8	4	–	–	–	–	12
7. Öğrt	–	–	8	2	–	–	–	–	10
8. Öğrt	–	–	7	1	–	–	–	–	8
9. Öğrt	–	–	9	1	–	–	–	–	10
10. Öğrt	–	–	11	1	–	–	–	–	10
11. Öğrt	–	–	5	–	–	–	–	–	5
12. Öğrt	–	–	9	1	–	–	–	–	10
13. Öğrt	–	–	8	1	–	–	–	–	9
14. Öğrt	–	–	5	–	–	–	–	–	5
15. Öğrt	–	–	8	2	–	–	–	–	10
16. Öğrt	–	–	8	2	–	–	–	–	10

Katılım Düzeyleri	1	2	3	4	5	6	7	8	Toplam Etk.
17. Öğrt	–	–	9	1	–	–	–	–	10
18. Öğrt	–	–	5	–	–	–	–	–	5
19. Öğrt	–	–	10	3	–	–	–	–	13
20. Öğrt	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Tablo 2 incelendiğinde 143 etkinliğin katılım karşıtı basamaklarda olduğu, sadece 28 etkinliğin katılım basamağında olduğu görülmüştür. Etkinliklerin büyük çoğunluğunun öğretmen merkezli olduğu, katılım basamaklarında bulunması gereken “bilgilendirici, gönüllü, saygılı, ilgili, çocuk dostu içermeci, eğitimle desteklenen, güvenli ve riske karşı duyarlı” özelliklerin olmadığı dikkat çekmektedir. Merdivenin dört, katılımın ilk basamağı olan “*bilgilendirerek görevlendirme*” basamağındaki etkinliklerin sayısının azlığı öğretmenlerin yapılacak etkinliklerde çocukları tamamen pasif gördükleri, etkinlikte ne yapılacağı konusunda çocukları bilgilendirmeye bile gerek duymadığını göstermektedir. Katılım basamağının üst kısımlarında bulunan ve çocuk merkezli olan, “*Yetişkinlerin Başlattığı ve Kararların Çocuklarla Birlikte Alındığı Projeler*” basamağında sadece 2 etkinliğin bulunması, çocukların ne kadar pasif durumda kaldıklarının büyük bir göstergesidir.

Öğretmen 11, 14 ve 18’in etkinliklerinin tümünün katılım karşıtı basamakta olduğu, katılım basamaklarında hiçbir etkinliğin yer almadığı dikkat çekmektedir.

Etkinliklerde en sık yer verilen dolaylı kazanımın “*Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.*” olduğu dikkat çekmektedir. Ancak “*Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar.*” göstergesi dolaylı gösterge olarak yer almasına karşın öğrenme süreçlerinde hiçbir şekilde yer almadığı saptanmıştır. Buda öğretmenlerin öğrenme süreçlerinin katılım karşıtı özelliğine dikkatimizi çekmektedir.

Öğretmen 15’in “Dört Rakamı İle Tanışalım” etkinliğinin öğrenme süreci “*Üzerinde 1-3 arası renkli rakamların yazılı olduğu kartlar mknatsız panolar üzerine dizilir. Ritmik sayma yapılır. Çocuklara üçten sonra hangi sayının geldiği söylenir. 4 rakamının yazılı olduğu kart sayıların yanına eklenir. Dört kez el çırpmaları istenir. Çocuklar masalara alınır. Masaya küçük renkli Legolar yerleştirilir. Her çocuktan Legolar içinden dört tanesini ayırması istenir.*” Etkinliğinin; katılımın üçüncü basamağında, yani katılım karşıtı olduğu görülmektedir.

Öğretmen 6’nın “Sayı Kadar Oyuncak Toplayalım” etkinliğinin öğrenme süreci “*Öğretmen çocuklara “Kaç Tane Oyuncak Buldun?” adlı oyunu oynayacaklarını söyler. Üzerinde birden dokuza kadar olan rakamların yazılı olduğu kartları gösterir. Kartları oyun alanının zeminine sayılar görünmeyecek şekilde belirli aralıklarla dizilir. Çocuklar eşit sayıda dokuz gruba ayrılır. Gruplar yerdeki kartlardan istedikleri birini seçip önünde dururlar. Başla komutu ile çocuklar kendi kartlarını çevirirler. Çocuklardan kartın üzerinde yazılan sayı kadar oyuncak toplayıp kartın üzerine*

koymaları istenir. Oyuncaklar kartların üzerine yerleştirildiğinde, toplanan oyuncaklar hep birlikte sayılır.” etkinliği katılımın dördüncü basamağında, yani katılım basamağında bulunmaktadır.

4. Tartışma

Araştırmanın sonucunda, 171 etkinlikten sadece 78 tanesinin doğrudan matematik kazanımı içerdiği görülmüştür. Bazı öğretmenlerin, bir hafta boyunca matematiksel süreç ve becerileri desteleyecek hiçbir etkinliğe yer vermemeleri matematiğe gereken önemi vermediklerini düşündürmektedir. Oysa çocukların matematiğe karşı tutumlarına; öğretmenlerin matematiği ele alış biçimleri ve yer verdikleri matematik içerikleriyle olumlu ya da olumsuz olarak yön verilir (Furner ve Duffy 2002; Martinez ve Martinez, 2003). Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların matematik algılarının bu süreç içinde geliştiğinin farkında olmaları önemlidir (Tarım ve Bulut, 2006). Erken çocukluk dönemi matematik gelişimi, çocukların buldukları çevredeki matematik yaşantılarıyla doğrudan ilişkilidir. Ancak incelenen etkinliklerde çocukların matematik yaşantıları arasında büyük farklar olduğu dikkat çekmektedir. Etkinlik planlarında matematikle ilgili kazanımlara hiç yer vermeyen iki öğretmen bulunurken; toplam 16 göstergeye yer veren öğretmenler de bulunmaktadır. Bu durum uygulamalar arasında ciddi farklılıklar olduğu anlamına gelmektedir. Örneğin; Öğretmen 10'un toplam 12 etkinliğinde 16 tane matematik göstergesinin yer aldığı, Öğretmen 19'un toplam 13 etkinliğinde sadece iki tane matematik göstergesinin yer aldığı, Öğretmen 14'ün toplam beş etkinliğinde ise hiçbir matematik kazanım ve göstergesinin yer almadığı görülmüştür. Bu bulgular; Graham, Nash ve Paul (1997) tarafından yapılan çalışmadaki okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki uygulamalarda doğrudan ya da dolaylı yoldan çok az matematik etkinliği yaptıkları bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Etkinliklerde matematiksel süreçleri destekleyen kazanım ve göstergelere yer verilip, desteklendiği düşünülen matematik kazanım ve göstergeleriyle ilgili kanıtların, öğrenme sürecinde bulunamaması dikkat çekmektedir. Örneğin; Öğretmen 12'nin etkinliklerinde öğrenme sürecinde yer verilmeyen 15 doğrudan matematik göstergesi, Öğretmen 16'nın etkinliklerinde ise 12 doğrudan matematik göstergesi bulunmaktadır. Bu durum bize öğretmenlerin kazanım ve göstergelere yeterince hakim olmadığını düşündürmektedir. Aydın (2009) tarafından yapılan çalışmadaki, okul öncesi eğitimcilerinin; en fazla okul öncesi matematik eğitiminin planlanmasında ve ölçülmesinde sorunlar yaşadıkları bulgusu da bu çıkarımı destekler niteliktedir. Ancak erken çocukluk döneminde matematik kavram ve becerilerinin desteklenebilmesi için matematik etkinliklerinin çok iyi planlanması gerekmektedir (Gifford, 2005).

İncelenen etkinliklerde en sık yer verilen matematik kazanımının “*Nesnelere sayar.*” kazanımı olduğu görülmüştür. Tarım ve Bulut (2006) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin çoğunun matematik kavramlarını sayılar olarak algıladıkları

görülmüştür. Bu durum araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Bazı matematik kavram ve becerilerine öğrenme sürecinde yer verilirken kazanım ve göstergelerde bu kavram ve becerilerin ele alınmadığı dikkat çekmektedir. Özellikle Öğretmen 12'nin öğrenme sürecinde 'sayı, konum, örüntü ve geometrik şekil' kavramlarına yer verilmesine rağmen kazanımlarda yer verilmediği görülmüştür. Bu duruma benzer olarak; Öğretmen 12'nin öğrenme sürecinde yer vermediği 15 doğrudan, 20 dolaylı gösterge, Öğretmen 7'nin yer vermediği 37 dolaylı gösterge, Öğretmen 14'ün yer vermediği 21 tane dolaylı göstergenin bulunması, öğretmenlerin kazanım-gösterge ve öğrenme süreci ilişkisi konusunda sorunlar yaşadığını düşündürmektedir.

Erken çocukluk eğitimi programlarında gelişimsel olma özelliği ön plandadır. Bu nedenle programların çocukların gelişimsel özelliklerine uygun öğrenme yaşantıları içermesi gerekir. Öğretmenlerin yaşadığı bu sorun uygun öğrenme yaşantıları planlayamadıkları anlamına gelmektedir. Baki ve Karadeniz (2013) tarafından yapılan araştırmada da; öğretmenlerin etkinliklerinde kazandırmak istedikleri matematiksel kavram ve becerileri, sınıf içi uygulamalarında yeterince yansıtmadıkları bulgusu, araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir.

İncelenen etkinliklerde ortak olan birçok etkinlik olduğu dikkat çekmektedir. Yapılan sanal ortam taramasında da bazı etkinliklerin internet sitelerinde yer aldığı görülmüş olup bunların öğretmenler tarafından internette alındığı düşüncesi hakim olmuştur. Bütün bunlar göz önüne alındığında, okul öncesi dönemde matematik eğitimine daha fazla yer ayrılması, öğretmenlerin erken çocukluk matematiğiyle ilgili içeriklere daha çok yer vermeleri, öğretmenlerin matematiksel süreç ve beceriler konusunda desteklenmesi ve çocuklara gelişimsel olarak uygun olan etkinlikleri kendilerinin hazırlaması gerektiği söylenebilir.

Çocuğun gelişimsel olarak desteklendiği ve aktif öğrenme yaşantıları içeren etkinlikler; Hart'ın merdiveninde dört ve üzerine doğru çıkan basamaklarda bulunmaktadır. Bu basamaklarda bulunan etkinliklerde, çocuklar öğrenme sürecinde söz hakkına sahiptir ve karar verme süreçlerinde aktiftir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 12. Maddesi Çocuğun Katılım Hakkı'na göre çocuk kendisini etkileyecek her konuda görüşlerini serbestçe dile getirme hakkına sahiptir ve yetişkinler tarafından bu görüşlerin dikkate alınması gerekmektedir (BM ÇHK, 2009). Öğrenme süreçlerinde de çocuğun katılım hakkı ancak katılım basamağında bulunan etkinliklerle sağlanabilir. Bu nedenle okul öncesi kurumlarında çocukların katılım haklarına saygı gösterilebilmesi için etkinliklerin katılım merdiveninin dört ve üzerine doğru çıkan basamaklarında planlanmaları gerekmektedir. Ancak incelenen etkinliklerin büyük bir çoğunluğunun Hart'ın katılım merdiveninde ilk üç basamakta, yani katılım karşıtı basamakta olduğu görülmüştür. Bu durum bize etkinliklerde çocukların, sürecin öznesi değil nesnesi konumunda görüldüklerini düşündürmektedir. Etkinliklerde en sık yer verilen dolaylı kazanımlardan "*Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.*" kazanımının "*Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap*

verir.” Göstergesine yer verilmesi de katılım karşıtı ifadeleri destekler niteliktedir.

Katılımın daha üst basamaklarında bulunan “Yetişkinlerin Başlattığı, Kararların Çocuklarla Birlikte Alındığı Projeler” (6) basamağında sadece iki etkinliğinin yer aldığı görülmüştür. Ancak 171 etkinlikten sadece iki etkinliğin katılımın üst basamaklarında bulunması dikkat çekicidir. Ancak çocuk imajı güçlü uygulamalarda beklenen durum; etkinliklerin katılımın üst basamaklarında planlanmasıdır. Katılım karşıtı etkinliklerin sayısının çoğunlukta olması; öğrenme sürecinde çocukların pasif alıcılar olarak görüldüğünü, kararlarda söz hakları bulunmadığını düşündürmektedir.

İncelenen etkinliklerin büyük çoğunluğunun katılım karşıtı olduğu bulgusu Koran (2012) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Koran (2012)’in çalışmasında öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında daha geleneksel bir yaklaşımla katılım karşıtı davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kunt-Bulut (2015) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmenlerin çocukluğa bakış açıları değerlendirilmiş ve sonucunda katılımcı çocuk imajının zayıf olduğu görülmüştür. Katılımcı çocuk imajının zayıf olması; planlanan etkinliklerin katılım karşıtı olmasının en önemli nedenlerinden biridir. Çünkü öğretmenlerin çocukluk anlayışları çocuklara sunulacak eğitim ortamını doğrudan etkilemektedir (Johnny, 2006, Sorin, 2005).

Etkinliklerin birçoğunda “*Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.*” kazanımının “*Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar; başkalarına anlatır, resim, müzik, drama, şiir, öykü yoluyla sergiler.*” göstergelerine yer verilmesine rağmen, bu ifadeleri destekler nitelikte veriler bulunamamıştır. Dolayısıyla bazı etkinliklerde kazanım göstergelere dikkat edilmeden, kazanımın bütün göstergeleri yazma eğiliminin sergilenmiş olabileceği söylenebilir.

Bu sonuçlar göz önüne alındığında; öğretmenlerin matematik kavram ve becerilerine yeterince hakim olmadıkları, matematik etkinliklerini planlarken zorluklar yaşadıkları, etkinliklerinin büyük çoğunluğunun katılım karşıtı basamaklarda olduğu görülmüştür. Alanda öğretmenlerin gözlemlendiği çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerle matematik kavram ve becerilerine daha hakim olmalarının sağlanması, matematik etkinliklerinin nasıl planlanacağı ve ölçüleceği konularında desteklenmeleri gerekmektedir. Okul öncesi dönem matematiği, formal matematiğin temelini oluşturmaktadır ve çocukların sonraki öğrenim hayatları için kritik bir önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlere bu konularda verilecek hizmet içi eğitimlere ihtiyaç vardır. Ayrıca etkinliklerin çok büyük kısmının katılım karşıtı basamakta bulunmasından dolayı öğretmenlerin çocuk imajı güçlü programlar hazırlayabilmeleri, öğretmenlerin çocukluk anlayışlarını gözden geçirmeleri ve katılımcı çocuk anlayışı doğrultusunda da öğretmenlerin uygulamalarını güçlendirecek hizmet içi eğitim çalışmaları yapılmalıdır. Böylece çocuklar öğrenme sürecinin nesnesi değil öznesi konumunda olabilir ve sınıfın yurttışı olarak görülebilir.

5. Kaynakça

- Aktaş-Arnas, Y. (2006). Okul öncesi dönemde matematik eğitimi. Ankara: Nobel.
- Aydın, S., (2009). Okul öncesi eğitimcilerinin matematik öğretimiyle ilgili düşünceleri ve uygulamalarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Baki, A. ve Karadeniz, M. H. (2013). Okul öncesi eğitim programının matematik uygulama sürecinden yansımalar. Kastamonu Eğitim Dergisi, 2013, Cilt: 21, No:2. 619-636.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, (2009). Çocuk haklarına dair sözleşme genel yorumu no: 12 çocuğun dinlenilme hakkı. Elli Birinci Oturum, Cenevre.
- Bredenkamp, S. (2015). Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar. (çev. H.Z. İnan, T. İnan). Ankara: Nobel.
- Charlesworth, R. ve Lind, K. K. (2010). Math and science for young children. New York: Delmar.
- Creswell, J. W. (2014). Nitel araştırma yöntemleri. (Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları) (çev. Selçuk Beşir Demir) Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Çiğtaş, A. ve Güler, G. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: bir içerik analizi çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(1), 565-580.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... ve Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428.
- Farran, D. C., Lipsey, M. W., Watson, B. and Hurley, S. (2007). Balance of content emphasis and child content engagement in an early reading first program. American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Furner, J. M. ve Duffy, M. L. (2002). Equity for all students in the new millennium: Disabling math anxiety. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 67.
- Gifford, S., (2005). Teaching Mathematics 3 – 5: Developing learning in the foundation stage, open. University Press, McGrawHill Publications, Columbus, OH, 208s.
- Graham, T. A., Nash, C. ve Paul, K., (1997). Young children’s exposure to mathematics: the child care context. *Early Childhood Education Journal*, 25, 1, 31-38.
- Hart, R. A. (1992). Children’s Participation: From tokenism to citizenship. *innocenti essays* No. 4. UNICEF, International Child Development Centre, Piazza SS Annunziata 12, 50122 Florence, Italy.
- Henniger, M. L. (1987). Learning mathematics and science through play. *Childhood Education*, 63(3), 167-171.
- Johnny, L. (2006). Reconceptualising Childhood: Children’s Rights and Youth Participation in Schools. *International Education Journal*, 7(1), 17-25.
- Koran, N. (2012) Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusundaki uygulamalarının öğretmen adayı gözlemlerine göre incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Girne Amerikan Üniversitesi. Girne, KKTC.
- Kunt-Bulut, M. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lubiensky, S.T. ve Bowen, A. (2000). Who’s counting? A survey of mathematics education research 1982-1998. *Journal for Research in Mathematics Education*. 31(5), 626–633.

- Martinez, J. G. R. ve Martinez, N. C. (2003). Raising middle school math standarts without raising anxiety. *Middle School Journal*, 27-35.
- Metin, N. (1994). Okul öncesi dönemde matematik eğitimi - etkinlik örnekleri. Şule Bilir (Ed.), *Okul öncesi eğitimciler için el kitabı*. içinde İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- NAEYC. (2008). Statement of national association for the education of young children promoting good beginnings. Washington D.C.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: National.
- National Research Council (NRC). (2009). Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity. Washington D.C.: National Academic Press.
- Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal Araştırma Yöntemler 2*. Ankara: Yayınodası Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium. (PCERC). (2008). Effects of preschool curriculum programs on school readiness: Report from the preschool curriculum evaluation initiative. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, US Department of Education. Retrieved December, 19, 2008.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S. ve Jelicic, H. (2008). Effective preschool and primary education 3-11 Project (EPPE 3-11): Influences on children's cognitive and social development in Year 6 Research brief.
- Sorin, R. (2005) Changing images of childhood- reconceptualising early childhood practice. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 12-21.
- Sperry-Smith, S. (2016). Erken çocuklukta matematik. (çev. Serap Erdoğan) Ankara: Eğiten Kitap.
- Tarım, K. ve Bulut, S. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik ve matematik öğretime ilişkin algı ve tutumları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 32-65.
- Taştepe, T. ve Temel, Z. F. (2013). Erken çocukluk dönemi fen ve matematik eğitimi içerik standartları değerlendirme araçlarının geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4 (ÖS)), 1625-1640.
- Tuğrul, B. (2000, Eylül). Matematik ve oyun. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi. Ankara.
- Ulutaş, F. ve Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, 7(3).
- Wortham, S. (2006). *Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning*. Cambridge: Cambridge University.

Extended Abstract

Introduction: For students to be more successful in the field of mathematics in their future lives, it is of great importance for them to encounter experiences that can help them in their education lives. Children's loving mathematics, feeling excited about mathematics and developing positive attitudes towards mathematics in their formal education lives are closely associated with their pre-school mathematics experiences. Therefore, how the mathematics experiences

presented to children by pre-school teachers are and the content of the activities included in these educational experiences directly affect their future success in the field of mathematics. Thus, these teachers should prepare programs qualified enough for children to develop their mathematical concepts and present these programs through different activities. However, the existing research shows that pre-school teachers experience problems in planning and assessing mathematical processes and skills. In this regard, the purpose of the current study is to evaluate how pre-school teachers approach mathematics in their activity plans they administer.

Method: In the current study, in order to determine the extent to which pre-school teachers include mathematics activities, one of the qualitative research methods, case study method was employed. The participating teachers of the study were determined by means of snowball sampling technique. The lesson plans for one week of 20 pre-school teachers working in public and private kindergartens in the city of Ankara were analyzed within the context of the study. In the current study document analysis was employed and the collected data were subjected to content analysis. All the activities sent by the 20 teachers (a total of 171 activities and one music project) were included in the analysis.

In the first reading of the activities, it was observed that there are many statements that are teacher-centered and ignoring the participation of children and in terms of the language, rather than children-centered statements, teacher-centered statements are preferred. Therefore, it was decided to analyze the children's state of participation in activities on the basis of the participation rungs proposed by Roger Hart (1992). Thus, 8-rung participation ladder model of Hart (1992) presented below was adopted. The reason for the adoption of Hart's participation ladder model is that it reflects the qualifications of the environments where children are listened to and encouraged to participate and that are defined in the General Comment No:12 (UN CRC, 2009) related to listening to children in the Children's Rights Agreement.

The activities through which children are developmentally supported and including active learning experiences are placed on the fourth and above rungs in the Hart's ladder. In these activities placed on these rungs children have rights to say and are active in decision-making processes. According to the Article 12 of The Convention on the Rights of the Child, children have rights to express their opinions freely about the issues that affect them and their opinions should be taken into consideration by adults (BM ÇHK, 2009). During learning processes, children's right to participate can be ensured by means of the activities found on the participation rung of the ladder. Therefore, in pre-school, for children's right to participate to be respected, activities should be planned in such a way as to be placed on the fourth and higher rungs.

Findings: It was found that of the 171 mathematics activities and one music project, 78 activities include learning outcomes and indicators directly supporting mathematics skills, 19 of them do not include any learning outcomes and indicators, 74 of them have indirect learning outcomes and indicators.

While some mathematical concepts and skills were included in the learning process, these concepts and skills were not addressed in learning outcomes and indicators. In some of the activities, it was observed that mathematical processes supported in the learning process were not emphasized in learning outcomes and indicators. This leads us to think that teachers experience some problems in terms of establishing relationships between learning outcomes-indicators and the learning process.

Of the activities examined, 143 were found to be on non-participation rungs and only 28 of them are on the participation rungs. It was observed that there are only two activities on the above steps "Projects initiated by adults and for which decisions are made together with children" (Rung 6). However, only two of the 171 activities are on the higher rungs of participation. On the other hand, what is expected from applications with a strong child image is the planning of activities on higher rungs. High majority of the non-participation activities indicates that in the learning process, children are viewed to be passive receivers and they are not given rights to say in decisions.

Discussion and Conclusion: In the one-week activity plans of 20 pre-school teachers and in a music project, while there are no direct mathematics learning outcome and indicator involved by one teacher, there are some other one-week activity plans including 7 learning outcomes and 11 indicators supporting mathematical processes. When considered in terms of contribution to the development of children's mathematical skills, there will naturally be great differences between these two groups. Given that pre-school mathematics lays the ground for formal mathematics, it is naturally expected that there will be differences between the mathematics achievements of these two groups in their educational lives. More importance should be attached to mathematics education in pre-school period, more inclusion of contents related to early childhood mathematics in their programs by teachers should be promoted, teachers should be supported to develop mathematical processes and skills and teachers need to be encouraged to develop their own activities rather than copying and pasting from the internet.

High number of the activities found on the non-participation rungs indicates that the activities are teacher-centered and children are passive receivers. However, children should not be the object but the subject of the learning process. Therefore, planning of activities that are on the participation rungs is of great importance. When these findings are considered, it can be argued that teachers have not been able to master mathematical concepts and skills, they experience difficulties while planning activities and most of the activities are on the non-participation rungs. Therefore, in-service training programs to be offered to pre-school teachers should be designed in such a ways as to contribute to their mastery of mathematical concepts and skills and to inform them about how to plan and assess mathematical activities. Pre-school mathematics lays the ground for formal mathematics and is of great importance for the future education lives of children. Therefore, teachers need in-service training programs focusing on these issues. Moreover, as high majority of the activities are on non-participation rungs, in-service training programs should be provided for teachers to develop programs with a strong child image, to review their conception of the child and to strengthen their applications to encourage children's participation. Thus, children can be made the subject rather than the object of the learning process and the citizens of the class.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi

The Investigation of Prospective Preschool Teachers' Social Skills

Eda Türkan, Yasemin Aydoğan, Türker Sezer
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının sosyal becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemine uygun olarak ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı lisans programına devam eden, toplam 158 öğretmen adayından oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", ile Aydoğan & Özyürek (2016) tarafından geliştirilen "Sosyal Beceri Envanteri" kullanılmıştır. Öncelikle elde edilen veriler uygun istatistik teknikleri kullanılmıştır. Normal olarak dağılmayan verilerin analizinde nonparametrik fark testleri (Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testi) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin sınıf düzeyinden etkilendiği bulunmuştur. Aksine genel akademik not ortalamaları, anne-baba öğrenim durumu, ailelerinin gelir durumunun etkisi belirlenmemiştir. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: okulöncesi öğretmen adayı, sosyal beceriler, sınıf düzeyi

Abstract

The aim of this study was to examine the social skills of prospective preschool teachers in terms of different variables. Research was designed in accordance with the screening model which is based on quantitative research methods. The working group consisted of 158 prospective preschool teachers in Abant İzzet Baysal University, Department of Preschool Teaching. The "Personal Information Form" and "Social Skills Inventory" which was developed by Aydoğan and Özyürek (2016) were used as data collection tools. First of all, data was tested for normality and appropriate statistical techniques were used after the data examinations stage. Nonparametric tests ((Kruskal Wallis H Test and Mann Whitney U Test) were used for the analysis of the data which is not normally distributed. As a result of analysis it has been found that statistically significant differences on social skills scores of prospective preschool teachers according to class level. On the contrary, it was determined that there were no significant differences on prospective preschool teachers' social skills in terms of academic achievement, parental education status and family income. The findings were discussed in light of the literature.

Keywords: prospective preschool teachers, social skills, class level

1. Giriş

Ülke kalkınmasında insanın nitelikli yetiştirilmesi ve insanın yetiştirilmesinde de öğretmen faktörü çok önemlidir. Eğitim sisteminin başarısı nitelikli olarak yetişmiş öğretmenlere bağlıdır. Nitelikli öğretmenlerin genel kültürü, alan bilgisi ve pedagojik donanımı üst seviyede olmalıdır (Dilekman, 2008). Öğretmenlerin sahip olduğu ve artan sorumlulukları sahip olması gereken yeterlilikleri de değiştirmektedir. Öğretmen yeterliliklerinin düzeyi öğrencinin öğrenmesini etkileyecektir. Öğretmen ne kadar yeterli ise öğrenci öğrenmeleri ve öğrenmelerin kalıcılığı da o kadar artacaktır (Karacaoğlu, 2008).

Öğretmen öğrenme öğretme süreçlerinin temel öğelerindedir (Sönmez, 2003). Öğretmenlerde bulunması beklenen genel özellikler incelendiğinde; insanları ve mesleğini seven, güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen ve iyimser, güvenilir, dürüst, dost ve sırdaş, açık görüşlü, tarafsız, adil, takdir eden, öven, yüreklendiren, ödüllendiren, motive eden, öğrenmeyi kolaylaştıran, beklenti ve gereksinimleri dikkate alan, çocuk ve ergenin fizyolojik, duygusal, sosyal özelliklerini ve sorunlarını tanıyan, esnek ve sorun çözücü, değişime, yenilik ve gelişmeye açık, kendini sürekli yenileyen şekline çok sayıda öğeyi içerdiği görülmektedir (Şişman, 2006; Celep, 2004).

Öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için öğretmen-öğrenci arasında çok özel bir ilişkinin kurulması gerekir. Öğretmenin bu bağı kurabilmesi iletişim ve sosyal becerilerine bağlıdır. Bu nedenle okulda çocuklarla bir arada bulunan ve onlara örnek teşkil eden öğretmenlerin iletişim ve sosyal beceri bakımından etkili olması ve öğretmen adaylarının da bu yönde yetiştirilmesi gerekir (Tepeli & Arı, 2011). Öğretmenlerin başkalarıyla etkileşim kurabilecek sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlara sahip olması oldukça önemlidir. Sosyal beceriyi oluşturan öğeler birbiri ile ilişkili olduğu için öğretmenlerin sosyal becerileri oluşturan değişkenlere bir bütün olarak sahip olmalıdır. Bu değişkenlerden biri ya da bazılarını sahip olmak yeterli değildir (Girgin, Çetingöz & Ekinci Vural, 2011). Öğretmenin sınıf içerisinde yaşanabilecek her türlü durumlara yönelik olarak sosyal kontrol becerilerine ve öğrencilerinin problemleri ile ilgilendiğinde ise duyuşsal ve sosyal yönden duyarlılığa gereksinim duymaktadır. Bu becerilere sahip bir öğretmen öğrencilerin duygularına değer verir, benliklerini destekler, öğrencilerin sözel ve sözel olmayan tepkilerine değer verir ve dinler. Bu bağlamda öğretmenin duyuşsal ve sosyal yönden duyarlı olması vurgulanmaktadır (Yüksel, 2001). Çünkü sosyal beceriler öğretmenlerin sahip olması zorunlu olan olmazsa olmaz niteliklerin başında gelmektedir (Yüksel, 1997). Öğretmenlerde olduğu gibi öğretmen adaylarında da bulunması önemli olan davranış biçimleri ve bazı roller belirlenmiştir. Bu roller üç alana ayrılmıştır. Bu alanlar sırasıyla; Organizasyon-plânlama ve öğretim yaklaşımları, Meslekî profesyonellik ve Sosyal beceriler olarak sıralanmıştır (Capel, Leask, & Turner, 1995; akt: Kara & Çam, 2007).

Günümüze gelene değin sosyal gelişim için birçok tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır; Sosyal gelişim, bireyin yaşadığı toplumda, grup yaşamının kural

ve zorluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi, bunun sonucunda da yaşadığı kültürde bulunan diğer bireyler ile uyum içinde ve iletişim sorunu olmaksızın yaşama sürecidir (Atay; akt: Aydoğan ve diğerleri, 2012). Reschly & Gresham (1981), sosyal yeterlilik içerisinde ele aldığı sosyal becerileri üç alt boyuta ayırmıştır. Bu boyutlar; kişiler arası davranışlar, kendi ile ilişkili ve görevleriyle ilişkili davranışlardır. Kişiler arası davranışlar; otoriteyi kabul etme, konuşma becerileri, işbirliği ve oyun davranışlarını ifade eder. Kendi ile ilişkili davranışlar ise; duygularını ifade etme, ahlaki davranış, kendine karşı olumlu tutum geliştirme gibi davranışları kapsar. Uyarılara dikkat etme, sorumluluklarını yerine getirme, talimatları/yönergeleri takip etme, bağımsız olarak çalışma gibi davranışlar ise görevle ilişkili davranışları oluşturur (Gresham & Eliot, 1984; Akt. Güven & Işık, 2006). Avcıoğlu (2005) tarafından ise sosyal becerilerin, toplumla bütünleşmeyi sağlayan ve toplumsal hayata katılmayı kolaylaştıran beceriler olduğu ve kişilerarası ilişkilerin kurulmasında ve sosyal amaçların gerçekleştirilmesinde önemli rol oynadığı ifade edilmiştir. Branstain, Bellack & Herson (1977), sosyal becerileri kişilerarası etkili iletişim için gerekli olan yetenekler olarak tanımlamışlardır (Deniz, 2003). En geniş tanımıyla sosyal beceriler; bireyin diğer insanlara psikolojik veya fiziksel zarar vermeden sosyal etkileşimlerinde başarılı olmasını sağlayacak davranış öğeleri, kişilerarası durumlarda kişinin kendisi dahil diğerlerinin duygu, düşünce ve davranışlarını anlaması ve bu anlayışa uygun davranması, bireyin birçok farklı koşulda öğrenme, çalışma ve paylaşma gibi etkinlikleri gerçekleştirebilmesi için gerekli sosyal iletişimin merkezi olarak tanımlanmaktadır (Elliott, Malecki & Demaray, 2001; Marlowe, 1986; Spence, 1983).

Sosyal ve duygusal beceri düzeyi yüksek öğretmen öğrenciler arasında gerçekleşen ilişkileri destekleyerek ve onları cesaretlendirir. Derslerini tasarlayarak onların becerilerini geliştirir, içsel motivasyonlarını destekleyerek, çatışmalara çözüm üretmede koçluk yaparak, işbirliğini teşvik ederek, saygı ve iletişim konusunda rol model olarak sınıfta olumlu bir hava oluşturur (Jennings & Greenberg, 2009). Eğer öğretmen bu becerilerden yoksun ise sınıftaki öğrencilerin performansında ve bu öğrencilerin olumlu davranışlarında düşüş gözlenmektedir (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003: akt. Jennings & Greenberg, 2009). Ayrıca sosyal beceriler bireyin ruh sağlığı açısından da büyük önem taşır (Bacanlı, 1999; akt: Tekin & Kuru, 2009).

Okul öncesi eğitim açısından bakıldığında durum daha farklı bir boyut kazanmaktadır. Çünkü okul öncesi eğitim kurumları çocukların aile ortamından sonra karşılaştıkları ilk ortam olması sebebiyle okul öncesi eğitim örgütlerinde diğer eğitim örgütlerinden farklı bir ilişki ortaya çıkmakta ve bu ilişkilerin, direkt, açık ve yalın bununla beraber belirli sınırlar içinde olması gerekmektedir (Zembat, 1994). Bu yüzden okul öncesi eğitim kurumları bir ev ortamı sıcaklığını ve kendine has bir okul iklimini oluşturmalıdır. Çocukların eğitimi ile birlikte onları bedensel ve ruhsal açıdan sağlıklı gelişimlerini sağlayacak şartlar sağlanmalıdır (Zembat, 1992). Anne ve babasından ayrırlıp okula gelen çocuğu ilk karşılayan ve çocukla gün boyu birlikte olan kişi öğretmendir (Oktay, 1999). Bir okul öncesi öğretmeni her şeyden önce sevgi dolu ve

sabırlı olmalıdır. Ayrıca iyi bir mizah duygusuna sahip, güçlüklerden yılmayan ve problem çözmekten hoşlanan, kendiliğinden davranışı, taklitçiliğe tercih eden, kontrolü kaybetmeden çeşitli etkinliklerle ilgilenebilen, çocukça davranışlar ve ihtiyaçlar karşısında rahatsız olmayan ve çok küçük de olsa ilerlemeyi fark edebilen öğretmen özellikleri öne çıkmaktadır (Zembat, 1992). Bu nedenlerle okulöncesi öğretmeninin çocuklarla iyi iletişim kurabilen bireyler olması çok önemlidir (Poyraz & Dere, 2001; Köksal Akyol & Koçer Çiftçi, 2005).

Çocukların temel sosyal becerileri edinmelerinde öğretmen hem bir eğitimci hem bir model hem de bir arkadaş olarak önemli rollere sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin sosyal becerileri ve bu becerilerin oluşmasına katkı sağlayan etkenler büyük önem taşımaktadır (Seven & Yoldaş, 2007). Bu çalışmada ise; okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeyleri tespit edilerek, sosyal becerilerine etki eden faktörler belirlenmeye çalışılmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Okulöncesi öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 158 öğretmen adayından oluşturulmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına ait tanımlayıcı değerler aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının; % 94,3'ü kız (149) ve % 5,7'si erkektir (9). Ayrıca, % 25,3'ü 1.sınıfa (40), % 17,7'si 2.sınıfa (28), % 19'u 3.sınıfa (30) ve % 38'i 4.sınıfa (60) devam etmektedirler. % 3,8'inin genel akademik not ortalaması düşük, % 25,3'ünün orta, % 37,3'ününiyi ve % 33,5'inin çok iyidir. Bunların yanında öğretmen adaylarının yaş ortalaması ise; 21,3'tür.

Ayrıca öğretmen adaylarının annelerinin; % 60,1'i İlkokul, % 17,1'i Ortaokul, % 17,7'si Lise ve % 5,1'i Üniversite mezunudur. Babalarının; % 32,2'si İlkokul, % 17,7'si Ortaokul, % 27,8'i Lise ve % 22,2'si Üniversite mezunudur. Ayrıca öğretmen adaylarının ailelerinin % 80,4'ü düşük gelirli (3000 TL ve altı), % 17,1'i orta gelirli (3001-5000) ve % 2,5'i yüksek gelirlidir (5001-7000).

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Sosyal Beceri Envanteri" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen form ile araştırmanın çalışma grubundaki öğretmen adaylarının demografik bilgileri (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, genel akademik not ortalaması, anne-baba öğrenim durumu ve ailenin gelir düzeyi) elde edilmiştir.

Sosyal Beceri Envanteri: Aydoğan & Öyürek, (2016) tarafından geliştirilen envanter, 14 yaş ve üzeri grubun sosyal becerilerini ölçen, 60 maddeden oluşan, 5'li likert tipi bir ölçme aracıdır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, Uyum indeksleri $\chi^2=3906.04$, $X^2/sd= 2.29$, $RMSEA=0.073$, $CFI=0.98$, $IFI=0.98$, $NNFI=0,98$ ve $NFI=0,96$ olarak bulunmuştur. Envanter 6 boyutludur ve alt boyutlarda yer alan madde sayısı ile iç tutarlık katsayıları aşağıdaki gibidir.

Alt Boyutlar	Madde sayıları	Cronbach Alfa
1.Tanışma Becerileri	5	.85
2.Dinleme Becerileri	6	.82
3.Konuşma Becerileri	9	.88
4.Nezaket Becerileri	8	.90
5.Duygularını Yönetme Becerileri	17	.92
6.İşbirliği Becerileri	15	.94
TOPLAM	60	.98

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilerin elde edilmesi süreci, katılımcı öğretmen adaylarının belirlenmesiyle başlatılmıştır. Araştırmanın verileri, öğretmen adaylarına verilen ölçme araçları ile elde edilmiştir. Veri toplama süreci 2 hafta sürmüştür.

Verilerin analizinde uygun istatistik paket programı kullanılmıştır. Öncelikle elde edilen verilerin dağılımı incelenmiştir [(Kolmogorov-Smirnov= ,135, $p < .05$)-(Shapiro-Wilk= ,936, $p < .05$)]. Normal dağılmadığı belirlenen verilerin değerlendirilmesinde yüzde-frekans analizleri, Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular

Aşağıda araştırmaya katılan okulöncesi öğretmen adaylarının sosyal becerileri sınıf düzeyi, not ortalamaları, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailelerinin gelir düzeyi değişkenlerine göre incelenmiş ve elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 1. Sosyal beceri puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Boyut	Sınıf Düzeyi	N	KO	X ²	sd	p
Tanışma becerileri	1.Sınıf	40	49,69	78,973	3	,000*
	2.Sınıf	28	62,82			
	3.Sınıf	30	53,17			
	4.Sınıf	60	120,33			
	Toplam	158				
Dinleme becerileri	1.Sınıf	40	50,55	98,692	3	,000*
	2.Sınıf	28	47,63			
	3.Sınıf	30	55,90			
	4.Sınıf	60	125,48			
	Toplam	158				
Konuşma becerileri	1.Sınıf	40	50,61	97,033	3	,000*
	2.Sınıf	28	52,79			
	3.Sınıf	30	51,43			
	4.Sınıf	60	125,26			
	Toplam	158				
Nezaket becerileri	1.Sınıf	40	50,46	96,489	3	,000*
	2.Sınıf	28	58,46			
	3.Sınıf	30	47,03			
	4.Sınıf	60	124,91			
	Tolam	158				
Duyularını yönetme becerileri	1.Sınıf	40	47,15	99,987	3	,000*
	2.Sınıf	28	56,80			
	3.Sınıf	30	51,18			
	4.Sınıf	60	125,82			
	Topam	158				
İşbirliği becerileri	1.Sınıf	40	47,26	99,110	3	,000*
	2.Sınıf	28	51,38			
	3.Sınıf	30	56,52			
	4.Sınıf	60	125,61			
	Toplam	158				
TOPLAM	1.Sınıf	40	47,29	104,093	3	,000*
	2.Sınıf	28	53,77			
	3.Sınıf	30	51,72			
	4.Sınıf	60	126,88			
	Toplam	158				

*p< .001

Tablo 1'e göre okulöncesi öğretmen adaylarının Sosyal Beceri Envanteri toplam puanları (X²= 104,093, p< .05) ve Tanışma becerileri (X²= 78,973, p< .05), Dinleme becerileri (X²= 98,692, p< .05), Konuşma becerileri (X²= 97,033, p< .05), Nezaket becerileri (X²= 96,489, p< .05), Duyularını yönetme becerileri (X²= 99,987, p< .05) ve İşbirliği becerileri (X²= 99,110, p< .05) alt boyut puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için gruplar birbiri ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 2a. Sosyal beceri puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Boyut	Sınıf	N	KO	KT	U	z	p
Tanışma becerileri	1.Sınıf	40	25,03	1001,0	181,00	-7,202	,000*
	4.Sınıf	60	67,48	4049,0			
	Toplam	100					
Dinleme becerileri	1.Sınıf	28	21,61	864,50	44,50	-8,154	,000*
	4.Sınıf	60	69,76	4185,5			
	Toplam	100					
Konuşma becerileri	1.Sınıf	30	22,28	891,0	71,00	-7,957	,000*
	4.Sınıf	60	69,32	4159,0			
	Toplam	100					
Nezaket becerileri	1.Sınıf	40	22,35	894,0	74,00	-7,938	,000*
	4.Sınıf	60	69,27	4156,0			
	Toplam	100					
Duygularını yönetme becerileri	1.Sınıf	40	21,83	873,0	53,00	-8,075	,000*
	4.Sınıf	60	69,62	4177,0			
	Toplam	100					
İşbirliği becerileri	1.Sınıf	40	22,26	890,5	70,50	-7,954	,000*
	4.Sınıf	60	69,33	4159,5			
	Toplam	100					
TOPLAM	1.Sınıf	40	21,43	857,0	37,000	-8,184	,000*
	4.Sınıf	60	69,88	4193,0			
	Toplam	100					

*p< .001

Tablo 2a incelendiğinde, okulöncesi öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı ve ortaya çıkan bu farklılığın 1.sınıf ve 4.sınıf arasında olduğu ve kareler ortalaması ve kareler toplamlarına göre, sınıf düzeyinde oluşan anlamlı farklılığın 4.sınıfa deva eden öğretmen adaylarının lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 2b. Sosyal beceri puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Boyut	Sınıf	N	KO	KT	U	z	p
Tanışma becerileri	2.Sınıf	28	20,20	565,50	159,500	-6,129	,000*
	4.Sınıf	60	55,84	3350,50			
	Toplam	88					
Dinleme becerileri	2.Sınıf	28	16,18	453,00	47,000	-7,127	,000*
	4.Sınıf	60	57,72	3463,00			
	Toplam	88					
Konuşma becerileri	2.Sınıf	28	15,89	445,00	39,000	-7,188	,000*
	4.Sınıf	60	57,85	3471,00			
	Toplam	88					
Nezaket becerileri	2.Sınıf	28	17,34	485,50	79,500	-6,833	,000*
	4.Sınıf	60	57,18	3430,50			
	Toplam	88					
Duygularını yönetme becerileri	2.Sınıf	28	16,68	467,00	61,000	-6,983	,000*
	4.Sınıf	60	57,48	3449,00			
	Toplam	88					

İşbirliği becerileri	2.Sınıf	28	16,11	451,00	45,000	-7,130	,000*
	4.Sınıf	60	57,75	3465,00			
	Toplam	88					
TOPLAM	2.Sınıf	28	15,70	439,50	33,500	-7,226	,000*
	4.Sınıf	60	57,94	3476,50			
	Toplam	88					

* $p < .001$

Tablo 2b incelendiğinde, okulöncesi öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı ve ortaya çıkan bu farklılığın 2.sınıf ve 4.sınıf arasında olduğu ve kareler ortalaması ve kareler toplamlarına göre, sınıf düzeyinde oluşan anlamlı farklılığın 4.sınıfa deva eden öğretmen adaylarının lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 2c. Sosyal beceri puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Boyut	Sınıf	N	KO	KT	U	z	p
Tanışma becerileri	3.Sınıf	30	20,50	615,00	150,000	-6,451	,000*
	4.Sınıf	60	58,00	3480,00			
	Toplam	90					
Dinleme becerileri	3.Sınıf	30	18,50	555,00	90,000	-6,959	,000*
	4.Sınıf	60	59,00	3540,00			
	Toplam	90					
Konuşma becerileri	3.Sınıf	30	18,32	549,50	84,500	-6,994	,000*
	4.Sınıf	60	59,09	3545,50			
	Toplam	90					
Nezaket becerileri	3.Sınıf	30	17,57	527,00	62,000	-7,190	,000*
	4.Sınıf	60	59,47	3568,00			
	Toplam	90					
Duyularını yönetme becerileri	3.Sınıf	30	17,07	512,00	47,000	-7,306	,000*
	4.Sınıf	60	59,72	3583,00			
	Toplam	90					
İşbirliği becerileri	3.Sınıf	30	17,43	523,00	58,000	-7,217	,000*
	4.Sınıf	60	59,53	3572,00			
	Toplam	90					
TOPLAM	3.Sınıf	30	16,40	492,00	27,000	-7,473	,000*
	4.Sınıf	60	60,05	3603,00			
	Toplam	90					

* $p < .001$

Tablo 2c incelendiğinde, okulöncesi öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı ve ortaya çıkan bu farklılığın 3.sınıf ve 4.sınıf arasında olduğu ve kareler ortalaması ve kareler toplamlarına göre, sınıf düzeyinde oluşan anlamlı farklılığın 4.sınıfa deva eden öğretmen adaylarının lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 3. Sosyal beceri puanlarının genel akademik not ortalaması değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Boyut	GANÖ	N	KO	X ²	sd	p
Tanışma becerileri	Düşük	6	44,17	4,949	3	,176
	Orta	40	77,88			
	İyi	59	85,98			
	Çok iyi	53	77,51			
	Toplam	158				
Dinleme becerileri	Düşük	6	53,92	2,398	3	,494
	Orta	40	77,68			
	İyi	59	83,47			
	Çok iyi	53	79,35			
	Toplam	158				
Konuşma becerileri	Düşük	6	44,25	4,053	3	,256
	Orta	40	79,03			
	İyi	59	83,61			
	Çok iyi	53	79,27			
	Toplam	158				
Nezaket becerileri	Düşük	6	50,17	4,088	3	,252
	Orta	40	78,10			
	İyi	59	86,32			
	Çok iyi	53	76,28			
	Toplam	158				
Duygularını yönetme becerileri	Düşük	6	41,67	5,207	3	,157
	Orta	40	79,88			
	İyi	59	85,29			
	Çok iyi	53	77,06			
	Toplam	158				
İşbirliği becerileri	Düşük	6	51,58	3,850	3	,278
	Orta	40	79,49			
	İyi	59	86,00			
	Çok iyi	53	75,43			
	Toplam	158				
TOPLAM	Düşük	6	44,17	5,185	3	,159
	Orta	40	78,84			
	İyi	59	86,40			
	Çok iyi	53	76,32			
	Toplam	158				

Tablo 3'e göre okulöncesi öğretmen adaylarının sosyal beceri puanları genel akademik not ortalamaları değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

Tablo 4. Sosyal beceri puanlarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Boyut	Anne öğrenim	N	KO	X ²	sd	p
Tanışma becerileri	İlkokul	95	77,07	3,717	3	,294
	Ortaokul	27	75,07			
	Lise	28	84,18			
	Üniversite	8	106,94			
	Toplam	158				

Dinleme becerileri	İlkokul	95	78,31	1,472	3	,689
	Ortaokul	27	73,80			
	Lise	28	86,16			
	Üniversite	8	89,56			
	Toplam	158				
Konuşma becerileri	İlkokul	95	75,74	1,857	3	,603
	Ortaokul	27	82,65			
	Lise	28	88,36			
	Üniversite	8	82,50			
	Toplam	158				
Nezaket becerileri	İlkokul	95	76,03	2,955	3	,399
	Ortaokul	27	78,09			
	Lise	28	86,63			
	Üniversite	8	100,56			
	Toplam	158				
Duygularını yönetme becerileri	İlkokul	95	75,86	2,316	3	,509
	Ortaokul	27	79,26			
	Lise	28	90,30			
	Üniversite	8	85,75			
	Toplam	158				
İşbirliği becerileri	İlkokul	95	75,79	1,813	3	,612
	Ortaokul	27	82,93			
	Lise	28	85,21			
	Üniversite	8	92,00			
	Toplam	158				
TOPLAM	İlkokul	95	75,85	2,265	3	,519
	Ortaokul	27	79,91			
	Lise	28	87,16			
	Üniversite	8	94,63			
	Toplam	158				

Tablo 4'e göre okulöncesi öğretmen adaylarının sosyal beceri puanları annelerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

Tablo 5. Sosyal beceri puanlarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Boyut	Baba öğrenim	N	KO	X²	sd	p
Tanışma becerileri	İlkokul	51	75,01	1,746	3	,627
	Ortaokul	28	75,27			
	Lise	44	86,30			
	Üniversite	35	80,89			
	Toplam	158				
Dinleme becerileri	İlkokul	51	77,30	,347	3	,951
	Ortaokul	28	83,20			
	Lise	44	80,58			
	Üniversite	35	78,39			
	Toplam	158				
Konuşma becerileri	İlkokul	51	77,26	1,114	3	,774
	Ortaokul	28	84,48			
	Lise	44	75,47			
	Üniversite	35	83,84			
	Toplam	158				

Nezaket becerileri	İlkokul	51	69,62	3,688	3	,297
	Ortaokul	28	87,21			
	Lise	44	82,99			
	Üniversite	35	83,34			
	Toplam	158				
Duygularını yönetme becerileri	İlkokul	51	75,06	,857	3	,836
	Ortaokul	28	80,29			
	Lise	44	80,53			
	Üniversite	35	84,04			
	Toplam	158				
İşbirliği becerileri	İlkokul	51	73,38	1,434	3	,698
	Ortaokul	28	83,46			
	Lise	44	80,88			
	Üniversite	35	83,51			
	Toplam	158				
TOPLAM	İlkokul	51	73,89	1,227	3	,747
	Ortaokul	28	84,07			
	Lise	44	80,70			
	Üniversite	35	82,50			
	Toplam	158				

Tablo 4'e göre okulöncesi öğretmen adaylarının sosyal beceri puanları babalarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

Tablo 5. Sosyal beceri puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Boyut	Gelir	N	KO	X^2	sd	p
Tanışma becerileri	Düşük	27	78,76	,841	2	,657
	Orta	127	79,01			
	Yüksek	4	100,13			
	Toplam	158				
	Dinleme becerileri	Düşük	27			
Orta	127	80,99				
Yüksek	4	103,50				
Toplam	158					
Konuşma becerileri	Düşük	27	81,63	3,047	2	,218
Orta	127	77,84				
Yüksek	4	117,88				
Toplam	158					
Nezaket becerileri	Düşük	27	77,91			
Orta	127	79,30				
Yüksek	4	96,75				
Toplam	158					
Duygularını yönetme becerileri	Düşük	27	82,35	,212	2	,899
Orta	127	78,70				
Yüksek	4	85,50				
Toplam	158					
İşbirliği becerileri	Düşük	27	79,94			
Orta	127	79,16				
Yüksek	4	87,38				
Toplam	158					

TOPLAM	Düşük	27	78,22	,654	2	,721
	Orta	127	79,20			
	Yüksek	4	97,63			
	Toplam	158				

Tablo 5'e göre okulöncesi öğretmen adaylarının sosyal beceri puanları ailelerinin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin sınıf düzeyi değişkeninden etkilendiği; 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin 3.sınıf, 2.sınıf ve 1.sınıfa devam eden öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal beceriler olarak envanterin alt boyutları açısından incelendiğinde, okulöncesi öğretmen adaylarının *Tanışma becerileri Dinleme becerileri, Konuşma becerileri, Nezaket becerileri, Duygularını yönetme becerileri ve İşbirliği beceri* düzeylerinin 4.sınıfta yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, bu çalışmada elde edilen sonuç ile farklılık gösteren araştırmalar olduğu görülmüştür. Tepeli & Arı, (2011) Konya merkez ilçelerinde çalışan okul öncesi eğitim öğretmenleri içinden tesadüfî olarak seçilen 100 okulöncesi öğretmeni ile Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fakültesi'nin Okul Öncesi Eğitim programında öğrenim gören öğrenciler içinden tesadüfî olarak seçilen 120 birinci sınıf, 120 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 240 aday okulöncesi öğretmenlerinin iletişim ve sosyal becerilerini inceledikleri çalışmada sonucunda, öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Yukarıdaki araştırma dışında farklı branşlarda okuyan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş çalışmalar olarak; Hamarta (2000), Türk dili ve edebiyatı, tarih, coğrafya, matematik, biyoloji, resim, İngilizce öğretmen adaylarının sosyal becerilerini incelemiş ve sınıf düzeyi değişkenin öğretmen adaylarının sosyal becerilerini etkileyen bir değişken olmadığını belirlemiştir. Çetin & Kuru (2009) tarafından Beden Eğitimi öğretmen adayları ile yapılan bir diğer çalışmada ise 1.sınıfa devam eden öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin 4.sınıfa devam eden öğretmen adaylarının sosyal becerilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yine beden eğitimi öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerini inceleyen Akpınar, Akpınar, Nas, Temel & Birol, (2015) yukarıdaki araştırma sonuçları ile benzer olmayan bir sonuca ulaşmışlar ve sınıf düzeyi değişkeninin öğretmen adaylarının sosyal becerilerini etkilediğini, bu durumun 4.sınıf devam eden öğretmen adaylarının lehine olduğunu belirlemişlerdir. Yine benzer olarak bir başka araştırma sonucunda da öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeninin sosyal becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Selahattin, Temel & Nas, 2012).

Yukarıda ulaşılan sonuçların yanında öğretmen adaylarının genel akademik not ortalamaları, anne-baba öğrenim durumları ve ailenin gelir durumu değişkenlerinin sosyal beceriler üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, anne ve baba öğrenim düzeyinin sosyal becerileri etkilediği (Akpınar, Akpınar, Nas, Temel & Birol, 2015; Girgin, Çetingöz & Ekinci Vural, 2011), baba öğrenim düzeyinin sosyal becerileri etkilemediği ama anne öğrenim düzeyinin etkilediği (Şahin & Yeşil, 2010; Zengin Kırılmazkaya & Zengin, 2012) araştırmalar göze çarpmaktadır. Ayrıca sosyoekonomik düzeyin incelendiği bir araştırmada, sosyo-ekonomik düzeyini orta ve yüksek olarak belirten öğrencilerin sosyal beceri puanlarının sosyoekonomik durumunu düşük olarak belirten öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Avşar & Kuter, 2007; Selahattin, Temel & Nas, 2012). Ortaya çıkan farklı araştırma bulguları çalışma gruplarının kendine has özelliklerinden kaynaklanmış olabilir.

Yapılan araştırmada okulöncesi öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin sadece sınıf düzeylerine göre farklılaşması, bu farklılığın 4.sınıfa devam eden öğretmen adaylarının lehine olması ve sosyal becerilerin öğretmen adaylarının genel akademik not ortalamaları, anne-baba öğrenim durumları ve ailenin gelir durumu değişkenlerinden etkilenmemesi, öğretmen adaylarının aldıkları lisans eğitiminin sosyal becerilerini desteklediği şeklinde yorum yapmamıza neden olmaktadır. Bir başka ifade ile öğretmen adaylarına sunulan lisan eğitimi sosyal becerilerin desteklenmesi bağlamında ekili olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının sosyal becerilerine seçmeli derslerin etkisi belirlenmiştir (Alkan & Erdem, 2011). Ayrıca yapılan bir çalışmada fen, sosyal ve matematik öğretmenliği öğrencileri ile okulöncesi öğretmenliği öğrencileri arasında sosyal beceriler açısından okulöncesi öğretmenliği lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Burada araştırmacılar okulöncesi öğretmenliği lisans programına atıfta bulunarak programda iletişim ve psikoloji ağırlıklı derslerin yoğun biçimde yer aldığı dikkati çekmişlerdir. Bu konularda bilgi sahibi olmanın sosyal beceri uygulamalarında okulöncesi öğretmenliği lisans programı öğrencilerine avantaj sağladığını ileri sürmüşlerdir (Girgin, Çetingöz & Ekinci Vural, 2011).

Sosyal ve duygusal becerileri yüksek öğretmenlerin öz-farkındalıkları yüksektir ve kendi duygularını tanıyarak bu duygularını kendisi ve diğerlerinin öğrenmelerinde motivasyonu arttırarak nasıl kullanacaklarını bilirler. Kendi kapasitelerinin farkındadırlar. Sosyal farkındalıkları yüksektir. Duyguların diğer bireyler ile etkileşimde sergilenen hareketleri nasıl etkilediğini bilirler. Bu öğretmenler diğerlerinin duygularını anlar ve çatışma durumlarının çözümünde etkili iletişimi kullanır, işbirliği içerisinde karşılıklı güçlü ilişkiler kurabilirler. Ayrıca kültürel olarak ta duyarlıdırlar ve farklı perspektifleri anlayabilir ve ailelerle, çocuklarla ve iş arkadaşları ile iletişimde bunları dikkate alabilirler. En zor durumlarda bile duygu ve davranışlarını yönetebilirler. Bu öğretmenlerin bulunduğu sınıflarda olumu sınıf atmosferi oluşur, etkili sınıf yönetimi gerçekleşir, uygun rol model bulunur ve öğrenciler bu durumdan pozitif etkilenir (Jennings & Greenberg, 2009). Okulöncesi dönem ve önemi göz önüne alındığında, 3-6

yaş arası çocukların öğretmenlerini model alarak öğretmenleri gibi davranmaya çalıştıkları çok önemli dönemdir. Bu yaşlar arasında çocuğun sosyal gelişimine, sosyal beceriler kazanmasına, çocuğun ailesi, bulunduğu çevre, eğitim programları ve çocuğun sosyal özelliklerinin yanı sıra sınıftaki öğretmenin sosyal özellikleri de etki etmektedir (Yüksel, 2001). Bu nedenle öğretmenlerin sosyal becerileri ve bu becerilerin oluşmasına katkı sağlayan etkenlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır (Seven & Yoldaş, 2007). Yapılan bu araştırmada da bu etkenler belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında aşağıda öneriler sunulmuştur;

Araştırma, AİBÜ, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Farklı üniversitelerin ilgili anabilim dalındaki öğretmen adaylarının katıldığı karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

4.Sınıfa devam eden öğretmen adaylarının sosyal becerileri lisans dersleri ile irdelenerek araştırma tekrarlanabilir ve bu farklılığa yol açan değişken daha açık bir biçimde belirlenebilir.

Bu araştırmada etkisi sınıranan değişkenlerin dışında alanyazında sosyal beceri ile ilişkisi belirlenmiş değişkenlerin kullanıldığı yeni araştırmalar planlanabilir.

5. Kaynakça

- Akpınar, S., Akpınar, Ö., Nas, K., Temel, V. ve Birol, S. Ş. (2015). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2015(1), 80-84.
- Akyol, A. K., & Çiftçi, H. K. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 13-23.
- Alkan, F., & Erdem, E. (2011). The effect of elective courses on candidate teachers' level of social skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3451-3455.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avşar, Z., & Kuter, F. Ö. (2007). Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi (Uludağ Üniversitesi örneği). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 197-206.
- Aydoğan, Y., ve diğ., (2012). *Okul öncesi sosyal beceri destek projesi*. Eğitimcileri Eğitimi Etkinlik Kitabı, Ankara: OSBEP, T.C. MEB, Gazi Üniversitesi, 7
- Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, M. Ç., & Kuru, E. (2009). Beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 11(1), 1-8.
- Deniz, M. E. (2003). Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 2-3

- Dilekman, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Elliott, N. S., Malecki, K. C., & Demaray, K. M. (2001). New Directions In Social Skills Assessment and Intervention for Elementary and Middle School Students. *Exceptionality*, Volume 9, Issue (1&2), 19-32.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 41-54
- Girgin, G., Çetingöz, D., & Ekinci Vural, D. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 38-49,
- Güven, Y., & Işık, B. (2006). Beş yaş çocukları için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin (MASDU-5 Yaş) geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23,125-142.
- Hamarta, E. (2000). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal beceri düzeylerinin öğrencilerin özlük nitelikleri açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Kara, E. (2003). *Öğretmen ve öğrencilerin sosyal beceri algılarına etki eden faktörler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kara, Y., & Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 145-155.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Marlowe, H. A., (1986). Social Intelligence: Evidence For Multimensionality And Construct Independence. *Journal Of Educational Psychology*, 78, (1), 52-58.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. Epsilon Yayıncılık. İstanbul.
- Poyraz, H., & Dere, H. (2001). *Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Selahattin, A., Temel, V., & Nas, K. (2012). An exploration of candidate teachers' social skills levels: Age, gender and other differences. *Ovidius University Annals*, 12, 210-215.
- Seven, S., & Yolbaş, C. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-18.
- Sönmez, V. (2003). *Eğitimin tarihsel temelleri*. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Ed. Sönmez, V.) Ankara: Anı yayıncılık.
- Spence, S. H. (1983). Teaching Social Skills To Children. *Journal Of Child Psychology and Psychiatry*, 24 (4), 621-627.

- Şahin, C., & Yeşil, R. (2010). Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin sosyal beceri ve empatik eğilim düzeyleri (AEÜ Eğitim Fakültesi Örneği). *NWSA: Education Sciences*, 5(3), 1197-1212.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 2-12.
- Tepeli, K., & Arı, R. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 385-394.
- Tepeli, K., & Arı, R. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 385-394.
- Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 1-6.
- Zembat, R. (1992). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim ve yönetici özellikleri, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zembat, R. (1994). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici özellikleri, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6.
- Zengin, F., Kırılmazkaya, G., & Zengin, R. (2012), ilköğretim fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin karşılaştırılması, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 656-667.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi¹

Investigation of Preschool Teacher Candidates' Emotional Intelligence According to Various Variables

Bircan Ünlü, Ebru Ezberci Çevik, Mehmet Altan Kurnaz
Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Araştırmanın amacı, Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla öğrenim gördükleri programın öğretim türü ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Batı Karadeniz bölgesindeki bir üniversitenin Okul Öncesi Öğretmenliği programının 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 279 normal öğretim, 299 ikinci öğretim olmak üzere toplam 578 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, duygusal zekâ toplam puan ortalamaları ve faktörlerinden alınan toplam puan ortalamalarıyla öğretim türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf düzeyi açısından normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının iyimserlik, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı faktörleri ve duygusal zekâ toplam puan ortalamalarına göre farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan analiz sonucunda, iyimserlik, duyguların kullanımı faktörleri ve duygusal zekâ toplam puan ortalamalarında üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında üçüncü sınıf lehine ($p < 0.05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışma sonucunda, daha büyük örneklemeler üzerinde farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adayları dikkate alınarak başka araştırmaların yapılabileceği, ayrıca öğretmen adaylarının duygusal zekâ yetilerini geliştirici sınıf ortamlarının tasarlanabileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, öğretmen adayı, Schutte duygusal zekâ ölçeği

Abstract

The aim of this study is to reveal the relationship between emotional intelligence and teaching type of program they studied and grade level of preschool teacher candidates who studied in the program of Preschool Teacher Training of Education Faculty. Survey method was used in this research. Schutte Emotional Intelligence Scale was used for the data collection tool. The working group consists a total of 578 teacher candidates (279 from normal education, 299 from secondary education) who were studying in 1st, 2nd, 3rd and 4th class of different learning type of a university in the Western Black Sea region in the fall semester 2015-2016 academic year. According to findings obtained from this study, there wasn't a meaningful relation between the averages of emotional intelligence total score and the averages of sub-dimensions of emotional intelligence total score of teacher candidates and teaching type of program they

1. Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

studied. As a result of analyzes performed to determine whether differences according to the averages of sub-dimensions of emotional intelligence total score (of optimism, utilisation of emotions, appraisal and expression of emotions) and the averages of emotional intelligence total scores in terms of grade level, that there was a meaningful relation between the averages of sub-dimensions of emotional intelligence total score (of optimism, utilisation of emotions) and the averages of emotional intelligence total score and grade level. Significant differences between the third and fourth to the third-grade classes were in favor ($p < 0.05$). For studying in secondary education teacher candidates, there wasn't a meaningful relation between the averages of emotional intelligence total score and the averages of sub-dimensions of emotional intelligence total score of teacher candidates and grade level. Besides as a result of the two-way ANOVA analysis, it was determined that teaching type of program they studied*grade level interaction wasn't make a significant difference on emotional intelligence scores. As a result of the study, it is suggested that different researches can be done considering teacher candidates studying in different programs on larger samples, besides different classroom environments can be designed which teacher candidates' emotional intelligence skills developer.

Keywords: Emotional Intelligence, Teacher Candidate, Schutte Emotional Intelligence Scale

1. Giriş

Eğitim denilince aklımıza gelen temel faktörlerin başında öğretmen ve öğrenci gelmektedir. Unutulmamalıdır ki eğitim öncelikle ailede başlar daha sonra kendimizi geliştirmek için yaşamımız boyunca devam eder. Ailemizin bizlere vermiş oldukları eğitimin devamında ilk olarak almaya başladığımız eğitim erken çocukluk eğitimidir. Erken çocukluk eğitimi kişiliğin geliştiği, ilerleyen dönemlerde gerekli olan becerilerin kazanıldığı, bilişsel ve duygusal zekâ gelişiminin desteklenmeye başladığı eğitim alanı olarak önem taşımaktadır (Akar Kayserili ve Gündoğdu, 2010).

Okul öncesi eğitimi alanında görev yapan öğretmenler gün boyu, her an çocuklarla birlikte olan kişilerdir ve bu dönemdeki çocuklar kendileriyle iletişimde olan, kendi duygularını paylaşan öğretmenlerine güven duyarlar (Aslan ve Köksal Akyol, 2006). Okul öncesi öğretmeni kendi alanında yeterli eğitim alan, çocuk gelişimini bilen, çocuklarla sağlıklı iletişim kurabilen, yol gösterici olacak şekilde rehberlik edebilen ve çocuğun kendi gelişimi sırasında destekleyici eğitim yaşantıları sağlayabilen kişi olarak karşımıza çıkmaktadır (Öztürk ve Deniz, 2008).

İyi bir okul öncesi eğitimcisi olmak bunlarla kalmayıp sahip olunan yetenekleri yeterli eğitimle geliştirmekle de devam etmek zorundadır. Bu gelişim sayesinde okul öncesi öğretmeni ya da okul öncesi alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının nitelikli bir hizmet sunabilmeleri için yeterli deneyim ve donanımına sahip olmaları sağlanmalıdır. Bu gelişimi etkileyen faktörler arasında duygu ve zekâ kavramlarının da bulunduğu belirtilebilir.

Amerikalı psikolog Goleman (2015) duyguyu “bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi” olarak tanımlamıştır. Zekâ kavramınaysa akademik başarıyı ele alan bilişsel zekâ olarak nitelendirilmektedir (Güllüce, 2010).

Duygu ve zekâ kavramlarını bir arada bulandıran duygusal zekâ kavramı ilk olarak Salovey ve Mayer (1990) tarafından kullanılmış ve “*bir insanın kendi duygularıyla başa çıkabilme becerisi*” olarak tanımlanmıştır. Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekâ kavramını yeniden ele alarak daha karmaşık bir tanımlama yapmışlardır. Bu yeni tanımda duygusal zekâ kavramı “*duyguları hissetmek, düşünceleri desteklemek için duyguları ortaya koymak, duygusal bilgi ve duyguları anlamak, zihinsel ve duygusal gelişimi arttırmak için duyguları etkilice yönetme yeteneği*” olarak açıklanmıştır.

Goleman (2015), duygusal zekâyı “*kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme*” olarak tanımlamıştır. Goleman’ın 2015 yılındaki yeni basım kitabındaki tanımında da bahsettiği gibi duygusal zekâ becerilerini kullanabilen, duygusal zekâ kavramını yaşantısında da etkili olarak kullanabilen okul öncesi öğretmen ya da öğretmen adayları için görevlerini verimli, etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri adına önem arz ettiği düşünülmektedir.

Son yıllarda yoğun ilgi gören duygusal zekâ kavramının okul öncesi öğretmenliği alanında farklı değişkenlere göre incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Kuşkusuz bu durum okul öncesi eğitimin temel taşı olan okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının öğrenim süreci içerisinde duyuşsal alanı geliştirmeye yönelik ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Duygusal zekâ konusunda ulusal ve uluslararası literatürde farklı değişkenleri ele alarak yapılan çalışmalar mevcuttur. Deniz ve Yılmaz (2005)’ın yapmış oldukları çalışmada, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleriyle stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu boyutlarıyla stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı başa çıkma alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca kişisel beceriler alt boyutuyla stresle başa çıkma stillerinden sorunla uğraşmaktan kaçınma alt ölçeği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kişiler arası beceriler ve genel ruh durumu alt boyutlarıyla sosyal destek arama alt ölçeği arasındaysa pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Kayserili (2009) araştırmasını, okul öncesi öğretmenlerinin ve son sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla okul öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenleriyle öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Okul öncesi öğretmenleriyle öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve okul öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$).

Nelson ve Nelson (2003), üniversite 1. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ, yeteneklerinin, başarı ve öğrendiği bilgileri uzun süre akılda tutabilme üzerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın başlangıcında ön-test olarak öğrencilerin duygusal yetenek profillerini belirlemek amacıyla ‘kişisel başarı yeteneği sistemi’ testi ön-test

olarak uygulanmıştır. Dört yıl sonra öğrenciler mezun olma seviyesine geldiklerinde aynı test öğrencilere son-test olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin başarılarının bir göstergesi olarak, akademik başarıları da hesaplanmıştır. Bütün verilerin değerlendirilmesi sonucunda toplam başarı bir ölçüt olarak alındığında, özellikle zaman yönetimi ve etkili iletişim yeteneklerinin başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Justice ve Espinozo (2007), Amerika'da yaptıkları araştırmada geleneksel müfredatla yapılan eğitimle mesleğe başlayacak öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyelerini ölçerek öğretmen adaylarının empati kurabilme, karar verebilme, zorluklarla başa çıkabilme, kendini savunabilme ve değişikliklere uyum sağlayabilme yeteneklerinde büyük eksiklikler olduğunu saptamışlardır. Dönem sonunda öğrencilerin akademik ortalamalarıyla duygusal zekâ puanları karşılaştırıldığında duygusal zekânın alt boyutlarından olan kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi ve adapte olabilme yeteneklerinin başarının yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Duygularının farkında olan, onları ayırt edebilen, davranışlarını kontrol edebilen, potansiyel problemler karşısında esnek davranabilip gerçekçi çözümler bulabilen, zor durumlarda sakinliğini koruyabilen öğrencilerin bu geçiş dönemiyle başa çıkabilmekte başarılı oldukları, dolayısıyla akademik başarılarının da diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda sunulan literatürde de görüldüğü gibi, ulusal literatürümüzde öğrencilerin, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının vb. duygusal zekâlarını konu alan yeterince çalışma yoktur. Bu anlamda eğitimin tüm paydaşlarına yönelik duygusal zekâyı konu alan farklı nitelikte çalışmaların yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmada amaç, eğitim fakültesi ilköğretim bölümü okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla öğrenim gördükleri programın öğretim türü ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puan ortalamaları ve duygusal zekâ ölçeği faktörlerinden alınan toplam puan ortalamalarıyla öğretim türü arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarından normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf düzeyi açısından duygusal zekâ ölçeği faktörleri ve duygusal zekâ toplam puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

3. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarından ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarında duygusal zekâ toplam puan ortalaması ve faktörlerinden alınan toplam puan ortalamalarıyla sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim türü, sınıf düzeyi etkileşiminin duygusal zekâ toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Yöntem

Bu bölümde çalışma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel perspektifte olup tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Tarama yöntemi çalışmaları mevcut durumu tespit etmek için yürütülen bir araştırma yöntemidir ve daha çok ‘araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir?’ gibi sorulara cevaplar aranır (Çepni, 2012).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Batı Karadeniz bölgesindeki bir üniversitenin okul öncesi öğretmenliği programında 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 279 normal öğretim, 299 ikinci öğretim olmak üzere toplam 578 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adayları

Öğretim Türü	Sınıf	n
Normal Öğretim	1	70
	2	66
	3	79
	4	64
İkinci Öğretim	1	62
	2	75
	3	94
	4	68
Toplam		578

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak kullanılan Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim (1998) tarafından geliştirilen, Austin, Saklofske, Huang ve McKenney (2004) tarafından 41 madde olarak yeniden düzenlenen ve Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan üç faktörlü (İyimsenlik/Ruh Halini Düzenleme, Duyguların Değerlendirilmesi ve Duyguların Kullanımı) bir ölçektir. Ölçek her madde için ‘Kesinlikle katılmıyorum’, ‘Katılmıyorum’, ‘Fikrim yok’, ‘Katılıyorum’, ‘Kesinlikle katılıyorum’ şeklinde öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için 5’li likert derecelendirme tipindedir. Ölçekten en düşük 41 en fazla 205 puan alınabilmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış olup bütünü için iki yarım test güvenilirlikleri, birinci ve ikinci yarı için sırasıyla .69 ve .71 olup, Guttman Split-half ve eşit olmayan iki yarı

için Spearman-Brown katsayıları .78, iki yarı arası bağıntı düzeyi de .64 bulunmuştur. Ölçeğin yine bütünü için test-tekrar test güvenilirlik katsayısının bir hafta arayla uygulamanın bağıntı düzeyi $r=0.49$, iki hafta arayla $r=0.56$ olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış halinin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı ise .82'dir. Faktörlerin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayıları ise sırasıyla İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi .75, Duyguların Kullanımı .39 ve Duyguların Değerlendirilmesi .76 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonrası elde edilen veriler SPSS 22 paket programına aktarılmış ve alt amaçlar doğrultusunda analizler yapılmıştır. Örneklemin genel özelliklerinin belirlenmesinde betimsel istatistikten faydalanılmış, değişkenlere ait çıkarımsal istatistikler yapılmıştır. Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puan ortalamaları ve faktörlerinden alınan toplam puan ortalamalarıyla öğretim türüne göre değişip değişmediğine bakmak için bağımsız örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyi açısından normal öğretimde ve ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının iyimserlik, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı faktörleri ve duygusal zekâ toplam puan ortalamalarına göre farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak ANOVA uygulanmıştır. Sınıf düzeyi, öğretim türü etkileşiminin duygusal zekâ toplam puan ortalamalarına etkisi olup olmadığına yönelikse iki yönlü ANOVA yapılmıştır. Gözlenen ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlılığı 0,05 düzeyinde sınanmış ve elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde analiz sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puan ortalamalarının öğrenim görülen programdaki 1., 2., 3. ve 4. sınıflarından oluşturulan toplam betimsel istatistikleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Ölçekten Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

	Öğretim Türü	N	SS	\bar{X}
Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği	Normal Öğretim	279	,442	3,78
	İkinci Öğretim	299	,467	3,84
	Toplam	578	,455	3,81

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği normal öğretim programında öğrenim gören öğretmen adayların duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalaması $\bar{X}=3,78$ ve okul öncesi eğitimi ikinci öğretim programında öğrenim gören öğretmen adayların duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalaması $\bar{X}=3,84$ olarak hesaplanmıştır. Tablodan da anlaşıldığı üzere, öğrenim görülen

programın öğretim türüne göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamalarının birbirine çok yakın değerler olduğu belirtilebilir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamalarıyla öğrenim gördükleri programın öğretim türüne göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programın Öğretim Türünün Duygusal Zekâ Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Duygusal Zekâ Ölçeği	Öğretim Türü	N	t	p
Toplam Puan Ortalamaları	Normal Öğretim	279	-1,46	.145
	İkinci Öğretim	299		

Tablo 3'te yer alan bulgular incelendiğinde, yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puan ortalamalarının öğrenim görülen programının öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t = -1,46$; $p > 0,05$).

Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeği faktörlerinden aldıkları toplam puan ortalamalarıyla öğrenim gördükleri programın öğretim türüne göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programın Öğretim Türünün Duygusal Zekâ Faktörlerinin Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Duygusal Zekâ Faktörleri Toplam Puan Ortalamaları	Öğretim Türü	N	t	p
İyimserlik Faktörü	Normal Öğretim	279	-,974	,330
	İkinci Öğretim	299		
Duyguların Değerlendirilmesi Faktörü	Normal Öğretim	279	-1,620	,106
	İkinci Öğretim	299		
Duyguların Kullanılması Faktörü	Normal Öğretim	279	-1,507	,132
	İkinci Öğretim	299		

Tablo 4'te yer alan bulgular incelendiğinde, yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeği faktörlerinden ayrı ayrı alınan toplam puan ortalamalarıyla öğrenim gördükleri programın öğretim türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_1 = -,974$; $t_2 = -1,620$; $t_3 = -1,507$; $p > 0,05$).

Okul öncesi öğretmen adaylarından normal öğretim türündeki öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaların sınıf düzeyine göre

betimsel istatistikleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarından Normal Öğretim Türündeki Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

	Sınıf Düzeyi	N	SS	\bar{X}
Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği	1.sınıf	70	,497	3,78
	2.sınıf	66	,342	3,77
	3.sınıf	79	,438	3,89
	4.sınıf	64	,453	3,66
	Toplam	279	,442	3,78

Tablo 5'e bakıldığında, 1.sınıf düzeyindeki öğretmen adayların toplam puanların ortalaması $\bar{X}=3,78$; 2. sınıf öğretmen adayların toplam puanların ortalaması $\bar{X}=3,77$; 3. sınıf öğretmen adayların toplam puanların ortalaması $X=3,89$; 4.sınıf öğretmen adayların toplam puanların ortalaması $\bar{X}=3,66$ olarak hesaplanmıştır. Tabloda da görüldüğü gibi, 3. sınıf öğretmen adaylarının aldıkları toplam puan ortalamasının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Normal öğretim türündeki öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puan ortalamaları ve faktörlerinden alınan toplam puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Normal Öğretim Türündeki Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Duygusal Zekâ Toplam Puan Ortalamaları ve Faktörlerinden Alınan Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği	Gruplar arası	1,872	3	,624	3,259	,022
	Gruplar içi	52,640	275	,191		
	Toplam	54,511	278			
İyimserlik Faktörü	Gruplar arası	2,116	3	,705	2,872	,037
	Gruplar içi	67,541	275	,246		
	Toplam	69,657	278			
Duyuların Değerlendirilmesi Faktörü	Gruplar arası	1,729	3	,576	2,353	,072
	Gruplar içi	67,365	275	,245		
	Toplam	69,095	278			
Duyuların Kullanımı Faktörü	Gruplar arası	2,637	3	,879	4,088	,007
	Gruplar içi	59,135	275	,215		
	Toplam	61,773	278			

Tablo 6 incelendiğinde, yapılan ANOVA analizi sonucunda normal öğretim türündeki öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları duygusal zekâ toplam puan ortalamaları, iyimserlik ve duyuların kullanımı faktör-

lerinden alınan toplam puan ortalamalarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F_1(3,275) = 3,259$; $F_2(3,275) = 2,872$ ve $F_3(3,275) = 4,088$; $p < 0,05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc analizi sonucuna göre, üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında anlamlı bir farkın olduğu, bu farkın da üçüncü sınıf lehine olduğu görülmüştür.

İkinci öğretim türündeki öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların sınıf düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. İkinci Öğretim Türündeki Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

	Sınıf Düzeyi	N	SS	\bar{X}
Schutte	1.sınıf	62	,395	3,83
Duygusal	2.sınıf	75	,373	3,89
Zekâ	3.sınıf	94	,588	3,85
Ölçeği	4.sınıf	68	,427	3,75
	Toplam	299	,467	3,84

Tablo 7’de görüldüğü gibi, 1. sınıf öğretmen adaylarının toplam puanların ortalaması $\bar{X}=3,83$; 2. sınıf öğretmen adaylarının toplam puanların ortalaması $\bar{X}=3,89$; 3. sınıf öğretmen adaylarının toplam puanların ortalaması $\bar{X}=3,85$; 4. sınıf öğretmen adaylarının toplam puanların ortalaması $\bar{X}=3,75$ olarak belirlenmiştir. Buna göre 2. sınıf öğretmen adaylarının toplam puan ortalamasının diğer sınıf düzeylerine göre çok az da olsa yüksek olduğu belirtilebilir.

İkinci öğretim türündeki öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puan ortalamaları ve faktörlerinden alınan toplam puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. İkinci Öğretim Türündeki Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Duygusal Zekâ Toplam Puan Ortalamaları ve Faktörlerinden Alınan Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	P
Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği	Gruplar arası	,771	3	,257	1,183	,317
	Gruplar içi	64,122	295	,217		
	Toplam	64,893	298			
İyimserlik Faktörü	Gruplar arası	1,205	3	,402	1,729	,161
	Gruplar içi	68,515	295	,232		
	Toplam	69,720	298			
Duyguların Değerlendirilmesi Faktörü	Gruplar arası	,240	3	,080	,273	,845
	Gruplar içi	86,350	295	,293		
	Toplam	86,590	298			

	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	P
Duyguların Kullanımı Faktörü	Gruplar arası	2,080	3	,693	1,310	,271
	Gruplar içi	156,107	295	,529		
	Toplam	158,187	298			

Tablo 8 incelendiğinde, ANOVA sonuçları öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre duygusal zekâ toplam puan ortalamaları ve faktörlerinden alınan toplam puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde değişmediğini bildirmektedir [$F(1,3,295) = 1,183$; $F(2,3,295) = 1,729$; $F(3,3,295) = ,273$ ve $F(4,3,295) = 1,310$; $p > 0,05$].

Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyi, öğretim türü etkileşiminin duygusal zekâ toplam puan ortalamaları üzerine etkisine yönelik yapılan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Öğretim Türü, Sınıf Düzeyi Etkileşimine Göre Duygusal Zekâ Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Öğretim Türü	,477	1	,477	2,714	,196
Sınıf Düzeyi	2,188	3	,729	4,155	,136
Öğretim Türü, Sınıf Düzeyi	,527	3	,176	,857	,463

Tablo 9’a göre, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim türü, sınıf düzeyi etkileşiminin duygusal zekâ toplam puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puan ortalamaları ve duygusal zekâ faktörleri toplam puan ortalamalarının öğretim türüne göre anlamlı farklılığının incelendiği araştırmanın birinci problemine yönelik olarak ulaşılan sonuçta öğretim türü değişkeni açısından duygusal zekâ toplam puan ortalamaları ve faktörlerinden alınan toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her iki öğretim türünde aynı ders programının verilmesi, derse giren hocaların niteliklerinin benzer olması, öğretmen adaylarının benzer sosyo-kültürel özelliklere sahip olmaları ve bu derslerinin içeriklerinin aynı olması nedeniyle her iki öğretim türünde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamış olabilir. Buradan hareketle, birinci ve ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları için üniversitelerdeki öğretim türünün değişiklik göstermesi duygusal zekâ puanları hususunda farklılık oluşturmadığından dolayı her iki öğretim türünün de etkin şekilde yükseköğretim kurumlarında yürütü-

lebileceği ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan normal öğretim türündeki öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puan ortalamaları ve duygusal zekâ faktörleri toplam puan ortalamaları arasında sınıf düzeylerine göre aralarında anlamlı farklılığın incelendiği araştırmanın ikinci problemine yönelik olarak ulaşılan bulgularda, sınıf düzeyleri değişkeni açısından duygusal zekâ toplam puan ortalamalarına ve iyimserlik ve duyguların kullanımı faktöründen alınan toplam puan ortalamalarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında anlamlı bir farkın olduğu, bu farkın da üçüncü sınıflar lehine olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum ve benlikleri duygusal zekâlarını geliştirmeleriyle doğru orantılı olarak gelişmektedir. Bu açıdan duygusal zekâ alanında farkında olmadan meslekte aktif olduğu gibi yaşantımızda da önemli bir yere sahiptir. Ayrıca, eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının Köksal Akyol ve Koçer Çiftçi (2005) tarafından da belirtildiği gibi birinci ve ikinci yılda çocuk gelişimine yönelik teorik dersleri bulunmakta olup bu dersler aracılığıyla okul öncesi öğretmen adayları sahip oldukları duygusal zekâlarını tam anlamıyla gösterememekte olabilirler. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda uygulamaya yönelik olan dersler sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının sahip oldukları fakat kullanmayı bilmedikleri ya da ön plana çıkaramadıkları duygusal zekâlarının farkına varmış oldukları için duygusal zekâ ölçeğinden alınan puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık söz konusu olabilir. Bu anlamlı farklılığın oluşmasında üçüncü sınıf lehine olmasının nedenlerin başında da mezun olma sevinci, sınav kaygısı, atanabilme stresi gibi faktörlerin olmadığı gözetilmektedir. Bu konuda Özdemir (2015) çalışmasında öğrencilerin duygusal zekâ toplam ve alt boyut puan ortalamalarının, sınıf düzeylerine göre araştırmanın sonuçlarına bakıldığında duygusallık ve sosyallik alt boyutları hariç diğer boyutların hepsinde anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. İyi oluş alt boyutunda dördüncü sınıfların lehine, öz kontrol alt boyutunda dördüncü sınıfların lehine, toplam duygusal zekâ puanlarında dördüncü sınıfların lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Avşar ve Kaşıkçı (2010) çalışmalarında, hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin son sınıf öğrencilerinde duygusal zekâlarının diğer sınıf öğrencilerine göre daha fazla sahip oldukları gözlenmiştir. Dutoğlu ve Tuncel (2008) çalışmalarında son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı fark bulmuşlardır. Eleştirel düşünme eğilimi arttıkça duygusal zekâ düzeylerinin de artış gösterdiği belirlenmiştir. Ekinci Vural (2010) çalışmasında, okul öncesi öğretmenliği 3. ve 4. Sınıf düzeyinde bulunan öğretmen adaylarının duygusal zekâ, duygusal zekâ alt boyutlarıyla problem çözme yetenekleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile problem çözme becerileri arasında ilişki olmadığı söylenebilir. Diğer yandan sadece problem çözme puanı ile duygusal zekâ ölçeğinin uyumluluk alt ölçeği arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Yılmaz ve Özkan (2011) çalışmasında hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin

sınıf düzeyi değişkeni açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Duygusal zekâ ölçeğinin uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu alt boyutları ile devam edilen sınıf arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Yapılan ileri analizlerde bu farkın üçüncü sınıftan kaynaklandığı ve bu sınıfa devam eden öğrencilerin bu boyutlardan aldıkları puan ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda da hemşirelik öğrencilerinin orta düzeyde duygusal zekâyâ sahip oldukları tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar bu çalışmada elde edilen bulgularla benzer niteliktedir. Buna karşın Kızıl (2012) çalışmasında eğitim bilimleri fakültesi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından incelendiği araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyelerinin farklılaşmadığı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarından ikinci öğretim türündeki öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve duygusal zekâ faktörleri toplam puan ortalamaları arasında sınıf düzeylerine göre aralarında anlamlı farklılığın incelendiği araştırmanın üçüncü problemine yönelik olarak ulaşılan sonuçlara baktığımızda sınıf düzeyleri değişkeni açısından duygusal zekâ toplam puan ortalamalarına ve duygusal zekâ faktörlerinden alınan toplam puan ortalamalarına göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. Dolayısıyla ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâları sınıf düzeyi değişkenine göre benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Diğer yandan yapılan bu çalışma ikinci öğretimde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarını da kapsayarak, literatürde daha önce ele alınmayan bir çalışma olması açısından önemli olduğu vurgulanabilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları üzerinde öğretim türü, sınıf düzeyi etkileşiminin etkisinin incelendiği araştırmanın son problemine yönelik olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Böylelikle okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde etkili olan duygusal zekâ puanlarının öğrenim türü, sınıf düzeyi etkileşimine etkisi olmadığı yorumu yapılabilir. Buradan hareketle okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla birlikte değişen öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları da sınıf düzeyleri arttıkça değişiklik göstermektedir.

5. Öneriler

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla öğrenim gördükleri programın öğretim türü ve sınıf düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda, özellikle araştırma konu alanında edinilen deneyim ve tecrübeden hareketle, daha büyük örneklemeler üzerinde farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adayları dikkate alınarak başka araştırmaların yapılabileceğine inanılmakta ve önerilmektedir. Bu çalışmanın sonuçları temelinde normal öğretimde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında üçüncü sınıf lehine olan anlamlı farklılığın varlığı ve/

veya nedenleri daha derin araştırmalarla belirlenebileceği önerilmektedir. Bununla birlikte ikinci öğretim türünde öğrenim gören okul öncesi adaylarının duygusal zekâ puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmediği tespit edilmiştir. Bundan sonraki yapılacak olan çalışmalarda bu çalışmaya yol göstermesi açısından kapsamlı araştırmalara devam edilerek ilgilenen araştırmacılara bu çalışmanın ışık tutacağına inanılmakta ve önerilmektedir. Diğer yandan okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının öğretim türü, sınıf düzeyi etkileşimi üzerinde de anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durumun nedenleri yapılacak olan daha detaylı araştırmalarla tespit edilebileceği önerilmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının duygusal zekâ yetilerini geliştirici sınıf ortamlarının tasarlanabileceği düşünülmekte ve önerilmektedir.

6. Kaynakça

- Akar Kayserili, T., ve Gündoğdu, K. (2010). Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Tutumları İle Duygusal Zekâları Arasındaki İlişki. *Milli Eğitim*, (187), 104–121.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H., & McKenney, D. (2004). Measurement Of Trait Emotional Intelligence: Testing And Cross-Validating A Modified Version Of Schutte Et Al.'S (1998) Measure. *Personality And Individual Differences*, 36(3), 555–562.
- Avşar, G. ve Kaşıkçı, M. (2010). Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Düzeyi. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 13(1), 1-6.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Deniz, M. E., ve Yılmaz, E. (2005). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 21–23.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32.
- Ekinci Vural, D. (2010). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 972-980.
- Goleman, D. (2015). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* 40. Basım, Çev.Klinik Psikolog Banu Seçkin Yüksel, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Güllüce, A. Ç. (2010). Duygusal Zekânın İşyerindeki Psikolojik Taciz Algısındaki Rolünün Bireyin Tolerans Düzeyi Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Justice, M., & Espinoza, S. (2007). Emotional Intelligence And Beginning Teacher Candidates. *Education*, 127(4), 456–461.
- Kayserili, T. (2009). Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları İle Okul Öncesi Öğretmenliğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kızıl, Z. (2012). Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Köksal Akyol, A., ve Koçer Çiftçi, H. (2005). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 13-23.
- Mayer, J. D., & P. Salovey (1997), "What is Emotional Intelligence?", Editörler: Salovey P. ve D.J. Sluyter, *Emotional Development and Emotional Intelligence*, New York: Basic Books, s. 3-22.
- Nelson, D. B., & Nelson, K. W. (2003). Emotional Intelligence Skills. Significant Factors İn Freshman Achievement And Retention. *American Counseling Association Conference*, 22.
- Özdemir, M. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâları İle Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Erzurum.
- Öztürk, A., ve Deniz, M. E. (2008). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 7(3), 578-599.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition And Personality*, 9(3), 185-211.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(August 1998), 167-177.
- Tatar, A., Tok, S., ve Saltukoğlu, G. (2011). Araştırmalar/Original Papers Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni* 2011, 21(4), 325-338.
- Yılmaz, E., ve Özkan, S. (2011). Hemşirelik Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1), 14.

Okul Öncesi Eğitimde Yeni Bir Teknik: Münazara

A New Technique in Preschool Education: Debate

Burcu Çabuk, Ebru Yeni

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara.

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 21.12.2016

Özet

Bu nitel araştırmada okul öncesi eğitimde yaygın olarak kullanılmayan sınıf-içi münazara tekniğinin okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Ankara Çankaya'da bulunan bir anaokulunda öğrenim gören 60-72 aylık 13 çocuk, öncelikle iki hafta gözlemlenerek Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013)'ndan seçilen gelişim özelliklerini sergileyip sergilemedikleri belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacılar tarafından sınıf-içi münazara tekniği üzerine sekiz hafta boyunca tanıtımlar, eğitimler ve uygulamalar gerçekleştirilerek gözlemler yapılmıştır. Süreci izleyen sınıf öğretmeniyle uygulamalar öncesinde ve sonrasında çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi ve sınıf-içi münazarayla ilgili algısının belirlenmesi amacıyla yapı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bilgilendirilen ve katılımları için önerilerde bulunulan veliler de çocuklarında gözlemledikleri değişiklikleri, araştırmacılar tarafından hazırlanan veli formları aracılığıyla belirtmişlerdir. Değerlendirme amacıyla iki hafta daha gözlemlenen çocukların toplam on iki haftalık süreçte (dört haftalık pilot uygulama hariç), sınıf-içi münazara uygulamaları yoluyla bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi alanlarında olumlu yönde değişimlerinin desteklediği belirlenmiştir. Bulgular ışığında, öğretmenlere, alan araştırmacılarına, lisans, lisansüstü ve hizmet-içi eğitim programları yürüten akademisyenlere öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Okul öncesi eğitim, münazara, gözlem, görüşme, doküman analizi*

ABSTRACT

This qualitative study was aimed to determine the effect of the in-class debate technique on the development of preschool children which is not widely used in preschool education. Thirteen children who are sixty to seventy-two month- old attending to a preschool were first observed for two weeks whether they showed the selected characteristics of development in the National Preschool Education Program. Then, for eight weeks, in-class presentations, trainings and practices were done on the in-class debate technique by the researchers while observations were done. Before and after the practices, semi-structured interviews were also done with the classroom teacher related with supporting the development of children and her perception about the in-class debate technique used in preschool. Since the beginning of the study, parents who were informed and asked for their participation also reported the changes they observed in their children during the in-class debate practices through parent forms prepared by the researchers. For the evaluation of the total twelve-week study, the children were observed for two more weeks and it was found out that in-class debate practices supported the children in

the areas of cognitive, socio-emotional and language development. Taking the findings into consideration, suggestions were provided for teachers, researchers and administrators who are working in the undergraduate, graduate and in-service preschool teacher training programs.

Key Words: *Preschool education, debate, observation, interview, document analysis.*

1. Giriş

Okul öncesi dönemdeki çocukların, öğrenim gördüğü kurumlarda Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013) yer alan etkinlikler yoluyla bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve motor gelişimleri ile özbakım becerileri desteklenmektedir. Bu alanların gelişimine yönelik olarak hazırlanan etkinlikler doğrultusunda, çocukların okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımları edinmeleri ve bu kazanımlara ait göstergeleri davranışları aracılığıyla sergilemeleri beklenmektedir. Burada bahsedilen etkinlikler ise Türkçe, Oyun, Hareket, Matematik, Fen, Sanat, Drama, Müzik, Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri ile Alan Gezileridir (MEB, 2013). Çocuklar öğretmenlerinin aktardıkları bilgileri kendilerine özgü değişik yollarla öğrenirler. Bu nedenle eğitimciler hazırladıkları etkinliklerde çeşitli öğretim yöntemleri kullanmak durumundadır. Öğrenenlerin en çok aktif katılım gösterdikleri öğretim yöntemlerinden yararlandıkları alanyazında araştırmalarla belirlenmiştir (Kennedy, 2009). Drama ve oyun gibi etkinlikler öğrenenleri aktif kılan etkinlik türlerindedir. Daha büyük yaş gruplarında kullanılan sınıf-içi münazara uygulamaları da öğrencilerin aktif katılımlarını destekleyen öğretim yöntemlerinden biridir. Bu uygulamalar sırasında, öğretmenin öğretme yükü azalarak, öğrenme görevi aktif olarak öğrencilere geçmektedir (Erduran ve Jimenez-Aleixandre, 2007). Bu durum bilişsel açıdan öğrenimin kalıcılığı üzerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Sınıf-içi münazara uygulamaları, uzun yıllardır ilkökul ve üstü eğitim kademelelerinde, öğretmenlerin yararlandığı başarılı öğretim yöntemlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal konulardaki sınıf-içi münazara uygulamaları, doğaları gereği yalnızca bir disiplinin sınırları içinde kalmamasından dolayı, öğrenenlerin çok yönlü düşüncelerine yardımcı olmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Fourez (1997) "mantık adaları" terimini geliştirmiştir. Sınıf-içi münazara uygulamalarında Fourez (1997), öğrencilerin hedefleri doğrultusunda zihinlerinde mantık adaları oluşturduklarını, bu adaların, öğrencilerin karar verme ve değişik disiplinlerdeki bilgileri birleştirme becerilerinin gelişmesini desteklediğini ve böylece bilişsel olarak ilerlediklerini belirtmektedir. Sınıf-içi münazara uygulamalarında çoğunlukla sosyal içerikli konular işlendiğinden, konunun sosyal boyutlarının ve toplumun değer yargılarının göz önünde bulundurulmasının gerekliliği nedeniyle öğrenciler, tartışmalarında sosyal-duygusal yönden de gelişim kaydetmektedirler.

Sınıf-içi münazara uygulamaları sınıftaki değişik yollarla öğrenen tüm öğrenciler için bir öğrenme deneyimi olabilmektedir. Sınıf-içi münazara uygulaması, bir konu üzerinde ilerleme kaydedebilmek için, bir grup öğrenciye teorileri (hipotezleri) yarış-

tırma, kanıtların yorumlarını karşılaştırma, kişisel argümanları düzenleme ve araştırılmış/derlenmiş bilgiyi sunma olanağı sunmaktadır (Linn, Shear, Bell ve Slotta, 1999). Böylece sınıf-içi münazara uygulamalarında görev alan ve dinleyici rolü üstlenen öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil gelişimlerinde büyük ilerlemeler kaydedilebilmektedir.

Konuyla ilgili geliştirilmiş araştırmalarda, sınıf-içi münazara öğretim tekniğinin büyük yaş grubundaki öğrencilerin gelişimlerine çok fazla katkısı olduğu belirlenmesine rağmen [örneğin; Bell (1996)'in ve Linn, Bell ve Hsi (1998)'in yaptıkları sınıf-içi münazara uygulamalarıyla ilgili araştırmalarda, öğrencilerde bu uygulama sırasında gözlemlenebilir bir öğrenme potansiyeli olduğu ve bu potansiyellerin kolaylıkla ortaya çıkarılabildiği belirlenmiştir], alanyazında hem ülkemizde hem de yurtdışında, okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik sınıf-içi münazara uygulaması örneklerine rastlanamamaktadır. Benzer bir uygulama olan; akademik argümantasyon çalışmaları ile ilgili olarak okul öncesi döneme yönelik geliştirilmiş birkaç örneğe, yurtdışında yapılan araştırmalarda rastlanmaktadır. Örneğin; Sheldon (1990) araştırmalarında, anaokulunda öğrenim gören 3 yaş grubu çocukların tartışma ortamlarında süreci nasıl idare ettiklerini incelemiştir. Araştırmaları sonucunda, araştırmaya katılan erkek çocuklarının tartışma sürecinde daha sert ve daha kontrolcü oldukları, kız çocuklarının ise daha yatıştırıcı ve işbirlikçi oldukları belirlenmiştir. Türkiye’de okul öncesi döneme yönelik akademik argümantasyon çalışmalarının da geliştirilmemiş olduğu yapılan alanyazın taramalarında belirlenmiştir. Bu noktada “münazara” ve “sınıf-içi münazara uygulamaları” tanımlarını yapmak yerinde olacaktır:

Münazara; farklı görüşteki iki grubun birbirlerine kendi düşüncelerini savunması olarak tanımlanmaktadır (Freeley ve Steinberg, 2013). Münazaranın geçmişi 4000’den fazla yıl öncesine Mısırlılar Dönemi’ne (milattan önce 2080 yıllarına), münazaranın bir öğretim tekniği olarak kullanılması ise 2400’den fazla yıl öncesine “münazaranın babası” olarak bilinen filozof Protagoras’un yaşadığı döneme dayanmaktadır (Combs 2010; Freeley ve Steinberg, 2013; Hury, 1986; Snider ve Schnurer, 2002). Sınıf-içi münazara uygulamaları, öğrencilerin aktif katılımlarını destekleyen öğretim tekniklerinden biridir (Kennedy, 2009). Thayer-Bacon vd. (1993)’nin araştırmalarına göre sınıf içinde Sokrates’in çalışmalarının izinde gerçekleştirilen münazara uygulamaları işbirlikçi öğrenmeyi, akran eğitimini ve grup çalışmalarını öğreten ilişkisel ve sosyal süreçlerdir.

Münazaranın kökeni Sokrates ve Aristotle’nun kritik düşünme yoluyla “gerçeği” arama ve keşfetme sürecine dayanmaktadır. Bir teorinin, ifadenin veya önermenin zayıf ve güçlü yanlarının mantıksal değerlendirmesi ile alternatif görüşlerle veya açıklamalarla benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılması yoluyla “objektif gerçeklik” aranabilmektedir. French (1980) bireyin kendi bakış açısını çok iyi yakalayabilmesi için, kendisiyle aynı fikirde olmayan kişilerin argümanlarını çok iyi düzeyde anlaması gerektiğini savunmaktadır. Karşı tarafın bakış açısını tam olarak anlayamayanların, kendi düşüncelerini tam olarak anlamaları, anlamlandırmaları ve düşüncelerini ifa-

de etmeleri mümkün olamamaktadır. Karşıt görüşü savunanların bakış açıları, kritik düşünmeye aşına olmayan öğrencilerin kafasını karıştırabilir. Kritik düşünme birinin söylediği hakkında “kabul kararı”, “red kararı” ya da “ertelenmiş karar” verebilme konusuna dikkat edilerek gerçekleştirilen bir süreçtir. Kritik düşünme, argümanları analiz ederek değerlendiren adım adım bir süreçtir (Barry, 1992). Kritik düşünmenin basamakları “argümanın anadüşüncesini tanımlama”, “bilginin kaynağını değerlendirme”, “kanıtları inceleme” ve “iddiaları analiz etme”dir (Proulx, 2004).

Modern zamanların kritik düşünme teorisyenleri (örneğin; Paul, 1994; Ennis, 1996 ve Siegel, 1988) dünyadaki tüm insanlardaki en yüksek akıl yürütme formunun “Sokratik diyalojik düşünme” olduğunu savunmaktadırlar. Bazı eleştirmenler, bu görüşün etnik-merkezci bir bakış açısı olduğunu belirtirken, farklı kültürlerin değişik akıl yürütme stilleri olduğunu eklemektedirler. (Örneğin; Gee, 1993; Street, 1994; Thayer-Bacon, 1993 ve Orr, 1989). Her kültürün farklı tür akıl yürütme sistemi olmasına rağmen, en yüksek seviyede akıl yürütme becerisine sahip bireylerin her fikri kabul etmeyen, düşünen, sorgulayıcı ve kendi düşüncesini açıkça ifade edebilen bireyler oldukları tartışılmaz bir gerçektir (Durkin, 2004). Sokratik diyalojik düşünmenin eğitim uygulamalarına yansımış örneklerinden biri de sınıf-içi münazara uygulamalarıdır.

Münazara uygulamalarının eğitim ortamlarına taşınması sınıf-içi münazara uygulamaları yoluyla gerçekleştirilmektedir. Sınıf-içi münazara uygulamalarının bir öğretim tekniği olarak kullanımının yararlarından bazıları konuya hakimiyeti, kritik düşünmeyi, empati kurmayı ve sözle iletişim becerileri geliştirmeyi hedeflemeleridir (Kennedy, 2009). Sınıf-içi münazara uygulamalarının kullanılmasının en önemli hedeflerinden biri de, bu uygulamalarda çoğunlukla sosyal konuların tartışılması nedeniyle, öğrencileri geleceğin bilgili, aydın (Erduran ve Jimenez-Aleixandre, 2007), düşünen ve kendilerini ifade edebilen vatandaşlar olarak yetişmelerine yardımcı olmaktır. Alanın ileri gelen araştırmacılarından Bell (1996)’e göre sınıf-içi münazara uygulamaları öğrenci-merkezlidir ve büyük oranda konuşma sıralarının da dahil her ayrıntının öğrenciler tarafından belirlendiği uygulamalardır. Öğrencileri, yeni bakış açılarını dikkate almalarını, ifadelerinin nedenlerini açıklamalarını ve bilimsel iddiaları gerçek kanıtlar ile dikkatlice savunabilmelerini destekleyebilmek amacıyla yönlendirilen öğretmen soruları ise sınıf-içi münazara uygulamalarında önemli bir rol oynamaktadır (Linn, Shear, Bell ve Slotta, 1999).

Alanyazında sayıları az da olsa ilkökul ve üstü düzeydeki çocuklara yönelik münazara uygulamaları ile ilgili araştırmalara rastlanmaktadır. Araştırmaların sayılarının son yıllarda giderek azaldığı gözlenmiştir. Bunun nedeninin öğretmen adaylarının, lisans düzeyinde, öğrenimleri sırasında bu tekniği kullanma yönünde teşvik edilmeleri olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adayları, öğretmen olduklarında kendilerini bu tekniği kullanma konusunda yeterli bulmamaları sebebiyle, sınıflarında uygulama yönünde çekingen davrandıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalar katılanların lisans düzeyinde yaptıkları münazara uygulamalarından oldukça yararlandıklarını göstermektedir. Örneğin; okul öncesi öğretmeni adaylarının

öğrenme stilleri konusunda yapılmış olan bir araştırmada (Yusop ve Sumari, 2015). Malezya'daki bir devlet üniversitenin 3. sınıfına devam eden 53 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Öğretmen adaylarına, derste işlenen içeriği en kolay öğrendikleri öğrenme yöntemi sorulduğunda öğretmen adaylarının ilk sırada “uygulamada”, ikinci sırada “uyguladıklarını sunarken” ve üçüncü sırada ise “sınıf-içi münazara etkinliğinde” cevabını seçtikleri belirlenmiştir. Listelenen 12 öğrenme yöntemi arasından münazara tekniğinin 3. en çok tercih edilen yöntem olarak seçilmesi, okul öncesi öğretmeni adaylarının münazara tekniğini kendi öğrenmelerinde etkili bir öğrenme yöntemi olarak gördüklerini göstermektedir. Türkiye’de ise bu konuda çok az sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmanın ilk yazarının, 4 ayrı sınıfta okul öncesi eğitim alan çocuklarla uygulamalar gerçekleştiren 12 öğretmen adayı ile 4 hafta süresince gerçekleştirdiği bir nitel araştırmada, öğretmen adaylarının münazara yoluyla kendilerini geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından biri “Bu çalışmada çocuklardan çok, biz öğretmen adayları büyük yararlar sağladık. Çocuklara hitap ederken, ilk kez dikkatli bir şekilde kendimi dinlediğimi ve argümanlarımı savunurken onları nasıl destekleyeceğimi hızlıca düşündüğümü fark ettim. Mezun olup öğretmen olduğumda münazara oyununu kesinlikle düzenli olarak sınıfta uygulayacağım.” İfadesini kullanmıştır (Çabuk, 2016). Bu nedenle, lisans programlarında, özellikle öğretmenlik alanlarında, öğretim elemanlarının sınıf-içi münazara tekniğini kullanmaları, öğrencileri de kullanmaya teşvik etmeleri büyük önem taşımaktadır.

İlkokul ve üzeri düzeye yönelik gerçekleştirilen az sayıda araştırmada ise öğrencilerin bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi alanlarında ilerleme kaydettikleri belirlenmiştir. Örneğin; 6. sınıflara yönelik bir münazara uygulaması öncesinde, öğrencilerin daha önce hiçbir münazara oturumu izlemedikleri ve hiçbir münazara etkinliğine katılmadıkları belirlendiğinden, nasıl bir çalışma olacağına araştırmacılar tarafından öncelikle şüphe ile bakılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere ve sınıfın öğretmenine eğitimler verilmiş, daha sonra da “Uzaya gönderilecek fareler” konusunda bir münazara uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, uygulama sonrasında sınıf-içi münazaranın yaratıcı öğrenciler için akran etkileşimi ile ilgili yeni bir model olduğunu ve çalışmanın gelişim alanlarına büyük katkıları olması sebebiyle başarılı bir şekilde sonuçlandığını belirtmişlerdir (Linn, Shear, Bell ve Slotta, 1999).

Bu araştırmada, Türkçe ve oyun etkinliklerinin bütünleştirilmesiyle gerçekleştirilebileceği düşünülen sınıf-içi münazara tekniği kullanılarak hazırlanan etkinlikler, okul öncesi dönemde verilen eğitimde pek fazla kullanılmayan bir öğretim yöntemi olarak görülmektedir. Piaget’in Bilişselcilik Kuramı’ndan yola çıkılarak (Özudoğru ve Dilmann, 2014), sınıf-içi münazara uygulamalarının, çocuklarda mantıklı düşünmenin temellerini oluşturabileceği fikri, münazara uygulamalarının okul öncesi dönemde bilişsel gelişim alanında yararlı olabileceğini düşündürmektedir. Küçük çocuklar çok yönlü olarak düşünürler. Düşünmekten ve düşündüklerini çeşitli yollarla ifade etmekten zevk alırlar. Okul öncesi dönemdeki çocuklar bilişsel gelişim açısından Piaget’ye göre işlem öncesi dönemde olmalarına rağmen, öğrenmek için yüksek düzeyde gü-

dülenmişler ve araştırmacılar. Piaget araştırmalarında okul öncesi dönemdeki çocuğun düşünmesinin algılarıyla sınırlı olduğunu ifade etmektedir. Küçük çocuklar sadece gördüklerine inanırlar ve gördükleri nesnelere baskın olan görüntüye odaklanırlar. Çocuğun bir noktaya odaklanması, nesnenin değişik yönlerini gözlemlemesini engelleyerek, çocuğun sadece fiziksel bilgi kazanmasına neden olur. Ancak fiziksel bilgi de mantıklı düşünmenin gelişimi için önkoşuldur (McNally, 1974). Çocuğun bu dönemde yetişkin gibi düşünmemesi, yetersiz düşünür olduğu anlamına gelmemektedir. Aksine, mantıksal düşünmenin temellerini atan bir gelişim düzeyinde olduğunu göstermektedir. Çocuk, keşfetmekte, araştırmakta, soru sormakta, karşılaştırma yapmakta ve benzerlikleri-zıtlıkları bulmaya çalışmaktadır (Senemoğlu, 1994). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların bilişsel gelişimlerini desteklemek amacıyla ilgilerini çekecek değişik türlerde etkinlikler düzenlemeleri yerinde olacaktır.

Zihin teorisi ve akıl yürütme araştırmaları, küçük çocukların, hatta bebeklerin, başkalarının bakış açılarına dikkat edebildiklerini göstermektedir. Daneman ve Case (1981) ise araştırmalarında ilginç sonuçlar elde ederek, Piaget'in aksine, okul öncesi dönemdeki çocukların yeterli bilgiye sahip oldukları konularda yetişkin gibi düşünme becerileri gösterdiklerini belirlemiştir. Daha yakın tarihli araştırmalarda da (örneğin; Tenenbaum vd., 2011) küçük çocukların değişik kaynaklardan gelen bilgilerin güvenilirliği konusunda şaşırtıcı biçimde hassas davranabildikleri, hatta olası bilgilerle yüzleşme konusunda tümevarım yapabildikleri tespit edilmiştir. Benzer biçimde, Piaget'in 4 yaşın altındaki çocukların diğerinin bakış açılarını anlamayacağını ileri sürmesine karşın, yapılan daha yakın tarihli araştırmalarda (örneğin; Palut, 2003) bu yaşın altındaki çocukların karşısındaki kişilerin duygu ve düşüncelerini anlayabildiklerine dair verilere ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel açıdan sınıf-içi münazara etkinliklerine uygun olup olmadığı Miller (2012)'in araştırmaları ışığında da değerlendirilmiştir. Miller (2012) araştırmalarında, üç yaşından sonra çocukların, başkalarının iddialarını değerlendirirken mutlakliyetin ilerisine geçme yeteneği göstermeye başladıklarını ifade etmektedir. Miller (2012) araştırmalarında, okul öncesi dönem çocuklarının kimin sözlerine inanacaklarını belirlerken, daha önceden kişilerin yaptıkları hatalara dikkat ettiklerini belirlemiştir. Yapılan araştırmalarla, başkaları fikirlerini ifade ederken onları dinleyen üç yaşından büyük çocukların kritik düşünme becerisi geliştirmiş oldukları belirlendiğinden (Byrnes ve Dunbar, 2014), bu becerilerini daha ileri seviyelere çıkarmak amacıyla öğretmenlerin, okul öncesi dönemde de sınıf-içi münazara etkinlikleri aktif katılım gerektiren çalışmalar uygulamaları önerilebilir.

Bir diğer gelişim kuramcısı Vygotsky'ye göre çocuğun zihnindeki kavramların, fikirlerin, olguların, elde ettiği becerilerin ve sergilediği tutumların kaynağı sosyal çevresidir (Senemoğlu, 2007). Bu nedenle çocukların başta ev ve okul ortamı olmak üzere tüm sosyal çevrelerinde zengin uyarıcılarla çocukların düzeyine uygun etkinlikler düzenlenmelidir. Vygotsky, çocukların kavram gelişiminin de düşünce ve dil arasındaki etkileşimle ortaya çıkabileceğini savunmaktadır (Vygotsky, 2010). Vygotsky'nin

çocuğun dil ve sosyal-duygusal gelişimi hakkındaki görüşleri göz önüne alındığında, okul öncesi dönemde yaygın olarak kullanılmamasına rağmen, değişik bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkan sınıf-ıçi münazara etkinliklerinin çocuklarda olumlu etkilerinin olabileceğini düşünülmektedir.

Araştırmacılar tarafından bu araştırmada kullanılan münazara tekniğinin, çocukların okul öncesi dönemde ilerleme kaydetmeleri beklenen başlıca gelişim alanlarından (1) bilişsel, (2) sosyal-duygusal ve (3) dil gelişimi alanlarını destekleyebileceği düşünülmektedir. Bu hipotez aşağıda birer örnekle detaylandırılmıştır:

(1) Yurt genelinde okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) incelendiğinde, bilişsel gelişim alanında 60-72 aylık çocukların ulaşmaları hedeflenen gelişim özellikleri arasında ‘Neden-sonuç ilişkisi kurar.’ özelliği görülmektedir. Münazara uygulamalarında bir durum karşısında, savunulan düşüncenin bir nedene oturtulması gerekmektedir. Münazarada, bir kişinin fikirlerini, neden-sonuç ilişkisi bağlamında ifade etmesi beklenmektedir. Bu nedenle okul öncesi düzeyde sınıf-ıçi münazara uygulamaları gerçekleştirildiğinde, çocukların bilişsel gelişim alanında ilerleme kaydedebileceği düşünülmektedir.

(2) Sosyal-duygusal gelişim alanında, Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013)’nda 60-72 aylık çocukların ‘Kurallara uyar.’ özelliğine sahip olmaları hedeflendiği belirtilmektedir. Münazarada kişinin görüşünü savunabilmesi ve fikirlerini açıklayabilmesi için münazaraya özel kurallara uygun davranması gerekmektedir. Thayer-Bacon vd. (1993)’nin araştırmalarına göre sınıf içinde gerçekleştirilen Sokratik münazaralar, işbirlikçi öğrenmeyi, akran öğretimini ve grup çalışmasını öğreten ilişkisel ve sosyal süreçlerdir. Münazaranın bu özelliği nedeniyle, okul öncesi dönemde sınıf-ıçi etkinliklerde münazara uygulamaları uygulandığında, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenebileceği düşünülmektedir.

(3) Dil gelişimi alanında ise Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013)’nda 60-72 aylık çocuklar için hedeflenen gelişim özelliklerinden biri “Cümlelerinde ‘çünkü, daha sonra’ gibi bağlaçlar kullanır” özelliğidir. Münazarada, kişinin savunduğu fikri bir nedene oturtması gerektiği için anlatımlarında “çünkü” gibi bağlaçları kullanması, “daha sonra” gibi bağlaçlara cümlelerinde yer vererek görüşlerini sıralayabilmesi gerekmektedir. Sınıf-ıçi münazara uygulamaları öğrencilerin kendilerini tam olarak ifade etmelerinin yanı sıra, argümanları dinleme, önerileri karşılaştırma, fikirlerini ifade ederek ve gerçeklere dayalı olarak konuşma sanatıdır. Bu yolla, çocuklar, argümanları birbirinden ayırmayı ve uygun şekilde ifade etmeyi öğrenirler (O’Keefe, 1986). Bu nedenle münazara etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada cevaplanması beklenen temel sorular “60-72 aylık çocuklara münazara tekniği kullanılarak geliştirilen etkinlikler uygulanabilir mi?” ile “Münazara tekniği kullanılarak geliştirilen etkinlikler, okul öncesi dönemdeki çocukların biliş-

sel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerini destekleyebilir mi?" olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada okul öncesi eğitimde yaygın olarak kullanılmayan münazara tekniğinin okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanarak, tekniğin çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli:

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden Örnek Olay İncelemesi yöntemi kullanılarak geliştirilmiştir. Örnek olay incelemesi, tek bir olayı veya birkaç olayı derinlemesine incelemek anlamına gelmektedir. Bu kapsamda belirli bir zaman dilimindeki sosyal olaylar da incelenebilir. Örnek olay incelemesi, bir sosyal olgunun kendi bağlamı içinde, çeşitli veri toplama teknikleriyle bilgiler toplanarak, deneye dayalı olarak incelenmesidir (Robson, 2000).

Pilot Uygulama

Alanyazında, münazara tekniğinin okul öncesi eğitimde kullanıldığına dair örneklerle rastlanılamaması ve bu tekniğin okul öncesi dönemde uygulanıp uygulanamayacağına değerlendirilmesi amacıyla, araştırma öncesinde bir pilot uygulama yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Pilot uygulama, dört hafta boyunca, 10 çocuğun öğrenim gördüğü okul öncesi eğitim kurumunun 6 yaş grubu sınıfında, araştırmacıardan ikincisinin sürece aktif katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Süreci gözlemleyen öğretmen, yapılan değerlendirme görüşmesinde, süreç sonunda "Sorunlara çözüm bulma konusunda münazara tekniğinin uygulanabilir bir öğrenme yöntemi olduğu"nu da belirtmiştir. Araştırmacılar, uygulama öncesinde yapılan 2 haftalık gözlemler ile uygulama sırasında çocukların sergiledikleri gelişim özelliklerini karşılaştırdıklarında, çocukların bazı özelliklerinde ilerleme kaydettiklerini gözlemlemişlerdir. Uzun süreli sınıf-içi münazara uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi alanlarında etkili olabileceği düşüncesiyle, sınıf-içi münazara tekniği ile yapılan etkinliklerle geliştirilen on iki haftalık bir araştırma yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma kapsamında, Ankara ilinin Çankaya ilçesinde yer alan ve pilot uygulamanın gerçekleştirildiği okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören 60-72 aylık dokuz kız ve dördü erkek olmak üzere toplam 13 çocukla, çocukların birer velisiyle ve sınıfın öğretmeniyle on iki haftalık bir uygulama gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacının Katılımcı Rolü

Araştırmacıardan ikincisi lise ve lisans öğrenimi boyunca münazara kulüplerinde yer almış, eğitimler alarak münazara uygulamalarında bulunmuş ve yarışmalara katılmış bir münazardır. Aynı zamanda okul öncesi eğitim alanında lisans öğrenimi

görmektedir. Bu araştırmada gözlemleri yapan, çocuklara eğitimleri veren ve uygulamalar sırasında sürece aktif katılım sağlayan araştırmacıdır. Tüm uygulama sürecinde çocuklarla birebir iletişime geçmiş ve sürecin içinde yer almıştır. Sınıf-ıçi münazara uygulamasını çocuklara tanıtmış ve tüm süreci yönetmiştir.

Veri Toplama Yöntemleri

Araştırmada, okul öncesi dönemde gerçekleştirilen eğitimde yaygın olarak kullanılmayan münazara tekniğinin çocuklarının bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerin etkisini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden gözlem, görüşme ve doküman analizi teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, disiplinlerarası bütüncül bir yaklaşımı esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen yöntemlerdir. Nitel çalışmalarda üzerinde araştırma yapılan olgu(lar) ve/veya olay(lar) kendi bağlam(lar)ında ele alınarak, insanların, onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanırlar (Altunışık vd., 2010).

12 hafta boyunca yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden (1) gözlem, (2) görüşme ve (3) doküman analizi veri toplama teknikleri bir arada kullanılmıştır: (1) Gözlem; bir olgu ya da bir olgunun bazı boyutları üzerine yapılan bir çalışmada, verilerin toplanması için öncelikli yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu araştırmada yapılan gözlemler 60-72 aylık 13 çocukla kendilerine ait sınıf ortamlarında gerçekleştirilmiştir. İlk uygulamadan sonra üç çocuk uygulamalara katılmak istemediklerini belirttikleri için diğer uygulamalarda genel olarak 10 çocukla çalışılmış, bazı çocuklar okula gelmedikleri için ve katılmak istemediğini belirten 1 çocuk ara ara katılım gösterdiği için bazı haftalarda çocuk sayısı değişmiştir. Yine de yapılan uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında sınıfta yer alan, uygulamaya aktif katılan/katılmayan tüm çocukların gözlemleri gerçekleştirilerek gelişimleri değerlendirilmiştir.

(2) Alanyazında yarı-yapılandırılmış görüşmeler araştırmacı veya araştırmacıların önceden, sormayı planladıkları soruları içeren görüşme protokolünü hazırladıkları, görüşmeyi yapan araştırmacının, görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebildiği, görüşülen kişinin yanıtlarını açmasını veya ayrıntılandırmasını sağlayabildiği görüşme tekniği olarak açıklanmaktadır (Türnüklü, 2000). Bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmeler, uygulamaların gerçekleştirildiği sınıfın sürecin başından itibaren izleyicisi konumunda olan öğretmeni ile yapılmıştır. Öncelikle, sınıf ortamında münazara tekniği ile çalışılmaya başlanmadan önce on soruluk yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Süreç boyunca münazara tekniği ile yapılan çalışmaları izleyen sınıfın öğretmeni ile iki aylık uygulamalar sonunda yarı-yapılandırılmış bir görüşme daha yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından daha sonra sınıfın öğretmenin ilk görüşme ile son görüşme arasında münazara tekniği ile ilgili algısında değişiklik olup olmadığı karşılaştırılmıştır.

(3) Doküman analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilen veli formları, araştırma

öncesinde çocuklarının gelişim düzeyleriyle ilgili, araştırma sonunda ise sınıf-içi münazara uygulamalarıyla ilgili olarak çocukların velilerine gönderilmiştir. 12 haftalık süreç konusunda, uygulama başından itibaren bilgilendirilen ve katımları konusunda yönlendirilen 10 velinin 6'sından geribildirim alınabilmiş ve veli formlarının doküman analizleri yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak (1) araştırmacılar tarafından tutulan gözlem notları ve süreç boyunca alınan video kayıtları ile çocukların münazara etkinlikleri öncesi aldıkları eğitimler sırasında, münazara etkinliği uygulamalarında ve uygulamalar sonrasındaki değerlendirme süreçlerinde yapılan gözlemler, (2) araştırmacılar tarafından geliştirilen ve münazara tekniğine yönelik olarak sınıfın öğretmeninin algısını belirlemeye yönelik sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve (3) araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uygulamaya alınan çocukların velilerine yönelik olarak çocuklarının gelişim düzeylerinin ve münazara tekniğinin eve yansımalarının değerlendirildiği veli formları doküman incelemesi amacıyla kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulamalar sırasında alınan video kayıtları ile gözlemler sırasında tutulan notların analizleri, öğretmen görüşmelerinin analizleri ve veli formlarının doküman analizleri iki araştırmacı tarafından önce ayrı ayrı yapılmış, sonra karşılaştırılarak ortak kararlar verilip detaylı olarak rapor haline getirilmiştir.

3. Bulgular ve Sonuçlar

a. Gözlemler

Münazara uygulamalarına geçilmeden önce, 2 hafta süresince, sınıf öğretmenin hazırladığı ve çocukların aktif katılım gösterdikleri günlük eğitim etkinlikleri sırasında, ikinci araştırmacı, çocukları gün boyu yaptıkları uygulamalar sırasında gözlemleyip bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimleri ile ilgili notlar aldı. İki araştırmacı, araştırma öncesinde seçtikleri 9 gelişim özelliğini ("Neden-sonuç ilişkisi kurar.", "Sohbete katılır.", "Akıcı konuşur.", "Cümlelerinde 'çünkü', 'daha sonra' gibi bağlaçlar kullanır.", "6 ve daha fazla kelimelik cümleler kurar.", "Kendini özgün yollarla ifade eder.", "Kurallara uyar.", "Amaçlar doğrultusunda davranır." ve "Kendine güven duyar.") çocukların gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla alınan video kayıtlarını her gözlem sonrası, önce ayrı ayrı izledi. İki araştırmacı, daha sonra, bir araya gelerek görüşlerini karşılaştırdılar. Sınıfta bulunan 13 çocuğun, 60-72 aylık olmalarına rağmen seçilmiş olan 9 gelişim özelliğini göstermekte zorlandıkları belirlendi ve uygulama aşamasına geçildi.

Uygulama sürecinin özellikle son haftalarında, derinleşmiş münazara oyunu aşamasında, çocukların tartışmalarda, ilk haftalara göre görüşlerini açıklamak için

birbirleriyle yarıştıkları, grup arkadaşlarının görüşlerini destekleyici, karşıt görüşleri belirgin çizgilerle ayırmış biçimde konuştukları, çok daha rahat hareket ettikleri, kuralları bozan arkadaşlarını sıklıkla uyarma davranışları göstererek münazara oyununu içselleştirdikleri gözlemlenmiştir. Borko ve Livingston (1989) araştırmalarında bu durumu “Başarılı bir sınıf-içi münazara etkinliğinde sınıftaki tüm öğrencilerin aktif katılımı söz konusu olup, tartışmanın alevlendiği durumlarda öğrencilerin yaratıcı olmaya başlamaları kaçınılmazdır.” ifadeleriyle açıklamaktadırlar. Moore (1993) ise benzer biçimde “Birçok araştırma, öğrencilerin münazarayla ilgili tecrübeleri arttıkça daha doğaçlama davranabildiklerini göstermektedir.” ifadesiyle bu araştırmada yer alan çocukların sınıf-içi münazara uygulamalarıyla birçok açıdan gelişim gösterdiklerini belirlenmiştir.

12 haftalık araştırma sürecinin 8 haftalık uygulama aşamasında yapılan her münazara oyunu sonrasında hem kazanan gruptaki hem de kaybeden gruptaki çocuklar bir sonraki etkinliği sabırsızlıkla beklediklerini belirterek uygulamaya olan ilgilerini ifade etmişlerdir. San Bayhan ve Artan (2005) bu durumu şu şekilde açıklamaktadırlar: “Okul öncesi dönem çocukları hızla büyüdüğüne farkındadırlar. Bu yüzden bir işte başarısız olduklarında tekrar tekrar yapma eğilimindedirler. Sonunda başaracaklarını bilirler.” Kaybeden grupların yılmadan tekrar münazara oyunu oynamak istemeleri durumu bu görüş doğrultusunda açıklanabilmektedir.

Tüm uygulamalarda, katılımcı araştırmacı her çocuk konuştuktan sonra, onun sözünü vurgulayıp “Arkadaşınız çok güzel bir noktaya değindi.” gibi olumlu pekiştiriciler vererek çocukları konuşmaya teşvik etmiştir. Katılımcı araştırmacı, her bir sınıf-içi münazara uygulamasında, bir öncekine göre, her bir çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişiminde ilerlemeler kaydettiğini, uygulama öncesindeki 2 haftalık ön-gözlemlere dayalı olarak ve yaşayarak gözlemlemiştir. 8 haftalık uygulama sonrasında çocuklar 2 hafta daha katılımcı araştırmacı tarafından günlük eğitim etkinlikleri sırasında gözlemlenmiş ve uygulama sırasında pekiştirdikleri gözlemlenen 9 gelişim özelliğini göstermeye devam edip etmedikleri tespit edilmiştir. Yukarıda detaylı bir şekilde örnekleri verilen sınıf-içi münazara uygulamaları sırasında, araştırmacılar tarafından uygulama öncesi belirlenen gelişim özelliklerinin çocuklarda pekişip pekişmediği belirlenerek Tablo 1’de açıklanmıştır.

Tablo 1. Münazara Uygulamalarında Çocukların Gösterdiği Gelişim Özellikleri

Belirlenen Gelişim Özelliği	1. Haftadaki	2. Haftadaki	3. Haftadaki	4. Haftadaki	5. Haftadaki	6. Haftadaki	7. Haftadaki	8. Haftadaki
	1 Uygulama	1 Uygulama	1 Uygulama	1 Uygulama	1 Uygulama	1 Uygulama	1 Uygulama	1 Uygulama
Bilişsel Gelişim: Neden-sonuç ilişkisi kurar.	1	1	-	1	1	2	3	5

Dil Gelişimi: Sohbete katılır.	-	2	-	2	2	6	7	8
Dil Gelişimi: Akıcı konuşur.	1	3	2	1	3	3	3	4
Dil Gelişimi: Cümlelerinde bağlaçlar kullanır.	2	2	2	1	4	3	3	4
Dil Gelişimi: 6'dan fazla kelimelik cümleler kurar.	1	3	2	1	2	2	4	6
Sosyal-Duygusal Gelişim: Kendini özgün yollarla ifade eder.	1	1	2	2	1	2	2	4
Sosyal-Duygusal Gelişim: Kurallara uyar.	1	2	3	2	2	4	4	7
Sosyal-Duygusal Gelişim: Amaçlar doğrultusunda davranır.	-	1	1	4	5	4	5	5
Sosyal-Duygusal Gelişim: Kendine güven duyar.	2	2	1	7	6	9	8	8
Toplam	7	9	8	7	9	10	8	10

Tablo1'de 12 hafta süren araştırmanın 8 haftalık uygulama aşamasında, her hafta gerçekleştirilen ilk örnekte, çocukların, belirlenen gelişim özelliklerindeki değişimleri değerlendirilmiştir. Araştırmada, belirlenen her bir gelişim alanında yapılan analizlerde çocukların, 9 gelişim alanının her birinde aşamalar halinde ilerleme kaydettikleri belirlenmiştir:

Bilişsel gelişim alanında belirlenen özellik (Neden-sonuç ilişkisi kurar.) ilk uygulamada yer alan 7 çocuktan yalnızca 1'inde, 8. uygulamada 10 çocuğun yarısında (5) gözlemlenmiştir. Dil gelişimi alanında belirlenen ilk özellik (Sohbete katılır.) ilk uygulamada yer alan 7 çocuktan hiçbirinde gözlemlenmezken, 8. uygulamada yer alan 10 çocuktan 8'inde gözlemlenmiştir. İkinci özellik (Akıcı konuşur.) ilk uygulamada yalnızca 1 çocukta gözlemlenirken, 8. uygulamada 4 çocukta gözlemlenmiştir. Üçüncü özellik (Cümlelerinde bağlaçlar kullanır.) ilk uygulamada yalnızca 2 çocukta gözlemlenirken, 8. Uygulamada 4 çocukta gözlemlenmiştir. Dördüncü özellik (6'dan fazla kelimelik

cümleler kurar.) ilk uygulamada yalnızca 1 çocukta gözlemlenirken, 8. uygulamada 6 çocukta gözlemlenmiştir. Sosyal-duygusal gelişim alanında belirlenen ilk özellik (Kendini özgün yollarla ifade eder.) ilk uygulamada yer alan 7 çocuktan yalnızca 1'inde gözlemlenirken, 8. uygulamada 10 çocuktan 4'ünde gözlemlenmiştir. İkinci özellik (Kurallara uyar.) ilk uygulamada yalnızca 1 çocukta gözlemlenirken, 8. uygulamada 7 çocukta gözlemlenmiştir. Üçüncü özellik (Amaçlar doğrultusunda davranır.) ilk uygulamada hiçbir çocukta gözlemlenmezken, 8. uygulamada çocukların yarısında (5) gözlemlenmiştir. Dördüncü özellik (Kendine güven duyar.) ilk uygulamada yalnızca 2 çocukta gözlemlenirken, 8. uygulamada 8 çocukta gözlemlenmiştir. Bu bulgular; uzun süreli sınıf-içi münazara etkinliklerinin çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerini desteklediğini göstermektedir.

b. Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler:

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın öğretmeni, münazara uygulaması öncesinde yapılan görüşmede, daha önce münazara tekniği ile ilgili bilgisinin olmadığını, öğrenimi sırasında hiç münazara yapmadığını ve münazara uygulaması izlemediğini belirtmiştir. Yurtdışında yapılan araştırmalarda, yükseköğretimde münazara tekniğinin pedagojik bir araç olarak kullanımının yüksek düzeyde düzenleme yeteneği ve kritik düşünme becerisi edinimini desteklediğini göstermektedir (Camp ve Schnader, 2010; Ng vd, 2004; Roy ve Macchiette, 2005; Ryan, 2006). Birçok yararı olmasına rağmen, öğretmen eğitiminde münazara uygulamalarının öğrenmeyi destekleyen pedagojik bir araç olarak kullanımı ile ilgili araştırmaların sayısı yurtdışında da, Türkiye'de de oldukça azdır (Erduran, Ardac ve Yakmaci-Guzel, 2006; Ng, Lan ve They, 2004; Munakata, 2010; Sadler, 2006). Bu araştırmada, sınıfında uygulama yapılan öğretmen, kendisi öğrenciyken hiç münazara yapmadığı gibi sınıfında da hiç münazara etkinliği uygulamadığını belirtmiştir. Kendileri münazara yapmamış öğretmenlerin bu tekniği sınıflarında uygulamaları da mümkün olamamaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın öğretmenine, uygulama öncesinde, münazara etkinliği kısaca tanıtıldıktan sonra, okul öncesi dönemde münazara tekniğinin uygulanabilirliği hakkında görüşü sorulmuş, "Uygulanabilir olacağını düşünüyorum. Fakat daha önce buna ilişkin bir çalışma yapmadığım için detaylı bir bilgiye sahip değilim." cevabı alınmış ve bu durum öğretmenin konuya çekimser baktığı şeklinde yorumlanmıştır.

Sınıfın öğretmeni, 8 haftalık münazara uygulaması sonrasında yapılan görüşmede, münazara tekniğinin kullanımının çocukların gelişim alanlarını olumlu bir yönde etkilediğini gözlemlediğini belirtmiştir. Özellikle sosyal-duygusal ve dil gelişimi alanlarına hitap ettiğini açıklamıştır. Öğretmen bu alanlardaki görüşlerini detaylı olarak anlattığında; "Çocuklar saygı duymayı ve kendini ifade etmeyi öğrendiler." ve "Cümle kurmalarında ve konuşmalarını sağlamaları açısından etkili olmuştur." ifadelerini kullanmıştır. Öğretmene münazara tekniği kullanılarak hazırlanan etkinliklerin çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi olup olmadığı hakkındaki görüşü sorulduğunda; "Ben

bu alanı hiç düşünmemiştim fakat soru olarak karşıma gelince mantıklı düşünme, bir nedene bağlama gibi sonuçlardan dolayı bilişsel gelişim alanına, bu söylediklerim doğrultusunda etki etmiştir.” ifadesini kullanmıştır. “Münazara, okul öncesi eğitimde bir teknik olarak kullanılmalı mı?” sorusuna, öğretmen, çocuğu tanımada, kimin nasıl savunabileceğini öğretmede, farklı düşünceye saygı duymada en çarpıcı teknik olduğunu düşündüğünü ve ileride sınıfında kullanacağını belirtmiştir.

c. Veli Formları (Doküman Analizleri)

Araştırmaya katılan çocukların velilerine, uygulama başlamadan önce, çocuklarının gelişim düzeyleriyle ilgili görüşlerini yazabilecekleri veli formları iletilmiştir. Veliler, 12 haftalık sürecin başından itibaren, münazara hakkında eğitim almış, bilgilendirilmiş ve münazara uygulamalarına katılımları konusunda teşvik edilmişlerdir. Uygulamaya düzenli olarak katılan 10 çocuğun velisine, uygulamanın son haftasında münazara uygulamalarının eve yansımaları ile ilgili görüşlerini yazabilecekleri veli formları iletilmiş, 6 veliden geribildirim alınmıştır.

“İki ay boyunca gerçekleştirdiğimiz münazara uygulamalarının okuldan eve olumlu yansımaları oldu mu?” sorusuna E.T.’nin velisi “Evet daha net, anlaşılır cümleler kurduğunu ve bir şey anlatırken el hareketlerini düzgün kullandığını, bunları yaparken beden dilini çok iyi kullandığını, hitabet yeteneğinin arttırdığını, konuşurken dinlenilmesini, konuşma bittikten sonra cevap verilmesi gerektiğini veya söz hakkının doğduğunu, cevap verildikten sonrada dinleyip net cevaplar verdiğini, verdiği cevapların çok anlaşılır, mantıklı ve akla yatkın olduğunu, reaksiyonlarının çok olumlu olduğunu, tepkilerinde çok mantıklı ve dikkatli olduğunu gördük.”, D.G.’nin velisi “Özgüveni çok fazla geliştirdi, kendini bize karşı ve çevredekilere çok güzel ifade ediyor, bu da duygularını ve düşüncelerini daha fazla önemsememizi sağlıyor.”, B.E.’nin velisi ise “Yaşından beklenmeyen olgunluklar, davranış tarzları, anlayış ve uyum gösteriyor. Kendini rahatlıkla ifade etmesi, bir de yeni öğrendiklerini bizimle paylaşması hoşumuza gidiyor.” cevabını vermiştir.

Verilen örneklerdeki ifadelerinden de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan çocukların velileri, 8 hafta boyunca gerçekleştirilen münazara uygulamalarının çocuklarında bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi alanında olumlu yansımaları olduğunu belirtmişlerdir.

d. Tüm Analizler Sonucunda Çocukların Bireysel Olarak Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan çocukların bireysel olarak değerlendirilmesi de gerçekleştirilmiştir. Örnek olarak bir çocuğun değerlendirilmesi şu şekildedir: “D.G., 2. haftadan neden-sonuç ilişkisi kurarak, başka ortamlarda öğrendiği detay bilgiyi münazara ortamına aktararak görüş bildirmeye başlayan bir kız öğrenci olmuştur. (Örneğin; Görüş bildirirken “Sütte demir ve kalsiyum vardır ve çok sağlıklıdır. Bu nedenle Ayşe süt almalıdır.” ifadesini kullanmıştır.) 4. haftadaki bir örnekte aynı anda üç bilgi paylaşımında bulunan ilk öğrenci olmuştur. (Örneğin; “Balıkların pulları pırl pırlıdır ve çok güzeldir. Ayrıca balıklar suyun altında istedikleri

gibi atlayabiliyorlar ve suyun içinde süzülerek gidebiliyorlar. Bu nedenle balık olmalıyız.”) 5. haftada ise görüşlerini kendi yazdığı şiirle ifade eden sınıftaki tek çocuktur. D.G., genel olarak, belirlenen 3 gelişim alanındaki 9 özelliğe de ilerleme kaydetmiştir bir çocuktur.”

e. Genel Değerlendirme

Araştırmaya katılan 13 okul öncesi dönem çocuğunun uygulama öncesinde, sırasında ve sonunda gözlemleri, sınıfın öğretmeniyle yapılan ön ve son görüşmeler ve çocukların velilerinden alınan formların incelenmesi sonucunda; 12 hafta süren araştırma kapsamında 8 hafta boyunca gerçekleştirilen münazara uygulamalarının çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinde olumlu yansımaları olduğu belirlenmiştir.

4. Öneriler

Bu yaş düzeyinde yapılmış olan konuyla ilgili Türkiye’de ve yurtdışında araştırmaya rastlanmamış olması nedeniyle, bu araştırmada elde edilen bulgular okul öncesi düzeyinde yapılan bir araştırma ile karşılaştırılmamış, yerine, daha büyük yaş gruplarında yapılan araştırmalarla karşılaştırılabilmektedir (Byrnes ve Dunbar, 2014; Kennedy, 2007; Lipscomb, 2002; Parsons, Malloy, Parsons ve Burrowbridge, 2015; Palmer, 2016; Salim, 2015; Sobieraj ve Laube, 2001). Yapılan karşılaştırmaların sonuçlarında benzerlikler görülmüş, münazara uygulamalarının, katılımcıların gelişim düzeylerini, özellikle bilişsel ve dil gelişimlerini arttırdığı belirlenmiştir. Bu nedenle alan araştırmacılarının, okul öncesi düzeyde konuyla ilgili nitel ve nicel çalışmalar geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretim elemanlarının sınıf-içi münazara tekniğini bir öğretim yöntemi olarak kullanmaları, lisans öğrencilerini, özellikle öğretmenlik bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarını, kullanmaya teşvik etmeleri tavsiye edilmektedir. Okul öncesi dönemden başlayarak her eğitim kademesinde öğretmenlik yapan öğretmenlerin, sınıflarında, pedagojik bir öğretim aracı olarak sınıf-içi münazara tekniğini düzenli olarak kullanmaları büyük önem taşımaktadır.

Not: Bu araştırmayı gerçekleştirmemizde desteklerini esirgemeyen sınıfın öğretmeni **Şennur Gür**’e sonsuz teşekkür ederiz.

5. KAYNAKÇA

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anderson, R. P. (1998). Collaborative learning in biology. *The American Biology Teacher*, 60, 3202-3205.
- Anglin, J. M. (1993). Knowing versus learning words. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(10), 176-186.
- Barry, V. E. (1992). *The critical edge: Critical thinking for reading and writing*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Bell, P. (1996). Debate as an instructional form in science education. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, California Üniversitesi, Berkeley.

- Berk, L. E. (2001). *Development through the lifespan*. Massachusetts: Allyn and Bacon Publications.
- Blouch, P. L and Hammrich K. K. (1998). A cooperative controversy lesson designed to reveal students' conceptions of the nature of science. *The American Biology Teacher*, 60(1), 78-94.
- Borko, H. and Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), 473-498.
- Boz, M. ve Aytar, A. G. (2012). Okul Öncesi Çocuklarında Temel Hareket Eğitim Programının Hareket Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 51-59.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Scientific research methods*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrnes, J. P. and Dunbar, K. N. (2014). The nature and development of critical-analytic thinking. *Educational Psychology Review*, 26(4), 477-493.
- Camp, J. M. and Schnader, A. L. (2010). Using debate to enhance critical thinking in the accounting classroom: The Sarbanes-Oxley Act and U.S. tax policy. *Issues in Accounting Education*, 25(4), 655-675.
- Combs, K. L. (2010). The republican-liberal continuum: De-polarizing the historiographical debate. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Olivet Nazarene Üniversitesi, Illinois*.
- Çabuk, B. (2016). Teacher candidates' perceptions on a new method: In-class debate in kindergarten. 24th International Academic Conference (IISES), 28 Haziran-01 Temmuz 2016, Barcelona, İspanya.
- Çiçek, A. (2002). 0-6 yaş grubu çocuklarda dil gelişimi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 115-124.
- Daneman, M. and Case, R. (1981). Syntactic form, semantic complexity, and short-term memory: Influences on children's acquisition of new linguistic structures. *Developmental Psychology*, 17(4), 367.
- Durkin, K. (2004). *Adapting to western norms of academic argumentation and debate*. Yayımlanmamış Doktor Tezi, Bournemouth Üniversitesi, İngiltere.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. London: Prentice Halla.
- Erduran, S. and Jimenez-Aleixandre, M. P. (2007). *Argumentation in science education perspectives from classroom-based research*. London: Springer.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 268-291.
- Fourze, G. (1997). Scientific and technological literacy as a social practice. *Social Studies of Science*, 27(6), 903-936.
- Freeley, A. and Steinberg, D. (2013). *Argumentation and debate*. Boston: Cengage Learning.
- French, S. (1980). Updating of belief in the light of someone else's opinion. *Journal of the Royal Statistical Society*. 143(1), 43-48.
- Gee J. P. (1993). *Post Modernism and Literacies*. C. Lankshear ve P. L. Mc Laren (Ed.) *Critical literacy: Politics, praxis and the post modern*. Albany: State University of New York Press, 271-296.
- Huryn, J. S. (1986). Debating as a teaching technique. *Teaching Sociology*, 14(4), 266-269.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-81.
- Kennedy, R. (2007). In-class debates: fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and oral communication skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183-190.

- Kennedy, R. (2009). The power of in-class debates. *Active Learning in Higher Education*, 10(3), 225-236.
- Khater, M. (2011). Innovative instruction: Cooperative debate as regimented improvisation. *Journal of Dialogues*, 7, 120-133.
- Linn, M. C., Bell, P. and Hsi, S. (1998). Using the internet to enhance student understanding of science: The knowledge integration environment. *Interactive Learning Environments*, 6(1-2), 4-38.
- Linn, M. C., Shear, L., Bell, P. and Slotta, J. D. (1999). Organizing principles for science education partnerships: Case studies of students' learning about 'rats in space' and 'deformed frogs'. *Educational Technology Research and Development*, 47(2), 61-84.
- Lipscomb, G. B. (2002). Eighth graders' impressions of the Civil War: Using technology in the history classroom. *Education, Communication & Information*, 2(1), 51-67.
- McNally, D.W. (1974). *Piaget, education and teaching*. Sussex: New Educational Press.
- MEB [MONE] (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Miller, C. L. and Perrin, R. D. (2012). *Child maltreatment: An introduction*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mills, C. M. (2012). Knowing when to doubt: Developing a critical stance when learning from others. *Developmental Psychology*, 49, 404-418.
- Moore, M. T. (1993). Implications of problem finding on teaching and learning. S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien, D. J. Naftulin, D. H. Ware ve Donnelly, F. A. (1973) (Ed.). *The doctor fox lecture: A paradigm of educational seduction*. *Journal of Medical Education*, 48, 630-635.
- Munakata, M. (2010). The mathematics education debates: Preparing students to become professionally active mathematics teachers. *Primus*, 20(8), 712-720.
- Ng, P. T., Lan, L. K. Y. and Thye, J. T. E. (2004). Developing reflective teachers: The experience of two modules in the teacher training programme at the National Institute of Education, Singapore. *Asia Pacific Education Review*, 5(2), 200-206.
- O'Keefe, V. P. (1986). *Affecting critical thinking through speech*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Orr, D. (1989). Just the Facts Ma'am: Informal Logic, Gender and Pedagogy. *Informal Logic*, 11(1), 1-10.
- Özmen, R. G. (2003). İfade edici dil becerileri sınırlı olan zihinsel engelli çocukların dil gelişimlerini desteklemek için öğretmenin sınıf ortamında yapacakları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 17-35.
- Özdoğan, M. ve Dilman, H. (2014). *Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğrenim Kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Palmer, E. (2016). *Good thinking: Teaching argument, persuasion, and reason*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Palut, B. (2003). *Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Parsons, S. A., Malloy, J. A., Parsons, A. W. and Burrowbridge, S. C. (2015). Students' engagement in literacy tasks. *The Reading Teacher*, 69(2), 223-231.
- Paul, R. (1982). Teaching critical thinking in the 'strong' sense: A focus on self-deception, world views and a dialectical mode of analysis. *Informal Logic* 4(2),2-7.

- Proulx, G. (2004). Integrating Scientific Method and Critical Thinking in Classroom Debates on Environmental Issues. *Aster*, 25, 217-225.
- Robson, C. (2000). *Small-scale evaluation: Principles and practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Roy, A. and Macchiette, B. (2005). Debating the issue: A tool for augmenting critical thinking skills of marketing students. *Journal of Marketing Education*, 27, 264-276.
- Ryan, S. and College, B. (2006). Arguing toward a more active citizenry: Re-envisioning the introductory civics course via debate-centered pedagogy. *Journal of Public Affairs Education*, 12(3), 385-395.
- Sadler, T. D. (2006). Promoting discourse and argumentation in science teacher education. *Journal of Science Teacher Education*, 17(4), 323-346.
- Salim, A. (2015). Debate as a learning-teaching method: A survey of literature, *Journal of Education*, 2(1), 97-104.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlilikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*, Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2003). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayıncılık.
- Sheldon, A. (1990). Pickle fights: Gendered talk in preschool disputes. *Journal of Discourse Processes*, 13(1), 5-31.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. New York: Routledge.
- Snider, A. and Schnurer, M. (2002). *Many sides: Debate across the curriculum*. New York: International Debate Education Association.
- Sobieraj, S. and Laube, H. (2001). Confronting the social context of the classroom: Media events, shared cultural experience, and student response. *Teaching sociology*, 29(4), 463-470.
- Stassen-Berger, K. (1988). *The developing person through the life span*. New York: Worth Publishers, Inc.
- Street, B. V. (1994). *Cross cultural perspectives on literacy. Language and literacy in social practice*, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Tenenbaum, J. B., Kemp, C., Griffiths, T. L. and Goodman, N. D. (2011). How to grow a mind: statistics, structure, and abstraction. *Science*, 331, 1279-1285.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Uyanık Balat, G. (2015). *Okul öncesi eğitime giriş*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Varol, N. (2004). *Öz bakım becerilerinin öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Vygotsky, L. (2010). *Thought and language. (Revised and Expanded Edition)*. (Ed. A. Kozulin) Cambridge: MIT Press.
- Yang, C. H. and Rusli, E. (2012). Using debate as a pedagogical tool in enhancing pre-service teachers' learning and critical thinking. *Journal of International Education Research*, 8(2), 135-143.
- Yusop, F. D. and Sumari, M. (2015). Pre-Service Teachers' Learning Styles and Preferences towards Instructional Technology Activities and Collaborative Works. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(2), 116-129.

5 Yaş Okulöncesi Çocuklarda Atık Kâğıtların Değerlendirilmesi ve Çevre Bilincinin Kazandırılması

Evaluation of Waste Paper And Improvement of Environmental Awareness For 5 Years Old Preschool Children

Azize ONUR, Atıla ÇAĞLAR, Muhammed SALMAN
Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu, Türkiye.

Özet

Atıkların değerlendirilmesi hem ekonomik olarak geri kazanım hem de çevre koruması açısından önemlidir. Atıkların değerlendirilmesi ve çevrenin korunması ile ilgili eğitim okulöncesi dönemde başlamaktadır. Yapılan çalışmalarda erken yaşlarda verilen çevre eğitiminin etkisinin yaşam boyu devam ettiği görülmüştür. Bu nedenle çocuk eğitiminde atık değerlendirme ve çevre koruma etkinlikleri farkındalık sağlama açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışmada beş yaş grubu çocuklarında kâğıt israfının önüne geçebilmek ve çocuklarda atık kâğıt değerlendirme bilinci kazandırmak amaçlanmıştır. Çalışmanın ilk kısmında, çocukların kâğıt kullanımları dikkatle gözlemlenmiş, kâğıt oluşumu resimler, videolar ve slaytlar ile desteklenip anlatılmıştır. Sonraki kısmında eski gazeteler kullanılarak birlikte kâğıt hamuru hazırlanmış ve kâğıt yapımında kullanılabilen kâğıt parçaları oluşturulmuştur. Hazırlanan kâğıtlara serbest resimler yapılarak sınıf içinde sergilenmiştir. Sonuç olarak çocuklarda atıkların değerlendirilmesine karşı olumlu yönde değişimler gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Geri dönüşüm, atık, okulöncesi eğitim, çevre bilinci, çevre eğitimi

Abstract

Wastes are important to be evaluated in terms of both economic gain and environmental protection back. The training of the protection of the environment and evaluation of wastes begin in preschool. Lifelong effect of the environmental education at early ages has been shown to continue. Therefore, waste recycling and environmental protection activities in the children's education are very important in terms of providing awareness.

This study is aimed to prevent the waste paper and waste paper to provide assessment awareness in children at five age groups of children. Firstly, it was carefully observed children's use of paper and paper processing images is described by supported with videos and slides. In the next section of this study, It prepared using the pulp with old newspapers and pieces of paper which can be used in papermaking is formed. The paper has been prepared for display in the classroom by making free pictures. Consequently, a positive assessment of waste changes was observed in children.

Keywords: Recycling, waste, pre-school education, environmental awareness, environmental education

1. Giriş

İnsanı diğer canlılardan farklı kılan temel unsurların başında sistemli bir şekilde eğitilebilir olması gelir. Doğduğu andan itibaren eğitim almaya başlayan çocuğa ilk eğitim ebeveyn tarafından verilir. Burada sadece aile kuralları öne çıkar ve genel olarak yaşama tutunma ve bu süreci sürdürülebilir kılma amacına yöneliktir. Bu eğitim aile ve toplum yapısı, gelenek ve görenekler ile ekonomik düzeyler gibi pek çok değişkenden etkilenir (Serin, 1979). Bunun neticesinde ise farklı yapıda bireylerin ortaya çıktığı topluluklar oluşması kaçınılmazdır. Dünyada ve ülkemizde örgün eğitimin temel basamağını okulöncesi eğitimi oluşturur. Artık dünyada okulöncesi eğitime verilen önem hızla artmakta ve genel olarak altında yatan sebeplerin başında bireylerin daha erken eğitime alınarak ilerleyen yıllarda eğitimi daha kolay ve sürdürülebilir kılmaktır(Oktay, 1999).

Okulöncesi çocukları yaşlarına göre başlangıç olarak 3 yaş ve 4, 5 ve 6 yaşları olarak dört dönemde incelenebilirler. Her dönemin kendine göre farklılığı mevcut olup verilecek eğitimin niteliği döneme göre değişir. İyi bir eğitim için okulöncesi eğitimcilerinin çocuğun fiziksel ve ruhsal olarak yaş özelliklerini iyi bilmesi gerekir. Bu özelliklerle sırayla; 3 yaş için; hareket koordinasyonu artar, kalem kullanmaya ve çizgiler çizmeye başlar, yaşlılarıyla birlikte oynamaya başlar, bencilliği azalır, sürekli sorular sorar ve kurallara uymaktan hoşlanır, zaman zaman kekeleyebilir, parmak emebilir, çeşitli korkuları olduğunu söyleyebilir. 4 yaş için; ebeveynin otoritesine karşı gelmeye başlar, duyguları inişli çıkışlıdır, kazalar daha sık olmaya başlar çünkü hareketlilik artmıştır, hayal dünyası genişler, öyküler uydurur. 5 yaş için; 4 yaşındakine göre daha olumlu ve tutarlıdır, anne çocuk için çok önemlidir ne istediğini bilir, daha kararlıdır, kas hâkimiyeti gelişmiştir, kişisel ve sosyal ilişkileri artmıştır, doğru ile yanlış ayırabilir, çocuğun merak ve ilgileri artar, yetişkine daha az ihtiyaç duyar ve kendi kendine yeter. 6 yaş için ise; değişmekte olan bir çocuktur, mantıklı düşünceler üretebilir, fikir alış verişinde bulunabilir, sorumluluk alabilir, arkadaşlık fazlasıyla önem kazanır, sık sık akrabalarıyla bir arada olmak ister, kendini tanıma ve kanıtlama ihtiyacı hisseder (Bukatko & Daehler, 1992; MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2006).

Okulöncesi dönemde bulunan çocukların eğitiminde öncelik, problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma becerilerinin geliştirilmesidir (Büyüktaşkapu Soydan ve Dereli, 2014). Çocukların problem çözme becerilerini geliştirebilmeleri kendi başlarına mümkün olmayıp araştırıp keşfetmeleri için doğal ve yapay olarak hazırlanmış bir çevreye ve bu alanda yetişmiş bireylere gereksinim vardır (Rivera, 2009). Verilen eğitimin başarıya ulaşmasında önemli faktörlerden birisi çocuğun düşünme becerisinin geliştirilmesidir. Bunun için ise uygulanan öğretim stratejileri, çocuğun yapısı ve eğitim verilen ortamın önemi büyüktür (Fisher, 1990). Hedeflenen başarıya ulaşmak için çocuğa yeterli düşünme ortamı sağlanmalı, öğrenme etkinlikleri verilerek tartışma zemini hazırlanmalı, düşünmeyi geliştirmek için ise fiziksel ve sosyal ortam sağlıklı bir şekilde kullanılmalıdır. Günümüz eğitim sisteminde yer alan öğrenci merkezli öğretimi öne çıkarmak için eğitimcinin daha çok soru sorup sıkıcı anlatımdan ziyade çocukların kendi fikirlerini eleştirel olarak analiz etmelerine, kendi hipotezlerini kurlmalarına yardımcı olacak ortamlar hazırlanmalıdır (Beyer, 1987). Bunun yolu ise çocuğu düşünmeye yönlendirecek etkinliklere daha fazla yer vermekten geçmektedir (Wallace vd., 2009).

Çevre bilinci kavramı siyaset, sosyoloji, bilim ve ekonomi gibi birçok alanda kullanılmakta ve popülerliğini gün geçtikçe arttırmaktadır. Bütün canlıların yaşama alanı olarak çevrenin korunması ve yaşanılabilir hale getirilmesi çevre bilincinin verilmesi ile sağlanabilir. Bireylere çevre bilinci vermekle amaçlanan; çevre bilgisine sahip olma, çevreye olan olumlu tutum ve yararlı davranışlar kazandırmaktır. Çevre bilincine sahip kişi, çevre dostu davranışların yanı sıra, çevrenin bozulmasına tarafsız, duyarsız kalmayan, kişisel davranmayan ve sadece kişisel kazanımlarını hırsla dönüştürmeyen kişidir (Karatekin ve merey, 2015; Erten, 2004). Çevre bilincini oluşturmak için yeterli çaba harcanmalı ve her birey kendi sorumluluklarını bilerek yerine getirmelidir. Çevre koruma birçok ülkede kanunlarla desteklenmekle birlikte çevrenin korunması ve geliştirilmesi hem devletin hem de bireylerin aktif katılımlarını gerektiren hem gönüllü hem de anayasal bir görev olarak içselleştirilmelidir. Okulöncesi dönemde çevre eğitimi çok önemlidir çünkü kentleşme olgusu içerisinde çocukların doğal çevreden uzak büyümeleri, çevre sorunlarının gün geçtikçe artması ve çevre ile ilgili konularda yapılacak çalışmalar ile gözlem, sınıflandırma gibi becerilerin eğlenceli biçimde kazandırılması bu döneme hitap etmektedir (Buhan, 2006). Ancak yapılan çalışmalarda okulöncesi eğitim müfredatlarında bu konularla ilgili konuların ve uygulamaların %30' u geçmediği tespit edilmiştir (Gülay ve Ekici, 2010).

Yeniden değerlendirilme imkânı olan atıkların çeşitli işlemlerden geçirilerek yeniden hammaddeye dönüştürülüp tekrar üretim sürecine dâhil edilmesine geri dönüşüm denir. Çevre bilincinin kazandırılması için en önemli uygulama atıkların geri dönüşümü ve yeniden kullanımınıdır (Çimen ve Yılmaz, 2012). Bu sayede çevre atıklardan temizlenirken doğada ki kaynakların tüketimi de minimize edilir. Atıkların en aza indirilmesinin yöntemlerinden birisi de madde ve malzemelerin dikkatli kullanılması yani tasarrufudur. Atıkların geri dönüşümünün eğitiminin verilmesinin zaruri halde olduğu görülmekte ancak henüz yeterli düzeyde çalışmalar yapılmadığından ve sadece atıkların toplanması kısmına dikkat çekildiğinden geri dönüşümün bireylerdeki olumlu etkisi izlenememektedir. Katı atıkların değerlendirilmesi konusunda önceliğin eğitimi bireylerden geçtiği bilinmekte ve bununla ilgili olarak özellikle son yıllarda çalışmaların arttığı gözlenmektedir (Karatekin, 2013). Özellikle atık kâğıtların kullanılması ile yapılan tasarrufun ve çevreye olumlu etkisinin olduğu, hurda kâğıdın tekrar kâğıt imalatında kullanılması hava kirliliğini %74-94, su kirliliğini %35, su kullanımını %45 azalttığı bilinmektedir (Öztürk, 2005).

Geri dönüşüm ve çevresel etkilerinin yeterli düzeyde algılanmadığı ancak verilecek uygun bir eğitimle daha anlaşılır hale getirilebileceğini amaçlayan bu çalışma, okulöncesi öğrencilerinin geri dönüşüm olayına katılmaları halinde düşüncelerinde ne gibi etkilenmelerin ortaya çıktığını belirlemektir. Burada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukların çevre ve geri dönüşüm eğitiminde uygulama ağırlıklı becerileri geliştirmek için çeşitli etkinlikleri geliştirmeleri de amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

Çalışma beş yaş grubu çocuklar ile görüşme, gözlem ve resimleme yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Yöntem; keşfedici, betimleyici ve açıklayıcı araştırmaları karşılaştırma şeklinde ele alınmıştır. Keşfedici araştırmalar, araştırmacının fazla bilgi sahibi olmadığı konuları incelemek veya araştırma konusunun yeni olduğu durum-

larda yapılan ve yüzeysel bilgi toplamaya yönelik olan araştırmalar iken betimleyici araştırmalar, çalışılan olgu ya da örneklem hakkında elde edilen verilerin betimlenmesi ve temel özelliklerinin tasvir edilmesini içeren araştırmalar olarak bilinmektedir. Araştırma konusu hakkında genel bir bakış açısı kazanmak için ya da bir olgu ya da durumu derinlemesine bir şekilde anlamak için oldukça uygun bir araştırma tipi olduğu bilinmektedir(Karasar,1995).

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında bir Anaokulunda öğrenim gören 5 yaş öğrencileri oluşturmuştur. Atık kâğıtların değerlendirilmesi etkinliği öncesi çocukların serbest boyama yaparlarken kâğıt kullanımları gözlemlenmiş ve her biri için ayrı ayrı kayıt altına alınmıştır. Daha sonra Çocuklarla tasarruf ve geri dönüşümün ne olduğu, kâğıdın nasıl oluşturulduğu hakkında 6 kısa sorularak çevre bilinci düzeyleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Bu veri toplama tekniğinin kullanılması okulöncesi dönemdeki 5 yaş grubu çocuklarının genel gelişim özelliklerine uygun olmasıdır. Veriler aynı anaokulunda çalışan o sınıfın öğretmeni tarafından toplanmıştır. Dolayısıyla çocuklarla öğretmenin birbirlerini tanıdıkları ve verilerin daha güvenilir bir şekilde elde edildiği söylenebilir.

Çocuklara geri dönüşüm ve kâğıt oluşumu videolar ile desteklenerek anlatılıp, aileleri ile birlikte kâğıdın nelerden oluştuğu, çevrelerinde gördükleri ağaçların hangilerinin kâğıt yapımında kullanıldığıyla ilgili araştırma yapımları istenilmiştir. Sınıfa getirilen eski gazete kâğıtlarının nasıl değerlendirilebileceğini birebir görebilmeleri için çocuklar ile birlikte kâğıt hamuru oluşturulup boyama yapmaya uygun kâğıt elde edilmiştir.

Yapılan etkinlikler sonrasında, çocukların serbest boyama çalışmalarındaki kâğıt kullanımları tekrar gözlemlenmiş ve ilk başta sorulan 6 kısa soru tekrar yöneltilerek alınan cevaplar doğrultusunda çevre hakkında ne derece bilinçlendikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Burada elde edilen verilerin analizi çocukların sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda yorumlanarak yapılmıştır.

3. Bulgular

1- Eğitim verilmeden yapılan uygulamalar ve alınan sonuçlar

İlk kısımda beş yaş grubu çocuklar için öncelikle belirlenen konularla ilgili olarak resim yapımları istenmiş ve kâğıt kullanımları ile ilgili olarak hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. İkinci kısımda ise önceden hazırlanmış 6 soru öğrencilere sözlü olarak sorularak cevaplar alınmıştır.

1a- Görsel olarak yapılan çalışmadan elde edilen bulgular



Şekil 1. Geri Dönüşüm Eğitimi Verilmeden Önce Yapılan Uygulama Sonucunda Öğrencilerden Elde Edilen Seçilmiş Resimler

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin kâğıtları tamamen kullanmadıkları kâğıdın büyük bir kısmını boş bıraktıkları, beğenmedikleri resimli kâğıtları buruşturarak çöpe attıkları gözlenmiştir.

