



Atatürk Eğitim Fakültesi

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



Journal of Research In Elementary Education

TEMMUZ - JULY

CİLT / VOLUME: 3 ÖZEL SAYI / SPECIAL ISSUE

2023



MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

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

Biannual Peer-Reviewed Academic Journal / 6 Aylık Hakemli Akademik Dergi  
Year • Yıl: July • Temmuz 2023 Volume • Cilt: 3 / Special Issue • Özel Sayı • Online ISSN: 2791-6391

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

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

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

Special Issue Editor \* Özel Sayı Editörü: Prof. Dr. Gülden UYANIK, *Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye*

Assistant Editors \* Editör Yardımcıları

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

Field Editors \* Alan Editörleri

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

Advisory Board \* Danışma Kurulu

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

Editorial Board \* Yayın Kurulu

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

### Scientific Board \* Bilim Kurulu

Dr. Ahu TANERİ, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*  
Dr. Aslı YILDIRIM, *Anadolu Üniversitesi*  
Dr. Ayşen ARSLAN, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Banu DİKMEN ADA, *Osmangazi Üniversitesi*  
Dr. Birsen GÜZEL, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Ahu TANERİ, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*  
Dr. Aslı YILDIRIM, *Anadolu Üniversitesi*  
Dr. Ayşen ARSLAN, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Banu DİKMEN ADA, *Osmangazi Üniversitesi*  
Dr. Birsen GÜZEL, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Dursun AKSU, *Sakarya Üniversitesi*  
Dr. Elif SARICAN, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Elif YILMAZ, *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi*  
Dr. Ercan MERTOĞLU, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Esin DİBEK, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Funda GÜNDOĞDU ALAYLI, *Trakya Üniversitesi*  
Dr. Gönül SAKIZ, *Marmara Üniversitesi*

Dr. Gülçin GÜVEN, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Hülya BİLGİN, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Işık KAMARAJ, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Mehmet MART, *Necmettin Erbakan Üniversitesi*  
Dr. Necla TUZCUOĞLU, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Nermin ÖZCAN ÖZER, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Nurcan ŞENER, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Oya ABACI, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Özge ÜNSAL, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Özgür ŞİMŞEK, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Remzi KILIÇ, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*  
Dr. Saime ÇAĞLAK SARI, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Serbüent PAKSUZ, *Trakya Üniversitesi*  
Dr. Tosun YALÇINKAYA, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Zehra KILIÇ ÖZMEN, *Medeniyet Üniversitesi*  
Dr. Zeynep AYDEMİR, *Marmara Üniversitesi*

### List of the Referees in This Issue

The evaluation of the research articles sent to be published in volume 3- special issue of the Journal of Research in Elementary Education was made by the members of the scientific committee listed as follows. We hope that our reviewers' comments and suggestions will be helpful to the authors in improving the quality of their articles. Please note that each of the following referees has reviewed at least one article.

### Bu Sayının Hakem Listesi

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi (TEAD) 3. cilt, özel sayısına yayınlanmak üzere gönderilen araştırma makalelerinin değerlendirilmesi, aşağıdaki listede bulunan bilim kurulu üyeleri tarafından yapılmıştır. Hakemlerimizin yorumları ve önerileri, makalelerin kalitesini iyileştirmede yazarlara çok yardımcı olduğuna inanıyoruz. Aşağıdaki listede bulunan hakemlerin her biri en az bir değerlendirme yapmıştır.

Burcu ÖZDEMİR BECEREN	<i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye/ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye</i>
Elif KURTULUŞ KÜÇÜKOĞLU	<i>Marmara University, Türkiye/ Marmara Üniversitesi, Türkiye</i>
Ertan GÖRGÜ	<i>Medeniyet University, Türkiye/ Medeniyet Üniversitesi, Türkiye</i>
Esin DİBEK	<i>Marmara University, Türkiye/ Marmara Üniversitesi, Türkiye</i>
Gülçin GÜVEN	<i>Marmara University, Türkiye/ Marmara Üniversitesi, Türkiye</i>
Hilal YILMAZ	<i>Artvin Coruh University, Türkiye/ Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye</i>
Saime ÇAĞLAK SARI	<i>Marmara University, Türkiye/ Marmara Üniversitesi, Türkiye</i>
Volkan KANBUORĞLU	<i>Marmara University, Türkiye/ Marmara Üniversitesi, Türkiye</i>

\*Dergimizde isim listeleri alfabetik sıraya göre yazılmıştır.

### Typesetting \* Dizgi

Marmara Üniversitesi Yayınevi Personeli

### Yönetim Yeri ve Yazışma Adresi \* Address

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

Marmara Üniversitesi Yayınevi \* Marmara University Press

Adres: Göztepe Kampüsü 34722 Kadıköy, İstanbul

Tel/Faks: +90 216 777 1400

E-posta: yayinevi@marmara.edu.tr

## İçindekiler / Contents

Prof. Dr. Seyfi KENAN'ın Sunumu .....	V
Özel Sayı Editörü Sunumu .....	VIII
<b>RESEARCH ARTICLES / ARAŞTIRMA MAKALELERİ</b>	
<b>Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Ebeveynlerin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Karşılaştırılması</b> A Comparison of Gender Perceptions of Pre-School Teachers and Parents Özge ÖZTÜRK, Handan DOĞAN.....	e1
<b>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Hakkında Farkındalıkları</b> Pre-School Teachers' Awareness of Specific Learning Disability Özge APAK, Handan DOĞAN .....	e16
<b>Okul Öncesi Eğitim Kurumları Öğretmenlerinin Örgütsel Çatışmaya Etki Eden Faktörlere İlişkin Algıları: Nitel Bir Çalışma</b> Preschool Teachers' Perceptions on Factors Affecting Organizational Conflict: A Qualitative Study Banu DİKMEN ADA, Mehmet Ali ÖZCAN.....	e29
<b>COVID-19 Pandemi Sürecinde Oyun Etkinlikleri: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısından Bir Değerlendirme</b> Play Activities in the COVID-19: An Evaluation from the Perspective of Preschool Teachers Hilal YILMAZ, Rengin ZEMBAT .....	e45

## Prof. Dr. Seyfi KENAN'ın Sunumuyla Özel Sayıyı Çıkarırken:

Duayen bir Eğitimciden Geleceğin Eğitimcilerine İthafen..

Ayla Oktay hocamızın ismini ilk defa 1991 güz döneminde yüksek lisans tezimin savunmasına hazırlanırken duymuştum. Tez jürimdeydi ve kendisini hiç tanıımıyordum. Acaba tezimle ilgili nasıl değerlendirmelerde bulunacaktı, ne tür eleştiriler getirecekti, doğrusu savunma gününe kadar içten içe hem merak etmiş hem de kaygılanmıştım. Savunma günü geldi, odaya büyük bir heyecan içinde girdim. Bahçelievler'deki Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde idik. Ayla hoca, içten tebessümle yüzüme baktı ve tezindeki emeğini görüyorum demişti adeta. Girişteki bu tavrı beni rahatlatmıştı, sonuçta da savunmam başarılı geçmişti. Daha sonra doktora için New York'taki Columbia Üniversitesi'ne gitmiş, doktoranın yanı sıra uzun bir süre devam eden araştırma ve proje çalışmalarından sonra İstanbul'a dönmüştüm. Döndükten sonra, sempozyumun (Değerler ve Eğitimi) teorik çerçevesini hazırladığım ve Türkiye'deki eğitim alanındaki ilk çalışmalarımın birisini sunduğum bir bildiri esnasında Ayla hocayı yıllar sonra, etrafında 20-30 civarında öğrenciyle birlikte yine tebessüm ederek – ki iyi bir eğitimcinin olmazsa olmazını daima üstünde taşıyarak – salona girişini gayet iyi hatırlıyorum. Bildirimi beğendiğini, yakınındaki hocalardan duymuştum. Nitekim bu bildiri, daha sonra “Modern Eğitimde Kaybolan Nokta: Değerler Eğitimi” başlığıyla makale olarak da yayınlanmıştı. Bu bildiriye takip eden yıllarda Ayla hoca, Sınıf Öğretmenliği bölümünde felsefe, eğitim felsefesi derslerini vermem için davet etmiş ve böylece Atatürk Eğitim Fakültesi'ne intisap etmiştim.

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi akademik dergilerinden biri olan TEAD (Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi), Prof. Dr. Ayla OKTAY'ın vefatı nedeniyle, hatırasına yönelik hazırladığı bu özel sayıya makaleleriyle katkıda bulunan araştırmacıları tebrik ediyor, ben de değerli öğretmen adaylarımızın mezuniyetinde (11 Eylül 2022) yaptığım konuşma metniyle duayen eğitimciden geleceğin eğitimcilerine ithafen küçük bir katkıda bulunmak istiyorum.

11 Eylül 2022,

Dragos – İstanbul

Kıymetli Meslektaşlarım, Hocalarım,

Saygıdeğer Misafirler

Değerli Gençler!

Konuşmama başlamadan önce hepinizi bu kutlu gününüzde tek tek tebrik ediyor, saygı ve sevgiyle selamlıyorum.

40 yıla yakın eğitim üzerine okuyan, düşünen ve gözlemleyen birisi olarak son zamanlarda üzerinde durduğum eğitimin hedefi ve doğasıyla ilgili bazı sorular soracağım ve bunlara farklı kültürel ortamlarda vardığım sonuçlar çerçevesinde, elbette kendi deneyim ve gözlemlerimden hareketle cevaplar vermeye çalışacağım. Son bölümde de ünlü bir şairden esinlenerek sizler için hazırladığım bir manzumeye yer vereceğim.

Eğitim öncelikle niçin vardır? Eğitim ne ile var olur? Eğitimli insan dediğimizde öncelikle aklımıza, herkesin aklına, Pekin'dekinin de, İstanbul'dakinin de, New York'takinin de aklına ne gelir? Bunun cevabını, hayatın içinde yaşarken genellikle herkesin “bakar mısınız, hem okumuş, eğitimli birisi hem de şu yaptığına bakın!” diye tepki verdiklerinde buluruz. Eğitim, bu soruşturmadan da anlaşılacağı gibi öncelikle ahlak için, etik ilkeler için vardır.

Eğitim ister okul içinde olsun ister okul dışında, örgün veya yaygın eğitimde, açık veya örtük program süreçlerinde, başından sonuna kadar değer yüklüdür, ahlakidir, etik bir eylemdir. Ahlakî ve etik kelimesini burada aynı anlamda kullanıyorum. Eğitimde değer açısından muallakta kalan, boş veya nötr, bırakın bir alanı, bir an bile yoktur. “Değerlerle sayıların bir ilişkisi olabilir mi hocam?” diye sorabilirsiniz. Hem de nasıl! İki kere ikinin dört ettiğini öğreten bir matematik öğretmeni, aynı zamanda öğrencilerine dolaylı da olsa adaleti ve ölçülülüğü öğretmiyor mu? Öğrencilerine zarafetle, saygı ve sevgiyle yaklaşarak doğayı ve kurallarını öğreten bir fizik öğretmeni, aynı zamanda saygıyı ve zarafeti de öğretmiyor mu? Bu durumların farklı yönlerde olumsuz örneklerini de düşünebilirsiniz.

Eğitim ve öğretim her an değer yüklüdür, olumlu yönde veya olumsuz yönde. Değeri, erdemden ayrı bir şekilde tanımladığımı fark etmişsinizdir. Bu kısa konuşmayı derse çevirerek sizi bu heyecan dolu mezuniyet gününüzde sıkıkmak istemem. Ancak deneyimli bir büyüğünüz, tecrübeli bir öğretmen olarak şunu ifade etmek isterim; meslek hayatınıza, öğretmeye başladığınızda değerlere sahip çıkanları çok göreceksiniz, nitekim ben çok gördüm, ama sizlere nerede olursanız olun, hangi ülkede veya koşullarda bulunursanız bulunun değerlere sahip çıkmaktan daha ziyade

daima değerli olmak için çaba göstermenizi önermek isterim. Bu önerimi, yolda yanınızda yürüyen, yaşı biraz ilerlemiş bir arkadaşınızın sözü olarak alın lütfen! Değerli olmanın karşılığını daima görürsünüz, er ya da geç, bulunduğunuz yerde veya başka coğrafyalarda! Burada değere sahip çıkmak başka, değerli olmak bambaşka oluş ve duruşlar ortaya çıkarmaktadır. Ve çok farklı kaynaklardan ve deneyimlerden beslenerek şekillenen sahici, iyi eğitim kültür ve coğrafya fark etmeksizin herkese umut olur.

Etiğin bize kazandırdığı en büyük erdem doğruluk ve dürüstlüktür. Başkalarına karşı dürüstlükten önce kişinin kendisine karşı, kendi varoluşuna karşı dürüstlüğü en büyük erdemi olur. Öyle ya, bir kimse bir başkasına yalan söyleyip kandırıldığında aslında kimi kandırmış olur? Kendisini değil mi? Bir başkasına bilinçli olarak kötülük yapan bir kimse, kime kötülük yapmış olur? Kendisine, özüne değil mi? Kendi iç dürüstlüğüne yok eden kimse aslında varlığını da inkâr etmiş olmaz mı? Hem de çok derinden ve tamamen. Kendini yok gören ve yok eden bir kimseye diyecek hiçbir söz bulunmaz.

Doğruluğun, dürüstlüğün bize en büyük kazanımı nedir diye sorsam ne dersiniz? Özgürlüğümüz, evet özgürlüğümüz, zira özgürlük dürüstlükten doğar, dürüstlük de özgürlüğü sürekli inşa eder. Dürüst insan, doğru olan, özgür insan demektir. Dürüstlüğünden, doğruluğundan başka hiçbir şeye bağlı değildir, özgürlüğü de buradan gelir. Gücü de doğruluğundan gelir, çünkü özü-gürdür, tam ifadesiyle özgürdür. Bunu fark etmemize yardımcı olan Farabi'den Kierkegaard'a kadar farklı kültür ve gelenekten gelen kıymetli düşünürlere ne kadar teşekkür etsek azdır. Ruhları şâd olsun. İşte Atatürk, tam da bu nedenle, cumhuriyetin hem bizlerden hem de sizlerden özetle hepimizden "fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür" öğrenciler yetiştirmemizi beklediğinin altını ısrarla çizmiştir.

Değerli Gençler,

Eğitim sürecinde hangisi önce gelir? Bilgi mi, yoksa görgü mü? Bilgisiz olanın çaresi var, öğretirsiniz, bilgi açığını giderirsiniz, hemen öğrenir, ama görgüsüz olanın çaresi daha henüz bulunmadı. O açıdan bütün eğitim süreçlerinde görgü, daima bilgiden önce gelir.

Eğitim öncelikle insanî, sonra meslekî bir edimdir, iştir. Rudyard Kipling'in ünlü *If* şiirinden esinlenerek *Önce İnsan Olmak* başlığıyla hazırladığım, bazı mısralarına sadık kalarak ancak pek çoğunu da biraz değiştirerek ve yeni satırlar ekleyerek şu manzum ifadelerle sizleri bu güzel gününüzde uğurlamak istiyorum;

*Önce insan olmak*

Etrafındaki herkes panik içine düşüp seni de sorgulamaya başladıklarında

Başını dik tutabilir ve duru akılla iş görmeye devam edebilirsen;

Hiç kimsenin sana güvenmediği esnada sen kendine güvenir,

Ancak onların da "acaba haklı oldukları bir yer var mı" diye sorgulayabilirsen;

Sabretmesini bilir ve sabretmekten de usanmazsan (eğitim sabır işidir!)

Senden nefret edildiğinde kendini nefrete kaptırmaz,

sükûnetini muhafaza edip vakarla yoluna devam edebilirsen;

Eğer muhayyileni zenginleştirip hayal kurabilir,

ancak hayallerinin de esiri olmazsan,

Düşünme gücünü etkin bir şekilde kullanır da

fikirlerini ideolojiye dönüştürmezsen,

Zaferi veya yenilgiyi deneyimlediğinde

Bu iki hokkabaza karşı aynı şekilde davranabilirsen;

(Zafer sarhoşluğuna kapılmaz ve yenilginin altında da ezilmezsen)

Eğer ağzından çıkan bir gerçeğin bazı alçaklar tarafından

ahmaklara tuzak kurmak için eğilip bükülmesine katlanabilirsen,

Ve yine de o hakikati paylaşabilirsen;

Hayatını adadığın ne varsa bir gün başına yıkıldığını gördüğünde,  
“dayan!” diyen iradeni duyabilir ve eğilip bükülmüş, yıpranmış, elinde ne kalmışsa  
kendini toparlayıp yeniden işe koyulabilirsen;

İster haşmetmeap yöneticilerle gez, ister kalabalıklarla ol,  
her ortamda haysiyetini koruyabilirsen,

Eğer düşmanların da veya sevgili dostların da seni incitemezse  
Aşırıya kaçmadan bütün insanları sevebilirsen;

Bir daha geri gelmeyecek her dakikanın her saniyesini,  
hakça, hak ederek ve hakkaniyetle doldurabilirsen

Bütün yeryüzü ve okulları senindir

Ve dahası

Öncelikle bir İNSAN olursun sevgili genç öğretmenim!

İyi bir öğretmen olma yolunda ilerlerken ayağınıza taş değmesin!

Yüreğiniz ferah, yolunuz ve geleceğiniz daima aydınlık olsun!

Mezuniyetiniz kutlu olsun!

## Özel Sayı Editörü\* Sunumuyla..

Marmara Üniversitesi Temel Eğitim Araştırmaları Dergisine, Üniversitemizde uzun yıllar çalışan Prof Dr. Ayla Oktay'a ithafen hazırlanmış oldukları "Prof. Dr. Ayla Oktay Özel Sayısı" ve bu sayıda misafir editörlük görevini takdir eden yayın kuruluna teşekkür ederim. Prof. Dr. Ayla Oktay hocamız ile aynı bölümde yaklaşık olarak yirmi iki yıl birlikte çalışma fırsatı elde ettim. Hocamızın kendisi de, ulusal ve uluslararası bir çok dergide editörlük, bilim, yayın ve danışma kurulu üyeliklerinin yanı sıra bilimsel makalelerde hakem olarak eğitim bilimlerine ve özellikle temel eğitime çok değerli katkılar sunmuştur. Akademide bilimsel yayıncılığın ve dergilerin önemini en iyi bilenlerden ve alanımızda yayın anlamında pek çok eser sunan hocamızı kısaca tanıtmak isterim.

Prof. Dr. Ayla Oktay

Ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim bilimleri ve ülkemizde eğitim ve özellikle de erken çocukluk eğitimi alanının gelişmesine katkı sunan ve uzun yıllar bu alanda çalışarak emek vermiş alanın öncü isimlerinden biridir.

Prof. Dr. Ayla Oktay 16 Haziran 1942 yılında Malatya'da dünyaya gelmiştir. 1965 yılında İstanbul Üniversitesi Pedagoji bölümünden mezun olmuştur. Buradaki eğitimi sırasında, pedagoji eğitiminin ülkemizdeki kurucularından ünlü Alman profesörü Wilhelm Peters'in yanında yetişen Prof. Dr. Refia Şemin'den dersler almıştır.

Lisans son sınıfta iken özel öğretim kurumlarında öğretmenliğe ve eğitim yöneticiliğine başlayan Hocamız, 1966 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Pedagoji bölümünde geri dönerek asistan olarak akademik çalışmalarına başlamıştır.

1971 yılında doktora eğitimini tamamlamış, 1975-76 eğitim-öğretim yılında İngiltere'de doktora sonrası eğitim programına katılmıştır. Eğitim kurumlarını incelemek adına bir süre İngiltere ve Almanya'da bulunmuştur. 1979 yılında Doçent ünvanını almış ve o dönemdeki kanunlar gereği bulunduğu kurumda profesör olma yetkisi verilmediğinden kurum değiştirerek yeni kurulmakta olan Marmara Üniversitesi'ne atanmıştır. 1988 yılında Marmara Üniversitesinde Eğitim Yüksek Okulu Müdürü olarak göreve başlamış ve 1991 yılına kadar bu görevine devam etmiştir.

Prof. Dr. Ayla Oktay Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün kurucu müdürüdür ve 1992-2005 yılları arasında Enstitü Müdürlüğü görevini yürütmüştür. Hocamız kurucu müdür olarak pek çok lisansüstü programın açılmasını sağlamıştır ve bu programlar halen aktif olarak çok sayıda öğrenci kabul etmektedir.

Eylül 2005-Haziran 2009 tarihleri arasında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dekanı olarak görev yapmıştır. 17 Haziran 2009 tarihinde Marmara Üniversitesi'nden emekliye ayrılmıştır. Maltepe Üniversitesi'nde Okul Öncesi Eğitimi lisans programının açılmasına katkı sağlamak için kendisine yapılan teklifi kabul ederek akademik çalışmalarına Maltepe Üniversitesinde devam etmiştir.

Prof. Dr. Ayla Oktay'ın uluslararası ve ulusal dergilerde pek çok bilimsel makalesi, bildirisi, editörlüğünü yaptığı bilimsel kitapları, çeşitli kitaplarda bölüm yazarlıkları bulunmaktadır. Erken çocukluk eğitiminin temel eserlerinden biri olan "Yaşamın Sihirli Yılları" kitabı alanımıza sunduğu önemli eserlerinden biridir. Alanımızda sayısız akademisyenin yetişmesine katkı sağlamış ve halen görevde olan pek çok hocamızın da sınav, atama ve yükseltme jürilerinde görev almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, Anne Çocuk Eğitim Vakfı, UNICEF gibi pek çok kurumla işbirliği içinde çeşitli görevlerde bulunmuştur.

Prof. Dr. Ayla Oktay, 27 Ekim 2022 tarihinde aramızdan ayrılarak ebediyete intikal etmiştir. Hocamızı arkasında bıraktığı eserleri ile her zaman saygı ve minnetle anarken, TEAD 2023 özel sayısını O'nun aziz hatırasına ithaf ediyoruz. Bu sayının yayınlanması için çaba gösteren TEAD yayın, danışma, bilim kurullarına ve editörlüğüne, ayrıca bilimsel makaleleriyle destek veren araştırmacılara şükranlarımızı sunuyoruz.

\* Prof. Dr. Gülden UYANIK, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölüm Başkanı ve Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Başkanı



# Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Ebeveynlerin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Karşılaştırılması

## A Comparison of Gender Perceptions of Pre-School Teachers and Parents

Özge ÖZTÜRK<sup>id</sup>, Handan DOĞAN<sup>id</sup>

### ÖZ

**Amaç:** Bu çalışmada ebeveynlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet algılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Toplumsal cinsiyet, bireyin ne şekilde davranması gerektiğine ilişkin davranış kurallarının toplum tarafından belirlenmesi; bir toplumsal durum karşısında bireyin ortaya koyması gerekli görülen işlemlerin, gerçek edimlerinin tamamı ya da ondan beklenen davranış kalıplarıdır.

**Yöntem ve Araçlar:** Çalışmada, çocuk, 18 yaşını doldurmamış herkes şeklindedir. Araştırmanın evreni olarak, İstanbul İli Üsküdar ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak görev yapan 78 okul öncesi öğretmen belirlenmiştir. Ayrıca 330 ebeveyn de araştırma evrenine dahil edilmiştir. Çalışma seçkisiz örneklem yöntemi ile yapılmıştır. Çalışmada veri toplamak için 13 maddeden oluşan Ebeveyn Demografik Bilgi Formu ve 6 maddeden oluşan Okul Öncesi Öğretmeni Demografik Bilgi Formu hazırlanmıştır. Ayrıca tek boyutlu ve 25 maddelik, cevaplar 5'li likert ölçeğine uygun hazırlanmış Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS 24 programı ile analiz edilmiştir. Ayrıca normallik varsayımı Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk testleri ile ölçülmüştür. Değişkenlerin ölçülmesi bakımından Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis-H testlerinden yararlanılmıştır. Buna göre Kruskal Wallis-H testi şu değişkenler için yapılmıştır: okul öncesi öğretmenin, yaşı ve mesleki kıdemi iken ebeveynler açısından anne ve babanın yaşı, anne ve babanın eğitim düzeyi, anne ve babanın mesleği şeklindedir. Mann-Whitney U testi şu değişkenler için yapılmıştır: okul öncesi öğretmenler açısından: konuya ilişkin ders alma, eğitim düzeyi, iken ebeveynler açısından anne ve babanın birlikte yaşama durumu, aile yapısı, anne ve babanın çalışma durumu. Diğer yandan öğretmen ve ebeveynlerin TCAÖ düzeylerine göre karşılaştırılması ise Wilcoxon Testi ile yapılmıştır.

**Sonuçlar:** Çalışmada okul öncesi öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarının ebeveynlere kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bunun nedeninin öğretmenlerin daha fazla çocuklar karşılaştıkları ve lisans eğitimlerinin toplumsal cinsiyet algısını kapsadığı varsayılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Toplumsal Cinsiyet, Ebeveyn, Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Öğretmenleri

### ABSTRACT

**Purpose:** In this study, we examined the gender perceptions of parents and preschool teachers..

**Method and Materials:** In the research population, we determined 78 preschool teachers who served as teachers in schools affiliated to the Ministry of National Education in the Üsküdar district of Istanbul. Also, we included 330 parents who lived in the same district in our study. We gathered them using simple random sampling. To collect data, we prepared an "Information Form for Demographic Features of Parents" that consisted of 13 items and an "Information Form For Demographic Features of Preschool Teachers" that consisted of 6 items. In addition, we used a one-dimensional and 25-item scale that was designed as a 5-point Likert scale for responses called the "Gender Perception Scale" (GPS). We analyzed our data by using SPSS 24. Also, the normality assumption test was measured by using Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests. To measure the variables, we took advantage of Mann-Whitney U and Kruskal Wallis-H tests. We used the Kruskal Wallis-H test for variables of age and professional experience of preschool teachers and the age of parents, education level, and their professions. We used the Mann-Whitney U test for the variables of taking relative courses and education level of preschool teachers and marital status (separated or not) of parents, family structure, and their working status. On the other hand, we compared the social gender perception scale (SGPC) scores of preschool teachers and parents by using the Wilcoxon Test.

**Results:** When we compared the teachers and parents, we observed that the gender perception of the teachers was higher than that of the parents. We assume that it is because the teachers encounter more children than the parents, and their undergraduate education covers more courses about gender perception than parents.

**Keywords:** Gender Perception, Parents, Preschool Education, Preschool Teachers

## GİRİŞ

Modern döneme kadar cinsiyet yalnızca biyolojik olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla kadın ve erkek olmak bakımından insanların fizyolojik ve biyolojik özelliklerine göre bazı ayrımlar ve anlamlar yüklenmiştir. Açık ki insan doğmakla biyolojik olarak bir cinsiyet sahibi olur. Toplum bakımından ne roller üstlenmesi gerektiğine de dolayısıyla kendi tercihi olmayan bir cinsiyete ait olması gibi tesadüfi bir durum belirleyici olmaktadır (Yurtkulu vd, 2022; Saraç, 2013).