1b- sözlü olarak yapılan çalışmadan elde edilen bulgular

Atık kâğıtları değerlendirme ve çevre bilinci kazandırma çalışmaları öncesi çocuklara 6 farklı soru sorulmuş ve cevapları alınmış olup bunlar;

1- Kâğıt nelerden üretilir?

Sorusuna verilen cevaplar genel olarak dört ana başlıkta toplanmıştır bunlar;

- Ağaçlardan
- Kâğıt makinesinden
- Hamurdan
- Yazı defterinden

Alınan bu cevaplar öğrencilerin kâğıt üretimi ile ilgili bilgi düzeylerinin düşük olduğu ve genellikle bilgilerinin kulaktan dolma olduğu görülmüştür.

2- Atık kâğıt nedir?

Sorusu için alınan cevaplar;

- Tasarruftur
- Boş kâğıdı çöpe atmaktır
- Tasarruf yapılmayan kâğıttır
- Bir çizgi çekilip çöpe atılan kâğıttır
- Çizdiğimiz resimli kâğıdı çöpe atmayıp annelere hediye etmektir
- Tasarruf etmemektir

Bu soruya verilen cevaplardan öğrencilerin atık kavramını tam olarak bilemedikleri ve bir kavram kargaşası yaşadıkları gözlenmiştir.

3- Tasarruf nedir?

Sorusuna verilen cevaplar;

- Suyu açık bırakmamaktır
- Işığı açık bırakmamaktır
- Bilgisayarı açık bırakmamaktır
- Evimizi kirletmemektir
- İzlemediğimiz televizyonu kapatmaktır
- Sınıfımızı temiz tutmaktır

Öğrencilerin tasarruf kavramını çoğunlukla doğru bildikleri ve bunun aile bireyleri tarafından verilen eğitimin ve aile içi uygulamaların eseri olduğu söylenebilir.

4- Geri dönüşüm nedir?

Sorusuna verilen cevaplar;

- Okulda ve evde unuttuğumuz eşyaları geri dönüp almaktır
- Bir yerde unuttuğumuz eşyaları geri dönüp almaktır
- Markette unuttuğumuz poşetlerimizi eve gidip geri dönüp marketten almaktır

Dünyada artık herkes tarafından bilinen ve öneminin tartışılmaz olduğu geri dönüşüm konusunda öğrencilerin hiçbir bilgisinin olmadığı ve verilen cevapların ta-

mamının mantıklarınca doğru kabul ettikleri “geri dönmek”le ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Buradan çocukların aile içinde de geri dönüşüm ile ilgili bir eğitim almadıkları ve aile içi uygulamalarda geri dönüşüme yer verilmediği sonucuna varılmıştır.

5- Çevre nedir?

Sorusuna verilen cevaplar;

- Dünyayı kirletmemektir
- Dünya demektir
- Yerlere kâğıt atamamak ve çevremizi kirletmemektir
- Her yeri gezip çevremizi tanımaktır
- Dünyamızı kirli dumanlardan temizlemektir
- Çöpleri yere değil çöp kutusuna atmaktır

Çevre konusunda öğrencilerin yeterli bir bilgi birikimine sahip oldukları söylenebilir.

6. Çevremizi korumak için neler yapmalıyız?

Sorusu için alınan cevaplar ise;

- Hırsızlar girmesin diye evimizin etrafına elektrikli çit yapmaktır
- Birilerine çevremizi kirletip kirletmeyeceğini, zarar verip vermeyeceğini sormaktır
- Dünyadaki tüm arabalar için park yeri yapmaktır
- Hırsız eve girdiğinde hemen polisi aramaktır
- Yerlere muz kabuğu atmamaktır
- Çevremize çöp atmamak çevremizi temiz tutmaktır.

Çocukların büyük çoğunluğunun çevre bilincine sahip olmadığı ve çevre koruma duyarlılığı içinde eğitim almadıkları bulunmuştur.

Genel olarak bütün sorulara verilen cevaplardan öğrencilerin çevre duyarlılığına çok az sahip ve geri dönüşüm konusunda yetersiz oldukları sonucuna varılmıştır.

2- Eğitim verildikten sonra yapılan uygulamalar ve alınan sonuçlar

Yöntem kısmında belirtilen geri dönüşüm ile ilgili uygulama ve etkinliklerin yapılması neticesinde elde edilen bulgular ise şu şekilde sıralanmıştır.

2a- Görsel olarak yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar

Verilen eğitimler neticesinde çocuklara masadan kâğıt almaları ve ilgili konu hakkında resim yapmaları istenmiş ve Şekil 2. de verilen resimler elde edilmiştir. Şekil 2’ de görüldüğü gibi öğrencilerin kâğıt kullanımında daha tasarruflu davrandıkları, beğenmedikleri resimli kâğıtların boş kısımlarını bile değerlendirdikleri ve resim kâğıdının hemen hemen tamamını kullanmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Bu durum yapılan resmin verilen konusuna yakınlığını ve kalitesini olumlu yönde etkilemiştir.



Şekil 2. Geri Dönüşüm Eğitimi Verildikten Sonra Yapılan Uygulama Sonucunda Öğrencilerden Elde Edilen Seçilmiş Resimler

2b- Sözlü olarak yapılan çalışmadan elde edilen bulgular

Atık kâğıtları değerlendirme ve çevre bilinci kazandırma çalışmaları yapıldıktan sonra çocuklara aynı sorular tekrar sorulmuş ve aşağıdaki cevapları alınmıştır.

1- Kâğıt nelerden üretilir?

- Çam ağacından
- Kuş ağacından
- Kavak ağacından
- Atık kâğıtlardan
- Gazete, dergi, eski kitap ve eski dergilerden

Kâğıt üretiminde çocukların yeterli bilgi düzeyine sahip oldukları ve ilaveten atık kâğıtların da üretimde yer aldığı bildirilmiştir.

2- Atık kâğıt nedir?

- Eski kullanılmış kâğıtlar
- Eski gazeteler
- Kullanılmayan defter ve kitaplar

Bu soruya verilen cevaplardan öğrencilerin atık kavramına yeterli cevap verdikleri ancak atığın daha çok kâğıt atığı olduğunu düşündükleri gözlenmiş, genel atık kavramı için ise benzer çalışmaların yapılabileceği sonucuna varılmıştır.

3- Tasarruf nedir?

- Suyu ve elektriği açık bırakmamaktır
- Kâğıtları kullanırken arka ve önünü de kullanmaktır
- Boş yere kâğıt harcamamaktır
- Gereksiz yere kâğıtları kesmemektir

Verilen cevaplardan öğrencilerin tasarruf konusuna ek olarak kâğıtların değerlendirilmesini de kattıkları görülmüştür. Bu ise öğrencilere hangi konuda tasarruf yapılacağına belirlenerek yeterli eğitim verildiğinde iyi sonuçlar alınabileceğini göstermektedir.

4- Geri dönüşüm nedir?

- Çöpleri ayrıştırarak biriktirmek ve geri dönüşüm kutularına atmaktır
- Kâğıtları cam ve plastik şişeleri, şişe kapaklarını geri dönüşüme göndermektir
- Kullanılmış yağları biriktirip geri dönüşüme göndermektir
- Kullanılmayan pilleri geri dönüşüm kutularına atmaktır

Geri dönüşümle ilgili olarak verilen cevaplar tamamen doğru olup ilk cevaplardan çok farklıdır. Uygulamalı olarak verilen kâğıdın geri dönüşümünün öğrenci üzerinde etkisinin oldukça büyük olduğu verdikleri cevapların doğruluğundan anlaşılmaktadır. Ayrıca kâğıt haricinde diğer materyallerin geri dönüşümü konusunda da yeterli ve şaşırtıcı geri dönütler alınmıştır.

5- Çevre nedir?

- Sokaktır
- Evimizin olduğu yerdir
- Okulumuzun olduğu yerdir
- Evimize yakın olan parklardır
- Köylerdir

Öğrencilerin çevreyle ilgili verdikleri ilk cevaplarla kıyaslandığında eğitim verildikten sonra daha bilgili ve duyarlı bir çevre tanımını yaptıkları ve çevreyi tamamen algıladıkları gözlemlenmiştir.

6- Çevremizi korumak için neler yapmalıyız?

- Dışlerimizi firçalarken suyu boş yere açık bırakmamaktır
- Bacalardan kiri duman çıkışını engelleyecek aletler takmaktır
- Evlerimizde ve sokaklarda yerlere çöp atmamaktır
- Kaliteli kömür kullanmaktır
- Ağaçları kesmemeli, çok ağaç dikmemizdir
- Kirli bulaşıkları elimizde değil bulaşık makinesinde yıkamaktır
- Yakın mesafelere giderken arabamızla değil yürüyerek gitmemizdir.

Çevre korunması ile ilgili verilen ilk cevapların tersine öğrenciler çevreye duyarlı

ve çevrenin korunmasının bilincine varmış bireyler olarak gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin çevre, geri dönüşüm ve çevre korunması konularındaki yetersizliklerinin eğitimiyle giderileceği sonucunu doğurur.

4. Tartışma

Bu araştırma neticesinde elde edilen bulgulardan okul öncesi çocuklarında çevre, geri dönüşüm ve çevrenin korunması konularında yeterli bilgiye sahip olmadıkları gözlenmiştir. Türkiye’de 2007 yılında hazırlanan yeni program ile çevre ve geri dönüşüm konularında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) eğitim fakültelerinde çevre eğitimi konusu gündeme gelmiş olmasına rağmen çevre eğitimi ve geri dönüşüm üzerine yapılan çalışmalar sadece tutum belirlemeye yönelik olarak sınırlanmıştır (Tuncer vd., 2005; Yılmaz, Boone, ve Anderson, 2004). Öncelikle bu konuların kanun ve yönetmeliklerle programa girmesi ve öğretmenlere de gerekli eğitimin verilmesi zaruri olmuştur. Çevre ve geri dönüşümle ilgili yapılan çalışmalar daha çok öğretmenin planlanmamış ve yer almayan gelişmiş uygulamalar olarak görülmektedir. Çevre konularında yapılan çalışmalar da ise öğretmen adaylarının çevre bilgilerinin yetersiz olmasına rağmen çevre odaklı düşünme ve çevresel farkındalıklarının yeterli düzeyde olduğu belirtilmektedir (Teksöz, Şahin, ve Ertepinar, 2010).

Araştırmada çocuklara çevre konusunda olumlu algılar oluşturulabileceği ve istenilen davranış geliştirilebileceği görülmektedir.

Kâğıtların yeniden kullanılabilir hale getirilmesinin öğrenciler tarafından etkinliklerle görülmesi ve hatta yapım işlemlerinde birlikte olunması konuyla ilgili dikkat ve duyarlılığı arttırmıştır. Yapılan bir çalışmada okulöncesi çocuklarla gerçekleştirilecek çevre eğitiminin onların çevreyi tanımalarının yanı sıra çevreye karşı duyarlıklarını arttırmalarına da destek olabileceği belirtilmiştir. Ve yapılan incelemelerde okulöncesi eğitim programında çevre eğitimine yönelik amaç, kazanım ve kavramların yetersizliği bildirilmiştir (Gülay, ve Ekici, 2010). Bu nedenle çevre ile ilgili etkinliklere nitelik ve nicelik açısından büyük ölçüde ihtiyaç duyulmaktadır. Son yıllarda okulöncesi çocukları için çevre eğitiminde etkinliklerle ilgili yayınlar yapılmasına ve bu konuya daha fazla dikkat çekmeye başlanmıştır (Gülay ve Öznacar, 2010). Öğrencilere geri dönüşümün önemi ve atıkların değerlendirilmesi konusunda verilen eğitimin aynı zamanda çevrenin korunmasına ve kaynakların daha verimli kullanılmasına neden olduğu uygulamayla verildiği için alınan sonuçların çok etkili olduğu görülmektedir. Yapılan bir çalışmada, çevre eğitiminin sadece sınıf ortamında doğadan kopuk şekilde yürütüldüğünde, öğrencilerin doğal çevrelerini doğru şekilde tanımalarında ve çevrelerine bilinçli şekilde davranmalarında yeterince etkili olmadığı görülmüştür (Özdemir, 2010). Yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin geri dönüşüm ve çevre duyarlılıklarının ailenin ekonomik yapısıyla, eğitim düzeyiyle ve okulöncesi eğitim alınıp alınmaması ile doğrudan ilişkili olduğu, gözlenmiştir (Yurttaş, 2016).

Hem doğa hem de etkinliklerle desteklenmiş mekânlarda verilen eğitimin en etkili ve kalıcı olduğu görülmüştür. Yapılan bir çalışmada çevre eğitiminin doğada deneyime dayandırılması anlayışının geliştirilmesi, çevre eğitiminin “uygulama” ve “mekân” odaklı yanlarıyla örtüşmektedir denmektedir (Klautke ve Kohler, 1991).

Okulöncesi dönem çocuklarına yönelik çevre ile ilgili akademik çalışmalar yeterli

düzeylede iken geri dönüşüm ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle geri dönüşüm ile ilgili çalışmaların çevre eğitime paralel olarak yapılması gerekmektedir. Konuyla ilgili olarak 2011 yılında yapılan bir tez çalışmasında, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 48-60 aylık çocuklara geri dönüşüm kavramının kazandırılması konusu çalışılmıştır (Şallı, 2011).

5. Öneriler

Çevrenin korunması, geliştirilmesi ve yaşanılabilir olması için her birey sorumluluğunu bilmeli, bilinçsiz tüketimden, çevre kirliliğinden kaçınmalıdır. Eldeki mevcut kaynakların sadece bu dönemde yaşayanlar için değil henüz doğmamış nesillerin de hakkının olacağı unutulmamalıdır. Kullanılan materyallerin büyük çoğunluğunun tekrar dönüştürülebileceği unutulmamalı ve bu bilinçle atıkların değerlendirilmesi sağlanmalıdır.

Çevre ve geri dönüşüm konusunun okulöncesi dönemde ders müfredatına alınması sağlanmalıdır. Bunun için atıkların değerlendirilmesi ile ilgili uygulamalara daha sık yer verilmelidir. Örgün eğitimde uygulamaların yanı sıra çocuklar geri dönüşüm tesislerine götürülmeli ve konunun önemine yerinde dikkat çekilmelidir.

Yükseköğretim müfredatında da özellikle okulöncesi öğretmen adayları için çevre konuları ve geri dönüşüm ve onun çevresel etkilerinin de dikkate alındığı teorik ve uygulamalı dersler verilmelidir.

Öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanması ve davranış haline dönüşmesi için kritik dönem olan okul öncesi çağında çocuklara çevre bilinci konusunda fırsatlar sunulup desteklenerek, öğrenimleri sağlanmalıdır.

6. Kaynakça

- Beyer, B. K. (1987). Practical strategies for the teaching of thinking. Boston: Allyn ve Bacon.
- Buhan, B. (2006). Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bukatko, D. Daehler, M. (1992). Child Development. Boston: Houghton Mifflin Com.
- Büyüктаşkapu, S., & Dereli, H. M. (2014). Farklı yaklaşımları uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda düşünme becerilerini geliştirmek için kullandıkları stratejilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 475-496.
- Çimen, O., Yılmaz, M.(2012)İlköğretim Öğrencilerinin Geri Dönüşümle İlgili Bilgileri ve Geri Dönüşüm Davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25 (1), 63-74.
- Erten,S. (2004). Çevre Eğitimi Ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?, Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. Sayı 65/66. 2006/25 Ankara.
- Fisher, R. (1990). Teaching children to think. Oxford: Blackwell.
- Gülay, H. ve Ekici, G., (2010). MEB Okul Öncesi Eğitim Programının Çevre Eğitimi Açısından Analizi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 7(1), 74-84.
- Gülay, H., ve Öznacar, M. D.(Okul öncesi dönem çocukları için çevre eğitimi etkinlikleri. Pegem Akademi, Ankara.

- Karasar, N. (1994), Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. 7. Bs. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.: Ankara, 1995.
- Karatekin, K. (2013). Öğretmen adayları için katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (10), 71-90.
- Karatekin, K., Merey, Z. (2015). Attitudes of Preservice Social Studies Teachers Towards Solid Wastes and Recycle, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10 (2), 297-314.
- Klautke, S., & Köhler, K. (1991). Umwelterziehung - ein didaktisches konzept. *Unterricht Biologie (UB)* 164/15. Jg. /Mai 1991 S. 48-51.
- MEB. Okul Öncesi Eğitim Programı (36–72 Aylık Çocuklar İçin) (2006). (Ed. T. Gürkan & G. Haktanır). Ankara.
- Şallı, D. (2011). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile 48-60 aylık çocuklara geri dönüşüm kavramının kazandırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul:Marmara Üniversitesi.
- Oktay, A. (1999).Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. *Epsilon Yayınevi*, İstanbul.
- Özdemir, O. (2010). Doğa Deneyimine Dayalı Çevre Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Çevrelerine Yönelik Algı Ve Davranışlarına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125-138.
- Öztürk, M. (2005) Kullanılmış kâğıtların geri kazanılması kullanılan kâğıttan kâğıt üretimi. Çevre ve Orman Bakanlığı, Ankara.
- Rivera, M. (2009). Latinos and problem solving. *The Hispanic Outlook in Higher Education*, 19, 15.
- Serin, N. (1979). Eğitim Ekonomisi, 2. baskı, AÜEF Yayınları, Ankara.
- Tuncer, G. Ertepinar H., Tekkaya C., & Sungur, S. (2005). Environmental attitudes of young people in Turkey: Effects of school type and gender. *Environmental Education Research*, 11, 215–233.
- Teksöz, G., Şahin, E., & Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 39, 307-320.
- Wallace, B., Cave, D. & Berry, A. (2009). Teaching problem-solving and thinking skills through science: Exciting cross-curricular challenges for foundation phase, key stage one, key stage two. London: David Fulton.
- Yılmaz, O., Boone, W. J. & Anderson, H. O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education*, 26, 1527-1546.
- Yurttaş, A. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Genel Çevre Bilgisi Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans*

Türkiyede Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Potansiyalli ve Üstün Zekâlı Olan Çocukların Eğitimleri

Education of Highly Gifted and Gifted Children at Preschool Period in Turkey

Seda Bapoğlu Dümenci, Figen Gürsoy, Nerimal Aral

Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, Türkiye.

Özet

Üst düzey bilişsel yeteneklerin ve yoğun duyguların birleşerek alışılmadık dışında deneyimler yarattığı eş zamanlı olmayan gelişim olarak tanımlanan ‘üstün yeteneklilik’ toplamların en değerli hazinelerinden biridir (Columbus Group, 1991). Doğuştan itibaren üstün zekâlı ve yetenekli olarak dünyaya gelen bu çocukların eğitimlerinin ilk kademesi olan okul öncesi dönemde hızlıca tanınması ve ihtiyaç duyduğu eğitim gereksinimleri karşılanması bir gerekliliktir. Bilim ve sanat merkezi yönergesi incelendiğinde (MEB, 2016); ‘Merkezlerde okul öncesi eğitim birimi okul öncesi eğitim çağındaki özel yetenekli öğrencilerin fiziksel ve psikolojik açıdan gelişmesine katkı sağlayan, bilimsel etkinliklerle çocuğa yaklaşan birimdir.’ İfadesinin yer almasına rağmen bilim ve sanat merkezlerinde okul öncesi eğitim birimi aktif olarak eğitim hizmeti verilmemektedir. Bu çalışma okul öncesi dönemdeki üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçlarına dikkat çekmek amacıyla yazılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, üstün zekalı çocuk.

Abstract

Higher-level cognitive abilities and intense feelings of merging described asynchronous development experience to create ‘giftedness’ is one of the most precious treasure of the community (Columbus Group, 1991). Congenital from the gifted and talented education of the children born to diagnose rapidly in preschool and the first step is to meet the educational requirements needed requirements. When science and art center examined directive (MEB, 2016); ‘Central preschool education in preschool units that contribute to physical and psychological development of gifted students in the school age child is approaching the unit with scientific activity.’ Despite the inclusion of the term pre-school education units in science and art centers actively training services not provided. The study is meant to draw attention to the educational needs of gifted and talented children of pre school .

Keywords: Pre school period and gifted children.

1. Giriş

Üstün Zeka Tanımı

Genelde zekâ tek boyutlu olarak tanımlanmıştır. Ancak zekâyâ tek boyutla bakmanın yanlış olacağı düşünülmektedir, zekânın çoklu faktör içermesi ve çok işlevsel bir yapıya sahip olduğu için çok faktörlü bakış açıları incelenmelidir. Kısacası Terman, zekâyı tek bir faktörle (genel yetenek) açıklarken; Spearman ise zekâyı, genel yetenek ve özel yeteneğin birleşimi olarak nitelendirmiştir. Spearman 1904 yılında ortaya attığı genel zeka kavramını geliştirme imkanı sağlamıştır ve 1927 yılında iki faktör kuramı ile açıklamıştır. Her türlü zihin etkinliğinde rol oynayan genel bir zihni enerjinin var olduğunu ve buna ‘‘G’’ adını vermiştir. Zihinde özel faktörlerin varlığından bahsetmiş ve bunlara da ‘‘S’’ adını vermiştir. Özel faktör (S), belirli bir zihni etkinliği gösterebilmesi için genel zihni yeteneğin (G) dışında ihtiyaç duyulan zihin gücüdür (Akt: Toker ve ark, 1968). Zekâyı kapsayan operasyonlar, içerikler ve ürünler olarak görüntülenir. Beş çeşit operasyon (idrak, hafıza, çeşitli üretim, çakışan üretim, değerlendirme), altı çeşit ürün (üniteler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, transformasyonlar ve imalar), beş çeşit içerik (görsel, işitsel, sembolik, anlamsal ve davranışsal) ve bunların hepsi birbirinden bağımsız olduğundan teorik olarak 150 ayrı zeka bileşeni olduğu tanımlanmaktadır (Guilford 1971). Gardner ise; problem çözebilme veya farklı kültürel ortamlarda bir ürüne şekil verebilme yeteneği olup sekiz grupta toplamıştır; dil, matematik, mekan, beden, müzik, sosyal, doğa ve kişisel olmak üzere (Gardner, 1983). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi alanında ileri gelen uzmanlardan biri olan Renzulli’ ye (1986) göre, üstün birey birbiriyle etkileşen üç özellik kümesine sahiptir. Bunlar; genel ve özel yetenek düzeyi, yaratıcılık ve motivasyon kümeleridir. Renzulli bu 3 özellik kümesinin hepsinde yaşıtlarının %85’inden, en az birinde % 98’inden daha başarılı olan bireyleri üstün birey olarak kabul eder. Üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları karmaşık ve üst düzey bilişsel yetenekleri, onların farklı düşünceleri kadar farklı hissetmelerine de neden olmaktadır. Zekânın farklı olmasına karşın zekâyâ ilişkin görüşlerin tümü zekânın geliştirilebilecek bir kapasite ya da potansiyel olduğu, biyolojik temellerinin bulunduğu, çevresel faktörlerden etkilendiği, deneyim öğrenme gibi birçok faktörün de etkili olduğu bilinmektedir (Uzun, 2004). Her bireyin kendine göre üstün olduğu alanlar bulunmakla birlikte bunları en iyi şekilde kullanması önce kendi kişisel gelişimini daha sonra da akademik ya da çevresel ilişkilerini yönlendirmekte önem taşımaktadır. Üstün zekalı ve yetenekli çocukların da kendi potansiyelleri ve hızları doğrultusunda kendilerini geliştirmeleri, yetiştirmeleri sonucunda topluma yararlı olmaları şüphesiz beklenen bir neticedir. Geçmiş yüzyılda üstün zekalı ve yetenekli çocukları belirlemek için yalnızca kullanılan zeka testlerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmış ve beraberinde çoklu değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiği anlaşılmıştır. Bilişsel becerilerin yanı sıra yaratıcılık ve motivasyon gibi alanlarında %95’inden fazla oranda başarıya sahip olmanın üstün zeka ve yeteneğin habercisi olarak tanımlanmaktadır (Pfeiffer, 2008).

Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Özellikleri

Ortalama üstün zekalı birey ile yüksek düzeyde üstün zekalı birey arasında belirgin farklılıklar olduğunu ve yüksek düzeydeki üstün zekalı çocuklarda her türlü bilişsel ve özellikle yoğunluk ve enerji derecelerindeki duyuşsal özellikler bakımından belirgin farklılıklar olduğunu fark etmişlerdir (Clark,2002).

Bireyler arası farklılıkların olması kabul edilen gelişimsel özelliklerden biri olup aynı husus üstün zekalı çocukların özellikleri içinde geçerlidir. Bununla birlikte üstün zekalı çocukların gözlenen ortak özellikleri gruplandırmak gerekirse; sonu gelmeyen sorular, etkinlikler aracılığı ile öğrenme, ne zaman ne olduğunu hatırlama, erken öğrenmeler, eş zamanlı olmayan gelişim, motor becerilerdeki farklılıklar, yetişkin arkadaş seçimi, gelişmiş mizah anlayışı, çabuk öğrenebilme, aşırı duyarlılık, erken okuyabilme, iletişim becerileri gibi (Ataman, 2003). Üstün zeka ve yetenekli çocukların yaradılıştan itibaren hayatın anlamı hakkında düşünebilen ya da gezegeni nasıl koruyacağını düşünen filozoflar olarak doğup ve farklı özelliklere sahip olabilirler. Üstün zekalı ve yetenekli çocukların karakteristik özellikleri; yüksek duyarlılık, fazla enerji, çabuk sıkılan, duygusal yoksunluklar, demokratik olmayan düşüncelere karşı direnç, matematik ve okumada değişik yöntemler bulma, çabuk öfkelenme; kendi düşüncelerine ulaştıracak kaynak yetersizliği, ezbere karşı düşünebilen iyi öğrenciler, başarısızlık durumunda kendini öğrenmeye kapama (Carroll ve Tober, 2006). Zeki bir insan akıl yürütmeyi imgelere dayandırır, arasında bağlantılar kurar, probleme farklı açıdan bakar. Bilinçaltılarının problemi çözmelerine yardım edeceğine güvenir. Hızla öğrenir ve çözüm yollarına sürekli cevaplar arar (Merlevede ve ark. 2006).

Üstün zekalı bireylerin geneline bakıldığında entelektüel ve kişilik karakterleri olmak üzere bazı ortak noktalar çıkarılabilir. Entelektüel özellikler; olağanüstü düşünme yeteneği, merak, hızlı öğrenebilme, soyutlama, karmaşık düşünme süreçleri, göz alıcı hayal gücü, erken ahlak gelişimi, öğrenmeye ilgi duyma. Kişilik özellikleri; anlayış, anlaşılma isteği, zihinsel uyarıya ihtiyaç duyma, mükemmeliyetçilik, duyarlılık, mizah anlayışı, empati kurabilme. Bu özelliklerin çoğu üstün zekalı ve yetenekli çocuklarda olabileceği gibi bir ya da bir kaçına da rastlanabilir. Sahip olduğu IQ puanı da bu özellikler üzerinde etkili olmakla birlikte, çocuklar arasında olan bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurmak gereklidir. Ayrıca içinde yaşadıkları çevre, aldıkları eğitim, aile ortamı gibi birçok faktör de kişilik ve entelektüel karakterleri üzerinde etkilidir (Silverman, 1993).

Psikomotor Gelişimi

Üstün zekalı ve yetenekli çocukların, gelişim özellikleri olarak da yaşitlarından farklı olduğu yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular arasındadır. Bu pozitif farklılık diğer gelişim alanları ile desteklendiği zaman en üst düzeyde fayda sağlanacağı şüphesizdir. Üstün zekalı ve yetenekli çocukların yaşitlarıyla karşılaştırıldığı zaman fiziksel, zihinsel ve duygusal yaşlarının daha ileride olduğu görülmektedir. Doğum ağırlıkları ve boyları ortalamanın üzerindedir, daha erken

yaşta yürür ve motor becerilerde daha yeteneklidirler Zihinsel ve fiziksel gelişiminin eş zamanlı olmamasından kaynaklı olarak çıkan sorunlardan dolayı çoğu zaman beklentileri karşılamayabilirler örneğin; el yazısının annesinin ya da öğretmenin beklediğinden çok daha kötü olabilir (Ataman, 2003). Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar arasında normal ölçülere sahip olunabildiği gibi normal altında ölçülere sahip olan çocuklar da bulunmaktadır. Bundan dolayı fiziksel kriterlerin üstün zeka ve yetenek ile ilişkilendirmek mümkün olmayabilir (Aral ve Gürsoy, 2012). Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar, genel sağlık ve fiziksel yapı açısından normalin üstündedirler. Üstün nitelikte bir sinir sistemine sahip olup genellikle duyu organları keskindir. Olgunlaşmaları daha hızlı bir seyir gösterir daha kuvvetli, daha hızlı ve koordinasyon gerektiren faaliyetlerde tepkileri de daha hızlıdır (Davaslıgil, 2004).

Dil Gelişimi

Erken ve ileri dil gelişim düzeyleri, gelişmiş hafıza ve çevresel uyarınları en iyi şekilde kullanabilme bebeklik döneminde de üstün zekalı çocukların belirtileri arasındadır. Üstün zekalı ve yetenekli çocukların dil gelişimleri incelendiğinde normal çocuklara kıyasla daha erken yaşta konuşabildikleri, dili daha etkin kullanabildikleri görülmektedir. Dilsel zeka; kelimeleri sözel olarak etkili bir şekilde konuşabilme ve yazabilmedir. Bu zeka dil yapısının sözdizimi, fonolojik yapıları, semantik pragmatik boyutları ile dili pratik kullanmayı içerir (Armstrong, 2000). Konuşma kazanımının erken elde edilmesi, yaşına göre ileri düzeyde sözel beceriler, zengin kelime hazinesi, akıcı konuşabilme, dilde hakimiyet, okumaya ve kitaplara karşı ilginin erken gelişmesi gibi özellikler üstün zekalı ve yetenekli çocukları normal zekaya sahip çocuklardan dil gelişimi alanında ayıran göze çarpan özelliklerdendir (Davaslıgil, 2004, Robinson, 1993;).

Bilişsel Gelişim

Üstün zekalı çocukların diğer çocuklara oranla işlemlerde daha hızlı oldukları, problem çözmede daha başarılı oldukları ve yaş olarak daha küçük oldukları sonucuna varmıştır. Aynı yaşta farklı IQ puanlarına sahip çocuklar üzerine yaptığı araştırmada ise üstün zekalı çocukların bilgileri daha iyi organize ettikleri, dikkat çekici bir hafızaya ve etkin stratejiler geliştirdiği görülmüştür (Robinson ve Clinkenbeard, 1989). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların yaşlarına kıyasla nitelik ve nicelik olarak farklı bilişsel becerileri sahip oldukları görülmektedir. Sıra dışı düşünme, problem çözebilme, eleştirel düşünme en belirgin özellikleri arasındadır (Davis ve Rimm, 2004). Düşünme ve öğrenme normal zekaya sahip çocuklara göre daha ileri derecede olup, düşüncelerle bağlantı kurarak, kavramlar arasındaki ilişkiyi görerek ve diğerlerinin görüş açılarına da bir anlayış geliştirerek kavram anlayışlarını genellikle genişletme yeteneğine sahiptirler (Davaslıgil, 2004).

Sosyal Gelişim

Büyüklerle etkileşim kurarken onları etkileme, düşüncelerine inandırma ve mizah

gücüne sahip, duygusal problemlerini kendi başına çözebilen, yeni ve değişik durumlara kolay ve çabuk uyum sağlayabilen çocuklardır (Özsoy ve Eripek, 1998).Ergenlik çağındaki üstün zekâlı çocuklar üzerinde yapılan araştırmada, arkadaş grupları içinde akranları kadar popüler olduğu görülmüştür fakat üstün zekâlı çocuklar arkadaşları gibi kendilerini popüler görmemektedir (Mayseless, 1993). Okulla ilgili olan etkinliklerin hemen hepsine katılır. Etkinlikleri devam ettirmede ona güvenebilirsiniz. Sorumluluklarını çok iyi bilir, söz verdiği işi en iyi biçimde yerine getirerek tamamlar. Gerek kendi akranları, gerekse yetişkinlerin yanında kendine güveni tamdır. Yaptığı işi rahatlıkla sunar. Sınıf arkadaşlarınınca sevilen bir kişidir. Duygu ve düşüncelerini çok iyi biçimde ifade eder, sözcükleri iyi seçer ve söylenenleri iyi anlar (Ataman, 2003). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların kendilerinden emin oldukları, arkadaş ilişkilerinde dostça davrandıkları ve toplumsal duyarlılığı yüksek olup karşılarındaki kişilerin düşüncelerini, duygularını kestirebilme yeteneğine sahiptirler. Sosyal açıdan olgun olmakla birlikte toplumsal problemleri çözebilir, başkalarının ihtiyaçlarına, duygu ve düşüncelerine değer verirler (Davaslıgil, 2004).

Duygusal Gelişim

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sahip olduğu üstünlük durumundan dolayı ve eşzamanlı olmayan gelişimlerinin de etkisiyle duygusal ilgiler ve ihtiyaçlar açısından yaşlıları ile iletişime girmekte çoğu zaman zorlanırlar. Silverman (1993, kimi zamanda yüksek seviyedeki eş zamanlı olmayan gelişimin birçok duygusal probleme de yol açılabileceğini ifade etmiştir. Üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları karmaşık ve üst düzey bilişsel yetenekleri, onların farklı düşünceleri kadar farklı hissetmelerine de neden olmaktadır. Bundan dolayı üstün zekâlı ve yetenekli çocukların kendi duygusal ve sosyal becerilerinin doyurulması ve sonrasında çevre ile etkileşime geçmesi, yaşamları muhtemel sosyal ve duygusal sorunların önüne geçebilir. Çevreyle etkileşim kurarak hedeflere ulaşabilme, özgüven, heyecan ve kendi kendine güvenebilme gibi bir dizi beceriyi kapsayan sezgisel öğretilerin duygusal gelişimin bir parçası olan duygusal zekanın tanımı olarak ifade edilmektedir (Merlevede ve ark, 2006). Duygusal zekası yüksek olan bireyin öz farkındalığı da yüksek olup, duygularını iyi yönetebilmekte, empati kurabilmekte, ilişkilerini iyi idare edebilmekte, olumlu tutuma sahip olduklarını ve örnek alacak kişiler aradıklarını ifade edilmektedir (Salovey ve Mayer, 1990). Sonuç olarak kişinin hayattaki başarısının tek sebebinin IQ olmadığı en az IQ kadar EQ'nun da etkili olduğu bilinmektedir Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki sadece IQ'nun hayat başarısından yeterli olmadığı beraberinde günlük hayatımızda büyük önem taşıyan sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi ihmal edilmektedir (Akgün, 2008).

Okul öncesi dönemdeki Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Belirlenmesi

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesi her zaman tartışmalı bir konu olmuştur. Belirlenmesi sırasında da birkaç soru daha akla gelmektedir bunlardan birkaçı; Neyin tespit edilmesi gerektiği? Ne amaçla yapıldığı?

Nasıl ve ne zaman tespit edileceği? Gibi Yakın geçmişe kadar zeka ve yetenek terimleri birbirinin yerine kullanılmaktaydı ve bu anlam karmaşasından dolayı ölçülecek olan kavramında netleşmesi ya da bu aradaki çift kullanımının bir son bulması gerekliydi (Heller ve Schofield, 2012). Toplumdaki zeka dağılım eğrisine bakıldığında bir ucunda zekâ geriliği gösteren kişiler yer alırken diğer ucunda ise üstün zekâlı kişiler yer almaktadır. Toplumun oluşturan kişilerin ancak %2'lik bir bölümü 130 ve üstündeki IQ derecesine sahiptir. IQ derecesi 140'ın üzerine çıktığında bu oran % 0,2 ye düşmektedir. Üstün zekâlı çocuklar geçerli ve güvenilir zekâ testlerinde sürekli olarak 130 ve daha yukarı zekâ bölümü sağlayan; kendi yaşlarında rast gele seçilmiş bir kümenin % 98'inden üstün olan çocuklar olarak tanımlanmaktadır. Ancak IQ düzeylerine göre hem de üstün zekâlıların gösterdikleri davranışlara göre sınıflandırmanın yetersiz olduğu yapılan araştırmalarla da bulunmuştur. Özellikle okul öncesi dönemde akademik becerilerin çok yoğun olmadığı dönemde yer alan çocukların üstün zeka tanılamaları çocukların sahip olduğu gelişimsel özelliklere göre şekillendirilebilir. Üstün zekâlı çocukların ebeveynleri ile yapılan araştırmalarda gelişimsel özelliklerinde yaşlarına göre belirgin farklılıkların olduğu görülmüştür (Ruf, 2005). Ruf'a göre (2005), 5 düzeydeki üstün zeka işaretleri bu çocukların üstün zeka potansiyellerine göre çeşitlenmekte ve ileride üstün zekâlı ve yetenekli birey olmalarına en büyük aday olarak karşısına çıkarmaktadır. Düzeylere göre incelenen gelişimsel özelliklerde özellikle göze çarpan kısımlar; erken konuşma, matematik alanında erken okur yazarlık, erken okuma, ezberleme becerileri sayılabilir. Sadece zeka testlerinin kullanmasının yetersiz kaldığı düşüncesi ile çoklu bir model geliştirmenin faydalı olacağı düşüncesi yaygındır (Heller,2004; Sak, 2010; Clark, 2002). Sonuç olarak tanılama sistemi ile eğitim sistemi birbirini tamamlayan özellikte olmalı, hem öğrencilerin bireysel özelliklerini belirleyebilmeli hem de öğrenciler için oluşturulan eğitim programlarının içerikleri ile örtüşmelidir (Sak, 2010).

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklara Uygulanan Özel Eğitim Yöntemleri

Üstün olma durumu bir medeniyetin en değerli doğal kaynaklarından biridir. Bu çocuklar yetenekleri doğrultusunda kendi ürünlerini ve yaratıcılıklarını ortaya koyarlar. Daha büyükleri ise toplum için faydalı olan işlerde yer alırlar (Sternberg, 1996). Üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını karşılamak ve gereksinim duydukları eğitimi vermek eğitim eşitliğine dayanarak bir gerekliliktir. Yurtdışında ve ülkemizde bu tip özellik gösteren çocuklar için çeşitli eğitim modelleri uygulanmakta olup üstün yetenekli olan çocukların yetenek, ilgi ve kapasiteleri ölçüsünde eğitim alabilmeleridir amaçlanmaktadır. Üstün zekâlı ve yeteneklilere uygulanacak programın etkililiği için; kullanılacak kaynakların değerlendirilmesi, tanılama sürecinin belirlenmesi, program hedeflerinin tanımlanması, müfredat modellerinin belirlenmesi, kadro istihdamı, değerlendirme planı son olarak ebeveyn ve toplum katılımı sağlanmalıdır (Clark, 2002).

1. Hızlandırma

2. Gruplama

3. Zenginleştirme

1. Hızlandırma

Üstün zekalı ve yetenekli çocuklara uygulanan eğitim yöntemlerinden en ekonomik ve kısa sürede yapılabilecek olanı hızlandırmadır. Hızlandırma ile çocuğun içinde bulunduğu çevre değişimi sağlanmakla birlikte eğitim aldığı yaş grubunda da değişiklik meydana gelebilmektedir. Bu model değişik yollarla şu şekilde uygulanabilir; okula erken başlama, sınıf atlatma, birkaç sınıf birleştirme, program süresinden daha kısa sürede tamamlama, kurslar alma ve seminerlere katılma gibi. Ebeveynler, öğretmenler ve yöneticiler genellikle üstün yetenekli çocukların hızlandırma programına katılmaları konusunda yeterli sosyal, duygusal, fiziksel ve motor olgunluktan yoksun oldukları düşüncesi hâkimdir. Bu programında en büyük eleştirilerinden biri bilişsel anlamda hızlandırma olurken sosyal- duygusal anlamda yoksunlukların yer almasıdır; örneğin çocuğun yaşlılarıyla iletişim kurma gereksinimlerine cevap vermekte güçlük yaşamaktadır (Gallagher, 2003). Brody ve arkadaşlarının (1990) 65 üstün zekalı çocuğun hızlandırma programına katıldığı çalışmada herhangi bir şekilde akademik başarısızlığı olmamasına rağmen sadece 4 öğrenci programı bitirebilmiştir. Hızlandırmanın sadece bilişsel anlamda yapılması gerektiği sosyal duygusal anlamda entegre edilmesi gerektiği hem fikir olup Gorss'un (1992) üstün zekalı çocuklara yaptığı köklü hızlandırma programında üstün zekalı çocukların öz saygılarının artmakla birlikte yaşlılarından da kabul gördüğünü ifade etmiştir.

2. Gruplama

Öğrencilerin yetenek düzeylerine göre farklı okullarda, farklı sınıflarda ve aynı sınıflarda farklı biçimlerde eğitim ve öğretim etkinliklerine katılmasında kullanılan bir eğitim stratejisidir (Sak, 2010). Gruplamanın normal sınıflardaki üstün yetenekli öğrenciler için küme gruplandırmaları, özel sınıf, özel bir okulda gruplandırma, kaynak odada gruplandırma ve kaynak merkezlerinde gruplandırma, özel seminerler, özel alan kursları, çeşitli çalımsa merkezlerindeki (müze, üniversiteler, bilim laboratuvarları ve endüstri gibi.) özel çalımsalar şeklinde uygulamaları bulunmaktadır. Bu tip özel gruplandırmalar uygun olarak düzenlendiğinde çocukların yeteneklerini geliştirmede belirgin düzeyde başarı sağladığı, çocukların bu uygulamalarla benlik kavramlarının geliştiği görülmektedir (Ersoy ve Avcı, 2001).

3. Zenginleştirme

Eğitim olanaklarını ve müfredatı çeşitlendirerek genel müfredatın içeriğinin ötesine taşımak amacıyla kullanılan farklılaştırma stratejisidir. Okul zenginleştirme modelinde her okulda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri, buldukları bölgenin yapısına, kaynaklarına, çocukların yaratıcılıklarına göre kendi programların esneklik-

lerine göre yapılanmalıdır ve esas amaç modelin hem eğlenceli hem de öğretici olmasıdır (Renzulli ve Reis, 2003). Normal sınıf programında üstün yetenekli çocukların özelliklerine ve gereksinimlerine göre uygulamalar yapılması bunun için normal sınıf içinde farklılaştırılmış öğrenme deneyimlerinin planlanması gerekmektedir. Yatay ve dikey olmak üzere iki türlü zenginleştirme yapılır; yatay zenginleştirmede etkinlik çeşidini artırma söz konusu iken dikey zenginleştirme ise, o konu ile ilgili derinlemesine çalışmalar yapılmaktadır. Zenginleştirilmiş normal sınıf modelinde, üstün yetenekli çocuklar için yaşlarıyla merak ilgi ve yeteneklerine cevap verecek şekilde hazırlanmış keşfetmeye yönelik aktiviteler, grup eğitim alıştırmaları yer almaktadır. Sınıf programına, normalde bulunmayan daha zor konular ve farklı materyaller, değişiklik öğrenme alanları eklenmektedir (Ersoy ve Avcı, 2001).

Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuğun Eğitimi

Üstün zekalı ve yeteneklilerin eğitimi her açıdan zorlu bir süreçtir. Var olan yeteneklerinin geliştirilmesi ve aynı zamanda eş zamanlı olmayan gelişimlerinden kaynaklı bireysel özelliklerinin de desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bu çocukları tanılamak ve eğitimden en üst düzeyde faydalanmalarını sağlamak güçtür (Clark, 2002). Eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında iki önemli gereksinim bulunmaktadır; bunlardan birincisi, zorlayıcı ve motive edici etkinlikler ikincisi ise; doğuştan sahip oldukları olağan üstü potansiyellerinin geliştirilmesidir (Millgram, 1992). Marland raporunda (1972) da belirtildiği gibi üstün yetenekli öğrenciler “ kendi yeteneklerini geliştirebilmeleri ve topluma kazandırılmaları için standart okul programları tarafından sunulanların dışında, farklılaştırılmış eğitim programları ve /veya özel hizmetlere ihtiyaç duyan bireyler ” olarak ifade edilmektedir. Doğuştan itibaren farklı özellikleri ile dünyaya gelen bu çocukların tanındıkları andan itibaren aldıkları eğitim programlarında farklılaştırmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Gerekliğinde ve zamanında fark edilememek, ihtiyaçlarına uygun eğitim alamamak gibi nedenler yüzünden üstün yetenekli bireylerin ortalama yetenek yığını içinde kaybolması her toplum için telafisi mümkün olmayan bir eksikliktir (Davaslıgil, 2004). Özellikle erken yaşta yönlendirildiklerinde üstün yetenekli bireylerin gelişimleri hızlandırılabilir, böylelikle bu bireylerin topluma katkıları artırılabilir (Pfeiffer ve Petscher, 2008).

Türkiye’de Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi

Ülkemizde okul öncesi dönemde tanınmış üstün zekalı ve yetenekli çocukların aldıkları eğitimlerin başında hızlandırma stratejisi gelmektedir. Anaokuluna erken başlama ile normal başlama yaşından önce okul öncesi eğitim alabilir. Hızlandırma ya da sınıf atlama ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; tek bir yıl için normal sınıflarda eğitim almasından daha etkili olduğu (Gross, 1992), sosyalleşmesine ve benlik saygılarına da katkıda bulunduğu görülmüştür. Ancak sadece hızlandırmanın da tek başına yeterli olmadığı hızlandırmanın türleri incelendiğinde de yetersiz kaldığı zenginleştirme veya gruplama ile desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ülkemizde üstün zekâlıların ve yeteneklilerin eğitimlerine bakıldığında ilköğretim ve orta öğretimde yapılan zenginleştirme çalışmalarının Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) ile sınırlı tutulduğu görülmektedir. Bilssem’ler 1995 yılında Milli Eğitim Bakanlığı üstün yetenekli çocukların zenginleştirme eğitimi aldıkları ve bu şekilde yeteneklerini geliştirecekleri bir zenginleştirme programı niteliğindedir. Bu merkezlere devam eden üstün veya özel yetenekli öğrenciler yaşlarıyla birlikte temel eğitimlerine normal örgün eğitim kurumlarında devam etmektedir. Bu öğrenciler örgün eğitimlerine paralel olarak Bilssem’lerde üstün oldukları yetenek alanında diğer okullardan gelen üstün yetenekli arkadaşlarıyla ve alan öğretmenleriyle birlikte çalışmaktadırlar. Böylelikle bu öğrencilerin toplumla bütünleşmesi kendi okullarında sağlanırken; Bilssem’ler aracılığıyla da yeteneklerini fark etmeleri ve bu yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik eğitim almaları sağlanmaktadır. Bilssem’lerin illerdeki sayısı gün geçtikçe artmaktadır dolayısıyla bu zenginleştirme eğitimi hizmetinden faydalanan çocukların sayısı da artmaktadır. Fakat Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi incelendiğinde ‘‘oku öncesi eğitim birimi’’ ifadesi yer almasına rağmen ne yazık ki bu zenginleştirmeden okul öncesi çağındaki çocuklar faydalanamamaktadır. Keskin ve arkadaşları (2013) tarafından Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut Durumları, Sorunları ve Çözüm Önerilerinin araştırıldığı çalışmada bilsemde çalışan öğretmenlerin %60.3’ü okul öncesi ve ilköğretime yönelik kullanılan tanılama testlerini yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Okul öncesi dönemde yer alan tanılanmamış üstün potansiyelli çocuklara uygulanacak testlerin olmaması ve var olan testlerinde kullanılmaması bu çocuklara verilmesi gereken eğitimlerin en büyük engeli olarak görülebilir. Ülkemizde uygulanan zenginleştirmelerden biri olan çocuk üniversiteleri küçük yaşlardan itibaren bilimle ilgilenmede gerekli imkâna sahip çocukların bilime karşı heyecan ve istek

duyguları da bu yönde geliştirmelerine fırsat vermektedir (Crowther, Norman ve Lederman, 2005). Dünya çapında 40’dan fazla ülkede 350 den fazla noktada bu tarz aktiviteler yer almaktadır. Tahminen 530.000 çocuk ve 14.000 bilim adamı her yıl Çocuk Üniversiteleri ya da benzeri programlara katılmaktadırlar (Eucu.net, 2016). Ülkemizde ise sayıları her geçen gün artan çocuk üniversitelerinin sahip olduğu model gibi uygulamalar çocukların bilim dünyasına karşı olumlu bir bakış açısına sahip olmalarının yanı sıra çocukların bilimi keşfetme, araştırma ve bilgiye ulaşmanın farklı yönlerini öğrenme gibi konularda çocukları geliştirecekleri düşünüldüğünden bu yaşlardaki üstün potansiyelli ve tanılanmış üstün zekâlı çocukların eğitimlerinde önem arz edebilirler. Diğer bir noktada faydalanılması mümkün olacağı düşünülen merkezlerden biri de üstün yetenekliler eğitimi uygulama ve araştırma merkezleri olabilir. Merkezlerin amaçları arasında; Merkezin amacı; zekâ, üstün zekâ, yaratıcılık ve üstün yeteneklilerin eğitimi alanlarında bilimsel araştırmalar yürütmek, eğitim programları ve tanılama modelleri geliştirmek ve bu alanlarda araştırmacılar yetiştirmek yer almaktadır. Eskişehir Anadolu Üniversitesinde üstün yetenekliler eğitim programı (ÜYEP), Ege, İnönü, Karabük, Hacettepe ve Mehmet Akif Üniversitesinde Üstün Yetenekliler Araştırma ve Uygulama Merkezleri kurulmuş olup belirledikleri misyonları

doğrultusunda eğitim hizmeti vermektedirler.

2. Sonuç ve Tartışma

Çocuğun çevre ile iletişime geçmesine izin verilmesi, yetenekleri doğrultusunda geliştirebilecekleri imkânların sunulmasıyla ilk çocukluk döneminden itibaren uyarıcıların kalitesi ile çocukların gelişimlerinin en üst düzeylere çıkacağı, gelişimin etkili deneyimlerle değişime uğrayacağı bilinmektedir (Lester, Masten ve Mcewen, 2006). Fakat sadece erken dönemdeki fırsat ve uyarıcılar, tek başına üstün zekâlılığı yaratmaz ama zengin ve uygun deneyimler olmadıkça da üstün zekâlı ve üstün potansiyelli çocukların farkına varılmaz. Buradan yola çıkarak çocuk gelişimine ait kritik dönemler ve ihtiyaçları bilinerek okul öncesi dönemdeki üstün zekâlı ve potansiyelli çocukların gelişimleri sağlanacak zenginleştirilmiş ortamlar ile en üst düzeye çıkarılabilir. Küçük Çocuklar Ulusal Eğitim Birliği (NAEYC) erken çocukluk eğitimi için ‘‘ uygun gelişimsel uygulamalar’’ düşüncesini desteklemektedir (Willis, 1993). Okul öncesi döneme denk gelen üstün zekâlı ve yetenekli çocukların gelişimsel özelliklerinin de yaşlarına göre farklılık gösteri sonucunda eğitim programlarında farklılaştırmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Pfeiffer,2008). Üstün zekâlı çocukların eğitimin ilk kademesi olan okul öncesi eğitimde sorun yaşamalarının birincil sebebi olarak okul müfredatındaki kazanımların yetersizlikleri olarak açıklanabilir. Diğer bir sebebi de kendine zihinsel akran bulamaması olabilir (Dalzell, 1998). Tüm çocuklar için hazırlanan okul öncesi eğitim müfredatında çeşitli bakımdan zengin uyarıcılar yer almalı özellikle hızlı gelişim özellikleri sergileyen ve üstün potansiyelli çocuklar için deneyimlemeleri için daha fazla bağımsızlığa yer veren, daha fazla soyut kavramların sunulduğu, matematik, bilim, araştırma, okuma, sanat, müzik ve yazma alanlarında daha fazla beceri ve materyallerin olduğu etkinlikler sunulmalıdır (Clark,2002). Sonuç olarak doğuştan itibaren farklılıkları ile dünyaya gelen üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitimlerinde ilk başladığı eğitim basamağı olan okul öncesi dönemden itibaren uygulanacak olan tanılama ve tanılama doğrultusunda belirlenen eğitim programı ile zenginleştirme ile bu çocuklardan daha fazla verim elde edileceği düşünülebilir.

3. Kaynakça

- Akgün, Ş. (2008). Çocuklarda Duygusal Zeka Gelişimi Yönünden Anne Baba Eğitimi. Ankara: Nasa Yayınları.
- Aral, N; Gürsoy, F. (2012). Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Morpa Yayıncılık.
- Armstrong, T. (2000). Multiple Intelligences in the Classroom: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ataman, A. (2003). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bratkoa, D. ve ark (2012). Cognitive ability, self – assessed intelligence and personality: Common genetic but independent environmental aetiologies, Volume 40, Issue 2, March–

- April 2012, Pages: 91 – 99.
- Brody, L. E.; Benbow, C. P. (1987). Accelerative strategies: How effective are they for the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 31, 105 – 110.
- Carroll, L. Tober, J. (2006). *The Indigo Children, The new Kids Arrived*. Hay House Inc. USA.
- Clark, B. (2002). *Growing Up Gifted*. 6 th ed. Columbus ,OH.: Merrill/Prentice Hall. Los Angeles.
- Colangelo, N; Davis, G.A (2003). *Handbook of Gifted Education*. Pearson Educaiton.
- Columbus Group (1991). Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group. Columbus, Ohio.
- Crowther, D.T.; Norman, G. L.; Lederman, J.S. (2005). Understanding the true meaning of nature of science., *Science and Children*, 43(2), 50-52.
- Cutts, F. N.; Moseley, N. (2004). *Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi*. Çev: Ersevım, İ. Özgür Yayınları, İstanbul.
- Dalzell, H. J. (1998). Giftedness: Infancy to adolescence – A developmental perspective. *Rooper Review*, 20, 259–264.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı. *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri. Ön Rapor*. Ankara.
- Davis, G.A; Rimm S. B. (2004). *Educated Of The Gifted And Talented (Fifth Edition)* Boston: Pearson Educaiton.
- Eucu.net.(2016) <http://eucu.net/charter> tarihinde indirilmiştir.
- Ersoy,Ö; Avcı, N. (2001). *Üstün zekalı ve üstün yetenekliler, özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri. ‘Özel Eğitim’ İstanbul: YAPA Yayın Pazarlama*.
- Gardner, H (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Newyork: Basic boks.
- Gallagher, J. (2003). *Issues And Challenges İn The Education Of Gifted Students*. University Of North California.
- Gardner, H (1983). *Seven Frames of Mind; The Theory of Multiple Intelligence*. Basic Boks. NewYork.
- Gross, M. U. M. (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme precocity. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 91 – 99.
- Guilford, J.P.(1971). *The Analysis of Intelligence*. Newyork.
- Heller, K.A. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, Volume 46, 2004 (3), p. 302 – 323
- Heller, K.A., Schofield, N.J. (2012). Identification and Nurturing the Gifted from an International Perspective. *Handbook of Giftedness in Children*, ed. Steven I. Pfeiffer ISBN: 978-0-387-74399-8, Springer Science+ Business Media Press.
- Keskin, M.Ö., Samancı Keskin, N., Aydın, S.(2013). *Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut Durumları, Sorunları ve Çözüm Önerileri. Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2013, 1(2), Özel Sayı, 78 – 96
- Mayseless, O. (1993). *Gifted Adolescents and Intimacy in Close Same Sex Relationships*. Academic Research Library. 22: 135 – 46.

- MEB(2016).http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/27014859_bilsemynerge.pdf. 25 Mayıs 2016 tarihinde indirilmiştir
- Merlevede, P.E; Vandamme ,R; Bridoux, D. (2006). 7 adımda duygusal zeka. İstanbul: Omega Yayıncılık.
- Özsoy, Y.; Eripek M. (1998). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pfeiffer,S.(2008). Handbook of Giftedness in Children, Springer, USA.
- Pfeiffer, S., Petscher, Y. (2008). Identifying Young Gifted Children Using the Gifted Rating Scales–Preschool/ Kindergarten Form. Gifted Child Quarterly Volume 52 Number 1 Winter 2008 19 – 29.
- Renzulli, S.J; Reis, S (2008). Enriching Curriculum For All Students, Corwin Press.
- Robinson, A.; Clinkenbeard, P. (1998). “Giftedness: An exceptionality examined “ Annual Review of Psychology; Academic Research Library. 49, Pg: 117.
- Robinson, N.M. (1993). Identifying and Nurturing Gifted, Very Young Children. In K.A. Heller, F.J. Mönks & A.H. Passow (Eds.), International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent (pp. 507 – 524). Oxford: Pergamon.
- Ruf, D.L. (2005). Losing Our Minds: Gifted children left behind.Scottsdale,AZ: Great Potential Press.
- Sak, U. (2010). Üstün Zekalılar Özellikleri Tanılanmaları Eğitimleri. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Salovey, P. ; Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185 – 211.
- Silverman, L.K. (ed.). (1993). Counselling the gifted and talented. Love Publishing Co.: Denver, Colorado.
- Sternberg, R. J. (1996). Successful intelligence. New York: Simon and Schuster.
- Toker, F; Kuzgun Y.; Cebe N.; Uçkunkaya B. (1968). “Zekâ Kuramları”. MEB Talim Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu. Ankara.
- Uzun, M. (2004). 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin High/Scope Yaklaşımı İnançları ile Öz yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

An Analysis of The Relationship Between Pre-School Teachers' Beliefs of High/Scope Approach And Self-Efficacy

Ayşe Hümeysra GÖKMEN, Hatice DEVECİ, Kübra BİNGÖL,
Hatice BEKİR, Z. Fulya TEMEL, Kübra KANAT
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 14.12..2016

ÖZET

Bu araştırma; okul öncesi öğretmenlerinin High/Scope yaklaşımına olan inançları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bir diğer amacı Türkiye'de çok fazla çalışmaya yer verilmemiş olan High/Scope yaklaşımına bir kaynak oluşturmak ve öğretmenlere High/Scope yaklaşımları hakkında farkındalık sağlayarak, kendi sistemlerine bu yaklaşımı uyarlayarak faydalanmalarını sağlamaktır. Araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın örneklemini Ankara'nın 8 merkez ilçesinde MEB'e bağlı bağımsız ve özel anaokullarında görev yapan gönüllü 346 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin High/Scope yaklaşımı inançları ile öz yeterlik inançlarının alt boyutları olan öğrenme öğretme süreci ve iletişim becerileri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunurken ($r=,200$, $r=,212$; $p<0,01$) aile katılımı, planlama, öğrenme ortamların düzenlenmesi ve sınıf yönetimi arasında pozitif yönlü orta kuvvetli ilişki ($r=,332$, $r=,348$, $r=,349$, $r=,309$; $p<0,01$) bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: High/Scope yaklaşımı, öz yeterlik inançları, okul öncesi öğretmenleri.

ABSTRACT

This study is an attempt to analyze the relationship between pre-school teachers' beliefs of High/Scope and self-efficacy. Another purpose of the study is to provide a source for High/Scope approach which is not a common research area in Turkey, and to raise an awareness in teachers regarding High/Scope approach to make them adopt this approach for their systems and make use of it. The method of the research is relational screening model. The sample of the study includes 346 pre-school teachers working in independent and private pre-school education institutions in 8 central districts of Ankara province. The participants were willing

to participate in the study. At the end of the study, it was seen that there is a positive and weak relationship between pre-school teachers' beliefs of High/Scope approach and learning-teaching process and communication skills that are the sub-dimensions of self-efficacy beliefs ($r = .200$, $r = .212$; $p < 0.01$). In addition, a medium level positive relationship was detected between their beliefs of High/Scope approach and parental involvement, planning, organization of learning environments, and classroom management ($r = .332$, $r = .348$, $r = .349$, $r = .309$; $p < 0.01$).

Key Words: High/Scope approach, self-efficacy belief, pre-school teachers.

1. GİRİŞ

Eğitim, toplumsal yaşamın tüm alanlarını ve kurumlarını etkileyen toplumsal bir olgudur (Karagöz, 2009). Çağımızda eğitim ve psikoloji alanlarında yapılan çalışmalar çocukluk döneminin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Bilimdeki hızlı gelişmeyle paralel olarak erken çocukluk eğitimi ile ilgili çalışmalar her geçen gün artmaktadır (Tümkey ve Gülaçtı, 2010).

Günümüzde yapılan araştırmalar okul öncesinin öneminden yola çıkılarak verilecek eğitimin nitelikleri yönünde yoğunlaşmıştır. İstenilen amaca ulaşabilmek için okul öncesi eğitimin alınmasının yanı sıra bu eğitim çerçevesinde izlenecek yolun önemi de oldukça büyüktür. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim alanında çalışan ve görüş bildiren birçok uzman farklı görüşleri benimsemiş olsalar dahi hepsinin ortak hedefi çocuğun en iyi şekilde ve her alanda gelişebilmesidir (Oktay, 1993).

Yirminci yüzyılın başlarında oluşmaya başlayan ve ikinci yarısından sonra yaygınlık kazanan yeni anlayış, bilginin bireyin kendisi tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır (Özden, 2003). Bu anlayış eğitimde öğretmen merkezli yaklaşımın yerini öğrenen/çocuk merkezli yaklaşıma bırakmıştır. Çocuk merkezli bir okul öncesi eğitim programı, çocukları düşünmeye, soru sormaya, araştırmaya, problem çözmeye, yeni fikirler geliştirmeye ve denemeye teşvik etmeli, seçim yapmaları ve bağımsız olmaları için desteklemelidir. Yapılandırılmış etkinlikler yanında kendiliğinden gelişen etkinliklere de olanak tanımalı, günlük programda, aktif-pasif, sınıf içinde-dışında, bireysel-grup, küçük kas, büyük kas, çocuğun ve öğretmenin başlattığı etkinlikler arasında denge kurulmalıdır. Ayrıca, çocuklar, öğretmen ve program açısından düzenli bir biçimde değerlendirme yapılmalıdır (Kandır, Özbey ve İnal, 2010). Dünyada okul öncesi eğitim alanında uygulana gelen çocuk merkezli birçok yaklaşım ve program bulunmaktadır (Regio emilia, Waldorf, Head start, Montessori, High/Scope vb.). Bu yaklaşım ve programların çıkış noktalarının dezavantajlı ve özel gereksinimi olan çocuklara sağlanan hizmetler şeklinde olduğu görülmüştür (Arıkan, 2016). Bu araştırmada High/Scope yaklaşımı ele alınmıştır.

High scope, 1960'lı yılların başında Amerika Birleşik Devletleri'nde dezavantajlı ailelerin çocuklarını okul hayatına hazırlamak için geliştirilmiş bir müdahale programıdır. High/Scope ismi, programın yüksek beklentilerine ve uzun vadede geniş kapsamlı amaçlarına işaret etmektedir (highscope.org, 2016). Okul öncesi eğitim programlarının

nitelikli olmasında önemli ölçütler arasında gösterilen öğretmenlerin yeterlik düzeyi, ailelerle işbirliği, yönetsel ve idari destek gibi boyutlara da High scope programında vurgu yapılmaktadır (Schweinhart, 2002; Weikart, 1975). Program, ilk geliştirildiğinde bilişsel gelişimi vurgularken daha sonra yapılan çeşitli boylamsal çalışmalarla birlikte programın amaçları genişletilmiş ve diğer gelişim alanlarını da destekler nitelikte bir yapıya kavuşmuştur (Arıkan, 2016). Öğretmene kuramla uygulamayı nasıl buluşturacağını açık bir şekilde gösteren programların, başarılı olduğunu ifade eden Weikart programın personelde planlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik etkili bir eğitim modeli içermesi gerektiğini savunmuştur (Weikart, 1971). Bu bağlamda, High/Scope eğitim araştırmaları vakfı tarafından çok sayıda program kitabı ve değerlendirme rehberi yayınlanmış ve öğretmenlerin işbaşında eğitimine önem verilmiştir. Uygulanan program yoluyla eğitimin nitelikli olmasını sağlamak için öğretmenlerin hizmet içi eğitimini ve program değerlendirmesini öne çıkaran High/Scope programı, bu kapsamlı yaklaşımıyla diğer erken çocukluk eğitimi programlarından ayrılmaktadır (Tümkaya ve Gülaçtı, 2010). Ayrıca High/Scope yaklaşımı programın hayata geçirilmesi için önemli bir öğretim kadrosuna(öğretmene) sahip olmak gerektiğini vurgular. Öğretmenin bu kadar önemli görüldüğü bir yaklaşımda öğretmenin sahip olduğu niteliklerin ve öz yeterlik inançlarının çocukların gelişimi, eğitimi ve ilerideki başarısı üzerindeki etkisi üzerinde durmak önem taşımaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar öğretmenin sahip olduğu öz yeterlik inançlarının çocuk üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymuştur (Kotaman, 2009).

Öz yeterliğin kavramsal temelleri, Bandura'nın (1986) sosyal öğrenme kuramı'na dayanmaktadır. Bu kurama göre öz yeterlik bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendi algılayışı, inancı ve yargısıdır (Gürcan, 2005). Öz yeterlik kavramı öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları vurgular. Bu bilgi, beceri ve tutumların kapsamı ve ölçülmesi pek çok akademisyen ve araştırmacı tarafından tartışılmıştır (Dembo ve Gibson, 1985; Guskey, 1988; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; Hoy ve Spero, 2005). Ancak genel bir ifade ile öğretmen öz yeterliği, "Bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısı" (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001) olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer ifadeyle öğretmen öz yeterliği bir öğretmenin "Görevlerimi yerine getirmek için gerekli düşünceleri ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim?" sorusuna verdiği cevaptır (Goddard, Hoy ve Hoy, 2004; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Okul öncesi dönem çocukların gelişimlerinin desteklenmesindeki en önemli etkenlerden birisi öğretmenlerdir. Öğretmenler, bu dönemde çocukların ilgi odağıdır ve çocukların eğitimlerinin her noktasında etkilidir (Ayvacı, Devocioğlu ve Yiğit, 2002). Çocuklara davranış, bilgi, beceri kazanımı sağlayan öğretmenlere çok önemli başka bir görev daha düşmektedir. Bu görev de öğretmenin, kazandıkları bilgi ve becerileri uygulayabileceklerine dair öğrencilerin kendilerine inanmalarını sağlayabilmesidir.

Diğer bir ifadeyle kendileri için “yapabilirim” gibi olumlu yargılar geliştirebilmeleridir. Bu yargılar da öz yeterlik inancının kapısını açar. Bu durumda öğretmenin çocuklara sadece gelişimlerini destekleyip davranış, bilgi, beceri öğretmesinin yanında öz yeterlik inancının oluşumunu ve gelişimini de sağlaması önemlidir (Vural ve Hamurcu, 2008).

Çocuklar geliştirilmiş bir yüksek öz yeterlik inancıyla hayatlarında başarılı, mutlu, kendinden emin bir şekilde ilerler. Çocukların yüksek öz yeterlik inancı geliştirebilmeleri için okul öncesi öğretmenlerinin de öz yeterlik inançlarının yüksek olması gerekmektedir. Ancak öz yeterlik inancı güçlü olan bir öğretmen öz yeterlik inancı yüksek olan çocuklar yetiştirebilir (Bandura, 1986). Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin yetişmesi de öğretmen yetiştiren kurumların niteliğiyle bağlantılıdır. Öz yeterlik inancı yüksek olan bir okul öncesi öğretmeni, dünyanın en önemli varlıkları olan çocukların gelişimini, velilere, meslektaşlarına, okul yönetimine karşı davranışlarını ve ilişkilerini en makul şekilde sürdürür.

Alan yazın incelendiğinde Avrupa ülkelerinde High/Scope yöntemini inceleyen pek çok araştırmanın bulunduğu görülmektedir. Fakat Türkiye’de High/Scope yaklaşımına yönelik yapılan çalışmalar ve kitaplar oldukça azdır Her bir yaklaşım birebir eğitim sistemimizle örtüşmese de belirli alanlarda yakınlık gösterebilmektedir. Bu noktalarda eğitim sistemimizi daha iyi hale getirmek için farklı yaklaşımlardan yararlanılabilir. Bu görüş doğrultusunda yapılan bu araştırma; okul öncesi öğretmenlerinin High/Scope yaklaşımına olan inançları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla planlanıp yürütülmüştür.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşleri ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk, 2016). İlişkisel tarama ise iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımıdır (Karasar, 1984). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin High/Scope yaklaşımına olan inançları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Ankara ilinin 8 merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız ve özel anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2015–2016 öğretim yılı güz-bahar döneminde Ankara’nın Etimesgut, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Keçiören, Çankaya, Altındağ ve Gölbaşı ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız ve özel anaokullarında görev yapan gönüllü 346 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, Jensen (2004) tarafından geliştirilen ve Soydan (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Erken Çocukluk Eğitim Yaklaşımlarına İliş-

kin Görüşler Ölçeği” ve Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları Ölçeği” kullanılmıştır.

“Erken Çocukluk Eğitim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler Ölçeği” 72 maddeli, 5’li likert tipi olup, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının dört erken çocukluk yaklaşımı (Davranışçı Yaklaşım, Bank Street Yaklaşımı, Montessori Yaklaşımı ve High/Scope Yaklaşımı) ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Ancak bu çalışmada sadece High/Scope yaklaşımı inançları ile ilgili maddeler kullanılmıştır. Ölçekte High/Scope yaklaşımı inançları 18 madde olarak şekillenmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları doğrultusunda yapılan KMO değerinin .92 ve Barlett Testi’nin de anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçek kapsamına alınan maddelerin üç faktörde toplandı ve toplam varyansın %43.95’ini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin üç faktörü ölçmeye yönelik toplam varyansı açıklama oranı % 43.95’dir. Üçüncü faktör olan High/Scope yaklaşımı toplam varyansın % 3.79’unu açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutlarında yük değerleri .21-.62 arasında değişmektedir. Üçüncü faktör olan High/Scope yaklaşımı inançlarının yük değeri .72’ dir. Maddelere ilişkin korelasyon katsayısı 1. alt ölçekte .33 ile .78 arasında, 2. alt ölçekte .47 ile .69 arasında, 3. alt ölçek olan High/Scope yaklaşımı inançlarında 33. ile .69 arasında değişim gösterdiği gözlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin, Sperman Brown güvenilirlik katsayısı 0,92. Half değeri 0,91; Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,96 olarak belirlenmiştir. Faktörlere ilişkin Sperman Brown güvenilirlik katsayıları 0,85 ile 0,88; Guttman Split-Half değerlerinin 0,84 ile 0,86; Cronbach alpha değerleri ise 0,89 ile 0,92 arasında bulunmuştur. Üçüncü faktör olan High/Scope yaklaşımı inançları Sperman Brown güvenilirlik katsayısı .86 Guttman Split-Half değerleri .84, Cronbach alpha değeri ise .91 olarak bulunmuştur. Bu değerler çerçevesinde ölçeğin güvenilir ölçümler yapabildiği söylenebilir.Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına ilişkin verileri toplamak amacıyla kullanılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları Ölçeği”, altı faktörlü olup 37 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler öğrenme öğretme süreci (OOS), iletişim becerileri (IB), aile katılımı (AK), planlama (PL), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi (OOD) ve sınıf yönetimi (SY) olarak belirlenmiştir. Beşli likert tipindeki ölçeğin boyutları “hiç, az, orta, çok, tamamen” biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde 896 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiş ve geçerlik ve güvenilirlik işlemleri yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin toplam madde korelasyon katsayısı 0.65 ile 0.81 arasında değişmektedir. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.97 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin Cronbach alpha değerleri ise sırasıyla öğrenme öğretme süreci alt boyutu için 0.91, iletişim becerileri alt boyutu için 0.90, aile katılımı alt boyutu için 0.90, planlama alt boyutu için 0.87, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu için 0.88 ve sınıf yönetimi alt boyutu için 0.87 olarak belirlenmiştir. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında ise; 1,00-5,00 arasındaki ortalama değerler “Hiç: 1.-1.80”, “Az: 1.81-2.60”, “Orta: 2.61-3.40”, “Çok: 3.41-4.20” ve “Tamamen: 4.21-5.00” şeklinde belirlenmiştir.

Verilerin analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde SPSS 22 paket veri programı kullanılmış ve %95 güven ile çalışılmıştır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin High/Scope yaklaşımı inançları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişki korelasyon testi ile incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin High/Scope yaklaşımı inançları ile öz yeterlik inançlarının yaş ve kıdeme göre farklılık gösterme durumu ise anova testi ile analiz edilmiştir. Anova sonucunda anlamlı ikili karşılaştırmalar tukey testi ile yapılmıştır.

Tablo 1: Öz yeterlik inançları ölçeği ile High/Scope yaklaşımı inançları ölçeğinin güvenilirlik katsayıları

Öz yeterlilik inançları alt boyutları ve High/Scope yaklaşımı inançları	Cronbach's alpha	Madde sayısı
Öğrenme Öğretme Süreci	,927	9
İletişim Becerileri	,916	7
Aile Katılımı	,896	5
Planlama	,921	6
Öğrenme Ortamların Düzenlenmesi	,925	5
Sınıf Yönetimi	,907	5
High/Scope Erken Çocukluk Yaklaşımı	,902	18

Tablo 1’de öz yeterlik inançları ölçeği alt boyutları ile High/Scope yaklaşımı inançları ölçeğinin güvenilirlik katsayıları incelendiğinde tamamının çok yüksek güvenilirlik düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Cronbach’s alfa katsayısının 0-1 arasında değiştiği, değerlendirme kriterlerine göre “0.00 < 0.40 ise ölçek güvenilir değil, 0.40 < 0.60 ise ölçek düşük güvenilirlikte, 0.60 < 0.80 ise ölçek oldukça güvenilir ve 0.80 < 1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçek” olarak değerlendirildiği ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2005).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenin %52,9’u 20-30 yaşında, %27,7’si 31-40 yaşında, %15,6’sı 41-50 yaşında, %3,8’i 51-60 yaşındadır. Öğretmenlerin %40,8’inin kıdemi 1-5 yıl, %29,8’inin 6-10 yıl, %15,3’ünün 11-15 yıl, %10,7’sinin 16-20 yıl ve %3,5’inin 21 yıl ve üstüdür.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmadan elde edilen bulgulara aşağıda tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2: Öz yeterlik inançları ölçeği ile High/Scope yaklaşımı inançları ölçeğinin puanlarının betimsel istatistikleri

Öz yeterlilik inançları alt boyutları ve High/Scope yaklaşımı inançları	N	Minimum	Maximum	Ort.	Ss
Öğrenme Öğretme Süreci	346	25	45	38,45	5,10
İletişim Becerileri	346	19	35	31,06	4,11
Aile Katılımı	346	10	25	20,30	3,37
Planlama	346	15	30	25,35	3,81
Öğrenme Ortamların Düzenlenmesi	346	8	25	21,24	3,18
Sınıf Yönetimi	346	15	25	21,41	2,96
High/Scope Erken Çocukluk Yaklaşımı	346	29	90	77,25	8,53

Tablo 2’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeğinin öğrenme öğretme süreci alt boyutu puanları ortalaması $38,45 \pm 5,10$; iletişim becerileri alt boyutu puanları ortalaması $31,06 \pm 4,11$; aile katılımı alt boyutu puanları ortalaması $20,30 \pm 3,37$; Planlama alt boyutu puanları ortalaması $25,35 \pm 3,81$; öğrenme ortamların düzenlenmesi alt boyutu puanları ortalaması $21,24 \pm 3,18$ ve sınıf yönetimi alt boyutu puanları ortalaması $21,41 \pm 2,96$ ’dır. Öğretmenlerin High/Scope erken çocukluk yaklaşımı puanları ortalaması ise $77,25 \pm 8,53$ ’tür.

Tablo 3: Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile High/Scope yaklaşımı inançları arasındaki korelasyon testi sonuçları

Öz yeterlilik inançları alt boyutları		High/Scope erken çocukluk yaklaşımı
Öğrenme Öğretme Süreci	r	,200**
	p	,000
	n	346
İletişim Becerileri	r	,212**
	p	,000
	n	346

Öz yeterlilik inançları alt boyutları	High/Scope erken çocukluk yaklaşımı
	<i>r</i> ,332**
Aile Katılımı	<i>p</i> ,000
	<i>n</i> 346
	<i>r</i> ,348**
Planlama	<i>p</i> ,000
	<i>n</i> 346
	<i>r</i> ,349**
Öğrenme Ortamların Düzenlenmesi	<i>p</i> ,000
	<i>n</i> 346
	<i>r</i> ,309**
Sınıf Yönetimi	<i>p</i> ,000
	<i>n</i> 346

** $p < 0,01$

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin High/Scope yaklaşımı inançları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan korelasyon testi sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin High/Scope yaklaşımı inançları ile öz yeterlik inançları alt boyutlarından öğrenme öğretme süreci ($r = ,200$, $p < ,01$) ve iletişim becerileri ($r = ,212$, $p < ,01$) arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunurken aile katılımı, ($r = ,332$, $p < ,01$) planlama, ($r = ,348$, $p < ,01$) öğrenme ortamların düzenlenmesi ($r = ,349$, $p < ,01$) ve sınıf yönetimi ($r = ,309$, $p < ,01$) arasında pozitif yönlü orta kuvvetli ilişki bulunmaktadır. İlişki katsayıları incelendiğinde öz yeterlik inançları alt boyutları ile High/Scope yaklaşımı inançları arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmuştur. Öğretmen adaylarının High/Scope yaklaşımı inanç puanları arttıkça öz-yeterlik inanç puanlarının da arttığı; High/Scope yaklaşımı inanç puanları azaldıkça, öz-yeterlik inanç puanlarının azaldığı söylenebilir. Buna göre öz yeterlik alt boyutları inançlarının High/Scope yaklaşımı inançlarını üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisi olduğu sonucu ortaya konulmuştur. High/Scope yaklaşımı inançları ile en kuvvetli ilişkisi bulunan değişkenlerin öz yeterlik inançları alt boyutlarından öğrenme ortamların düzenlenmesi ve planlama olduğu görülmüştür. High/Scope yaklaşımının temel ilkeleri arasında çocuklarda etkin öğrenmeyi geliştirecek bol miktarda ve çeşitte materyaller sağlaması, sınıfın düzenlenmesinde çocukların tercihlerini belirleyip ona göre davranabileceği uyarıcı ama düzenli bir çevre ve planlama, planlarını uygulama ve yaptıklarını yeniden gözden geçirme yönünde destek sağlama yer almaktadır (Arıkan, 2012). Alan yazında dile getirilen temel kavramsal ve kuramsal çerçeve elde edilen bulgu ile örtüşmektedir. High/Scope yaklaşımının çocuklara etkin öğrenme fırsatları ve olumlu öğretmen-çocuk etkileşimi sağlayarak çocuklarda bağımsız düşünme, insiyatif, tutarlılık ve yaratıcılık gibi önemli becerilerin gelişimini desteklediği bilinmektedir. High/Scope yaklaşımını kullanan ya da kullanacak olan öğretmenlerin çocuklarla olan iletişimlerinin ve etkileşimlerinin de farklılıklar göstermesi doğal bir sonuçtur. Bu nedenle, araştırmada öğretmenlerin High/Scope yaklaşımını benim-

semeleri ve öz yeterlik inançları alt boyutlarından öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamların düzenlenmesi ve sınıf yönetimine yönelik öğretmen öz yeterlik inançlarının anlamlı bir yordayıcısı olması önem taşımaktadır.

Tablo 4. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile High/Scope yaklaşımı inançlarının yaşa göre anova sonuçları

Öz yeterlilik inançları alt boyutları ve High/ Scope yaklaşımı inançları	N	Ort.	Ss	F	p	
Öğrenme Öğretme Süreci	20-30	183	37,50	5,40	7,129	,001*
	31-40	96	39,70	4,27		
	41 ve üstü	67	39,27	4,93		
İletişim Becerileri	20-30	183	30,31	4,46	8,568	,000*
	31-40	96	32,41	3,13		
	41 ve üstü	67	31,16	3,88		
Aile Katılımı	20-30	183	19,85	3,35	3,668	,027*
	31-40	96	20,92	2,96		
	41 ve üstü	67	20,64	3,79		
Planlama	20-30	183	24,53	3,88	10,405	,000*
	31-40	96	26,60	3,22		
	41 ve üstü	67	25,79	3,90		
Öğrenme Ortamların Düzenlenmesi	20-30	183	20,75	3,24	4,748	,009*
	31-40	96	21,83	3,03		
	41 ve üstü	67	21,73	3,05		
Sınıf Yönetimi	20-30	183	20,92	3,15	5,985	,003*
	31-40	96	22,15	2,54		
	41 ve üstü	67	21,70	2,76		
High/Scope Erken Çocukluk Yaklaşımı	20-30	183	77,01	9,10	0,200	,819
	31-40	96	77,34	7,94		
	41 ve üstü	67	77,76	7,80		

* $p < 0,05$

Tablo 4'e bakıldığında öğrenme öğretme süreci alt boyutu yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=7,129$; $p < 0,05$). Yirmi-otuz yaş grubu, 31-40 yaş grubu ve 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci puanları incelendiğinde 31-40 yaş grubunun ölçek puanı en yüksek, 20-30 yaş grubunun en düşük olduğu görülmüştür.

İletişim becerileri yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=8,568$; $p<0,05$). Yirmi-otuz yaş grubu, 31-40 yaş grubu ve 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin iletişim becerileri puanları incelendiğinde 31-40 yaş grubunun ölçek puanı en yüksek, 20-30 yaş grubunun en düşük olduğu görülmüştür. Aile katılımı alt boyutu yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,668$; $p<0,05$).

Yirmi-otuz yaş grubu, 31-40 yaş grubu ve 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin aile katılımı puanları incelendiğinde 31-40 yaş grubunun ölçek puanı en yüksek, 20-30 yaş grubunun en düşük olduğu görülmüştür. Planlama alt boyutu yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=10,405$; $p<0,05$). Yirmi-otuz yaş grubu, 31-40 yaş grubu ve 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin planlama puanları incelendiğinde 31-40 yaş grubunun ölçek puanı en yüksek, 20-30 yaş grubunun en düşük olduğu görülmüştür. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=4,748$; $p<0,05$).