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerin ve ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algıları değerlendirilmektedir. Bu bağlamda Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin "çocuk" tanımından bahsedilmelidir. İlgili sözleşmeye göre çocuk, daha erken yaşta yasal olarak reşit ilan edilme durumları hariç olmak üzere on sekiz yaşına gelmemiş her insan olarak tanımlanmaktadır. Çocuk ailenin bir üyesidir. Ailenin en küçük üyesi çocuktur. Çocuğun toplumsal kuralları öğrenmesi, çevresini tanımlaması ve anlamlandırması da dolayısıyla aile üzerinden tatbik olunmaktadır. Öyleyse ailede ebeveynlerin "kadın" ve "erkek" imgelerine yüklediği anlamlar doğrudan çocuk üzerinde de belirleyici olabilmektedir. Bu bağlamda çocuğun biyolojik olarak sahip olduğu cinsiyet üzerinden ebeveynlerin çocuğa yönelik muameleleri, onu belirli bir davranış kalıbı içerisine dahil etmeye yönelik olarak da okunabilir. Dolayısıyla bu durumun aile bireyleri tarafından çocuğa yönelik bir dayatma olduğu da düşünülmektedir. Bunu yaparak esasen çocuğun ileride kendisinin belirli yönde bir cinsiyet rolü üstlenmesi sağlanırken çocuğa da bir tercih hakkı tanınmamış olmaktadır (Aytekin vd, 2016)

Çocukların toplumsal cinsiyet algıları üzerinde belirleyici olan ve toplumsallığa ilişkin ilk gözlem ve eğitim alanları olan ebeveynlerin ve okul öncesi öğretmenlerin konuya ilişkin algılarının ne olduğu ve karşılaştırılmalarının yapılması amaçlanmaktadır. Açık ki çocuk, henüz bebeklik dönemi sona ermeden, 18 aylıkken bu tür farklılıkları hissetmeye başlar. Bu hissiyat, çocuğun ebeveyn tarafından yönlendirilmesi ile şekillenir. Çocuğun oynamasına izin verilen oyuncak türleri, giysiler, oyuncak, mobilya gibi eşyaların renkleri, çocuğa yönelik olarak sarf edilen sözcüklerin seçilmesi gibi unsurlar toplumsal cinsiyetin oluşmasında önemli olmaktadır. Aynı şekilde okul öncesi öğretmenleri de ebeveynlerden sonra, çocuklar için bir rehber konumundadır. Öğretmenlerin sınıftaki davranışları, çocuklara yönelik olarak sergilediği tutum, eğilim ve öğretmenin kişilik özelliklerini sergileme şekli de çocukların toplumsal cinsiyet algılarının şekillenmesine katkı sağlar. Bu katkı bilinçli tercihlerin bir ürünü olabileceği gibi kendiliğinden ve bilinçsiz şekilde icra edilen davranışların da etkisi yoluyla olabilmektedir.

Bu noktada toplumsal cinsiyet kavramının ortaya çıkışından ve içeriğinden bahsetmek gerekmektedir. Kavram, literatür tarafından üretilmiş modern bir kavramdır. Konunun hassasiyetini ve ruhunu yansıtmak anlamında yetersiz görülebilir. Çünkü Türkçe'de cinsiyet, "bireye, üreme işinde ayrı bir rol veren ve erkekle dişiği ayırt ettiren yaradılış özelliği, eşey, cinslik, seks" şeklinde biyolojik ağırlıklı olarak tanımlanmaktadır. (TDK, 2022). Bundan dolayı toplumsal cinsiyet, salt biyolojiden farklı bir anlam taşımaktadır. Bu amaçla, cinsiyet isminin "toplumsal" kelimesi ile sıfatlandırılması söz konusudur. Buna karşın, İngilizce literatür ise bu kavramı "gender" kavramı ile ele alır. Kavramı, özellikle biyolojik anlamdaki farklılıklardan ziyade sosyal ve kültürel farklılıklara atıf yapılan durumlar ve bir grup olarak hususi bir kategoriye aidiyet söz konusu olduğunda, kadın ve erkek olma durumunu tanımlar. (Oxford Dictionaries, 2022)

Toplumsal cinsiyet, bireyin ne şekilde davranması gerektiğine ilişkin davranış kurallarının toplum tarafından belirlenmesi; bir toplumsal durum karşısında bireyin ortaya koyması gerekli görülen işlemlerin, gerçek edimlerinin tamamı ya da ondan beklenen davranış kalıpları olarak tanımlanabilir (Vatandaş, 2007), İngiliz sosyolog Ann Oakley (1927) tarafından kaleme alınan *Sex, Gender, Equality (Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet ve Toplum)* isimli çalışmada ilk kez kullanılmıştır. Konunun teşekkül ettirdiği sorunsal, çoğunlukla feminist öğretimi tarafından ele alınan bir kavram olarak dikkat çekmektedir. Bu noktada "biyolojik belirlenmişlik" (*biological determinism*) ve "cinsiyet tanımlaması" (*gender terminology*) gibi iki gruptan bahsetmek gerekmektedir.

Biyolojik belirlenmişlik, biyolojik anlamda cinsiyet ile toplumsal anlamda ele alınan cinsiyet (*gender*) arasında bir eş-kapsayıcılık olduğunun ileri sürülmesidir. Bu demektir ki biyolojik olarak kadın olanlar kadındırlar; biyolojik olarak erkek olanlar ise erkektirler. Kadına ve erkeğe anlam yükleyen, kromozomlar, cinsel organlar, hormonlar ya da diğer fiziksel ölçütlerdir. Bu salt ve öylesine bir tanım değildir. Bu görüş, indirgemeci bir görüştür. Buradan bazı çıkarımlar yapılmaktadır. Örneğin, insanların psikolojik, toplumsal ve davranışsal şablonlarının da kadınların ve erkeklerin biyolojik olarak sahip oldukları metabolik durumlar olduğu savunulmaktadır. O zaman bir kadın, varsayımsal olarak pasif, muhafazakâr, miskin, durağan ve politikaya ilgisiz olacaktır; (olmalıdır!). Aynı şekilde erkekler ise tutkulu, değişken ve bu nedenle toplumsal ve politik meselelere karşı duyarlı olacaktır (olmalıdır!). Feministler bu iddiayı desteklemez. Feminist yazarların iddiası ise kadınlar ve erkekler arasındaki psikolojik ve davranışsal farklılıkları biyolojik nedenlere bağlamanın yanlış olduğu, bu

davranış farklılıklarının toplumsal alışkanlıklardan ileri geldiğidir. (Mari, 2019) Böylece bu yazarlar, konuyu toplumsal bir boyutta ele almaktadır. Cinsiyet de buradan tanımlanır. “Gender” kavramını bu nedenle “sex” kavramına tercih ederler.

Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet (*Sex and Gender*) isimli çalışmasında, Robert Stoller de bu durumu şu şekilde ifade eder: (Oakley, 158-159)

*“Toplumsal cinsiyet, biyolojik çağrışımları olan bir terimden ziyade psikolojik ve kültürel bir terimdir. Eğer cinsiyetler için uygun terimler “erkek” ve “kadın” ise, o zaman toplumsal cinsiyetler için uygun terimler “maskülen” ve “feminen” olur; bu sonrakiler belki de tam anlamıyla biyolojik cinsiyetten bağımsızdır. Toplumsal cinsiyet, bir kimsede bulunan maskülenite veya feminenitenin miktarıdır ve açıkça pek çok insanda her ikisinden de biraz bulunurken normal bir erkekte maskülenite, normal bir kadında da feminenite ağır basar.”*

Toplumsal cinsiyet, bir toplumda kadınlar ve erkekler için belirlenen bazı davranış şablonlarını içermektedir. Bunların belirlenimi ise kültür ve gelenekler üzerinden olabileceği gibi aynı zamanda eğitim, din ve diğer sosyal kurumlar tarafından da olabilir. Bu davranış şablonu toplumsal roller, yükümlülükler, davranışlar, konumlar, beklentiler, güç ve ayrıcalıklar, hak ve fırsatlar üretir. (Ecevit, 2021: 9) O zaman, toplumun zihin dünyasında bir “kadın” imgesi vardır; kadınlar bu imgenin sınırları içerisinde kalmalıdır. Kadınlar, kendilerine çizilen sınırlar içerisinde kadın olarak kalmalıdır. Buradan hareketle, mademki “gender” toplumsal ve siyasal bir düşüncenin sonucudur, öyleyse toplumsal ve siyasal faaliyetler yoluyla bu zihni yapının değiştirilmesi gerekmektedir. (Mari, 2019).

Toplumsal cinsiyet teorisi farklı kuramlar tarafından ele alınmaktadır. Bu çalışmada bunları ayırt edici yönleriyle kısaca şu şekilde ele almak mümkündür (Yıldız, 2019):

- *Psikanalitik teori:* Kavramın libido kavramsallaşması üzerinden tanımlandığı görülmektedir. Bu dönem oral ve anal dönemlerin olduğu ilk dönem, 18-24. aylar arasındaki ikinci dönem, oedipus (erkek çocukları için) ve elektra (kız çocukları) komplekslerinin görüldüğü üçüncü dönemdir.

- *Sosyobiolojik teori:* İnsanların genetik kodlarını nesiller arasında aktararak taşıdıklarına yönelik bu teoride aynı amaçlar doğrultusunda cinsiyet rolleri de nesiller arasında aktarılmaktadır. Böylece her cinsiyetin yatkın olduğu hususlar bu aktarım yoluyla pekişmektedir.

- *Sosyal rol teorisi:* Aynı davranış türlerinin sürekli ortaya konulması dolayısıyla ortaya çıkan alışkanlık nedeniyle bir yatkınlık ortaya çıkar. Ayrıca teoride, toplumsal baskı da toplumsal cinsiyet rollerinin oluşmasında bir rol üstlenmektedir. Bu baskı da açıktır ki toplum ya da ekonomik statü değişikçe değişir

- *Sosyal öğrenme teorisi:* Cinsiyet rolleri, edimsel koşullanma, model alma ve taklit ile ortaya çıkmaktadır. Davranışların ödül/cezaya tabi tutulması bu koşullanmayı sağlar. Toplumca ortaya konulan davranış kalıplarına uyan, kendi cinsiyetine atanan şablona tabi olan çocuklar ödüllendirildikçe bunu sürdürür. Aksi halde cezalandırılır ve yine bu alana çekilmeye çalışılır.

- *Bilişsel gelişim kuramı:* Çocuklar kendi cinsiyet kalıplarını kendileri geliştirir. Bunu toplumsal yaşantıya dahil olarak yaparlar. Buna sosyalleşme denir. Önce cinsiyet kimliği oluşur sonra cinsiyetin sürekliliği kavranır. Akabinde ise buna bağlı durumların değişmediği kavranır (cinsiyet tutarlılığı).

- *Toplumsal cinsiyet şema teorisi:* Teori hem bilişsel gelişim hem de sosyal öğrenme teorilerini harmanlar. Dolayısıyla hem çevresel baskılar hem de çocuğun bu baskılar sürecinde ortaya koyduğu bilişsel gelişim çocuğun cinsiyet rollerini öğrenmesini ve sergilemesini netice verir. Bu teori çoğunlukla benimsenmiş olan teoridir.

Bu araştırma çocukların toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin hayata geldiklerinden itibaren ilk izlenimlerinin ve fikirlerinin oluşmasını sağlayan iki yetişkin grubunu oluşturan ebeveynler ve okul öncesi öğretmenlerinin konu üzerindeki algılarının tespit edilmesi okul öncesi dönem çocukları açısından oldukça önemlidir. Bunun ışığında aşağıda bulunan problem meydana çıkmıştır.

*Okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynlerin toplumsal cinsiyete ait algılarının neler olduğu, bu iki grup arasında toplumsal cinsiyet algıları bakımından ne türden benzeşme ve farklılıkların bulunduğu ortaya çıkarılması bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Araştırmanın temel probleminin yanı sıra aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:*

- Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet algı düzeyi; yaş, kıdem, eğitim durumu, toplumsal cinsiyet ile ilgili bir ders alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algı düzeyleri; çocuklarının cinsiyet dağılımı, sayısı, ebeveynlerin yaşı, aile kurumunun devamlılığı (boşanmışlık durumu), eğitim durumları, meslekleri, çalışma durumu ve aile yapısına göre farklılaşmakta mıdır?
- Aynı zamanda bu iki grup arasında (okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynler) toplumsal cinsiyet algısı bakımından istatistiksel bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırma kapsamında model olarak bir nicel araştırma yöntemi olan tarama yöntemi tercih edilmiştir. Bu model, devamlılık arz eden durumu olduğu şekliyle aktarmayı hedefleyen bir model olarak karşımıza çıkmaktadır (Karasar, 2021). Bu çalışmada da araştırmaya konu olan okul öncesi eğitimi öğretmenleri ile ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algısı kavramını nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışıldığından ve bu iki farklı grubun algılarının karşılaştırılmasını yapıldığından tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan okul öncesi öğretmenleri ve bu kurumlarda yer alan çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise yukarıda tanımlanan evrenden seçilen 78 okul öncesi öğretmeni ve 330 çocuğun ebeveynleridir. Örneklem seçiminde seçkisiz örnekleme yöntemleri arasında yer alan küme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem kendi bünyesinde bulunan özellikler açısından benzerlik taşıyan grupların rastgele seçimini esas alması bakımından dikkat çekmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Öncelikli olarak seçkisiz olarak okullar belirlenmiş ve okullarda bulunan okul öncesi öğretmenleriyle iletişime geçilerek sınıflarında bulunan ebeveynlere ulaşılmıştır.

Küme yöntemi bağlamında belirlenen gruplar ile ilgili olarak demografik özellikler şu şekilde belirlenmiştir:

**Tablo 1: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri**

Değişken	Kategori	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	77	98,72
	Erkek	1	1,28
Yaş	21-30 yaş	10	12,82
	31-40 yaş	44	56,41
	41 yaş ve üstü	24	30,77
Kıdem	1-10 yıl	26	33,33
	11-20 yıl	43	55,13
	21-30 yıl	9	11,54
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	1	1,28
	Lisans	68	87,18
	Yüksek Lisans	9	11,54
	Doktora	0	0,00
Toplumsal Cinsiyete Yönelik Ders Alma	Evet	11	14,10
	Hayır	67	85,90
Toplumsal Cinsiyete Yönelik Eğitim Alma	Evet	0	0,00
	Hayır	78	100,00

Tablo 1'e göre örneklemdaki öğretmenlerin yalnızca 1'i erkektir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası %56,41'i 31-40 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin yarısından çoğu %55,13'ü 11-20 yıl arasında kıdeme sahiptir. Eğitim düzeyi açısından öğretmenlerin çoğunluğu %87,18 lisans mezunudur. Öğretmenlerin oldukça az bir kısmı %14,10 toplumsal cinsiyete yönelik ders almıştır. Buna ek olarak örneklemda toplumsal cinsiyete yönelik eğitim olan hiç öğretmen bulunmamaktadır.

**Tablo 2:** Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	Frekans (n)	Yüzde (%)
Çocuk Sayısı	1 çocuk	94	28,48
	2 çocuk	159	48,18
	3 çocuk ve üzeri	77	23,33
Anne Yaş	21-30 yaş	36	10,91
	31-40 yaş	218	66,06
	41-50 yaş	71	21,52
	51 yaş ve üstü	5	1,52
Baba Yaş	21-30 yaş	6	1,82
	31-40 yaş	174	52,73
	41-50 yaş	123	37,27
	51 yaş ve üstü	27	8,18
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	30	9,09
	Ortaokul	28	8,48
	Lise	110	33,33
	Ön lisans	30	9,09
	Lisans	115	34,85
	Yüksek Lisans	14	4,24
	Doktora	3	0,91
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	33	10,00
	Ortaokul	28	8,48
	Lise	120	36,36
	Ön lisans	10	3,03
	Lisans	123	37,27
	Yüksek Lisans	10	3,03
	Doktora	6	1,82
Anne Meslek	İşçi, Tekniker, Teknisyen	11	3,33
	Memur	63	19,09
	Esnaf, Serbest Meslek ve Zanaatkar	25	7,58
	Diğer	35	10,61
	Emekli	2	0,61
	Ev Hanımı	194	58,79
Baba Meslek	İşçi, Tekniker, Teknisyen	44	13,33
	Memur	48	14,55
	Esnaf, Serbest Meslek ve Zanaatkar	117	35,45
	Diğer	116	35,15
	Emekli	5	1,52
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	99	30,00
	Çalışmıyor	231	70,00
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	319	96,67
	Çalışmıyor	11	3,33
Aile Yapı	Çekirdek Aile	295	89,39
	Geniş Aile	35	10,61

Tablo 2'ye göre ebeveynlerin çoğunluğunun %48,18 2 çocuk sahibi olduğu görülmüştür. Yaş düzeylerine göre ise hem annelerin hem babaların yarısından fazlası 31-40 yaş düzeyi aralığındadır. Çocukların ebeveynlerinin hepsi sağ ve sadece 9 tanesinin anne-babası ayrıdır. Annelerden yalnızca bir tanesi üvey iken babaların hepsi özdür. Anne ve baba eğitim düzeyi açısından lise ve lisans mezunu sayısının diğer eğitim düzeylerinden fazla olduğu ve bu iki eğitim düzeyinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Anne mesleği açısından yarısından biraz fazla bir grubu %58,79 ev hanımları oluşturmaktadır. Baba mesleği açısından ise çoğunluğu esnaf, serbest meslek erbabı ve zanaatkar %35,45 kategorisi oluşturmaktadır. Annelerin çoğunluğu çalışmıyor iken babaların çoğu çalışmaktadır. Çocukların aile yapısı büyük bir çoğunlukla %89,39 çekirdek ailedir.

## Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırma dönemi olarak 2021-2022 eğitim-öğretim yılı tercih edilmiştir. Aynı zamanda çalışmada kullanılması maksadıyla bir ölçekten (Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği) yararlanılmıştır. Araştırma Covid-19 Pandemisi döneminde yapıldığı için pandemi döneminin sebep olduğu belirli şartlar altında gerçekleştirilmiştir. Çalışma 78 okul öncesi öğretmeni ve 330 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada veriler, ebeveynler için hazırlanan 13 maddeden oluşan Ebeveyn Demografik Bilgi Formu ile okul öncesi öğretmenleri için hazırlanan 6 maddeden oluşan Öğretmen Demografik Bilgi Formu ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği (TCAÖ) ile elde edilmiştir. TCAÖ tek boyutlu bir yapıdadır ve 25 maddeden oluşmaktadır. Yanıtlar 5'li likert şeklinde teşekkül ettirilmiştir. Buna göre 1 – Tamamen katılmıyorum iken 5-Tamamen Katılmıyorum şeklindedir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı iç tutarlılık ölçüsü ile hesaplanmıştır. Hesaplama neticesinde ölçüm 0,872 neticesini vermiştir. Bu, ölçümlerin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Cronbach Alfa değerinin 0,6 ve 0,7 arasında olması kabul edilebilir bir güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya koymakta iken çalışmada ebeveynler açısından 0,601, öğretmenler açısından 0,627 olarak hesaplama yapılmıştır (George ve Mallery, 2003).

TCAÖ Duyan tarafından 2013 yılında hazırlanmıştır. Kullanım izni kendisinden e-posta yoluyla alınmıştır.

## Verilerin Toplanması ve Analizleri

Veriler 2021 Aralık-2022 Şubat aralığında toplanmış, sonuç olarak 78 öğretmen ile görüşmeler yapıp, öğretmenler aracılığı ile 330 ebeveyne ulaşılarak tamamlanmıştır. Veri analizi SPSS 24 programı üzerinden yapılmıştır. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu normallik varsayımı, normallik testleri üzerinden incelenmiştir. Bu normallik testleri, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleridir. Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin TCAÖ'leri en az bir kategori bakımından anlamlı bir sonuç ortaya koymuştur. Bu bağımsız değişkenler, normallik varsayımı ihlal ortaya koyduğundan parametrik olmayan metotlar tercih edilmiştir.

**Tablo 3:** Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeklerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Kolmogorov-Smirnov-Wilk Testlerine Göre Sonuçları

Değişken	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	s.d	p	İstatistik	s.d	p
Yaş Düzeyi	21-30 yaş	0,167	10	0,200	0,923	10	0,382
	31-40 yaş	0,182	44	0,001*	0,865	44	0,000*
	41 yaş ve üstü	0,175	24	0,057	0,878	24	0,008*
Kıdem	1-10 yıl	0,171	26	0,049*	0,815	26	0,000*
	11-20 yıl	0,194	43	0,000*	0,900	43	0,001*
	21-30 yıl	0,214	9	0,200	0,840	9	0,058
Eğitim Düzeyi	Lisans	0,163	68	0,000*	0,857	68	0,000*
	Yüksek Lisans	0,218	9	0,200	0,940	9	0,585
Eğitim Alma Durumu	Evet	0,252	11	0,049*	0,686	11	0,000*
	Hayır	0,148	67	0,001*	0,899	67	0,000*

\*  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 3'e göre öğretmenlere ait toplumsal cinsiyet algı puanları bütün bağımsız değişkenlerin en az bir kategorisi için istatistiksel olarak anlamlı sonuç göstermiş ve bağımsız değişkenlerin hepsi için normallik varsayımı ihlal edilmiştir.

**Tablo 4:** Ebeveynler İçin Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeklerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değişken	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	s.d	p	İstatistik	s.d	p
Cinsiyet Dağılımı	Sadece Kız	0,093	91	0,052	0,980	91	0,163
	Sadece Erkek	0,062	89	0,200	0,986	89	0,459
	Kız S, Erkek S, Fazla	0,098	37	0,200	0,946	37	0,072
	Erkek S, Kız S, Fazla	0,185	21	0,060	0,897	21	0,031
	Eşit Sayıda	0,060	92	0,200	0,990	92	0,722
Çocuk Sayısı	1 çocuk	0,063	94	0,200	0,989	94	0,652
	2 çocuk	0,069	159	0,061	0,991	159	0,373
	3 çocuk ve üzeri	0,111	77	0,019*	0,968	77	0,052
Anne Yaş	21-30 yaş	0,124	36	0,174	0,933	36	0,032*
	31-40 yaş	0,063	218	0,034*	0,993	218	0,364
	41-50 yaş	0,107	71	0,042*	0,961	71	0,027*
	51 yaş ve üstü	0,313	5	0,124	0,830	5	0,139
Baba Yaş	21-30 yaş	0,245	6	0,200*	0,861	6	0,193
	31-40 yaş	0,063	174	0,092	0,990	174	0,294
	41-50 yaş	0,116	123	0,000*	0,980	123	0,065
	51 yaş ve üstü	0,183	27	0,021*	0,913	27	0,026*
Aile Birliktelik	Evet	0,068	321	0,001*	0,987	321	0,005*
	Hayır	0,278	9	0,044*	0,821	9	0,035*
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	0,181	30	0,013*	0,926	30	0,039*
	Ortaokul	0,138	28	0,182	0,918	28	0,031*
	Lise	0,070	110	0,200	0,989	110	0,549
	Önlisans	0,100	30	0,200	0,984	30	0,917
	Lisans	0,074	115	0,170	0,988	115	0,433
	Lisansüstü	0,173	17	0,189	0,941	17	0,336
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	0,194	33	0,003*	0,880	33	0,002*
	Ortaokul	0,134	28	0,200	0,958	28	0,316
	Lise	0,060	120	0,200	0,989	120	0,435
	Önlisans	0,209	10	0,200	0,908	10	0,269
	Lisans	0,087	123	0,024*	0,984	123	0,161
	Lisansüstü	0,168	16	0,200	0,932	16	0,260
Anne Meslek	İşçi, Tekniker, T,	0,237	11	0,085	0,853	11	0,047*
	Memur	0,145	63	0,002*	0,952	63	0,015*
	Esnaf, S,B,, Z	0,168	25	0,066	0,961	25	0,437
	Diğer	0,084	35	0,200	0,979	35	0,715
	Ev Hanımı	0,054	194	0,200	0,981	194	0,009*
Baba Meslek	İşçi, Tekniker, T,	0,122	44	0,101	0,953	44	0,069
	Memur	0,078	48	0,200	0,986	48	0,842
	Esnaf, S,B,, Z	0,077	117	0,088	0,985	117	0,200
	Diğer	0,095	116	0,012*	0,975	116	0,028*
	Emekli	0,198	5	0,200	0,913	5	0,486
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	0,087	99	0,061	0,978	99	0,100
	Çalışmıyor	0,071	231	0,006*	0,984	231	0,012*
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	0,062	319	0,005*	0,989	319	0,020*
	Çalışmıyor	0,191	11	0,200	0,917	11	0,291
Aile Yapı	Çekirdek Aile	0,057	295	0,020*	0,985	295	0,004*
	Geniş Aile	0,155	35	0,033*	0,965	35	0,313

\*  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 4'e göre ebeveynlere ait toplumsal cinsiyet algı puanları cinsiyet dağılımı ve çocuk sayısı dışındaki bağımsız değişkenlerin en az bir kategorisi için istatistiksel olarak anlamlı sonuç göstermiş ve kalan bağımsız değişkenler için normallik varsayımı ihlal edilmiştir. Bundan dolayı ebeveynlerine ait verilerin karşılaştırılması amacıyla parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır.

**Tablo 5: Öğretmenler ile Ebeveynlerin Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeklerinin Normallik Testi Sonuçları**

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	s.d	p	İstatistik	s.d	p*
Öğretmen	0,161	78	0,000	0,868	78	0,000
Ebeveyn	0,066	330	0,001	0,987	330	0,005

\*  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 5'e göre öğretmenler ve ebeveynler açısından aynı anda normallik varsayımı ihlal edildiği için Wilcoxon testi kullanılmıştır.

## BULGULAR

Çalışmada hem ebeveynler hem de okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak *toplumsal cinsiyet algı ölçeği* (TCAÖ) testleri yapılmıştır. Bu testlerin sonuçları bu başlık altında incelenmiştir. Buna göre Kruskal Wallis-H testi şu değişkenler için yapılmıştır: okul öncesi öğretmenin, yaşı ve mesleki kıdemi iken *ebeveynler açısından* anne ve babanın yaşı, anne ve babanın eğitim düzeyi, anne ve babanın mesleği şeklindedir. Mann-Whitney U testi şu değişkenler için yapılmıştır: *okul öncesi öğretmenler açısından*: konuya ilişkin ders alma, eğitim düzeyi, iken *ebeveynler açısından* anne ve babanın birlikte yaşama durumu, aile yapısı, anne ve babanın çalışma durumu. Diğer yandan öğretmen ve ebeveynlerin TCAÖ düzeylerine göre karşılaştırılması ise Wilcoxon Testi ile yapılmıştır.

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Toplumsal Cinsiyet Algısı Düzeylerine Dair Bulgular

Çalışmada Toplumsal Cinsiyet Algısı Düzeyi (TCAÖ) bağlamında elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynler açısından ortaya konulmuştur.

**Tablo 6: Öğretmenlerin ve Ebeveynlerin Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeklerine Dair İstatistik**

Grup	Art. Ort.	Std. Sapma	Min.	Maks.	Medyan	Mod
Öğretmenler	87,06	6,38	63,00	96,00	89,00	89,00
Ebeveynler	83,86	6,67	58,00	101,00	84,00	84,00

Bu veriye göre öğretmenlerin TCAÖ ile ilgili aritmetik ortalama değeri 87.06 şeklindedir. Ölçekte 25 madde bulunmaktadır. 5'li likert olduğu için bir maddenin en yüksek puanı 5 iken en düşük puan 1'dir. Buna göre  $(5-1)/5=0,80$ 'lik aralıklara göre algı düzeyleri değerlendirilmelidir. Dolayısıyla standartlaştırılmış aritmetik ortalama,  $(87.06/25)$  3,36 olarak ortaya çıkmaktadır. Bu değer "orta" düzeydir.

Ebeveynlerin ise aritmetik ortalama 83,86 olarak bulunmuştur. Standartlaştırılmış aritmetik ortalama,  $(83,86/25)$  3,352'tir. Bu verilere göre ebeveynlerin TCAÖ verilerinin orta seviyede olduğu söylenebilir.

**Tablo 7: Yaşa ve Kıdeme Göre Öğretmenlerin TCAÖ Test Sonuçları**

	Yaş	N	Sıra Ort.	S.d.	$\chi^2$	p	Fark
Yaşa Göre	21-30 yaş	10	42,15	2	1,411	0,494	-
	31-40 yaş	44	41,38				
	41 yaş ve üstü	24	34,96				
Kıdeme Göre	1-10 yıl	26	42,13	2	6,350	0,042*	11-20 yıl > 21-30 yıl
	11-20 yıl	43	41,64				
	21-30 yıl	9	21,67				

\*  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.



Öğretmenlerin test sonuçlarına göre (Tablo 7) yaşa bağlı TCAÖ ile ilgili olarak, istatistiksel anlamlı bir farklılık söz konusu değildir ( $\chi^2(2) = 1,411$ ;  $p > 0,05$ ).

İlgili test sonuçları (Tablo 7), kıdem bakımından öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulmuştur. Buna göre 11-20 yıl arasında mesleki kıdemi olan öğretmenler bakımından sonuçlar lehe görünmektedir ( $\chi^2(2) = 6,350$ ;  $p < 0,05$ ).