Yirmi-otuz yaş grubu, 31-40 yaş grubu ve 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi puanları incelendiğinde 31-40 yaş grubunun ölçek puanı en yüksek, 20-30 yaş grubunun en düşük olduğu görülmüştür. Sınıf yönetimi alt boyutu yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=5,985$; $p<0,05$). Yirmi-otuz yaş grubu, 31-40 yaş grubu ve 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi puanları incelendiğinde 31-40 yaş grubunun ölçek puanı en yüksek, 20-30 yaş grubunun en düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre yaş değişkeninin öz-yeterlik inanç düzeyinde fark oluşturan bir unsur olduğu söylenebilir.

Otuz bir-kırk yaş grubunun sınıf yönetimi hariç diğer öz yeterlik alt boyut ölçek puanlarının diğer yaş gruplarına göre yüksek olması 31-40 yaş grubu öğretmenlerin 20-30 yaş aralığı ve 41 ve üstü öğretmenlere göre High/Scope erken çocukluk yaklaşımı öğretim programına yönelik olarak daha bilinçli olmalarından, uygulamada daha etkin kullanıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

High/Scope erken çocukluk yaklaşımı yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=0,200$; $p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin High/Scope erken çocukluk yaklaşımı inançları yaşa göre değişmemektedir. Bu durum High/Scope erken çocukluk yaklaşımı felsefesine göre öğretmenlerin rollerini ve sorumluluklarını tam olarak anlayamadıkları veya bu yöntemi bilmedikleri, tercih etmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca idari yapı ve okul olanakları farklılık gösterdiği için öğretmenlerin zaman zaman uygulamalarını felsefi görüşleri doğrultusunda gerçekleştiremedikleri düşünülebilir.

Tablo 5. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yaşa göre tukey sonuçları

Öz yeterlilik inançları alt boyutları	Yaş		Ortalama farkı	p
Öğrenme Öğretme Süreci	20-30	31-40	-2,19518*	,002
	20-30	41 ve üstü	-1,76592*	,038
	31-40	41 ve üstü	,42926	,853
İletişim Becerileri	20-30	31-40	-2,09477*	,000
	20-30	41 ve üstü	-,85270	,300
	31-40	41 ve üstü	1,24207	,129
Aile Katılımı	20-30	31-40	-1,06967*	,031
	20-30	41 ve üstü	-,79480	,220
	31-40	41 ve üstü	,27488	,863
Planlama	20-30	31-40	-2,07411*	,000
	20-30	41 ve üstü	-1,26099*	,047
	31-40	41 ve üstü	,81312	,355
Öğrenme Ortamların Düzenlenmesi	20-30	31-40	-1,08470*	,018
	20-30	41 ve üstü	-,98271	,075
	31-40	41 ve üstü	,10199	,977
Sınıf Yönetimi	20-30	31-40	-1,22780*	,003
	20-30	41 ve üstü	-,78346	,146
	31-40	41 ve üstü	,44434	,605

* $p < 0,05$

Yapılan tukey ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; Yirmi-otuz yaşındakiler ile 31-40 ve 41 ve üstü yaşındakiler arasında öğrenme öğretme süreci alt boyutu açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Yirmi-otuz yaşındakiler ile 31-40 yaşındakiler arasında iletişim becerileri alt boyutu açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Yirmi-otuz yaşındakiler ile 31-40 yaşındakiler arasında aile katılımı alt boyutu açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Yirmi-otuz yaşındakiler ile 31-40 ve 41 ve üstü yaşındakiler arasında planlama alt boyutu açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Yirmi-otuz yaşındakiler ile 31-40 yaşındakiler arasında öğrenme ortamların düzenlenmesi alt boyutu açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Yirmi-otuz yaşındakiler ile 31-40 yaşındakiler arasında sınıf yönetimi alt boyutu açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Otuz bir-kırk yaş aralığında bulunan öğretmenlerin tüm öz yeterlik inançları alt boyut puan ortalamaları diğer yaş aralıklarına göre yüksek çıkmıştır. Anlamlı farklılığın 20-30 yaş grubu aleyhine çıkması öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin az olmasından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Şenol Ulu (2012) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı ve planlama alt boyutlarına yönelik öz yeterlik inançlarında 30 yaş ve altı yaş aralığında bulunan öğretmenlerin aleyhine anlamlı farklılık bulmuştur. Kesgin (2006) tarafından yapılan araştır-

mada da bu sonuca ulaşılmıştır. Bu bulgular öz yeterlik inançları alt boyutlarından öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamların düzenlenmesi ve sınıf yönetimine yönelik öğretmen öz yeterlik inançlarında yaşın önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin yaşları arttıkça öğrencileri tanıma, daha etkili eğitim öğretim yapabilme gibi özellikleri yükseldiği için, öz yeterlik inançları da yaşa bağlı olarak yükselmektedir.

Tablo 6. Okul öncesi öğretmenlerinin ile öz yeterlik inançları ile High/Scope yaklaşımı inançlarının kıdeme göre anova sonuçları

Öz yeterlilik inançları alt boyutları ve High/Scope yaklaşımı inançları	Kıdem	n	Ort.	ss	F	p
Öğrenme Öğretme Süreci	1-5	141	37,11	5,59	7,154	,000*
	6-10	103	39,39	4,30		
	11-15	53	38,40	4,29		
	16 ve üzeri	49	40,41	5,06		
İletişim Becerileri	1-5	141	30,11	4,46	6,202	,000*
	6-10	103	32,13	3,65		
	11-15	53	30,62	3,30		
	16 ve üzeri	49	32,02	4,13		
Aile Katılımı	1-5	141	19,60	3,26	3,996	,008*
	6-10	103	21,06	3,14		
	11-15	53	20,40	3,13		
	16 ve üzeri	49	20,59	4,00		
Planlama	1-5	141	24,23	3,96	8,757	,000*
	6-10	103	26,21	3,39		
	11-15	53	25,28	3,52		
	16 ve üzeri	49	26,82	3,68		
Öğrenme Ortamların Düzenlenmesi	1-5	141	20,44	3,27	9,306	,000*
	6-10	103	21,75	3,06		
	11-15	53	20,83	2,98		
	16 ve üzeri	49	22,92	2,56		
Sınıf Yönetimi	1-5	141	20,79	3,15	5,661	,001
	6-10	103	21,80	2,76		
	11-15	53	21,21	2,57		
	16 ve üzeri	49	22,61	2,78		
High/Scope Erken Çocukluk Yaklaşımı	1-5	141	77,18	8,43	0,743	,527
	6-10	103	77,58	9,27		
	11-15	53	75,85	7,29		
	16 ve üzeri	49	78,22	8,51		

* $p < 0,05$

Tablo 6'da okul öncesi öğretmenlerinin High/Scope yaklaşımı inançları ile öz yeterlik inançlarının kıdeme göre karşılaştırılması amacıyla yapılan anova testi sonuçları verilmiştir.

Öğrenme öğretme süreci alt boyutu kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=7,154$; $p<0,05$). Bir-beş yıldır, 6-10 yıldır, 11-15 yıldır ve 16 ve daha fazla yıldır öğretmenlik yapanların öğrenme öğretme süreci incelendiğinde 1-5 yıldır öğretmenlik yapanların öğrenme öğretme süreci puanlarının en düşük, 16 ve daha fazla yıldır öğretmenlik yapanların puanlarının ise en yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim öğretim yılı boyunca haftanın her günü aktif olarak öğrenme öğretme sürecinde buldukları ve kıdemleri düşünüldüğünde öğrenme öğretme sürecine yönelik öz yeterlik inançları yüksektir denilebilir.

İletişim becerileri alt boyutu kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=6,202$; $p<0,05$). Bir-beş yıldır, 6-10 yıldır, 11-15 yıldır ve 16 ve daha fazla yıldır öğretmenlik yapanların iletişim becerileri incelendiğinde 1-5 yıldır öğretmenlik yapanların iletişim becerileri puanlarının en düşük, 6-10 yıldır öğretmenlik yapanların puanlarının ise en yüksek olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri zamanlarının büyük çoğunluğunu çocuklarla etkileşim halinde geçirmektedir. Altı- on yıldır kıdemi olan öğretmenler 1-5 yıl kıdemi olanlara göre çocukları daha iyi tanıyabilir ve onların bireysel farklılıklarını daha rahat göz önüne alarak bireysel olarak iletişim geliştirebilir ve onları daha rahat anlayabilirler.

Aile katılımı alt boyutu kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,996$; $p<0,05$). Bir-beş yıldır, 6-10 yıldır, 11-15 yıldır ve 16 ve daha fazla yıldır öğretmenlik yapanların aile katılımı incelendiğinde 1-5 yıldır öğretmenlik yapanların aile katılımı puanlarının en düşük, 6-10 yıldır öğretmenlik yapanların puanlarının ise en yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç son yıllarda aile katılımı çalışmalarının üzerinde çok durulması, öğretmenlerin gerek öğretmenlik eğitimlerinde gerekse hizmet içi eğitimlerde öğrendiklerini uygulayıp, kendilerini meslekleriyle ilgili hususlarda daha iyi tanıyabilmelerinden kaynaklanmaktadır.

Planlama alt boyutu kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=8,757$; $p<0,05$). Bir-beş yıldır, 6-10 yıldır, 11-15 yıldır ve 16 ve daha fazla yıldır öğretmenlik yapanların planlama incelendiğinde 1-5 yıldır öğretmenlik yapanların planlama puanlarının en düşük, 16 ve daha fazla yıldır öğretmenlik yapanların puanlarının ise en yüksek olduğu görülmüştür. Kıdemi fazla olan öğretmenler daha uzun süre her gün etkinlik planı hazırladıkları ve çocukları çok iyi tanıdıkları için planlamaya ilişkin öz yeterlik inançları daha yüksektir denilebilir. Öğrenme ortamların düzenlenmesi alt boyutu kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir ($f=9,306$; $p<0,05$). Bir-beş yıldır, 6-10 yıldır, 11-15 yıldır ve 16 ve daha fazla yıldır öğretmenlik yapanların öğrenme ortamların düzenlenmesi incelendiğinde 1-5 yıldır öğretmenlik yapanların öğrenme ortamların düzenlenmesi puanlarının en düşük, 16 ve daha fazla yıldır öğretmenlik yapanların puanlarının ise en yüksek olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerine ait bir sınıflarının olması nedeniyle bu alt boyutta deneyimleri bulunmaktadır. Özellikle kıdemli öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin ayrıntıları uygulamalarda daha fazla görmeleri nedeniyle öz yeterlik inançlarının yüksek çıktığını söyleyebiliriz. Sınıf yönetimi alt boyutu kıdeme

göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=5,661$; $p<0,05$). Bir-beş yıldır, 6-10 yıldır, 11-15 yıldır ve 16 ve daha fazla yıldır öğretmenlik yapanların sınıf yönetimi incelendiğinde 1-5 yıldır öğretmenlik yapanların sınıf yönetimi puanlarının en düşük, 16 ve daha fazla yıldır öğretmenlik yapanların puanlarının ise en yüksek olduğu görülmüştür. Goddard, Hoy ve Hoy (2004), mesleklerinin ilk yılında öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve davranışlarla baş etmede yetersiz olduklarını ve bu konularda daha çok bilgilendirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Güven ve Cevher (2005) 'in, okul öncesi öğretmeni ile yaptıkları araştırmada mesleğe yeni atılan öğretmenlerin kendilerinden öncekilere göre mesleki anlamda daha donanımlı ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olması nedeniyle; mesleğine daha fazla yılmıyormuş öğretmenlerin ise zaman içerisinde çok deneyim kazanarak öğrencileri tanıma, uygun tutum geliştirme, etkinlikleri planlama, yürütme ve sınıf düzenini sağlama konusunda daha becerikli olmaları nedeniyle kıdem yılı açısından sınıf yönetimi becerileri yönünden eşitlenmiş olabilecekleri vurgulanmaktadır.

Sınıf yönetiminin sağlıklı şekilde yürütülmesinde, öğretmenin öz yeterlik algısı, öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliği ve çocukların ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma paralellik göstermektedir. Nitekim bu çalışmada öğretmen öz yeterlik algısı ile sınıf yönetimi becerileri algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. High/Scope erken çocukluk yaklaşımı kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=0,743$; $p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin yaklaşımların niteliklerini tam olarak bilmedikleri veya pratiğe yansıtamadıkları sonucuna ulaşılabılır.

Tablo 7. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının kıdeme göre tukey sonuçları

Öz yeterlilik inançları alt boyutları	Kıdem		Ortalama Farkı	p
Öğrenme Öğretme Süreci	1-5	6-10	-2,27487*	,003
	1-5	11-15	-1,28275	,379
	1-5	16 ve üzeri	-3,29469*	,000
	6-10	11-15	,99212	,640
	6-10	16 ve üzeri	-1,01981	,639
	11-15	16 ve üzeri	-2,01194	,175
	1-5	6-10	-2,01983*	,001
	1-5	11-15	-0,51626	,856
İletişim Becerileri	1-5	16 ve üzeri	-1,91403*	,022
	6-10	11-15	1,50357	,122
	6-10	16 ve üzeri	0,10581	,999
	11-15	16 ve üzeri	-1,39777	,297

Öz yeterlilik inançları alt boyutları	Kıdem		Ortalama Farka	p
Aile Katılımı	1-5	6-10	-1,45542*	,004
	1-5	11-15	-0,79339	,450
	1-5	16 ve üzeri	-0,9889999	,278
	6-10	11-15	,66203	,641
	6-10	16 ve üzeri	0,46642	,850
	11-15	16 ve üzeri	-0,19561	,991
Planlama	1-5	6-10	-1,97955*	,000
	1-5	11-15	-1,04898	,293
	1-5	16 ve üzeri	-2,58228*	,000
	6-10	11-15	,93057	,444
	6-10	16 ve üzeri	-0,60273	,783
	11-15	16 ve üzeri	-1,53331	,157
Öğrenme Ortamların Düzenlenmesi	1-5	6-10	-1,30786*	,006
	1-5	11-15	-0,39047	,860
	1-5	16 ve üzeri	-2,47865*	,000
	6-10	11-15	,91738	,292
	6-10	16 ve üzeri	-1,17079	,127
	11-15	16 ve üzeri	-2,08818*	,004
Sınıf Yönetimi	1-5	6-10	-1,00888*	,038
	1-5	11-15	-0,42031	,805
	1-5	16 ve üzeri	-1,82501*	,001
	6-10	11-15	,58857	,627
	6-10	16 ve üzeri	-0,81613	,368
	11-15	16 ve üzeri	-1,40470	,071

Tablo 7’de yapılan tukey ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; Kıdemli 1-5 yıl olanlar ile 6-10 ve 16 yıl ve üstünde olanlar arasında öz yeterlik inançları alt boyutlarından öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, planlama, sınıf yönetimi açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Kıdemli 1-5 yıl olanlar ile 6-10 yıl olanlar arasında aile katılımı alt boyutu açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Kıdemli 1-5 yıl olanlar ile 6-10 ve 16 yıl ve üstünde olanlar arasında ve kıdemli 11-15 yıl olanlar ile 16 yıl ve üstünde olanlar arasında öğrenme ortamların düzenlenmesi alt boyutu açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Şenol Ulu (2012)’nin çalışmasında mesleki deneyimi 16 yıl ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin tüm alt boyutlara yönelik öz yeterlik inançlarının daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kesgin (2006) tarafından yapılan araştırmada da; mesleki kıdem arttıkça öz yeterlik inancının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Wolters ve Daugherty (2007), anasınıfı ve sınıf öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada

deneyimli öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgular araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Ancak, bunun yanında bazı araştırmalar, öğretmenin deneyimi ile öz-yeterlik algısı arasındaki pozitif ilişkiyi destekleyen bulgular ortaya koymamaktadır. Guo, Pastaiasta, Jareustice ve Kaeravek (2010), okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile öğretim deneyimleri arasında negatif bir ilişki olduğunu kaydetmiştir. Benzer şekilde bazı ilgili araştırmalarda da (Celep, 2002; Çimen, 2007) kıdem ile öz-yeterlik algısı arasında herhangi bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Öğretmenlik mesleğinde kıdem arttıkça öğretmenlerin eğitim-öğretim ile ilgili birçok hususu öğrendikleri, daha çok hizmet içi eğitim kurslarına ve seminerlere katılmış olmaları öngörüldüğünde öz yeterlik inançlarının yüksek çıkmış olabileceği düşünüle bilinir. Çünkü öz yeterlik inancı doğrudan ve dolaylı yaşantılardan etkilenen, gelişen bir yapıdadır (Bandura, 1997).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin High/Scope yaklaşımı inançları ile öz yeterlik inançları alt boyutlarından öğrenme öğretme süreci ve iletişim becerileri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunurken aile katılımı, planlama, öğrenme ortamların düzenlenmesi ve sınıf yönetimi arasında pozitif yönlü orta kuvvetli ilişki bulunmuştur. İlişki katsayıları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin High/Scope yaklaşımı inançları ile en kuvvetli ilişkisi bulunan değişkenlerin öğrenme ortamların düzenlenmesi ve planlama alt boyutları olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları alt boyutlarından öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamların düzenlenmesi, sınıf yönetimi yaşa ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin High/Scope yaklaşımı inançları yaşa ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi eğitimin niteliklerini belirleyen ve eğitimin kalitesini etkileyen öğretmenlerin öz yeterlikleri ve eğitim programları, okul öncesi eğitimin gelişmesi açısından önem taşımaktadır. Buradan hareketle çocuğun gelişiminde farklı yaklaşımların içeriğinde öğretmen öz yeterlikleri ve farklı eğitim programları önemli bir yere sahiptir. Her bir yaklaşım birebir eğitim sistemimizle örtüşmese de belirli alanlarda yakınlık gösterebilmektedir. Eğitim sistemimizdeki eksiklikleri ve özellikle uygulamada yaşanan sıkıntıları giderebilmek için farklı eğitim programlarının ve yaklaşımların incelenmesi ve eğitimimize katkı sağlayıcı yönde değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Aksi halde kendini yenilemeyen ve gelişemeyen bir program ve sistem kendini tekrar edip duracaktır. Ancak burada en önemli konu uygulayıcıların yani öğretmenlerin eğitimde yeniliklere ve farklı perspektiflere açık olup olmadıklarıdır. Bunları belirlemeye yönelik öğretmenlerin bilgilerinin ve inançlarının ne durumda olduğuna yönelik çalışmaların artırılması gerekmektedir. Bu araştırma sonuçlarında ortaya çıkan okul öncesi öğretmenlerinin High/Scope yaklaşımı inançları ile öz yeterlik inançları arasındaki alt boyutların ilişkileri göz önüne alınarak öğretmenlerin ihtiyacı yönünde eğitim almaları sağlanabilir.

Yukarıda da belirtilen araştırma sonuçları dikkate alınarak bu alana katkı sağlamak isteyen araştırmacılara şu önerilerde bulunmaktadır:

- Türkiye genelini temsil edecek nicelik ve nitelikte bir örneklem grubu seçilerek uygulama yapılması,
- -High/Scope yaklaşımı incelenerek eğitim sistemimize katkı sağlayabilecek yönleri üzerinde durulması,
- - Öğretmenlerin High/Scope yaklaşımı ile ilgili olarak bilgilendirilmesi ve uygun maliyette eğitimler, seminerler verilmesi,
- -High/Scope yaklaşımının felsefi temelleri de göz önünde bulundurularak eğitim verilmesi,
- -Erken çocukluk eğitiminde istenilen kaliteye ulaşmak için öğretmenlere High/Scope yaklaşımının felsefi temelleri göz önünde bulundurularak ve bu temellerin eğitimde nasıl uygulamaya geçirilebileceği ile ilgili eğitim verilmesi,
- -Eğitim sistemimize katkı sağlayabilecek farklı yaklaşımların ve programların öğretmenlerin öz yeterliklerini arttırmada nasıl katkı sağlayabileceğine yönelik araştırmalar yapılması.
- -Öz yeterlik inançlarının belirlenmesine ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması,
- -Öz yeterlik inançlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımalarına yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir.

5. KAYNAKÇA

- Arıkan, A. (2016). High/Scope programı, *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*, (Ed. Z.F.Temel), 359-403, Ankara: Vize.
- Ayvacı, H. Ş., Devicioğlu, Y. & Yiğit, N. (2002). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi. 5. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde* sunulmuş bildiri, 16-18 Eylül, ODTÜ, Ankara.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *Englewood, Cliffs, NJ*: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Celep, C. (2002). The correlation of the factors: The prospective teachers sense of efficacy and beliefs, and attitudes about student control, *National Forum*, 1-10.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Dembo, M. H & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (159), 96-111.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1094-1103.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar öz yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179-193.
- Güven, E. D & Cevher F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1-22.
- High/Scope Educational Research Foundation Web Sitesi. High/Scope. Inspiring educators to inspire children. <<http://www.highscope.org/>> (28 Mayıs 2016).
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Kandır, A., Özbey, S. & İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program (1), kuramsal temeller*. İstanbul: Morpa.
- Karagöz, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programların halk bilimsel açıdan incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (1984). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Hacettepe Taş.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kotaman, H. (2009). Okul öncesi eğitimde High/Scope modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 31-41.
- Oktay, A. (1993). Okul öncesi eğitim ve teori, 9. *Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ankara, 101.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. (5.baskı), Ankara: Pegem.
- Schweinhart, L. J. (2002). How the perry preschool study grew: A researcher's tale. *Research Bulletin*, 32.
- Soydan, S. (2013). Erken çocukluk yaklaşımlarına ilişkin görüşler ölçeği'nin türkçe uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14, (1), 227-242.
- Şenol Ulu, F.B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Tavşancıl, E. (2005). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi, Ankara: Nobel.
- Tepe, D. & Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248
- Tümükaya, S. & Gülaçtı, F. (2010). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Vural, D. E. & Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2).
- Weikart, D. P. (1971). Relationship of Curriculum, Teaching, and Learning in Preschool Education. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED049837.pdf> 25.05.2016 <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED049837.pdf>> (2016, Mayıs 24).
- Weikart, D. (1975). *Young children in action*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Wolters, C. A. & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181–193.

Extended Abstract

This study seeks an answer to whether pre-school teachers' beliefs of High/Scope approach and self-efficacy differ by age and seniority by scrutinizing the relationship between their beliefs of High/Scope approach and self-efficacy. In addition, literature review suggest that High/Scope approach is frequently studied in European countries. However; the number of the studies and books concentrating on High/Scope approach in Turkey is rather low. This study is also important because it will provide a source of High/Scope approach. Though not all the approaches fit to our education system in every aspect, they may be similar in certain respects. It is possible to make use of such approaches to better our education system. The results to be obtained from this study are important for teachers' self-efficacy levels in positive terms. Hence, another important aspect of the study is that it will guide pre-school teachers.

Relational screening model was employed in the study. The universe of the study includes pre-school teachers working in pre-school institutions affiliated with Ministry of National Education, which are either public or private schools, located in Etimesgut, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Keçiören, Çankaya, Altındağ, and Gölbaşı districts. The sample of the study includes 346 willing pre-school teachers working in pre-school institutions affiliated with Ministry of National Education, which are either public or private schools, located in Etimesgut, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Keçiören, Çankaya, Altındağ, and Gölbaşı districts.

The main problem of the study is "Is there a significant relationship between pre-school teachers' beliefs of High/Scope approach and self-efficacy?" The data collection tools of the study are "Personal Data Form", "The Early Childhood Curricular Beliefs Inventory", and "Declaratory Scale for Preschool Teachers' Self Efficacy Belief". "Personal Data Form" collects personal data of the teachers including ages and seniority. "The Early Childhood Curricular Beliefs Inventory" was developed by Jensen (2004) and adapted into Turkish by Soydan (2013). It consists of seventy-two items; and it is a 5 point Likert type scale. It was developed to reveal pre-school teachers and prospective pre-school teachers' views regarding early childhood approaches (Behavioral Approach, Developmental Interaction, Montessori, and HighScope Approaches). This study employs the items of the inventory about High/Scope approach. High/Scope approach consists of 18 items in the inventory. In relation to the reliability of the scale, Sperman Brown reliability coefficient was found 0.92. Half value was calculated to be 0.91; Cronbach's alpha reliability coefficient was found to be 0.96. Sperman Brown reliability coefficients regarding the factors are respectively 0.85 and 0.88. Guttmann Split-Half values are 0.84 and 0.86. Cronbach's alpha values range between 0.89 and 0.92. In this sense, it is possible to say that the scale makes reliable measurements.

The other measurement tool employed in the study, “Declaratory Scale for Preschool Teachers’ Self Efficacy Belief”, was developed by Tepe and Demir (2012). It also has a Likert type rating. The options include “(1) never”, “(2) rarely”, “(3) occasionally”, “(4) frequently”, “(5) always”. Item total correlations calculated for the thirty-seven items in the scale range from 0.54 to 0.72. Confirmatory factor analysis results regarding measurement model of the “Declaratory Scale for Preschool Teachers’ Self Efficacy Belief” indicate good fitness of measurement scale with the data ($\chi^2(501) = 1559.50$)

This study took into account reliability coefficients of the scales used in this study. Cronbach’s alpha value for High Scope early childhood approach corresponds to .902. In relation to the sub-dimensions of the Self-Efficacy Beliefs Scale, the Cronbach’s alpha values are .927, .916, .896, .921, .925, and .907 respectively for learning-teaching process, communication skills, parental involvement, planning, organization of learning environments, and classroom management. In this sense, it is clear that the whole scale is highly reliable taking into account the reliability coefficients.

Personal data of the 346 pre-school teachers participated in the study are as follows: 52.9% are aged between 20 and 30, 27.7% are aged between 31 and 40, 15.6% are aged between 41 and 50, and 3.8% are aged between 51 and 60. The seniority of teachers are as follows: 40.8% have an experience of 1 to 5 years; 29.8% have an experience of 6 to 10 years; 15.3% have an experience of 11 to 15 years; 10.7% have an experience of 16 to 20 years; and 3.5% have an experience of over 21 years.

Analysis results yielded a positive but weak relationship between pre-school teachers’ beliefs of High/Scope approach and self-efficacy in terms of learning-teaching process and communication skills. In addition, a positive and medium-level relationship was detected between parental involvement, planning, organization of learning environments, classroom management and pre-school teachers’ beliefs of High/Scope approach and self-efficacy. Relationship coefficients indicate that the variable with strongest relationship to beliefs of High/Scope are organization of learning environments and planning ($p < 0.01$, $r = .349$, $r = .348$).

Of the sub-dimensions of Self-Efficacy Beliefs Scale, learning-teaching process ($F = 7.129$; $p < 0.05$), communication skills ($F = 8.568$; $p < 0.05$), parental involvement ($F = 3.668$; $p < 0.05$), planning ($F = 10.405$; $p < 0.05$), organization of learning environment ($F = 4.748$; $p < 0.05$), classroom management ($F = 5.985$; $p < 0.05$) significantly differ by age. However, High/Scope early childhood approach does not show a significant difference by age ($F = 0.200$; $p > 0.05$).

Of the sub-dimensions of Self-Efficacy Beliefs Scale, learning-teaching process ($F = 7.154$; $p < 0.05$), communication skills ($F = 6.202$; $p < 0.05$), parental involvement ($F = 3.996$; $p < 0.05$), planning ($F = 8.757$; $p < 0.05$), organization of learning environments ($F = 9.306$; $p < 0.05$), and classroom management significantly differ by seniority ($F = 5.661$; $p < 0.05$). However, High/Scope early childhood approach does not show a significant difference by seniority ($F = 0.743$; $p > 0.05$).

At the end of the study, it was recommended that High/Scope approach needs to be analyzed and focused on in terms of its aspects that can yield curricular benefits for our education system, and studies need to be conducted to detect and improve self-efficacy beliefs.

Vatanseverlik Değerine İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

Preschool Teacher Candidates' Opinions About The Value Of Patriotism

Emine Karasu Avcı, Bilgin Ünal İbret
Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu

Makale Geliş Tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 22.12.2016

Özet

Vatanseverlik değeri, toplumsal hayatın sürekliliğini ve düzenini sağlaması bakımından önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada, gelecekte çocukların kişilik gelişiminde önemli rolü olan okul öncesi öğretmen adaylarının vatanseverlik değerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının vatanseverlik kavramı, vatansever bir bireyden beklentileri, neden vatansever olmak gerektiği, bireylerin vatanseverlik değerini kazanmasında etkili olan faktörleri ve vatansever bireyler yetiştirmede okul öncesi öğretmen adaylarının rolüne ilişkin görüşleri ortaya konulmaktadır. Araştırmada veriler 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi eğitim-öğretimine devam eden okul öncesi 4. sınıf öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak elde edilmiştir. Elde edilen bu veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Buna göre öğretmen adayları vatanseverliği en fazla vatani sevmek ve korumak olarak ifade etmektedirler. Vatansever bir bireyden beklentilerini en fazla vatanını sevmesi/koruması/sahip çıkması olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının vatansever olma nedenlerini en fazla sırasıyla ülkemizi ve milletimizi korumak, birlik ve beraberlik içinde yaşamak ve toplumsal devamlılığı sağlamak olarak düşünmektedirler. Okul öncesi öğretmen adaylarına göre bireylerin vatanseverlik değerini kazanmasında etkili olan faktörler aile, okul, çevre ve diğer kategorilerine ait görüşlerdir. Vatansever bireyler yetiştirmede okul öncesi öğretmen adaylarının rolünü en fazla sırasıyla vatanseverlik değerini kazandırması ve bu değerini temelinin okul öncesi öğretmenlerinin atması ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Vatanseverlik değeri, okul öncesi, öğretmen adayı

Abstract

The value of patriotism is significant in terms of providing the continuity and order of social life. Preschool teachers play an important role in children's personality development and this study aims to investigate the prospective preschool teachers' opinions about the value of patriotism. In particular, this study presents preschool teacher candidates' opinions about the value of patriotism, the expectations from a patriotic person, the reasons for being a patriot, the effective factors in the acquisition of the value of patriotism and the role of preschool teachers in raising patriotic individuals. The data was collected through semi-structured interviews conducted with the 4th grade prospective preschool teachers studying at the Faculty

of Education, Kastamonu University in the 2015-2016 academic year. The data was analysed through descriptive analysis. The findings show that the teacher candidates described patriotism as loving and protecting ones' country. The expectations from a patriotic person were listed as loving, protecting and supporting one's country. The teacher candidates also listed the reasons for being a patriot as protecting our country and our nation, living in unity and providing the social continuity. According to the prospective preschool teachers, the effective factors in the acquisition of the value of patriotism were family, school, environment and other social categories. The role of preschool teachers in raising patriotic individuals was described as their specific position in introducing the value of patriotism and laying the base for this value.

Keywords: *the value of patriotism, preschool, teacher candidates.*

1. Giriş

Değerler; bireylere, gruplara, örüntülere, hedeflere ve sosyo-kültürel nesnelere verilen önem üzerindeki değerlendirmelere dayanan ölçütlerdir (Elbir ve Bağcı, 2013). Değerler, davranışlarımıza rehberlik eden temel ilke ve inançlardır (Lewis, Mansfield & Baudains, 2008). MEB (2005) değer kavramını, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından kabul edilen temel ahlaki ilke ve inançlar olarak tanımlamaktadır. Yel ve Aladağ (2009) değerleri, insanların bütün yaşamı sürecinde davranışlarını yönlendirmede etkili olan önemli olan öğeler olarak ifade etmektedir. İnsanlar değerler yoluyla amaçlarını tanımlar ve belirli bir yönde bir davranış tarzı seçer, onlar aracılığıyla kendilerini ve diğerlerini değerlendirirler (Ünal, 2011). Değerler hem kişilerin hem de toplumdaki sosyal kontrol mekanizmalarının kaynağıdır. Kişilerin bireysel olarak olay ve durumlara yönelik yaklaşımlarında, kişiler arası ilişkileri düzenleyip, karar verme, seçme, değerlendirme süreçlerine temel oluştururlar. Bu yönleriyle değerler bireylerin hayatında düzenleyici ve yönlendirici işlevlere sahip güçlü bir olgudur (Demir ve Özdemir, 2013).

Değerlere ilişkin bilgiler tüm hayat boyunca devam eder. Fakat ilk bilgiler erken dönemlerde kazanılmaya başlanır ve kişiliğin olduğu dönemlere kadar devam eder. Yani okul öncesi dönem çocuklarda değerlere ilişkin bilgilerin temellerinin atıldığı ilk dönemdir (Uyanık Balat, 2004). Okul öncesi dönemdeki çocuklar duygusal olarak gelişirken birçok değişim yaşamaktadırlar. Bu dönemde çocuklar birçok duygu yaşantısını fark ederler ve genel duygu ve his kavramını anlamaya çalışırlar (Uyanık Balat ve Özdemir Beceren, 2010). Doğan Timur ve Yuvacı (2014) okul öncesi dönemin çocuk için önemli bir dönem olduğunu ve toplumsal değerlerin bu dönemde kazandırılmasının önemini vurgulamaktadırlar. Çocukta ahlaki değerlerin gelişimini açıklayan teorisyenler, J. Piaget (1965) ve L. Kohlberg (1978) de ahlaki gelişimi, bilişsel gelişimle ilişkili olarak açıklamaya çalışmışlardır (Uyanık Balat, 2012). Çocuğun içinde yaşadığı topluma ayak uydurabilmesi, o toplumca belirlenmiş kurallara uygun davranışlarda bulunması onun ahlaki gelişiminin göstergelerinden birini oluşturur (Sarıçam ve Halmatov, 2012). Tanrıverdi ve Eraslan (2015) okul öncesi çocuklarda sosyal

ilişkiler oluşturma ve sosyal becerileri geliştirip değerler kazanmanın, oldukça geniş ve tüm günlük yaşamı etkileyen bir durum olduğundan bahsetmektedir. Can (2008) bireyin sosyal ilişkilerinde sorun yaşamaması için karşılaştığı ahlaki problemleri nasıl çözeceğinin ona öğretilmesini, bunun da eğitim sistemlerinin değerler eğitime vermesi gereken önem ile paralellik taşıdığını belirtmektedir. Bu önem değerler eğitiminin okul öncesi eğitimle beraber ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Yazar ve Erkuş, 2013). Vatanseverlik değeri de bu değerlerden birisidir.

İyi vatandaş olmak isteyen bir bireyin vatanseverlik anlayışına sahip olması gerekmektedir (Kurt, 2007). Schatz, Staub & Lavine, (1999) modern dünyada vatanseverliği grup bağlılığının en önemli formlarından birisi olarak açıklamaktadır. Vatanseverlik günlük işlerde bütün durumlarda varlığını sürdüren bir bilinçtir (Yazıcı ve F. Yazıcı, 2010). Elban (2011) vatanseverliği, bir insanın önce kendisinden başlayarak ailesinin, çevresinin, çalıştığı kurumun, ülkesinin ve vatandaşlarının farkında olması ve değerleri olması olarak ifade etmektedir. Vatanseverlik, bireyin kendisini yaşadığı ülkeye ait hissetmesidir (Zamir & Horowitz, 2013). Ertürk'e (2006) göre vatanseverlik, vatan ve millet için kendini adamaktır. Yıldırım (2006) vatanseverliği bir insanın öncelikle kendisinden yola çıkarak, ailesinin, çevresinin, ülkesinin, ait olduğu milletin farkında olması ve onları anlamlı, değerli bulması, onları yüceltmek için çalışması olarak düşünmektedir. Vatansever kişi kendi toplumunun başarılarıyla övünür, maddi ve manevi değerlerine sahip çıkar. Vatansever, aynı toprakları paylaştığı farklı etnik kökenden insanların acılarına ortak olan kişidir (Ercan, 2015). Parker (2009) vatanseverliği ulusal kurumların politikalarını ve değerlerini sürdürmenin aracı olarak görmektedir. Vatanseverlik değerini de bu ulusal kurumların politikalarının ve değerlerinin bir görüntüsü olarak düşünmektedir. Li & Brewer (2004) vatanseverliğin gruplar arasında işbirliği için uygun bir değer olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca vatanseverliğin farklılıklara karşı hoşgörü ve uyum sağladığını da belirtmektedir. Aktan ve Saylan (2013) bireylerde yurttaşlık bilincinin oluşmasını, vatanseverlik duygularının gelişimi ile ilişkilendirmektedir. Can Beken (2010) vatanseverlik değerinin var olabilmek ve devamlılığın sağlanabilmesi için kaçınılmaz değer olduğundan bahsetmektedir. Ersoy ve Öztürk (2015) etkili vatandaşların yetiştirilmesi ve daha iyi gelecek için vatanseverlik değerinin önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla vatanseverlik değerinin kazandırılmasına erken yaşlardan itibaren başlanması çocuğun bu değeri içselleştirmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu anlamda bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının vatanseverlik değerine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmanın problemi

Bu araştırmanın problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının vatanseverlik değerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Vatanseverlik kavramını nasıl açıklarsınız?

2. Vatansver bir bireyden beklentileriniz nelerdir?
3. Neden vatansver olmak gerekir? Açıklayınız.
4. Size göre bireylerin vatansverlik değerini kazanmasında etkili olan faktörleri nedenleri ile açıklayınız?
5. Vatansver bireyler yetişmede Okul Öncesi öğretmen adaylarının rolünü açıklayınız?

2. Yöntem

Bu araştırmada “Okul Öncesi öğretmen adaylarının vatansverlik değerine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla araştırmada, nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Nitel model, bir durumu ya da olayı derinlemesine betimlemeye fırsat tanınması, verilerin bütün derinlik ve zenginliği ile betimlenebilmesi ve araştırmacıya olay ve olguları yakından izleme imkânı vermesi nedeniyle tercih edilmiştir (Balcı, 2011). Araştırmada nitel araştırma türlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim olaylar, durumlar, tecrübeler ya da kavramlar karşısında yaşantılar ve deneyimleri araştıran desendir (İlgar ve Coşkun İlgar, 2013). Bu araştırmada vatansverlik kavramına ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri ele alındığı için olgu bilim deseni kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu, 2015–2016 eğitim-öğretim dönemi Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliğinde okuyan 66 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubuna karar verilirken amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmaya en uygun grubun seçilmesidir (Şahin, 2014). Belirli özelliklere sahip özel durumlar istenildiğinde bu örnekleme türü kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tercih edilmesinin nedeni 4. sınıf öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimde diğer sınıf düzeylerine göre daha yeterli görülmesidir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları gönüllülük esasına göre belirlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı: Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırmada görüşme, bireylerin bir konu hakkındaki tutumları, deneyimleri, düşünceleri ve yorumlarını anlamak amacıyla tercih edilmiştir. Görüşme sorularının hazırlanması için ilgili literatür taraması yapılarak soru taslağı hazırlanmıştır. Oluşturulan taslak form, 3 uzmanın (2 Sosyal Bilgiler Eğitimsi, 1 Coğrafya Eğitimsi) görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda sorular daha anlaşılabilir olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra Okul Öncesi Öğretmenliği 4. sınıfta okuyan 4 öğretmen adayına yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde soruların istenilen amaca hizmet ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Pi-

lot çalışmaya katılan öğretmen adayları araştırmaya tekrar dâhil edilmemiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi: Veriler, 2015-2016 eğitim-öğretim dönemi bahar yarıyılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliğinde okumakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 66 öğretmen adayına yapılandırılmış görüşme formunun araştırmacı tarafından uygulanması ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analiz, veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar ele alınarak yapılan analiz olduğu için tercih edilmiştir (Ekiz, 2013). Bu araştırmada veriler daha önceden belirlenen başlıklar altında çözümlenerek, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Çözümleme yapılırken öğretmen adaylarına ÖA1, ÖA2, ÖA3,...ÖA64, ÖA65, ÖA66 gibi kodlar verilmiştir. Araştırmada kategorilerin elde edildiği öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılar verilerek geçerlik; verilerin kategorilere ayrılması ise iki araştırmacı tarafından yapılarak güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacıların farklı görüşler belirttiği kategoriler ve alt kategoriler üzerinde araştırmacılar bir araya gelerek uzlaşa sağlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına ilişkin veriler tablolar halinde sunulmaktadır. Araştırmanın birinci sorusunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerine “Vatanseverlik kavramını nasıl açıklarsınız” sorusu sorulmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu soruya yönelik görüşlerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının vatanseverlik kavramı ile ilgili görüşlerinin istatistiksel verileri

Kategoriler	Alt Kategoriler	f	%
	Vatani sevmek ve korumak	34	
	Milletini sevmek ve korumak	18	
	Bayrağını sevmek/korumak	7	
	Ülkemizin bağımsızlığını korumak	5	
	Vatana değer vermek	4	
	Vatan üzerindeki her şeyi sevmek	3	
Ülkemizi sevmek/ ait olmak/koruma	Ülke içindeki olumsuz koşullarla mücadele etmek	3	60
	Tek dil, tek bayrak, tek millete sahip olabilmek	3	
	Ülkemizin değerlerine sahip çıkabilmek	3	
	Teröre ve ülkeyi bölmek isteyenlere karşı olmak/tavır takınmak	3	
	Vatana kendini ait hissetmek	2	
	Kelimelerle anlatılamaz	2	
	İnsanlardaki en duygu olması	1	
	Düşmanlara fırsat vermemek	1	
	Kültürünü sevmek	1	

Sorumluluk sahibi olmak	Vatan için çalışmak/çabalamak/üretmek	12	25,33
	Vatan ve millet için fedakârlık yapmak	11	
	Vatan için ölmek	7	
	Sorumluluklarımızı yerine getirmek	3	
	Ülkemizin devamlılığı için çabalamak	2	
	Askere gitmek	1	
	Vergi vermek	1	
	Ülkenin kalkınmasını sağlamak	1	
İyi vatandaş olmak	Birlik olmak	6	14,66
	Ülkemiz için doğru kararlar verebilmek	4	
	Dünyanın en iyi ülkesi olmayı hedeflemek	2	
	Vatana ihanet etmemek	2	
	Ülkenin çıkarlarını düşünmek	2	
	Çevreyi temiz tutmak	1	
	Topluma uygun davranışlarda bulunmak	1	
	Düşmanlara fırsat vermemek	1	
	Milli çıkarları kişisel çıkarların üstünde tutmak	1	
	Vatana ve millete zarar vermemek	1	
	Hayırlı evlat olmak	1	
TOPLAM	150	100	

Tablo 1 incelendiğinde ülkemizi sevmek/ait olmak/korumak (60), sorumluluk sahibi olmak (25,33) ve iyi vatandaş olmak (4,66) kategorilerinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategorilerin alt kategorilerinde en fazla vurgulanan ifadelerin “vatanı sevmek ve korumak (22,07), milletini sevmek ve korumak (11,68), vatan için çalışmak/çabalamak/üretmek (7,79), vatan ve millet için fedakârlık yapmak (7,14), vatan için ölmek (4,54), bayrağını sevmek/korumak (4,54) ve birlik olmak (3,89)” olduğu görülmektedir. Okul Öncesi öğretmen adaylarının araştırmanın bu sorusuna farklı şekillerde cevap verdikleri görülmektedir. Araştırmanın ilk sorusuna yönelik bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

ÖA8 “Ülkemizin bir karış toprağı için her şeyi göze alabilmektir.”

ÖA23 “Kişinin vatani uğruna hiçbir beklenti içine girmeden faaliyette bulunmasıdır.” ÖA31 “Vatanımızı, milletimizi, bayrağımızı korumak, varlığımızı birliğimizi devam ettirmek için elimizden gelenin en iyisini yapmaktır.” ÖA59 “Kişinin vatani uğruna hiçbir yararcılık düşünmeden kendini feda etmeye hazır ve vatanının ve milletinin geleceğı için çalışmaktır.”

Öğretmen adaylarının bu ifadelerinden vatanseverliği daha çok ülkemizi sevmek/ait olmak/korumak olarak algıladıkları görülmektedir. Oluşan bu kategori incelendiğinde insanların sevmediğı bir şeye kendini ait hissetmeyeceğı; ait hissetmediğı bir şeyi de koruyamayacağı duygularının birbirini takip ettiği görülür. Bu anlamda öğretmen adaylarının görüşlerinde bu duyguların bir arada bulunması anlam kazanmaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusu “Vatansever bir bireyden beklentilerinizi açıklayınız?” sorudur. Okul Öncesi öğretmen adaylarının bu soruya ilişkin görüşlerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının vatansever bireylerden beklentileri ile ilgili görüşlerinin istatistiksel verileri

Kategoriler	Alt Kategoriler	f	%
Ülkesini sevmesi/ ait hissetmesi/ koruması	Vatanını sevmesi/koruması/sahip çıkması	22	38,99
	Milletini sevmesi/koruması/sahip çıkması	9	
	Bayrağını sevmesi/koruması/sahip çıkması	7	
	Ülkesinin değerlerine sahip çıkması	7	
	Ülkesi için fedakârlık yapması	7	
	Düşmana karşı mücadele etmesi	5	
	Vatanını, milletini, bayrağını, İstiklal Marşı'nı her şeyden üstün tutması	3	
	Dilini sevmesi	1	
	Vatan için ölebilmeli	1	
	Sorumluluklarını yerine getirmesi	Ülkemizin gelişmesi için çalışmalı	
Sorumluluklarını yerine getirmesi		9	
Vatana, millete, bayrağa saygısı olması		6	
Bireylerin kendilerini geliştirmesi		5	
Ülke çıkarlarını kendi çıkarlarında daha üstün görmeleri		4	
Toplumsal problemlere duyarlı olması		3	
Vergilerini ödemeleri		3	
Milletinin çıkarlarını gözetmesi		3	
Vergilerini ödemeleri		3	
Başkalarına ve çevresine zarar vermemesi		2	
Aynı toprak parçası üzerindeki farklılıklara saygı duymak		2	
Bireylerin yardımsever olması		2	
Devlet malına zarar vermemesi		2	
Ülkesi için doğru kararlar verebilmesi		2	
Ülkenin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi		2	
Vatansever bireyler yetiştirmesi		2	
Askerlik yapması		2	
Bireylerin girişimci olması		1	
Bireyler sözde vatansever olmamalı		1	
Türkçeyi doğru ve güzel konuşmaları		1	
Bireylerin kendilerine güvenmesi		1	
Bireylerin çalışkan olması		1	
Vatani görevlerini yerine getirmesi		1	
İşini iyi yapmalı		1	
Ülkesini ve milletini yükseltmek için çalışması		1	
Ahlaklı ve dürüst olması		1	
Kanunlara uyması		1	
Ülke ekonomisine katkı sağlaması	1		
Vatana ihanet etmemesi	1		
Ahlaklı ve dürüst olması	1		
Kanunlara uyması	1		
Birlik ve beraberliği sağlaması	Toplumsal bütünlüğü sağlamalı	11	11,32
	Barışı sağlamaları	2	
	Aynı toprak parçası üzerindeki farklılıklara saygı duymak	2	
	Milliyetçi olmaları	1	
	Milli geçmişlerini tanımaları	1	
TOPLAM	Avrupa ve terör örgütlerinin oyunlarına gelmemesi	1	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının araştırmanın bu sorusuna çok farklı şekilde cevapladıkları görülmektedir. Ancak oluşan kategorilerin az olması cevapların temelde birbirine benzer duygu ve düşünceleri ifade etmeleri ile açıklanabilir. Öğretmen adaylarının vatansever bireylerden beklentilerini en fazla sorumluluklarını yerine getirmesi (49,68) kategorisi ile ifade

etmektedirler. Bu kategoriyi ülkesini sevmesi/koruması/ait hissetmesi (38,99) ve birlik ve beraberliği sağlaması (11,32) kategorileri izlemektedir. Bu kategorilerin alt kategorilerinde en fazla vurgulanan ifadelerin “vatanını sevmesi/koruması/sahip çıkması (14,56), ülkemizin gelişmesi için çalışmalı (8,60), toplumsal bütünlüğü sağlamalı (7,28), milletini sevmesi/koruması/sahip çıkması (5,96), sorumluluklarını yerine getirmesi (5,96), ülkesi için fedakârlık yapması (4,63), bayrağını sevmesi/koruması/sahip çıkması (4,63), ülkesinin değerlerine sahip çıkmalı (4,63), vatana, millete, bayrağa saygısı olması (3,97)” olduğu görülmektedir. Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

ÖA14 “*Vergisini düzenli vermeli, çevresini, ülkesini güzelleştirmek, geliştirmek için çalışmalar yapılmalıdır.*” ÖA39 “*Çok çalışmak; bayrak, marş gibi değerlere önem vermek; Türkçeyi doğru ve güzel konuşmak; milli değerleri öğretmek.*” ÖA54 “*Vatanını seven bir birey olarak kendi üstüne düşeni yerine getiren bireyler.*” ÖA63 “*Milli birlik ve beraberlik; toplumun bütünlüğü; değer kalıplarına uyma.*”

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının vatansever bireylerden beklentilerini daha çok sorumluluklar çerçevesinde değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmen adayları bu durumu aslında vatansever olmanın bir göstergesi olarak da ifade etmektedirler.

Araştırmanın üçüncü sorusu “Neden vatansever olmak gerekir? Açıklayınız?” şeklindedir. Araştırmanın bu sorusuna Okul Öncesi öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara yönelik istatistiksel verilere Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının vatansever olma nedenleri ile ilgili görüşlerinin istatistiksel verileri

Kategoriler	Alt Kategoriler	f	%
Toplumsal devamlılığı sağlamak	Ülkemizi ve milletimizi korumak	16	66,99
	Birlik ve beraberlik içinde yaşamak	14	
	Toplumsal devamlılığı sağlamak	12	
	Bağımsız yaşamak	7	
	Çağdaş uygarlıklar düzeyine ulaşmak	4	
	Toplumsal düzeni sağlamak	3	
	Yaşadığımız toprakları kaybetmemek	3	
	İnsanları ve hayvanları sevmek	2	
	Ülkemizin parçalanmasını engellemek	2	
	Vatansız/milletsiz kalmamak	2	
	Gelecek nesillere bir vatan bırakmak	2	
	Kültürümüzü ve bayrağımızı korumak	1	
	Vatanın bir parçası olmamız	1	
Ortak geçmişe sahip olmak	Atalarımızın emeklerine layık olmak	9	23,30
	Atalarımızın mirasına bağlı kalmak	9	
	Yaşadığımız toprakların kolay kazanılmamış olması	2	
	Vatana/millete/bayrağa layık olmak	2	
	Milletimizin bir özelliği olması	2	

Görev olarak görülmesi	Ülkemizin gelişmesini/ilerlemesini sağlamak	8	9,70
	Nedeninin olmaması	1	
	Görevimiz olması	1	
TOPLAM		103	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adayları vatansever olma nedenlerini toplumsal devamlılığı sağlamak (66,99), ortak geçmişe sahip olmak (23,30) ve görev olarak görülmesi (9,70) olarak ifade etmektedirler. Bu kategorilerin alt kategorilerinde en fazla vurgulanan ifadelerin sırasıyla “ülkemizi ve milletimizi korumak (15,53), birlik ve beraberlik içinde yaşamak (13,59), toplumsal devamlılığı sağlamak (11,65), atalarımızın emeklerine layık olmak (8,73), atalarımızın mirasına bağlı kalmak (8,73), ülkemizin gelişmesini/ilerlemesini sağlamak (7,76) ve bağımsız yaşamak (6,79)” olduğu görülmektedir. Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

ÖA1 “Atalarımızın bize verdiği değerleri korumak adına, birlik beraberlik içinde yaşamak adına vatansever olunmalıdır.” ÖA19 “Vatanı, milleti dış güçlere karşı korumak, vatani geliştirmek.” ÖA28 “Türkiye adı altında özgürce, bağımsız yaşamak.” ÖA42 “Var olduğumuz, yaşadığımız toprakları kaybetmemek için.” ÖA62 “Vatan olmazsa insanın ne ailesinin, ne hayatının, ne okulunun hiçbir anlamı yoktur. Bu yüzden vatansever olmak, vatanına sahip çıkmak önemlidir.”

Okul öncesi öğretmen adaylarının araştırmanın bu sorusunu farklı görüşlerle ifade ettikleri görülmektedir. Her bireyin farklı deneyimlere sahip olduğu düşünüldüğünde ortaya çıkan bu sonuç doğal karşılanabilir. Ancak bu farklı deneyimlerin temelde toplumsal devamlılığı sağlamak kategorisini işaret etmesi dikkat çekmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusu “Size göre bireylerin vatanseverlik değerini kazanmasında etkili olan faktörleri nedenleri ile birlikte açıklayınız?” şeklindedir. Araştırmanın bu sorusuna Okul Öncesi öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara yönelik istatistiksel verilere Tablo 4 ve Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarına göre bireylerin vatanseverlik değerini kazanmasında etkili olan faktörler ile ilgili görüşlerinin istatistiksel verileri

	İfadeler	f	%
Aile	İlk öğrenmelerin ailede başlaması	36	21,81
	Çocukların değerleri ilk olarak ailede kazanması	8	4,84
	Çocuğun ilk sosyal çevresinin ailesi olması	8	4,84
	Çocukların aileyi rol model almaları	8	4,84
	Çocukların ailesi tarafından şekillendirilmesi	6	3,63
	Ailenin vatana karşı tutumu	5	3,03
	Ailenin sosyal yapısının çocuğu etkilemesi	4	2,42
	Çocuğu vaktinin çoğunu ailesi ile geçirmesi	2	1,21
	Çocukların temel eğitimini ailede alması	1	0,60

İfadeler	f	%
Değerler eğitiminin okullarda verilmesi	12	7,27
Çocukların öğretmenlerin görüşlerinden etkilenmesi	8	4,84
Çocukların vaktinin çoğunu okulda geçirmesi	8	4,84
Okulların çocukların ikinci yuvası olması	7	4,24
Çocukların arkadaşları ve derslerden bu değeri öğrenmesi	5	3,03
Sosyal öğrenmelerin okulda gerçekleşmesi	5	3,03
Çocukların okulda öğrendiklerini kabullenmeleri	3	1,81
Çocukların öğretmenlerini model almaları	2	1,21
Çocukların beraber yaşamayı okulda öğrenmesi	2	1,21
İlk öğrenmelerin okulda gerçekleşmesi	1	0,60
Temel bilgilerin okulda öğrenilmesi	1	0,60
Çocukların akraba/ komşu/ arkadaşlarından etkilenmesi	16	9,69
Yaşanılan çevrenin olanaklarının çocuğu etkilemesi	5	3,03
Çocukların çevresindekilerin düşüncelerini önemli bulması	4	2,42
Çocukların bir gruba dâhil olmak istemesi	2	1,21
Çocukların çevreyi gözlemleyerek öğrenmesi	1	0,60
Bireyin çevrenin bir parçası olması	1	0,60
Çocukların içinde buldukları çevreyi benimsemesi	1	0,60
Teknolojinin çocukları etkilemesi	1	0,60
Çocuğun psikolojik durumu	1	0,60
Çocuğun biyolojik durumu	1	0,60
TOPLAM	165	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adayları bireylerin vatanseverlik değerini kazanmasında etkili olan faktörlerden aile ile ilgili olarak en fazla “ilk öğrenmelerin ailede başlaması (21,81), çocukların değerleri ilk olarak ailede kazanması (4,84), çocuğun ilk sosyal çevresinin ailesi olması (4,84), çocukların aileyi rol model almaları (4,84)”; okul ile ilgili olarak en fazla “değerler eğitiminin okullarda verilmesi (7,27), çocukların öğretmenlerin görüşlerinden etkilenmesi (4,84), çocukların vaktinin çoğunu okulda geçirmesi (4,84), okulların çocukların ikinci yuvası olması (4,24)”; çevre ile ilgili olarak en fazla “çocukların akraba/komşu/arkadaşlarından etkilenmesi (9,69), yaşanılan çevrenin olanaklarının çocuğu etkilemesi (3,03), çocukların çevresindekilerin düşüncelerini önemli bulması (2,42)” olarak belirtmişlerdir. Araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

ÖA8 “Aile- Çünkü eğitim ailede başlar. Vatan, millet bilinci önce evde başlamalı. Okul- Çünkü ailede verilen eğitimin devamı niteliğindedir. Çevre- Çünkü çoğunluk fikirleri etkileyebilir. Sürü psikolojisi.” ÖA32 “Aile- Çünkü aile ne yaparsa çocukta onu yapar. Okul- Çünkü öğretmen ve yöneticilerin görüşü çocuğu etkiler. Çevre- Çünkü çocuk çevreyi taklit eder.” ÖA49 “Aile- Çünkü çocuk ailesinde şekillenir. Okul- Çünkü okulda öğrendiklerinin salt doğru olduğunu düşünülür. Çevre- Çünkü kişilik gelişiminde etkilidir.”

Okul öncesi öğretmen adaylarının bireylerin vatanseverlik değerini kazanmasında aileyi temel aldıkları görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklarla çok küçük yaşlardan itibaren karşılaşan branşa sahip olmalarına rağmen araştırmanın bu sorusunda aileyi temel olarak almaları önem taşımaktadır. Bu durum aslında okul

öncesi düzeyde çocukların eğitiminde ailenin rolünü göstermesi bakımından da önem taşımaktadır.

Araştırmanın 4. sorusunda öğretmen adayları bireylerin vatanseverlik değerini kazanmasında etkili olan faktörler ile ilgili görüşlerini belirtirken bu faktörleri önem sırasına koymuşlardır. Elde edilen bu veriler Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarına göre bireylerin vatanseverlik değerini kazanmasında etkili olan faktörlerin önem sırası ile ilgili görüşlerinin istatistiksel verileri

Kategoriler	1.	2.	3.	4.
Aile	47	2	-	-
Okul	1	24	25	-
Çevre	1	24	23	-
Diğer	-	-	1	7
TOPLAM	49	50	49	7

Tablo 5’e göre öğretmen adayları bireylerin vatanseverlik değerini kazanmasında etkili en fazla etkili olan faktörün aile olduğunu belirtmektedirler. İkinci sırada ise okul ve çevrenin eşit oranda önemli olduklarını düşünmektedirler.

Araştırmanın beşinci sorusu “Size göre bireylerin vatanseverlik değerini kazanmasında etkili olan faktörleri nedenleri ile birlikte açıklayınız?” şeklindedir. Araştırmanın bu sorusuna Okul Öncesi öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara yönelik istatistiksel verilere Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının vatansever bireyler yetiştirmede Okul Öncesi öğretmen adaylarının rolü ile ilgili görüşlerinin istatistiksel verileri

İfadeler	f	%
Vatanseverlik değerini kazandırması	21	22,58
Bu değerini temelini okul öncesi öğretmenlerinin atması	13	13,97
Çocuklar için ilk öğretmenlerinin önemli olması	9	9,67
Öğretmenleri çocuklara bayrak sevgisi kazandırması	9	9,67
Etkinliklerle vatanseverlik değerinin öğretilmesi	8	8,60
Atatürk’ü tanıtmaları	6	6,45
Çocuklara milli değerlerimizi öğretmesi	4	4,30
Öğretmenlerin çocuklara doğru model olmaları	4	4,30
Çocukların öğretmenlerin anlattığı şeyleri koşulsuz kabul etmesi	2	2,15
Vatan ve Atatürk ile ilgili konuların işlenmesi	2	2,15
Öğretmenin kendisinin vatansever olması	2	2,15
Öğretmenin çocuklardaki değerler eğitiminin temelini atması	2	2,15
Öğretmenlerin bu değeri kazandırmayı kabul etmesi	2	2,15
Çocuklarda farkındalık oluşturmaları	2	2,15
Öğretmenlerin ailede öğretilmeyen şeyleri öğretmesi	1	1,07
Öğretmenlerin çocukların kişilik gelişimini etkilemesi	1	1,07
Çocuklara oyunlar yoluyla vatanseverliği kazandırmaları	1	1,07
Çocuklara dilimizin önemini kavratmaları	1	1,07
Çocuklara sorumluluklarını kavratmaları	1	1,07
Öğretmenlerin çocukların kritik dönemlerinin farkında olması	1	1,07
Bu değerini çocuklarda alışkanlık haline gelmesini sağlaması	1	1,07
TOPLAM	93	100

Tablo 6'ya göre öğretmen adayları vatansever bireyler yetiştirmede okul öncesi öğretmen adaylarının rolünü en fazla sırasıyla "vatanseverlik değerini kazandırması(22,58), bu değerini temelini okul öncesi öğretmenlerinin atması (13,97), çocuklar için ilk öğretmenlerinin önemli olması (9,67), öğretmenleri çocuklara bayrak sevgisi kazandırması (9,67), etkinliklerle vatanseverlik değerinin öğretilmesi (8,60) ve Atatürk'ü tanıtmaları (6,45)" olarak düşünmektedirler. Araştırmanın beşinci sorusuna yönelik bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

ÖA2 "Çocuklara vatan sevgisi, bayrak sevgisi gibi kavramların anlayabilecekleri tarzda anlatılmasını ve bunları çocukların kazanıp sürekli hale getirmelerini sağlamak." ÖA10 "*Bayrak sevgisini pekiştirmek, Atatürk'ü tanıtmak.*" ÖA31 "Çocuklara milli değerlerimizi öğretmeliyiz." ÖA45 "*Atatürk'ü anlatma, milli değerlerimizi öğretme, vatan- ulus kavramlarını benimsetme.*" ÖA53 "*Dikkatli davranmalı, doğru rol model olunmalı.*"

Araştırmanın bu sorusunu okul öncesi öğretmen adaylarının farklı bakış açılarıyla değerlendirdikleri görülmektedir. Bu farklı bakış açıları öğretmen adaylarının kendilerine yükledikleri sorumlulukları da farklılaştırmaktadır. Ancak araştırmanın bu sorusuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri ne olursa olsun temelde kendilerinin değerlerin kazandırılmasında rollerinin farkında oldukları söylenebilir.

4. Sonuçlar ve Tartışma

Okul Öncesi öğretmen adayları vatanseverlik kavramı ile ilgili çok sayıda görüş ortaya koymuşlardır. Öğretmen adayları vatanseverlik kavramını ülkemizi sevmek/ait olmak/koruyak, sorumluluk sahibi olmak ve iyi vatandaş olmak kategorileri ile açıklamaktadırlar. Çelikkaya ve Öztürk Demirbaş (2013) çalışmasında öğretmen adaylarına "Vatanseverlik değeri nedir? Bu değer niçin öğretilmelidir?" sorusunu sormuşlardır. Öğretmen adaylarının vatanseverliği koruma ve fedakârlık olarak ifade ettikleri; gerekçesini ise bilinçli olma, birlik ve bütünlük olarak açıkladıkları görülmektedir. Avcı'nın (2015) çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmenleri vatanseverliği vatan ve millet sevgisi olarak ifade etmişlerdir. Ersoy ve Öztürk'ün (2015) çalışmasında öğretmen adayları vatanseverliği, ülkeyi sevmek ve bağlı olmak, görevleri ve sorumluluklarını yerine getirmek ve demokrasi ve insan haklarının gelişmesi için çaba harcamak biçiminde algıladıklarını belirtmişlerdir. Kılcan'ın (2013) çalışmasında katılımcıların vatanseverliği, fedakâr olmak olarak algıladıkları görülmektedir. Gömleksiz ve Cüro'nun (2011) çalışmasında ise öğrencilerin vatanseverlik duygusuna karşı olumlu tutum düzeylerinin ülke ve milletini sevmeye yönünde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmaların sonuçları ile bu çalışmada ortaya çıkan ülkemizi sevmek/ait olmak/koruyak ve sorumluluk sahibi olmak kategorilerinin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Buna göre vatanseverliğin daha çok ülkemizi sevmek/ait olmak/koruyak ve sorumluluk sahibi olmak kategorileri ile açıklandığı söylenebilir.

Öğretmen adayları bireylerden beklentilerini en fazla sorumluluklarını yerine getirmesi kategorisi ile ifade etmektedirler. Bu kategoriyi ülkesini sevmesi/koruması/ait hissetmesi ve birlik ve beraberliği sağlaması kategorilerinin izlediği görülmektedir. Kurt'un (2007) çalışmasında öğretmenler vatanseverliği, vatandaşlık görevlerini yerine getirme, duyarlı olma, aktif olma, fedakârlık ve aidiyet duygularını geliştirdiği yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Avcı (2015) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin vatanseverlik değeri kazanmış öğrencilerden beklentilerini ülkemizin kalkınması, toplumsal devamlılığın sağlanması, hukuk kurallarına uyulması ve çevreye ve hayvanlara karşı tutum geliştirme olarak belirttiklerini ifade etmektedir. Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının vatanseverlik değerini kazanmış bireyden beklentilerini bireysel ve toplumsal açıdan ele aldıkları görülmektedir. Toplumsal açıdan beklentilerini belirtirken öğretmen adaylarının aslında literatürdeki bu çalışmalar ile benzer görüşler ortaya koydukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının belirtmiş oldukları bu görüşlerin bir anlamda yaşadıkları ülkenin şartları ile ilgili olduğu sonucuna da ulaşılabilir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının vatanseverliği bireysel ve toplumsal açıdan açıklarken yaşadıkları ülkenin koşullarına bağlı olarak görüş belirttikleri ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmen adayları vatansever olma nedenlerini toplumsal devamlılığı sağlamak, ortak geçmişe sahip olmak ve görev olarak görülmesi durumları ile ilişkilendirmektedirler. Safran (2011) iyi vatandaş olma durumunu, iyi bir vatanperver olmak ile açıklamaktadır. Tay ve Yıldırım'ın (2009) çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılması istenen vatanseverlik değerinin gerekçelerini öğrenci velileri, çocukların çalışkan olması, bilinçli olması, sorumluluk sahibi olması, özgür yaşayabilmesi, birlik ve bütünlük içinde yaşayabilmesi, milli kimliğimizi koruyabilmesi gibi çeşitli gerekçeler ile açıklamışlardır. Mindivanlı ve Aktaş (2011) çalışmasında vatanseverlik değerini milli değerlerler arasında sınıflandırarak, iyi bir Türk vatandaşı yetiştirmek için vatanseverlik değerinin verilmesinin önemine vurgu yapmışlardır. Yaka, Yalçın ve Denizli'nin (2014) okul öncesinde verilecek öncelikli değerlere ilişkin veli görüşlerinin alındığı çalışmada öğrenci velilerinin öncelikli olarak kişisel değerlere önem verdiği, daha sonra kültürel değerleri önemsedikleri görülmektedir. Vatansever olmanın da kültürel değerler arasında belirtildiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adayları bu araştırmanın sorusuna cevap verirken aslında bu değerın önemini de ortaya koymaktadırlar. Literatürde (Safran, 2011; Tay ve Yıldırım, 2009; Mindivanlı ve Aktaş, 2011; Yaka, Yalçın ve Denizli, 2014) vatansever olmanın nedenleri genelde iyi vatandaş olma durumu ile ilişkilendirilmektedir. Buna göre vatansever bir bireyin aynı zamanda iyi vatandaş özelliklerine sahip bir birey olduğu da söylenebilir. Bu araştırmanın ikinci sorusuna öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplardan elde edilen kategorilerden birinin iyi vatandaş olmak kategorisi olması literatürde ortaya çıkan bu durum ile benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmen adayları bireylerin vatanseverlik değerini kazanmasında etkili olan faktörü en fazla aile, okul ve çevre olarak gördüklerini belirtmektedirler. Öğ-

retmen adayları bu durumu ilk öğrenmelerin ailede başlaması, çocukların değerleri ilk olarak ailede kazanması, çocuğun ilk sosyal çevresinin ailesi olması, çocukların aileyi rol model almaları ile açıklamaktadırlar. Yazar (2014) ailenin, çocukların davranış kazanması, değerleri tanınması ve içselleştirmesindeki ilk toplumsal kurum olduğunu belirtmiştir. Özen vd. (2012) çalışmasında bireylerin nitelikli bireyler olarak toplumda var olabilmesi için ilk görevin ailelere düştüğünü vurgulamıştır. (Akbaş, 2011). Doğan Temur ve Yuvacı (2014) çalışmasında değerleri çocukların öğretmen, aile, sosyal çevre gibi birçok alanda yaşam içerisinde uygulayarak öğrenmelerine vurgu yaparken bir anlamda çocuğun değerleri kazandırabileceği öğeleri de belirtmiştir. Tanrıverdi ve Eraslan (2015) çalışmasının sonuçlarına göre ailede okul öncesi çocukların değer kazanımlarını arttırmaya yönelik tutum ve davranışların eğitimi verilmesi gerektiği çıkarımında bulunmuştur. Kurtdede Fidan (2009) çalışmasında öğretmen adaylarına göre değer öğretiminde belirleyici unsurun aile olduğu ancak okulların da değer öğretiminin esası olarak görevi olarak görmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ogelman ve Sarıkaya (2015) çalışmasında okul öncesi değerler eğitiminde öğretmenlerin öğrencilere kazandırılması gereken değerler arasında vatanseverlik değerini ifade etmedikleri ancak kazandırılması en zor değerleri belirtirken milli değerleri belirtmeleri dikkat çekmektedir. Vatanseverlik değerinin de milli bir değer olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin bu değer kazandırılmasının zor olduğunu düşündükleri söylenebilir. Aydın (2014) çocuklara değerlerin okullarda öğretilmesi sağlıklı bir toplum oluşturmak açısından önemli olduğunu belirtir. Çalışandemir (2002) 0–6 yaş dönemini çocuğun her türlü gelişimi açısından kritik bir dönem olduğunu; bu dönemde verilecek eğitimin çocuk açısından önemli olduğunu belirtirken okulun önemine vurgu yapmıştır. Cihan (2014) okullardaki değerler eğitimi çalışmasında okulların önemli görevinin, kültür aktarımında okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda hayata hazırlamak, ahlaki gelişimine katkıda bulunmak, karakterini ve benlik algısını olumlu yönde etkilemek olduğunu belirtmektedir. Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013) çalışmasında öğretmenlerin değerler eğitimi okul, aile ve çevreyi içine alan çok boyutlu bir alan olarak gördüğünü ortaya çıkarmıştır. Neslitürk (2013) çocuğun yakın çevresinin yaklaşımının çocuğun sosyal gelişimini olumlu etkileyeceğini ifade etmiştir. Literatürdeki bu çalışmalara bakıldığında değer eğitiminde özellikle aile ve okulun önemine vurgu yapıldığı söylenebilir. Bu araştırmada da katılımcıların daha çok ailenin ve okulun önemi üzerinde durdukları görülmektedir. Bu anlamda araştırmanın literatürdeki bu çalışmalar ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmen adayları vatansever bireyler yetiştirmede Okul Öncesi öğretmenlerinin rolünü en fazla sırasıyla vatanseverlik değerini kazandırması, bu değer temelini okul öncesi öğretmenlerinin atması, çocuklar için ilk öğretmenlerinin önemli olması, öğretmenleri çocuklara bayrak sevgisi kazandırması, etkinliklerle vatanseverlik değerinin öğretilmesi ve Atatürk'ü tanıtmaları olarak düşünmektedirler. Neslitürk (2013) okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin bu dönem çocuklarına rol model olması açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Kurtdede Fidan'ın (2009)

çalışmasında öğretmen adaylarına göre değer öğretiminde öğrencilere örnek olunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Köse ve Demir'in (2014) çalışmasında öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğrencinin kişiliği üzerinde kalıcı etkiler oluşturduğunu; sevgi, saygı, hoşgörü ve adalet gibi değerler konusunda yine öğretmenlerin tutum ve davranışlarının önemli olduğu belirlenmiştir. Gurbetoğlu ve Tomakin (2011) öğrenciler sevdikleri ve model aldıkları öğretmenlerin derslerinde daha ilgili, dikkatli ve başarılı olduklarını ifade ederken bir taraftan öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisi üzerinde durmaktadırlar. Bu çalışmada öğretmen adaylarının üzerinde durdukları konular ile literatürdeki çalışmaların öğretmenlere bakış açısının benzer sonuçlar gösterdiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin çocuklar üzerindeki etkisinin öneminin yadsınamaz bir gerçek olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesinde vatanseverlik değerinin kazandırılmasının önemli olduğu; vatanseverlik kavramının bireysel ve toplumsal beklentiler çerçevesinde şekillendiği; vatanseverlik değerini kazandırmada aile, okul ve çevre kurumlarının etkili olduğu; bu değer okul öncesi dönemde kazandırılmasında öğretmen tutum ve farkındalıklarının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenliği lisans programında seçmeli dersler aracılığıyla değerler eğitimi ile ilgili bir ders okutulabilir. Böylece öğretmen adaylarına değerler eğitimine ilişkin farkındalık kazandırılabilir. Okul öncesi dönemde çocuklara sevgi, saygı, hoşgörü gibi değerlerin yanı sıra vatanseverlik değeri de kazandırılmalıdır.

5. Kaynakça

- Akbaş, O. (2011). Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi. B. Tay ve A. Öcal (Ed.) içinde. Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi (s. 343–370). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aktan, S. & Saylan, N. (2013). Bir öğretim alanının doğuşu: ABD'de sosyal bilgilerin gelişimi (1893–1916). Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 4 (2), 55–78.
- Avcı, A. A. (2015). Sosyal Bilgiler dersinde vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. Yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kastamonu.
- Aydın, M. Z. (2014). Okullarda değerler eğitiminin ilkeleri ve sorunları. www.mehmetzekiaydin.com adresinden 19.04.2016 tarihinde alınmıştır.
- Balcı, A. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. 9. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Geliştirilmiş 13. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ö. (2008). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Can Beken, D. (2010). Türkiye'de ulus devletin inşasında üniversite mezunlarının vatanseverlik olgularına katkıları. Yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.
- Çalışandemir, F. (2002). Burdur ili okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin uygulama yeterlik düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta.

- Çelikkaya, T. ve Öztürk Demirbaş, Ç. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 527- 556.
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler eğitimi dergisi*, Cilt 11, Sayı 2, 33- 56.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye’deki uygulamaya bir bakış. *Turkish Studies*, 9(2), 429- 436.
- Demir, T. ve Özdemir, B. (2013). Türkçe eğitiminde karagöz/gölge oyunları ile değer öğretimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 57-99.
- Doğan Temur, Ö. ve Yuvacı, Z. (2014). Okul öncesi değer eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 122-149.
- Elban, M. (2011). Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumları ile vatanseverlik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elbir, B., ve Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8/1, 1321- 1333.
- Ekiz, D. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Geliştirilmiş 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercan, R. (2015). Yetişkinlerde yurtseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, Volume 10/3, 409- 426.
- Ersoy, A. F. ve Öztürk, F. (2015). Bir vatandaşlık değeri olarak yurtseverlik: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algısı. *İlköğretim Online*, 14(3), 974- 992. 17.04.2016 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden erişilmiştir.
- Ertürk, E. (2006). Ders kitaplarında toplum, yurttaşlık, vatanseverlik ve ekonomi anlayışının dönüşümü: 1997 ve 2004 ilköğretim sosyal bilgiler ders kitapları üzerine bir içerik analizi. Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gömlüksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1).
- Gurbetoğlu, A. ve Tomakin, E. (2011). Sevilen ve sevilmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 1, 261-276.
- İlgar, M. Z. ve Coşkun İlgar, S. (2013). Nitel bir araştırma deseni olarak gömülü teori (temellendirilmiş kuram). *İZU Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 197-247.
- Kılcan, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köse, M. ve Demir, E. (2014). Öğretmenlerin rol modelliği hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 4(1), 8- 18.
- Kurt, T. (2007). Öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 1- 18.
- Lewis, E., Mansfield, C. & Baudains, C. (2008). *Issues in Educational Research*, 18(2), 138- 155.

- Li, Q. & Brewer, M. B. (2004). What does it mean to be an American? patriotism, nationalism, and American identity After 9/11. *Political Psychology*, 25(5), 727- 739.
- MEB, (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4.sınıf öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü. 13.06.2016 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Mindivanlı, E. ve Aktaş, E. (2011). Sosyal bilgiler 6. sınıf müfredatında yer alan milli ve evrensel değerler. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (I-II), 72- 77.
- Neslitürk, S. (2013). Anne değerler eğitimi programının 5- 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Ogelman, H.G. ve Erten Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 81- 100.
- Özen, Y., Gülerüz, K. ve Bulut Özen, H. (2012). İlköğretim 1-3 sınıf hayat bilgisi, 4-5 sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerler ve değerler eğitiminin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 277- 286.
- Parker, C. S. (2009). Symbolic versus blind patriotism. *Political Research Quarterly Online First*, 20(10), 1- 18.
- Sarıçam, H. ve Halmatov, M. (2012). Okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen 6 yaş çocukların ahlaki ve sosyal kural algılamalarının karşılaştırılması. *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı 33, 114.
- Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. Bayram Tay, Adem Öcal (Ed.) içinde, *Sosyal bilgiler öğretimi* (s.2-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Schatz, R. T., Staus, E. & Lavine, H. (1999). On the varieties of national attachment: blind versus constructive patriotism. *Political Psychology*, 20(1), 151-174.
- Şahin, B. (2014). Metodoloji. Abdurrahman Tanrıoğen (Ed.) içinde, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Tanrıverdi, H. ve Eraslan, N. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. *KTÜ SBE Sos. Bil. Dergisi*, 9, 9- 23.
- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (3), 1499- 1542.
- Uyanık Balat, G. (2004). Çocuklar ve değerler eğitimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, Sayı 1, 18- 20.
- Uyanık Balat, G. ve Özdemir Beceren, B. (2010). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, Sayı 18, Cilt 6, 59- 63.
- Uyanık Balat, G. (2012). Okul Öncesinde Değerler Eğitimi. Gülden Uyanık Balat (Ed.), *Okul Öncesinde Değerler Eğitimi ve Etkinlik Örnekleri* (2- 33). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, F. (2011). Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerlere yönelik bir inceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, Cilt 2, Sayı 4, 3- 24.
- Yaka, Ş., Yalçın, D. ve Denizli, E. (2014). Okul öncesi eğitimde verilecek öncelikli değerlere ilişkin veli görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 12, No 28, 169- 192.
- Yazar, T. ve Erkuş, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 196- 211.
- Yazar, T. (2014). Toplumsal yaşam ve değerler. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.) içinde, *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (s.95- 114). Ankara: Pegem Akademi.

- Yıldırım, S. (2006). TSK vatandaşlık bilinci ve vatan sevgisi eğitiminin analizi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Van.
- Yazıcı, S. ve Yazıcı, F. (2010). Yurtseverlik eğitimi: Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarına yönelik bir araştırma. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3/10, 649- 660.
- Yel, S. ve Aladağ, S. (2009). Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi. Mustafa Safran (Ed.) içinde, Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Zamir, S. & Horowitz, T. (2013). The manifestation of the value of patriotism among Israeli trainee teachers - natives and immigrants: how will they educate their pupils in the light of this value?. Journal for Critical Education Policy Studies, Journal For Critical Education Policy Studies, 11(4), 202- 223.

Extended Abstract

The value of patriotism is one of the most important values that individuals should acquire in social life. A person's adaptation in the society, living in peace within the society and his/her contribution to the society are related to whether he/she has acquired this value. Therefore, in terms of one's internalising this value, it is important that individuals acquire the value of patriotism from early ages on. As a result, this study aims to investigate the prospective preschool teachers' opinions about the value of patriotism.

In particular, this study investigates preschool teacher candidates' opinions about the value of patriotism, the expectations from a patriotic person, the reasons for being a patriot, the effective factors in the acquisition of the value of patriotism and the role of preschool teachers in raising patriotic individuals. The data was collected through semi-structured interviews conducted with the 4th grade prospective preschool teachers studying at the Faculty of Education, Kastamonu University in the 2015-2016 academic year. The data was analysed through descriptive analysis.

The findings show that the teacher candidates described patriotism as loving and protecting ones' country. The expectations from a patriotic person were listed as loving, protecting and supporting one's country. The teacher candidates also listed the reasons for being a patriot as protecting our country and our nation, living in unity and providing the social continuity. According to the prospective preschool teachers, the effective factors in the acquisition of the value of patriotism were family, school, environment and other social categories. The role of preschool teachers in raising patriotic individuals was associated with their specific position in introducing the value of patriotism and laying the base for this value. In this sense, it is concluded that it is important to acquire the value of patriotism in the preschool, that the value of patriotism is shaped through the personal and social expectations, that family, school and environment are influential in the teaching of the value of patriotism and that teachers' awareness and attitudes are important in the acquisition of this value in the preschool period.

The findings indicate that prospective preschool teachers should receive values education during their undergraduate studies in order to raise their awareness for their future career. Furthermore, the value of patriotism along with other values such as love, respect and tolerance should be introduced to the children in the preschool period.

Öğretmenlik Uygulaması-II Dersine İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Teacher Candidates' Views Regarding to Teaching Practice-II

Emine Karasu Avcı, Bilgin Ünal İbret

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu.

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 22.12.2016

Özet

Öğretmenlik Uygulaması, öğretmen adayları için öğretmenliğe doğru giden yolda deneyim kazanmada önemli bir derstir. Öğretmenlik Uygulaması dersinin amaçlarına ulaşabilmesinde, öğretmen adaylarının bu dersten beklentilerinin ve uygulama sürecinde yaşadıkları problemlerin neler olduğunun bilinmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmada, 2015-2016 eğitim-öğretim dönemi Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programında öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması-II dersine ilişkin görüşleri ortaya konulmuştur. Nitel modelde gerçekleştirilmiş olan araştırmada, veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu doğrultuda 4. sınıf öğretmen adaylarına 4 soru sorulmuştur. Elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmada Öğretmenlik Uygulaması-II dersinin katkılarını okul öncesi öğretmen adayları uygulama/pratik yapma fırsatı vermesi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili tecrübe kazandırması olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması-II dersinden beklentilerini daha fazla uygulama yapabilme fırsatı sunması, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına rehber olmaları ve öğretmenlik mesleğine hazırlaması olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması-II dersinde karşılaştıkları problemleri uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını öğretmen gibi görmemesi ve çocukların öğretmen adaylarını bir otorite olarak görmemesi olarak belirtmektedirler. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması-II dersinde karşılaştıkları problemlere ilişkin çözüm önerilerini uygulama başlamadan önce öğretmenlere bilgilendirme toplantısı yapılmalı, danışmanların uygulama öğretmenlerine stajyerlerin yapması gerekenleri açıklaması ve danışmanların sınıflarda öğretmen adaylarını gözlemlemeleri şeklinde belirtmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Uygulaması, okul öncesi, öğretmen adayı.