**Tablo 8: Eğitim Düzeyine ve Ders Alma Durumuna Göre Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçekleri Test Sonuçları**

Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Lisans	68	39,46	2683,00	275,000	0,622
Yüksek Lisans	9	35,56	320,00		
<b>Ders Alma</b>					
Evet	11	45,00	495,00	308,000	0,384
Hayır	67	38,60	2586,00		

Tablo 8'de görüldüğü üzere lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması daha yüksektir. Fakat Test sonuçları ( $p > 0,05$ ) olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Konuya ilişkin ders alan öğretmenlerin sıra ortalaması diğer öğretmenlere göre daha fazladır. Fakat bu test sonuçları ( $U=308,000$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç tespit edilmemiştir (Tablo 8).

TCAÖ ile ilgili olarak çalışmada incelenen bir diğer değişken de annelerin ve babaların yaşı olarak belirlenmiştir. Bu durum Tablo 9'da gösterilmiştir. Bulgular göstermektedir ki sıra ortalaması en çok 31-40 yaş aralığında olan anneler (168,23) için ortaya çıkmakta iken bu durum 51 yaş ve üstü olan annelerde en düşüktür (144). Babalarda ise durum 21-30 yaş aralığındakiler (209,42) ve 51 yaş ve üzeri (127,64) olarak belirmiştir. Çalışmada yaş gruplarına bağlı olarak anlamlı bir istatistiksel farklılık bulunamamıştır (Tablo 9).

**Tablo 9: Annelerin ve Babaların Yaşına Göre Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği Test Sonuçları**

Anne Yaş Düzeyi	N	Sıra Ort.	S.d.	$\chi^2$	p	Fark
21-30 yaş	36	160,71	3	0,678	0,878	-
31-40 yaş	218	168,23				
41-50 yaş	71	161,06				
51 yaş ve üstü	5	144,00				
<b>Baba Yaş Düzeyi</b>						
21-30 yaş	6	209,42	3	6,302	0,110	-
31-40 yaş	174	170,54				
41-50 yaş	123	164,53				
51 yaş ve üstü	27	127,67				

Annelerin ve babaların eğitim düzeyleri ayrı ayrı teste tabi tutulup, tablolaştırılmıştır. Bu tablolarla eğitim düzeyinin TCAÖ düzeyleri üzerinde bir etki ortaya koyup koymadığı incelenmiştir. Tablo 10 incelendiğinde annelerin eğitim düzeyine göre sıra ortalaması değişiklik göstermektedir. En yüksek sıra ortalaması 297,41 ile lisansüstü eğitim düzeyine sahip anneler iken ilköğretim mezunu anneler 146,40 ile en düşük seviyededir. Diğer yandan eğitim düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum babalar açısından da benzerdir. Babaların eğitim düzeyi bakımından en yüksek sıra ortalaması Ön lisans (183,45) mezunu babalarda iken en düşük ilköğretim mezunu babalar (150,18) olarak görülmektedir. Benzer şekilde eğitim düzeyi, babaların TCAÖ düzeyi düşünüldüğünde anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır (Tablo 10).

**Tablo 10: Annelerin ve Babaların Eğitim Düzeyine Göre Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği Test Sonuçları**

Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	S.d.	$\chi^2$	p	Fark
İlkokul	30	146,30	5	6,130	0,294	-
Ortaokul	28	169,96				
Lise	110	157,67				
Ön lisans	30	181,07				
Lisans	115	166,66				
Lisansüstü	17	207,41				
Baba Eğitim Durumu						
İlkokul	33	150,18	5	2,238	0,815	-
Ortaokul	28	182,05				
Lise	120	164,48				
Ön lisans	10	183,45				
Lisans	123	166,60				
Lisansüstü	16	156,13				

Annelerin ve babaların ayrı ayrı test sonuçlarının elde edildiği bir diğer bağımsız değişken meslekleridir. Tablo 11'de sırasıyla, anne ve babaların mesleklerinin TCAÖ üzerindeki etkisi tablolatırılmıştır. Buna göre, annelerin meslekleri bakımından en yüksek sıra ortalaması esnaf, serbest meslek ve zanaatkarlık iken en düşük sıra ortalaması 149,23 ile işçi, tekniker ve teknisyen grubundadır. Diğer yandan bu grupta istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Özellikle memurluk mesleğini icra eden anneler ile ev hanımı anneler bakımından sonuçlar memur anneler lehinedir. Babalar bakımından ise işçi, tekniker ve teknisyenlerin sıra ortalaması 190,88 ile en yüksek seviyededir. Buna karşın Emekli grubundaki babaların sıra ortalaması 80,40 ile en düşük seviyededir. Test istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar üretmiştir. Bu sonuçlar işçi/tekniker/teknisyen ve emekli grupları bakımından ilki lehine sonuç üretmiştir (Tablo 11).

**Tablo 11: Annelerin ve Babaların Mesleklerine Göre Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği Test Sonuçları**

Anne Meslek	N	Sıra Ort.	S.d.	$\chi^2$	p	Fark
İşçi, Tekniker, Teknisyen	11	149,23	4	10,416	0,034*	Memur > Ev Hanımı
Memur	63	192,61				
Esnaf, Serbest Meslek Erbabı ve Zanaatkar	25	185,50				
Diğer	35	170,97				
Ev Hanımı	194	152,36				

\*  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır

Baba Meslek	N	Sıra Ort.	S.d.	$\chi^2$	p	Fark
İşçi, Tekniker, T	44	190,88	4	0,024*		İşçi, tekniker, teknisyen > Emekli
Memur	48	146,64				
Esnaf, S, B, Z	117	157,16				
Diğer	116	175,76				
Emekli	5	80,40				

\*  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Çalışmada ayrıca anne ve babanın çalışma durumuna göre TCAÖ düzeyleri ölçülmüştür. Bu ölçümler sırasıyla Tablo 12'de gösterilmiştir. Buna göre, anneler bakımından, testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık çalışan anneler lehinedir. Benzer bir sonuca babalar ile ilgili olarak da ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan babaların çalışma durumu da istatistiksel olarak TCAÖ düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya koyarken bu farklılık, anneler bakımından olduğu gibi, çalışan babalar lehine belirmiştir (Tablo 12).

**Tablo 12:** Annelerin Çalışma Durumlarına Göre Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği Test Sonuçları

Anne Çalışma	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Evet	99	186,32	18446,00	9373,000	0,009*
Hayır	231	156,58	36169,00		
* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır					
Baba Çalışma	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Evet	319	167,92	53565,50	983,500	0.013*
Hayır	11	95,41	1049,50		

\*  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Çalışmada son olarak öğretmenler ile ebeveynlerin TCAÖ'leri karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde öğretmenlerin TCAÖ sonuçlarının ebeveynlerin TCAÖ sonuçlarından farklı olduğuna yönelik olarak anlamlı bir istatistiksel farklılık tespit edilmiştir (Tablo 13).

**Tablo 13:** Öğretmenler ve Ebeveynlerin Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Öğretmen – Ebeveyn	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	59	40,99	2418,5	-4,373	0,00*
Pozitif Sıra	19	34,87	662,5		
Eşit	0				

\*  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Literatürde yapılan pek çok çalışma, farklı branşlardaki öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyete yönelik olarak algılarının orta-üst bir konumda yer aldığını ya da olumlu olduğunu ifade etmektedir (Akkoç, 2014; Onurluer, 2020; Ünal, Tarhan ve Köksal, 2017; Uygun ve Önsan, 2020). Çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin TCAÖ ortalamaları 3,36'dır ve bu değer yüksek (3,40) seviyesine yakın olduğundan yüksek düzeye yakın olarak değerlendirilmiştir.

Benzer şekilde, bazı yazarlar okul öncesi öğretmenlerin kıdemlerinin TCAÖ ile ilgili anlamlı bir farklılık oluşturabileceğine dair sonuçlara ulaşmıştır. Örneğin Yıldız'ın çalışmasında, meslekte 1-10 yıl arasında bir tecrübeye sahip olan öğretmenlerin toplumsal cinsiyet söylem değerleri bakımından 11-20 yıl arasında kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerin ortalama puanlarından daha düşük bir puana sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Yıldız, 2019). Çalışmada ulaşılan sonuçlar da kıdemle istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya koyduğunu göstermektedir. Zira çalışmamızda da 11-20 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlerin ortalama puanları 21-30 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlere kıyasla anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni ise yaygınlaşan kitle iletişim araçları dolayısıyla toplumsal eşitliğe yönelik bilgi sahibi olma durumu, genç nesil öğretmenler bakımından daha mümkün görünmektedir. Diğer yandan çalışmada ailelerin birliktelik durumunun (*boşanma ya da ebeveynlerden birinin ölümü vs*) toplumsal cinsiyet konusuna dair farkındalık üzerinde belirleyici olmadığı görülürken bu sonuç literatürde elde edilen bulgularla da tutarlıdır (Dinç, 2018). Keza aile yapısı da çalışmada toplumsal cinsiyet algısı üzerinde belirleyici bir etken olarak tezahür etmemiştir. Buna göre bir ailenin geniş aile ya da çekirdek aile olmasının toplumsal cinsiyet algısı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Bu sonuç da literatürde ulaşılan sonuçlar ile benzerlik göstermektedir (Atış, 2010; Özpulat, 2016; Akkoç, 2018; Kul Uçtu ve Karahan, 2016; Gönenç vd, 2018).

Çalışmada ulaşılan bulgular arasında, literatürden farklılaşan hususlar olduğu söylenebilir. Örneğin uluslararası literatür, öğretmenlerin konuya ilişkin ders almış olmalarının toplumsal cinsiyet algılarına olumlu etki ettiğine dair sonuçlar üretmiş ise de (Dezolt ve Hull, 2001) Bu çalışmada bu yönde bir farklılaşma ortaya çıktığını tespit edilememiştir. Aynı şekilde pek çok çalışma, annelerin toplumsal cinsiyet algılarının babalara kıyasla daha yüksek olduğuna (Kaçar, 2019; Guzman, 1996; Batga, 2014) ya da ebeveynlerin yaşının bu noktada bir farklılaşma ortaya koyduğuna (Valentova, 2012) dair bulgular elde etmiştir. Fakat bu değişkenlerin hiçbirisi çalışmamızda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ortaya koymamıştır. Literatürdeki sonuçlar ile ayrıştığımız bir diğer husus da anne ve babanın eğitim düzeyinin toplumsal cinsiyet

algısı üzerindeki etkisine dairdir. Çalışmada ne annenin ne de babanın eğitim düzeyi toplumsal cinsiyet algısı üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir. Literatürde bazı çalışmalar annenin eğitim düzeyinin olumlu katkı sağladığına (Zeyneloğlu, 2008; Çetinkaya, 2013; Atış, 2010) yönelik tespitlerde bulunmuştur. Bu çalışma, annenin eğitim düzeyinin olumlu katkı sağladığını gösteren çalışmalardan ayrılmaktadır. Fakat babanın eğitim düzeyinin etkisizliği konusunda literatürle benzer bulgular elde ettiğimiz görülmektedir (Arıcı, 2011; Çetinkaya, 2013; Aydın vd, 2016; Atış, 2010; Dinç ve Çalışkan, 2016).

Çalışmada yukarıda görüldüğü üzere, annenin çalışması ve yaptığı meslek grubunun niteliği, aynı şekilde babanın çalışması ve meslek grubunun niteliği toplumsal cinsiyet algısı üzerinde etkili olabilmektedir. Literatürde farklı yazarlar bu değişken ile toplumsal cinsiyet algısı üzerinde anlamlı bir ilişki bulamadıklarını ifade etmişlerdir (Dinç ve Onurluer, 2019). Bunun nedeni yazarların tercih ettiği örneklem grubundan kaynaklı olabilir.

Çalışmanın literatüre en önemli katkılarından biri okul öncesi öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algısını ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algıları ile kıyaslanmasıdır. Sonuç olarak, çalışmada okul öncesi öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algısının ebeveynlerinkine kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni, ebeveynlerin genellikle kendi çocuklarını gözlemlemelerine karşın, öğretmenlerin çok farklı çevrelerde yetişmiş çocuklar ile aynı ortam içerisinde bulunmaları; düzenli olarak gözlem yapmaları, onlara liderlik ve rehberlik etmeleri ile mezun oldukları bölümlerde aldıkları eğitimin toplumsal cinsiyet algısı konusunda kazanım sağlaması olarak düşünülebilir.

Toplumsal cinsiyet algısına yönelik farkındalığı arttırmak adına eğitimcilerle özgü ve kamusal önerilerde bulunulabilir. Toplumsal cinsiyet algısının gelişmesi için bazı adımlar atılabilir. Bilhassa okul öncesi öğretmenlerinin farkındalıklarını arttırmak adına ders, kurs, seminer gibi programlar düzenlenebilir. Bu dersler öğretmen adayları için lisans müfredatına eklenebilir. Okul öncesi eğitiminin birer paydaşı olan öğretmenlerle birlikte ebeveynler, idareciler ve nihayetinde öğrencileri buluşturan ve odağına yaşam stili, dil tercihi ve geleceğe ilişkin bir projeksiyon edinmeyi içeren eğitim programları düzenlenebilir. Ayrıca bu konu kamusal önemi olan bir konudur. Bilinçlenmeyi arttırmak adına, broşür, reklam ve kısa filmler gibi vasıtalar kullanılarak konunun önemi gösterilebilir.

Araştırmacılar adına bazı öneriler getirilebilir. Çalışmada, eğitim alanında, yalnızca okul öncesi öğretmenleri incelenmiştir. Çalışmanın kapsamı genişletilebilir ve farklı branşlar arasında karşılaştırma yapılabilir. Çalışmada kız ve erkek çocuklarına yönelik bir inceleme yapılmamıştır. Kız çocuklarına pozitif ayrımcılığın gerçekleşmesi adına kültürel değişimi tetikleyecek şekilde, kız ve erkek çocuklarını ayrı ayrı ele alan çalışmalar yapılabilir. Anne ve babaya ilişkin farklı değişkenlere çalışmada yer verilmiş ise de çalışmada ebeveynler birlikte ele alınmıştır. Anne ve babalar ayrı ayrı incelenebilir. Çalışmanın evreni bir ilçeyi kapsamaktadır. Evren genişletilerek daha farklı sosyal ve kültürel atmosferde yetişmiş ebeveynler ve öğretmenler kapsama dahil edilebilir. Çalışmaya katılım sağlayan erkek öğretmen sayısı oldukça azdır. Bu nedenle erkek öğretmen sayısını arttırarak farklı çalışmalar yürütülebilir.

## KAYNAKÇA

- Arıcı, F. (2011). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve psikolojik iyi oluş. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Atış, F. (2010). *Ebeli k/ hemşirelik 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Batga, B. (2014). *Toplumsal cinsiyet rolleri ile bu rollerin iş yaşam dengesine olan etkisi: Özel sektörde bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çetinkaya, S. K. (2013). Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Nesne*, 1(2), 21-43.
- Dezolt, D. ve Hull, S. (2001). Classroom and school climate. İçinde J. Worell (Ed.). *Encyclopedia of women and gender* (ss. 257-264). Ca: Harcourt.
- Dinç, A., ve Çalışkan, C. (2016). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Journal of Human Sciences*, 13 (3), 3671-3683.
- Dinç, E., Y. D. (2018). İstanbul'da Bir İlçede Toplumsal Cinsiyet Algısının Araştırılması. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] İstanbul Üniversitesi.
- Ecevit, Y. (2021). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Temel Kavramları*. Ankara: Cedin Yayınları.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gönenç, İ. M., Topuz, Ş., Yılmaz Sezer, N., Yılmaz, S., Büyükkayacı Duman, N. (2018). Toplumsal cinsiyet dersinin toplumsal cinsiyet algısına etkisi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7, (1), 22-29.
- Guzman, R. C. (1996). *Attitudes toward traditional versus egalitarian gender roles in dual-earner marriages and their effect on marital satisfaction*. [Master's Thesis], California State University, Long Beach.
- Hearn, J., & Husu, L. (2016). Gender Equality. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*, 1–3. doi: 10.1002/978.111.8663219.wbegss7.
- Karasar, N. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kul Uçtu, A., Karahan, N. (2016). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyet rolleri, toplumsal cinsiyet algısı ve şiddet eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırması Dergisi*, 5(8), 2882-2905.
- Mari, M. (2019). “Feminist Perspectives on Sex and Gender”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2019 Edition)*, Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2019/entries/feminism-gender/>>.
- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. England: Gower Publishing.
- Oxford Dictionaries. (2022). Gender. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/gender?q=gender>, (Erişim Tarihi:11.9.2022).
- Onurluer, E. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi [Doctoral dissertation], Anadolu University.
- Özpulat, F. (2016). The relationship between self-efficacy level and gender perception of university students: Beyşehir example. *International Journal of Human Sciences*, 13 (1), 1222.
- TDK. (2022). Cinsiyet. <https://sozluk.gov.tr/>, (Erişim Tarihi: 11.9.2022).
- Uygun, K., ve Önsan, Ö. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Toplumsal Cinsiyet Algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, XIII(2), 99-114.
- Valentova, M. (2012). Gender role attitudes in Luxembourg between 1999 and 2008. *Working Paper*, 2, 1-29.
- Yıldız, S. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Toplumsal Cinsiyete Yönelik Sınıf İçi Algıları ve Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Zeyneloğlu, S. (2008). *Ankara'da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Hacettepe Üniversitesi.

# A Comparison of Gender Perceptions of Pre-School Teachers and Parents

Özge ÖZTÜRK<sup>id</sup>, Handan DOĞAN<sup>id</sup>

## INTRODUCTION AND PURPOSE

In this study, we examined the perception of gender of parents and pre-school teachers. We identified a number of variables for both parents and teachers. Our variables for teachers are age, professional experience, whether or not they have attended relevant courses and the teacher's graduation status. Our variables for parents are age, graduation status, occupation, family structure, and parent's employment status.

## LITERATURE REVIEW

Until the modernity, sex was considered only as biological fact. Therefore, the society loaded the meaning on the human in accordance to being woman and man to make a difference between them. Obviously, the human has a sex at birth. If we accept that the human should take over certain behavioural patterns and leave the optionality as a whole because of the appointed sexual structure, it means that the behavioural roles of the human can be detected only by random circumstances. However, in the present era, we talk about "gender" which defines the roles the human should take over that are detected by the dominated societal structure which was dominated by the men-ruled world until nowadays from the oldest eras. We accept that gender and gender equality have been adopted by a human being since he or she was a child because he/she considers the parents as role-models about what behavioral codes she/he should adopt against each others and against the whole society. After that period, pre-school teachers take over the responsibility. At this point, the teachers become the role-models. That's why, it is ultimately significant to know about the perceptions of parents and pre-school teachers about gender and gender equality.

## METHODOLOGY

For the study population, we specified 78 pre-school teachers, who served as teachers in schools affiliated to the National Educational Directorate in the Üsküdar district of Istanbul. Also, we included 330 parents, who lived within the same region, into our study. We gathered them using the simple random sampling. To get the data, we prepared an "Information Form for Demographic Features of Parents" which consisted of 13 items. We also prepared an "Information Form for Demographic Features of Pre-School Teachers", which consisted of 6 items. As a different form, we prepared the "Gender Perception Scale" (GPS) form. The GPM has a uni-dimensional structure and it consists of 25 items. The scale is a 5-point likert type scale. We measured the reliability of the GPM by Cronbach Alfa coefficient. It resulted as 0,872, which means that the GPM is reliable. We analysed the data using SPSS 24 software. Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were used for normality assumptions. Also we benefitted from Mann-Whitney U test for non-parametric independent variables and Kruskal Wallis-H test for parametric variables. Finally, we used the Wilcoxon test to compare the pre-school teachers' and parents' normality assumptions.

## RESULTS, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

In the present study, no statistically significant difference was found in terms of the variable of gender perception, except a few categories. One of them is the professional experience of the teachers, The teachers, who have a professional experience of 11-20 years, were found to be more diligent about the issue in comparison to the other teachers. Also, statistically significant differences were found in terms of mothers' and fathers' professions. In terms of mothers, the civil servancy highlights as a positive factor in favor of the motehrs' perceptions in our research. On the other side, the worker/ technician category set forth positive results for gender perception in terms of fathers.

When we compared the results of teachers and parents, we observed that teachers' perceptions about gender were higher than the parents't perceptions. We assume that it is because of the fact that the teachers encounter and engage with children more frequently than parents. Also their undergraduate education includes courses related to gender perception. We have some ideas about teachers, parents and the public administration as a whole. First of all, we recommend that courses, lessons or seminars be organized to increase the gender perception of teachers. Also, the courses might be included into undergraduate education curricula of teacher candidates. It should be remembered that parents, school administrators and children are the partners of the teachers about the issue. Therefore, the organizations should be held to bring them together to provide the commonality. In terms of the public administration, we advice that the brochures, advertisements and other types of public announcements should be used about the issue.

Additionally, we have some recommendations for researchers. Our study contained only pre-school teachers. Studies to be conducted in the future can involve other branches. Also, we did not separate girls and boys. Researchers can examine them separately to contribute to positive discrimination in favour of girls. Even if we specified a set of variables for mothers and fathers separately, we considered them within the category of parent. Future researchers can consider them separately. Also, the number of male teacher was not high enough in our study. More male teachers can be included in furute studies.

### **Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:**

Öztürk Ö., Doğan H. (2023). Okul öncesi öğretmenlerin ve ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algılarının karşılaştırılması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (Özel Sayı): e1–e15. doi: 10.55008/te-ad.1286509

# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Hakkında Farkındalıkları

## Pre-School Teachers' Awareness of Specific Learning Disability

Özge APAK<sup>id</sup>, Handan DOĞAN<sup>id</sup>

### ÖZ

**Amaç:** Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü konusundaki bilgi düzeylerini ölçülerek farkındalıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Özel öğrenme güçlüğü çocuklarda bilgiyi edinme, işleme, hatırlama stratejilerinin kullanımı, çevreyi anlamlandırma, problem çözme, dili kullanma ve bilgiler arasında bağlantı kurma sorunudur.

**Yöntem ve Araçlar:** Çalışma, 2021-2022 Eğitim Öğretim döneminde Aydın ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Çalışmada hem özel hem de kamu sektöründe çalışan öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmada 12 çoktan seçmeli, 25 de doğru-yanlış formunda sorudan oluşan bir soru listesi kullanılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, kıdemi, lisans mezuniyeti, eğitim düzeyi, çalıştığı sektör gibi değişkenler incelenmiştir. Çalışmaya 290 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenler basit seçkisiz yöntem ile seçilmiştir. Öğretmenlerin 281'i kadındır. Katılımcıların 132'si 31-40 yaş aralığındadır. Ayrıca katılanların kıdemleri değişmektedir. 61'i 0-5 yıl, 44'ü 6-10 yıl, 102'si 11-15 yıl, 83'ü 16 yıl ve üzeri tecrübeye sahiptir. Diğer yandan 222 katılımcı okul öncesi eğitimi bölümünden lisans mezunu iken 68'i diğer bölümlerden mezundur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 198'i kamuda çalışmaktadır. Buna karşın geri kalan 92 öğretmen özel sektörde çalışmaktadır.

**Sonuç:** Yapılan çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin konuya ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenim güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmenler.

### ABSTRACT

**Purpose:** The present study aimed to measure the awareness degrees of the pre-school teachers about special learning disabilities. The specific learning disability can be defined as the disability of the children at the issue to get the information, to process the information, the use of the memory strategies, making sense of the environment, solving problems, understanding and using the language, making connections between pieces of information.

**Method and Materials:** Special learning disability does not have a breaking character in their nervous systems and cognitive process like we observe in learning disabilities. The study was executed by using a type of quantitative research method which is named as scanning model. Also the study's population was formed by 290 pre-school teachers who served for National Education Directorate of Aydın province for 2021-2022 academic year. These teachers were selected by simple random sampling. In the study, 281 of the participants were women. Additionally, the participants' ages were as follows 20-25 years old (33 participants), 26-30 years old (37 participants), 31-40 years old (132 participants) and 41 years and older (88 participants). They had varying professional experience with 61 of them having an experience of 0-5 years, 44 of 6-10 years, 102 of 11-15 years and 83 had 16 years and more experience. 222 of the participants had an undergraduate degree in pre-school teaching while the other 68 teachers graduated from other undergraduate programs. 58 participants had an associate degree and lower educational degrees, while 208 of the participants had undergraduate or higher educational degrees. 198 of the participants were employed in public pre-school education institutions, and 92 of them were employed in private pre-school education institutions.

**Results:** In the study, it was found that pre-school teachers had high awareness of the issue.

**Keywords:** Learning disability, special learning disability, pre-school education, pre-school teachers.

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Özge APAK

E-posta/E-mail: ozgeapak5@gmail.com

Geliş Tarihi/Received: 27.04.2023

Kabul Tarihi/Accepted: 18.07.2023

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.07.2023



## GİRİŞ

Öğretmenler mesleki değer bakımından oldukça önemli bir görev yapmaktadır. Yaşam boyu kullanılan değerlerin temelini önemli bir kısmı öğretmenler tarafından atılmaktadır. Bu değerlerin yanı sıra çocukların yaşam boyunca kullanacakları temel bilgileri aktarırken öğretmenler çeşitli öğretim yöntemi, bilgi ve becerisine sahip olmak zorundadır. Bunun nedeni, her çocuğun yapısı, gelişim düzeyi, öğrenme biçimi, edindiği deneyimler ve öğrenme hızı farklılık göstermektedir. Bunun yanı sıra her sınıfta özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler de bulunabilmektedir. Bu çocukların bir kısmı okuma ya da okuduğunu anlama açısından sorunlar yaşarken, bir kısmı da matematik ve yazı yazma becerilerinde çeşitli derecelerde zorluklara sahiptirler (Yangın vd, 2016).

Özel öğrenme güçlüğü 19. yüzyılın sonundan itibaren çalışılmaya başlanmış bir alan olarak dikkat çekmektedir. Temelde görme, sözlü iletişim ve zihinsel gelişim sorunu yaşamayan kişilerin okuma problemini tanımlamak için 1877 yılında Kussmaul tarafından kullanılan *kelime körlüğü* tanımı, özel öğrenme güçlüğü açısından başlangıç kabul edilmektedir (Arabacı, 2018; Doğan, 2012; Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017). Sonraki süreçte ise John Hinshelwood ve İngiliz Pringle Morgan araştırmacılar bu duruma *konjenital kelime körlüğü* adını vermişlerdir (Coşkun, 2015). 1925 yılına gelindiğinde, Amerikalı araştırmacılar bu durumun beyin ile ilgili olduğunu ve beynin sol hemisferindeki oluştuğu tahmin edilen bir hasar ile ilişkilendirilebileceğini tespit etmişlerdir. Bu durumun, görsel algının ve işlev sorununun gelişimin gecikmesine neden olduğunu ifade etmişlerdir (Coşkun, 2015). 1940'lerde teknik yetersizlikler nedeniyle merkezi sinir sistemi (MMS) işlev bozukluğu olduğu düşünülen özel öğrenme güçlüğünün ilk kez 1962'de Kirk tarafından öğrenme güçlüğü şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Kirk'in tanımında hem beyindeki fonksiyonel bozukluk hem de duygusal/davranışsal sorunlar neden olarak gösterilmiştir. (Doğan, 2012). Ülkemiz için yeni sayılabilecek özel öğrenme güçlüğü eğitimi dünya genelinde 1960'lı yıllarda, ülkemizde 1980'li yıllar itibarıyla gelişmeler kaydetmeye başlamıştır ve yoğun çalışmalar devam etmektedir (Melekoğlu ve Sak, 2018).