Abstract

Teaching practice is very important course in terms of becoming a teacher for teacher candidates. In achieve the course objective that teacher candidates' expectations and their problems in process of practising are crucial factor. In this study, it was aimed to try to express the views of teacher candidates who studying in Preschool Teaching Program in Faculty of Education, Kastamonu University, 4th grade in the school year of 2015-2016 concerning Teaching Practice II. In this study, using the semi-structured interview technique which is

among the qualitative data collection techniques, gathered the data. The researchers prepared 4 semi-structured interview questions to be addressed to 4th grade teacher candidates. The findings were deciphered with using descriptive analysis. teacher candidates generally stated that Teaching Practice II contributed to them; giving to opportunity to application-practice, to gaining experience about teaching profession. Expectations of teacher candidates regarding to Teaching Practice II were that they want to more practicing and demonstrators should be role model to them and the course prepare them to teaching profession. Teacher candidates encountered some problems in Teaching Practice II. These are; demonstrators do not treated a teacher to them and children do not recognize them as an authority. Demonstrators give unnecessary errands and whole control of classroom to teacher candidates. Therefore they give some solution that demonstrators will be informed with meeting before practice and advisors in universities should explain that what teacher candidates to do in practising school to demonstrators. Advisors in universities should observation the teacher candidates.

Key words: Teaching Practice, preschool, teacher candidate.

1. Giriş

Öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarına verdikleri hizmet öncesi eğitimde adaylara mesleki yeterlik kazandırmak için uygulama okullarında Öğretmenlik Uygulaması I-II dersini farklı öğretmenlik programlarında vermektedir (Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013). Ülkemizde 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasasının 43. maddesinde öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık mesleği olduğu vurgulanarak “Hangi eğitim basamağında olursa olsun öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır ve öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır.” hükümleri öğretmen yetiştirmede uyulması gereken temel ölçütler olarak belirlenmiştir (Sılay ve Gök, 2004). 1982 yılında 41 sayılı kararname ile öğretmen yetiştirme sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığı’ndan alınarak Yüksek Öğretim Kurulu’na verilmiştir (Yapıcı ve M. Yapıcı, 2004). YÖK tarafından eğitim fakültelerinde yürütülen yeniden yapılanma çalışmaları sonucu öğretmen yetiştirmede okullardaki uygulama çalışmalarına ağırlık verilmeye başlanmıştır (Şişman ve Acat, 2003). Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı uygulama okullarında çeşitli etkinlikler düzenleyerek mesleklerine yönelik hazırlıklarını tamamlamaları ve öğretmenlik becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Dursun ve Kuzu, 2008). Öğretmenlik Uygulaması dersi, 2 teorik, 6 pratik olmak üzere toplam 5 kredilik bir ders olarak verilmektedir (Göktaş ve Şad, 2014). Dört yıllık teorik eğitimden sonra öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine hazırlanmak, bu alanda tecrübe ve deneyim sahibi olabilmek için çeşitli ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik mesleğini bir öğretmenin taşıdığı bütün sorumluluğu taşıyarak tecrübe etmeye başlarlar. Öğretmen adaylarının okul ve sınıf ortamında yaparak yaşayarak öğrenme temelinde uygulama fırsatı bulduğu bu etkinliklerin tümü lisans eğitiminin son sınıfının son döneminde verilmekte olan Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yer almaktadır.

Bu bağlamda Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarına yeterli bir şekilde verilmesi nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebilmesi açısından oldukça önemlidir (Baran, Yaşar ve Maskan, 2015).

Öğretmen eğitiminde uygulama dersleri nitelikli öğretmen yetiştirmede oldukça büyük bir öneme sahiptir (Becit, Kurt ve Kabakçı,2009). Öğretmenlik uygulamaları, öğretmen eğitimi programlarının önemli ögesidir (Ünver, 2003). Öğretmenlik uygulaması, hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede vazgeçilmez deneyimlerden biridir. Bu ders öğretmen olma yolunda son sınıf öğrencilerinin öğretmenliğe doğru giden süreçte bir ön çalışmasıdır (Paker, 2008). YÖK (1998) Öğretmenlik Uygulaması dersini, öğretmen adaylarının kazanmış olduğu bilgi ve becerilerini bir okul ortamında deneyip geliştirebilmesi ve mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi için planlanan bir ders olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlik Uygulaması, öğretmen adaylarının üniversite öğrenimleri boyunca öğrendiklerini hayata geçirmelerini sağlayan ve öğretmenlik programlarının atölyesi niteliğine sahip bir derstir (Akpınar, Çolak ve Yiğit, 2012). Öğretmenlik Uygulaması, öğretmen adayları için öğretmen olacağı alanda ve öğretim düzeyinde sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran, belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmeyi sağlayan, uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği bir derstir (Özenç, 2014). Öğretmenlik Uygulaması adaylardan öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerini geliştirebildiği, kendi alanının ders programını anlamasına, kullandıkları ders kitapları ve diğer araç ve gereçleri kullanabilmesine, değerlendirebilme ve gerektiğinde ek öğretim malzemesi geliştirebilmesi, ölçme ve değerlendirme yapabilmesi ve çalışmalarını rehber öğretmeni, üniversite uygulama dersi hocası ve gerekirse diğer stajyer arkadaşlarıyla paylaşarak kendilerini geliştirmelerini sağladığı bir derstir (Sarıçoban, 2008). Öğretmenlik Uygulaması, öğretmenlik mesleğine yönelik uygulama ve etkinliklerin yer aldığı, öğrencilerin hizmet öncesinde mesleğe ilişkin beceri ve deneyim kazandığı, görüş ve kanaatler oluşturdukları derstir (Karadüz, Eser, Şahin ve İlbay, 2009). Öğretmen adayları bu ders kapsamında, uygulama okullarında öğretmenlerin gözetiminde altı saatlik okul gününün en az üç saatinde uygulama, diğer zamanlarda ise gözlem yapması gerekir. Söz konusu dersin fakültedeki iki saatlik bölümünde de uygulama okullarındaki ders anlatımlarıyla ilgili tartışma ve değerlendirmelerin yapıldığı bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Baştürk, 2009). Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğretmen adaylarına alan kültürü, genel kültür ve öğretmenlik formasyonu derslerinde kazandıkları bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıkları mesleki ortamda etkili, verimli ve güvenli olarak kullanma olanağı sağlayarak onların bireysel ve mesleki gelişmelerini amaçlamaktadır (Özay Köse, 2015).

Demir ve Çamlı (2011) öğretmenin sahip olması gereken profesyonel niteliklerinin başında öğreneni tanımak, güvene dayalı ilişkiler kurabilmek, öğrencilerin kendilerini planlama, organizasyon, düzenleme ve değerlendirme becerilerini keşfetmeleri ve bunları kullanmalarına yardımcı olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenlik Uygulaması dersi aracılığıyla öğretmen adayları yaşayarak öğrenme sürecine dâhil

olurlar. Mesleğe yönelik bilgilerini uygulamaya koyma olanağına sahip olurlar. Ayrıca öğretmen adayları kendilerini sorgulama, nasıl bir öğretici olduklarını uygulamalı olarak görme ve eksiklerini giderme fırsatı da yakalarlar (Poulou, 2007; Akt. Akpınar vd., 2012). Bu ders aracılığıyla öğretmen adaylarından gerçek okul ortamında gözlem yapmaları ve öğretme-öğrenme sürecine ilişkin fikir edinmeleri beklenir (Dursun ve Kuzu, 2008). Öğretmenlik Uygulaması dersi yoluyla öğretmen adaylarından, öğretmen olabilmenin gerekleri ile birlikte sorumluluklarının bilincine varabilmeleri de beklenilmektedir. Öğretmen adaylarının bu ders ile mesleğe karşı tutumlarına olumlu katkı sağlaması amaçlanır. Ayrıca adaylar hem öğretim etkinliklerini uygulama fırsatı bulabilmekte hem de duyuşsal anlamda mesleğe yönelik uyumlarını artırmaktadırlar (Şimşek vd., 2013). Işıkoğlu, İvrend ve Şahin (2007) Öğretmenlik Uygulaması dersini, öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumlarını birleştirerek uygulamaya yansıtma imkân sağladığını belirtirler. Barnes (2010) Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen yetiştirme çalışmalarının önemli bir basamağı olduğunu ifade etmektedir. Demircioğlu (2010) Öğretmenlik Uygulaması ile adaylarının gittikleri okullarda derslere doğrudan katılmakta olduklarını ve ders anlatarak öğretmenlik mesleği ile ilgili gerekleri öğrendiklerinden bahseder. Öğretmen adaylarının bu süreçte kuvvetli yanlarını pekiştirmesi ve eksik yanlarını görüp geliştirmesi gerekir (Acheson & Gall, 1980). Wagler (2007) okul uygulama derslerinin teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesinde ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin kendilerini geliştirmesinde önemli etkiye sahip olduğunu belirtir. Yalın Uçar (2012) Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adayının ilk mesleki deneyimlerini yaşadığı ve mesleki yeterliğini geliştirdiği bir süreç olması yönüyle önem taşıdığını belirtir. Öğretmenlik Uygulaması dersiyle öğretmen adaylarının;

- Uygulama okulunda değişik sınıflarda öğretmenlik yaparak öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini geliştirebilmeleri,
- Kendi alanlarının ders programını anlayabilme, ders kitaplarını değerlendirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilmeleri,
- Öğretmenlik Uygulaması sırasında kazanmış oldukları deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşarak kendilerini bu yönde geliştirebilme yeteneklerini kazanmaları beklenmektedir (Fakülte Okul İşbirliği, 1998).

Öğretmenlik Uygulaması-II dersinin etkili bir şekilde uygulanabilmesinde öğretmen adayları için bu dersin sağladığı yararların neler olduğunu, beklentilerini, karşılaştıkları problemleri ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerini belirlemek önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada “Öğretmenlik Uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

2. Yöntem

Bu araştırmada “Öğretmenlik Uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla araştırmada, nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Nitel model, bireylerin deneyimleri ve bunların yorumlanması ile ilgili olması nedeniyle tercih edilmiştir (Orhan, 2010).

2.1. Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu, 2015–2016 eğitim öğretim dönemi Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği 4.sınıfta okuyan 68 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları gönüllülük esasına göre belirlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı: Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanması için ilgili literatür taraması yapılarak soru taslağı hazırlanmıştır. Oluşturulan taslak form, 2 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü çalışmalarda araştırmacının göremediği şeyleri dışarıdan bir göz olarak görüp, inceleyip fikir sunması açısından yararlı olmaktadır. Uzman görüşleri doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra Okul Öncesi Öğretmenliği 4.sınıfta okuyan 5 öğretmen adayına yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde soruların istenilen amaca hizmet ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Pilot çalışmaya katılan öğretmen adayları araştırmaya tekrar dâhil edilmemiştir. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adayı olarak Öğretmenlik Uygulaması-II dersinin kazandırdığı deneyimler nelerdir?
2. Öğretmenlik Uygulaması-II dersinden beklentileriniz nelerdir?
3. Öğretmenlik Uygulaması-II dersinde yaşadığınız problemler nelerdir?
4. Öğretmenlik Uygulaması-II dersinde yaşadığınız problemlerin çözülmesinde çözüm önerileriniz nelerdir?

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözülmesi: Veriler, araştırmaya gönüllü olarak katılan 68 Okul Öncesi öğretmen adayına yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanması ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, araştırmalarda elde edilen verilerin kavramsal yapısının daha önce belirlenmesi ve analizinin yapıya bağlı olarak yapıldığı için tercih edilmiştir (Çepni, 2014). Araştırmada Yıldırım ve Şimşek’in (2003) betimsel analiz aşamaları göz önünde bulundurularak analiz yapılmıştır. Bu doğrultuda bu araştırmada yapılan betimsel analizde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. Araştırma sorularında hareket ederek bir çerçeve oluşturulmuştur.
2. Oluşturulan bu çerçeveye dayalı olarak soruların okunması ve düzenlenmesi yapılmıştır.
3. Veriler anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmiştir.

4. Verilerin tanımlanarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Çözümleme yapılırken öğretmen adaylarına ÖA1, ÖA2, ÖA3,...ÖA66, ÖA67, ÖA68 gibi kodlar verilmiştir. Araştırmada kategorilerin elde edildiği öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılar verilerek geçerlik; verilerin kategorilere ayrılması ise iki araştırmacı tarafından yapılarak güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına ilişkin veriler tablolar halinde sunulmaktadır. Araştırmanın birinci sorusunda okul öncesi öğretmen adaylarına “Öğretmen adayı olarak Öğretmenlik Uygulaması- II dersinin kazandırdığı deneyimler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının bu soruya yönelik görüşlerine Tablo 1’de yer verilmektedir:

Tablo 1. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması-II dersinin katkılarına ilişkin görüşlerinin istatistiksel verileri

Kategoriler	f	%
Uygulama/pratik yapma fırsatı vermesi	17	17,17
Öğretmenlik mesleği ile ilgili tecrübe kazandırması	16	16,16
Çocukları tanıma fırsatı vermesi	10	10,10
Çocuklar ile iletişim kurabilme becerisi kazandırması	10	10,10
Sınıf yönetimi/kontrolü sağlama tecrübesi kazandırması	10	10,10
Çocukları gözlemlememizi sağlaması	6	6,06
Öğretmenlik mesleğini tanıtmaması	6	6,06
Öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirme fırsatı vermesi	5	5,05
Öğretmenlik mesleğine hazırlaması	4	4,04
Problemleri çözme fırsatı sağlaması	3	3,03
Öğretme sorumluluğu kazandırması	2	2,02
Öğretmenleri gözlemleyebilme	2	2,02
Bu uygulamanın deneyim kazandırmaması	2	2,02
Çocuklarla vakit geçirme fırsatı elde edilmesi	1	1,01
Okulun kazandıramadıklarının uygulamada kazanılması	1	1,01
Öğrencilerin beklentilerine cevap verebilmeyi öğrenme	1	1,01
Okul ortamını gözlemlemeyi sağlaması	1	1,01
Okul ortamına alışmayı sağlaması	1	1,01
Öğrencilere alışmak için fırsat vermesi	1	1,01
TOPLAM	99	100

Araştırmanın bu sorusunu öğretmen adaylarının çok sayıda görüşlerle ifade ettikleri görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde Öğretmenlik Uygulaması-II dersinin katkılarını okul öncesi öğretmen adayları en fazla sırasıyla “uygulama/pratik yapma fırsatı vermesi (17), öğretmenlik mesleği ile ilgili tecrübe kazandırması (16), çocukları tanıma fırsatı vermesi (10), çocuklar ile iletişim kurabilme becerisi kazandırması (10), sınıf yöneti-

mi/kontrolü sağlama tecrübesi kazandırması (10)” olarak belirtmektedirler. Öğretmen adaylarından bazıları araştırmanın bu sorusunu şu şekilde cevaplamışlardır:

ÖA16 “Uygulama yapma imkânı bulmuş oldum. Teorik bilgileri pratiğe dönüştürebilme fırsatı buldum.” **ÖA29** “Sınıfa hâkim olma ve öğrencilere etkinlik yaptırmada bizi ileri dönemlere hazır hale getirdi.” **ÖA35** “Meslek hayatımıza hazırlıklı olmamızı, heyecanımızı yenmemizi sağlıyor.” **ÖA58** “Mesleğe hazırlar. Tecrübe kazandırır. Çocuklarla iç içe olunur. Sorumluluk bilinci daha fazla gelişir. Edinilen bilgiler uygulanır.” **ÖA63** “Öğretmenlik için deneyim sağladı. Çocukları yakından tanıma ve öğretme sorumluluğu almamızı sağladı.”

Okul öncesi öğretmen adaylarının araştırmanın bu sorusunu daha çok uygulama yapmaya imkân sağlaması olarak belirttikleri görülmektedir. Bu durum aslında öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması-II dersinde neyi önemsediklerini göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusunda okul öncesi öğretmen adaylarına “Öğretmenlik Uygulaması- II dersinden beklentileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının bu soruya yönelik görüşlerine Tablo 2’de yer verilmektedir:

Tablo 2. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması-II dersinden beklentilerine ilişkin istatistiksel verileri

Kategoriler	f	%
Daha fazla uygulama yapabilme fırsatı sunması	10	15,15
Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına rehber olmaları	9	13,63
Öğretmenlik mesleğine hazırlaması	7	10,60
Beklentim yok	5	7,57
Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına öğretmen gibi davranması	5	7,57
Sınıflarda daha fazla etkin olmalarına imkân verilmesi	4	6,06
Daha donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi	4	6,06
Öğretmen adaylarına öğrencileri gözlemlemeleri için daha fazla zaman tanınması	2	3,03
Öğretmen adaylarının danışmanları tarafından gözlemlenmeleri	2	3,03
Meslek hayatında bu uygulamanın yararlarının görülmesi	2	3,03
Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını sınırlandırmaması	2	3,03
Öğretmen adaylarının çocuklarla iletişimini geliştirmesi	2	3,03
Öğretmen adaylarına sınıf hâkimiyetini öğretmesi	2	3,03
Uygulama okulu ve danışmanların bilgi alış verişi yapması	2	3,03
Uygulamaların artırılması	2	3,03
Uygulamanın bitmesi	1	1,51
Uygulamanın daha fazla zamana yayılması	1	1,51
Öğretmenlik mesleğimde karşılaşılabileceğim sorunları en aza indirmesi	1	1,51

Kategoriler	f	%
Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarını azaltmasını	1	1,51
Uygulama öğretmenlerinin deneyimlerinden faydalanabilme	1	1,51
Öğretim elemanlarının daha iyi danışmanlık yapmaları	1	1,51
TOPLAM	66	100

Tablo 2'ye göre Öğretmenlik Uygulaması-II dersinden beklentilerini okul öncesi öğretmen adayları en fazla sırasıyla “daha fazla uygulama yapabilme fırsatı sunması (10), uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına rehber olmaları (9), öğretmenlik mesleğine hazırlaması (7), beklentim yok (5), uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına öğretmen gibi davranması (5)” olarak belirtmektedirler. Öğretmen adaylarından bazılarının araştırmanın bu sorusunu aşağıdaki gibi cevapladıkları görülmektedir:

ÖA4 “Sınıf öğretmenlerimizin ve koordinatörlerin işbirliği içinde çalışarak bizim daha iyi yetişmemiz için çaba harcamalarını görmek, hissetmek. Ama ne yazık ki teoriden ileriye gidilmiyor.” **ÖA24** “Öğretmenlik mesleğinde çıkabilecek sorunları en aza indirmesi; staj yapılan okuldaki hocalarla üniversitedeki hocaların bilgi alış verişini yapması.” **ÖA28** “Staj hocasının uygulama yapıp örnek olması; stajyeri köle olarak görmemesi.” **ÖA50** “Çocuklarla iletişimini geliştirmesi, oraya ait olduğumu hissettirmesi.” **ÖA59** “Staj okullarındaki öğretmenlerin bize rehber olabildikleri, onlardan bir şeyler öğrenebileceğimiz bir ders olmasını isterdik.”

Okul öncesi öğretmen adayları araştırmanın birinci sorusunda olduğu gibi ikinci sorusunda da uygulama yapma fırsatının elde edilmesi üzerinde durmaktadırlar. Bu durum öğretmen adayları için uygulama yapmanın ne kadar önemli olduğunu da göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusunda okul öncesi öğretmen adaylarına “Öğretmenlik Uygulaması- II dersinde yaşadığınız problemler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının bu soruya yönelik görüşlerine Tablo 3'te yer verilmektedir:

Tablo 3. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması-II dersinde karşılaştıkları problemlere ilişkin istatistiksel veriler

Kategoriler	f	%
Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını öğretmen gibi görmemesi	8	10
Çocukların öğretmen adaylarını bir otorite olarak görmemesi	8	10
Problem yaşamıyorum	8	10
Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının görevlerinden başka durumlarda kullanması	6	7,5
Uygulama öğretmenlerinin tüm sınıfın hâkimiyetini öğretmen adaylarına bırakması	6	7,5
Öğretmen adaylarının çocuklarla iletişim kuramamaları	6	7,5
Öğretmen adaylarının sınıf hâkimiyetinde zorlanmaları	5	6,25
Öğretmen adaylarına yeterli rehberliğin yapılmaması	4	5

Kategoriler	f	%
Uygulama öğretmenlerinin çocuklarla olumsuz diyaloglar kurması	3	3,75
Uygulama öğretmenlerinin çocuklara bir şey kazandırmaya çalışmaması	3	3,75
Uygulama okullarında veli baskılarının yaşanması	2	2,5
Çocukların öğretmen adaylarına alışmakta güçlük yaşamaları	2	2,5
Uygulama öğretmenlerinin tüm etkinlikleri öğretmen adaylarına yaptırması	2	2,5
Uygulama okullarında stajyer öğretmen sayısının az/fazla olması	2	2,5
Öğretmen adaylarının çocuklara alışmakta güçlük yaşamaları	2	2,5
Öğretmen adaylarının tecrübesiz olmaları	2	2,5
Öğretmen adaylarının çocukları tanıma fırsatı bulamaması	2	2,5
Uygulama dosyasının gelişigüzel hazırlanmış olması	1	1,25
Öğretmen adaylarının okulda öğrendikleri bilgilerin stajda uygulanamaması	1	1,25
Staja gidildiği gün KPSS çalışılmaması	1	1,25
Okul fiziki yapısında yetersizliklerin bulunması	1	1,25
Öğretmen adaylarının sorumluluk almakta zorlanmaları	1	1,25
Öğretmen adaylarının davranışlarının sınırlandırılması	1	1,25
Uygulama süresinin haftada 1 gün olması	1	1,25
Staj dosyası doldurmanın zaman kaybı olması	1	1,25
Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını birbirleriyle kıyaslamaları	1	1,25
TOPLAM	80	100

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması-II dersinde karşılaştıkları problemleri en fazla sırasıyla “uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını öğretmen gibi görmemesi (8), çocukların öğretmen adaylarını bir otorite olarak görmemesi (8), problem yaşamıyorum (8), uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının görevlerinden başka durumlarda kullanması (6), uygulama öğretmenlerinin tüm sınıfın hâkimiyetini öğretmen adaylarına bırakması (6), öğretmen adaylarının çocuklarla iletişim kuramamaları (6), öğretmen adaylarının sınıf hâkimiyetinde zorlanmaları (5)” olarak belirtmektedirler. Öğretmen adaylarından bazıları araştırmanın bu sorusunu aşağıdaki gibi cevaplamışlardır:

ÖA1 “Stajyer sayısı; okulların fiziki şartlarının uygun olmaması; öğrenciler üzerinde otorite kurmakta zorlanma.” **ÖA8** “KPSS için daha fazla zamanımız olsun isterdim. Staja gittiğim gün ders çalışmıyorum.” **ÖA23** “Öğrencilerin stajyerleri otorite olarak kabul etmemesi; yeterli rehberlik yapılmaması; uygulamada problem yaşanması; stajyer fazlalığı (sınıflarda).” **ÖA37** “Biz bir öğretmen adayız. Yalnız bazı okullarda çocukları okula götürüyoruz. Bu eksiklerin giderilmesi gerekir. Bizi bir öğretmen adayı olarak görmüyorlar.” **ÖA54** “Öğretmenlerle ilgili sorunlar yaşıyo-

ruz. Bizi ne öğretmen konumuna koyuyorlar ne de stajyer. Belli kalıplaşma yaratmaya çalışıyorlar.”

Araştırmanın üçüncü sorusunda Okul Öncesi öğretmen adaylarının yaşadıkları problemleri farklı açılardan değerlendirdikleri görülmektedir. Bu problemler içinde en çok üzerinde durdukları konu ise öğretmen adaylarının uygulama okullarında öğretmenler ve çocuklar tarafından öğretmen gibi görülmemesi durumu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuca göre bu durumun öğretmen adayları için ciddi bir problem oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusunda Okul Öncesi öğretmen adaylarına “Öğretmenlik Uygulaması- II dersinde yaşadığınız problemlerin çözülmesinde çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının bu soruya yönelik görüşlerine Tablo 4’te yer verilmektedir:

Tablo 4. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması-II dersinde karşılaştıkları problemlere ilişkin çözüm önerilerine ait istatistiksel veriler

Kategoriler	f	%
Uygulama başlamadan önce öğretmenlere bilgilendirme toplantısı yapılmalı	6	12,76
Danışmanların uygulama öğretmenlerine stajyerlerin yapması gerekenleri açıklaması	5	10,63
Çocuklara stajyerlerin öğretmen aday olduğu anlatılmalı	4	8,51
Danışmanların sınıflarda öğretmen adaylarını gözlemlemeleri	3	6,38
Uygulama öğretmenleri ve koordinatörlerin rehberlik yapmaları	3	6,38
Uygulama öğretmenlerine öğretmen adaylarının öğrenci olduğu hatırlatılmalı	2	4,25
Öğretmen adayları çocuklarla empati kurabilmeli	2	4,25
Öğretmen adayları sınıflara düzenli dağıtılmalı	2	4,25
Uygulama süresinde danışmandan danışmana farklılıklar yaşanmamalı	2	4,25
Öğretmenler ve öğretmen adayları arasında olumlu ilişkiler kurulmalı	2	4,25
Uygulamalar not odaklı yapılmamalı	2	4,25
Daha bilinçli öğretmenler yetiştirmek	1	2,12
Velileri bilinçlendirmek	1	2,12
Uygulama günleri artırılmalı	1	2,12
Öğretmen adaylarına sınıflarda daha fazla etkin olabileme fırsatı verilmeli	1	2,12
Uygulama başlamadan önce öğretmen adaylarına bilgilendirme toplantısı yapılmalı	1	2,12
Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının işbirliği yapabilmeli	1	2,12
Öğretmenler ve öğretmen adayları uygulama sürecinde denetlenmeli	1	2,12
Uygulamanın 1.sınıftan itibaren başlaması	1	2,12
4.sınıfta sadece Öğretmenlik Uygulaması dersinin olması	1	2,12
Danışmanlık uygulama sürecinde destekleyici davranmaları	1	2,12

Kategoriler	f	%
Uygulama sürecinin önceden planlanması	1	2,12
Stajyerlerin öğretmen adayı olarak görülmesi	1	2,12
Öğretmen adaylarına uygulama okullarında değer verilmesi	1	2,12
Staj dosyası oluşturmamın bir yararının olması	1	2,12
TOPLAM	47	100

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması-II dersinde karşılaştıkları problemlere ilişkin çözüm önerileri en fazla sırasıyla “uygulama başlamadan önce öğretmenlere bilgilendirme toplantısı yapılmalı (6), danışmanların uygulama öğretmenlerine stajyerlerin yapması gerekenleri açıklaması (4), danışmanların sınıflarda öğretmen adaylarını gözlemlemeleri (3), uygulama öğretmenleri ve koordinatörlerin rehberlik yapmaları (3)” olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarından bazıları araştırmanın bu sorusunu şu şekilde cevaplamışlardır:

ÖA12 “Öğretmen ile stajyer arasında olumlu ilişkiler olmalı. Birbirlerine karşı bilgilerini rahat bir şekilde dile getirmelidir.” **ÖA13** “Öğretmenlerin çocuklara öğretmen adaylarını bir öğretmen gibi tanıtmaları gerekir. Disiplini sağlamak açısından.” **ÖA23** “Stajyerler sınıflara düzenli dağıtılmalı. Koordinatörler yeterli rehberlik yapmalı.” **ÖA49** “1.sınıftan itibaren uygulamaya başlamak çünkü ancak o zaman 4.sınıfta çözer hale gelebiliriz.” **ÖA59** “Fakülte danışman hocamızın okul ile ve sınıfta hocaya Öğretmenlik Uygulamasının içeriğini anlatıp neler olması gerektiğini ve bunun dışına çıkılamayacağını anlatmalarını isterdim. Hocalarla okul müdürünün konuşmasını isterdim. Abla-ağabey değil öğretmen olduğumuzu onlara ifade etmelerini isterim.” Araştırmada Okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması-II dersinde yaşadıkları problemlere çözüm önerilerinde en çok üzerinde durdukları konunun iletişim sağlayabilme olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının diğer belirtmiş oldukları önerilerin hayata geçebilmesinde temelde iletişim probleminin çözülmesi yatmaktadır.

4. Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, Okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması-II dersine ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde Okul öğretmen adaylarının da diğer branşlar ile benzer sonuçlar gösterdiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması-II dersinin katkılarını uygulama/pratik yapma fırsatı vermesi, öğretmenlik mesleği ile ilgili tecrübe kazandırması, çocukları tanıma fırsatı vermesi, çocuklar ile iletişim kurabilme becerisi kazandırması, sınıf yönetimi/kontrolü sağlama tecrübesi kazandırması olarak belirtmişlerdir. Şişman ve Acat (2003) çalışmasında öğretmen adaylarının, kendi öğretmenlik formasyonlarıyla ilgili algıları, uygulama öncesi ve uygulama sonrasında anlamlı derecede farklılaştığını tespit etmişlerdir. Baran vd. (2015) çalışmasında, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersini, kendilerine deneyim ve tecrübe kazan-

dırdığı için yararlı ve gerekli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Özey Köse (2014) çalışmasında, öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine olumlu baktığını ve bu derslerin eğitim fakültelerinde kesinlikle olması gerektiğine inandıklarını belirtmektedir. Çiçek ve İnce (2005) çalışmasında öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersinin sonunda eğitim ve öğretime ilişkin sınıf disiplini ve kontrol, sınıf yönetimi, alan bilgisi konularında öğrendiklerinden hoşnut olduklarını tespit etmişlerdir. Öksüz ve Coşkun (2012) çalışmasında, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesini önemli seviyede artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Görgen, Çokçalışkan ve Korkut (2012) çalışmasında, Öğretmenlik Uygulaması dersinin araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık %30'unun öğretmenlik yeterliliklerini kazandırmada en etkili ders olarak gördükleri; meslek yeterliliklerini kazandırması bakımından ise öğretmen adaylarının orta düzeyde gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Eker (2015) çalışmasında Öğretmenlik Uygulaması dersinin, öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeylerinin artmasında olumlu katkısı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Değirmençay ve Kasap (2013) çalışmasında öğretmen adayları, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini önemli gördükleri ve gerekli bir ders olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demir ve Çamlı (2011) çalışmasında, Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarının uygulama okullarında idareci, uygulama öğretmeni ve öğrencilerden olumsuz yaklaşımlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşmışlardır. Sarıçoban (2008) çalışmasında, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin öğretmen adaylarına eğitimci olarak profesyonel bir bakış açısı kazandırması ve derslerinin öğretmen adaylarının eğitim sistemini tam olarak anlamalarını sağladığı bulgularına ulaşmıştır. Karadüz vd. (2009) çalışmasında, öğretim süreciyle ilgili uygulama çalışmalarının öğretmen adaylarına katkı sağladığı yönünde bulgulara ulaşmıştır. Becit vd. (2009) çalışmasında, öğretmen adaylarının okul uygulama dersleri hakkındaki görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, bu derslerin kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırladığı, öğretmenlik tecrübesi kazandırdığı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin farkındalık oluşturduğu sonucuna varmıştır. Kana (2014) çalışmasında, Öğretmenlik Uygulamasının en önemli etkisinin öğretmen adaylarına tecrübe kazandırması ve onların heyecanlarını yenmelerini sağlaması olduğuna ulaşmıştır. Literatürdeki bu araştırmalardan elde edilen sonuçların öğretmen adaylarına deneyim kazandırması ve öğretmenlik mesleğini tanıtmaya olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarına kazandırdığı en önemli katkıların deneyim kazandırmak ve öğretmenlik mesleğini tanıtmak olduğu söylenebilir. Literatürdeki bu sonuçlar ile araştırmadan elde edilen en önemli sonuçların benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması-II dersinden beklentilerini daha fazla uygulama yapabilme fırsatı sunması, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına rehber olmaları, öğretmenlik mesleğine hazırlaması, beklentim yok, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına öğretmen gibi davranması olarak belirtmektedirler. Çiçek ve İnce (2005) çalışmasında, dönem başında bu dersten beklentilerini öğretmenlik deneyimi kazanma olduğu ve dönem sonunda bunun elde edildiği sonucuna

ulaşmışlardır. Mete (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının beklentilerini bu dersten sorumlu öğretim üyesinin seçilmesinde ve görevlendirilmesinde seçici olunması, öğretmen adayları ile uygulama okuluna gidebilmesi için üzerindeki ders yükünün az olması, bu ders için alınacak ücretlerin iyileştirilmesi gerektiğini tespit etmiştir. Uygulama okulundaki danışman öğretmenin de gerekli dönütleri ve değerlendirmeleri yapabilecek yeterlilikte olması bu dersin niteliğini arttırmada etkili olduğunu belirtmektedir. Demir ve Çamlı (2011) çalışmasında, öğretmen adaylarının karşılaştıkları güçlüklerin tekrarlanmaması için gerekli önlemler alınmasından bahseder. Literatürdeki bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının beklentilerinin Öğretmenlik Uygulaması dersinin daha iyi ve etkili gerçekleştirilebilmesine yönelik olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması-II dersinde karşılaştıkları problemleri uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını öğretmen gibi görmemesi, çocukların öğretmen adaylarını bir otorite olarak görmemesi, problem yaşamıyorum, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının görevlerinden başka durumlarda kullanması, uygulama öğretmenlerinin tüm sınıfın hâkimiyetini öğretmen adaylarına bırakması, öğretmen adaylarının çocuklarla iletişim kuramamaları, öğretmen adaylarının sınıf hâkimiyetinde zorlanmaları olarak belirtmektedirler. Yalın Uçar (2012) çalışmasında, öğretmen adaylarının uygulama okulu ve sistem yürütücülerini problem olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Baran vd. (2015) çalışmasında, öğretmen adaylarının önemli bir kesiminin uygulamalar sırasında iletişim sıkıntıları yaşadıklarını, uygulama öğretmenin kendilerini önemsemediğini ve arka planda kaldıklarını belirttikleri görülmektedir. Çepni ve Aydın (2015) çalışmasında, okul uygulamalarında yaşanan sorunları okullara ulaşım ile ilgili sorunlar olması, öğretmen adaylarının uygulama okullarında sayılarının fazla olması, uygulama okullarının olanaklarının yetersiz olması ve denetim eksikliği olarak tespit etmişlerdir. Sılay ve Gök (2004) çalışmasında, öğretmen adaylarının %31.7'sinin uygulama kapsamında fakülte-okul işbirliğinin sağlıklı bir şekilde yürümediği sonucuna ulaşmıştır. Karaca ve Aral (2011) çalışmasında, öğretmen adaylarına yöneticiler veya öğretmenler tarafından gerekli bilgilendirmenin yapılmadığını, öğretmen adaylarının çocuklara abla, abi olarak tanıştırdıkları ya da hiçbir şekilde tanıştırılmadıkları; uygulama sınıflarının dar olduğu, araç-gereç ve köşelerin yetersiz olduğu, sınıf mevcudunun fazla olduğu; hazırladıkları planlar ve uygulamalar hakkında öğretmen adaylarının yarısından fazlasına öğretmenin yönlendirmede bulunduğu, uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ve sınıf öğretmenin beklentilerinin uyuşmadığı, değerlendirme konusunda da tutarsız oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Seçer, Çeliköz ve Kayılı (2010) çalışmasında, okul uygulamalarında yaşanan sorunları uygulama öğretmenlerinin Okul Deneyimi ders içeriklerini bilmemeleri, öğretmen adaylarına karşı olumsuz tutum sergilemeleri, okul ve üniversite arasında işbirliği, iletişim ve koordinasyon sağlanamaması, okullara ulaşım ile ilgili sorunlar yaşanması, öğretmen adaylarının uygulama alanlarında motive olamamaları, sayılarının fazla olması, sorumluluklarını bilmemeleri, denetim eksikliği ve uygulama okulu azlığı şeklinde belirtmektedirler. Paker (2008) çalışma-

sında, öğretmen adaylarının en çok şikâyet ettikleri konunun gözlemlendikleri dersin iyi bir şekilde planlanmaması ve sunumuna yönelik kendilerine yeterince dönüt sağlanmadığı şeklindedir. Kana (2014) çalışmasında, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama öğretmeninden kaynaklanan sorunlara, okuldaki öğrencilerden ve okul yönetiminden kaynaklanan sorunlara ve öğretmen adaylarının kendilerine ait uygulamada yaşadığı sorunlara değindiklerini tespit etmiştir. Ayrıca öğretmen adayları, KPSS yüzünden derse karşı tam olarak motive olamadıklarını belirtmektedirler. Baştürk (2009) çalışmasında, öğretmen adaylarının ders anlattıkları saatin az olduğu veya adaydan adaya değiştiği görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Oğuz ve Avcı (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersine yönelik öğrencilerle yaşadıkları sorunların büyük bir kısmını iletişim problemi ve saygılı davranma konusunda olduğunu tespit etmişlerdir. Literatürdeki bu çalışmalarda en çok üzerinde durulan konuların öğretmenler, öğrenciler ve fakülte-okul arasındaki iletişim/iletişimsizlik ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda literatürdeki bu sonuçlar ile araştırmadan elde edilen sonuçların benzerlik taşıdığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması-II dersinde karşılaştıkları problemlere ilişkin çözüm önerileri uygulama başlamadan önce öğretmenlere bilgilendirme toplantısı yapılmalı, danışmanların uygulama öğretmenlerine stajyerlerin yapması gerekenleri açıklaması, danışmanların sınıflarda öğretmen adaylarını gözlemlemeleri, uygulama öğretmenleri ve koordinatörlerin rehberlik yapmaları şeklindedir. Baran vd. (2015) çalışmasında öğretmen adayları, bu dersin saat sayısının artırılması gerektiğini, KPSS ve mezuniyet kaygısının yaşandığı son sınıfta verilmemesi, bu dersin lisans süresi boyunca eğitim ve öğretim programı içinde dengeli bir şekilde verilmesi gerektiğini dile getirmektedirler. Çepni ve Aydın (2015) çalışmasında, sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerilerini üniversite ve uygulama okulları arasında işbirliğini sağlaması, öğretmen adaylarının yaşadıkları yerlere yakın okulların uygulama okulu olarak seçilmesi, uygulama saatlerinin, denetimlerin ve uygulama okullarının sayılarının artırılması, öğretmen adaylarının derslerinde öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri kullanması gerektiğini belirtmektedir. Sılay ve Gök (2004) çalışmasında, uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamaları başlangıcında adaylara mesleğin gerektirdiği rol ve davranışları ayrıntılı bir şekilde basite indirgeyerek açıklamaları gerektiğini belirtmektedirler. Seçer, Çeliköz ve Kayılı (2010) çalışmasında çözüm önerilerini üniversite ve uygulama okulları arasında işbirliği sağlanması, rehber öğretmenlere yönelik bilgilendirici toplantıların düzenlenmesi, öğretmen adaylarının yaşadıkları yerlere yakın okulların uygulama okulu olarak seçilmesi, uygulama saatlerinin, denetimlerin ve uygulama okullarının sayılarının artırılması şeklinde belirtmektedirler. Değirmençay ve Kasap (2013) çalışmasında, öğretmen adaylarının öğretim görevlileri ile uygulama rehber öğretmeniyle olan ilişkilerini güçlendirmek için Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine istekli öğretim elemanı ve rehber öğretmenlerin girmesini önermektedir. Ayrıca uygulama dersleri başlamadan önce görev alacak kişilerin daha detaylı bir şekilde bilgilendirilmelerini belirtmektedirler. Görgeç vd. (2012) çalışmasında, problemlerin

giderilmesi için Öğretmenlik Uygulaması dersinin meslek yeterliliklerini kazandırma yolunda işlevselliğinin artırılması açısından ders süreci, öğretim üyesi, öğretmen ve öğretmen adayı ile ilgili olduğunu belirtir. Demir ve Çamlı (2011) çalışmasında, öğretmen adaylarının karşılaştıkları güçlüklerin tekrarlanmaması için gerekli önlemler alınmasından bahseder. Karadüz vd. (2009) uygulama öğretmenleriyle birlikte danışman öğretim elemanı, uygulama okulunun durumu da dersin etkililik düzeyine tesir ettiklerini belirtmektedirler. Şimşek vd. (2013) çalışmasında eğitici ve yönetici personel, Öğretmenlik Uygulaması dersinin daha etkin işlenebilmesi için her eğitime düşen öğretmen adayı sayısının azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ünver (2003) uygulama okulu yöneticisi, uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının karşılıklı olarak sorumluluklarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olduklarını söylemenin güç zor olduğundan bahseder. Literatürdeki bu çalışmalarda en çok üzerinde durulan konunun okulu yöneticisi, uygulama öğretmeni, öğretmen adaylarının ve fakülte öğretim elemanlarının iletişim içinde bulunması yönünde olduğu görülmektedir. Ayrıca okullarda öğretmen adayına karşı öğretmen ve öğrencilerin nasıl davranması gerektiğine ilişkin bulgulara da rastlanılmıştır. Literatürdeki bu sonuçlar ile araştırmadan elde edilen sonuçların benzerlik göstermesi bu araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemesi yönüyle önem taşımaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

- Öğretmenlik Uygulaması-II dersinin daha etkili ve verimli uygulanabilmesi için uygulama okulu yöneticisi, uygulama öğretmeni, öğretmen adayları ve fakülte öğretim elemanları arasındaki iletişimsizlik giderilebilir.
- Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması sırasındaki durumu belirlenmelidir. Öğretmen adayı mı? Öğretmen mi? Öğrenci mi? karmaşası giderilebilir.
- Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi gibi staj derslerinin 1., 2. ve 3. sınıflarda uygulanabilirliği tartışılabilir.
- Fakülte öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına daha iyi rehberlik etmeleri önerilebilir.
- Öğretmen adaylarının yaşadıkları problemlerin onlarda öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz tutumlar oluşturmaması için karşılaştıkları problemler tespit edilerek giderilebilir.

5. KAYNAKÇA

Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1980). Techniques in the clinical supervision of teachers.

- London: Longman.
- Akpınar, M., Çolak, K. ve Yiğit, E.Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 36, 41-67.
- Baran, M., Yaşar, Ş. ve Maskan, A. (2015). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 230-248.
- Barnes, R. (2010). Cooperating Teacher Effectiveness as Perceived by Student Teachers and Cooperating Teachers in Ohio Agricultural Education. Yayınlanmamış doktora tezi. Ohio State University.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Becit, G., Kurt, A. A. ve Kabakçı, I. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 9 Sayı: 1, 169-184.
- Çepni, S. (2014). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. 7. Baskı, Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çepni, O. ve Aydın, F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *TSA*, Yıl: 19, Sayı: 2, 285-304.
- Çiçek, Ş. ve İnce, L. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüşleri. *Hacettepe J. of Sport Sciences*, 16 (3), 146-155.
- Değirmençay, Ş. A. ve Kasap, G. (2013). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-57.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). Etkili öğretmen, İ. H. Demircioğlu (Ed.) içinde. *Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması (1-13)*. Yenilenmiş 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, Ö. ve Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 117-139.
- Dursun, Ö.Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 25, 159-178.
- Eker, C. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterlilikleri kazanmalarına üzerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim araştırmaları Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 4, Makale No: 26, 246-256.
- Fakülte-Okul İşbirliği. (1998). YÖK Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi. *Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitim*, Ankara.
- Göktaş, Ö. ve Şad, S. N. (2014). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersi uygulama öğretmenlerinin seçim süreci: Ölçütler, sorunlar ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 115-128.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 28, 56-72.

- Işkoğlu, N., İvrend, A. ve Şahin, A. (2007). Öğretmenlik Uygulaması sürecine öğretmen adaylarının görüşüyle derinlemesine bir bakış. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 131-142.
- Kana, F. (2014). Türkçe eğitiminde öğretmenlik uygulaması dersi: bir durum çalışması. *Tarih Okulu Dergisi*, Yıl 7, Sayı XVII, 745-764.
- Karaca, N. H. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, Antalya-Turkey.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. ve İlbay, B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 11, 442-455.
- Mete, Y. A. (2013). Okul Uygulaması dersine yönelik öğretmen adayı, öğretmen ve okul yöneticilerinin sahip oldukları metaforlar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, 249-274.
- Oğuz, S. ve Avcı, E. (2014). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının okul deneyimi dersine yönelik görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, Vol 3 (3), 40-53.
- Orhan, K. (2010). Bilim ve araştırma yaklaşımları, E. Tutar ve C. Gariper (Ed.) içinde. *Bilimsel araştırma yöntemleri* (53-73). İstanbul: Lord Matbaacılık.
- Öksüz, Y. ve Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik Uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 13, Sayı 2, 131-155.
- Özay Köse, E. (2015). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine yönelik öğrenci ve öğretmen- öğretim elemanı tutumları (Erzurum örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-17.
- Özenç, M. (2014). Temel kavramlar, yasal çerçeve ve sorumluluklar. Vedat Aktepe, Elvan Yalçınkaya (Ed.) içinde. *Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması* (2-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1) 23, 132-139.
- Sarıçoban, A. (2008). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, Sayı 3, 31-55.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: VII, Sayı: I, 128-152.
- Sılay, İ. ve Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Şimşek, S., Alkan, V. ve Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 34, 63-73.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 13, Sayı: 1, Sayfa: 235-250.

- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik Uygulamasında işbirliği: Bir durum çalışması. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 23, Sayı 1, 87-100.
- Yalın Uçar, M. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(4), 2637-2660.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. İlköğretim Online, 3(2), 54-59.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wagler, R. R. (2007). Assessing The Impact Of Vicarious Experiences On Preservice Elementary Science Teacher Efficacy And Preservice Elementary Teacher Efficacy. Yayımlanmamış doktora tezi. Oklohama State University. Oklahoma.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının KPSS Alan Sınavına İlişkin Görüşleri

Opinions Of Prospective Preschool Teachers Regarding The Public Personnel Selection Examination (PPSE) Field Test

Ergün Recepoğlu, Kübra Akgün, Sevim Aksu
Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu

İlk kayıt tarihi: 15.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 26.09.2016

Özet

Bu araştırma, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının yapılan KPSS alan sınavına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 85 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%75) KPSS yerine alan sınavını tercih ettiği ve öğretmen seçiminde başka faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir.

***Anahtar Kelimeler:** Öğretmen eğitimi, öğretmen seçimi, KPSS, alan sınavı.*

Abstract

This research aims to evaluate opinions of prospective preschool teachers regarding the public personnel selection examination (PPSE) Field test. Research was carried out with 85 prospective teachers enrolled at Kastamonu University Faculty of Education, Department of Preschool Teaching Program. The study was carried out pursuant to the design of case study method that is one of the qualitative research methods. Semi-structured interview form was used as a data collection tool. The interview data was analyzed by using descriptive analysis and content analysis. As a result of analysis of the interview data, it was detected that most of the prospective teachers (75 %) prefer field test rather than KPSS exam and when selecting teachers, other factors must be taken into consideration.

***Keywords:** Teacher training, selection of teachers, PPSE, field test.*

1. Giriş

Eğitim sisteminin temel öğelerini; öğrenciler, öğretmenler, eğitim programları, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve finansal kaynaklar oluşturmaktadır (Şişman, 2007). Bu öğeler uyumlu ise istenilen hedeflere ulaşılabilir ve istenilen verim elde edilebilir (Nartgün, 2008; Paliç ve Keleş, 2011). Bu öğeler arasındaki uyumu sağlayacak olan yegane vazgeçilmez araç ise öğretmenlerdir.

Eğitim sistemlerinin temel amacı, ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimi vermektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenler, öğrenme ortamlarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulayıcısı ve yürütücüsüdür. Öğretmenler öğrenene en yakın konumdaki kişiler olduğundan bu süreçte en önemli rol şüphesiz öğretmenlere aittir. Her alanda yaşanan bilimsel gelişmelere paralel olarak toplumun eğitim ihtiyacındaki artış öğretmen ihtiyacını artırmış, öğretmenlik mesleğinin ayrıcalıklı konumunu güçlendirmiştir. Öğretmenlik mesleği 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan, “özel ihtisas mesleği” olarak tanımlanmakta ve öğretmen adaylarında aranacak niteliklerin genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisinden oluştuğu belirtilmektedir.

Eğitimin giderek bir uzmanlık işi olması, öğretmenlik mesleğini geliştirmiş; öğretmeni eğitim sürecinde önemli bir konuma getirmiştir. Bu gelişme öğretmenin, öğretmenlik mesleğinin gerekli kıldığı bilgi, beceri ve davranışlar ile donanmış olmasını öngörmektedir. Bu standartlar kullanılarak adaylar arasından eğitim sisteminin amaçlarına katkıda bulunabilecek ve alanında kendini geliştirme konusunda yüksek düzeyde etmiş olanların yetiştirilmesi ve seçilmesi büyük önem taşımaktadır.

Etkili bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi, öğreticinin konuya ilişkin yeterli düzeyde bilgiye sahip olmasına ve bu bilgiyi uygun yöntem ve teknikleri kullanarak öğrenene aktarabilmesine bağlıdır (Erdem ve Soylu, 2013). Hollins (2011) öğretimi; derin bir bilgiye sahip olmayı, bu bilgiyi değişen koşullar altında sentezleme, bütünleştirme ve farklı grup ve bireyler karşısında işe koşmayı gerektiren çok yönlü ve karmaşık bir süreç olarak ifade etmektedir. Bu sürecin verimli olmasında etkili olan etkenlerden biri de, öğretmenlerin üniversite eğitimleri sırasında ne kadar donandıklarıdır. Dolayısıyla üniversite eğitimi, öğretmen adaylarının meslek hayatlarında başarılı olabilmeleri açısından oldukça önemlidir. Etkili öğretmen seçiminin temel amacı, doğru öğretici personeli seçerek etkin öğretim aktivitelerini gerçekleştirmektir (Eraslan, 2004).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme YÖK ve Üniversiteler tarafından gerçekleştirilmektedir. 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere bağlı olarak faaliyetini sürdüren yükseköğretim, enstitü, akademi ve fakülteler, 1982’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır. 1989-1990 öğretim yılından

itibaren öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az dört yıllık lisans düzeyine çıkarılmıştır. 1985 yılına kadar yapılan öğretmen atamalarında, 1739 sayılı kanun çerçevesinde daha önce alınmış karar gereği yapılması düşünülen öğretmenlikte atanma sınavı yapılmamıştır. İlk defa bu tarihte getirilen ve öğretmen yetiştirmede nitelik sorununa yönelik atılan bu adımla 1992 yılından 2001 yılına kadar öğretmenlerin sınav sonucunda atanmalarına ara verilmiştir. Dolayısıyla bu tarih aralığındaki öğretmenlerin atanması sınavsız yapılmıştır. Bu arada, Talim Terbiye Kurulu'nun 1991 yıl ve 37 nolu kararıyla, öğretmen atamalarında yapılacak sınavın içeriği de %15 genel kültür, %25 pedagojik formasyon ve %60 alan bilgisi olarak belirlenmiştir (Dilaver, 1996).

1999 yılında ÖSYM tarafından ilk defa Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Seçme Sınavı (DMS) yapılmıştır. Bu sınavda başarılı olanlar kamu kurum ve kuruluşlarının kendileri tarafından yapılacak sınava katılmak hakkını elde etmekteydi. Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Seçme Sınavı (DMS) 2001 yılında Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS) haline dönüştürülmüştür. 2001 yılına kadar öğretmen adaylarının lisans öğrenimlerini başarıyla tamamlamış olmaları, öğretmen olabilme için yeterli görülmeğe; 2001 yılından sonra öğretmen adaylarının ÖSYM tarafından yapılan sınavlara girmesi gerekmektedir. KMS bir yıl sonra 03.05.2002 tarihli ve 24744 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmış olan "Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik" le, daha önce kamu kurum ve kuruluşlarına personel seçimi ve ataması ile ilgili yönetmelikler yürürlükten kaldırmıştır. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından 1999 yılında yapılan Devlet Memurluğu Sınavı (DMS) ile 2001 yılında yapılmış olan Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavını (KMS) birleştirerek, 2002 yılından başlayarak, öğretmen adaylarının da gireceği Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) adı altında bir sınavın yapılmasını öngörmüştür. Türkiye'de öğretmen olmak isteyen tüm öğretmen adayları en az dört yıllık bir üniversite eğitimi ardından, KPSS-öğretmenlik olarak da adlandırılan bu sınava girmek durumundadırlar.

KPSS'de adaylara içeriği genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimlerinden oluşan sorular sorulmakta iken son zamanlarda, öğretmen adaylarının seçiminde alan sınavının uygulanması gündeme gelmiştir. Bu uygulamada, genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimlerinin yanı sıra öğretmen adaylarının alan dersleriyle ilgili bilgilerinin de ölçüleceği belirtilmektedir.

Alan bilgisi, öğretmenin alanındaki kavram ve olguların bilgisini; pedagojik alan bilgisi ise bir konuyu başkalarına anlaşılır kılan gösterim ve formüle etme yollarını içermektedir (Shulman, 1987).

2013 yılından itibaren MEB kendi beklentileri doğrultusunda branşa yönelik alan bilgisi ve alan eğitiminden oluşan alan sınavı yapacağını belirtmiş ve sınavın amacının alanında iyi öğretmen yetişmesini sağlamak ve alanında yeterli bilgiye sahip olan bireyleri görevlendirmek olduğunu açıklamıştır. Bu uygulamada,

genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimlerinin yanı sıra öğretmen adaylarının alan dersleriyle ilgili bilgilerinin de ölçüleceği belirtilmektedir. MEB tarafından ÖSYM'ye yaptırılan bu sınavın içeriğinde 40 soruluk Alan Bilgisi Testi ile 10 soruluk Alan Eğitim Testi yer almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM) ile Devlet Personel Başkanlığı (DPB) arasında, "Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik" kapsamında imzalanan protokol uyarınca 2016 yılında ÖSYM tarafından yapılacak Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinin (ÖABT) uygulanacağı alanlar; Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik (Lise), Fizik, Kimya, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil (Almanca, İngilizce), Rehber Öğretmen, Sınıf Öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmenliği olarak belirlenmiştir (ÖSYM, 2016). Daha önce alan sınavı yapılması planlanan ve yapılan branşlara 2016 yılında Okul Öncesi Öğretmenliği alanı da eklenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde KPSS'ye ilişkin mevcut durumu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. KPSS ile ilgili daha çok kaygı, tutum ve üniversiteye giriş puanı ve üniversite akademik başarısının KPSS puanını yordama gücüne ilişkin çalışmalar ve özellikle son yıllarda yaygınlaşan öğretmen görüş ve algılarına yönelik çalışmalar dikkat çekmektedir (Açıl, 2010; Atasoy, 2004; Atasoy ve Demir, 2014; Atav E ve Sönmez, 2013; Bahar, 2006; 2011; Baştürk 2007; Çimen ve Yılmaz 2011; Döş ve Sağır 2012; Eraslan 2004; Ercoşkun ve Nalçacı, 2009; Ergün, 2005; Gündoğdu, Çimen ve Turan 2008; Kablan, 2010; Karaca 2011; Karataş ve Güleş 2013; Nartgün 2008; 2011; Özkan ve Pektaş, 2011; Özoğlu 2010; Sezgin ve Duran 2011; Toker Gökçe 2012; Tösten, Elçiçek ve Kılıç 2012; Yeşil, Korkmaz ve Kaya, 2007; Yılmaz ve Altinkurt 2011).

Alan sınavı ile ilgili alanyazın incelendiğinde ise sadece Erdem ve Soylu (2013) ile Demir ve Bütüner (2014) tarafından yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Erdem ve Soylu (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının Türkiye'de var olan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve yapılması planlanan alan sınavı hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırma, bir devlet üniversitesindeki Eğitim Fakültesinin farklı programlarında okuyan toplam 110 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%75) KPSS yerine alan sınavını tercih ettiği ve öğretmen seçiminde başka faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiği tespit edilmiştir. Demir ve Bütüner (2014) tarafından yapılan araştırma da öğretmen adaylarının 2013 yılından itibaren uygulamaya konulan alan sınavına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmiştir. Verilerin analizi sonucu: 1. alan sınavına ve içeriğine yönelik bulgular ve 2. alan sınavının geçerlik ve güvenilirliğine yönelik bulgular olmak üzere iki tema belirlenmiştir.

Yapılacak olacak bu çalışmanın alana katkı getireceği ve alanyazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan bulguların uygulamaya yeni konulan alan sınavının değerlendirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliği bölümüne yapılan alan sınavı hakkındaki görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmen seçme sürecinin merkezinde yer alan öğretmen adaylarının seçim süreci hakkındaki görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

2. Yöntem

Araştırmada, alan sınavına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini derinlemesine resmetmek amaçlandığı için araştırma konusuna ve amacına en uygun olan durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 10' erkek 75'i kız olmak üzere toplam 85 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Öğrencilerden 10'u II. Öğretim, 75'i ise I. Öğretim programında öğrenim görmektedir. Öğrencilerden 38'i 3. Sınıf, 47'si 4. Sınıf öğrencisidir. Mezun Olduğu Lise Türü açısından çalışma grubu incelendiğinde 47 öğrenci Meslek Lisesi, 18 öğrenci Anadolu Lisesi, 9 öğrenci Anadolu Öğretmen Lisesi, 10 öğrenci Genel Lise ve 1 öğrenci de İmam Hatip Lisesi mezunudur.

Veri Toplanması

Araştırmada, alan sınavına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu kullanılmıştır. Çalışmada; Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu; katılımcıların mülakat esnasında verdikleri cevapların altında yatan nedenleri derinlemesine irdeleyebilmek ve sürece bağlı olarak katılımcılara yeni sorular yöneltebilmek amacıyla, tercih edilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Önce taslak bir mülakat formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak mülakat formu soruları, nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından ayrıntılı bir incelemeye tabi tutulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda, mülakat soruları yeniden şekillendirilmiştir. Mülakat formundaki soruların niteliği ve yeterliliği hakkında bilgi edinmek için araştırmacı tarafından katılımcılar arasında yer almayan Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören iki dördüncü sınıf öğrencisi ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sürecinde elde edilen veriler

sadece mülakat formunun şekillendirilmesi sürecinde kullanılmıştır. Pilot uygulama sonucunda mülakat formunda yer alan sorular; dil ve anlatım, akıcılık, anlam, bağlam hususları dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir.

Mülakat formunda yer alan sorular genel olarak şu şekilde ifade edilebilir.

- 1) Alan sınavının eğitim bilimleri sınavından sizce farkı nedir?
- 2) Alan sınavı olmalı mı? Olursa Neden; olmazsa Neden?
- 3) Alan dersleri kapsamındaki dersleri üniversite kaçınıcı sınıfta almak istersiniz? Neden?
- 4) Alan sınavı hangi dersleri kapsamalı ? Neden?
- 5) Alan sınavı ne şekilde yapılmalı ? (tek oturum, aşamalı, dönem başı vs.)
- 6) Okul genel not ortalamanız KPSS puanını etkilemeli mi ? Neden ?
- 7) Alan sınavının atanmanızda etkisi yüzde kaç olmalı ?
- 8) Alan sınavı MEB'in aradığı temel niteliğe sahip öğretmen niteliğini karşılıyor mu ? Başka sınav gerekli mi? Neden?
- 9) Üniversite bünyesindeki aldığımız alan derslerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

3. Bulgular

Soru 1: Alan sınavının eğitim bilimleri sınavından sizce farkı nedir?

76 kişi alan sınavının daha ayrıntılı, daha kapsamlı, detaylı ve bransa özel olduğunu; eğitim bilimleri sınavının ise daha genel ve yüzeysel olduğunu, 2 kişi alan sınavının ve eğitim sınavının farklı olmadığını ifade etmektedir. 1 kişinin eğitim sınavı ve alan sınavı hakkında bilgisi yoktur. 1 kişi alan sınavının çocuk psikolojisi ve çocuk gelişimi ile ilgili olduğunu söylemektedir. 1 kişi eğitim sınavının genelde sistem üzerine; alan sınavı ise akademik bilgi yeterliliğine dayandığını söylemektedir. 1 kişi farkındalığı ortaya çıkarır demiş. 1 kişi alan sınavının sorgulayıcı olduğunu söylemiş. 1 kişi alan sınavının öğretip uygulamakla ilgili bilgileri eğitim bilimleri ise nasıl öğretip öğreteceğimizi gösterir demiştir.

Soru 2: Alan sınavı olmalı mı? Olursa Neden olmazsa Neden?

5 Kişi olmamalı şeklinde görüş beyan etmiş: bunun nedenini de “Çünkü psikolojik çöküntüye neden oluyor” Mayıstan sonra tekrar çalışmak zorunda kalıyoruz. Yeterli bilgiye sahibiz. 4 yılda üniversitede dersleri geçebiliyorsak sınava gerek yok şeklinde ifade etmiş”. 80 Kişi olmalı şeklinde görüş beyan etmiş: bunun nedenini de “Çünkü bölümümüzle ilgili yeterli bilgiye donanıma sahip olmalıyız. Neyi Nasıl öğreteceğimizi öğreteceğinden dolayı olmalı” şeklinde görüş beyan etmiş.

Soru 3: Alan dersleri kapsamındaki dersleri üniversite kaçmncı sınıfta almak istersiniz? Neden?

28 kişi “1. sınıftan itibaren her yıla dağıtılmalı çünkü mesleki yeterliliği ölçmek gerekir” şeklinde görüş beyan etmiş. 10 kişi 2. Sınıftan itibaren başlanmalı şeklinde görüş beyan etmiş; bunun nedenini de “ ikinci sınıftan itibaren alana hakim olunmalı” şeklinde ifade etmiş. 11 kişi “3. Sınıftan itibaren başlanmalı çünkü tam olarak adapte olduğumuz zaman” demiştir. 3 kişi “1. Sınıfta geldiğimizde başlanmalı” demiştir. 7 kişi “2-3 sınıfta verilmeli 1 sınıf adapte 4. Sınıf sınav maratonu” demiştir. 19 kişi “3-4 sınıfta verilmeli bilgiler taze iken sınava girilmeli” demiştir. 7 kişi “4. Sınıfta verilmeli sınavda kolay hatırlanması için” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir..

Soru 4: Alan sınavı hangi dersleri kapsamalı? Neden?

73 kişi “okul öncesine ait tüm dersler olmalı” demiş (çocuk ruh sağlığı, gelişim, oyun, psikoloji, drama, erken çocuklukta gelişim, müzik...) ve bunun nedeni de şöyle ifade etmiştir: “çünkü bölüm ne ise alan da onu içermeli, meslekte kullanabileceğimiz bilgileri kapsamalı”. 6 kişi “çocuğu temel alan dersleri kapsamalı” demiştir. 5 kişi “alan dersleri bilgi ve beceriyi kapsamalı” demiştir. 1 kişi “eğitim bilimleri ile aynı olmalı” demiştir.

Soru 5: Alan sınavı ne şekilde yapılmalı? (tek oturum, aşamalı, dönem başı vs.)

2 kişi mülakat şeklinde yapılmalı, 1 kişi aşamalı olarak dönem sonunda yapılmalı, 1 kişi alan sınavı sağlık testleri doğrultusunda yapılmalı, 19 kişi aşamalı yapılmalı, 4 kişi dönem başında yapılmalı, 1 kişi ya tek oturum ya da aşamalı olarak yapılmalı, 57 kişi tek oturum olmalı şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Soru 6: Okul genel not ortalamanız KPSS puanını etkilemeli mi ? Neden?

1 kişi “alan dersleri not ortalamasını etkileyebilir”, 41 kişi “evet etkilemeli çünkü çaba sarf ediyoruz, dersleri öğrenmek geçebilmek için KPSS de heyecan stres gibi etmenler başarıımızı o an düşürebilir. Bu yüzden etkilemeli” demiştir. 43 kişi “etkilememeli. Her okul farklı bazıları o dersi kolay bazıları zor geçebiliyor, her üniversite aynı değil. Puan sistemi öğretim yöntemi farklı” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Soru 7: Alan sınavının atanmanızda etkisi yüzde kaç olmalı?

1 kişi %10 etkilemeli, 1 kişi %20 etkilemeli, 4 kişi %30 etkilemeli, 1 kişi %33 olmalı, 6 kişi %40 olmalı, 1 kişi %45 olmalı, 45 kişi %50 olmalı, 7 kişi %60 olmalı, 13 kişi %70 olmalı, 3 kişi %80 olmalı, 1 kişi %90 olmalı, 4 kişi %100 olmalı, 1 kişi en yüksek pay olmalı, 1 kişi yarıdan fazla olmalı demiştir.

Soru 8: Alan sınavı MEB'in aradığı temel niteliğe sahip öğretmen niteliğini karşılıyor mu ? Başka sınav gerekli mi? Neden?

33 kişi “karşılmıyor, Teorik sınav uygulama için yetersiz. Uygulamaya yönelik sınav olmalı her üniversitenin kalitesi bir değil” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. 11 kişi “karşılıyıp karşılamadığını şuan bilmiyoruz. Sınavdan sonra göreceğiz” demiştir. 1 kişi “alan sınavı dışında mülakat ve öğretmen ders durumu öğretmenin haberi olmadan uygun bir şekilde özel hayatı ihlal etmeyecek şekilde” olmalıdır demiş. 3 kişi “eğer fakültelerde alan dersleri tam anlamı ile veriliyor ise alan sınavının faydalı olacağını düşünüyorum. Fakat objektif bir performans değerlendirmesi olursa daha verimli olur” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. 37 kişi “alan sınavı yeterli başka sınava gerek yok” demiştir.

Soru 9: Üniversite bünyesindeki aldığınız alan derslerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

28 kişi “alan derslerinin yeterli olduğunu” söylemiş. 1 kişi “dersler yeterli, fakat hocalar yetersiz demiş. 1 kişi “kendin çaba sarf edersen okursan araştırırsan yeterli olursun. Sadece okuldan bir şey beklemek bana göre yetersiz olmamıza neden olacaktır” demiştir. 7 kişi kısmen yeterli diyor. 1 kişi derslerin içeriği verimli bir şekilde aktarırsa yeterlidir diyor. 47 kişi yetersiz olduğunu söylüyor.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının Türkiye’de var olan KPSS ve yapılması planlanan alan sınavı hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla yapılan analizler sonucunda, katılımcıların çoğu alan sınavının daha ayrıntılı, daha kapsamlı, detaylı ve bransa özel olduğunu; eğitim bilimleri sınavının ise daha genel ve yüzeysel olduğunu savunmuş ve katılımcıların büyük bir çoğunluğun öğretmen seçiminde alan sınavını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu yönde görüş bildiren katılımcılar, bu görüşlerine çeşitli gerekçeler sunmuşlardır.

Öğretmen aday sayısının fazla olmasının bir eleme sınavının yapılmasını gerekli kıldığı söylenebilir. Dünyadaki öğretmen seçme sistemlerine bakıldığında da öğretmenlik programlarına ihtiyaçtan fazla öğrenci alan ülkelerde istihdam için bir eleminin yapıldığı görülmektedir (Barber ve Mourshed, 2007).

Araştırmada, katılımcıların çoğunun öğretmen seçiminde alan bilgisinin sınanması gerektiği görüşünde oldukları görülmüştür. Bu yönde görüş bildiren katılımcılar, genel kültür ve pedagojik bilgilerin yanı sıra alan bilgisinin de sınanması gerektiği görüşünü savunmuşlardır.

Görüş bildiren katılımcıların büyük bir çoğunluğu alan sınavının gerekliliğini dile getirmiş olup, bazı katılımcılar kendilerinin alan sınavı uygulamasına yönelik olarak hazırlanmadıklarını, bu nedenle lisans derslerine yeterince önem vermediklerini ve

bu dersleri sadece geçmek için çalıştıklarını dolayısıyla alan sınavının yapılmasından endişe duyduklarını dile getirmişlerdir.

Nitekim alanyazında genel kültür bilgisi ve pedagojik bilginin yanı sıra öğretmenlerin sahip olduğu alan bilgisinin de etkili öğretimler gerçekleştirmek için gerekli olduğunu belirten birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Alanyazın incelendiğinde öğretmen seçiminde öğretmen adayının alan bilgisinin ölçülmesi gerektiği yönünde bulgular hakimdir (Baki, 1997; Ball, 1988; 1990; Cankoy, 2010; Davis ve Simmt, 2006; Demirel, 1999; Erdem ve Soylu, 2013. Hill ve ark.,2005; MEB, 2009; Shulman, 1986 ve 1987; Tchoshanov, 2011; Wilson ve ark., 1987)

Katılımcıların yarıya yakını teorik sınav tek başına yetersiz olduğunu; uygulamaya yönelik sınavın olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından önerilen ikinci bir uygulama ise, öğretmen seçiminde lisans ağırlıklı genel not ortalamasının ve öğretmenlik uygulamalarının da değerlendirmeye alınması yönündedir. Bu bulgular Erdem ve Soylu (2013) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile aynı doğrultudadır.

Öğretmen adaylarının Türkiye'deki öğretmen seçme sistemine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı bu çalışmada, katılımcıların çoğunun öğretmen seçiminde öğretmen adaylarının alan bilgilerinin sınanması gerektiği görüşünde oldukları ve KPSS uygulamasını yeterli bir uygulama olarak görmedikleri belirlenmiştir. Katılımcıların az bir kısmı tarafından öğretmen seçiminde KPSS uygulamasının devam etmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Erdem ve Soylu (2013) tarafından yapılan çalışmada benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler geliştirilmiştir. Öğretmen seçiminde öğretmen adaylarının genel kültür, alan bilgileri ve pedagojik alan bilgileri sınanmalıdır. Müfredattaki uygulama ders saatleri artırılarak, bu uygulamalardan alınan puanlar da öğretmen seçiminde kullanılabilir. Öğretmen seçme süreci teorik ve uygulamalı olmak üzere iki aşamalı olarak yapılabilir. Bu çalışmanın benzeri farklı illerde farklı çalışma gruplarında uygulanabilir ve karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

5. Kaynakça

- Açıl, Ü. (2010). *Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile KPSS puanları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Atasoy, B. (2004). *Eğitim fakültelerinin ÖSS ve KPSS puanları yönünden karşılaştırılması*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Ankara.
- Atasoy, T.ve Demir, S. B. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarıları ile KPSS puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7 (3).
- Atav E ve Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel Sayı (1)*, 01-13.

- Bahar, H. H. (2006). KPSS puanlarının akademik başarı ve cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 68-74.
- Bahar, H. H. (2011). ÖSS puanı ve lisans mezuniyet notunun KPSS 10 puanını yordama gücü. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 168-181.
- Baki, A. (1997). Çağdaş gelişmeler ışığında matematik öğretmenliği eğitimi programları. *Eğitim ve Bilim*, 21(103): 46-54.
- Ball, D.L. (1988). *Knowledge and reasoning in mathematical pedagogy: Examining what prospective teachers bring to teacher education*. Doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing.
- Ball, D.L. (1990). The mathematical understanding that prospective teachers bring to teacher education. *Elementary School Journal*, 90, 449-466.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: Mc Kinsey and Company.
- Baştürk, R. (2007). Türkiye'deki kamu eğitim kurumlarında çalışacak öğretmenlerin atanmalarına ilişkin bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33, 33-40.
- Cankoy, O. (2010). Mathematics teachers' topic-specific pedagogical content knowledge in the context of teaching a^0 , $0!$ and $a \div 0$. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(2): 749-769.
- Davis, B., Simmt, E. (2006). Mathematics-for-teaching: An ongoing investigation of the mathematics that teachers (need to) know. *Educational Studies in Mathematics*, 61, 293-319.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2): 207-237.
- Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2011). Biyoloji öğretmen adaylarının KPSS ile ilgili görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 4, 159- 172.
- Demir, S. B. ve Bütüner, K. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alan Sınavına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 113- 128.
- Dilaver, H. (1996). *Türkiye'de öğretmen istihdamının dünü, bugünü ve yarını: Eğitimimize bakışlar*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Döş, İ., Sağır, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine atanma durumuna ilişkin algıları. *7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 24-26 Mayıs 2012, Malatya.
- Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-31.
- Ercoşkun, M. H. ve Nalçacı, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının ÖSS, akademik ve KPSS başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 479-486.
- Erdem E ve Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve Alan sınavına ilişkin görüşleri *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1): 223-236.

- Ergün, M (2005). İlköğretim okulları öğretmen adaylarının KPSS'deki başarı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 311-326.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, (2), 35-43.
- Hollins, E.R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4): 395-407.
- Kablan, Z. (2010). Akademik mezuniyet ortalama puanı ile KPSS başarı puanı arasındaki ilişki. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 451-470.
- Karaca, E. (2011). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) yönelik tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-18.
- Karataş, S., ve Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 102-119.
- MEB (2011). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Öğretmen Yeterlikleri "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" ve "Özel Alan Yeterlikleri"*. <http://otmg.meb.gov.tr/>
- MEB Millî Eğitim Temel Kanunu. 14.6.1973 tarihli ve 1739 sayılı.
- MEB Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik. 03.05.2002 tarihli ve 24744 sayılı.
- Nartgün, Ş. S. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2),47-58.
- Nartgün, Ş. S. (2011). Employment of faculty of education students: Public Personnel Selection Examination (PPSE). *International Journal of Business and Social Science*, 2(21), 101-111.
- Özkan, R., & Pektaş, A. G. S. (2011). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin mezuniyet başarı notları ile KPSS puanları arasındaki ilişki üzerine yapılan bir araştırma (eğitim fakültesi örneği). *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30(30), 269-281.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. Seta Analiz, Sayı:17.
- ÖSYM (2016). <<http://www.osym2016.com/node/122>> adresinden 23 Haziran 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Paliç, G., Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2): 199-220.
- Sezgin, F., ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *TSA*, 15(3), 9-22
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1): 1-22.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Toker Gökçe, A. (2012). Atanamayan öğretmenlerin algılarına göre atanamama nedenleri ve işsizlikle başa çıkma yöntemleri. 7. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 24-26 Mayıs 2012, Malatya.

- Tösten, R., Elçiçek, Z., ve Kılıç, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) yönelik görüşlerinin belirlenmesi (Kars ili örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 109-123.
- Yeşil, R., Korkmaz, Ö. ve Kaya, S. (2009). Eğitim fakültesindeki Akademik Başarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndaki başarı üzerine etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 149-160.
- Yılmaz, K., ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimler Dergisi*, 8(1), 942-973.

Lösemili Çocuklara Yönelik Uygulanan Psikososyal Desteğin Etkileri

Effects of Psychosocial Support Provided For Children with Leukemia

Başak Altundağ, Ebru Karaçam, Yasemin Aydoğan, Özlem Okyay, Bedriye Ak, Hacer Alpteker

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.

İlk kayıt tarihi: 22.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 26.12.2016

Özet

Çocukları hem fiziksel hem de psikolojik olarak etkileyen kanser hastalığında, uygulanan tedaviler ile yaşam süresi uzatılmakla birlikte, bu zorlu süreçte yaşam kalitesindeki artış daha önemli hale gelmektedir. Bu dönemde özellikle çocuğun gelişim sürecinin yaşına uygun şekilde devam etmesi ve desteklenmesi, hatta çocuğun yaşamı, geleceği ve hastalığı ile ilgili kaygı ve korkularını paylaşma gereksinimi öncelikli hale gelmektedir. Çocuklar çoğu zaman bu kaygı ve korkularını aile üyeleri yerine, sağlık ekibi ya da kendini yakın hissettiği kişilerle paylaşmayı da tercih edebilmektedir. Bu anlamda profesyonel olarak dışarıdan verilen ve süreklilik oluşturan destekler önem kazanmaktadır.

Bu çalışma ile sağlıklı, güvenli, uyarıcılarla zenginleştirilmiş bir ortamda, onkoloji kliniğinde tedavi ve bakım alan 0-18 yaş çocuklarının gelişimlerinin ve eğitimlerinin desteklenmesi, çocukların ailelerine ihtiyaç duydukları kişisel gelişim desteğinin sunulması amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları AD Çocuk Hematoloji ve Onkoloji bölümünde lösemi ve diğer kanser tanısı almış 0-18 yaş arasındaki çocuklar ve aileleri oluşturmaktadır. Proje kapsamında klinikte hazırlanan iki etkinlik odasında ve çocuk odalarında projenin özel amaçları doğrultusunda, dört kısmi zamanlı öğrenci ve dört öğretim elemanı ile haftanın beş günü çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Çocuklarla birebir yapılan yaklaşık 1900 saatlik proje sürecinde, çocukların hastaneye uyum düzeylerinin artırılmasına, hastalıklarına ilişkin farkındalık ve kabul düzeylerinin desteklenmesine ve hastane sürecinin iyileştirilmesi ve gelişimlerinin desteklenmesine yönelik psikososyal destek çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda çalışmaların farklı disiplinlerin desteğiyle artırılarak sürdürülebilirliğinin sağlanmasının gerekliliği ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Lösemi, destek eğitim programı, psikososyal destek

Abstract

Cancer disease affects children both physically and psychologically. In this hard process the increase in life quality becomes more important even if the life can be lengthened by means of applied treatments. In this disease term the continuity and the supporting of the children's

development process in accordance with the their age and even the necessity of sharing their fears and anxiety about their life, future and their disease become a priority. Childeren often prefer sharing their fears and anxiety with a medical team or with people they feel close to themselves instead of family members. In this sense, supports provided from the outside in a continuity are gaining importance.

In this study, supporting of the devolepment and training of the 0-18 ages children,who are treated and take nursing at an oncology clinic, in an environment enriched with the healty,secure stimulatives and providing families with the personal development support they need are aimed. Study group is constituted from 0-18 ages children who were diagnosed as leukemia and some other kind of cancers at Abant Izzet Baysal University Child Health and Diseases Department of Pediatric Hematology and Oncology. Studyings have been achieved with four part time students and four faculty lectures for five days in a week in two activity rooms, prepared in the clinic in the scope of the Project, and in children's rooms in accordance with the specific objectives of the Project.

In the 1900 hours process done with children one-to-one in the scope of the project, psychosocial supporting studies have been achieved in order to increase their adapting level to the hospital, to support their awareness and acceptance regarding their illness and improvement of hospital process,to support their development. In the result of the observations and interviews done, the necessity of maintaining the studies with the support of different disciplines has been proved.

Keywords: Leukemia, support training programs, psychosocial support

1. Giriş

Çocuklarda kanser görülme sıklığı 15 yaş altında milyonda 110-150 arasındadır ve erişkinlere kıyasla çok daha nadirdir. Tüm kanserlerin % 0.5'i 15 yaşından küçük çocuklarda görülmektedir (Kutluk, 2006). Çocukluk çağında lösemi, sebebi bilinmeyen ancak tedavi edilebilen bir hastalıktır (Apak, 2006). Çocukluk çağı kanserlerinde erken tanının öneminin anlaşılması, yeni tanı ve tedavi yöntemleri, destekleyici tedavi yaklaşımlarındaki ilerlemeler, sağ kalım oranlarını artırmıştır. Ancak tedavi yöntemlerindeki bu gelişmeye rağmen kanser semptomları ve tedavi komplikasyonları özellikle çocuklarda yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (Alparslan vd., 2011; Gülses vd., 2014). Kronik hastalığın çocukta yarattığı sosyal ve psikolojik sorunlar çocuğa, aileye, hastalığın tipine, sosyal çevreye ve aldığı tıbbi bakıma göre değişmekte ve çocuğun hastalığa uyumunu kolaylaştırmakta ya da zorlaştırmaktadır (Durualp vd., 2010).

Hasta olmak ve hastaneye yatmak; bireyin yaşamını çeşitli yönlerden etkileyen, kaygı ve endişelerin arttığı ve her zamanki dengesinin nispeten alt-üst olduğu bir durumdur (Tunçbilek ve Hatipoğlu'ndan aktaran Erdim vd., 2006). Yetişkinler için bile katlanılması zor bir süreç olan hastalık durumunda, kronik hastalığı olan çocuklar, sadece hastalığın semptomlarını azaltmaya çalışmakla kalmayıp, aynı zamanda çeşitli etkenlere bağlı olarak ortaya çıkan sosyal, psikolojik, gelişimsel ve çevresel sorunları

daha yoğun şekilde yaşamaktadırlar (Er'den aktaran Durualp vd., 2010).

İşte bu zorlu süreçte sunulan psikososyal destek; zorlu yaşam koşulları ve sonrasında ortaya çıkabilecek psikolojik uyumsuzlukların/bozuklukların önlenmesi, aile ve toplum üzerinde ilişkilerin yeniden kurulması/geliştirilmesi, etkilenenlerin "normal" yaşamlarına geri dönmesi sürecinde kendi kapasitelerini fark etmeleri ve güçlenmelerinin sağlanması, toplumda gelecekte ortaya çıkması muhtemel problem durumlarla başa çıkma/iyileşme/toparlanma becerilerinin artırılmasını içeren çok disiplinli hizmetler bütünü olarak ifade edilebilir (KIZILAY, 2008). Özellikle daha önce hastane deneyimi olmayan çocuk ve ailesinin bilmedikleri bir çevrede olmaları ve çocuğun hastalığının oluşturacağı endişe düşünüldüğünde, sağlık ekibi veya destek personelinin aileye sunacağı psikolojik ve eğitsel danışmanlık hizmeti daha önemli hale gelmektedir (Yazıcı' dan aktaran Erdim vd., 2006). Bu aşamada çocuklara ve ailelerine uygun bir dille hastalık ve tedavi süreci hakkında bilgi vermek, hekimlere ve hastaneye güven duymalarını sağlamak, tedavi süreci başarıyla sona eren hastalarla görüştürmek, hastanede çocuklara özel sosyal alanların (oyun odaları, kütüphaneler, hastane okulları) oluşturulması, hastanede sağlık personeli dışında farklı meslek elemanları (çocuk gelişim uzmanları, resim, müzik, spor eğitimi uzmanları vb.) tarafından psikososyal destek verilmesi, annelerin yemek yapabilecekleri bir mutfağın oluşturulması, hastanede temel ihtiyaçların giderilmesine yönelik kaliteli hizmetlerin sunulması hasta ve yakınlarının bu süreçte yaşadıkları sorunları en aza indirmesini sağlamaktadır (Sarper, 2013).