Özel öğrenme güçlüğü, okuma, yazma, bilgi edinme, dinleme, konuşma ve dil kullanma alanlarında yaşanan sorunları tanımlar. Özel öğrenme güçlüğü, DSM-V ölçütleri bakımından konumlandırılmaktadır (Deniz, 2019). Özel öğrenme güçlüğünün alt tipleri bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde ifade edilebilir:

- *Disleksi (dyslexia)*: Disleksi, bireyin normal zekaya sahip olması ya da akranlarıyla aynı eğitimi almış olmasına rağmen okumasında gerilik olması durumudur (Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Disleksi olan çocuklar harflerin yerini, hecelemede, bilinen kelimeleri tanıma, kelime bilgisi, uygun okuma stratejisini kullanma, ortak metin yapısında ayırım, doğru ve akıcı okuma, okuduğunu anlama konularında sorun yaşarlar. Bu akademik kısıt nedeniyle çocukların okuma ile ilgili aktivitelere karşı isteksiz olmaları sonucu ortaya çıkmaktadır (Çakıroğlu, 2015).
- *Disgrafi (disgraphia)*: Akademik gelişim sorunlarından ikincisi disgrafi yani yazma güçlüğüdür. Bu durum ince motor becerilerindeki problemlerden dolayı yazma becerisinde bir zorluk olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle bakmadan ezbere yazım çalışması yapılırken doğru harfin ya da hecenin kelimeye yerleştirilememesi; bazı harf ya da kelimelerin atlanması, uygunsuz şekilde büyük harf ya da küçük harf kullanılması gibi sorunlar görülebilmektedir (Arabacı, 2018; Deniz, 2019).
- *Diskalkuli (dyscalculia)*: Bu akademik gelişim sorunu matematik kabiliyetlerindeki sınırlılığa işaret etmektedir. Bu sorunu yaşayan öğrencilerin sayı sembollerini, aritmetik işlemleri, ölçütleri, sayıların bilgisinde problem çözme ya da ritimli ya da ardışık sayı sayabilme kabiliyetlerinde sorun yaşamalarıdır (Arabacı, 2018). Diskalkuli alanında, yukarıda sayılan iki alt kategoriye göre daha sınırlı bir çalışma bulunmaktadır çünkü okuma ve yazma becerilerinde yetersiz kalan öğrencilerin matematik konusunda da sorun yaşamaları kaçınılmazdır (Deniz, 2019).

Bunların dışında disfoni yani dil ve konuşma gelişiminde gerilik, sosyal ve duygusal gelişimde gerilik ile motor gelişimlerde görülen gerilikler de mevcuttur (Yiğiter, 2005).

Eğitim hayatı sürecinde akademik sorun yaşayan özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin kaybedilmemesi ve her bir öğrencinin eğitim sürecini verimli tamamlaması, öğretmen açısından temel bir başarıdır. Bu süreçte öncelikle öğretmen öğrencileri tanımalı sonra bu çocukların özelliklerine ve gereksinimlerine uygun olarak akademik destek vermelidir. Bunun için öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü öğretim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olması önemlidir. Öğretmenlerin, göstereceği çaba ile özel öğrenme güçlüğüne sahip birçok çocuk erken müdahale şansı yakalayacak ve olası olumsuzluklar en aza indirgenecektir (Doğan, 2012). Erken müdahalede öğrenme güçlüğünün belirtisi olan davranışların

okul öncesi öğretmenleri tarafından bilinmesi ve gözlemi bu sürece destek olabilir (Aslan, 2015). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkında farkındalıklarının saptanması önemlidir.

## Amaç

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalıklarını saptamak olduğu ifade edilebilir.

Bu temel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri ne seviyededir?

a. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

b. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri yaş grubuna göre farklılık göstermekte midir?

c. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri, mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?

d. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri, mezun olunan programa göre farklılık göstermekte midir?

e. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri, öğrenim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

f. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri daha önce öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

g. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri daha önce öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olma düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

h. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri daha önce özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile karşılaşma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

i. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri daha önce özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile karşılaşma yerine göre farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, devamlılık arz eden durumu olduğu şekliyle aktarmayı hedefleyen bir model olarak karşımıza çıkmaktadır (Karasar, 2021). Bu çalışmada Aydın ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amaçlandığından bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Çalışmada basit seçkisiz örneklem (*simple random sampling*) tekniği uygulanmıştır. Bu yöntem kapsamında, oluşturulmuş bulunan alt gruplardan örnekler, seçkisiz olarak tercih edildiğinde, tamamı seçkisiz bir şekilde belirlenmiş birden fazla örneklem grubu temin edilmektedir (Özen ve Gül, 2007). Bu yöntemin tercih edilmesinin nedeni geçerlilik bakımından yüksek bir kabul görmesi ve örneklem kapsamındaki birimlerin eşit bir şekilde seçilme olasılığını ortaya çıkarmasıdır. Bu çalışmada 2021-2022 yılları arasında Aydın il Mili Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev

yapmakta olan 1164 okul öncesi öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu öğretmenler arasından seçkisiz örneklem tekniğiyle 290 öğretmen seçilerek örneklem oluşturulmuştur.

**Tablo 1:** Öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı

Değişken	Kategori	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	281	96,9
	Erkek	9	3,1
Yaş	20-25	33	11,4
	26-30	37	12,8
	31-40	132	45,5
	41 ve üstü	88	30,3
	0-5 yıl	61	21,0
Hizmet Yılı	6-10 yıl	44	15,2
	11-15 yıl	102	35,2
	16 yıl ve üstü	83	28,6
Mezun Olunan Bölüm	Okul Öncesi Öğretmenliği	222	76,6
	Diğer	68	23,4
Öğrenim Düzeyi	Önlisans ve öncesi	58	20,0
	Lisans	208	71,7
	Yüksek Lisans	24	8,3
Çalışılan Sektör	Kamu	198	68,3
	Özel	92	31,7
Sınıfındaki Ortalama Öğrenci Sayısı	1-10 öğrenci	39	13,4
	11-20 öğrenci	212	73,1
	21 öğrenci ve üstü	39	13,4

## Veri Toplama Araçları

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerine ilişkin kişisel bilgiler içeren bir soru listesi hazırlanmıştır. Bu liste, öğretmenlerin demografik özelliklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Diğer yandan çalışmanın amacına ilişkin ölçümler için ayrı bir soru listesi (Özel Öğrenme Güçlüğü Soru Listesi-ÖÖGSL) hazırlanmıştır. ÖÖGSL'nin hazırlanabilmesi için Yiğiter (2005) ve MEB (2019) tarafından hazırlanan sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerine ilişkin öğrenme güçlüğü konulu soru listelerinden faydalanılmıştır. ÖÖGSL 37 sorudan oluşmaktadır. Soruların bir kısmı (12 tanesi) çoktan seçmeli oluşan cevaplar içerirken geri kalanını (25 tanesi) cevapları doğru-yanlıştan oluşmaktadır. ÖÖGSL'de alınabilecek azami puan 37 iken asgari puan 0 olarak belirlenmiştir. Bu veri toplama aracıyla Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü konusundaki bilgi düzeylerini ölçülerek farkındalıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

ÖÖGSL'nin güvenilirliğinin ölçümü bakımından Kuder Richardson-20 (KR-20) katsayısı hesaplanmıştır. Bu yöntem, iki değerli ölçümlenmiş maddeler için uygun bir ölçümleme yöntemidir. Bu iki değer ise 1 ve 0 olarak ifade edilmektedir (Bademci, 2011; Büyüköztürk, 2020). Bu bağlamda, ÖÖGSL'nin güvenilirlik puanı ise 0,84 olarak değerlendirilmiştir. Bu ölçüm, alan yazında eşik olarak kabul edilen 0,70'i geçmesi bakımından ÖÖGSL'nin güvenilir ve yeterli olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2016).

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada kullanılan veriler araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Örnekleme oluşturan bireylere çalışmanın amacı, içeriği ile ilgili bilgi verilmiş olup, katılımı kabul edenlere onam formu verilerek onay alınmıştır. Veri toplama araçları bireysel görüşmelerin gerçekleştirilebileceği bir ortam içerisinde yüz yüze uygulanmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen her bir görüşme 25 dakika civarında sürmüştür, bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemle temin edilen veriler sonrasında, içerisinde yer alan muhtemel hatalar incelenerek ve veriler içerisinde bir eksikliğin oluşmamasına dikkat edilerek dijital ortama aktarılmıştır. Puanlama için aritmetik ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Benzer şekilde araştırma için oluşturulan alt gruplar için elde edilen puanlar demografik değerler ve ÖÖGSL kapsamında oluşturulan değişkenler çerçevesinde karşılaştırılmıştır. Çalışmadaki verilerin karşılaştırma için

elverişli olduklarından emin olabilmek için oluşturulan alt grupların normallik varsayımının sağlanması gerekmiştir (Can, 2022). Bunun için Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testi temel alınarak kontroller sağlanmıştır.

**Tablo 2:** Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyi toplam puanlarının bağımsız değişkenler bakımından normallik dağılım sonuçları

Değişken	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	s. d	p	İstatistik	s. d	P
Cinsiyet	Kadın	0,083	281	0,000*	0,962	281	0,000*
	Erkek	0,207	9	0,200	0,947	9	0,657
Yaş	20-25	0,162	33	0,028*	0,941	33	0,072
	26-30	0,128	37	0,135	0,960	37	0,204
	31-40	0,074	132	0,074	0,976	132	0,019*
	41 ve üstü	0,143	88	0,000*	0,916	88	0,000*
Hizmet Yılı	0-5 yıl	0,119	61	0,032*	0,952	61	0,018*
	6-10 yıl	0,135	44	0,044*	0,925	44	0,007*
	11-15 yıl	0,079	102	0,124	0,978	102	0,095
	16 yıl ve üstü	0,127	83	0,002*	0,924	83	0,000*
Mezun Olunan Bölüm	Okul Öncesi Öğr.	0,084	222	0,001*	0,968	222	0,000*
	Diğer	0,122	68	0,014*	0,918	68	0,000*
Öğrenim Düzeyi	Önlisans ve öncesi	0,139	58	0,007*	0,952	58	0,021*
	Lisans	0,085	208	0,001*	0,959	208	0,000*
	Yüksek Lisans	0,104	24	0,200	0,971	24	0,681
Çalışılan Sektör	Kamu	0,095	198	0,000*	0,957	198	0,000*
	Özel	0,115	92	0,004*	0,960	92	0,006*
Sınıftaki Ortalama Öğrenci Sayısı	1-10 öğrenci	0,118	39	0,187	0,944	39	0,051
	11-20 öğrenci	0,096	212	0,000*	0,965	212	0,000*
	21 öğrenci ve üstü	0,151	39	0,026*	0,931	39	0,020*
ÖÖĞ Hak. Bil. Sah. Ol. Dur.	Evet	0,084	272	0,000*	0,957	272	0,000*
	Hayır	0,113	18	0,200	0,976	18	0,905
ÖÖĞ Hakkında Bilgi Sahibi Olma Düzeyi	Sadece duydum.	0,082	24	0,200	0,976	24	0,821
	Çok yetersiz	0,113	38	0,200	0,969	38	0,373
	Yetersiz	0,106	74	0,039*	0,955	74	0,011*
	Yeterli	0,103	130	0,002*	0,948	130	0,000*
	Oldukça Yeterli	0,394	6	0,004*	0,758	6	0,024*
ÖÖĞ Tan. Alm. Öğr. Karş. Dur.	Evet	0,105	160	0,000*	0,951	160	0,000*
	Hayır	0,094	130	0,007*	0,966	130	0,002*
ÖÖĞ Tanısı Almış Öğrenci Karşılaşma Yeri	Yakın Çevre	0,201	16	0,082	0,931	16	0,255
	Okul	0,114	134	0,000*	0,948	134	0,000*
	Hepsi	0,188	10	0,200	0,905	10	0,251

\*  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 2 incelendiğinde toplam puanların incelenen bağımsız değişkenlere göre en az bir bağımsız grubunda verilerin normal dağılmadığı görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Bundan dolayı ortalama karşılaştırmak amacıyla parametrik olmayan testlerden faydalanılmıştır. Toplam puanın cinsiyet, mezun olunan bölüm, çalışılan sektör, özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgi sahibi olma durumu ve özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciyle karşılaşma durumu değişkenlerinin iki alt gruptan oluşması nedeniyle bunlara bağlı olan alt araştırma problemlerinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bunların dışında kalan yaş, hizmet yılı, öğrenim düzeyi, sınıftaki ortalama öğrenci sayısı, özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgi düzeyi ve özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciyle karşılaşma yeri değişkenlerinin ikiden fazla alt gruptan oluşması nedeniyle bunlara bağlı olan alt araştırma problemlerinde Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis testinde anlamlı çıkan sonuçların karşılaştırılması amacıyla ise çoklu karşılaştırma testlerinden faydalanılmıştır. Sosyal bilimler için kullanılan istatistik paket programı ile verilerin istatistiksel analizleri yapılırken istatistiksel anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

## BULGULAR

Araştırma problemi çerçevesinde oluşturulan değişkenler üzerinden yapılan araştırma ile ilgili bazı sonuçlar elde edilmiştir. Söz konusu değişkenler ile ÖÖG farkındalığının karşılaştırılmasının istatistiksel anlamına ilişkin olarak yaş, cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi, ÖÖG ile ilgili daha öncesinde sahip olunan bilginin düzeyi ve son olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin daha önce ÖÖG tanısı konulmuş öğrenci ile karşılaştığı çevre ile ilgili olarak Kruskal-Wallis testi yapılırken mezun olunan program, ÖÖG hakkında daha öncesinde bilgi sahibi olma ve son olarak daha önce ÖÖG tanısı konulmuş öğrenciler ile karşılaşma değişkeni bakımından Mann-Withney U testi yapılmıştır. Bu sonuçlar aşağıda tablolar eşliğinde ele alınarak değerlendirilmiştir.

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Konuya İlişkin Farkındalık Düzeyleri

Araştırmada elde edilen puanların 3 ve 35 arasında değişken olduğu ve ortalama (*medyan*) değer ise 25 olduğu görülmektedir (Tablo 3). Araştırmada ÖÖGSLden alınabilecek en yüksek puan (37), en düşük puan (0) olduğundan konuya ilişkin olarak farkındalık düzeyi ortalamasının (18,5) olduğu gözlemlenmektedir. Bu bağlamda çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlü ile ilgili sorunlara yönelik farkındalıklarının ortalama değerinde olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 3:** Genel olarak okul öncesi öğretmenlerinin konuya ilişkin farkındalık düzeyleri

	Art. Ort.	Std. Sapma	Medyan	Min.	Maks.
Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeyi	24,44	6,23	25	3	35

### Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Mezun Olunan Program Değişkeni

Çalışmanın örnekleminin büyük bir kısmı kadınlardan oluşmaktadır. Çalışmaya katılan 9 erkek öğretmenin ortalama sırası 185,56 ile kadın öğretmenlerin ortalama sırasından (144,22) daha fazla olarak ölçülmüştür (Tablo 4). Buna karşın iki grup arasında, sıra ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda farkındalık bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $U = 904,000; p > 0,05$ ).