Konuya ilişkin çalışmalar incelendiğinde, psikososyal destek konusunda elde edilen bilgilerin uygulamaya aktarılamadığı ve buna bağlı olarak sunulan hizmetlerin deneysel çalışmalarla etkililiğinin ortaya konamadığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmada proje çerçevesinde hasta çocuk ile ailesine sunulan ve bütüncül bir yaklaşımı temel alan psikososyal destek faaliyetleri özetlenmeye çalışılmıştır. Yapılan faaliyetler ile çocuk ve ailesinin, hastalığın beraberinde getirdiği sosyal ve psikolojik etkenlerle baş etme stratejileri geliştirmeleri, hastanede kalma sürecinde yaşanan toplumsal hayattan uzaklaşmaya yönelik endişelerin giderilmesi ve yaşam kalitelerinin artırılması desteklenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı

Projede; sağlıklı, güvenli, uyarıcılarla zenginleştirilmiş bir ortamda, onkoloji kliniğinde tedavi ve bakım hizmetlerinden faydalanan 0-18 yaş çocuklarının gelişimlerinin ve eğitimlerinin desteklenmesi, çocukların ailelerine ihtiyaç duydukları kişisel gelişim desteğinin sunulması amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda geliştirilen projede aşağıdaki özel amaçlar doğrultusunda çalışmalar yapılmıştır.

- Klinikte tedavi gören 0-18 yaş çocuklarının sağlıklı ve güvenli gelişimine katkıda bulunan bir çevre hazırlama,

- Çocukların sağlığı, gelişimi ve eğitiminde kaynakların doğru kullanımını sağlama,
- Ailelerin çocuklarının gelişimi ve eğitimi konusunda bilinçlenmesini sağlama,
- Ailelere ihtiyaç duydukları kişisel gelişim desteğini ve danışmanlık hizmetini sunma,
- Toplumun bu tür hastalara karşı duyarlılığını artırma.

2. Yöntem

Projede çalışma grubunun ve sürecin değişen özellikleri nedeniyle nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen bir yöntemdir. Üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır (Altunışık vd., 2010).

Çalışma Grubu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi ve Sağlık Yüksek Okulu işbirliğiyle yürütülen “Gülen Gözler Projesi” Bolu Bağışçılar Vakfı desteği ile Mayıs 2013’te başlamıştır. 24 ay süren projede çalışma grubunu Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları AD Çocuk Hematolojisi bölümünde lösemi ve diğer kanser tanısı almış 0-18 yaş arasındaki çocuklar ve aileleri oluşturmaktadır. Aynı klinikte tedavi alan hematolojik sorunu olan hastalar çalışma dışı bırakılırken, hasta yakınları çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Proje sürecinde veriler, gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

3. Bulgular Ve Yorumlar

Proje sürecinde gerçekleştirilen faaliyetler ve elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

İhtiyaç analizi: Proje başlangıcında ihtiyaç analizinin çocuklar, aileler ve hastane personeline uygulanması planlanmış, ancak hastalığın ve hastaların özellikleri nedeniyle ihtiyaç analizi sadece hastane personeliyle yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Hasta çocuklar ve ailelerine ilişkin ihtiyaç analizi çocuklarla yapılan bireysel etkinlikler sırasındaki gözlem ve görüşme sonuçlarından elde edilmiştir. Bu nedenle ihtiyaç analizinde öncelikle servis sorumlusu doktor ve hemşirelerinin de aralarında bulunduğu altı servis personeli ile görüşmeler yapılmıştır. Proje ekibinden okul öncesi ve sağlık alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilen gözlem ve görüşmelerden elde edilen sonuçlar gruplanarak özetlendiğinde aşağıdaki noktalar ön plana çıkmıştır.

Hasta ve ailelerinin genel özellikleri

Hastaneye daha çok ilköğretim ve daha büyük yaş gruplarındaki çocukların başvurduğu, yakın illerden önemli düzeyde başvuruların olduğu, aynı hastaların sık sık,

kısa ya da uzun süreli yatışlarının olduğu, çocukların yanında genellikle annelerinin kaldığı, çocukların ve ailelerinin sağlık personeliyle tedavi süreci dışında sosyal, ekonomik ve duygusal olarak paylaşımlarının çok yoğun düzeyde olduğu ve tedavilerindeki özel gereksinimler nedeniyle çocukların daha çok kendi hasta odalarında vakit geçirdikleri belirlenmiştir.

Çocukların ihtiyaçları; çocukların sadece tedavi sürecine değil kendi istedikleri zamana göre etkinliklere katılmak istedikleri, etkinliklerde aile üyelerini yanlarında istedikleri, kas kayıplarından dolayı motor beceriler konusunda desteğe ihtiyaç duydukları, teknolojik araç-gereçlerden hoşlandıkları, daha çok bir ürün oluşturdukları bireysel etkinlikleri tercih ettikleri, üniversiteden gelen gönüllü öğrencilerin sık ziyaretleri nedeniyle sesli kitap okuma ya da resim yapma etkinliklerinden sıkıldıkları, görünüşlerine ilişkin kaygılardan dolayı fiziksel görünümüne yönelik etkinliklere katılmaktan ve fiziksel görünümünde yapılan yenilik ve değişimlerden hoşlandıkları, her gün farklı eğitimcilerle çalışmak yerine tanıdıkları, güvendidikleri bireylerle çalışmaktan hoşlandıkları, farklı günlerde birbirini takip eden uzun süreli projeler yapmaktan hoşlandıkları, yoğun tedavi günlerinde hiçbir düzeydeki etkinliğe katılmak istemedikleri, mutfakta yapılan etkinliklerden ve özel kutlamalardan çok hoşlandıkları, hastalığın seyrine ve tedavisine ilişkin iyi örneklerin paylaşılmasından çok mutlu oldukları, yaptıkları çalışmaların/ürünlerin sergilenmesinden memnuniyet duydukları ve odalarında bulunan eşyalardaki (tahta, masa, sehpa vb.) değişikliklerden çok hoşlandıkları saptanmıştır.

Ailelerin ihtiyaçları

Ailelerin uzun ve yorucu tedavi sürecinde yoğun duygusal desteğe ihtiyaç duydukları, diğer hasta yakınlarıyla paylaşımlardan hoşlandıkları, hastanede daha uzun süre kalan annelerin kişisel bakım ve sosyal desteğe ihtiyaç duydukları, çocuklarının eğlenmesinden ve eğitimsel aktiviteler içine dahil olmasından memnuniyet duydukları, hastalığın seyri ve tedavi süreci konusunda güvenilir bilgiye ve desteğe ihtiyaç duydukları, hasta odaları dışında vakit geçirebilecekleri, yemek pişirebilecekleri ve başka annelerle birlikte olabilecekleri bir alana gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Sağlık personelinin ihtiyaçları

Süreçte hastalar ve aileleri ile yaşanan uzun birliktelikler ve üzücü sonuçlar nedeniyle sağlık personelinin de duygusal desteğe ihtiyaç duydukları, çocukların ve aile yakınlarının güzel vakit geçirmesi için araç-gereç ve materyal desteğine ihtiyaç duydukları, çocuklar için daha eğlenceli, işlevsel ve daha geniş ortamlar istedikleri, çocukların kas eğitimine yönelik materyallere ihtiyaç duydukları ve proje ekibiyle işbirliği için çok istekli oldukları belirlenmiştir (Aydoğan vd., 2015).

Eğitici eğitimi ve eğitim ortamının hazırlanması: İhtiyaç analizleri doğrultusunda eğitim programı ve eğitim ortamı düzenlenmiştir. Projede tüm eğitim uygulamaları, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği AD. ve Sağlık Yük-

sekokulundan seçilen ikişer öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin seçiminde, projeye ayırabileceği zaman, mesleki ve iletişim becerilerine ilişkin kriterler dikkate alınmıştır. Eğitimcilerin belirlenmesinin ardından okul öncesi ve sağlık yüksekokulu öğretim üyeleri tarafından 8 saatlik teorik ve uygulamalı eğitimci eğitimi gerçekleştirilmiştir. Lösemi hastalığı, özellikleri ve tedavi sürecine ilişkin bilgi, beceri ve konuya ilişkin yapılan çalışmaların sunulduğu eğitimde, örnek etkinlik uygulamalarına da yer verilmiştir. Eğitim sonrasında, eğitimcilere klinik personeli ve eğitim ortamı tanıtılmıştır. Proje sürecinde yer alan dört öğrenci için kısmi zamanlı öğrenci statüsünde aylık toplam 60 saatlik ücretli çalışma takvimi hazırlanmıştır. Bu çerçevede her gün iki öğrencinin (okul öncesi-hemşirelik) 90 dakika süreyle klinikte çocuk hastalar ve aileleriyle birlikte olması planlanmıştır. Bu sayede okul öncesi öğrencilerin eğitim ve gelişim etkinliklerini uygulamaları, hemşirelik öğrencilerinin ise etkinlikler sırasında çocukların ihtiyaç duydukları sağlık desteğini sunmaları hedeflenmiştir.

Aile-çocuk eğitim programları ve materyallerinin geliştirilmesi:

Çocuk ve ailelerin ihtiyaçları belirlendikten sonra eğitim programları geliştirilmiştir. Eğitim programı ve materyallerinin hazırlanmasında;

- Aile eğitim programının; ailelerin kişisel gelişim ve çocuklarının eğitiminde ihtiyaç duydukları ve çocuklarının hastalıkları, bakımı ve tedavisi ile ilgili tüm konularda olmasına ve aktif katılıma dayalı, eğlenceli sosyal destek etkinliklerini içermesine özen gösterilmiştir.

- Çocuklara yönelik eğitim programının; çocukların yaş, gelişim ve sağlık özellikleri dikkate alınarak, bireysel ve küçük grup uygulamalarına dayalı, farklı gelişim alanlarını kapsayan, çocuklar için alışılmadık, eğlenceli ve öğrenimlerini destekleyici etkinliklerden oluşmasına dikkat edilmiştir.

- Eğitim programlarına ilişkin materyallerin (hikaye, slayt, yapbozlar, kuklalar vb) geliştirilmesinde ise; çocukların gelişimsel gereksinimlerine ve hoşlandıkları, zevk aldıkları materyallerin hazırlanmasına özen gösterilmiştir. Aile ve çocuk eğitim programlarının hazırlanmasının ardından, eğitim programlarının uygulanmasına geçilmiştir.

Eğitim programlarının uygulanması: Uygulama; ön uygulama ve asıl uygulama şeklinde gerçekleştirilmiş ve bu sayede etkililiği test edilecek programlar ve materyaller proje ürünleri olarak yaygınlaştırmaya hazır hale getirilmiştir. Hastalığın özelliğinden dolayı iki aylık ön uygulama, tüm taraflar için (çocuklar, aileleri, eğitimciler) hazırlık evresi olarak kabul edilmiştir. Ön uygulama sırasında elde edilen gözlemler sonucunda, çocukların bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak belirlenen program çerçevesinde bireysel eğitim etkinlikleri ile asıl uygulama gerçekleştirilmiştir.

Proje başlangıç tarihinden günümüze kadar, klinikte ilk yıl ayda 90 saat, ikinci yıl ise ayda 120 saat olmak üzere yaklaşık toplam 1900 saat 18 çocuk ve ailesine pskososyal destek sunulmuştur. Bu çalışmada projenin uygulama aşamasında çocuklara

sunulan psikososyal destek faaliyetleri aşağıdaki özetlenmiştir.

- Çocukların hastaneye uyum düzeylerinin artırılması: Proje sürecinde çalışılan tüm çocukların hastaneye, hasta odasına ve çalışanlara önemli derecede uyum sorunları yaşadıkları gözlenmiştir. Özellikle hastaneye yeni yatan üç çocuğun hastalık hakkında bilgi sahibi olmamaları, hastanede kalmaya alışkın olmamaları, tedavi sürecinde canlarını yakan bir takım müdahalelere maruz kalmaları, kemoterapi tedavisi sürecinin beraberinde getirdiği birtakım semptomlar (bulantı, kusma, saç dökülmesi, yorgunluk gibi) nedeniyle psiko sosyal destek çalışanlarını reddettikleri görülmüştür. Bu süreçte çocukların yaşadıkları sıkıntılar göz önünde bulundurularak çalışmaya katılmaya zorlanmamış, ailelerine destek verilerek bu zorlu süreçle baş etmelerinde yardımcı olmaya çalışılmıştır. Hastanede kalmaya ve tedavi sürecine alışkın olan çocuklar da kemoterapi tedavileri sırasında yaşadıkları semptomlar nedeniyle çalışmalara katılmak istemediklerinde kesinlikle zorlanmamışlardır.

Üç çocuk dışındaki tüm çocuklarda hastane uyum konusunda;

çocuk-öğretici tanışma etkinlikleri, eğitimcilerin aileye kendini kabul ettirme etkinlikleri, çocuğun özelliklerini ve ilgi alanlarını tanıma etkinlikleri, hastaneyi keşif oyunları, hasta odasını çocuğun oyun ve eğlence odası şeklinde düzenleme, çocuğun yaptıkları ürünleri odasında ve klinikte sergileyebileceği alanlar düzenleme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar sonucunda iki yıllık proje sürecinde çocuklarda hastaneye uyum konusunda yaşanan tüm sıkıntıların giderildiği gözlenmiştir. Projede görev alan öğrencilerin proje sürecinde yaptıkları gözlemler ve görüşmeler sonucunda; çocuklar ve ailelere yönelik yapılan bilgilendirme ve her çocuğun bireysel farklılığına uygun destek faaliyetleri ile hastanede yaşamının getirdiği olumsuz duyguların biraz olsun azaltılabileceği belirlenmiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerde aileler, çocukların en çok hastanede kalmak zorunda oldukları için sıkıldıklarını ve bu nedenle proje kapsamında sunulan psikososyal desteğin çocuklarında farklılık yarattığını ifade etmişlerdir.

- Çocukların hastalıklarına ilişkin farkındalık ve kabul düzeylerinin desteklenmesi: Her yaşta isminin bile kabul edilmesi zor olan lösemi hastalığı ve semptomları çocuklar üzerinde daha ürkütücü ve kaygı verici bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle bu başlık altında; fiziksel görünümün kabulüne, dış görünümde kullanılan materyallerin daha eğlenceli ve çekici hale getirilmesine, bireyler arasındaki görünüş farklılıklarına saygı ve anlayışa, bu farklılıkların bireyler için avantaj haline dönüştürülmesine, hastalığın gerektirdiği sağlık kurallarına (hijyen, hareket kısıtlaması, maske ve önlük giyme vb) uyulmasına ilişkin etkinlikler (maske yapımı, fiziksel aktiviteye yönelik oyunlar, maske ve önlük giymeye yönelik dramatik etkinlikler vb) gerçekleştirilmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalarda özellikle drama, sanat ve dil etkinliklerine yer verilmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda özellikle hastalık konusunda bilgilendirmede drama ve hikaye oluşturma etkinliklerinin, ailenin ve tüm sağlık personelinin katıldığı oyun ve müzik etkinliklerinin etkili olduğu gözlenmiştir.

• Çocukların hastane sürecinin iyileştirilmesi ve gelişimlerinin desteklenmesi: Bu kapsamda her çocuğun bireysel özelliklerine, ilgilerine, yaş ve gelişim düzeyine uygun etkinlikler planlanmıştır. Bu aşamadaki etkinlikler, çocukların hastaneye ve hastalığa uyum konusunda ihtiyaç duydukları ön hazırlık aşamasından sonra gerçekleştirilmiştir. Çocukların gelişimlerine ve hastane sürecinin iyileştirilmesine yönelik etkinlikler arasında sanat çalışmaları, dil etkinlikleri, problem çözme becerilerine yönelik etkinlikler, fen ve matematik etkinlikleri, psikomotor etkinlikler, müzik ve dans etkinlikleri, film izleme, günlük yaşam ve mutfak etkinlikleri, öz bakım becerilerine yönelik etkinlikler yer almaktadır. Yapılan gözlemler sonucunda çocukların kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda katıldıkları etkinliklerde daha aktif rol aldıkları ve en çok müzik, sanat etkinlikleri ve strateji oyunlarından hoşlandıkları, ayrıca ailelerinin ve sağlık personelinin rol aldığı etkinliklerde daha çok eğlendikleri gözlenmiştir. Sonuç olarak hazırlanan tüm etkinliklerde çocukların daha mutlu, sosyal ve enerjik olduğu, ayrıca hastalığın çocuklardaki etkilerine ilişkin yapılan psikomotor etkinliklerin, çocukların gelişimde ortaya çıkan problemlerin çözümünde etkili olduğu gözlenmiştir. Örneğin tedavi sürecinde kol ve bacaklarında yaşadığı güçsüzlük nedeniyle yatağından kalkamayan bir çocuk için yatakta uygulanabilecek psikomotor etkinlikler tercih edilmiş ve bu çabaların etkili olduğu, özellikle bacak kaslarındaki güçsüzlüğün ortadan kalktığı ve yürüyebildiği gözlenmiştir.

Projenin tanıtımı, yaygınlaştırma ve sürdürülebilirliğin sağlanması: Projenin başarısında ve toplumda duyarlılığın artırılmasında ilgili kurum ve kuruluşlarla görüşmeler ve işbirliği büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle projenin başladığı günden itibaren gerekli tanıtım ve yaygınlaştırma çalışmaları yapılmıştır. Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan toplantılara katılım ile de, proje çıktılarının mevcut proje alanında ve farklı bölgelerde kullanımının desteklenmesi sağlanmıştır.

4. Tartışma

Çocukluk çağı kanserleri sadece çocuğu değil tüm aileyi derinden etkileyen uzun süreli kronik bir hastalıktır (Maurice-Stam vd., 2008; Bhattacharya vd., 2016). Çocukluk çağında görülen kanserlerin % 30'unu oluşturan lösemi, tedavi sırasında ve sonrasında gelişen semptomlar nedeniyle çocuğun ve ailesinin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (Arslan vd, 2015). Çocukluk çağı kanserleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; kanserli çocukların tedavi sürecinde yaşam kalitelerindeki değişim, hastalık ve sonrasında çocuğun ve ailesinin yaşadığı duygusal ve davranışsal reaksiyonlar veya hastalıkla başa çıkma stratejilerine yönelik betimsel çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir (Van Dongen-Melman vd, 1998; Erdim vd., 2005; Kazak vd, 2005; Hızel vd., 2009; Reisi-Dehkordi vd., 2014; Bhattacharya vd., 2016; Ljungman vd, 2016). Alan yazında kanserli çocuklar ve ailelerine yönelik bilgilendirme ve psikososyal desteğin öneminin vurgulandığı görülmüş, ancak amaçlı ve planlı bir psikososyal desteğin uygulandığı ve sonuçlarının tartışıldığı sınırlı sayıda çalışmaya (Last & Grootenhuys, 1998; Alparslan vd., 2001; Al-Momani & Siham, 2013) ulaşılmıştır.

Bu bağlamda sağlıklı, güvenli, uyarıcılarla zenginleştirilmiş bir ortamda, lösemi kliniğinde tedavi gören 0-18 yaş çocuklarının gelişimlerinin ve eğitimlerinin desteklenmesi, çocukların ailelerine ihtiyaç duydukları kişisel gelişim desteğinin sunulması amacıyla başlatılan proje, başlangıçta 12 aylık süreli olarak planlanmasına karşın elde edilen başarılı sonuçlar sürecin 12 ay daha uzatılmasına yol açmıştır. Proje sürecinde iş paketleri kapsamında planlanan faaliyetler, klinik ve hastaların özelliklerine göre revize edilerek uygulamaya konulmuştur. Sonuç olarak psikososyal destek amaçlı yapılan tüm faaliyetler sonucunda proje hedeflerine ulaşıldığı belirlenmiştir. Çocukların hastaneye uyum sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin yapılan çalışmalarda; hastalık süreci ve sonrasında oluşabilecek semptomların bilinmesi, her çocuğun birbirinden farklı özelliklerinin göz önünde bulundurulması, iletişim kanallarının sürekli açık tutulması ve desteğin süreklilik arz etmesinin uyumla ilgili yaşanan olumsuz duygu ve davranışların azalmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Last & Grootenhuis (1998) da kanserli çocuklar ve ailelerine yönelik geliştirdikleri psikososyal bakım modelinde, hasta çocuklar ve ailelerinin duygusal ve davranışsal reaksiyonlarının anlaşılmasının, medikal eğitimin yanında sosyal desteğin farklı boyutlarına dikkat edilmesinin psikososyal desteği başarıya ulaştıracağını vurgulamışlardır.

Çalışmada, çocukların hastanedeki yaşam koşullarının iyileştirilmesi ve gelişimlerinin desteklenmesine yönelik yapılan çalışmaların çocukların özellikle sosyal duygusal gelişimlerinin yanısıra güçsüzlük yaşadıkları psikomotor becerilerde de etkili olduğu belirlenmiştir. Yapılan benzer bir çalışmada da, uygulanan tedavilere bağlı fiziksel güçsüzlüklerde yapılan egzersiz uygulamalarının etkili olduğu ve hastanede yatan kanser hastası çocukların özellikle bir uzman eşliğinde yaptıkları bireysel egzersiz uygulamalarının faydalı sonuçlar verdiği belirtilmiştir (Soyuer & Sitti, 2011). Proje uygulamalarında, fizik tedavi uzmanlarıyla işbirliği ile yürütülen çalışmaların çocukların kaslarının güçlenmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Çocukların ve ailelerinin hastalığa ilişkin farkındalık ve kabul düzeylerinin desteklenmesi için farklı etkinlikler yoluyla (drama ve hikaye oluşturma etkinlikleri, aile ve personelin katıldığı oyun etkinlikleri, ailelere yönelik bilgilendirme çalışmaları) yapılan bilgilendirme çalışmalarının etkili olduğu gözlenmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalar (Alpaslan vd., 2001; Hızel vd., 2009; Reisi- Dehkordi vd., 2014; Bhattacharya vd., 2016) da; çocuklara ve ailelere yönelik yapılan bilgilendirme faaliyetlerinin ve psikososyal desteğin hastalığa ilişki kaygı ve belirsizlik durumunu ortadan kaldırarak kabul düzeyini arttırdığını ortaya koymaktadır.

Proje ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara aşağıdaki önerileri sunmak mümkündür.

Hastane ortamında yapılabilecek değişimlere ilişkin öneriler;

- Hastane ortamını yabancılaştıran nesnelere göz önünden uzaklaştırarak, ev sıcaklığı yaratan objelerle daha çekici ve mutlu edici bir ortam haline getirmek,

- Bu kliniklerde uzun süreli hasta yatışları nedeni ile klinik içerisinde mutfak, çamaşır odası vb. zorunlu ihtiyaçların karşılanabileceği bölümler oluşturmak ve ihtiyaçları düzenli aralıklarla, sürdürülebilir şekilde karşılamak,

- Çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmış, eğitimlerine destek veren materyallerin teminini sağlamak,

- Uzun süreli yatışlar nedeni ile eğitimleri aksayan çocuklar için eğitimlerinin sürdürülebilirliğini sağlamaya yönelik gerekli materyal desteği ile müfredata ve çocuğun gelişimine uygun ders içeriği hazırlamak yararlı olacaktır.

Eğitim süreci için yapılabilecek değişimlere ilişkin öneriler;

- Hastaların neşeli ve aktif bir tedavi süreci geçirebilmeleri için sağlık personellerine yönelik 0-18 yaşa ilişkin eğlendirici ve eğitici etkinliklerin eğitiminin verilmesi,

- Çocuk Gelişimi ve Eğitimi/Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü mezunu bireylerle ve farklı disiplin alanlarının aktif işbirliği (Hemşirelik, Sınıf Öğretmenliği, Güzel Sanatlar, Psikoloji vb.) ile kliniklerde yeni bir iş alanı açarak kişilerin buralarda tam zamanlı olarak çalışmalarına olanak sağlamak,

- Proje kapsamı genişletilerek üniversitelerin ilgili bölümlerinde “Gönüllü ya da Kısmi Zamanlı Öğrenci” statüsü ile lösemili çocukların tedavi sürecine ve gelişimlerine destek olmak, bu tür projelerin sürdürülebilirliğini sağlamak,

- Uzun süreli yatışlar nedeni ile eğitimleri aksayan çocuklar için; kliniklerde formal eğitimlerini sürdürebilecekleri resmi birimler oluşturmak ve bu konuda sivil toplum kuruluşlarının ve gönüllü eğitimcilerin desteğini almak,

- Sadece lösemi ya da kanser hastaları için değil süregelen hastalığı olan ve ihtiyaç duyan tüm hasta çocuklara ve ailelere ihtiyaç duydukları desteğin kurumsal işbirlikleri ve projeler yoluyla verilmesi önerilmektedir.

5. Kaynakça

- Al-Momani & Siham, M. (2013). Informal Social Support: A Collaborative Stress Management Initiative for Mothers of Cancer Children. *International Journal of Psychological Studies*, 5(2),19-31. (<https://www.questia.com/library/journal/1P3-3094744071/informal-social-support-a-collaborative-stress-management>) (Erişim Tarihi: 18. 08. 016).
- Alparslan G. B., Uçak, H., Serttaş, M. & Akçay, P. (2011). Lösemili Çocuklar ve Aileleri İçin Boyama Kitabı'nın, Ebeveyn Kaygı Düzeyi Üzerine Etkisi. *Türkiye Klinikleri J MedSci*, 31(6), 1401-1409.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. & Bayraktaroğlu, S. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. 6. Baskı, Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Apak, H. (2006). Çocukluk Çağı Lösemileri. *Türk Pediatri Arşivi*, 41,189-96.
- Arslan, Z., Yiğit, R., & Temel, G. Ö. (2014). Lösemi Hastası Çocuk Ebeveynlerinin Çocuğun

- Bakımına İlişkin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi ve Karşılanması. Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 7(2),58-68.
- Aydoğan, Y., Okyay, Ö., Ak, B., Alpteker, H., Akkaya, Ö. & Koç, M. (2015). Improvement in the Life Quality of Children with Leukemia. Norley, K., İçbay, M.A., Arslan, H. (Ed.). Contemporary Approaches in Education içinde (431-440). PL Academic Research. ISBN 978-3-651-66164-2.
- Bhattacharya K., Pal, S., Acharyya, R., Dasgupta, G., Guha, P. & Datta A. (2016). Depression and Anxiety in Mothers of Children with Cancer and How They Cope with it: A Cross-Sectional Study in Eastern India. ASEAN Journal of Psychiatry, 17(1),1-8.
- Durualp, E., Kara, F. N., Yılmaz, V., & Alabeyoğlu, K. (2010). Kronik Hastalığı Olan Ve Olmayan Çocukların ve Ebeveynlerinin Görüşlerine Göre Yaşam Kalitelerinin Karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 63(02),55-63.
- Erdim, L., Bozkurt, G. & İnal, S. (2006). Annelerin Çocuklarının Hastaneye Yatışından Etkilenme Durumlarının Araştırılması. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 9(3), 36-43.
- Gülse, S., Keskin Yıldırım, Z. & Büyükavcı, M. (2014). Kanserli Çocukların Ve Anne-Babalarının Yaşam Kalitesi Diğer Hastalardan Farklı mı?. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 57,16-23.
- Hızel, S., Toprak, S., Albayrak M., Sanlı C., & Koçak, Ü. (2009). Kanserli Çocuklar Hakkında Anadolu'nun Kırsal Bir İlindeki Annelerin Bilgi, Tutum ve Davranışları. Gazi Tıp Dergisi, 20(1),3-6.
- Kazak, A. E., Boeving, C. A., Alderfer, M. A., Hwang, W. T., & Reilly, A. (2005). Posttraumatic Stress Symptoms During Treatment in Parents of Children with Cancer. Journal of Clinical Oncology, 23(30),7405-7410.
- Kızılay (2008). Afetlerde Psikososyal Destek Uygulama Rehberi. Ankara: Yorum Basın Yayın Sanayi Ltd. Şti. https://www.kizilay.org.tr/Upload/Dokuman/Dosya/20725363_afetlerde-psikososyal-destek-uygulama-rehberi.pdf adresinden 18.05.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Kutluk, T. (2006). Çocukluk Çağı Kanserlerinin Epidemiyolojisi. İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Herkes İçin Çocuk Kanserlerinde Tanı Sempozyum Dizisi No: 49, 11-15.
- Last, B. F., & Grootenhuis, M. A. (1998). Emotions, Coping and The Need for Support in Families of Children with Cancer: A Model for Psychosocial Care. Patient Education and Counseling, 33(2), 69-179.
- Ljungman, L., Boger, M., Ander, M., Ljótsson, B., Cernvall, M., von Essen, L., & Hovén, E. (2016). Impressions That Last: Particularly Negative and Positive Experiences Reported by Parents Five Years after the End of a Child's Successful Cancer Treatment or Death. PloS one, 11(6), e0157076.
- Maurice-Stam, H., Oort, F. J., Last, B. F., & Grootenhuis, M. A. (2008). Emotional Functioning of Parents of Children with Cancer: The First Five Years of Continuous Remission After the end of Treatment. Psycho-Oncology, 17(5),448-459.
- Reisi-Dehkordi, N., Baratian, H., & Zargham-Boroujeni, A. (2014). Challenges of Children with Cancer and Their Mothers: A Qualitative Research. Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research, 19(4),334-339.

- Sarper, N. (2013). Lösemi Tedavisi Sırasında ve Sonrasında Yaşam Kalitesi. XXXIX. Ulusal Hematoloji Kongresi'nde sunulan bildiri., Antalya. <http://www.thd.org.tr/thdData/Books/717/losemi-tedavisi-sirasinda-ve-sonrasinda-yasam-kalitesi-nazan-sarper.pdf> adresinden 22.04.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Soyuer, F. & Sitti S. (2011). Kanserli Çocuklar ve Fiziksel Aktivite. Dicle Tıp Dergisi, 38(4),526-529.
- Van Dongen-Melman, J. E., Van Zuuren, F. J., & Verhulst, F. C. (1998). Experiences of Parents of Childhood Cancer Survivors: A Qualitative Analysis. Patient Education and Counseling, 34 (3),185-200.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Merkezleri Hakkındaki Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi

An Investigation of The Preschool Teachers' Views and Practices on Learning Centers

Burçin AYSU

Child Development Department, Health Services Vocational School, Ahi Evran University, Kırşehir, Turkey

Neriman ARAL

Child Development Department, Faculty of Health Sciences, Ankara University, Ankara

Özet

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma Kırşehir il merkezindeki bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri üzerinde yürütülmüş, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve gözlem tekniğine birlikte yer verilmiştir. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen, öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” ve öğrenme merkezlerindeki uygulamalarını belirlemeye yönelik ise “Öğrenme Merkezleri Gözlem Formu” kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda genel olarak öğretmenlerin program ve uygulanması konusunda desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Okul Öncesi, Öğrenme Merkezleri, Okul Öncesi Öğretmeni*

Abstract

The present study aimed to investigate the preschool teachers' views and practices on learning centers. The study group was determined by criterion sampling, a purposive sampling method. The research involved in the preschool teachers serving at the independent nursery schools in the city center of Kırşehir province and employed both the interview and observation techniques of the qualitative research method. The data collection tools developed by the researchers for the purposes of the study included the semi-structured “Teacher Interview Form” to find the views of the teachers on learning centers and the “Learning Centers Observation Form” to find the practice at the learning centers. Descriptive analysis was used for the assessment of the data. It was concluded as a result of the study that generally the teachers needed support as regards the program and its application.

Keywords: *Preschool, Learning Centers, Preschool Teacher*

1. Giriş

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen dönemi kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan; bedensel, psiko motor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, bu doğrultuda kişiliğin şekillendiği, gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreçte, aileden sonra, çocukların yaşatlarıyla kendi çevrelerini oluşturup gelişimlerini en sağlıklı, en doğal biçimde yaşayabilecekleri bir ortam sağlayan okul öncesi eğitim kurumları gelmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları okul öncesi çocukların tüm gelişimlerini sağlıklı ve güvenli bir ortam içinde, çocuğun çok yönlü gelişimini hedefleyen programlara ve uzman eğitici kadroya sahip temel amacı eğitim olan sosyal kuruluşlardır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2003; Oktay, 2010). Bir okul öncesi eğitim kurumunun çocukların eğitim gereksinimlerini karşılar nitelikte tasarlanmış olması gerekmektedir. İyi tasarlanmış eğitim ortamları çocukların etkin öğrenmelerini destekler ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirir (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim, iyi bir planlama ile amacına ulaşabilir ve niteliğini arttırılabilir (Şimşek, 2012). Dikkatli ve özenli planlanmış eğitim ortamları eğitim programlarının başarıya ulaşmasında önem taşır. Bu eğitim programlarının amacına uygun şekilde planlanabilmesi ve uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının öğrenme merkezlerini içerecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (MEB, 2013). Öğrenme merkezlerinde oyun, çocuğun yaratıcılığını geliştirme, kendisini ifade etmesini sağlama, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, başladığı işi sonuçlandırma konusunda kararlı olma, sorumluluk alma ve aldığı sorumluluğu yerine getirme, problem çözme, olaylar arasında neden sonuç bağlantıları kurma, toplumsal cinsiyet rollerini kazanma ve kas becerilerini geliştirme açısından önemlidir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2011).

Okul öncesi öğretmenin, çocuklardaki gelişimsel kazanım ve göstergeleri gözleyebilmesi için eğitim ortamını onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlemesi gerekmektedir. Eğitim ortamının düzenlenmesindeki özellikler, çocukların gelişimleri, yeni ve özgün ürünler oluşturmaları, yeni davranışlar ortaya koyabilmeleri ve özellikle yaratıcılığa yönlendirilmeleri açısından önemlidir (Aral ve Can Yaşar, 2015). Yapılan araştırmalar incelendiğinde sınıfta etkili bir eğitim-öğretim sürecinin gerçekleşmesi ve istendik davranışların oluşturulabilmesi için iyi bir fiziksel ortamın hazırlanmasının önemli olduğu (Çelik ve Kök, 2007), bir okul öncesi eğitim kurumunda bulunması gereken araç-gereçlerin okulların büyük bir çoğunluğunda bulunduğu gözlemlendiği (Kubanç, 2014), çocukların ilgi köşelerini tercih etme nedenlerinin başında çocukların kendi isteklerinin etkili olduğu ve öğretmenlerin bu zaman dilimini önemli buldukları (Gürpınar, 2006), fiziksel koşullardan ise memnuniyetsiz oldukları (Kandır ve Çatlık, 2006) görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarından çocuğun beklenen düzeyde yararlanabilmesi ve öğretmenin verimli olabilmesi için öğretmenin eğitim programını çok iyi bilmesi ve uygulaması gerekmektedir (Aral vd., 2003). Planlanma ve uygulanma sırasında

en önemli rol öğretmenlere düşmektedir (Şimşek, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi ve değerlendirilmesi önemlidir (Zembat, 2007). Bu anlamda okul öncesi öğretmenlerinin çocukları diğer etkinliklere ve güne hazırlayan öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin derinlemesine belirlenmesi ve uygulamalarının incelenmesi, bu doğrultuda önerilerin paylaşılmasının öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi önerilerin oluşturulması amacıyla planlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının belirlenmesi ve önerilerin sunulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ve gözlem kullanılmıştır. Durum çalışması nitel araştırmalarda çok yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Durum çalışması, bir varlığın mekana ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırma (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014) olup en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Bir duruma yönelik elde edilen sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması beklenmektedir. Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2009).

Çalışma Grubu

Çalışmada olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olduğu düşünülen amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir. Ayrıca veri çeşitlenmesi yoluna gidilerek gözlem ve görüşmeye yer verilmiştir. Bu durumun geçerliliği arttırdığı düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Araştırma Kırşehir il merkezindeki, ikili öğretim veren, aynı yaş grubundan sabahçı ve öğlenci olmak üzere en az ikişer sınıfı bulunan, bağımsız anaokullarında kadrolu olarak görev yapan ve araştırmaya katılmayı kabul eden okul öncesi öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Ölçütleri sağlayan dört okuldan ikişer sabahçı, ikişer öğlenci sınıf olmak üzere 16 okul öncesi öğretmeni ile görüşme ve bu öğretmenlerin sınıflarında gözlem yapılmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı üniversite mezunu olup % 93,75'i kadın (n=15), % 6,25'i (n=1) ise erkek ve %43,75'i 31-35 yaş aralığındadır.

Ayrıca öğretmenlerin yarısı (%50) 1-10 arası, %31,25'i 11-15 yıl, % 18,75'i ise 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Araştırmaya dahil edilen sınıfların yarısından fazlasında (9) 16-20, 4 sınıfta 21-25, 3 sınıfta 10-15 arasında çocuk bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” ve öğrenme merkezlerindeki uygulamalarını belirlemeye yönelik ise “Öğrenme Merkezleri Gözlem Formu” kullanılmıştır. Görüşme ve gözlem formunun oluşturulmasında öncelikle literatür taraması gerçekleştirilmiş, taslak maddeler oluşturulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda görüşme ve gözlem formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formunda; okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyeti, yaşı, meslekteki çalışma yılı, öğrenim durumu, çalıştığı yaş grubuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamaları ile ilgili sınıfta öğrenme merkezlerinin bulunma durumu ve sınıfta hangilerinin bulunduğu, öğrenme merkezlerine yer verilmemesinin nedeni, öğrenme merkezlerinde oyun sırasında karşılaşılan en büyük sorun ve bu sorunun çözümüne ilişkin ne yapıldığı, öğrenme merkezlerinin hangi sıklıkta düzenlendiği, çocukların gün içinde yoğun bir şekilde ilgi gösterdikleri öğrenme merkezlerinin neler olduğu, bu merkezlerin tercih edilme nedenleri, ilgi gösterilmeyen öğrenme merkezlerine neden ilgi gösterilmediği, öğrenme merkezlerinde oyuna ne karar süre ayrıldığı, öğrenme merkezlerinin çocuk ve öğretmen açısından önemi ile ilgili sorular yer almaktadır.

Gözlem formunda; gözlem tarihi, gözlem süresi gibi gözleme ilişkin genel bilgiler ile kurum bilgileri, sınıfta hangi öğrenme merkezlerinin bulunduğu, çocukların gün içinde yoğun bir şekilde ilgi gösterdikleri öğrenme merkezlerinin neler olduğu, öğrenme merkezlerinde oyuna ne karar süre ayrıldığı, öğretmenlerin öğrenme merkezlerini çocuklara tanıtmaya ve öğrenme merkezlerindeki oyuna katılma durumu, öğrenme merkezlerinin kullanımına yönelik hangi kurallar geliştirildiğine ilişkin sorular yer almaktadır.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırma verileri öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde 18.04.2016-20.04.2016 tarihleri arasında toplanmış, gözlemler ise 04.04.2016-20.04.2016 tarihleri arasında yapılmıştır. Çalışmadan önce öğretmenlerle görüşülmüş ve araştırmanın amacı açıklanmıştır.

Görüşmeler öğretmenlerin okullarında ve rahat iletişim kurabileceği düşünülen boş bir odada yüz yüze yapılmıştır. Yapılan görüşmeler 30-35 dakika sürmüştür.

Sınıflarda öğrenme merkezlerinde oyun sırasında uygulamalara ilişkin veriler, ni-

tel araştırma yöntemlerinden yapılandırılmış gözlem tekniği ile toplanmıştır. Gözlem araştırmacı ve iki uzman olmak üzere üç uzman tarafından farklı gün ve haftalarda olmak üzere üçer kez yapılmıştır. Her bir gözlem ortalama bir saat sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtması amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir. Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra araştırmacılar tarafından öğretmenler Ö1, Ö2,...Ö15, Ö16 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerin her bir soruya verdiği cevaplar benzerlikleri bakımından gruplandırılarak yorumlanmış, ayrıca her soruya verilen bir-iki cevap da aynen sunulma yoluna gidilmiştir. Araştırmacılar tarafından gözlem formuna kaydedilen veriler kontrol edilerek görüş birliği sağlanmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla üç uzmanın çözümlenmeleri dikkate alınmış ve ortak noktalar belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Gözlemlerin yorumlanmasında gözlem formları dikkate alınarak genel tanımlamalara yer verilmiştir.

3. Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarına ait bulgular; görüşme bulguları ve gözlem bulguları olarak iki başlık altında sunulmuştur.

Görüşme Bulguları

Öğretmenlere sınıflarında öğrenme merkezi bulunup bulunmadığı sorulduğunda öğretmenlerin çoğunluğu (11) sınıflarında öğrenme merkezlerinin bulunduğunu, iki öğretmen bulunmadığını bir öğretmen kısmen bulunduğunu, bir öğretmen ilgi köşelerinin bulunduğunu, bir öğretmen ise öğrenme merkezlerinin bulunduğunu ama plandaki gibi olmadığını belirtmiştir. Sınıfta öğrenme merkezi bulunmadığını belirten öğretmenlerden biri Ö 5 “*Merkez yazdık ama ayırmadık.*” açıklamasını yapmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere sınıflarında hangi öğrenme merkezlerinin bulunduğu sorulduğunda öğretmenlerin yarısı (8) öğrenme merkezlerinin tamamının bulunduğunu, sadece bir öğretmen hiçbir öğrenme merkezinin bulunmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde blok merkezinin sadece iki sınıfta, dramatik oyun merkezinin dört sınıfta, fen merkezinin ise altı sınıfta bulunmadığı belirlenmiştir.

Öğrenme merkezlerine yer vermediğini ya da farklı şekillerde öğrenme merkezlerine yer verdiğini söyleyen öğretmenlere, “Öğrenme merkezlerine neden yer vermiyorsunuz?” sorusu sorulmuş, öğretmenlerden Ö7 “*Bizim derslerimiz ağır olduğu için şu anda kaldırdık. Yılsonuna oyun yapıyorum.*”, Ö15 ise “*Alan darlığı, uygulamayı tepeden inme yaptılar.*” cevabını vermiştir. Öğrenme merkezlerinden bazılarının

bulunduğunu belirten öğretmenlerin (8) öğrenme merkezlerinden bazılarında yer vermemelerinin nedenleri olarak sınıfın büyüklüğü ve malzeme yetersizliği konularında yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretmenler, öğrenme merkezleri için özel bir alan olmaması, sınıfın küçük olması ve öğrenme merkezi oluşturmak için uygun olmaması, malzeme yetersizliği, öğrenme merkezlerinin uygulanabilir bulunmaması, ikili öğretim yapılması (yani sınıfın bir başka öğretmen ile paylaşılıyor olması), problemleri görülen çocukların varlığı konularında sorunlar yaşamaları nedeniyle öğrenme merkezlerini oluşturmadıklarını belirtmişlerdir.

Dramatik öğrenme merkezinin bulunmadığını belirten öğretmen (Ö8) “*Kostümlerimiz ve malzemelerimiz yok, temin edilemiyor.*” cevabını vermiştir. Öğretmenlerden Ö1: “*Müzik aletlerimiz yok, ortak kullanıyoruz.,*” Ö5 “*Aslında oluşturduk ama kullanılmıyor. Uygulanabilir değil.*” şeklinde düşüncelerini ifade ederken, Ö3 “*Özel bir alan ve imkanlar olmadığı için.*”, Ö12 “*Yer olmadığı için. En büyük sıkıntımız sınıfın, merkez oluşturacak kadar geniş olmaması.*”, Ö14 “*Serbest oyun ve kuralı oyun için yer kalmıyor. Köşeler (ilgi köşeleri) daha kullanışlı.*”, Ö16 “*Sınıf içinde öğrenme merkezleri oluşturmak yerine ayrı sınıflarda olması daha iyi. Fen, sanat atölyesi gibi.*” yer olmadığı için öğrenme merkezlerini yapamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrenme merkezlerinin olduğunu ifade eden öğretmenlere öğrenme merkezlerinde oyun sırasında karşılaştıkları en büyük sorunun ne olduğu sorulduğunda çok çeşitli cevaplar verildiği görülmektedir. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenler çocukların düzenli oynamadıklarını ve öğrenme merkezlerinin anlamını kavrayamadıklarını (4), problemleri davranışlar sergilediklerini (2), hep aynı merkezde oynamak istediklerini (2) ifade etmiş ve sınıf yönetimi (2) ve alan darlığından kaynaklanan sorunlar (4) yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sorun yaşamadığını belirten iki öğretmenden biri Ö10 “*Öğrenme merkezleri sayesinde küçük gruplar oluşturabiliyorlar. İletişimleri daha güzel oluyor. Benim için sorun yok çünkü sınıfımın büyüklüğü yeterli, ama bir köy okulunda zor olabilir.*” cevabını verirken bir diğer öğretmen Ö15 “*Ayırsaydım sorun olurdu. Ama ayırmadığım için sorun yok. Bu şekilde ayırmadan gözlemlemek de daha kolay oluyor. Yönlendirme yapman gereken yerde hemen müdahale edebiliyorsun.*” cevabını vermiştir.

Öğretmenlerden Ö1 “*Düzenli oynamıyorlar. Kitap köşesindeki oyuncakları oyun köşesine götürüyorlar.*” cevabını vermiş, Ö2 “*Düzenli oynamıyorlar, köşenin anlamını kavrayamıyorlar.*” Ö12 “*Oyunlar merkezin dışına taşıdığı için düzenli değil. Haliya, masaya taşıyorlar ve karma oynuyorlar.*” gibi çocukların düzenli oynamadıklarına vurgu yaparken Ö3 “*Çocukların birbirleriyle iletişim ve şiddet sorunu var.*” cevabını vermiştir.

Öğretmenlere öğrenme merkezlerinde oyun sırasında karşılaştıkları sorunları nasıl çözdükleri sorulduğunda merkezler arası bölmeleri kaldırdıklarını (4) belirten öğretmenlerden Ö13 “*Ayırdığımız düzenekleri kaldırdık. Çünkü herkes hep birlikte oynuyor. Ama bu durumda da sınıf çok dağılıyor. Merkezlere ayırdığımız zaman oyuncaklarla*

sadece o merkezde oynayabiliyorlar.”, Ö14 ise “Merkezlerden köşelere döndük. İsmi ni merkez koyduk ama köşe olarak kullanıyoruz.”cevabını vermiştir. Öğretmenlerden bazıları kuralları anlattıklarını (2), farklı oyunlara yönlendirdiklerini (1), sırayla oynamalarını sağladıklarını (3) belirtmiştir. Sırayla oynamalarını sağladığını ifade eden öğretmenlerden Ö7 ise “Önce erkekler, sonra kızlar oynuyor. Elma-armut şeklinde ayırıyorum.” cevabını vermiştir. Aileleri ile konuşup rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirdiklerini (1), sözünü dinlediklerinde ödül olarak şeker verdiğini (1) belirtirken, malzeme (1) ve alan sıkıntısının devam etmesi (1) nedeniyle sorunun çözülemediğini ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Bir öğretmen sorun yaşamadığını belirtirken, bir öğretmen Ö11 “Merkezlerin yönlerini ve bölmeleri kullanarak çocukları görebileceğim şekilde kendime göre ayarlıyorum” cevabını vermiştir.

Öğretmenler sınıflarında bulunan öğrenme merkezlerini ayda bir (5), dönemde bir (4), iki haftada bir (4), iki ayda bir (3) düzenlediklerini belirtmiştir.

Öğretmenlere çocukların gün içinde yoğun bir şekilde ilgi gösterdikleri öğrenme merkezleri sorulduğunda öğretmenlerin yarısından fazlası (9) ilk sırada blok merkezinin, ikinci sırada ise dramatik oyun merkezinin (6) geldiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlere çocukların en çok ilgi gösterdikleri öğrenme merkezine neden ilgi gösterildiği sorulduğunda; çocukların farklı (3), yaratıcı şeyler yapmayı (2) ve üretmeyi (1), yapı-inşa oyunlarını (1) sevdikleri için, kızlar ve erkekler beraber oynayabildiği (2), gerçeğe benzediği (1), serbest oldukları (2) ve kendilerini ifade edebildikleri (2) için ilgi gösterildiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise Ö4 “Her zaman açmadığım için”, dramatik oyun merkezini birinci sıraya yazan bir öğretmen Ö7 “Dramayı çok seviyorlar. Tiyatro çalışmalarımız var, yılsonu gösterisi için” ve Ö12 “Gerçek bir mutfaka benzediği için hoşlarına gidiyor” cevabını vermiştir. Blok merkezini birinci sıraya yazan bir öğretmen Ö8 “Yapı-inşa oyunlarını seviyorlar.” cevabını vermiştir.

Öğretmenler çocukların en az ilgi gösterdiği öğrenme merkezi olarak son sırada fen merkezi (6) ve kitap merkezinin (5) olduğunu ifade etmişlerdir. Bu merkezleri ise müzik merkezi (2) izlemektedir. İki öğretmen bu soruya cevap vermemiş, bunun nedeni olarak da bir öğretmen Ö4 “Oyuncakları verirsem oynarlar. Hepsini açmıyorum.” cevabını vermiştir. Öğretmenlere çocukların en az ilgi gösterdikleri öğrenme merkezine neden ilgi gösterilmediği sorulduğunda fen merkezini son sıraya yazan öğretmenler malzeme yetersizliği, çocukların kendilerine hitap etmediğini düşünmesi, alanın geniş olmaması gibi cevaplar vermişler, bir öğretmen ise aslında ilgi gösteriyorlar ama bizim kontrolümüzde cevabını vermiştir. Çocukların en az ilgi gösterdiği öğrenme merkezinin kitap merkezi olduğunu söyleyen öğretmenlerin verdiği cevapların ailede okuma alışkanlığının olmaması, sadece resimlere bakmaları konularında toplandığı görülmektedir. Çocukların en az ilgi gösterdiği öğrenme merkezinin müzik merkezi olduğunu söyleyen öğretmenler ise sadece kulağı iyi olan bir-iki çocuğun ilgilenmesi, ilgi duymamaları cevaplarını vermektedir. Dramatik oyun merkezine en az ilgi gösterildiğini belirten öğretmen Ö16 “Serbest doğaçlamayı küçük oldukları

için yapamıyorlar.” cevabını vermiştir.

Öğretmenlere öğrenme merkezlerinin çocuk açısından önemi sorulmuş, cevap olarak gelişimlerin desteklenmesi (1), kendilerini ifade etmeleri (5), sosyal becerilerinin gelişmesi (4), sorumluluk almayı öğrenmeleri, yaratıcılıklarının gelişmesi, yaparak-yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanınması gibi cevaplarının verildiği belirlenmiştir. Bunun yanında bir öğretmen Ö13 “Çocuklar anne babalarının yanındayken buradaki olanaklara sahip olamıyorlar. Evde bu kadar çok çeşit oyuncak yok. Oyun arkadaşı ediniyorlar.” cevabını verirken diğer bir öğretmen Ö15 “*Kendi başlarına bir şey başarmanın mutluluğunu yaşıyorlar.*” cevabını vermiştir. Bir başka öğretmen Ö7 ise “*Oyunu seviyorlar.*” cevabını vermiştir.

Öğretmenlere öğrenme merkezlerinin öğretmen açısından önemi sorulduğunda öğretmenlerin tamamına yakını çocukları gözlemleyebildiklerini, bunun yanında çocuk ve gelişimi hakkında bilgi sahibi olduklarını, işlerini, öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. İki öğretmen ise günlük eğitim akışını hazırladığını, sanat etkinliği için hazırlık yaptığını belirtmiştir.

Öğretmenlerden öğrenme merkezlerini önem sırasına göre sıralamaları istendiğinde öğretmenlerin yarıya yakını ilk sırada dramatik oyun merkezini (6) belirtirken, son sırada (6) blok merkezinin olduğu ifade edilmiştir.

Gözlem Bulguları

Araştırma kapsamında gözlem yapılan her bir okulda bulunan sınıflardaki öğrenme merkezleri gözlenmiş, okulların yapısının kendi içinde birbirine benzediği saptanmıştır. Okulların tamamında dramatik oyun merkezinde yapılandırılmış oyuncaklardan evcilik oyuncakları bulunmaktadır. Bazı sınıflarda kuklalar için ayrı bir alan oluşturulmuş ve kukla köşesi olarak isimlendirilip kullanılmaktadır.

Okullardan birinde bulunan dört sınıfta öğrenme merkezleri oluşturulduğu ve birbirinden çeşitli malzemelerle ayrıldığı saptanmıştır. Okulların ikisinde öğrenme merkezlerine isimlerin yazıldığı, merkezlere ait materyallerin kısmen bulunduğu, bir okuldaki sınıflarda ise materyallerin karışık olarak sepetler içinde muhafaza edildiği, belirgin bir merkez dağılımının olmadığı fakat merkezlerin isimlerinin yazıldığı görülmüştür. Aynı okula ait dört sınıfta fen merkezine ilişkin sadece bir akvaryumun bulunduğu, birinin ise boş olduğu gözlenmiştir. Bulunan akvaryumların çocuklara göre yüksek bir dolabın üzerine konulduğu dikkati çekmektedir.

Gözlem yapılan okulların birinde müzik merkezi materyallerinin ortak kullanıldığı bu nedenle sınıflarda müzik öğrenme merkezinin bulunmadığı gözlenmiştir. Aynı okuldaki bir sınıfta bulunan materyaller kilitli dolaplarda bulunmakta, çocukların isteğine göre öğretmen tarafından sırayla açılmaktadır.

Sanat merkezine ilişkin malzemelerin gözlem yapılan tüm sınıflarda bulunduğu, araştırma kapsamına dahil edilen sınıfların tamamına yakınında (12) sanat malzeme-

leriyle çocukların serbest çalışmadığı, sanat etkinliği adı altında tüm sınıfla etkinlik yapıldığı gözlemlenmiştir. Sadece aynı okulda bulunan dört sınıfta sanat merkezinin kullanıldığı ve çocukların serbest olarak çalışabildiği gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin tamamı öğrenme merkezlerindeki oyuna ortalama bir saat zaman ayırmaktadır. Öğleden sonra gözlemlenen bir okula (iki sınıf) servisle gelen çocuklar için öğrenme merkezlerinde oyun bir saat on beş dakikaya uzatılmaktadır.

Öğretmenler gün içinde öğrenme merkezlerini çocuklara tanıtmamakta, bunun nedeni olarak da sene başında tanıttıklarını çocukların merkezleri ve bu merkezlerde bulunan materyalleri tanıdıklarını ve kuralları bildiklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin tamamı çocukların öğrenme merkezlerinde oyunlarına katılmamaktadır. Bu süre içinde öğretmenlerin çoğununu bir sonraki etkinlik ya da çoğunlukla sanat etkinliği için hazırlık yaptıkları görülmüş, sınıf içinde başka işlerle ilgilendikleri gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin tamamına yakını öğrenme merkezinin kullanımına yönelik; materyallerin oynadıktan sonra toplanmasına ilişkin kurallar oluşturmuştur. Bir öğretmenin yoğun olarak ilgi gösterilen merkezde oynayan çocukların yakalarına mandal ve kelebek (Ö9) taktıkları görülmüştür.

4. Tartışma

Öğrenme merkezleri hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarının incelendiği çalışmada, öğretmenler öğrenme merkezlerinde oyuna ayırdıkları süre gibi konularda benzerlik gösterirken, öğrenme merkezlerinin bulunma durumu gibi konularda farklılıklar gösterdiği, genel olarak öğretmenlerin program ve uygulanma konusunda desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Okul öncesi Eğitim programlarında serbest zaman etkinlikleri içinde yer verilen ilgi köşeleri (Gelişli ve Yazıcı, 2012), 2012 yılında güncellenerek pilot çalışmaları yapılan ve 2013 yılında uygulanmaya başlanan Okul Öncesi Eğitim Programında öğrenme merkezleri olarak değiştirilmiştir (Aral ve Can Yaşar, 2015; MEB, 2013). Öğrenme merkezleri çocukların bireysel gereksinimlerini karşılamak amacıyla farklı ayırma materyalleri ile bölünmüş, küçük gruplar halinde etkileşimde bulunacakları ve dikkatlerini yoğunlaştırarak oynayabilecekleri öğrenme alanlarıdır ve öğrenme merkezleri eğitim açısından çok önemli alanlar içinde yer almaktadır (MEB, 2013). Öğretmenlerle yapılan görüşmeler kapsamında öğretmenlerin tamamına yakınının (12) öğrenme merkezlerini ilgi köşeleri olarak isimlendirdiği dikkati çekmektedir. Bu durum, öğretmenlerin programa ilişkin güncelleme çalışmalarını içselleştirmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bağ (2015) araştırmasında, öğretmenlerin eğitim programı alanında kendilerini diğer alanlardan daha az yeterli gördüklerini ve bu alanlarda hizmet içi eğitimle desteklenmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Şen (2011) okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaç düzeyleri görev yaptıkları okul türüne, görev

sürelerine, eğitim düzeyine, görev yaptıkları okulların buldukları yere, çalışma statülerine ve katıldığı hizmet içi eğitim sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini saptamıştır. Tüm öğretmenlerin hizmet içi eğitime düzenli olarak katılmalarının gerektiği düşünülmektedir.

Yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda dramatik oyun merkezine amacına uygun yer verilmediği görülmüştür. Dramatik oyun merkezinde kukla perdesi, çeşitli kuklalar, maskeler, kostümler, şapkalar, şallar, atkılar, kurdeleler, tüller, eşarplar, çantalar, aksesuarlar, yapılandırılmış oyuncaklar, minderler, çantalar, peruklar, eldivenler, oyun evi, bloklar, çadır, sepetler, posterler, maketler, minyatür oyuncaklar, çeşitli meslek gruplarına özgü materyaller, piknik sepeti, vazo ve çiçekler, boş kutular, süpürge, fırça, faraş, telefonlar, gazete, dergiler, defterler, renkli kağıtlar, kalemler, önlükler vb bulundurulabilir (MEB, 2013). Bu durum öğretmenlerin, dramatik oyun merkezinin amacını ve bu merkezde bulundurulması gereken materyallerin kapsamı hakkında bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Program incelendiğinde öğrenme merkezlerinin; çocuk boyundaki dolap/raflar, dolap, pano, farklı renkte halılar, yer döşemeleri veya yere yapıştırılan bantlar vb. birbirinden çeşitli malzemelerle ayrılarak oluşturulabileceği belirtilmektedir (MEB, 2013). Öğretmenlerde öğrenme merkezlerinin farklı malzemelerle ayrılabilmesi konusunda farkındalık düzeylerinde belirsizlik olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerden öğrenme merkezlerinde sınıfın fiziksel özelliklerini ve çocuk sayısını dikkate alarak çocukların bireysel gereksinimlerine ve ilgilerine yönelik düzenlemeler yapmaları beklenmektedir (MEB, 2013). Araştırma kapsamında sadece bir öğretmen öğrenme merkezlerinin yönlerini, bölmeleri kullanarak çocukları görebileceği şekilde ayarlamaktadır. Bunun yanında sınıf büyüklüğü ve malzeme yetersizliği araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin öğrenme merkezlerini oluşturmasını etkilemektedir. Gürpınar (2006), öğretmenlerin ilgi köşelerinin düzenlenmesinde ve oyun etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde en başta fiziki şartların yetersiz olduğunu belirttiklerini, Şahin (2013) ise okulların fiziksel özelliklerinin temel olarak öğretmenlerin uygulamalarında etkili olduğunu bulmuştur. Erden (2010) ise araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin en çok sorun yaşadığı alanlar arasında fiziksel olanakların bulunduğunu tespit etmiştir. Öğrenme merkezlerinin oluşturulmasında fiziksel alan önemlidir. Ancak öğrenme merkezlerinin oluşturulmasında ve düzenlenmesinde, öğretmenin öğrenme merkezlerini oluşturmak istemesi de önemlidir. Öğretmen isterse çok küçük alanlarda da etkili öğrenme merkezlerini oluşturabilir.

Öğrenme merkezlerinde çocukların materyallere de kolaylıkla ulaşabileceği bir şekilde düzenlenmesi de önemlidir. Yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda çocukların materyallere ulaşımının çok kolay olmadığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan gözlemlerde tüm sınıflarda öğrenme merkezleri için ayrılan bölümlerde merkezlerin isimlerinin yazıldığı gözlemlenmiştir. Sınıfta bulunan merkezlerin adlarının ve sembollerinin bulunduğu farklı renkte kartlar hazırlanarak ait olduğu merkezde

çocukların görebileceği bir yere asılmalıdır (MEB, 2013). Bu anlamda öğrenme merkezlerinin isimlerinin yazılı olması olumlu bir özellik olarak görülmektedir.

Çocuklar özgürce deneyimlerde bulunup rahat hareket edebildikleri ortamlarda daha iyi gelişmekte, becerilerini sergileyebilmektedirler (MEB, 2013). Bu anlamda fen merkezi için bulundurulun akvaryumun çocukların göz seviyesinden yüksekte olması, bir sınıfta kapaklı dolaplarda bulunan materyallere çocukların rahat ulaşamamalarının uygun olmadığı söylenebilir. Haseski Demir (2015) çalışmasında kurumlardaki fen merkezlerinin eğitilene materyal ve araç-gereçler bakımından MEB okul öncesi eğitim programında belirtilenlere kıyasla zayıf ve yetersiz olduğu, var olan materyallerin ise etkili ve verimli kullanılmadığını belirlenmiş, MEB tarafından okul öncesi eğitim kurumlarına, her yıl yeterli sayı ve nitelikte görsel-işitsel materyallerin tedarik edilmesinin önemini vurgulamıştır. Tüm öğrenme merkezleri için MEB tarafından materyal desteğinin sağlanmasının yanında okul öncesi öğretmenlerinin materyal temininde çeşitli kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmasının, öğretmenin kendi yaptığı ve çocuklarla beraber yapılabilen materyallere yer vermelerinin uygun olabileceği düşünülmektedir. Çakır (2011), ilgi köşelerinde bulunan materyallerin yeterli olmaması nedeniyle öğretmenlerin köşelere gerekli özeni göstermediğini saptamıştır.

Çocukların, bir öğrenme merkezindeki materyali farklı bir öğrenme merkezine taşıyarak oynamak istemeleri, öğretmenler tarafından sorun olarak görülmemelidir. Oluşturulan merkezlerin sınırları, uygun etkileşimlerin bir alandan diğer alana kolaylıkla taşınabilmesi için esnek olmalıdır (MEB, 2013).

Öğretmenler, çocukların düzenli oynamadıklarını ve öğrenme merkezlerinin anlamını kavrayamadıklarını, problemleri davranışlar sergilediklerini, hep aynı merkezde oynamak istediklerini ifade etmiş ve sınıf yönetiminden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin sorun yaşadığı konuların pek çoğunun sınıf yönetimi becerileri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Sınıf yönetimi, önleme boyutu olarak birçok problemin önüne geçmeye yardımcı olup (Savage ve Savage, 2010), öğretmenlerin sınıf içinde yaşadığı pek çok sorunu çözmeye etkili olmaktadır. Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan (2013) kural koyma ve uygulamanın sınıf yönetimi ile ilgili bir beceri olması göz önünde bulundurularak okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini etkili bir biçimde kullanmaları amacıyla hizmet içi eğitim almaları sağlanabileceğini belirtmiştir. Akın (2006) ise öğretmenlerin yüksek iş doyumunu yaşamaları için sınıf yönetimi becerileri açısından daha donanımlı hale getirilmelerini önermektedir.

Öğretmenlerin tamamına yakını öğrenme merkezinin kullanımına yönelik; materyallerin oynadıktan sonra toplanmasına ilişkin kurallar oluşturmuştur. Bu durum sınıfların çoğunda öğrenme merkezlerine olması gerektiği gibi yer verilmemesinden, öğretmenlerin sınıfın düzenli görülmesi ile daha fazla ilgilenmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan (2013)'ün araştırmasında öğretmenlerin sınıfta, temizlik-düzen ve hareket ile akran ilişkilerinin yönetimi konularında kurallar

koyduklarını belirlemiştir.

Araştırma kapsamındaki öğrenme merkezlerine uygun olarak yer veren bir öğretmenin yoğun olarak ilgi gösterilen merkezde oynayan çocukların yakalarına mandal ve kelebek takması olumlu bir durum olarak görülebilir.

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenme merkezlerini düzenleme zamanları birbirinden farklılık göstermektedir. Erşan (2011) araştırmasında öğretmenlerin çocukların köşeye ilgisi eksildiğinde, plan, konu ve etkinliklere uygun olarak, ayda bir, on beş günde bir vb. zamanlarda köşeleri düzenlediğini bulmuştur.

Öğretmenlerin tamamının çocukların öğrenme merkezlerinde oyunlarına katılmaması, bu süre içinde öğretmenin bir sonraki etkinlik ya da çoğunlukla sanat etkinliğine hazırlık yapması ve sınıf içinde başka işlerle ilgilenmesi Ogelman (2014) ve Erşan (2011)'in, araştırması ile benzerlik göstermektedir. Erşan (2011), öğretmenlerin bu etkinlikleri sadece çocukların serbestçe oynadığı amaçsız bir etkinlik olarak gördüklerini belirlemiştir. Yapılan gözlemler sonucunda da öğretmenlerin bu süreci amaçsız bir etkinlik olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gözlem aracılığı ile belirlenen, çocukların gün içinde yoğun bir şekilde ilgi gösterdikleri materyaller, öğretmenlerin verdiği öğrenme merkezi isimleri ile örtüşmektedir. Çocuklar en fazla dramatik oyun merkezi ve blok merkezine ilgi göstermektedir. Bu durumun öğretmenlerin diğer merkezlerde oyun sırasında çocuklara çok fazla müdahale etmelerinden ve araştırma kapsamındaki okulların tamamında dramatik oyun merkezi ve blok merkezine ait yapılandırılmış oyuncakların ve materyallerin bulunmasından kaynaklanıyor olabilir. Araştırma bulguları bu yönüyle Gürpınar (2006), Çakır (2011) ve Özdemir (2014)'ün araştırması ile aynı doğrultudadır.

Öğretmenler çocukların en çok ilgi gösterdikleri öğrenme merkezine farklı, yaratıcı şeyler yapmayı ve üretmeyi, yapı-inşa oyunlarını sevdikleri için, kızlar ve erkekler beraber oynayabildiği, gerçeğe benzediği, serbest oldukları ve kendilerini ifade edebildikleri için ilgi gösterildiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç öğrenme merkezlerinde oyun, çocukların özgür çalışmalar yapmalarına ve grup olarak birlikte oynayabilmelerine imkan vermesinden kaynaklanıyor olabilir. Erşan (2011)'in çocukların ilgi köşelerine hareketli olmayı sevdikleri ve grup olarak oynayabildikleri için ilgi gösterdiğini saptaması çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmenlere çocukların en az ilgi gösterdikleri öğrenme merkezine ilgi göstermemelerinin nedeni, öğrenme merkezlerindeki materyallerin sık aralıklarla, çocukların ilgilerini çekecek şekilde düzenlenmemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlere öğrenme merkezlerinin çocuk ve öğretmen açısından önemi sorusuna verilen cevaplardan yola çıkılarak öğretmenlerin çocukların gözlemlenmesinde ve çocuk ve gelişimi hakkında bilgi sahibi olmada, çocuğun gelişiminin desteklenmesinde öğrenme merkezlerinden yararlandıkları söylenebilir.

5. Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda şunlar önerilebilir:

- Öğretmenler materyal temininde veliler, kurum ve kuruluşlar ile işbirliğine girerek ya da materyalleri gerektiğinde kendileri oluşturarak, çocuklara farklı materyalleri sunması,
- Öğretmenlerin çocukların oyunlarına katılmaları,
- Öğretmenlerin özellikle program güncellemeleri konusunda yenilikleri takip etmesi ve kendilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapması,
- Öğretmenlerin lisans öğretiminden başlayarak sınıf yönetimi ve materyal geliştirme konusunda daha fazla uygulama yapması,
- Tüm öğretmenlerin özellikle uygulamalarındaki eksikliklerin üniversitelerle işbirliği halinde hazırlanmış, düzenli, iyi planlanmış ve tam katılımın sağlandığı hizmet içi eğitimlerle sürekli olarak desteklenmesi ve değerlendirilmesi,
- Okul yönetiminin hizmet içi eğitim, programın uygulanması ve malzeme desteği konusunda öğretmenleri destekleyebilmesi için gerekli bilgiye sahip olması önerilebilir.

6. Kaynakça

- Akın, U. (2006). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat
- Aral, N., Kandır, A., Can Yaşar, M. (2003). Okul Öncesi Eğitim 1. İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- Aral, N., Kandır, A., Can Yaşar, M. (2011). Okul Öncesi Eğitim/Okul Öncesi Eğitim Programı İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- Aral, N., Can Yaşar, M. (2015). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı. Okul Öncesi Eğitim Programları. Edt.: Aysel Köksal Akyol. s: 78-112 Ankara: Hedef Yayınları
- Bağ, C. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi, Bolu
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (Genişletilmiş 17. baskı). Ankara: Pepem Yayıncılık
- Çakır, A. (2011). Okul öncesinde ilgi köşelerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- Çelik, M., Kök, M. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı Ve Donanımın Önemi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 158-170
- Durmuşoğlu Saltalı, N., Arslan, E. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıflarında Koydukları Kurallar Ve Uygulayışları, İlköğretim Online, 12 (4), 1032-1040

- Erden, E. (2010). Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara
- Erşan, E. (2011). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Gelişli, H., Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 85-93
- Gürpınar, H. A. (2006). Okul öncesi öğrenime devam eden çocukların tercih ettikleri ilgi köşeleri ve tercih etme nedenleri. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Haseski Demir, F. (2015). Okulöncesi eğitim kurumlarında fen eğitiminde kullanılan materyallerin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- Kandır, A., Çatlık, İ. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Okullarının Fiziksel Koşullarına Ve Sınıflarındaki İlgi Köşelerinin Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Mesleki Eğitim Dergisi, 8(15), 40-62.
- Kubanç, Y. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziki Durumunun İncelenmesi, Journal Of International Social Research, 7(31), 665-688
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: MEB.
- Ogelman, H. G. (2014) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Serbest Zaman Etkinliklerinin Gözlemlenmesi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 1(26), 125-138
- Oktay, A. (2010). Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretimin Çocuğun Yaşamındaki Yer Ve Önemi. İlköğretime Hazırlık Ve İlköğretim Programları. Edt.: Ayla Oktay. s:2-6 Ankara: Pegem Yayınları
- Özdemir, S. (2014). 5-6 Yas Grubu Çocukların Serbest Zaman Etkinliklerindeki Oyun Ve Oyuncak Tercihlerinin İncelenmesi, Journal Of Educational Science, 2(2), 1-15
- Savage, T.V., Savage, M.K. (2010). Classroom Management and Discipline. USA: SAGE Publications
- Şahin, İ., T., (2013). Preschool teachers beliefs and practices related to developmentally appropriate classroom management. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara
- Şen, B. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya
- Şimşek, Ö. (2012). Okul Öncesi Eğitimi Programında Planlama Ve Etkinlikler. Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri. Edt.: Fatma Alisinanoğlu. s:25-62. Ankara: Pegem Yayınları
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2009). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zembat, R. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. Edt.: Ayla Oktay Ve Özgül Polat Unutkan. s:25-44. İstanbul: Morpa Yayınları

Okul Öncesi Eğitime Destek Projesi: Bolu İli Örneği

Preschool Education Support: Bolu Example

*Ayşe Dilek Saygılı, Burcu Kınık, Yasemin Aydoğan, Türker Sezer, Özlem Okyay
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye*

Özet

Nitelikli bir erken çocukluk eğitimi ve zorunlu eğitim, sürdürülebilir bir ulusal kalkınmanın ve uluslararası alanda sürdürülebilir rekabet gücü oluşturmanın ön koşulu olarak görülmektedir. Bu düşünceden yola çıkan ve bir sivil toplum kuruluşu olan Bolu Bağışçılar Vakfı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığı ortaklığı ile Okul Öncesi Eğitime Destek Projesini 17 Ocak 2010 tarihinde başlatmıştır. Bolu'da okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasını ve niteliğinin artırılmasını amaçlamayan bu proje kapsamında; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okul Öncesi Uygulama ve Araştırma Merkezi kurulmuştur.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okul Öncesi Uygulama ve Araştırma Merkezi, uzman desteğini ve yaptığı araştırmalarla elde ettiği yeni bilgi, beceri ve deneyimlerini;

- Okul öncesi eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans eğitimi alan öğrencileri,
- Okul öncesi eğitimi öğretmenleri ve yöneticileri,
- Bolu'da yaşayan okul öncesi çağındaki çocuklar ve aileleri,
- Bolu'da çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda desteğe ihtiyacı olan tüm yetişkinlerle paylaşmayı amaçlamaktadır.

Bu amaçlar doğrultusunda, Merkez bünyesinde kurulan Bağışçılar Vakfı Kreş ve Anaokulu 0-36 ay/36-72 aylık çocuklara hizmet vermeyi hedeflemiştir. Bolu Bağışçılar Vakfı Kreş ve Anaokulu, 1540 lik kapalı alan (Anaokulu için 935, kreş için 605) ve 1300 bahçe alanı ile toplam 2840 lik bir alana inşa edilmiştir. Yapım ve donatımıyla birlikte 1.503.902.46 liraya mal olan Bolu Bağışçılar Vakfı Kreş ve Anaokulu 0-36 ay/36-72 aylık çocukları tek bir çatı altında toplaması nedeniyle önemli bir model oluşturmaktadır. Okul Öncesi Eğitime Destek Projesi, ülkemizde özel sektör, sivil toplum kuruluşu, üniversite ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğine öncülük etmektedir. Bu çalışmada, proje sürecinde gerçekleştirilen tüm çalışmaların okul öncesi eğitime yerel ve ulusal etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu temel amaç doğrultusunda projenin farklı bölgelerdeki benzer işbirliklerine örnek teşkil etmesi hedeflenmektedir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, Okul öncesi eğitime destek projesi, Bağışçılar vakfı

Abstract

A sufficient early childhood education and compulsory education is seen as prerequisite

for sustainable national development and constitution of sustainable competitive capacity. Based on this idea, a non-profit organization Bolu Bağışçılar Foundation initiated Preschool Education Support Project in partnership with the Abant İzzet Baysal University and Ministry of Education on 17th of January 2010. Within this project which aims to popularize and gear up pre-school education in Bolu,

Abant İzzet Baysal University Preschool Applications and Research Center was established. Abant İzzet Baysal University Preschool Applications and Research Center aims to share its expertise support and new information and experience that obtained from conducted research with;

- undergraduate and graduate students in the pre-school education field
- Pre-school education teachers and administrators,
- Pre-school aged children in Bolu and their families,
- And with all the adults who need support in pre-school education in Bolu.

In accordance with this purposes, Bağışçılar Foundation Daycare and Pre-school Center that established within the Center aims to serve 0-36 /36-72 months aged children. Bolu Bağışçılar Foundation Daycare and Pre-school Center was built on the total of 2840 square meter area which consist of 1540 square meters of confined space (For pre-school 935 and for the daycare 605) and 1300 square meters of open area. With construction and equipment cost of 1.503.902.46 Turkish Liras, Bolu Bağışçılar Foundation Daycare and Pre-school Center it constitutes an important model since it gathers 0-36/36-72 months old children together. In our country Preschool Education Support Project leads partnership of private sector, non-profit foundation, university and Ministry of Education. In this study our aim was to determine local and national effects of all the conducted studies within the project on the pre-school education. Also, in accordance with this main purpose, the project aimed to set an example for similar alliances in different regions.

Keywords: Pre-school education, Preschool Education Support Project, Bağışçılar Foundation

1. Giriş

Çocuklar dünyaya geldikleri ilk andan itibaren, daha okula başlamadan çok önce öğrenmek ve keşfetmek için büyük bir heves duyarlar (Moyer, 2001), etkin bir şekilde çevrelerini keşfederler ve iletişim kurmayı öğrenirler (Snoff, 1994; MEB, 2013). Bireyin hayat boyu devam eden bu öğrenme sürecinde, olgunlaşmasına paralel olarak ortaya çıkan kritik dönemler vardır (Gürkan, 2005). İnsan yaşamının ilköğretim için temellerin atıldığı okul öncesi eğitim bu kritik dönemlerin en önemlisini oluşturmaktadır (Oktay, 2007; Aslanargun, 2012).

Okul öncesi eğitim, 0-72 ay dönemini kapsayan, çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve psiko-motor gelişim alanlarını sistematik olarak destekleyen, çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun zengin uyarıcılarla öğrenme ortamı hazırlayan, temel bilgi ve beceriler kazandıran, çocuğu toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretim yıllarına temel oluşturan sis-

temli, bilinçli bir eğitim sürecidir (MEB, 1993; Dirim, 2004; Ural & Ramazan, 2007; Yılmaz, 2013). Bu dönem sadece yetişkin birey olma yolunda hazırlık süreci değil, çocuğun önceliklerini ve ihtiyaçlarını belirleyen önemli bir süreçtir (Kaytaç, 2005). Çocuğun 0-72 aylık dönemdeki beslenme, temizlik, giyinme, soyunma, tuvalet ve uyku gibi temel yaşamsal ihtiyaçlarının (Demiriz, 2000), zamanında ve doğru şekilde karşılanması çocuğun dünyaya bakışını, insanlara güven ve güvensizlik duymasının temelini oluşturur. Ayrıca çocuğun diğer akranlarıyla ve çevresinde bulunan insanlarla kurduğu ilişkiler onun gelişiminde oldukça etkilidir. Bu nedenle okul öncesi eğitim, çocuğun toplumsallaşma yolundaki önemli bir basamaktır ve bu eğitimin çocuğun yaşına, bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun şekilde verilmesi gerekmektedir. Erken yaşta verilmeye başlanacak olan okul öncesi eğitimin çocuğa, ailesine ve topluma sağlayacağı fayda tartışılmaz bir gerçektir (Acer, 2014).

Ekonomi göstergeleri arttıkça, ekonominin temel kaynağı olan insanın önemi daha çok anlaşılmakta ve özellikle erken yaşlar için gerçekleştirilen yatırımların daha yüksek oranlarda geri dönüşünün olduğu vurgulanmaktadır (Kaytaç, 2005). Okul öncesi eğitimin gelişim ve okullaşma oranı düzeylerine bakıldığında ülkeler arasında farklılıklar görülmesine rağmen, bütün dünyada bu konuda bilinç düzeyinin farklılaştığı ve bu konuya hassasiyetin artmış olduğu gözlenmektedir (Erbay, 2008). Bu konuda yapılan araştırmalarda, erken yaşam deneyimlerinin ve çocuğun aldığı eğitimin niteliğinin onun gelecekteki okul başarısını olumlu yönde etkilediği (Senemoğlu, 2009:9), erken yaşta yaşanan olumsuz deneyimlerin ise okulda ve okul sonrası yaşamda düşük başarıya neden olduğu, bu çocukların daha fazla davranış problemleri sergilediği belirlenmiştir (Fidan ve Erden, 1993; MEB, 2013). Okul öncesi eğitim insan yaşamındaki en temel haklardan biridir. Her çocuğun gelişme, keşfetme ve öğrenme hakkı vardır (Kronemann, 2007; Aydoğan, 2008). Türkiye’de erken çocukluk bakım ve eğitim sistemindeki eksiklikler ve bu eksikliklerin yarattığı sorunlar dikkate alındığında bu hizmetlerin farklı alanlarda düzenlenmesi ve yaygınlaşması ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Biber, 2014). Türkiye’de okul öncesi eğitimin niteliğini arttırmak, çocuğun gelişimini desteklemek, aileleri eğitime dahil etmek (Abbak, 2008; Tezel Şahin ve Özbey, 2009; Atakan, 2010; Özcan, 2012; Ünüvar, 2010) ve eğitimin etkin bir unsuru olan öğretmen ve öğretmen adaylarının çalışmalarını etkin kılmak (Tanrıoğen 1997; Üstün, 2005; Üstün, Erkan ve Akman, 2004; Argun ve İkiz, 2003; Zembat ve Bilgin, 1996; Erden, 1994; Arıcaç ve Dilmaç, 2003) adına önemli çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan çalışmalar ve projeler incelendiğinde; okul öncesi eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans eğitimi alan öğrencilere, okul öncesi eğitimi öğretmenleri ve yöneticilerine, okul öncesi çağındaki çocuklar ve ailelerine, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda desteğe ihtiyacı olan tüm yetişkinlere yönelik ortak bir çalışmanın yer almadığı görülmüştür. Bu bağlamda Bolu ilinde gerçekleştirilen “Okul Öncesi Eğitime Destek Projesi” kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşımla erken çocukluk eğitimi ele alan çalışmaların ilk örneğini oluşturmuştur. Ülkemizde okul öncesi eğitim hizmetlerindeki oranlar incelendiğinde gerek kurum merkezli, gerekse uygulanan farklı modellerde eğitimin 36 ay ve üzerinde yoğunlaştığı, 0-36 ayda çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir (OKÖNMER, 2015). Tüm bu düşüncelerden (Alan yazında yapılan incelemeler ve Türkiye’de okul öncesi eğitime yönelik ihtiyacı belirleme çalışmaları sonuçlarından yola çıkılarak, 17 Ocak 2010 tarihinde Bolu Bağışçılar Vakfı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Millî Eğitim Bakanlığı ortaklığı ile Okul Öncesi Eğitime Destek Projesi

başlatılmıştır. Ülkemizde özel sektör, sivil toplum kuruluşu, üniversite ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğine öncülük eden projenin farklı bölgelerdeki benzer işbirliklerine örnek teşkil etmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bolu'da okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasını ve niteliğinin artırılmasını amaçlamayan bu proje kapsamında; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okul Öncesi Uygulama ve Araştırma Merkezi kurulmuştur. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okul Öncesi Uygulama ve Araştırma Merkezi, uzman desteğini ve yaptığı araştırmalarla elde ettiği yeni bilgi, beceri ve deneyimlerini; okul öncesi eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans eğitimi alan öğrencileri, okul öncesi eğitimi öğretmenleri ve yöneticileri, Bolu'da yaşayan okul öncesi çağındaki çocuklar ve aileleri, Bolu'da çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda desteğe ihtiyacı olan tüm yetişkinlerle paylaşmayı amaçlamaktadır.

Bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki özel amaçlar gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

- Bölgenin okul öncesi eğitim çağı çocuklarının eğitim sorunlarının tespiti ile sorunların giderilmesine yönelik yeni projeler üretmek ve bu suretle eğitim kalitesini arttırmak, okul öncesi eğitim, aile-çocuk iletişimi, çocuk sağlığı ve çocuk psikolojisi alanlarında bilimsel araştırmalar ve çalışmalar yapmak,

- İlgili bakanlık, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak, Üniversitenin bu alanda öğrenim gören öğrencilerine ve öğretim elemanlarına uygulama, araştırma ve bilimsel çalışma ortamları hazırlamak,

- Uygulama anaokullarında eğitim görecekt çocukların, eğitim ve sağlık bilimleriyle gereklerine uygun fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal açılardan gelişimlerini ve yaratıcılıklarını en üst seviyeye çıkarmak, problem çözme, düşünme ve karar verme becerilerini desteklemek ve bu alanda eğitim kalitesini geliştirecek programlar oluşturmak,

- Eğitimin sürekliliği ve okul öncesi eğitim çağındaki çocukların tüm alanlardaki gelişimlerini desteklemek amacıyla, aile ve çocuk bakımını üstlenen bireylere yönelik eğitim programları ve kurslar düzenlemek,

- Faaliyet konularıyla ilgili olarak, ulusal ve uluslararası alanda, resmi ve özel kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak, ortak projeler üretmek,

- Okul öncesi ve ilgili alan öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin artırılması konusunda resmi ve özel kuruluşların ihtiyaç duydukları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim desteğini sunmak,

- Faaliyet alanına giren konularda yayınlar yapmak, konferans, kongre, sempozyum, seminer, panel ve benzeri toplantılar düzenlemek

Bu amaçlar çerçevesinde projede aşağıdaki başlangıç faaliyetleri gerçekleştirilmiştir.

Başlangıç Faaliyetleri

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bağışçılar Vakfı Okul Öncesi Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi bünyesinde Bolu Bağışçılar Vakfı Kreş ve Anaokulu 24 Kasım 2009 tarihinde imzalanan protokol ile açılmıştır. Bolu Bağışçılar Vakfı Kreş ve Anaokulu, 1540 m2 lik kapalı alan (Anaokulu için 935 m2, kreş için 605 m2) ve 1300 m2 bahçe alanı ile toplam 2840 m2lik bir alana inşa edilmiştir. Yapım ve donanımıyla birlikte 1.503.902,46 liraya mal olmuştur. Bolu Bağışçılar Vakfı Kreş ve Anaokulu tek katlı binası ile çocukların yaş grup ihtiyaçlarına uygun olup her sınıftan bahçe kullanımına olanak sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Sınıf yerleşimleri ve mobilyalar eğitim niteliklerine göre özel olarak tasarlanmıştır. Ayrıca her sınıfta çocuk ve eğitimcilerin kullanabilecekleri mutfak, eğitim alanları ve iki sınıfın ortak kullandıkları standartlara uygun tuvalet bulunmaktadır. Binanın merkezindeki ana hobi salonu çok amaçlı kullanıma uygun olarak düzenlenmiştir. Binada toplam yedi sınıf, bir oyun salonu, standartlara uygun bir mutfak bir toplantı salonu, dört idari bölüm ve personel odası ve bir revir bulunmaktadır. Kullanım alanındaki farklılıklara göre ahşap, pvc ve seramik kaplama yer döşemeleri, alttan ısıtma sistemi, duvarlarda ısı ve ses izolasyonu ve anti bakteriyel boya kullanılmıştır. Teknik düzenlemeler olarak; bina acil durum aydınlatmaları, otomasyon, yangın, güvenlik ve ısıtma sistemleri mevcuttur.

2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında dört çocukla eğitime açılan Bolu Bağışçılar Vakfı Kreşi, Abant İzzet Baysal Üniversitesine bağlı olarak eğitim ve yönetim hizmetlerini sürdürmektedir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kreş bölümü 3 derslikle, 0-18 aylık 8 bebek, 18-36 aylık 28 çocuk olmak üzere, 18 personelle toplamda 36 çocuğa hizmet verirken, MEB bünyesindeki anaokulu 6 sınıfta hizmet vermektedir.

Proje Kapsamında Gerçekleştirilen Faaliyetler

Okul Öncesi Eğitime Destek Projesi alt amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen faaliyetler; okul öncesi eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans öğrencilerine yönelik faaliyetler, okul öncesi eğitimi öğretmenleri, yöneticileri ve ailelere yönelik faaliyetler, Bolu'da çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda desteğe ihtiyacı olan tüm yetişkinlere ilişkin faaliyetler şeklinde gruplara ayrılmıştır. Belirtilen kapsamda yapılan faaliyetler aşağıda belirtildiği gibidir:

Okul öncesi eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans eğitimi alan öğrencilere yönelik faaliyetler: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bağışçılar Vakfı Uygulama ve Araştırma Merkezi Kreşinde öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi dersi kapsamında öğrencilere uygulama ve gözlem yapma imkânı, araştırma projesi ve ilgili alan dersleri kapsamında staj olanağı sunulurken, kısmi zamanlı ve gönüllü öğrenci statüsündeki öğrencilerle eğitim programlarının uygulanmasına destek sağlanmaktadır. Ayrıca dönem başında öğrencilere yapılan ihtiyaç analizleri çerçevesinde, küçük ve büyük grup uygulamaları şeklinde ve aktif katılıma dayalı etkinlikler düzenlenmektedir. Projenin başlangıcından itibaren erken çocukluk eğitiminde farklı yaklaşımlar, gelişim alanlarının desteklenmesi, kişisel ve mesleki gelişim, motivasyon, özel eğitim, çocuk hakları gibi konularda pek çok eğitim semineri, sempozyum, panel, atölye çalışması ve saha çalışması şeklinde etkinlikler düzenlenmiştir. Bu grup etkinliklerinde sınıf öğretmenliği, özel eğitim, müzik, beden eğitimi, İngilizce gibi farklı

alan öğrencilerinin bir arada katılımcı olarak yer alması disiplinler arası çalışmaların desteklenmesini sağlamaktadır. Yapılan çalışmaların değerlendirilmesi sonucunda; öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinimleri doğrultusunda ve bireysel ya da daha küçük gruplarla yapılan etkileşimli çalışmaların daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitimcilerine yönelik faaliyetler: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okul Öncesi Anabilim Dalında görev yapan öğretim üyeleri ve farklı uzmanlar tarafından okul öncesi eğitim öğretmenlerine ve yöneticilerine; farkındalık kazandırmak, uygulamalı eğitimlerle bilgi ve tecrübelerini artırmak, alan uzmanları tarafından talep edilen ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim seminerleri, etkileşimli küçük-büyük grup toplantıları, danışmanlık hizmetleri faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Hizmet içi eğitim kapsamında yürütülen bu çalışmalarda genellikle Bolu il merkezi ve ilçelerinde bulunan okul öncesi ve ilkököl öğretmenlerine hizmet verilmekle birlikte, Düzce, Karabük, Sakarya, Kocaeli, Bartın, Zonguldak, Kastamonu gibi yakın illere ve merkezimiz bünyesindeki faaliyetlere katılmak isteyen tüm eğitimcilere hizmet sunulmuştur. Faaliyet raporlarındaki istatistiklere bakıldığında özellikle Rize, Trabzon, Ankara ve İstanbul illerinden merkezimizin eğitim faaliyetlerine hem eğitimcilerden hem de farklı üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinden yoğun bir talep olduğu gözlenmektedir.

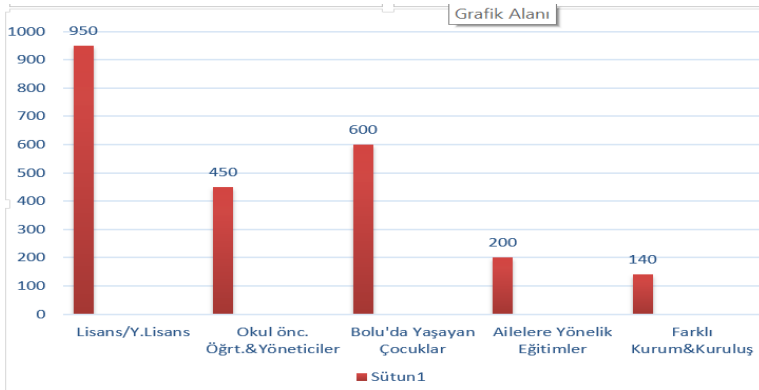
Çocuklara yönelik faaliyetler: Proje ve Merkez faaliyetleri kapsamında çocukların eğlenmelerini ve eğlenirken de öğrenmelerini amaçlayan pek çok faaliyet gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda, çocukların hem örgün eğitim programlarını destekleyen hem de okul dışı sosyal aktivitelere aileleri ve farklı yaş grupları ile bir arada olmalarını sağlayan etkinliklerin düzenlenmesine özen gösterilmiştir. Bu kapsamda Bolu il bazında gerçekleştirilen ve dört gün süren okul öncesi şenliği en dikkat çekici ve yoğun talebin olduğu etkinlik olmuştur. Yine köy okullarının il merkezindeki okullarda misafir edilmesi (Kardeş Okul Projesi), alan gezileri (İlçe ziyaretleri, süt fabrikası, seramik atölyesi, helva fabrikası, itfaiye vb ziyaretler), piknikler çocuklar ve aileleri tarafından en çok tercih edilen ve beğenilen çalışmalar olmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda özellikle çocukların ailesi ve tüm kardeşleri ile birlikte gerçekleştirilen etkinliklerin, tüm hedef grubun bir arada eğitime ve sosyal aktivitelere dahil edilmesi açısından önemli yarar sağladığı görülmüştür.

Ailelere yönelik faaliyetler: Proje kapsamında, hem Bolu'daki tüm ailelere hem de merkeze bağlı okul öncesi eğitim kurumundan hizmet alan ailelere yönelik çalışmalar düzenlenmiştir. Hedef grubun farklı sosyo-kültürel özellikler taşıması bu konuda yapılan ihtiyaç analizlerini daha önemli hale getirmiştir. Bu doğrultuda yürütülen çalışmalarda ücretsiz bireysel danışmanlık hizmetleri dışında, küçük grup toplantıları şeklinde eğitim faaliyetleri ve sosyal aktiviteler gerçekleştirilmiştir. Günümüze kadar yapılan faaliyetler dikkate alındığında, ailelerin çoğunlukla Montessori eğitimi, gelişim alanlarının desteklenmesi, tuvalet eğitimi, aile içi iletişim, uyum ve davranış problemleri, öz bakım becerilerinin desteklenmesi, beslenme ve çocuk hastalıkları konularında eğitim taleplerinde buldukları ve sonuçta bu çalışmalara daha yoğun katılımların olduğu gözlenmiştir. Eğitim seminerleri dışında gerçekleştirilen anneler günü gibi özel konulu sosyal etkileşim aktivitelerinin okul aile işbirliğini desteklediği görülmüştür. Okul aile katılım formları incelendiğinde, tüm bu çalışmaların ailelerin çocuklarının eğitim

programlarına katılım düzeylerini desteklediği görülmüştür. Yine yetişkin eğitimi kapsamında okul öncesi konusunda bilgi sahibi olmak isteyen farklı kurum ve kuruluşların gereksinimleri doğrultusunda da hizmet sunulmaya çalışılmıştır.

Kurum personelinin hizmet içi eğitimlerine yönelik faaliyetler: Farklı yaş ve gruptaki bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerine odaklanan ve Bolu ilinde okul öncesi eğitimin niteliğinin geliştirilmesini hedefleyen projede, kurum personelinin eğitim hizmetlerine öncelik verilerek bu konuda hem personelin motivasyonu hem de mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu konuda tüm kurum personelinin yılda en az iki kez alanı ile ilgili bir eğitime katılmasına ve proje kapsamında gerçekleştirilen tüm faaliyetlerde farklı bir görevle yer almasına (planlama, uygulama, değerlendirme vb) özen gösterilmiştir. Bu kapsamda yöneticiler, öğretmenler, açşılar da dahil olmak üzere tüm personel motivasyon etkinliklerinden protokol ve hijyen eğitimine kadar pek çok sayıda çalışmaya katılmışlardır. Yine yapılan değerlendirmeler sonucunda uygulamalı eğitim çalışmalarının ve saha çalışmalarının ilgili personel tarafından daha çok kabul gördüğü ve etkili olduğu belirlenmiştir.

Tüm başlıklar çerçevesinde projenin başlangıcından bu yana gerçekleştirilen faaliyetler ve katılımcı sayısı aşağıdaki grafikte özetlenmiştir.



Grafik 1. Okul Öncesi Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Faaliyetleri ve Sayısal Veriler

Grafik 1 incelendiğinde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bağışçılar Vakfı Kreşİ Araştırma ve Uygulama Merkezi faaliyeti kapsamında 950 lise, lisans ve yüksek lisans öğrencisine hizmet sunulduğu, 450 öğretmen ve yöneticinin teorik ve uygulamalı eğitim faaliyetlerine katıldığı, merkez bünyesindeki kreşte projenin başlangıcından bu yana yaklaşık 600 çocuğa okul öncesi eğitim hizmeti sunulduğu, yine bu çocukların aileleri de dahil olmak üzere 200 ebeveyne çocuk eğitimi ve kişisel eğitimleri konusunda destek verildiği, yine 140 kurum personelinin merkez faaliyetlerine dahil edildiği görülmektedir.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Merkezi kuruluşundan bu yana pek çok alanda ve farklı yaş grubundaki bireylere hizmet vermektedir. Yapılan

değerlendirmeler sonucunda; kurum personeli güçlendirilip, eksiklikler tamamlanarak, yeni ve güncel çalışmaların planlanması devam etmektedir.

2. Sonuç ve Öneriler

Okul Öncesi Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, kuruluşundan bu yana hem Bolu il merkez ve ilçelerinde hem de merkezin kreş ve anaokulu bölümlerinde okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik önemli faaliyetler gerçekleştirmiştir. İzleme ve değerlendirme çalışmaları doğrultusunda Merkezin faaliyetlerinin kuruluş amaçlarına uygun olarak devam ettiği gözlemlenmiştir. Erken çocukluk eğitimi alanında örnek uygulama modelleri oluşturularak, yaratıcı, özgüveni yüksek, eleştirel düşünme becerilerine, sorumluluk bilincine ve toplumsal değerlere sahip çocuklar yetiştirmek için Okul Öncesi Uygulama ve Araştırma Merkezi çalışmalarına devam etmektedir. Merkez; Erken çocukluk döneminde çağdaş altyapıya, üstün niteliklere sahip bir ekip ile üreten ve ürettiğini paylaşan bir organizasyon olarak yenilikleri eğitim sistemine adapte etmekte ve tüm ülkeye model olacak şekilde okul öncesi eğitimi, çocuk, aile, öğretmen, öğrenci, çevre ve disiplinler arası diğer bölümler ile bir bütünlük içinde faaliyetleri sürdürmektedir.

Proje sürecindeki değerlendirmeler sonucunda araştırmacılara ve uygulayıcılara aşağıdaki önerileri sunmak mümkündür.

- Proje kapsamında yürütülen faaliyetler ve sonuçları projenin başarısını ortaya koymuştur. Bu ve benzeri projelerin farklı illerde yapılması ve sivil toplum kuruluşlarının desteğinin alınması, .

- Nitelikli toplum temelli okul öncesi eğitim modellerinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için üniversitelerin ilgili birimlerinde okul öncesi uygulama ve araştırma merkezlerinin kurulması,

- Dezavantajlı çocukların ve ailelerin okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için sivil toplum kuruluşları ile işbirliklerinin yapılması,

- Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarının hedef grubu 36-66 aylık çocuklardan oluşmaktadır. 0-36 aylık çocuklara hizmet veren okul öncesi eğitim kurumlarına bu projenin örnek teşkil ederek, daha küçük yaşlardaki eğitim hizmetlerinin artırılması,

- Farklı alanlarla disiplinler arası işbirliğine dayalı projelerin planlanması ve uygulanması,.

- Proje çerçevesinde küçük gruplarla yapılan yüz yüze eğitimlerin daha etkili olduğu ortaya konmuştur. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumlarında etkileşimli küçük grup toplantılarının artırılması,

- Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen adaylarının deneyim kazanma olanaklarını arttırmak ya da öğretmen adaylarının doğru meslek seçimlerini anlamlandırmaları adına okul öncesi eğitim kurumlarında gönüllü çalışan öğrenci gruplarının desteklenmesi,

• Ailelerin eğitim programlarına ilgileri ve uzmanlıkları doğrultusunda katılımlarının desteklenmesi önemlidir.

Son olarak bu tür projelerin farklı kurumlarda ve bölgelerde yaygınlaştırılmasının sağlıklı ve mutlu bir nesil için gerekli değil zorunlu olduğu düşünülmektedir.

3. Kaynakça

- Abbak, B. S. (2008). Okul Öncesi Eğitim Programındaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Anasınıfı Öğretmenleri ve Veli Görüşleri Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akduman, G. G., Beceren, B. Ö., Bilgin, H., Güven, G., Koçyiğit, S., Özdemir, A. A., Sakin, Sarı, S. Ç., A., Sezer, T., Tok, E., Tuğluk, M. N. & Yoleri, S. (2010). Okul öncesi eğitime giriş. Pegem Akademi. Ankara
- Akyol, A. ve Aslan, D. (2006). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 15, Sayı 2, s.51-60
- Argun, Y. ve İkiz, E. (2003). Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Öğrencilerin Mesleki Tutum ve Algılarına Etkilerinin İncelenmesi. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. 8-11 ekim 2003 Kuşadası /Türkiye, bildiri kitabı 3, s.412-429. Ya-Pa Yayıncılık. İstanbul
- Arcak, T. ve Dilmaç, B. (2003). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Bir Takım Değişkenler Açısından Benlik Saygısı ile Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt:3, Sayı:1
- Atakan, H. (2010). Okul Öncesi Eğitiminde Aile Katılımı Çalışmalarının Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aydoğan, Y. (2008). Çocuk Hakları, Uygulamaları ve Engelli Çocuklar (1-14), Montessori Yöntemiyle Kaynaştırma Eğitimi, Okul Öncesi Dönemde Engelli ve Engelli Olmayan Çocuklar İçin Kaynaştırma Eğitimi Projesi, Ankara: Poyraz Ofset, ISBN: 978-9944-0429-0-1
- Biber, K., Erden, Ş., Gülaçtı, F., Gürol, A., Kök, M., Köksalan, B., Özen, Y., Sezer, T., Tümkaya, S & Yoleri, S. (2014). Erken Çocukluk Eğitimi. Pegem Akademi. Ankara
- Demiriz, S. Ve Dinçer, Ç. (2000) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Bakım Becerilerinin Annelerinin Çalışıp Çalışmama Durumlarına Göre İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 19 :58-65
- Dirim, A. (2004). Okul Öncesi Eğitimi. İstanbul: Esin Yayınevi
- Erbey, E. (2008). Okulöncesi Eğitimi Almış Ve Almamış İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi SBE.
- Erden, M. (1994). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını.1. Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler Cilt: 1. Çukurova Üniversitesi Basımevi. S.170-176. Adana.
- Fidan, N. V. & Erden, M. (1993). Eğitime Giriş. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Gürkan, T. (2005).Öğretmen Nitelikleri, Görev ve Sorumlulukları. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. (Ed. A. Oktay ve Ö.P. Unutkan). İstanbul: Morpa Yayınları
- Kaytaz, M. (2005). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Fayda-Maliyet Analizi. Araştırma raporu, Anne-Çocuk Eğitim Vakfı

- Kronemann, M. (2007). Aeu Briefing Paper: Universal Preschool Education For Aboriginal And Torres Strait Islander Children. Federal Research Officer.S.5
- MEB (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Moyer, J. (2001). The Child-Centered Kindergarten. *Childhood Education*, Spring; 161-166
- Ogelman, G.H. (2014) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı Çalışmaları: Denizli İli Örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17:7
- OKÖNMER (2015). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okul Öncesi Uygulama ve Araştırma Merkezi Faaliyet Raporu.
- Oktay, A. (2007). Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi. Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Eğitimi. 01 Şubat 2007. Antalya. İstanbul: Neta.
- Özcan, Ç. (2012). Okul Öncesinde Aile Katılımı İle Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Anne-Baba Görüşlerine Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Senemoğlu, N. (2009). Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.
- Snoff, H. (1994). *School Design*. Van Nostrand Reinhold Pub. U.S.A
- Tanrıoğan, A.(1997). Buca Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 3, s.55-58
- Tezel Şahin, F., ve Özbey, S. (2009). “Okul Öncesi Eğitim Programlarında Uygulanan Aile Katılımı Çalışmalarında Baba Katılımının Yeri ve Önemi”. *Aile ve Toplum Dergisi*, 5(17): 30-39.
- Ural, O. & Ramazan, M. O. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü [Preschool education in Turkey: Past and present]. In Özdemir, S., Bacanlı, H., & Sözer, M. (Eds.), *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi: temel sorunlar ve çözüm önerileri* [Preschool and primary education in Turkey: Basic problems and solutions], (pp. 11- 61). Ankara : Türk Eğitim Derneği.
- Ünüvar, P. (2010). “Aile Katılımı Çalışmalarına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3): 719-730.
- Üstün, E., Erkan, S. ve Akman, B. (2004). Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı:10
- Üstün, A. (2005). Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı. 447-451. 28-30 Eylül 2005. Denizli
- Yılmaz, N. (2003). “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim”, (Ed.: Müzeyyen Sevinç), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, 12-17. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Zembat, R. ve Bilgin, H. (1996). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri. M. U. Atatürk Eğitim Fakültesi. 18-20 Eylül. İstanbul

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Drama Dersi Kapsamında Yapılan Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Sosyal Zekâ Alanlarına Etkisi

The Influence of Activities Carried Out in Drama Course at The Undergraduate Program of Pre-School Teacher Education on Teacher Candidate's Areas of Social Intelligence

Naim Ünver

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Kastamonu, Türkiye

Selahattin Semiz

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ağrı, Türkiye

Özet

Eğitim fakülteleri lisans programları, değişen dünya ve toplumların ihtiyaçlarına göre MEB'in amaçları da dikkate alınarak zaman zaman değişmekte ve geliştirilmektedir. Fakat özellikle bazı dersler ve içerik, bütün programlarda yer alması gereken, zamandan ve ihtiyaçlardan etkilenmeyen, doğrudan ve her zaman çocukların temel gelişimlerini destekleyen özellikler taşıdığı için, bütün programlarda yer almaktadır. Okul öncesi eğitimi lisans programındaki dersler içerisinde yer alan Drama dersi de çocukların doğrudan gelişimlerini destekleyen ve her zaman güncelliğini koruyan bir derstir.

Günümüzde Drama eğitimi çeşitli profesyonel kurslar vasıtasıyla verilse de Eğitim Fakültelerinde okul öncesi öğretmenliği lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının önem verdiği dersler içerisinde yer almaktadır. Bu çalışmada 144 okul öncesi öğretmen adayının görüşleriyle Drama dersi sürecinde yapılan etkinliklerin, onların sosyal zekâ alanlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Saban (2002) tarafından geliştirilen Çoklu zekâ envanterinin sosyal zekâ bölümünden yararlanılmıştır. Araştırmada zayıf deneysel desen kullanılmış, veriler ön test ve son test ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre drama dersinin öğretmen adaylarının sosyal zekâ alanlarına olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

***Anahtar Kelimeler:** Drama, öğretmen adayı, sosyal zekâ, okul öncesi eğitim*

Abstract

Undergraduate programs at the faculty of education are changing and developing from time to time according to the needs of societies and the changing world as well as in light of the aims of the Ministry of National Education. However, some courses and contents in particular

have been included in all of the programs because of their specific features that need to be covered in all programs, are not influenced by time and needs, and support children's basic development constantly and directly. Drama course is one of the courses in the undergraduate program of preschool education that supports children's development directly and always keeps it currency.

Today, while drama education is often provided by various professional courses, it is still one of the courses that teacher candidates consider important during their undergraduate studies in preschool teacher education at the faculty of education. In this research, the activities carried out in the drama course and their impacts on the areas of social intelligence are investigated through 114 preschool teacher candidates' opinions. For this purpose, the social intelligence section of the multiple intelligences inventory is utilized in this research. Poor experimental design is adopted in this study and the data are obtained with pre-test and post-test. According to the results of the study, drama course has positive effects on teacher candidate's social intelligence.

Keywords: Drama, teacher candidate, social intelligence, pre-school education

1. Giriş

Günümüzde ağırlıklı olarak kullanılan öğrenen merkezli okul öncesi eğitim programlarında etkili, verimli ve kalıcı öğrenmenin en önemli yolu çocuğun aktif kılındığı yaparak yaşayarak öğrenme yöntemidir. Bu etkinliklerde çocuklar duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edip gözlem yaparak ve deneyerek bilgilere kendileri ulaşım etkinliğinin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarına doğrudan katılırlar. Bu şekilde edinilen bilgilerin kalıcı olduğu Edgar Dale' nin yaşantı konisinde de bilimsel olarak vurgulanmaktadır (Akt. Kıldan ve Ünver 2015). Ayrıca öğrenen merkezli okul öncesi eğitim programlarında işbirliğine dayalı öğrenme, kendini ifade etme, başkalarıyla iletişim kurabilme, girişimcilik ve liderlik gibi becerilerde programın hedefleri arasında yer almaktadır. Bu anlamda yaratıcı drama ve işbirliğine dayalı öğrenme konu merkezli, ezberci ve yapılandırılmış eğitim anlayışına karşı güçlü bir alternatiftir (Demirel, 2015; Demirel & Yağcı, 2012; MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013; Ömeroğlu, Ersoy, Tezel Şahin, Kandır, Turla, 2007).

Drama; bir sözcüğü, kavramı, davranışı, cümleyi, düşünceyi, yaşantıyı ya da olayı rol oynama gibi tiyatro etkinliklerinden de yararlanarak canlandırmaktır. Bu canlandırmaların gerçekleşmesi için bireyin kendini rahat ve güvende hissettiği bir grup içinde düşünce alışverişi yapma, değerlendirme ve eleştirme gibi çalışmalar yapması gerekir. Drama yaratıcı bir süreçtir ve yaratıcılık için düşünme biçiminin çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda drama zekânın çok boyutlu kapasitesini kullanma ve geliştirme imkânı sunmaktadır. Drama etkinliklerinde çocuklar çeşitli sosyal olayları inceleyerek insanların farklı koşullarda nasıl yaşadıkları ve ne şekilde davrandıkları ile ilgili düşünmeye başlarlar. Çocuklar bu etkinlikler sayesinde farklı görüşler ortaya koyabilme, başkaları ile ilgili kişisel görüşlerini yorumlayabilme ve farklı düşünceler üzerinde birlikte tartışarak çözüme gidebilmeyi deneme fırsatı bul-

maktadır. Yaratıcı drama çok genel bakış açısıyla bir disiplin, bir öğretim yöntemi ve sanat eğitimi alanı olarak tanımlanır. Bu bağlamda yaratıcı dramanın, sosyal beceri eğitiminde kullanılan teknikleri kapsadığı ve sosyal beceri eğitiminde etkili bir yöntem olabileceği ortaya çıkmaktadır (Fulford , Hutchings, Ross, Schmitz, 2011; Önal-an-Akfiat, 2006; Özyürek, 2011; Üstündağ, 2002).

Günümüzde okul öncesi eğitimden başlayarak üniversite ve lisansüstü eğitime kadar bütün eğitim kademelerinde drama çalışmaları yapılmaktadır. Yalnızca eğitimde değil başka birçok alanda da drama önem kazanmıştır. Drama, birçok alanda kullanılabilen bir yöntemdir. Türkçe, tarih, coğrafya, matematik, psikoloji gibi temel derslerden politika, insan ilişkileri ve ekonomi gibi alanlara kadar geniş bir yelpazede drama çalışmalarına yer verilmektedir (Köksal Akyol, 2003).

Drama çalışmaları, katılımcılara çeşitli sosyal rolleri ve toplumsal problemleri analiz etme fırsatı vermektedir. Farklı sosyal problemlerin canlandırılması bireylerin toplumu ve toplumdaki ilişkileri daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Bu etkileşimler sırasında sosyal problemlerin çözüm yolları da irdelenmekte ve böylece katılımcılar problem çözmeye yönelik çalışmalar yaparak deneyim kazanmış olmaktadır (Önder, 1999).

Dramada atölye çalışmaları bir grup ile sürdürülür. Dramanın gerçekleştirilebilmesi için, grup içinde daha küçük gruplarla tartışarak fikir alışverişi yapma, değerlendirme, yargılama, eleştirme gibi düşünsel boyutta çalışmaların yapılması gereklidir. Bunun içinde bireyin kendini grup içerisinde rahat ve güvenli hissetmesi gerekli olduğundan öncelikle kendini tanıma ve karşısındakini tanımaya ve kendini karşısındakine tanıtmaya yönelik çalışmalarda bulunmasına gereksinim vardır. Sosyal gelişim ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırma bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörü ile bakabilmeyi sağlama ve başkalarını anlama ve hissetme becerisi geliştirme dramanın genel amaçlarından bazılarıdır. (Üstündağ, 1998). Görüldüğü gibi drama çalışmaları bireyin sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır.

Son yıllarda yeni eğitim öğretim yöntemlerinin kullanılması ile ilgili çalışmaları zorunlu kılan, bilişsel gelişim alanına yönelik bir kuram da Gardner'a ait Çoklu Zekâ Kuramı'dır. Bu kuram zekânın tek bir yapıdan oluşmadığını ve herkesin tüm zekâ alanlarına doğuştan sahip olup bu zekâ alanlarını geliştirebileceğini savunmaktadır. Gardner, 1983 yılında yayınladığı "Zihnin Çerçevesi" zekâyı doğuştan yedi ayrı ve evrensel kapasiteye ayırmıştır. 1999 yılında Gardner' ın yayınladığı " zeka yeniden yapılandırıldı" kitabında ise sekizinci zeka alanı kurama yerleştirilerek teori yeniden düzenlenmiştir (Bümen, 2002; Gardner, 1999; Ömeroğlu, vd., 2007; Saban, 2002).

Çoklu zekâ alanlarından biri de sosyal zekâdır. Sosyal (kişilerarası) zekâ alanı, bir gruptaki kişilerin işbirliği içerisinde çalışması, başka insanlarla iletişim kurma, başkalarını anlama ve onların hislerine değer verme becerilerini içerir. Bununla birlikte sosyal zekânın kapsamında başka insanların davranışlarını yorumlama ve liderlik

becerileri de yer almaktadır. Sosyal zekâ diğerlerini anlama ve etkileşme kapasitesi olarak belirtilmektedir. Bu zekâ özelliğinin, çevrelerindeki yetişkinlerin ruhsal durumlarına dikkat eden ve değişik ruhsal durumlara duyarlı olan çocuklarda görüldüğü belirtilmektedir. Bir yetişkinin diğerlerinin saklı eğilimlerini okuyabilmesi ve yorumlayabilmesi karmaşık bir kişiler arası beceri olarak açıklanmaktadır. Sosyal zekası güçlü olanların önemli özellikleri arasında diğer insanların duygularına, korkularına, meraklarına ve inançlarına empati ile yaklaşma, yargılamadan dinleme ve diğer insanların performanslarını en üst düzeye çıkarmalarında yardımcı olma isteği bulunduğu ileri sürülmektedir. Liderler, politikacılar, psikologlar, aktörler ve turizmciiler sosyal zekâlarını iyi kullanan insanlar arasında gösterilmektedir (Gürel & Tat, 2010; Kurt, Gümüş, Temelli, 2013; Talu, 1999; Saban, 2009; Başaran, 2004).

Bu bağlamda yaratıcı dramının genel olarak çocuğun kendini özgürce ifade etmesi, hoşgörülü olması, demokratik bir kişilik geliştirmesi, işbirliği yapabilmesi ve olaylara çok yönlü bakabilmesinde etkili bir yöntem olarak düşünüldüğünde, sosyal zeka alanının da gelişimine katkı sağlayıcı olduğu söylenebilir (Adıgüzel, 2001; Ömeroğlu, vd., 2007). Çalışmada da “yaratıcı dramının, sosyal zekâ alanının gelişiminde etkisi var mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan drama dersinin öğretmen adaylarının sosyal zekâ alanlarına etkisini incelenmiştir.

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından tek gruplu ön test-son test zayıf deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden- sonuç ilişkisini test etmek için kullanılan araştırmalardır. Deneysel çalışmalarda araştırmacılar en az bir bağımsız değişkenin bir ya da daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkilerini gözlemlemeye çalışırlar. Bu araştırmada kullanılan tek gruplu ön test-son test zayıf deneysel desende bir gruba bağımsız değişken uygulanır, deney öncesinde ve sonrasında ölçme yapılır. Yapılan ölçme sonrasında ön test ve son test ortalamaları arasındaki fark bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösterir (Fraenkel, Wallen, Hyun, 2012).

Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının motivasyon durumları, hazır bulunuşlukları, uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı arasındaki ilişki, uygulama alanının fiziksel şartları gibi pek çok bozucu değişken söz konusu olup bunların kontrol altında tutulması imkansızdır. Bu sebeple çalışmada deneysel araştırma yönteminin tek gruplu ön-test son-test modelinde zayıf deneysel desen kullanılmıştır.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde eğitim alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın

örneklemine ise Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan ve Drama dersini almakta olan 144 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin özelliklerine bakıldığında 130 bayan (% 90,27) ve 14 erkek (% 9,73) olmak üzere toplam 144 okul öncesi öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması olarak ifade edilmektedir. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015)

2.3 Uygulama Süreci

Bu çalışmadaki uygulamalar Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında yer alan drama dersinin 10 haftalık zaman diliminde yapılmıştır. Drama dersi içinde ısınma, doğaçlama, rahatlama ve değerlendirme çalışmaları küçük grup çalışmaları ve büyük grup çalışmaları şeklinde uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Uygulamalarda etkin katılım, iletişim, öz düzenleme, gruba ait olma, güven, duyarlı olma, karar alma ve öğrenme sürecini enerjik hale getirme gibi aktif öğrenme ilkeleri kullanılmıştır. Ayrıca yarış ve rekabet yerine paylaşma ve dayanışma esas alınmış, olumlu bağlılık, sosyal beceriler, eşit başarı fırsatı, liderlik deneyimi ve grup ödüllü gibi işbirliğine dayalı öğrenme ilkelerine yer verilmiştir (Yıldız Demirtaş, 2015).

Bu uygulamalar sayesinde öğretmen adaylarının kendilerini topluluk karşısında ifade edebilen, başkalarıyla iletişime geçip, bu iletişimi sağlıklı şekilde sürdürebilen, bir grup çalışmasında liderlik görevini yürütebilen ve kendisini arkadaşlarının öğrenmesinden sorumlu hisseden bireyler olmalarına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

2.4 Veri Toplama Aracı

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldığı drama dersinin, öğretmen adaylarının sosyal zekâ alanına etkisinin olup olmadığını belirlemek için Saban (2002) tarafından geliştirilen Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu'nun sosyal zekâ alanı kullanılmıştır. "Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu" sekiz bölümden oluşmaktadır. Her bölümde 10 madde yer almaktadır. Her madde beşli likert derecelendirme ile cevaplanmaktadır. (0= Hiç uygun değil, 1= Çok az uygun, 2= Kısmen uygun, 3= Oldukça uygun, 4= Tamamen uygun)

Bu araştırma için formun yalnızca sosyal zekâ alanı kullanılmıştır. Form öğrenme-öğretme sürecinin başında ön test, öğrenme-öğretme sürecinin sonunda ise son test olarak iki kez uygulanmıştır. Drama çalışmalarında aktif öğrenme süreci oluşturulduğu için gözlem formunu her öğretmen adayı kendisi doldürmüştür. Buradaki temel amaç öz düzenleme ve değerlendirme yoluyla sonuçları elde etmektir. Öz düzenleme bireylerin hedefler koyarak, değişik bilişsel, biliş üstü ve kaynak yönetimi stratejilerini

sistemli ve düzenli şekilde kullanıp kendi öğrenmelerini kontrol etmesi olarak ifade edilmektedir (Yıldız Demirtaş, 2015).

2.5 Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 17 (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Tek değişkenli normalliği, istatistiksel olarak bazı çerçeveleri kullanarak değerlendirmek mümkündür. Bunlardan biri basıklık ve çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Standart normal dağılımda basıklık ve çarpıklık katsayıları 0'dır. Bu değerlerin +- 1.0 arasında kalması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Çalışmada da basıklık ve çarpıklık katsayılarının değerleri bu değerler arasında kaldığı için normal dağılım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test arasındaki farkı ortaya çıkarmak için Bağımlı Örneklem T Testi analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk, Şekercioğlu, 2014).

3. Bulgular

Aşağıdaki tabloda öğretmen adaylarının ön test ve son test puanlarına ait bağımlı örneklem t testi analizinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1. Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı Örneklem T Testi Analizi

	N	X	S.S.	T	P
Ön Test	144	30,5417	5,25686		
Son Test	144	32,9861	4,10694	-4,218	.000

Drama dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal zekâ alanlarının gelişmesinde etkisi olup olmadığını ölçmek amacıyla uygulanan çoklu zeka envanteri sosyal zeka bölümünün ön test ve son test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımlı örneklem t testi analizi sonucunda p değeri .000 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer sonucunda ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu fark drama dersi kapsamında yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının sosyal zekâ alanlarına olumlu yönde etki yaptığını göstermektedir.

4. Tartışma ve Yorum

Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan drama dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal zekâ alanına etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, drama dersinde yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının sosyal zekâ alanına olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan, Erbay, Saygın (2010) yaptıkları çalışmada yaratıcı drama ile bütünleşti-

rilmiş iletişim becerileri eğitiminin, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin olup olmadığının incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli ile Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliğinde okuyan 48 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubu 24 öğrenciden, kontrol grubu 24 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu öğrencilerine 8 hafta boyunca 90 dakikalık yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitim programı uygulanmıştır. Uygulanan eğitim programında, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirebileceği düşünülen tanışma, kaynaşma, kendini ve duygularını tanıma, anlama, duyguları ifade edebilme, kendine ilişkin farkındalık geliştirme, gruba uyma, liderlik yapma, lideri izleme, grubun devamlılığı için strateji geliştirme, göz kontağı kurabilme, jest ve mimikleri kullanma, beden dilini kullanma, sözsüz iletişim, kendine ve gruba güven duyma, iletişimin kendisi için anlamını ifade etme, başkalarını anlama, empati kurabilme, farklı açılardan bakabilme, iletişim engellerini tanıma ve çözüm getirebilme ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiş ve programda bu becerilere yer verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına eğitim programı öncesi ön test, 8 hafta sonunda da son test uygulanmıştır. Yapılan çalışmada uygulanan eğitim programının iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İletişim becerileri, sosyal zekâ alanı içinde yer alan önemli bir beceri olduğu için ulaşılan bu sonuç araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Yassa (1997), tarafından yapılan nitel çalışmada altı kişilik bir grup lise öğrencisine üç drama eğitimcisi tarafından yaratıcı drama eğitimi verilmiş ve bu eğitimin öğrencilerin sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkileri gözlemlenmiştir. Çalışma sonunda verilen eğitimin öğrencilere özgüven, haklarına sahip çıkma, duygularını kontrol altına alabilme, empati, grupta farklı düşünceleri görebilme gibi becerileri kazandırdığı vurgulanmıştır.

Bayrakçı (2007), tarafından yapılan çalışmada okulöncesi çağındaki çocukların iletişim becerilerini geliştirebilmek için okul öncesi programında yer alan ve uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin ne derecede etkisinin olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada okulöncesi öğretmenlerine okulöncesinde öğrencilerinin iletişim becerilerini geliştirmesinde yaratıcı drama etkinliklerinin ne derecede etkili olduğunu ölçmek üzere düzenlenen bir ölçek uygulanmıştır. Ölçek ile birlikte öğretmenlerin etkinliklerin öğrencilerin becerilerine etkisini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma Kars merkezde görev yapmakta olan 40 öğretmen üzerinde yürütülmüş ve çalışma sonucunda okul öncesi çağında bulunan öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akoğuz (2002), yaptığı çalışmada Türkiye Eğitim Gönülleri Vakfı eğitim parklarına gönüllü gelen ve yaratıcı drama atölye çalışmalarına katılan öğrencilere verdiği yaratıcı drama eğitiminin çocukların iletişim becerilerine etkisini gözlemlemiş ve 9-13 yaşları arasındaki 18 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma deneysel modelde çalışılmış ve öğrencilere 12 haftalık bir yaratıcı drama eğitimi programı uygulanmıştır. Çalışma

sonucunda uygulanan programın 9-13 yaş grubu çocukların sözlü iletişim, dinleme ve sözsüz iletişim becerilerini yüksek düzeyde geliştirdiği belirtilmiştir.

Kara ve Çam (2007), yaptıkları çalışmada gelişim ve öğrenme dersinde grupla bir işi yapma ve yürütme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme ile kendini kontrol etme sosyal becerilerinin kazandırılmasına yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmışlar ve 74 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Deney ve kontrol gruplu deneme modeli ile yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarından 37 tanesi yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı deney, diğer 37 tanesi ise geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubunda sosyal becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiş yaratıcı drama aktiviteleri 12 haftalık ders saati süresince uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarına grupla bir işi yapma ve yürütme becerileri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile kendini kontrol etme becerilerini kazandırma konusunda yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü üzere alan yazında yer alan araştırma bulguları da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Ayrıca Önalın-Akfırat (2006) ise sosyal beceri eğitiminde liderlik, model alma, davranışsal prova-rol oynama, geribildirim verme, uygulama-genelleme, sosyal algı ve duygular gibi tekniklerin yer aldığını belirtmiştir. Yaratıcı dramının da sosyal beceri eğitiminde kullanılan teknikleri kapsadığını dile getiren yazar, yaratıcı dramının sosyal beceri eğitiminde etkili bir yöntem olabileceğini ifade etmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Drama dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal zekâ alanlarının gelişmesinde etkisi olup olmadığını ölçmek amacıyla uygulanan ön test ve son test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç drama dersi kapsamında yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının sosyal zekâ alanlarına olumlu yönde etki yaptığını göstermektedir.

Araştırmanın sınırlılıklarına bakıldığında, araştırmanın örnekleminin 2016-2017 öğretim yılında Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında okuyan ve drama dersini alan 144 öğretmen adayından oluşması ve çalışmada bağımlı değişken olarak ele alınan sosyal zekâ alanının, kullanılan ölçme aracının ölçtüğü özellikler ile sınırlı olması araştırmanın sınırlılıkları olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler geliştirilebilir;

1. Çalışmada örneklemin özelliklerinden dolayı cinsiyet değişkeni üzerine yorum yapılamamıştır. Ancak yapılacak çalışmalarda araştırmacıların cinsiyet değişkenini de göz önünde bulundurabilirler.

2. Çalışmada drama dersinin çoklu zekâ alanlarından biri olan sosyal zekâ alanına katkısı incelenmiş olup, yapılacak çalışmalarda araştırmacılar tarafından drama dersinin diğer çoklu zekâ alanlarına olan katkısı incelenebilir.

3. Çalışmada lisans eğitiminde alınan drama dersinin sosyal zekâ alanına olan katkısı incelenmiştir. Yapılacak çalışmalarda lisans eğitiminde drama dersi alanlarla bu dersi almayanların sosyal zekâ becerilerinin karşılaştırmasına yönelik çalışmaların alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

6. Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö. (2001). Niçin yaratıcı drama. *Öğretmen Dünyası Dergisi* 257, 13-16
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, E., Erbay, F., & Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23.
- Başaran, I. B. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zeka kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 7-15.
- Bayrakçı, M. (2007). *Okul öncesinde yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bümen, T. N. (2002). *Okulda çoklu zeka kuramı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve lisrel uygulamaları*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, Ö, Yağcı, E. (2012). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı.(Edt. Özcan Demirel & Eralp Altun). Ankara: Pegem Akademi
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E., Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Mc Graw Hill Higher Education. New York, ABD.
- Fulford , J., Hutchings, M., Ross, A., Schmitz H. (2001). *İlköğretimde drama*. (Çev. Küçükahmet, L., Borçbakan, H., Karamanoğlu, S.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic.
- Gürel, E. & Tat, M. (2010). Çoklu zeka kuramı: Tekli zeka anlayışı kuramından çoklu zeka anlayışı kuramına. *Journal of International Social Research* 3(11), 336-356
- Kara, Y. & Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32).
- Kıldan, A., Ünver, N., (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri. (Edt. Ahmet Doğanay). Ankara: Pegem Akademi
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 1(2),179-192.
- Kurt, M., Gümüş, İ., Temelli A. (2013). Çoklu zeka kuramına dayalı öğrenme yönteminin

- öğrencilerin tutum ve akademik başarılarına etkisinin motivasyon stillerine göre analizi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22(1), 135-153.
- MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Meb Basımevi.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Kandır, A., Turla, A. (2007). *Okul öncesi eğitimde drama: Teoriden uygulamaya*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Önalın-Akfirat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Önder, A. (1999). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama, kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.
- Özyürek, A. (2011). *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya*. (Edt. Esra Ömeroğlu). Ankara: Eğiten Kitap
- Saban, A. (2002). *Çoklu zeka teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel
- Saban, A. (2009). Çoklu zeka kuramı ile ilgili türkçe çalışmaların içerik analizi. *Educational Science: Theory & Practice* 9(2), 833-876.
- Talu, N. (1999). Çoklu zeka kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15, 164-172
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(107), 28-35.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Yassa, N. A. (1997). *A study of the effect of drama education on social interaction in high school students*. Unpublished Doktoral Dissertation, Ontario: Lakehead University.
- Yıldız Demirtaş, V. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri. (edt. Birsen Doğan & Vesile Alkan). Ankara: Eğiten Kitap

Montessori Eğitim Kurumlarındaki Çocukların Görsel Algı ve Çizim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

The Examination of The Relationship Between Visual Perceptions and Drawing Skills of Children in The Montessori Preschools

Zeynep Fulya Temel, Büşra Kaynak, Hatice Paslı, Habibe Demir, Büşra Çemrek
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye.

İlk kayıt tarihi: 22.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 23.12.2016

Özet

Montessori eğitim kurumlarındaki okul öncesi dönem çocuklarının görsel algı ve çizim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlayan bu çalışmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu Ankara'da bulunan Montessori eğitim kurumlarına devam eden 83 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen ve çocukların sosyo-demografik bilgilerini sorgulayan bilgi formu, Bender (1938) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Yalın (1980) ve Somer (1988) tarafından yapılan "Bender-Gestalt Görsel Algı Testi" ve Goodenough (1926) tarafından geliştirilip Harris (1963) tarafından yeniden düzenlenen "Goodenough-Harris Adam Çizme Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların görsel algı ve çizim becerileri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Montessori Eğitimi, görsel algı, çizim becerisi

Abstract

The aim of this study is to examine the relationships between the visual perception and drawing skills of children in the Montessori preschools. In this regard relational screening model was used. The study group was composed of 83 children in Montessori preschools located in Ankara province. The data of research was collected by using the Bender Gestalt Visual motor Perception Test developed by Bender (1983) and Goodenough-Harris Draw-a-Person Test developed by Goodenough and revised by Harris (1963). It was detected that as the visual perceptions of children increased, the drawing skills also increased.

Keywords: Montessori education method, visual perception, , drawing skills

1. Giriş

Okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte alternatif yaklaşımları benimseyen eğitim kurumları da dikkat çekmeye başlamıştır. Çocuğa etkin öğrenme olanağı sağlayan bu yaklaşımlardan biri de Montessori yaklaşımıdır. Montessori yaklaşımı, çocu-

ğün doğal yaratıcılığını ortaya koyabilmesi için bağımsız olmasını, kendi öğrenmesini kendisi tarafından gerçekleştirmesini, iç disiplin, düzen ve sorumluluk kazanmasını sağlayan bir yaklaşımdır (Temel ve Toran, 2013). Bu yönüyle geleneksel eğitim yöntemlerinden oldukça farklı olan Montessori eğitimi için araştırma, keşfetme ve proje odaklı olup özgür çalışma ortamlarını destekleyen çocuk merkezli bir yaklaşım olduğunu söylemek mümkündür. (Artut, 2010; Çakıroğlu Wilbrandt, 2011). Okul öncesi dönemde alternatif eğitim imkânı sunan Montessori eğitim programı, çocukların gelişimlerini desteklemede de oldukça önemli bir role sahiptir (Cossentino, 2006). Çeşitli ülkelerde yaygın olarak uygulanan Montessori eğitimi, Türkiye’de de Montessori eğitimi veren okul öncesi eğitim kurumlarının sayısının artmasıyla varlığını çoğalarak sürdürmektedir (Mutlu, Ergişi, Bütün-Ayhan ve Aral, 2012).

Montessori sınıfı; Montessori eğitimcisi, eğitici materyaller, bireysel eğitim, hazırlanmış çevre, günlük yaşam etkinlikleri, duyu materyalleri, dil materyalleri, matematik ve geometri materyalleri, genel kültür materyalleri ve güzel sanatlar gibi alanların bir araya gelmesi ile oluşmaktadır (Temel ve Toran, 2013). Tüm bu alanlar içinde Montessori eğitim anlayışının temel taşlarından birini duyu eğitimi oluşturmaktadır (Oktay, 1987). Bu nedenle çocuğun hayatında duyu eğitimi önemseyen Montessori eğitiminde, materyaller çocuğun biçim, boyut, renk, doku, tat, vb. kavramları ve bunlar arasındaki ilişkileri anlamasını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır (Oğuz ve Köksal-Akyol, 2006; Tuğluk, Gündoğdu ve Kaya, 2010). Çocuklardaki çeşitli duyuşsal ayırma yeteneklerin geliştirmesine destek olan bu özel Montessori materyalleri, çocuğun birinci elden hatalar yaparak bu hataları gözlemleyip ve fark edip çözümünü bulması açısından çocuklarda algının gelişmesine yardımcı olmaktadır (Erben, 2005; Oktay, 1987).

Algı, bireyin dış dünyadaki izlenimleri duyu organları aracılığıyla alması ve beyin onları düzenleyip kategorize ederek, yorumlama ve anlamlandırma sürecini ifade etmektedir. Yaşam boyunca bilişsel, duyuşsal ve görsel uyarılarla etkileşimin yanı sıra; dokunma, düşünme ve olaylar gibi daha karmaşık uyarılarla etkileşim içerisinde bulunmaktadır. Bu uyarılar beyin tarafından toplanmakta ve birbirleriyle ilişkilendirilerek tanımlanmakta, sınıflanmakta, şekillendirilmekte ve anlamlandırılmaktadır (Artut, 2010). Duyu organları vasıtası ile beyne aktarılan bilgilerin %80’lik kısmının görme organımız aracılığı ile gerçekleşmesi ve görsel algılamanın, algılar içinde en etkili ve en güçlü algılama süreci olması ile dikkat çekmektedir (Erben, 2005). 3-7 yaşları arasında hızlı bir gelişim gösteren görsel algı, doğru görme veya ayırt edebilme yetisi ile sınırlı değildir. Görsel algı, çocuğun gördüğünün benzerliklerini, farklılıklarını tanıma, eşleştirme, anlama, kavrama ve yorumlama becerisidir. Görsel algının gelişmesi çaba gerektiren bir süreçtir. Görsel algı, çocukların bir nesnenin ya da doğadaki varlıkların niteliklerine odaklanmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Bu durum çocuklarda, neyi, hangi özellikleri görmeleri gerektiği konusunda öğrenme sağlamaktadır (Artut, 2010). Görsel algılama becerisi, çocukların anlama biçimlerine yardım etmekle birlikte öğrenme ve ifade gücünü de geliştirmektedir (Görener,

2006). Görsel algı becerisi aynı zamanda çocukların bilişsel aktivitelerinin temelini oluşturmakta olup onların davranışlarını kontrol etmelerinde oldukça önemlidir (Bezrukikh ve Terebova, 2009). Dibek (2010) görsel algı, motor koordinasyon ve görsel-motor bütünleştirme becerilerinin doğru bir şekilde değerlendirildiğinde çocukların gelişimlerinin izlenmesi ve desteklenebilmeleri açısından önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Görsel algılama sorunu yasayan çocuklarda; şekil-zemin ilişkilerini anlamada zorluk, görsel ayırma ve görsel hafıza sorunları ile yazı ve çizimlerde bozukluk, mekân algısı problemleri gibi sorunların yaşanması da bu görüşü destekler niteliktedir (Erdem-Özat, 2010). Bu duruma paralel bir diğer görüş ise çocukların görsel algı becerilerinde olan herhangi bir eksikliğin çocukların tüm yaşam becerileri ile akademik becerilerini olumsuz yönde etkilediği yönündedir (Ercan ve Aral, 2011).

Çocuğun zihinsel, bilişsel, duyuşsal, devinimsel, görsel algı ve el-göz koordinasyonu gelişiminde bütün sanatsal etkinlikler etkili olmaktadır. Genel sanat eğitimi içinde, insanın kendini tanımlaması, kanıtlaması, doğadaki varlıkları algılaması ve betimlemesinde en etkili sanatın resim olduğu ifade edilmektedir (Artut, 2010). Sanat etkinlikleri çocuklara kendilerini ifade etme imkânı vermektedir (Cherney, Seiwert, Dickey ve Flichtbeil, 2006; Matsumori, 2005; Tielsch ve Jacson-Allen, 2005; Yıldırım-Doğru, Turcan, Arslan ve Doğru, 2006). Çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsat verilmesi de onların bilişsel, duyuşsal-duygusal ve sosyal gelişimleri hakkında yetişkinlerin önemli ipuçları elde etmesini sağlamaktadır (Artut, 2010). İlgili alan yazında çocukların duyuğu ve düşüncelerini sözlerden ziyade çizdikleri resimler aracılığı ile daha iyi anlattıkları düşüncesi ile birçok çalışmanın yapıldığı (Andreou ve Bonoti, 2009; Yıldırım Doğru, Turcan, Arslan ve Doğru, 2006; Yurtal ve Artut, 2008) bilinmektedir. Çocukların bütün çizimleri onların kişilikleri, algıları, değer yargıları ve davranışları hakkında bilgi edinmemizi sağlarken, en iyi ve en zengin bilgi kaynağını ise insan figürü çizimleri sağlamaktadır (Yavuzer, 2009).

Okul öncesi dönem çocuğunun gelişim aşamaları göz önüne alındığında görsel algının çocuğun gelişiminin önemli bir parçasını oluşturduğu görülmektedir. Çocukların algılamayla elde ettikleri ve etkinlik süreci açısından son derece anlamlı olan bazı çizgi, simge ve işaretler, çocukların dünyalarını dolaysız, yalın ve saf bir şekilde yansıması açısından büyük önem taşımaktadır (Artut, 2004). Bu yansımanın sağlanması ve söz konusu davranışların istenen doğrultuda geliştirilmesi için farklı yaklaşımlardan yararlanmak mümkündür (Yıldırım, Akman ve Alabay, 2012). Yıldırım ve diğerleri (2012) çalışmalarında, okul öncesi dönem çocuklarına sunulan Montessori eğitim programının onların görsel algı davranışlarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldızbaşı ve Aslyüksek (2016) çalışmalarında Montessori eğitim programının 4-5 yaş çocuklarının motor beceri, görsel algı, görsel bellek, el-göz koordinasyonu ve küçük kas becerileri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yarattığını ortaya koymuşlardır. Bir diğer çalışmada ise Montessori eğitimi alan 5-6 yaş çocuklarının alıcı dil becerilerinin, Montessori eğitimi almayan çocukların alıcı dil becerilerinden yüksek olduğu saptanmıştır (Kayılı, Koçyiğit ve Erbay, 2009). Tüm bu çalışmaların

yanı sıra ilgili alan yazında Montessori eğitiminin çocukların ilköğretime hazırlanışlukları (Kayılı ve Arı, 2011) ve kavram edinimlerini (Toran ve Temel, 2014) olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Son yıllarda Montessori eğitimi hakkında yapılan çalışmaların sayısında bir artış olmasına karşın, halen bu konu üzerinde çalışılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu görüş ile paralel olarak Şeker (2015), yakın zamanda gerçekleştirdiği çalışmada Montessori eğitiminin çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerini gösteren daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada Montessori eğitim kurumlarındaki okul öncesi dönem çocuklarının görsel algı ve çizim becerilerine dayalı zekâ puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç kapsamında şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Montessori eğitim kurumlarındaki okul öncesi dönem çocuklarının görsel algı ve çizim becerilerine dayalı zekâ puanları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Montessori eğitim kurumlarındaki okul öncesi dönem çocuklarının görsel algı ve çizim becerilerine dayalı zekâ puanları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Montessori eğitim kurumlarındaki okul öncesi dönem çocuklarının görsel algı ve çizim becerilerine dayalı zekâ puanları ile Montessori eğitimi alma süreleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Montessori eğitim kurumlarındaki okul öncesi dönem çocuklarının görsel algı ve çizim becerilerine dayalı zekâ puanları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, var olan durum olduğu gibi betimlenmek istenildiğinden ve değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı sınındığından genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Karasar'ın (2013) sınıflandırmasına göre çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel yargıya varmak amacı ile evrenin tamamı ya da ondan alınacak örneklem üzerinde çalışma yapmayı uygun bulan genel tarama modellerinin altında yer alan ilişkisel tarama modelinde, iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığı araştırılmakta olup değişkenler arasında ilişki olması durumunda da bu ilişkinin derecesi belirlenmeye çalışılmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara merkezde 5 farklı Montessori eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaşları arasındaki 83 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme metodu kullanılmıştır. Bu noktada ilk olarak Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin doğrultusunda 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Ankara'da bulunan Montessori eğitim kurumları ile iletişime geçilmiş; bu kurumlardan çalışmaya katılmayı kabul edenler belirlenmiştir. Daha sonra bu kurumlarda en az bir yıl süre ile Montessori eğitimi almış olan çocuklar araştırmanın çalışma grubuna dahil

edilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden bu kurumların tamamında orijinal Montessori materyalleri kullanılmakta olup bu beş kurumdaki üçünün kurucusu Amerikan Montessori Derneği'nden (AMS) sertifikalıdır. Kurumlardan birinin kurucusu ise Toronto Montessori Enstitüsü sertifikalıdır. Araştırmaya katılan kurumların ikisi 7 yıl ve üzerin süredir Montessori eğitimi verirken, diğer üçü ise 2 yıl ve daha az süredir Montessori eğitimi vermektedir. Ayrıca çalışma grubundaki çocukların tamamı Montessori eğitim sisteminin bir özelliği olan karma yaşlardan çocukların bulunduğu sınıflarda eğitimlerine devam etmektedirler. Çalışma grubuna dahil edilen çocukların diğer sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Sosyo-Demografik Özellikleri

		n	%
Çocukların Cinsiyetleri	Kız	47	56.6
	Erkek	36	43.4
	Toplam	83	100
Sahip Olunan Kardeş Sayısı	Kardeşi olmayanlar	42	50.6
	İki Kardeş	40	48.2
	Üç Kardeş	1	1.2
	Toplam	83	100
Çocukların Doğum Sıraları	1.Çocuk	71	85.5
	2.Çocuk	11	13.3
	3.Çocuk	1	1.2
	Toplam	83	100
Çocuğun Önceden Başka Kurumdan Eğitim Alma Durumu	Başka kurumdan eğitim alanlar	10	12.0
	Başka kurumdan eğitim almayanlar	73	88.0
	Toplam	83	100
Anne Öğrenim Durumu	Lisans	71	85.5
	Ortaöğretim	12	14.5
	Toplam	83	100
Baba Öğrenim Durumu	Lisans	79	95.2
	Ortaöğretim	4	4.8
	Toplam	83	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri toplanırken araştırmacılar tarafından geliştirilen ve çocukların sosyo-demografik bilgilerini sorgulayan demografik bilgi formunun yanı sıra; Bender-Gestalt Görsel Algı Testi, Goodenough-Harris Adam Çizme Testi kullanılmıştır. Aşağıda bu araçlara ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Bender-Gestalt Görsel-Motor Algılama Testi: 1938'de Bender tarafından 4 yaş ve üzerindeki çocukların görsel motor algılarını ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Her biri birer kere gösterilen dokuz karttan oluşan testte; çocuklardan kartlarda gördükleri şekilleri onlara verilen boş kağıtlara çizmeleri istenmektedir. Testte verilen şekilleri çizebilmek için dikkatini toplama, motor beceri, görsel uyaranları ayırma yeteneği, motor ve görsel becerileri bütünleştirme kapasitesi gerekmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Yalın (1980) ve Somer (1988) tarafından yapılmıştır. Yapılan test tekrar test güvenilirliği çalışmalarında ilkökul 1, 2 ve 3. Sınıf öğrencilerine test bir ay ara ile iki kere uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre Pearson Momentler Çarpımı Katsayıları 1. Sınıflar için .80, 2. Sınıflar için .73, 3. Sınıflar için .81 olarak bulunmuştur. Testin yurt dışında kullanılan çalışmalardan güvenilirlik katsayısının 0.92 olduğu

ifade edilirken, puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak belirtilmektedir (Vormeland, 1968). Testin puanlaması Koppitz tarafından geliştirilen şeklin bozulması, döndürme, birleştirme ve durduramama dikkate alınarak yapılmaktadır. Testte yapılan her hataya 1 puan verilmekte ve testten en yüksek 30 puan alınabilmektedir. Testte hata puanı hesaplandığından puanlar arttıkça, çocukların görsel algı düzeyi azalmaktadır (Akt. Öner, 1996). Aşağıda bu şekillerinden bazılarının yer verilmektedir:



Goodenough-Harris Adam Çizme Testi: Bireylerin bir şeyler üretmesi, yapması temeline dayanarak ve çocukların çizdikleri resimlerden aracılığı ile zihin gelişim seviyelerini ölçmek amacı ile Goodenough (1926) tarafından geliştirilmiştir. Test daha sonra Harris (1963) tarafından yeniden düzenlenmiş; sadece bir erkek resmi çizmek yerine bir kadın, bir de kendi resimlerini çizmeleri durumları eklemiştir. Ayrıca ölçeğin yaş aralığını 4-14 yaş kapsayacak şekilde genişletmiştir. Günümüzde sıklıkla kullanılan Goodenough-Harris Adam Çizme Testi, genel bir yetenek testi olarak kullanılmaktadır. İlgili literatürde Adam Çizme Testi'nin iki tür güvenilirliğinden biri olan puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı 0.90, aynı kişinin tekrar aynı resmi puanlaması arasındaki korelasyon ise 0.94 olarak bulunmuştur. Ülkemizde yapılan bir çalışmada ise Uçman (1971) test-tekrar güvenilirliğini 0.91 olarak, puanlayıcılar arası güvenilirliği ise 0.81 olarak hesaplamıştır. Özgüven (1988) ise Goodenough-Harris puanları ile Satnford-Binet puanları arasında 0.70'e yakın bir korelasyon bulmuştur (Akt. Özgüven, 1995). Goodenough-Harris Adam Çizme Testi'nin puanlanırken, testin belirlediği bir takım ölçütlere göre resimde bulunması gereken noktaların var ya da yok oluşuna, resmin ayrıntılarına ve resmin genel çerçevesinde parçaların bütüne oranına dikkat edilmektedir. Bu doğrultuda göre resimde bulunan her bir niteliği "1" puan verilerek toplam puan hesaplanmaktadır (Özgüven, 1995).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2015-2016 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında mart ve nisan aylarında araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Bu noktada testlerin uygulama kitapçığında önerildiği gibi her bir çocuk ile bireysel olarak uygulamalar yapılmıştır. Bu süreçte ilk olarak testlerin kullanımında deneyim kazanmak ve yapılabilecek hataları en aza indirmek için araştırmacılar Montessori eğitimi almayan çocuklar ile pilot uygulama yapmışlardır. Pilot uygulamalar esnasında araştırmacılardan biri de testleri uygulayan diğer araştırmacıları gözlemlemiş, puanlamalarını kontrol etmiş ve her konuda uzlaşıya varıldıktan sonra Montessori eğitimi alan çocuklar ile çalışmaya başlanılmıştır. Aşağıda pilot uygulamalara katılan çocuklardan birinin Bender-Gestalt Testi uygulama örneği sunulmaktadır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde SPSS 22.0 istatistik paket programı kullanılmış olup; analiz sürecinde ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacı ile çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Her iki değerinde normal dağılımı

göstermesi üzerine; araştırmada ilişkileri ortaya koymak için Pearson korelasyon katsayısına bakılmış, ikili karşılaştırmalarda (cinsiyet) bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012: 42).

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde verilerin incelenmesi neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Aşağıdaki tabloda Montessori eğitimine devam eden çocukların görsel algı ve çizim becerisine dayalı zekâ puanları arasındaki ilişkiye ilişkin veriler sunulmaktadır.

Tablo 2. Montessori Eğitimine Devam Eden Çocukların Görsel Algı ve Çizim Becerisine Dayalı Zekâ Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	BGBATHP	GEHAÇTP
Bender Gestalt Görsel-Motor Algılama Testi Hata Puanı (BGGATHP)	1	-.367*
Goodenough-Harris Adam Çizme Testi Puanı (GEHAÇTP)		1

* $p < .01$

Yukarıdaki tablo incelendiğinde Bender Gestalt Görsel-Motor Algılama Testi hata puanları ile çizim becerilerine dayalı zeka puanları arasında 0.01 düzeyinde anlamlı negatif yönlü düşük düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir ($r = -.367$). Görsel algı testinde hata puanı arttıkça görsel algı düzeyinin azaldığı göz önüne alındığında; çizim becerileri ile görsel algı becerisi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Montessori Eğitimine Devam Eden Çocukların Görsel Algı ve Çizim Becerilerine Dayalı Zekâ Puanları ile Yaşları Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	BGBATHP	GEHAÇTP	Çocuğun Yaşı
Bender Gestalt Görsel-Motor Algılama Testi Hata Puanı (BGGATHP)	1	-.367*	-.307*
Goodenough-Harris Adam Çizme Testi Puanı (GEHAÇTP)		1	-.324*
Çocuğun Yaşı			1

* $p < .01$

Tablo 3’de Montessori eğitimine devam eden çocukların görsel algı ve çizim becerilerine dayalı zekâ puanları ile yaşları arasındaki ilişkiye ilişkin veriler sunulmaktadır. Buna göre çocukların yaşları ile Bender Gestalt Görsel-Motor Algılama Testi hata puanları arasında 0.01 düzeyinde anlamlı negatif yönlü düşük düzeyde korelasyon olduğu görülmüştür ($r = -.307$). Görsel algı testinde hata puanı arttıkça çocukların görsel algı düzeylerinin azaldığı göz önüne alındığında; çocukların yaşları arttıkça görsel algı becerilerinin de arttığı söylenebilir. Buna ilaveten çocukların yaşları ile çizim becerilerine dayalı zeka puanları arasında 0.01 düzeyinde anlamlı pozitif yönlü düşük düzeyde korelasyon olduğu görülmektedir ($r = .324$). Bir diğer deyişle aynı görsel

algı becerisi gibi çizim becerileri de çocukların yaşları arttıkça artış göstermektedir.

Tablo 4. Montessori Eğitime Devam Eden Çocukların Görsel Algı ve Çizim Becerilerine Dayalı Zekâ Puanlarının Cinsiyetlerine Göre T-Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t testi	
						t	p
Goodenough-Harris Adam Çizme Testi Puanı (GEHAÇTP)	Kız	47	46,83	10,722	81	2,222	0,029*
	Erkek	36	40,89	13,648			
Bender Gestalt Görsel-Motor Algılama Testi Hata Puanı (BGGATHP)	Kız	47	10,62	3,417	81	-1,49	0,140
	Erkek	36	11,81	3,823			

* $p < .05$

Tablo 4'te Montessori eğitime devam eden çocukların görsel algı ve çizim becerilerine dayalı zekâ puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine ilişkin olarak yapılan t testi sonuçlarına yer verilmektedir. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde araştırmaya katılan çocukların çizim becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < .05$). Buna göre kız çocukların çizim becerilerinin ($\bar{X}=46.83$), erkek çocukların çizim becerilerinden ($\bar{X}=40.89$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öte yandan Montessori eğitime devam eden çocukların Bender Gestalt Görsel-Motor Hata Testi puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Aşağıdaki tabloda ise çocukların Montessori eğitime devam süreleri ile görsel algı ve çizim becerilerine dayalı zekâ puanları arasındaki ilişkiye dair veriler sunulmaktadır:

Tablo 5. Montessori Eğitime Devam Eden Çocukların Görsel Algı ve Çizim Becerilerine Dayalı Zekâ Puanları ile Montessori Eğitime Devam Süreleri Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	BGBATHP	GEHAÇTP	Eğitime Devam Süreleri
Bender Gestalt Görsel-Motor Algılama Testi Hata Puanı (BGGATHP)	1	-.367*	-.231*
Goodenough-Harris Adam Çizme Testi Puanı (GEHAÇTP)		1	.215
Montessori Eğitime Devam Süreleri			1

* $p < .01$

Yukarıdaki tablo incelendiğinde Bender Gestalt Görsel-Motor Algılama Testi hata puanları ile çocukların Montessori eğitime devam süreleri arasında 0.01 düzeyinde anlamlı negatif yönlü düşük düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir ($r = -.231$). Görsel algı testinde çocukların hata puanları arttıkça görsel algı düzeylerinin azaldığı göz önüne alındığında; Montessori eğitime devam süreleri arttıkça görsel algı becerilerinin arttığı görülmektedir. Diğer bir deyişle Montessori eğitim sisteminin içerisinde daha uzun süre kalan çocukların görsel algı becerileri de artış göstermektedir. Öte yandan Tablo 5 incelendiğinde çocukların Montessori eğitime devam süreleri ile çizim becerilerine dayalı zekâ puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

4. Tartışma

Çocuklarda görsel algı gelişimini desteklemeyi hedefleyen programların hazırlandığı ve uygulandığı çalışmalar, görsel algı davranış gelişiminin okul öncesi dönem çocuğunun hayatında önemli ölçüde bir yer tuttuğunu göstermektedir. Söz konusu çalışmalar uyguladıkları örnek programlar ile hedeflerine ulaşmış olup, görsel algı eğitim programlarının önemini vurgulayarak okullarda da uygulanması ya da eğitim ortamlarının bu davranışı geliştirmeye yönelik planlaması gerektiğine dikkat çekmektedir (Cengiz, 2002; Demirci, 2010; Görener, 2006; Koç, 2002; Temel, Kurtulmuş ve Kaynak, 2016; Turan, 2006). Bu çalışmaların yanı sıra görsel algı eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor koordinasyon becerilerini etkilediği de ortaya konulmuştur (Ercan, 2009). Ayrıca ilgili alan yazında anasınıfına devam eden çocukların görsel algı becerilerinin, anasınıfına devam etmeyen çocuklardan daha iyi olduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Mangır ve Çağatay, 1987 Akt. Akaroğlu, 2014; Turan, 2006). Tüm bunlara ilaveten Ercan (2009), görsel algılaşmanın, öğrenmeyi en fazla etkileyen algı türü olduğuna vurgu yapmaktadır. Tüm bu çalışmalar araştırmanın önemli sonuçlarından biri olan çizim becerilerine dayalı zekâ puanları ile görsel algı becerisi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin var olması durumunun desteklemektir.

Yavuzer (2007) çocukların küçük kas gelişimlerinin yaşları ile doğru orantılı olduğunu ve çocukların büyümesiyle çizimlerinin de daha gerçekçi olmaya başladığını belirtmektedir. Artut (2010) da 3-7 yaşları arasında görsel algının hızlı bir gelişim gösterdiğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın bir diğer bulgusu olan çocukların yaşlarındaki artış ile görsel algı becerilerinin artması ve benzer şekilde çizim becerilerinin de çocukların yaşlarındaki artış ile paralellik göstermesi literatür ile tutarlılık gösteren bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Dağlıoğlu, Çalışandemir, Alemdar ve Bencik-Kangal, 2010; Güven, 2015; Okaylı, 2015).

Sanat eğitiminin, görsel düşünme eğitimi olduğunu vurgulayan Görener (2006), sanat eğitimi sayesinde çocukların “bakmak ile görmek” arasındaki farkı keşfettiklerini belirtmektedir. Çelebi (2000) ise çalışmasında, çocuklara uygulanan görsel sanat eğitiminin çocukların insan figürü çizimlerinin gelişiminde olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir. Öte yandan Montessori materyalleri ise çocuklara hata yapma, bu hataları gözleme ve fark ederek çözüme gitme olanağı sunmaktadır. Bu durum çocukların otokontrol kazanmalarını sağladığı gibi, aynı zamanda da algılarının gelişimini desteklemektedir (Erben, 2005; Oktay, 1987). Bu bağlamda çalışmada ortaya konulan; Montessori eğitimine devam süresinin artması ile çocukların görsel algı becerilerinin artması şaşırtıcı bir sonuç değildir. Diğer taraftan Montessori sınıflarındaki sanat etkinliklerine bakıldığında etkinlik sonunda ortaya çıkan eserin geri planda kaldığı ve çocuğun kendi yaratıcılığı ile hayallerini keşfetme özgürlüğüne sahip olduğu bir sürecin ön planda olduğundan söz etmek mümkündür (Oğuz ve Köksal-Akyol, 2006). Cox ve Rowlands (2000) Steiner, Montessori ve geleneksel okullardaki çocukların çizim becerilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında, Montessori okullarındaki çocukların serbest çizimdeki becerilerinin geleneksel okullardaki çocukların çizim becerileri ile arasında yakınlık olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Çocukların insan resmi yerine geometrik resimler çizmesi de çalışmanın önemli bulguları arasında yer almaktadır.

Bu çalışmalar da araştırmanın bir diğer bulgusu olan çocukların Montessori eğitimine devam süreleri ile çizim becerilerine dayalı zekâ puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmamasını destekler niteliktedir.

Araştırmada aynı zamanda çocukların çizim becerilerine dayalı zekâ puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş; kız çocukların çizim becerilerine dayalı zekâ puanlarının erkek çocuklarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum kız ve erkek çocuklarının farklı duygu, düşünce ve beceri düzeyine sahip olmaları; bunun neticesinde de çizdikleri resimlerin de farklı algıların ürünü olması ile açıklanabilir. İlâveten ilgili alan yazında kız çocuklarının ince motor becerilerinin erkek çocuklarının ince motor becerilerinden daha erken geliştiği de ortaya konulmaktadır (Dağlıoğlu ve Deniz, 2011). Tüm bu bilgiler doğrultusunda, araştırmaya katılan kız çocukların çizim becerilerinin erkek çocukların çizim becerilerinden daha yüksek olması beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır (Dağlıoğlu ve diğ., 2010; Güven, 2015; Okaylı, 2015; Yıldırım-Doğru ve diğ., 2006).

5. Sonuç ve Öneriler

Montessori eğitim kurumlarındaki okul öncesi dönem çocuklarının görsel algı ve çizim becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın neticesinde çocukların görsel algı hata puanları ve çizim becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde negatif yönlü korelasyon olduğu belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan Bender Gestalt Görsel Motor Algılama Testi'nde hata puanının artması çocukların görsel algı düzeylerinin azalması anlamına gelmektedir. Bu noktada araştırmanın neticesinde çocukların görsel algıları arttıkça çizim becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir. İlâveten araştırmanın neticesinde çocukların yaşları arttıkça görsel algı ve çizim becerilerinin de anlamlı düzeyde artış gösterdiği bulunmuştur. Araştırmada ayrıca çocukların Montessori eğitimi alma süreleri ile görsel algı ve çizim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bunun neticesinde çocukların Montessori eğitimine devam süreleri arttıkça görsel algı becerilerinin arttığı belirlenmiştir. Öte yandan çocukların Montessori eğitimine devam süreleri ile çizim becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmamıştır.

Araştırmada son olarak Montessori eğitimine devam eden okul öncesi dönem çocuklarının görsel algı ve çizim becerilerinin çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Buna göre çocukların cinsiyetlerinin çizim becerileri üzerinde anlamlı farklılığa neden olduğu, kız çocukların çizim becerilerinin erkek çocukların çizim becerilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öte yandan çocukların cinsiyetlerinin görsel algıları üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın sadece Montessori eğitimi alan çocuklar üzerinde yapıldığı göz önüne alınarak, ilerleyen süreçlerde araştırmacılara Montessori eğitimi alan ve bu eğitimi almayan çocukların görsel algı ve çizim becerilerini karşılaştırmayı amaçlayan araştırmalar yapmaları önerilmektedir. İlâveten çocukların görsel algı ve çizim becerileri üzerinde etkili olabileceğini düşündükleri değişkenleri de ele alarak daha kapsamlı incelemelerde bulunmaları tavsiye edilmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde Montessori eğitimi alan çocukların genellikle kavram edinimleri üzerinde çalışmalar olduğu görülmüştür. Ayrıca

ilgili alan yazında görsel algı eğitim programı kullanılarak yapılan deneysel çalışmaların da var olduğu belirlenmiştir. Bu noktada ilerleyen süreçlerde görsel algı ve çizim becerilerini birleştiren deneysel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

6. Kaynakça

- Akaroğlu, E. G. (2014). Sanat eğitim programının 6 yaş çocuklarının görsel algı düzeylerine etkisi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Andreou, E. ve Bonoti, F. (2009). Children's bullying experiences expressed through drawings and self-reports. *School Psychology International*, 31(2), 164-177.
- Artut, K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 223-234.
- Artut, K. (2010). Okul öncesinde resim eğitimi. Ankara: Anı.
- Bezrukikh, M. M., & Terebova, N. N. (2009). Characteristics of the development of visual perception in five to seven year old children. *Human Physiology*, 35(6), 37-42.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Cengiz, Ö. (2002). 5-6-6 yaş çocuklarının görsel algı gelişimini destekleyici eğitim programının etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cherney, I. D., Seiwert, C. S., Dickey, T. M., & Flichtbeil, J. D. (2006). Children's drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26(1), 127-142.
- Cossentino, J. M. (2006). Big Worg: Goodness, Vacation And Engagement in the Montessori method. *Curriculum Inquiry*, 36(1), 65-92.
- Cox, M. V., & Rowlands, A. (2000). The effect of three different educational approaches on children's drawing ability: Steiner, Montessori and Traditional, *British Journal of Educational Psychology*, 70, 485-503.
- Çakıroğlu-Wilbrandt, E. (2011). Maria Montessori yöntemiyle çocuk eğitimi sanatı. Üçüncü baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelebi, E. (2000). S.H.Ç.E.K'ye bağlı kurum yuvalarında kalan korunmaya muhtaç beş-altı yaş grubu çocukların insan figürü çizimlerine görsel sanat eğitiminin etkisinin incelenmesi. Bilim Uzmanlığı Tezi (Basılmamış), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağlıoğlu, E., Çalışandemir, F., Alemdar, M. ve Bencik-Kangal, S. (2010). Examination of human figure drawings by gifted and normally developed children at preschool period. *Elementary Education Online*, 9(1), 31-43.
- Dağlıoğlu, H. E. ve Deniz, Ü. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının insan figürü çizimlerinin gelişimsel açıdan cinsiyete göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 16-30.
- Demirci, A. (2010). Görsel algı eğitiminin beş-altı yaş çocuklarının görsel algı gelişimlerine etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dibek, E. (2010). Beş yaş çocukları için görsel algı, motor koordinasyon ve görsel motor bütünleştirme testlerinin uyarlanması ve ilgili bir destek programının sınanması. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Erben, S. (2005). Montessori materyallerinin zihin engelli ve işitme engelli çocukların alıcı dil gelişiminde görsel algı düzeyine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ercan, Z. G. (2009). Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen görsel algı eğitiminin görsel-motor koordinasyon gelişimine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ercan, Z. G. ve Aral, N. (2011). Anasınıfı çocuklarının görsel-motor koordinasyon gelişimine görsel algı eğitiminin etkisinin incelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(3), 443-466.
- Erdem-Özat, N. (2010). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda Frostig Görsel Algı Eğitim Programının etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Görener, Ö. (2006). Beş-altı yaş grubu çocuklarda yapılandırılmış görsel sanat eğitiminin görsel algılamaya etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, G. (2015). 4-5 yaş grubu çocukların insan resim çizimlerinin yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre incelenmesi. NWSA-Education Sciences, 10(3), 204-211.
- Karasar, N. (2013). Bilimsel araştırma yöntemi (25. Baskı). Ankara: Nobel
- Kayılı, G. ve Arı, R. (2011). Examination of the effects of the Montessori Method on preschool children's readiness to primary education. Educational Sciences: Theory & Practice, 11(4), 2104-2109.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S. ve Erbay, F. (2009). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 26, 347-355.
- Koç, E. (2002). Görsel algı becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program modelinin hazırlanması ve ana sınıfı çocuklarında görsel algı gelişiminin etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Matsumori, N. (2005). Use of drawing technique in nursing assessment. Journal for Specialist Pediatric Nursing, 10(4), 191-195.
- Mutlu, B., Ergişi, A., Bütün-Ayhan, A. ve Aral, N. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori Eğitimi. Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 1(3), 113-128.
- Oğuz, V. ve Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1). 243-256.
- Okaylı, M. (2015). Okul öncesi dönem (5-6 yaş) ve ilkökul dönemi (7-9 yaş) çocuklarında insan figürü çizimindeki gelişimin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oktay, A. (1987). Okul öncesi eğitimde çağdaş bir yaklaşım: Montessori Yöntemi. Ya-Pa 5. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ya-Pa Yayınları, 62-69, Antalya
- Öner, N. (1996). Türkiye'de kullanılan psikolojik testler: bir başvuru kaynağı, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Özgülven, İ. E. (1995). Goodenough-Harris Adan Çizme Testi El Kitabı. Ankara: PDREM.
- Şeker, K. N. (2015). Kırsal bölgede okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocukları ile Montessori eğitimi alan 5 yaş çocukların motor becerilerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Temel, Z. F. ve Toran, M. (2013). Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar (2. Baskı.). Ankara: Vize.
- Temel, Z. F. ve Dere, H. (1999). Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Temel, Z. F., Kurtulmuş, Z., ve Kaynak, K. B. (2016). Bilişsel gelişim eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat algı ve bellek gelişimlerine etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(1), 25-49.
- Tielsch, A. H., & Jacson-Allen, P. (2005). Listen to them draw: Screening children in primary care through the use of human figure drawings. *Pediatric Nursing*, 10(4), 191-195.
- Toran, M. ve Temel, Z. F. (2014). Montessori yaklaşımının çocukların kavram edinimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(1), 223-234.
- Tuğluk, M., Gündoğdu, K. ve Kaya, H. (2010). Okul öncesi eğitimde Montessori Yaklaşımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 167-174.
- Turan, E. D. (2006). Alt sosyo-ekonomik düzeyde anasınıfına devam eden ve etmeyen 60-71 ay çocuklarında görsel algılama davranışının incelenmesi (Konya ili örneği), Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Vormeland, O. (1968). The Bender Gestalt Test as a group test with young school children. *Pedagogisk Forskning, Scandinavian Journal of Educational Research*, 12, 21-38.
- Yavuzer, H. (2009). Resimleriyle Çocuk. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2007). Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi
- Yıldırım-Doğru, S., Turcan, A. I., Arslan, E. ve Doğru, S. (2006). Çocukların resimlerindeki aileyi tanılama durumlarının değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 223-236.
- Yıldırım, S., Akman, B., ve Alabay, E. (2012). Okul öncesi dönem çocuklarına sunulan Montessori ve Mandala eğitiminin görsel algılama davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (32), 92-103.
- Yıldızbaş, F. ve Aslıyüksek, M. (2016). Montessori eğitiminin 4-5 yaş çocuklarının motor beceri, görsel algı ve bellek, el-göz koordinasyonu ile küçük kas becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*11(3), 2407-2426.
- Yurtal, F. ve Artut, K. (2008). Çocukların şiddeti algılama biçimlerinin resimlerine yansımaları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 15(3), 149-155.

Extended Abstract

Montessori approach is defined as that the child has freedom to show her/his natural creativity, the child has the chance to learn and develop herself/himself, the child gains internal discipline, order, responsibility, and the child interacts with adults and her/his environment (Temel ve Toran, 2013). She specified that the environment of adults is not appropriate to children and there are various obstacles. Accordingly, an environment where there is least number of obstacles and children can develop their energies and skills is developed. Children can be educated in this learning environment. This developed environment is appropriate to the child's development and it is a learning environment where the child feels herself/himself peaceful, safe, and comfortable (Çakıroğlu Wilbrandt, 2011). The structure and the order of this environment are very important and children learn to trust others and establish

positive communication with their environment (Temel ve Dere, 1999). It is believed that this environment supports various skills of children. One of these skills is the visual perception. The visual perception process starts with attention to the object and the characteristics of objects are primarily noticed in the process. Then, other images of the object were gathered and the verbal image in memory is verified with the perceived image. The visual perception skill forms the basis of the cognitive activities of children and it is very important for children to control their behaviors (Bezrukikh ve Terebova, 2009). Ercan and Aral (2011) emphasized that deficiency in children's visual perception skills can negatively affects the whole life skills and academic capabilities of children. Furthermore, there are studies in which the visual perception skills are shown to be a part of children's literacy skills. Drawing skills are also very crucial for the children's development as in the case of visual perception skills. It has been shown that children can better express their opinions and feelings by drawing pictures compared to the verbal communication (Andreou ve Bonoti, 2009; Yıldırım Doğru, Turcan, Arslan ve Doğru, 2006; Yurtal ve Artut, 2008). However, there is no study which compares the relationships between the visual perception skills and drawing skills of children who got Montessori education. Therefore, we aimed in this study to examine the relationships between the visual perception and drawing skills of preschool children in the Montessori preschools. In this regard, we used a relational model study and the study group was composed of 5-6 year-old 83 preschool children in Montessori preschools located in Ankara province.

We collected the data of the study by using the demographic information form which was developed by researchers. Furthermore, we also used Bender Gestalt Visual motor Perception Test that was developed by Bender (1983) and Goodenough-Harris Draw-a-Person Test that was developed by Goodenough and revised by Harris (1963). The data of the study were analyzed by using SPSS 22.0 statistical program and we primarily determined whether or not data of the study were normally distributed and skewness and kurtosis values were evaluated. Both values were normally distributed and thus parametrical tests were used for data analyses.

It was detected that as the visual perceptions of children increased, the drawing skills also increased. Furthermore, it was shown that as the ages of the children increased, visual perception and drawing capacities of children also significantly enhanced. We examined whether or not there was a relationship between the duration of Montessori education and the visual perception and drawing skills of children. As a result of our findings, as the duration of the Montessori education increased, the visual perception of children also increased. On the other hand, there was no significant association between the duration of the Montessori education and the drawing skills of children. Besides, we also examined whether or not the visual perceptions and drawing skills of children who continued their Montessori education were significantly affected by their genders. As a conclusion, we showed that gender of children significantly influenced the drawing skills of children and girls had better drawing skills compared to boys. On the other hand, gender of children did not lead to significant difference in the visual perceptions of children.

It is recommended to further studies which can compare the visual perceptions and drawing skills of children who get or who do not get Montessori education. Furthermore, we also suggest that more comprehensive studies should be focused on various factors which can affect the visual perceptions and drawing skills of children. According to literature, there are studies mostly conducted on concept acquisitions of children who get Montessori education. There are also experimental studies in which the visual perception education program is used. In this regard, it is recommended to conduct the experimental studies which can combine the visual perceptions and drawing skills.

İlkokul Öğretmenleri 1. Sınıf Öğrencileri ve Ailelerinin Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmenini Algılamalarının Metafor Yolu ile İncelenmesi

An Analysis of Primary School Teachers', First Grade Students' and Their Parents' Perceptions of Pre-School Education and Teachers Through Metaphors

*Z. Fulya TEMEL, Kübra KANAT, Meryem Nur ÇOBAN, Ebru GÖRGÜN
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi AD, Ankara, Türkiye*

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin, 1. sınıf öğrencilerinin ve ailelerinin okul öncesi eğitimine yönelik algılarının metaforlar yoluyla incelenmesidir. Bu amaçla Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde ve Antalya'nın Gazipaşa ilçesinde anasınıfı olan ilkokullarda eğitim veren ilkokul sınıf öğretmenlerine "Öğretmen Veri Toplama Formu", öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerine "Öğrenci Veri Toplama Formu" ve ailelerine "Ebeveyn Veri Toplama Formu" dağıtılarak veriler toplanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada, çalışma grubunun oluşturduğu metaforlar; içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma grubu, okul öncesi öğretmeni ile ilgili en çok şekillendirici ve biçimlendirici işlevi olan öğretmen ve bilgi sağlayıcısı olarak öğretmen kategorisi altında metafor üretmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, algı, metafor, okul öncesi eğitim.

Abstract

The purpose of this study is to analyze primary school teachers', 1st grade students, and their parents' perceptions of pre-school teachers and education through metaphors. In this sense, data were collected from primary school teachers working in the schools with nursery classes located in Yenimahalle district of Ankara province and Gazipaşa district of Antalya province after distributing "Data Collection Form for Teachers", from 1st grade students via "Data Collection Form for Students", and from parents via "Data Collection Form for Parents". Qualitative research methods were employed in this study. The metaphors created by the study group were analyzed via content analysis. The study group created metaphors mostly under the categories of teacher with molding and formatting functions as well as the teacher as the supplier of knowledge.

Keywords: Pre-school teachers, perception, metaphor, pre-school education

1. Giriş

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitimle kişiliğinin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000). Okul öncesi eğitim; kişiliğin şekillendiği bu dönemi, çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından en sağlıklı şekilde geçirmesini, onları hayata hazırlamayı ve ebeveynleri okul öncesi eğitimi konusunda bilgilendirmeyi amaçlamaktadır (Kandır, 2001). Bu süreçte öğretmen, çocuk dünyası ile yetişkin dünyası arasında bir araçtır (Ergün, 1999). Okul öncesinde etkili bir eğitim verilebilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların ebeveynlerinin birbirlerini ve okul öncesi dönem çocuğunu nasıl algıladıkları son derece önemlidir. Bunun belirlenmesiyle, öğretmenin ve ebeveynin üzerine düşeni fazlasıyla yapmaya gayret edeceği düşünülmektedir (Sezer Soydemir, 2011). Aynı şekilde okul öncesi eğitimi ve okul öncesi öğretmenini öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerinin bakış açısıyla ortaya koymak beklentileri ve algıları belirleyecek ve okul öncesi eğitimle ilgili ailelere, eğitimcilere ve ilgili literatüre katkı sağlayacaktır.

Metafor kavramı Morgan'a (1998, s.14) göre genel olarak dünyayı kavrayışımıza sinen bir düşünce biçimi ve bir görme biçimi anlamına gelir. Shuell'e (1990, s. 102) göre bir metafor bir olgu hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır. Metafor, X'in Y gibi olduğunun açık veya örtük bir biçimde belirtilmesiyle oluşur. Bu bağlamda metaforlar, iki şey arasında karşılaştırma yapmak, iki şey arasındaki benzerliklere dikkat çekmek veya bir şeyi başka bir şeyin yerine koyarak açıklamak için fırsat tanır (Saban, 2008, s. 460). Metaforların bilimde kuram oluşturma, örgütlerin stratejik yönelimlerini değiştirme, çalışanların çalıştıkları örgütleri nasıl algıladıkları, çocukların öğrenmelerini kolaylaştıran araçlar olarak nasıl kullanılabileceği, öğretmenlerin öğrencilerini nasıl algıladıkları konularında yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Çelikten, 2006, s. 270).

İlgili alan yazın incelendiğinde metafor çalışmalarına yönelik öğretmen, okul ve öğrenci kavramlarına ilişkin metaforları incelenmiştir (Saban, 2004, 2008, 2009; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Benzer çalışmalarda da öğretmen, yönetici görüşleri incelenmiştir (Kırık, 2011; Kaynak, Yılmaz, Ergin ve Köksal, 2014). Koçyiğit (2014) de çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitimi incelemiştir. Yine benzer çalışmalara bakıldığında ebeveynlerin okul öncesi eğitimi nasıl algıladıkları ve sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir (Özar, 1999, Sezer Soydemir, 2011, Şahin, Sak ve Tuncer, 2013). Ancak okul öncesi eğitim ve okul öncesi öğretmenine yönelik 1. sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve ailelerinin algılarının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle bu araştırmanın temel problemini "İlkokul öğretmenlerinin, 1. sınıf öğrencilerinin ve bu öğrencilerinin ailelerinin okul öncesi eğitimine ve okul öncesi öğretmenine yönelik

algıları nasıldır?” sorusu oluşturmuştur.

2. Yöntem

Nitel olan bu araştırmada elde edilen bulgular içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). İçerik analizi yoluyla bulunan temel anlamlara genelde örüntüler, temalar ya da kod ve kategoriler denir (Patton, 2014). Bu teknik ile verilerin amacına uygun bir biçimde, daha yalın bir sembollerle ifade edilmesi kodlama ile mümkündür (Karasar, 2013).

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiş olup 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Ankara ilinin Yenimahalle ilçesinde ve Antalya ilinin Gazipaşa ilçesinde görev yapmakta olan ilkokul öğretmenleri, öğrenim görmekte olan 1. sınıf öğrencileri ve öğrenim görmekte olan 1. sınıf öğrencilerinin aileleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin, 1. sınıf öğrencilerinin ve ailelerinin okul öncesi eğitimine ve okul öncesi öğretmenine ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak amacıyla verilen formların her birinden “Okul öncesi eğitimi... gibidir; çünkü...” ve Okul öncesi öğretmeni... gibidir; çünkü...” cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, veriyi tanımlama, sınıflandırma ve yorumlamadır. Bu aşamalarda kod veya kategoriler oluşturma nitel veri analizinin merkezini temsil etmektedir (Creswell, 2013). Bu çalışmada da elde edilen veriler sistematik olarak kategorilere ve alt kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen bulgular frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan toplam 160 ilkokul öğretmenin %60,0 kadın, %40 ise erkektir. Öğretmenlerin yaş grupları %23,75 21-30 yaş, %20,0 31-40 yaş, %26,88 41-50 yaş ve %29,38 ise 51 yaş ve üzeridir. Öğretmenlerin mezun oldukları birimler %79,38 Eğitim Fakültesi, %5,63 Eğitim programı ve %15,0 diğerdir. Öğretmenlerin çalışma yılı %33,13 1-10 yıl, %20,0 11-20 yıl, %28,13 21-30, %16,88 31-40 ve %1,8 41 ve üzeridir.

Araştırmaya katılan 160 1. sınıf öğrencisinin %57,5 kız ve %42,5 erkektir. Okul öncesi eğitim alma durumlarına bakıldığında %88,13'ünün okul öncesi eğitim aldığı ve %11,88'inin okul öncesi eğitim almadığı görülmüştür. Okul öncesi eğitim alma yılı durumları incelendiğinde %41,88 0,5-1,5 yıl, %45,02 2-3 yıl ve %1,26 4-5 yıl okul öncesi eğitim aldıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan 160 1. sınıf öğrencisi ailelerinin %73,75 kadın ve %26,25 erkektir. Ailelerin meslek grupları incelendiğinde %21 memur, %24 işçi, %16,88 serbest meslek ve %55 diğer meslek gruplarında oldukları görülmüştür. Mezun olunan

kademe incelendiğinde %19,38 ilkököl, %10,0 ortaokul, %41,25 lise, %27,88 üniversite ve %2,5 yüksek lisans kademesinde olduğu belirlenmiştir. Ailelerin çocuğunu okul öncesi eğitime gönderme durumları incelendiğinde %88,13 gönderdikleri, %11,88 oranında ise göndermedikleri görülmüştür.

Tablo 1. İlkokul Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerini Algılama Kategorileri

Şekillendirici ve biçimlendirici işlevi olan f (%)	Sosyalleştirici işlevi olan f (%)	Bilgi sağlayıcı olarak f (%)	Yol gösterici ve yönlendirici olarak f (%)	Ebeveyn işlevi (Fedakâr, koruyucu, şefkatli) olan f (%)	Bakıcı olarak f (%)	Olumlu duygular uyandıran bir varlık olarak f (%)	Diğer f (%)
Ressam 1 (%0.62)	Arkadaş 3 (%1.87)	Ağaç 4 (%2.5)	Göz-Gözlük 2 (%1.25)	Anne 16 (%10)	Dadı 3 (%1.87)	Anne 6 (%3.75)	Sabır taşı 1 (%0.62)
Bahçıvan 7 (%4.37)	Çocuk 3 (%1.87)	Lunapark 1 (%0.62)	Trafik polisi 1 (%0.62)	Civcivli tavuk 1 (%0.62)	Kuş 1 (%0.62)	Kalp 1 (%0.62)	Yarım elma 1 (%0.62)
Kitap- Kalem 3 (%1.87)	Bahçıvan 1 (%0.62)	Kütüphane 1 (%0.62)	Işık kaynağı 6 (%3.75)	Mum 2 (%1.25)	Bakıcı 5 (%3.12)	Peluş oyuncak 1 (%0.62)	Dantel örtü 1 (%0.62)
Yağmur 1 (%0.62)	Işık 1 (%0.62)	Su 2 (%1.25)	Sandal 1 (%0.62)	Şemsiye 1 (%0.62)	Anne 2 (%1.25)	Çiçek 3 (%1.87)	
Usta 3 (%1.87)	Anne 2 (%1.25)	Dünya 3 (%1.87)	Araba 1 (%0.62)	Bahçıvan 1 (%0.62)		Okul Bahçesi 1 (%0.62)	
Marangoz 2 (%1.25)	Merdivenin ilk basamağı 1 (%0.62)	Kitap 1 (%0.62)	Civciv çıkmış tavuk 1 (%0.62)	Ev 1 (%0.62)		Pankek 1 (%0.62)	
Mimar 2 (%1.25)	Göz 1 (%0.62)	Yaşam Koçu 1 (%0.62)	Anne 5 (%3.12)	Aile 3 (%1.87)	Anne ile öğretmen karışımı 1 (%0.62)	Resim 1 (%0.62)	
Anne 3 (%1.87)	Oyun parkı görevlisi 1 (%0.62)	Arama Motoru 1 (%0.62)	Rehber 1 (%0.62)			Kelebek 1 (%0.62)	
Çiftçi 4 (%2.5)		Karınca 2 (%1.25)	Trafik işaret ve levhaları 1 (%0.62)	Sarmaşık 1 (%0.62)		Pamuk 1 (%0.62)	
İşçi 1 (%0.62)		Çilingir 1 (%0.62)	Pusulula 3 (%1.87)				
Heykeltıraş 3 (%1.87)		Toprak 1 (%0.62)	Bahçıvan 1 (%0.62)				
Saksı 1 (%0.62)		Çay 1 (%0.62)	Can suyu 1 (%0.62)				
Işık Kaynağı 2 (%1.25)		Nar 1 (%0.62)	Yaşam koçu- rehber 2 (%1.25)				
Bakıcı 2 (%1.25)		Sihirli peri 1 (%0.62)	Kaptan 3 (%1.87)				
Çömlekçi 1 (%0.62)		Anne 1 (%0.62)	Süper dadı 1 (%0.62)				
Bilgisayar programcısı 1 (%0.62)			Smokin 1 (%0.62)				
Toplam 37 (%23.12)	Toplam 13 (%8.12)	Toplam 22 (%13.75)	Toplam 31 (%19.37)	Toplam 27 (%16.87)	Toplam 11 (%6.87)	Toplam 16 (%10)	Toplam 3 (%1.87)

Tablo 1, sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerini ifade ettikleri metaforlardan elde edilen kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kategoriler şekillendirici ve biçimlendirici işlevi olan öğretmen (%23.12), sosyalleştirici işlevi olan öğretmen

(% 8.12), bilgi sağlayıcısı olarak öğretmen (%13.75), yol gösterici ve yönlendirici olarak öğretmen (%19.37), ebeveyn işlevi (fedakâr, koruyucu, şefkatli) olan öğretmen (%16.87), bakıcı olarak öğretmen (%6.87), olumlu duygular uyandıran bir varlık olarak öğretmen (%10) ve diğer (%1.8) olmak üzere sekiz başlıktan oluşmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin en çok şekillendirici ve biçimlendirici işlevi olan öğretmen (%23.12) kategorisi altında metafor ürettiği görülmektedir. Araştırmada ilkökul öğretmenlerinin okul öncesi öğretmeninden şekillendirme ve biçimlendirme işlevi beklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kategoride en çok bahçıvan (%4.37) metaforu ifade edilmiştir. K5 kodlu öğretmen “ çocuklar fide gibidir; doğru bakım gördüklerinde gelişirler ve öğretmen de bahçıvan gibidir çünkü fidanların kötü yerlerini budar, ona şekil verir ve büyütür. ” şeklinde açıklama yapmıştır.

Tablo 2. 1. Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesi Öğretmenlerini Algılama Kategorileri

Olumlu duygular uyandıran bir varlık olarak f (%)	Bilgi sağlayıcısı olarak f (%)	Sevgi ve değer veren bir varlık olarak f (%)	Şekillendirici ve biçimlendirici olarak f (%)	Yol gösterici olarak f (%)	Korkutucu olarak f (%)
Anne 7(%4.37)	Anne 15 (%9.37)	Aile Üyesi 14 (%8.75)	Bahçıvan 1 (%0.62)	Işık Kaynağı 6 (%3.75)	Bulut 1(%0.62)
Fantastik Karakter 8 (%5)	TV- Bilgisayar 5 (%3.12)	Melek 5 (%3.12)	Marangoz 1(%0.62)	Aile 2 (%1.25)	Karga 1 (%0.62)
Yıldız 8 (%5)	Kitap-Sözlük 7 (%4.37)	Çiçek 4 (%2.5)	Heykeltıraş 1(%0.62)	Atatürk 1 (%0.62)	
Çiçek 15 (%9.37)	Işık kaynağı 18 (%11.25)	Sarmaşık 1(%0.62)	Arı 1(%0.62)	Pusula 1(%0.62)	
Parti 3 (%1.87)	Tiyatrocu 2 (%1.25)	Sevgi Kelebeği 1(%0.62)	Ressam 2 (%1.25)	Araba 1(%0.62)	
Deniz 3 (%1.87)	Arkadaş 2 (%1.25)	Dünya 1(%0.62)		Geleceğin Aynası 1(%0.62)	
Orman 1(%0.62)	Bulut 4 (%2.5)				
Balon 1(%0.62)	Ağaç 5 (%3.12)				
	Bilge Kişi 3(%1.87)				
	Lego 1 (%0.62)				
	Dünya 4 (%2.5)				
Toplam 46 (%28.75)	Toplam 66 (%41.25)	Toplam 26 (%16.25)	Toplam 7 (%4.37)	Toplam 13 (%8.12)	Toplam 2 (%1.25)

Tablo 2’de görüldüğü gibi ilkökul 1. sınıfta okumakta olan öğrencilerin okul öncesi öğretmenlerini ifade ettikleri metaforlardan elde edilen kategoriler; olumlu duygular uyandıran bir varlık olarak öğretmen (%28.75), bilgi sağlayıcısı olarak öğretmen (%41.25), sevgi ve değer veren bir varlık olarak öğretmen (%16.25), şekillendirici ve biçimlendirici işlevi olan öğretmen (%4.37), yol gösterici ve yönlendirici olarak öğretmen (%8.12) ve korkutucu bir varlık olarak öğretmen (%1.25) olmak üzere altı

başlıktan oluşmaktadır. 1. sınıf öğrencileri en çok bilgi sağlayıcısı olarak öğretmen kategorisi (%41.25) altında metafor ürettiği görülmektedir. Araştırmada 1. sınıf öğrencileri okul öncesi öğretmenini bilgi sağlayıcısı olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu kategoride en çok ışık kaynağı (%11.25) metaforu ifade edilmiştir. K4 kodlu 1. sınıf öğrencisi “*Nasıl ki ışık çevresine ışık saçıyorsa öğretmenimiz de bilgileriyle bizlere ışık saçıyor, bizi aydınlatıyor.*” şeklinde açıklama yapmıştır.

Tablo 3. 1. Sınıf Öğrencilerinin Ailelerinin Okul Öncesi Öğretmenlerini Algılama Kategorileri

Şekillendirici ve biçimlendirici işlevi olan	Bireysel gelişimi destekleyici olarak öğretmen	Bilgi sağlayıcı olarak	Yol gösterici ve yönlendirici olarak	Ebeveyn işlevi (sevencen, güvenilir, şefkatli) olan	Eğitim sürecini uygun sürdüremeyen olarak	Diğer
f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Bahçıvan	Can suyu	Kitap	Önder	Anne	Süslü Pakize	Arıkovanı
13(%8.12)	2 (%1.25)	10 (%6.25)	3 (%1.87)	20 (%12.5)	1(%0.62)	1 (%0.62)
Heykeltıraş	Anne	Arşiv	Model	Sevgi Ağacı	Palyaço	Kuralperest kişi
6 (%3.75)	2 (%1.25)	2 (%1.25)	1(%0.62)	1(%0.62)	1 (%0.62)	1 (%0.62)
Ressam	Arkadaş	Hazine sandığı	Işık kaynağı	Anne-Baba	Oyun Cini	Hamal
1 (%0.62)	1(%0.62)	3 (%1.87)	11 (%6.87)	4 (%2.5)	1(%0.62)	1 (%0.62)
Yazar	Orkestra şefi	Ağaç	Pusula	Kollar		Sabır taşı
1(%0.62)	4 (%2.5)	8 (%5)	3 (%1.87)	1(%0.62)		1 (%0.62)
Aşçı	Vitamin	Işık Kaynağı	Tiyatro çalıştırıcısı	Bahçıvan		
3 (%1.87)	2 (%1.25)	16 (%10)	1(%0.62)	2 (%1.25)		
Usta		Su		Melek		
7 (%4.37)		10 (%6.25)		1(%0.62)		
Çoban		Kraliçe Arı				
1 (%0.62)		1 (%0.62)				
Akarsu		Anne				
3 (%1.87)		4 (%2.5)				
Ayna		Ahtapot				
3 (%1.87)		1 (%0.62)				
Sarrafi						
1 (%0.62)						
Toplam	Toplam	Toplam	Toplam	Toplam	Toplam	Toplam
39(%24.37)	11 (%6.87)	55(%34.37)	19(%11.87)	29 (%18.12)	3 (%1.87)	4 (%2.5)

Tablo 3, 1. Sınıf öğrencilerinin ailelerinin okul öncesi öğretmenlerini ifade ettikleri metaforlardan ortaya çıkarılabilen kategoriler; şekillendirici ve biçimlendirici işlevi olan öğretmen (%24.37), bireysel gelişimi destekleyici olarak öğretmen (6.87), bilgi sağlayıcısı olarak öğretmen (%34.37), yol gösterici ve yönlendirici olarak öğretmen (%11.87),ebeveyn işlevi (sevencen, güvenilir, şefkatli) olan öğretmen (18.12), eğitim

sürecini uygun sürdürmeyen olarak öğretmen (%1.87) ve diğer (%2.5) olmak üzere yedi başlıktan oluşmaktadır. 1. sınıf öğrencilerinin ailelerinin en çok bilgi sağlayıcısı olarak öğretmen kategorisi (%34.37) altında metafor ürettiği görülmektedir. Araştırmada 1. sınıf öğrencilerinin ailelerinin okul öncesi öğretmenini bilgi sağlayıcısı olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu kategoride en çok ışık kaynağı (%10) metaforu ifade edilmiştir. Ailelerden E25 kodlu katılımcı “*Nasıl ki bir ışık kaynağı çevresini aydınlatır, öğretmenler de çocuklarımızın zihnini ve geleceğini aydınlatır.*” şeklinde açıklama yapmıştır.

Tablo 4. İlkokul öğretmenlerinin okul öncesi eğitimini algılama kategorileri

Şekillendirici ve biçimlendirici olarak f (%)	Yol gösterici ve yönlendirici olarak f (%)	Çocuğu kültürlendiren/ sosyalleştiren bir ortam olarak f (%)	Eğitim hayatının temeli/ hayatın başlangıç noktası olarak f (%)	Oyun yeri/ Eğlenerek öğrenilen bir yer olarak f (%)	İhtiyaçları karşılayıcı bir ortam olarak f (%)	Diğer f (%)
Maden işçisi 2 (%1.25)	Profesör 1 (%0.62)	Gezi-Yolculuk 6 (%3.75)	Antrenman 5 (%3.12)	Oturma odası 1 (%0.62)	Sobalı oda 1 (%0.62)	Su baraj 1 (%0.62)
Fırın-Pastane 6 (%3.75)	Rehber 2 (%1.25)	Kültürün doğuşu 1 (%0.62)	Ağaç kökleri 4 (%2.5)	Çayır-bahçe 4 (%2.5)	Fidanın sulanması 1 (%0.62)	Yapboz 1 (%0.62)
Usta 2 (%1.25)	Işık Kaynağı 8 (%12.8)	Doğum 2 (%1.25)	Tohum 3 (%1.87)	Lunapark 7 (%4.37)	Aile 1 (%0.62)	Çiçek 1 (%0.62)
Bahçıvan 4 (%2.5)	Psikolog 1 (%0.62)	Televizyon 2 (%1.25)	İlk adım 3 (%1.87)	Piyes 3 (%1.87)	Orman 1 (%0.62)	
Kitap 2 (%1.25)	Tren 2 (%1.25)	Herkesin anlayabileceği sözlük 1 (%0.62)	Doğum 3 (%1.87)	Panayır 1 (%0.62)	Anne kuaçağı 1 (%0.62)	
Deniz-okyanus 3 (%1.87)	Trafik işaretleri 1 (%0.62)	Çiçek bahçesi-orman 4 (%2.5)	Uçuş denemesi 6 (%3.75)	Mikser 1 (%0.62)		
Tarla-Bahçe 3 (%1.87)	Nakış örneği 1 (%0.62)	Arkadaş ortamı 1 (%0.62)	Bilinçaltı 4 (%2.5)	Dondurmacı 1 (%0.62)		
Değirmen 1 (%0.62)	Aile 1 (%0.62)	Dünyaya ilk bakış 2 (%1.25)	Pasta malzemesi 3 (%1.87)			
Kural Çizelgesi 3 (%1.87)	Pusulula 1 (%0.62)		Namazın farzı 1 (%0.62)			
Heykeltıraş 3 (%1.87)			Anne sütü 5 (%3.12)			
Zincir Kesen 1 (%0.62)			Binanın Temeli 17 (%10.62)			
Makas 1 (%0.62)			Gömlek düğmesi 4 (%2.5)			
Uzaya açılan pencere 1 (%0.62)						
Toplam	Toplam	Toplam	Toplam	Toplam	Toplam	Toplam
32(%20)	18(%11.25)	19(%11.87)	54 (%33.75)	18(%11.25)	5 (%3.12)	3 (%1.87)

Tablo 4’de ilkökul öğretmenlerinin okul öncesi eğitimini ifade ettikleri metaforlardan oluşturulan kategoriler; şekillendirici ve biçimlendirici olarak okul öncesi eğitim (%20), yol gösterici ve yönlendirici olarak okul öncesi eğitim (%11.2), çocuğu kültürlendiren/sosyalleşiren bir ortam olarak okul öncesi eğitim (%11.87), eğitim hayatının temeli/hayatın başlangıç noktası olarak okul öncesi eğitimi (%33.75), oyun yeri/eğlenerek öğrenilen bir yer olarak okul öncesi eğitim (%11.25), ihtiyaçları karşılayıcı bir ortam olarak okul öncesi eğitim (%3.12) ve diğer (%1.87) olmak üzere yedi başlıktan oluşmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin en çok eğitim hayatının temeli/hayatın başlangıç noktası olarak eğitim kategorisi (%33.75) altında metafor ürettiği görülmektedir. Araştırmada ilkökul öğretmenlerinin okul öncesi eğitimini hayatın başlangıcı, eğitimin temeli olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu kategoride en çok binanın temeli (%10.62) metaforu ifade edilmiştir. E15 kodlu öğretmen “*Nasıl ki bir binanın temeli sağlam atılırsa o bina sapasağlam durur okul öncesi eğitimi de ne kadar iyi verilirse çocukların eğitim hayatı o kadar başarılı ve sağlam olur.*” şeklinde açıklama yapmıştır.

Tablo 5. 1. Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitimini Algılama Kategorileri

Bilgi ve aydınlanma yeri olarak f(%)	Eğitim hayatının temeli/başlangıç noktası olarak f (%)	Şekillendirici ve biçimlendirici bir ortam olarak f (%)	Hoş/eğlenceli/sıcak bir yer olarak f (%)	Diğer f(%)
Kalem 2 (%1.25)	Ulaşım Aracı 5 (%3.12)	Bahçıvan 2 (%1.25)	Oyun Parkı 9 (%5.62)	Denizde yüzmek 1(%0.62)
Işık kaynağı 23 (%14.37)	Deniz Kıyısı 1 (%0.62)	Kalemtraş 1 (%0.62)	Oyun 6 (%3.75)	Komşuya gitmek 1(%0.62)
Dünya 3 (%1.87)	Binanın Temeli 14 (%8.75)	Heykeltıraş 1 (%0.62)	Saray 1(%0.62)	Cılız bir ağaç 1(%0.62)
Kitap 4 (%2.5)	Ağaç Kökü 10 (%6.25)	Fırın 1 (%0.62)	Ev 14 (%8.75)	Dışarı 1(%0.62)
Ağaç 8 (%5)	Tohum 3 (%1.87)	Toprak 1(%0.62)	Oyuncak Dükkânı 5 (%3.12)	
Vitamin deposu 1 (%0.62)	Emekleyen bebek 7 (%4.37)	Çıracık 1(%0.62)	Bahçe 4 (%2.5)	
Arıkovanı 3 (%1.87)	Merdiven 4 (%2.5)		Çikolata 3 (%1.87)	
Ev 7 (%4.37)	Yürüteç 1 (%0.62)		Eğlence Merkezi 8 (%5)	
Hazine 2 (%1.25)				
Makine İncelemek 1 (%0.62)				
Toplam 54(%33.75)	Toplam 45(%28.12)	Toplam 7 (%4.37)	Toplam 50 (%31.25)	Toplam 4 (%2.5)

Tablo 5, 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimini ifade ettikleri metaforlardan ortaya çıkarılan kategorilerden oluşmaktadır. Bu kategoriler bilgi ve aydınlanma yeri olarak okul öncesi eğitim (%33.75), eğitim hayatının temeli/başlangıç noktası olarak okul öncesi eğitim (%28.12), şekillendirici ve biçimlendirici bir ortam olarak okul öncesi eğitim (%4.37), hoş/eglençeli/sıcak bir yer olarak okul öncesi eğitim (%31.25) ve diğer (%2.5) olmak üzere beş başlıktan oluşmaktadır. 1. Sınıf çocuklarının en çok bilgi ve aydınlanma yeri olarak okul öncesi eğitim kategorisi (%33.75) altında metafor ürettiği görülmektedir. Araştırmada 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimini bilgi ve aydınlanma yeri olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu kategoride en çok ışık kaynağı (%14.37) metaforu ifade edilmiştir. 1. sınıf öğrencileri genel olarak gerekçelerini “*Nasıl ki bir ışık çevreyi aydınlatır, öğretmenlerimiz de bilgileriyle bizi aydınlatırlar bize pek çok şey öğretirler.*” olarak açıklamışlardır. Bilgi ve aydınlanma yeri olarak okul öncesi eğitim kategorisinde en az ifade edilen metaforlardan biri vitamin deposudur (%0.62). E20 kodlu 1. sınıf öğrencisi “*Okul öncesi eğitim bizim için bir vitamin deposu gibidir içinde her türlü bilgi ve etkinlik var orada her şeyi öğreniyoruz.*” şeklinde açıklama yapmıştır.

Tablo 6. 1. Sınıf Öğrencilerinin Ailelerinin Okul Öncesi Eğitimini Algılama Kategorileri

Yol gösterici ve yönlendirici olarak f (%)	Bilgi ve aydınlanma yeri olarak f (%)	Eğitim hayatının temeli/hayatın başlangıç noktası olarak f (%)	Çocuğu kültürlendiren/sosyalleştiren bir ortam olarak f (%)	Şekillendirici ve biçimlendirici bir ortam olarak f (%)	Hoş/eglençeli/sıcak bir yer olarak f (%)	Diğer f (%)
Rehber 1(%0.62)	Kitap-Ansiklopedi 6 (%3.75)	Binanın Temeli 20 (%12.5)	Gökkuşuğu 5 (%3.12)	Bahçıvan 5 (%3.12)	Ev 3 (%1.87)	Piknik 1(%0.62)
Kuş yuvası 1(%0.62)	Kütüphane 7 (%4.37)	İlk basamak-ilk adım 7 (%4.37)	İftar sofrası 1(%0.62)	Hamur Kalıbı 4 (%2.5)	Oyun Bahçesi 2 (%1.25)	Yetimhane 1(%0.62)
Uzay mekiği 1(%0.62)	Kitap-Sözlük 7 (%4.37)	Başlangıç çizgisi 7 (%4.37)	Kaşif 3 (%1.87)	Yeni Taşınmış Oda 1(%0.62)	Hayal Dünyası 1(%0.62)	Kaşif 1(%0.62)
Deniz 1(%0.62)	Işık kaynağı 18 (%11.25)	Ağacın kökleri 8 (%5)	Ticaret Kervanı 1(%0.62)	Demir Ustası 1(%0.62)	Tatil 1(%0.62)	Meyve veren ağaç 1(%0.62)
Direksiyon 1(%0.62)	Evren 1 (%0.62)	Isınma Hareketleri 3 (%1.87)	Uçak 2 (%1.25)	Çömlek Yapımı 1(%0.62)	Eğlence Merkezi 4 (%2.5)	
Karanlıkta bir ışığa 1(%0.62)	Kalem 3 (%1.87)	Acemi Birliği 1(%0.62)	Gemi 2 (%1.25)	Aile Yaşantısı 1 (%0.62)	Zeka Oyunu 1(%0.62)	

Yol gösterici ve yönlendirici olarak f (%)	Bilgi ve aydınlanma yeri olarak f (%)	Eğitim hayatının temeli/hayatın başlangıç noktası olarak f (%)	Çocuğu kültürlendiren/sosyalleştirilen bir ortam olarak f (%)	Şekillendirici ve biçimlendirici bir ortam olarak f (%)	Hoş/eglençeli/sıcak bir yer olarak f (%)	Diğer f (%)
	Arı Kovanı 2 (%1.25)	Tohum Ekimi 6 (%3.75)	Seyahat 4 (%2.5)	Tarla 4 (%2.5)		
	Su 5 (%3.12)	Gömleğin ilk düğmesi 3 (%1.87)	Komşu ziyareti 1(%0.62)	Kuşların Göçü 1(%0.62)		
	Hard disk 1 (%0.62)	Kitabın Önsözü 2 (%1.25)		Ayna 1(%0.62)		
		Doğum 4 (%2.5)				
		Kuş Yuvası 2(%1.25)				
		Yemek Öncesi Meyve 1 (%0.62)				
Toplam 6 (%3.75)	Toplam 36 (%22.5)	Toplam 64 (%40)	Toplam 19(%11.87)	Toplam 19(%11.87)	Toplam 12 (%7.5)	Toplam 4 (%2.5)

Tablo 6 incelendiğinde, 1. sınıf öğrencilerinin ailelerinin okul öncesi eğitimini ifade ettikleri metaforlardan oluşturulan kategoriler; yol gösterici ve yönlendirici olarak okul öncesi eğitim (%3.75), bilgi ve aydınlanma yeri olarak okul öncesi eğitim (%22.5), eğitim hayatının temeli/hayatın başlangıç noktası olarak okul öncesi eğitimi (%40), çocuğu kültürlendiren/sosyalleştirilen bir ortam olarak okul öncesi eğitim (%11.87), şekillendirici ve biçimlendirici bir ortam olarak okul öncesi eğitim (%11.87), hoş/eglençeli/sıcak bir yer olarak okul öncesi eğitim (%7.5) ve diğer (%2.5) olmak üzere yedi başlıktan oluşmaktadır. 1. sınıf öğrencilerinin ailelerinin en çok eğitim hayatının temeli/ hayatın başlangıç noktası olarak okul öncesi eğitimi kategorisi (%40) altında metafor ürettiği görülmektedir. Araştırmada 1. sınıf öğrencilerinin ailelerinin okul öncesi eğitimi eğitim hayatının temeli/hayatın başlangıç noktası olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu kategoride en çok binanın temeli (%12.5) metaforu ifade edilmiştir. Ailelerden K25 kodlu katılımcı “*Nasıl ki bir binada en önemli şey temelinin sağlama atılması ise okul öncesi eğitim sürecinde de çocukların ileriki akademik hayatlarının temeli atılır.*” şeklinde açıklama yapmıştır.

4. Tartışma ve Sonuç

Metaforlar bireylerin herhangi bir olay, kavram ya da olguya yönelik ürettikleri kavramsal etiketlerdir. Anlamsal olarak bireylerin geliştirdikleri ifadelerdir ve ilgili olay, kavram ya da olgunun bireyde karşılık bulduğu anlamdır (Erarslan, 2011). Metaforlar, kavramlara farklı açılardan bakılmasını sağlayan etkili bir öğretim tekniğidir.

Öğretmenler, bilhassa ilköğretim öğrencilerinin anlayamadığı soyut konuların öğretiminde bu tekniği kullanabilirler (İbret ve Aydınöz, 2011).

Araştırma bulguları doğrultusunda ilkökul öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerine ait metaforları kategorize edilip incelendiğinde sırayla “şekillendirici ve biçimlendirici işlevi olan öğretmen”, “yol gösterici ve yönlendirici işlevi olan öğretmen” ve “ebeveyn işlevi olan” öğretmen kategorisi en çok metafora sahip kategorilerdir. Saban (2004) ve Saban, Koçbeker ve Saban (2006) çalışmalarında da “şekillendirici ve biçimlendirici işlevi olan” öğretmen kategorisi ikinci sırada yer alarak bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. İlkokul öğretmenlerinin, okul öncesi öğretmenine ilişkin ifade ettikleri metaforların daha çok geleneksel eğitim yaklaşımındaki öğretmen rollerine uygun olduğu görülmüştür. “Yol gösterici ve yönlendirici olarak öğretmen” temasına bakıldığında, bu temaya ilişkin metaforları ileri süren öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımında olduğu gibi rehber olarak görmesi (Şaşan, 2002), metaforlar yardımıyla öğretmenlerin öğretmen kavramıyla ilgili algılarını, yetiştikleri eğitim yaklaşımını ve öğretmen rolü hakkında bilgi edinilebileceğinin bir göstergesi olabilir.

İlkokul öğretmenleri üçüncü sırada “ebeveyn işlevi (fedakâr, koruyucu, şefkatli) olan okul öncesi öğretmeni” kategorisi altında metafor üretmişlerdir. Okul öncesi öğretmenini ebeveyn işlevinde algılamalarının nedeni yaygın bir şekilde 3-6 yaş çocukları ile çalışması olabilir. Bu görüş Erden (1998, akt. Haktanır, 2012) ‘in belirttiği öğretmenin kişisel niteliklerindeki hoşgörülü, sabırlı, sevecen, anlayışlı ve destekleyici olma özellikleri ile örtüştüğü için kabul görmektedir. Ancak ilkökul öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenini bakıcı kategorisinde algılamaları hiç de azımsanmayacak bir orandadır. Bu algı aslında okul öncesi öğretmenine yönelik yaygın bir kanıyı yansıtmaktadır. Bu durumun nedeni okul öncesi öğretmenlerinin “çocukların öz bakım ihtiyaçlarını karşılaması” olarak açıklanmıştır. Ekiz ve Koçyiğit’in (2013) yaptıkları çalışmada da sınıf öğretmenlerinin öğretmenler için bakıcı kategorisinde metaforlar üretmesi ve Kaynak ve diğ. (2014) yaptıkları çalışmada okul öncesi kurumu yöneticilerinin okul öncesi öğretmenini bakıcıyla ilişkilendirmesi bu kanıyı destekler niteliktedir. Bu sonuç okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programı gereği uyguladıkları eğitim etkinliklerini diğer öğretmenlere ve okul yönetimine tanıtmaması durumu ile ilişkilendirilebilir.

1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi öğretmenlerine ait metaforları kategorize edilip incelendiğinde; “bilgi sağlayıcısı olarak öğretmen” kategorisinin en fazla metafora sahip kategori olduğu görülmektedir. Bu durum olumlu bir algı olarak görülebilir ancak geleneksel bir eğitim anlayışıyla örtüşmektedir. Öğretmenin bilgiyi yapılandıran, rehber kişi olarak görülmesi modern eğitim yaklaşımlarında tercih edilmektedir (Fidan, 1998, s.101). Koçyiğit (2014)’in çalışmasında da çocuklar öğretmenlerin ders yapmak ve etkinlik planlamakla görevli olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların okul öncesi öğretmenlerini ikinci sırada olumlu duygular uyandıran bir varlık olarak görmelerinden yola çıkarak, bakış açılarının olumlu yönde olduğu söylenebilir. Üçüncü

sırada yer alan “sevgi ve değer veren bir varlık olarak” öğretmen kategorisi ise okul öncesi öğretmenlerinde bulunması gereken niteliklerden olan sevgi dolu, mutlu, canlı ve duyarlı yapıya sahip olma (Haktanır, 2012) bakımından bu niteliklerin işlerliğini gösterebilir. Katılımcılar arasında sadece çocukların kategorilerinde “olumlu duygular uyandıran” ve “sevgi ve değer veren bir varlık olarak” öğretmen kategorilerinin ilk sıralarda yer alması çocukların okul öncesi öğretmenlerine olumlu bir algı geliştirdiğini göstermektedir.

1. sınıf öğrencilerinin ailelerinin okul öncesi öğretmenlerine ait metaforları kategorize edilip incelendiğinde sırasıyla “bilgi sağlayıcısı olarak öğretmen”, “şekillendirici ve biçimlendirici olarak öğretmen” ve “ebeveyn işlevi olan öğretmen” kategorisi en çok metafora sahip kategorilerdir. Sezer Soydemir’in (2011) yaptığı çalışmada ebeveynlerin okul öncesi öğretmeni için “koruyucu ve güven verici varlık” metaforunu üretmeleri bu araştırmayla paralellik göstermektedir. En çok ifade edilen metaforlara bakıldığı zaman “bilgi sağlayan”, “biçimlendiren öğretmen” kategorilerinin oluşması ve bakıcı olarak öğretmen kategorisinin oluşturulmaması çağdaş öğretmen anlayışıyla birebir uyuşmasa da en azından okul öncesi öğretmenlerinin eğitim verme işleviyle daha çok ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bu durum Temel, Güven ve Bayraktar (2016), tarafından 830 öğretmenle yapılan çalışmada da aile iletişim etkinliklerini sıklıkla uygulamalarıyla ilişkilendirilebilir.

İlkokul öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi ile ilgili ürettiği metaforları kategorize edildiğinde sırasıyla “eğitim hayatının temeli/başlangıç noktası olarak”, “şekillendirici ve biçimlendirici bir ortam olarak” ve “çocuğu kültürlendiren ve sosyalleştiren bir ortam olarak” okul öncesi eğitim kategorileridir. Bulgulara göre ilkökul öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi “eğitim hayatının temeli” ve “çocuğu kültürlendiren/sosyalleştiren bir ortam olarak” görmeleri okul öncesi eğitimi olumlu gördüklerinin göstergesi olabilir. Fakat aynı zamanda “şekillendirici ve biçimlendirici bir ortam olarak” görmeleri geleneksel eğitim anlayışına göre olumlu bir sonuç olsa da okul öncesi eğitimdeki hedeflerimiz dikkate alındığında olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmeyebilir.

1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi ile ilgili ürettikleri metaforları kategorize edildiğinde sırasıyla “çok bilgi ve aydınlanma yeri olarak”, “hoş/eglençeli/sıcak bir yer olarak” ve “eğitim hayatının temeli/başlangıç noktası olarak okul öncesi eğitim” kategorileridir. Bu sonuçtan yola çıkarak 1.sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimini; “bilgi ve aydınlatma yeri”, “hoş/eglençeli/sıcak bir ortam” ve “eğitim hayatının temeli/başlangıç noktası olarak” görmeleri okul öncesi eğitime karşı olumlu bir tutum sergilediklerini gösterebilir.

Ailelerin okul öncesi eğitimi ile ilgili ürettikleri metaforları kategorize edildiğinde ise sırayla “eğitim hayatının temeli/başlangıç noktası olarak” ve “bilgi ve aydınlanma yeri olarak” kategorileridir. Ailelerin okul öncesi eğitimini genel olarak; “eğitim hayatının temeli”, “çocuğu kültürlendiren/sosyalleştiren bir ortam” ve “şekillendirici

ve biçimlendirici bir ortam olarak” görmeleri, bu sonuçların ilkökul öğretmenlerinin sonuçlarıyla benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ailelerin sonuçları aynı zaman da okul öncesi eğitimi, “eğitim hayatının temeli” ve “bilgi ve aydınlatma yeri olarak” görmeleri bakımından çocukların sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Çocuklardan ayrılan kısmı ise çocukların okul öncesi eğitimi “hoş/eğlenceli ve sıcak bir yer” olarak görmeleridir.

Sonuç olarak ailelerden elde edilen verilerin sonuçları kısmen çocuklarla kısmen de ilkökul öğretmenleriyle tutarlılık göstermektedir. Çalışma grubunun okul öncesi eğitim algılarının olumlu yönde olduğunu söylenebilir. Çalışma grubunun hem okul öncesi öğretmenine hem de okul öncesi eğitime olan algıları incelendiğinde, ilkökul öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerine karşı olumsuz bir algıları varken okul öncesi eğitime karşı olumlu algılarının olması; okul öncesi eğitimi olumlu gördükleri fakat okul öncesi öğretmenlerinin gerekli performans gösteremedikleri ya da gösterdikleri performansı çevrelerine yansıtamadıklarını ortaya koymaktadır.

5. Kaynakça

- Aral, N., Kandır, A. Can Yaşar, M. (2000). Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları. İstanbul: Yapa yayınları.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21, 269-283.
- Ekiz, D. ve Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(2), 439-458.
- Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-22
- Ergün, M. (1999). Eğitim Felsefesi. Ankara: Ocak Yayınları.
- Fidan, N. (1998). Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Kadioğlu.
- Haktanır, G. (2012). Okul öncesi eğitime giriş. Ankara: Anı.
- İbret, B. Ünal, Duran Aydınöz (2011), “İlköğretim II. kademe öğrencilerinin “dünya” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar”, Kastamonu Eğitim Dergisi, 19 (1), 85-102.
- Kandır, A. (2001). Çocuk Gelişiminde Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi, Milli Eğitim Dergisi, 151:1.
- Karaaslan, Ü. K. (2012). Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Kaynak, B.K. , Yılmaz E., Ergin B. Ve Köksal O. (2014). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin okul öncesi öğretmeni ve çocuk algılarının incelenmesi: bir metafor örneği. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2 (1), 573-592.
- Kırık D. E. (2011). Okul öncesi eğitimin ilköğretimdeki başarıya etkisine ilişkin öğretmen

- görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Koçyiğit, S. (2014). Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36 (2), 203-214.
- Morgan G. (1998). Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor (çev. G. Bulut). İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Özar, B. (1999). A Case Study on Identifying the Perceptions of Teachers on the Present Organizational Structure and Processes of An Educational Institution Through the Use of Metaphors, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. *Çev. M. Bütün ve SB Demir*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice, 6(2), 461-522.
- Sezer Soydemir, Ş. (2011). Okul öncesi öğretmen ve ebeveynlerinin birbirlerini ve okul öncesi çocuklarını nasıl algıladıklarının metaforlar yoluyla incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. Theory into Practice, 29
- Şahin, İ. T., Sak, R. & Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3), 1691-1713.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. Yaşadıkça Eğitim. 74-75, 49-52.
- Temel, F. Z. , Güven G. ve Bayraktar, V. (2016). Okul Öncesi Kurumlarda Görev Yapan Öğretmenlerin Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi 24 (2), 755-770.

Extended Abstract

This study is an attempt to analyze primary school teachers', 1st grade students, and their parents' perceptions of pre-school education through metaphors. The literature regarding primary school teachers', 1st grade students', and their parents' perceptions of pre-school education and teachers is rather limited in terms of pre-school education and teachers. In addition, none of these studies employed metaphor method. This study aims at detecting the perceptions regarding pre-school education and teachers, and to raise an awareness regarding pre-school education.

The main problem of this study is the question “What are the perceptions of primary school

teachers, 1st grade students, and their parents regarding pre-school education and teachers like?”. Data collection tool of the study are as follows: the data were collected from primary school teachers via “Data Collection Form for Teachers”, from 1st grade students via “Data Collection Form for Students”, and from parents via “Data Collection Form for Parents”. The primary school teachers, 1st grade students, and their parents participated in the study voluntarily. In order to disclose the mental images they have about pre-school education and teachers, each of the participants were asked to fill in the following sentences: “Pre-school education is like ... because ...” and “Pre-school teacher is like ... because ...”. In this qualitative research, the metaphors created by the study group were analyzed via content analysis. This process involves coding and sorting, compiling the sample metaphor image, developing categories, ensuring validity and reliability, and transferring the data to MS Excel program for quantitative data analysis.

The results indicate that primary school teachers' perceptions of pre-school teachers yielded eight categories based on the metaphors. These are as follows: teachers with molding and formatting functions, teachers with socializing functions, teachers as the suppliers of knowledge, teachers as guides and moderators, teachers with parental functions (self-sacrificing, protective, compassionate), teachers as babysitters, teachers as creators of positive emotions, and other. It was seen that primary school teachers created metaphors mostly under the category of teachers with molding and formatting functions (23.12%). In this category, the most frequently expressed metaphor was gardener (4.37%). The results indicate that 1st grade students' categories of perceptions regarding pre-school teachers are teachers as creators of positive emotions, teachers as the suppliers of knowledge, teachers as a loving and valuing person, teachers with molding and formatting functions, teachers as guides and moderators, and teachers as scary people, which totaled in six categories. It was seen that 1st grade students created metaphors mostly under the category of teachers as the suppliers of knowledge (41.25%). The study revealed that 1st grade students perceive pre-school teachers as the suppliers of knowledge. The most frequently expressed metaphor in this category is the source of light (11.25%).

The results indicate that the parents' (i.e. of 1st grade students) categories of perceptions regarding pre-school teachers are teachers as the suppliers of knowledge, teachers with molding and formatting functions, teachers with parental functions (self-sacrificing, protective, compassionate), teachers as guides and moderators, teachers as supporters of individual development, teachers who do not keep up with the education process properly, and others, which totaled in seven categories. It was seen that the parents produced metaphors mostly under the category of teachers as suppliers of knowledge (41.25%). The study revealed that the parents perceive pre-school teachers as suppliers of knowledge. The most frequently expressed metaphor in this category is the source of light (34.37%).

Primary school teachers' perceptions of pre-school education include pre-school education as a molding and formatting environment, guiding and moderating factor, an environment acculturating/socializing the child, as the fundamentals of education life/as the starting point of life, as the playground/as an environment where children learnt while having fun, as an environment meeting the needs, and others, which totaled in seven categories. It was seen that primary school teachers produced metaphors mostly under the category as the fundamentals of education life/as the starting point of life (33.75%). The study revealed that primary school teachers perceive pre-school education as the starting point of life and the fundamentals of the

education. The most frequently expressed metaphor in this category is the foundation of the building (10.62%). 1st grade students' perceptions of pre-school education include pre-school education as a sphere of knowledge and enlightenment, as the fundamentals of education life/as the starting point of life, as a molding and formatting environment, as a pleasant/fun/cozy place and others, which totaled in five categories. It was seen that 1st grade students produced metaphors mostly under the category as a sphere of knowledge and enlightenment (33.75%). The study revealed that 1st grade students perceive pre-school education as a sphere of knowledge and enlightenment. The most frequently expressed metaphor in this category is the source of light (14.37%).

The parents' perceptions of pre-school education include pre-school education as guiding and moderating factor, as a sphere of knowledge and enlightenment, as the fundamentals of education life/as the starting point of life, an environment acculturating/socializing the child, as a molding and formatting environment, as a pleasant/fun/cozy place, and others, which totaled in seven categories. It was seen that the parents produced metaphors mostly under the category as the fundamentals of education life/as the starting point of life (40%). The study revealed that the parents perceive pre-school education as the fundamentals of education life/as the starting point of life. The most frequently expressed metaphor in this category is the foundation of building (12.5%).

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların İletişim Becerilerinin Ölçülmesinde Analitik ve Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarlarının Karşılaştırılması

The Comparison of Analytic and Holistic Rubrics on Preschool Student's Communication Skill

Sema Sulak

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bartın

Bilge Akyüz

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kütahya

Şule Ballı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ankara

İlk Geliş Tarihi: 22.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 23.12.2016

Özet

Eldeki araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların iletişim becerilerinin ortaya çıkarılmasında analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarlarının etkililiği incelenmiştir. Bu amaçla, araştırmacı tarafından iletişim becerisini ortaya koyan ölçütler ve puanlama sistemi oluşturularak; analitik ve bütüncül olmak üzere iki farklı dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Hazırlanan ölçme araçları, Bartın ili merkezde yer alan bir anaokulunda görev yapan üç okul öncesi öğretmeni tarafından kendi öğrencilerini değerlendirmek üzere uygulanmıştır. Analitik ve bütüncül dereceli puanlarının farklılığını test etmek için Wilcoxon testine başvurulmuştur ve puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarlarının test-tekrar teste dayalı güvenilirlikleri hesaplanmıştır. Bu amaçla hazırlanan ölçme araçları iki hafta arayla aynı öğretmenler üzerinde uygulanmıştır. Hesaplanana korelasyon katsayılarının anlamlılığını test etmek için Fisher'in z testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda analitik bütüncül puanlama anahtarının bütüncül dereceli puanlama anahtarından daha güvenilir olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Analitik, bütüncül, dereceli puanlama anahtarı*

Özet

In this study, the effectiveness of analytic and holistic rubrics were investigated in order to discover the communication skills of preschool students. In order to accomplish this task two different rubrics, analytic and holistic, were developed by the researchers. These instruments were given to preschool teachers working in Bartın to evaluate their students, and it was administered in two weeks intervals. To test the differences between analytic and holistic rubrics, Wilcoxon test was used, and it was found that there was no differences between mean scores. Additionally, Fisher's z was utilized to test the significance of correlation coefficients. The study

results revealed that analytic rubrics yielded more reliable results than holistic rubrics.

Keywords: *Analytic, holistic, rubric*

1. Giriş

Okul öncesi dönem temel becerilerin kazandırıldığı kritik bir dönemdir. Bu becerilerden birisi iletişim becerisidir ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlaması bakımından doğru ölçülmesi önemlidir. Becerinin ölçülmesi performans değerlendirme başlığı altında ele alınmaktadır; yani, üründen ziyade sürecin ölçülmesini içermektedir. Performansın ölçülmesinde dereceli puanlama anahtarı kullanılmaktadır. Dereceli puanlama anahtarı, performansa ait ölçütleri ve bu ölçütlere göre performansa ilişkin yargıya varmada kullanılan puanlama aracıdır (Haladyna, 1997; Moskal, 2000; Kan, 2007). Dereceli puanlama anahtarı, derecelendirme ölçütü, ölçütlerin tanımlanması ve puanlama stratejisi bölümlerinden oluşmaktadır (Popham, 1997). Derecelendirme ölçütünde, ölçülmek istenen performansı tanımlayan kriterler belirlenir, ölçütlerin tanımlanmasında tanımlanan kriterlere ilişkin açıklamalara yer verilir ve puanlama stratejisinde ise tanımlanan ölçütlerin eşleştirileceği puan tanımlamaları yapılır. Dereceli puanlama anahtarı puanlama stratejisine göre analitik ve bütüncül olarak ikiye ayrılmaktadır.

1) Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı: Analitik dereceli puanlama anahtarı adından da anlaşılacağı gibi analitik seviyeleri değerlendirmek için uygundur. Öğrencilerin ürünlerindeki alt yetenekleri de göz önünde bulundurduğu için daha detaylı bir değerlendirme sağlar (Moskal, 2000). Bu puanlama anahtarında ölçülmek istenen özellik alt boyutlara parçalanarak; her bir boyut ayrı ayrı puanlanır. Sadler (2009)'in belirttiğine göre; analitik dereceli puanlama anahtarında öğrenci her puan seviyesinde kendinden ne beklediğini bilir.

2) Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı: Bu puanlama anahtarında puanlayıcı bütün değerlendirme ölçütlerini bir arada göz önünde bulundurarak, bu ölçütleri tek bir ölçüt haline getirir (Popham, 1997). Bu puanlama anahtarında ölçülmek istenen özellik bir bütün olarak ele alınır (Carr, 2000). Bütüncül dereceli puanlama anahtarı, ortaya konan ürünlerin özelliklerini daha önceden belirlenmiş ölçütlere göre puanlar ve yüzeysel olarak performansı belirler (Gunning, 2006'den akt. Beyreli ve Arı, 2009). Bütüncül dereceli puanlama anahtarının eleştirilen yanı tüm ürüne genel olarak bir puan vermesidir. Hazırlanmasının kolay ve hızlı olmasının yanı sıra, detaylı açıklamalar olmadığı için kullanışlıdır (Moskal, 2003).

Moskal (2003) analitik dereceli puanlama anahtarının performansı bölümlere ayırarak puanlandığını ve bütüncül dereceli puanlama anahtarının geniş bir ölçüt olarak performansının bütününe puanlandığını; kullanım alanına göre her ikisinin de işe koşulabilir ancak, hangisinin daha güvenilir olduğunun tartışmalı bir konu olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra, değerlendirme yaklaşımları arasındaki farklılıkların dik-

kate alınması ve ne zaman hangi yaklaşımın kullanılacağına karar verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Birçok araştırma, dereceli puanlama anahtarlarının öğrenci ürünlerini zenginleştirdiğini ve güçlendirdiğini göstermektedir. Fakat bu puanlama araçlarının geçerliği ve güvenilirliği tartışılan bir konudur (Rezaei, Lovorn, 2010). Analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarlarının karşılaştırılmasına ilişkin araştırmalara bakıldığında; Ghalib ve Al-Hattami (2015) İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda İngilizce yazma dersinde öğrencilerin yazma seviyelerini belirlemek için analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarlarını karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; analitik puanlama anahtarının bütüncül puanlama anahtarından daha güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Şanlı (2010) bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesinde bütünsel ve analitik puanlama anahtarlarının güvenilirliklerini karşılaştırmıştır. Analitik puanlama anahtarına ait tutarlılığın bütüncül puanlama anahtarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Wiseman (2012), İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği sınıflarda yazma performansının değerlendirilmesinde analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarlarının karşılaştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda, her iki dereceli puanlama anahtarının öğrencileri yeteneklerine göre ayırabildiği bulunmuştur. Fakat analitik dereceli puanlama anahtarının bütüncüle kıyasla daha detaylı ve hassas değerlendirmeye imkan sağladığı sonucuna varılmıştır.

Anıl ve Şahhüseyinoğlu (2008), analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Türkçe dersi okuma becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanmış bütüncül ve analitik dereceli puanlama anahtarından elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (akt:Şanlı,2010).

Carr (2000) İngilizce seviye tespit sınavını analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarına göre puanlamıştır ve öğrencilerin yerleştikleri sınıf düzeyini yordama güçlerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Öğrencinin toplam İngilizce yeterlik puanı üzerinde analitik veya bütüncül dereceli puanlama anahtarına göre puanlanmış olmasının etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Klein ve diğerleri (1998), fen dersinde üç adet fen projesinin analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilmesini karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, analitik dereceli puanlama anahtarının puanlanmasının daha uzun zaman aldığı ve daha tutarlı sonuçlar ortaya koyduğu bulunmuştur. Proje değerlendirme puanlarının analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarına göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Bugüne kadar yapılan çalışmalar dereceli puanlama anahtarı kullanmanın olumsuz sonuçlar ortaya koymadığını göstermiştir (Klein ve diğ, 1998, Şanlı, 2010; Wiseman, 2012;). Çalışmalarda analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarının iç tutarlılığa

ve puanlayıcılar arası uyuma dayalı güvenilirlikleri incelenmiştir. Eldeki araştırmada ise farklı olarak test-tekrar teste dayalı puanlama güvenilirliği belirleme yöntemi incelenmiştir ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Araştırmanın problemi

Okul öncesi dönemdeki çocukların iletişim becerilerinin ölçülmesinde bütüncül ve analitik puanlama anahtarı ile elde edilen puanların ortalamaları ve güvenilirlik katsayıları arasında fark var mıdır?

Alt problemler

a) Okul öncesi dönemdeki çocukların iletişim becerilerinin ölçülmesinde bütüncül ve analitik puanlama anahtarı ile elde edilen puanların ortalamaları arasında fark var mıdır?

b) Okul öncesi dönemdeki çocukların iletişim becerilerinin ölçülmesinde bütüncül ve analitik puanlama anahtarlarının güvenilirlik katsayıları arasında fark var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Eldeki araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların iletişim becerilerinin ölçülmesinde analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırmayla dereceli puanlama anahtarlarının beceriyi ölçmede bir farklılık ortaya koyup koymadığı belirlenmiştir. Ayrıca, güvenilirlik bakımından analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

2. Yöntem

Araştırmanın verileri, Bartın ili merkezde yer alan bir anaokulunda görev yapan üç okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıfında bulunan 60-72 aylık toplam 56 öğrenciden elde edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından iletişim becerisini ölçmeye yönelik analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Bu amaçla, 2015-2016 öğretim yılı Okul Öncesi Eğitim Programı incelenmiştir. Araştırmacı tarafından eğitim programındaki 60-72 aylık çocuklar için belirlenen “bilişsel gelişim, sosyaldüygusal gelişim ve dil gelişimi” alanlarında iletişim becerisini ölçmeye yönelik kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen kazanımların iletişim becerisini ölçmek için uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan uzman değerlendirme formunda, araştırmacı tarafından seçilen kazanımlara ve “uygun, uygun değil” şeklinde iki kategorili puanlamaya yer verilmiştir. Bir psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanından ve bir okul öncesi öğretmenliği alanından olmak üzere toplam iki akademisyenden belirlenen kazanımlardan gözlemlenebilir olan ve öğrencilerin iletişim becerisini yansıtan kazanımları belirlemeleri istenmiştir. Uzman

görüşleri doğrultusunda Temel İletişim İlke ve Teknikleri, Kendini İfade Etme ve Kişiler Arası İlişkiler alt başlıklarında toplam on kazanım belirlenmiştir.

Analitik puanlama anahtarında Temel İletişim İlke ve Teknikleri, Kendini İfade Etme ve Kişiler Arası İlişkiler ölçütleri belirlenmiş, bu ölçütlere ilişkin ayrı ayrı tanımlamalar yapılmış ve puanlama stratejisi olarak üçlü dereceli puanlama kullanılmıştır. Üçlü dereceli puanlama “genellikle, bazen ve hiç” olarak gösterilmiştir. Hazırlanan puanlama anahtarının bir ölçüte ait örneği Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Temel İletişim İlke ve Teknikleri	Genellikle	Bazen	Hiç
Konuşma sırasında göz teması kurar			
Konuşurken jest ve mimikleri kullanır			
Konuşmayı başlatır, sürdürür ve sonlandırır			
Konuşmak için sırasını bekler			

Bütüncül puanlama anahtarında, Temel İletişim İlke ve Teknikleri, Kendini İfade Etme ve Kişiler Arası İlişkiler ölçütleri bir bütün olarak ele alınmıştır ve puanlama stratejisi olarak üçlü dereceli puanlama kullanılmıştır. Dereceli puanlama “iyi, orta ve kötü” olarak gösterilmiştir. Bütüncül dereceli puanlama anahtarının bir ölçütüne ilişkin örnek Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı

Puanlama	Ölçüt
İyi (3)	<ul style="list-style-type: none"> - Temel iletişim ilke ve tekniklerine iyi düzeyde sahiptir. (göz teması kurar, jest-mimik kullanır, konuşmayı rahatlıkla başlatır, sürdürür) - Kendini ifade etmekte hiçbir zaman sıkıntı çekmez. (grup önünde rahat konuşur, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla açıklar) -Kişiler arası ilişkiler kurmada başarılıdır. (başkalarıyla sorunlarını konuşarak çözer, kolaylıkla yeni arkadaş edinebilir).

Hazırlanan ölçme araçları Bartın ili merkezde yer alan bir anaokulunda 60-72 aylık öğrenci grubunda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulamalardan önce öğretmenlere ölçme aracı ve puanlama ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Öncelikli olarak bütüncül dereceli puanlama anahtarı uygulanmıştır ve öğretmenlerden öğrencilerinin iletişim becerilerini puanlaması istenmiştir. Daha sonra aynı öğretmenlerden analitik dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirme yapması istenmiştir. Her iki ölçme aracı da üç hafta sonra aynı öğretmenlere tekrar uygulanmıştır.

Verinin analizinde, analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen puanların farklılığını test etmek amacıyla Wilcoxon testi yapılmıştır. Her bir

ölçme aracı için iki hafta aralıkla yapılan uygulama sonuçlarına ilişkin Spearman-Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayısının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Fisher'in z testi kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarından elde edilen puanların normallik testi yapılmıştır ve hesaplanan Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre analitik dereceli puanlama anahtarından elde edilen puanların ($D=0,18$; $p<0,05$) ve bütüncül dereceli puanlama anahtarından elde edilen puanların ($D=0,46$; $p<0,05$) normal dağılmadığı görülmüştür. Analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarından elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon testi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur:

Tablo 3. Analitik ve Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarları Puanlarının Farklılığını Test Eden Wilcoxon Testi Sonuçları

Analitik Puan-Bütüncül Puan	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	8,64	121	-0,19	0,84
Pozitif Sıralar	15,71	110		

Tablo 3 incelendiğinde, analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarından elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$z=-0,19$; $p>0,05$]. Bu durum, analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarı sonunda öğrencilerin benzer puanlar aldığını ortaya koymuştur.

Analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliklerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle her bir puanlama anahtarı için iki hafta arayla elde edilen puanların korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Analitik dereceli puanlama anahtarına ait korelasyon katsayısı 0,84 ve bütüncül dereceli puanlama anahtarına ait korelasyon katsayısı 0,56 olarak hesaplanmıştır ve bu katsayıların anlamlı olduğu bulunmuştur [$p<0,05$]. Hem analitik hem de bütüncül puanlamaya ait test-tekrar teste dayalı güvenilirlik katsayılarının hangisinin daha anlamlı olduğunu belirlemek için Fisher'in z testi ile incelenmiştir. Bu amaçla, katsayılar, birbiriyle kıyaslanabilir hale getirmek için standartlaştırılmış z değerlerine dönüştürülmüştür. Standartlaştırılmış korelasyon katsayıları arasındaki fark aşağıdaki formülle hesaplanmıştır:

$$z_{\text{fark}} = \frac{z_{r1} - z_{r2}}{\sqrt{\frac{1}{N_1 - 3} + \frac{1}{N_2 - 3}}}$$

Yukarıdaki formülde, zr_1 , birinci grubun standartlaştırılmış korelasyon katsayısı değerini, zr_2 , ikinci grubun standartlaştırılmış korelasyon katsayısı değerini, N_1 ve N_2 ise birinci ve ikinci grubun kişi sayısını göstermektedir. Analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarları için yapılan hesaplama sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur:

Tablo 4. Analitik ve Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarının Güvenirliğinin Farklılığını Test Eden Fisher’in z testi Sonuçları

	Analistik	Bütüncül	Zr
Test- tekrar test korelasyon katsayısı	0,84	0,56	1,98*

Tablo 4 incelendiğinde; hesaplanan fark değerinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. [$Zr=1,98 > 1,96$]. Buna göre, analitik dereceli puanlama anahtarının test-tekrar test güvenirliliği ile bütüncül dereceli puanlama anahtarının güvenirliliği arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Analitik dereceli puanlama anahtarının güvenirliliğinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarından elde edilen puanların anlamlı farklılık ortaya koymadığı bulunmuştur. Bu durum, Anıl ve Şahhüseyinoğlu (2008)’nin sonuçları ile örtüşmektedir. Pek çok araştırmada (Şanlı,2010; Wiseman,2012; Ghalib ve Al-Hattami,2015); analitik dereceli puanlama anahtarının daha tutarlı olduğu bulunmuştur, eldeki araştırmanın sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Bu durumun, analitik dereceli puanlamada, ölçülecek performansın daha detaylı tanımlanmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda ölçülen performansın özelliği de sonuç üzerinde etkili olabilir. Bu sonuçlar doğrultusunda, performans özelliklerinin dereceli puanlama anahtarları ile ilişkisinin araştırılması önerilmektedir. Ayrıca, bu çalışmada eksik bırakılan geçerliliğin karşılaştırmalı olarak incelenmesi de araştırma konusu yapılabilir.

5. Kaynakça

- Anıl, D., Şahhüseyinoğlu, D. (2008). Performansa Dayalı Değerlendirmede Puanlama Tutarlılığı: Holistik ve Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının Karşılaştırılması 1. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi, AnkaraBeyreli, L., & Ari, G. (2009). The Use of Analytic Rubric in the Assessment of Writing Performance--Inter-Rater Concordance Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(1), 105-125.
- Carr, N. T. (2000). A comparison of the effects of analytic and holistic rating scale types in the context of composition tests. *Issues in Applied Linguistics*, 11(2), 207-241.
- Ghalib, T. K., & Al-Hattami, A. A. (2015). Holistic versus Analytic Evaluation of EFL Writing: A Case Study. *English Language Teaching*, 8(7), 225-236. doi:10.5539/elt.v8n7p225
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Item to Evaluate Higher Order Thinking*. USA: Allyn & Bacon.

- Kan, A. (2007). Performans değerlendirme sürecine katkıları açısından yeni program anlayışı içerisinde kullanılabilir bir değerlendirme yaklaşımı: Dereceli puanlama anahtar puanlama yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 129-152.
- Klein, S. P., Stecher, B. M., Shavelson, R. J., McCaffrey, D., Ormseth, T., Bell, R. M., & Othman, A. R. (1998). Analytic versus holistic scoring of science performance tasks. *Applied Measurement in Education*, 11(2), 121-137.
- Moskal, B. M. (2003). Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(14), 1-8.
- Moskal, B. M. (2000). "Scoring rubrics: What, when and how?" *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (3) Available Online: <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=7&n=3>
- Popham, W. J. (1997). What's Wrong--and What's Right--with Rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75.
- Rezaei, A. R., & Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing Writing*, 15(1), 18-39.
- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179.
- Şanlı, E.(2010). Bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesinde bütünsel ve analitik puanlama anahtarlarının güvenilirliklerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara *üniversitesi*
- Wiseman, C. S. (2012). A comparison of the performance of analytic vs. holistic scoring rubrics to assess L2 writing. *Iranian Journal of Language Testing*, 2(1), 59-92.

YAZIM KURALLARI VE YAYIN İLKELERİ

- 1 Bu dergide bir araştırmayı sonuçlarıyla yansıtan araştırma makaleleri ile bilimsel nitelikleri yüksek sayılabilecek tercümele, bilimsel gözlem ve derleme yazıları yayınlanır.
- 2 Makalenin başlığı metne uygun kısa ve açık ifadede olmalı, büyük harflerle satır başından başlayarak yazılmalı ve bütün başlıklar **kalin (bold)** olmalıdır.
- 3 Yazarların adı ve soyadı ünvan belirtilmeden başlığın 1cm altından satır başından itibaren ad küçük soyadı büyük harfle yazılmalıdır. Yazarın adresi 1cm altında aşağıdaki düzene ve her ana kelimenin baş harfi büyük olarak yazılmalıdır (Bölümü, Fakültesi, Şehir, Ülke). Birden fazla yazar olması durumunda aynı adresli yazarlar yan yana yazıldıktan sonra, alt satıra adres yazılır.
- 4 Yazılar, kaynaklar, tablo ve şekiller ile birlikte en az 2 en çok 15 sayfa olmalıdır. Gerektiğinde yayın kurulu bu sayıyı arttırabilir.
- 5 Şekil ve grafikler siyah-beyaz ve net olmalı, eserde kullanılan grafik ve fotoğraflar da şekil olarak isimlendirilip, numaralandırılmalı ve altlarına şekil altı yazıları yazılmalıdır. Tabloların üstlerine tablo numarası ve yazıları yazılmalıdır.
- 6 Dipnot vermek gerektiğinde rakam veya yıldız (*) kullanılmalıdır. Dipnot her sayfanın altına ana metinle bir çizgiyle ayrılarak yazılmalıdır.
- 7 Çalışma herhangi bir kurumun desteği ile gerçekteşmiş ise kurumun adı ilk sayfa altına dipnot olarak yazılmalıdır.
- 8 Eserin bölümleri mümkün ise: “Özet, metin, teşekkür (gerekli ise) ve kaynaklar” düzeninde olmalıdır.
Özet
Yazarın adından sonra iki aralık verilerek yazılır. 100 kelimeyi geçmeyecek şekilde yabancı dilde (İngilizce, Fransızca ya da Almanca) ve Türkçe yazılmalıdır.
Metin
Sunulan çalışmanın özlü anlatımı olup gerektiğinde birtakım numaralandırılmış alt bölümlerden oluşabilir. Örneğin; Giriş, Materyal ve Metot, Bulgular, Tartışma ve Sonuç veya Giriş, Teorik Eserler, Denetsel Çalışmalar, Tartışma ve Sonuçlar gibi. Metin yazımında aşağıda ki hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir.
a- Makale yazımında, okuyucunun, çalışmanın her aşamasını anlama ve değerlendirmesine imkân tanıyacak bir anlatım ve plâna uyulmalıdır.
b- Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır.
c- Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır.

d-	Ele alınan konu veya problemin mevcut alanyazındaki yeri, sonucunda amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır. Problem ile seçilen araştırma yöntemi arasında bağ kurulmalıdır.
e-	Kullanılan araştırma yönteminin seçilme gerekçesi açıklanmalıdır. Bütün veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Bunlar (anket formları, mülakat protokolleri, testler vb.) gerekli olduğu durumlarda aynen, örneklenmesi durumunda okuyucunun anlamasını kolaylaştırıcı ve değerlendirmesine imkân tanıyıcı biçimde sunulmalıdır.
f-	Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır.
g-	Sonuçlar, yalnızca elde edilen verilere dayanıyor olmalıdır.
h-	Sonuçların yorumları, varsa alanyazındaki diğer kaynaklarla değerlendirilmelidir.
Yazım	
Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi'ne sunulacak makaleler "Publication Manual of the American Psychological Association"nın (American Psychological Association, 2001) 5. baskısında tarif edilen APA'ya uygun olarak hazırlanmalıdır. Türkçe metinlerin imlâları Türk Dil Kurumu'nun yayımladığı İmlâ Kılavuzu esas alınmalıdır.	
a-	Makaleler Türkçe veya İngilizce ile yazılabilir.
b-	Başlık hem Türkçe, hem İngilizce olmalıdır.
c-	100 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe ve İngilizce Özet yazılmalıdır. Ayrıca makaleler için amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve tartışma bölümlerini içeren en az 750, en fazla 1000 kelimedenden oluşan (yazım kuralları çerçevesinde en fazla 2 sayfa olacak şekilde) Geniş İngilizce Özet (Extended Abstract) hazırlanmalıdır.
d-	Makalede 3-6 arası anahtar kelime verilmelidir.
e-	Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynakça" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.
Kaynak Gösterme	
Makalelerde kaynak gösterimi aşağıdaki ilkeler ışığında yapılmalıdır.	
a-	Kitap Gösterimi : Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Gözden geçirilmiş 2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
b-	Bir Kurum Tarafından Yayımlanmış Kitap: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Plânlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı. (1996). Millî Eğitim ile İlgili Bilgiler. Ankara: Ders Aletleri Yapım Merkezi Matbaası.

c-	<p>Dergi makalesi:</p> <p>Martin, M. (1997). Emotional and Cognitive effects of Examination Proximity in Female and Male Students. Oxford Review of Education, 23(4), 479-486.</p> <p>Kaçar, A., Yetim, S. (2005). Yavaş değişkenli sınır değer problemi için bir yaklaşık çözüm, Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(2), 24-37.</p>
d-	<p>Tezler:</p> <p>Doktora Tezi: Kıldan, A. O. (2008). Yapılandırmacı yaklaşıma göre okulöncesi öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin öğretmen-çocuk ve öğretmen-ebeveyn ilişkilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.</p> <p>Yüksek Lisans Tezi: Uluman, M. (2009). Sınıf içi durum belirleme tekniklerine (S.İ.D.B.T) dayalı öğretimin öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin yeterlilikleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.</p>
e-	<p>Bildiri:</p> <p>Ahi, B. (2011, Mayıs). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler çalışma kitaplarında yer alan soruların değer öğretim yöntemlerini yansıtma düzeyi. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.</p>
f-	<p>Çeviri Kitap:</p> <p>Spring, J. (2010). Özgür Eğitim. (çev. Ayşen Ekmekçi) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.</p>
g-	<p>Gazete Makalesi:</p> <p>Temelkuran, E. (2003, 25 Temmuz). Mutluluk travmaları. Milliyet, s.6.</p>
h-	<p>Web Sitesi: Bulunması gereken bilgiler:</p> <ul style="list-style-type: none"> • İnternet belgesinin yazarı veya sorumlusunun adı (soyadı, adı). • Belgenin internet yayımına sunulma veya en son güncellenme tarihi (parantez içinde). • İnternet belgesinin adı. • İnternet adresi (<üçgen ayrıç içinde>). • Yazar(lar)ın internet sayfasına eriştikleri en son tarih (parantez içinde). <p>Örnek: Çakıroğlu, E. (2002, Mart 15) UFBMEK-5. <http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/> (2002, Aralık 23)</p>
Biçim, Sayfa Düzeni ve Makale Gönderimi	
a-	<p>Gönderilecek eserler bilgisayarda Microsoft Word kelime işlemcisi ile yazıtipi (font) Times New Roman ve yazıtipi boyutu (punto) 10 kullanılarak yazılmalıdır.</p>

- b-** Gönderilecek eserler A4 (210 ´ 297 mm) normundaki beyaz kâğıda üstten 2,5 cm, sağdan 4,5 cm, soldan 4 cm ve alttan 8,5 cm boşluk bırakılarak yazılmalıdır.
- c-** Makale <http://www.kefdergi.com> adresinden çevrimiçi olarak sisteme gerekli bilgiler girilerek yüklenmelidir. Sisteme yüklenecek word belgesi yazar isimleri vb. bilgileri olmalıdır. (kör hakemlik sürecine uygun olmalıdır)
- d-** **Not : Sisteme makale yükleme sırasında meydana gelebilecek her türlü sorun için kefdergi@kastamonu.edu.tr e-posta adresini bilgilendiriniz.**
- e-** Makalenin dil kurallarına uygun olmasının sağlanması yazarına aittir.
- f-** Düzeltmeler yazar tarafından yapılır.
- g-** Dergiye gönderilecek makaleler için yazışmalar, “*Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Kastamonu Eğitim Dergisi Editörlüğü 37200/ KASTAMONU*” adresine yapılabilir. Yazışmalar için kefdergi@kastamonu.edu.tr veya kefdergi@kastamonu.edu.tr e-posta adresleri de kullanılabilir.
- h-** Makalenin yayınlanmasına Yazı İşleri Müdürü (Editör) ve Yayın Kurulu (Editorial Board), hakemlerden gelecek raporları değerlendirerek karar verir.
- i-** Dergiye gönderilen makaleler ister yayınlansın isterse yayınlanmamış olsun iade edilmez.