**Tablo 4:** Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeylerinin cinsiyet açısından karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top	U	P
Kadın	281	144,22	40525,00	904,000	0,145
Erkek	9	185,56	1670,00		

Tablo 5 incelendiğinde (Tablo 5) Kruskal Wallis testi bağlamında elde edilen bulgular ortaya koymaktadır ki sıra ortalaması bağlamında yaş grupları ile özel öğrenme güçlüğüne ilişkin öğretmenlerin farkındalık düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık yoktur ( $\chi^2_{(3)} = 0,551; p > 0,05$ ).

**Tablo 5:** Okul öncesi öğretmenlerine ait yaş grupları ve ÖÖG farkındalık düzeyi

Yaş	N	Sıra Ort.	S. d.	$\chi^2$	P	Fark
20-25	33	155,50	3	0,551	0,907	-
26-32	37	145,77				
31-40	132	144,30				
41 ve üstü	88	143,44				

Kruskal Wallis testi bağlamında katılanların kıdemi üzerinden yapılan araştırma ortaya koymaktadır ki (Tablo 6) katılanların önemli bir kısmı 11-15 yıl ve üstü kıdeme sahip iken katılanların kıdemlerindeki farklılaşma ile ÖÖG konusundaki farklılık bakımından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamaktadır ( $\chi^2_{(3)} = 0,377; p > 0,05$ ).

**Tablo 6:** ÖÖG farkındalık düzeyi ve mesleki kıdem karşılaştırması

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	S.d.	$\chi^2$	p	Fark
0-5 yıl	61	157,7	3	3,098	0,377	-
		0				
6-10 yıl	44	155,4				
		7				
11-15 yıl	10	140,8				
	2	7				
16 ve üstü yıl	83	136,9				
		4				

Mezun olunan program ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, okul öncesi programından mezun olan katılanların sıra ortalamalarının 141,42 olduğunu, fakat diğer programlardan mezun olan katılanların sıra ortalamalarının ise 158,81 ile daha fazla olduğunu ortaya koymuştur (Tablo 7). Diğer yandan bu durum ÖÖG farkındalık düzeyine ilişkin olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmasına sebebiyet vermemiştir ( $U = 6643,000; p > 0,05$ ).

**Tablo 7:** ÖÖG farkındalık düzeyi ve mezun olunan program karşılaştırması

Mezun Ol. Böl.	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Okul Ön. Öğrt.	222	141,42	31396,00	6643,000	0,134
Diğer	68	158,81	10799,00		

Çalışmaya katılanların 58'i ön lisans ve öncesinden mezundur (Tablo 8). Bu kimselerin sıra ortalaması 158,76 ile en yüksek seviyededir. Katılanların 208'i ise lisans mezunudur ve sıra ortalamaları 142,03'tür. Yüksek lisans mezunu olan 24 kişinin sıra ortalaması ise 148,38 şeklindedir. Yapılan test neticesinde öğrenim düzeyi ile ÖÖG farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ( $\chi^2_{(2)} = 1,434; p > 0,05$ ).

**Tablo 8:** ÖÖG farkındalık düzeyi ve öğrenim düzeyi karşılaştırması

Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ort.	S.d.	$\chi^2$	p	Fark
Ön lisans ve Önc.	58	156,76	2	1,434	0,488	-
Lisans	208	142,03				
Yüksek Lisans	24	148,38				

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin 272'si daha önce ÖÖG hakkında bilgi sahibidir ve bu kişilerin sıra ortalaması 147,31'dir (Tablo 9). ÖÖG hakkında daha öncesinde bilgi sahibi olmayan 18 kişinin sıra ortalaması ise 118,22 olarak ölçülmüştür. Dolayısıyla ÖÖG hakkında daha önce bilgi sahibi olan katılanların sıra ortalaması, ÖÖG hakkında daha önce bilgi sahibi olmayanların sıra ortalamasından fazladır. Diğer yandan ölçümler sonucunda iki grup arasında, ÖÖG farkındalık düzeyi bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $U = 1958,000; p > 0,05$ ).

**Tablo 9:** ÖÖG hakkında bilgi sahibi olma durumu ve farkındalık düzeyi karşılaştırması

Bilgi Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Evet	272	147,31	40067,00	1958,000	0,154
Hayır	18	118,22	2128,00		

Çalışmada değişken olarak ele alınan bir diğer husus (Tablo 10), katılanların daha öncesinde ne seviyede ÖÖG hakkında bilgi sahibi olduklarıdır. Çalışmaya katılanlar arasında oldukça yeterli diyen 6 katılan ve yeterli cevabını veren 130 katılan bulunmaktadır. Buna mukabil, yetersiz ve çok yetersiz cevabını veren katılan sayısı ise sırasıyla 74 ve 38 iken 24 katılan sadece duyduğunu ifade etmiştir. Katılanların sıra ortalaması ise en yüksek Sadece duydum (158,69) cevabını verenlerde ölçülürken en düşük oldukça yeterli (93,83) cevabını verenlerde tespit edilmiştir. Diğer yandan çalışmaya katılanların daha önce ÖÖG ile ilgili bilgi sahibi olmaları bakımından ÖÖG farkındalık düzenin anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı tespit edilmiştir ( $\chi^2_{(4)} = 7,047$ ;  $p > 0,05$ ).

**Tablo 10:** Daha önce ÖÖG hakkında bilgi sahibi olma düzeyi ve ÖÖG farkındalık düzeyi karşılaştırması

Bilgi Düzeyi	N	Sıra Ort.	S. d.	$\chi^2$	$p$	Fark
Sadece duydum.	24	158,69	4	7,047	0,133	-
Çok yetersiz	38	134,57				
Yetersiz	74	122,25				
Yeterli	130	143,05				
Oldukça Yeterli	6	93,83				

Çalışmada incelenen 13. değişken, çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin öğrencileri arasında daha önce ÖÖG tanısı konulmuş olan öğrencilerin bulunup bulunmadığıdır (Tablo 11). Çalışmaya katılan 160 öğretmenin daha önce ÖÖG tanısı konulmuş öğrencisi olmuşken bu grubun sıra ortalaması 147,88'dir ve daha önce ÖÖG tanısı konulmuş öğrencisi olmayan 130 katılanın sıra ortalamasından (127,58) daha fazladır. Buna mukabil, öğretmenlerin daha önce ÖÖG tanısı konulmuş öğrencilerinin olmasının ya olmamasının ÖÖG farkındalık düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $U = 10020,000$ ;  $p > 0,05$ ).

**Tablo 11:** Daha önce ÖÖG tanısı konulmuş öğrencilere sahip olma ve ÖÖG farkındalık düzeyi karşılaştırması

Karşı. Dur.	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Evet	160	147,88	23660,00	10020,000	0,592
Hayır	130	142,58	18535,00		

Çalışmada önemli bir farklılık ortaya koyan değişken (Tablo 12) ise çalışmaya katılan öğretmenlerin daha önce ÖÖG tanısı konulmuş öğrenci ile karşılaştığı çevre üzerinden ortaya çıkmaktadır. Buna göre çalışmaya katılan 16 öğretmen bu tür öğrenciler ile yakın çevresinde karşılaştıkları 134'ü okulda, 10'u ise bu soruya "hepsi" cevabını vermiştir. Çalışmada, bu değişkenin ÖÖG farkındalık düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu görülmüştür.

Bu farklılık özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile karşılaşan okul öncesi öğretmenleri ve yakın çevresinde özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile karşılaşan okul öncesi öğretmenleri arasında ve sıra ortalamasına göre okulda karşılaşan okul öncesi öğretmenler lehinedir (Tablo 12).

**Tablo 12.** Daha önce ÖÖG tanısı almış öğrenci ile karşılaşma yeri ve ÖÖG farkındalık düzeyi karşılaştırması

Karş. Yeri	N	Sıra Ort.	S. d.	$\chi^2$	$p$	Fark
Yakın Çevre	16	48,66	2	8,444	0,015*	Ok. -
Okul	134	84,17				Y. Ç.
Hepsi	10	82,30				

\*  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin ÖÖG farkındalık düzeylerine yönelik olarak yapılan yurtiçi çalışmalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin (Başar ve Göncü, 2018), matematik öğretmenlerinin (Nurkan ve Yazıcı, 2020) ve okul öncesi öğretmenlerinin (Akdemir, 2018) ÖÖG farkındalık düzeylerinin yeterli seviyede olmadığı görülmektedir. Bu durum yurt dışında yapılan çalışmaların bazılarıyla benzer sonuç göstermektedir (Kakabarae, Arjmandnia ve Afrooz, 2012).

Öğretmenlerin kendilerini değerlendirdikleri başka bir araştırmada ise ÖÖG hakkında farkındalıklarını yeterli olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Susam ve Bayrakçı, 2021).

Bu araştırmaya katılanların ÖÖG hakkında soru listesinden aldıkları ortalama puan (24,44) temel alındığında çalışmaya katılanların önemli bir kısmının (247'sinin) ortalama üzerinde bir puan elde ettikleri görülmüştür. Çalışmada ulaşılan sonuca göre okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkında farkındalık düzeyi yüksek olanların sayısı ortalamanın üzerinde olması, diğer çalışmalarla benzer sonuçlar göstermemiştir. Bu durumun nedeni zaman zaman MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından bu alanda eğitimler verilmiş olması ve araştırmanın öncesine rastlayan bir tarihte bu eğitimlerden birinin yapılmış olması olabilir. Bunların yanı sıra çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin önemli bir kısmının (161'inin) daha önce ÖÖG tanısı konulmuş çocuklarla karşılaşmış olması ve konuya ilişkin farkındalık artırıcı yayınların sayısının artması gibi olgular da (Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği, n.d.) sonuca etki etmiş olabilir.

Konuya ilişkin ilgi, ülkemizde, görece yeni oluşmaya başlamıştır. Bu nedendir ki yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, mezun olunan bölüm gibi değişkenler konuya ilişkin farkındalık düzeyini belirlemek bakımından anlamlı bir farklılık ortaya koymamış görünmektedir. Yaralı (2015), çalışmasında benzer şekilde ifade etmiştir. Bazı çalışmalarda da ilkökul öğretmenlerinin öğrenim düzeyi ile ÖÖG farkındalığı arasında ilişkiye rastlanmamıştır (Ekinci vd, 2022; Akçay, 2014). Öğrenim düzeylerine göre de araştırmamızda ÖÖG farkındalığı ile ilgili olarak bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu durumun nedeni okul öncesi öğretmenliği lisans ve yüksek lisans programlarında özel öğrenme güçlüğü hakkında dersin yer almaması olabilir.

Öğretmenlerin yaşı ve kıdemleri de ÖÖG farkındalığı bakımından bir anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Yaş ve kıdem farkı olmaksızın tüm öğretmenlerin benzer eğitimlere katılması bu durumun nedeni olabilir. Ayrıca Akçay'ın (2014) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmanın sonucuna benzerdir. Bunun yanı sıra Ekinci vd. (2022) de araştırmalarında katılımcılarının özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere karşı takındıkları tutumların, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve mezun oldukları bölümlere göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulmuşlardır. Dolayısıyla çalışmanın bu bulgusunun da alanyazınla örtüştüğünden söz edilebilir.

Alan yazında (Toy, 2015; Aker 2014) daha önce ÖÖG konusunda seminer almış olan öğretmenlerin bu konuya dair daha önce seminer almamış öğretmenlere göre yeterliliklerini kabul ettikleri yönünde bazı çalışmalar ortaya koyulmaktadır. Çalışmamızda ise daha önce ÖÖG konusunda bilgi sahibi olmanın ya da konuya ilişkin sahip olunan bilgi düzeyinin ÖÖG farkındalığına anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmış olması öğretmenlerin ÖÖG konusundaki bilgi düzeylerinin yetersiz olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖG farkındalıkları, daha önce ÖÖG tanısı almış öğrenci ile karşılaşma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yılmaz ve Yangın (2020) da benzer olarak sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarında, katılımcıların, sınıflarında özel eğitim desteği alan öğrencilerinin bulunma durumlarına göre, öğrenme güçlüğü ve gelişimsel bozukluk türlerine yönelik bilgi düzeyleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu araştırmamızda, okulda ÖÖG tanısı almış öğrencilerle karşılaşan öğretmenlerin puanları, yakın çevrede ÖÖG tanısı almış öğrencilerle karşılaşan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Buna dayanarak daha önce ÖÖG tanısı almış öğrenci ile karşılaşma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermezken, karşılaşma yeri açısından anlamlı farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz. Ekinci vd. (2022) ise çalışmalarında yakın çevrelerinde ÖÖG olan öğretmenlerin, ÖÖG'ne yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu bulgunun da alanyazınla benzerlik göstermediğinden söz edilebilir. Bunun nedeni ise öğretmenlerin yakın çevrelerindeki ÖÖG tanısı almış öğrencilerle bire bir ilgilenmezken, okullarında ÖÖG tanısı almış öğrencilerle bire bir ilgilenmeleri olabilir.

Sonuç olarak araştırmaya katılanların ÖÖG soru listesinden aldıkları ortalama puan (24,44) temel alındığında çalışmaya katılanların önemli bir kısmının (247'sinin) ortalama üzerinde bir puan elde ettikleri görülmüştür. Yurt içi çalışmalar (Başar ve Göncü, 2018 ; Akdemir, 2018 ; Nurkan ve Yazıcı ,2020 ; Susam ve Bayrakçı , 2021) ve yurt dışı çalışmalar (Kakabaraee, Arjmandnia ve Afrooz, 2012 ; Cornoldi vd. ,2016) çalışmalarından farklı olarak, okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkında farkındalık düzeyi yüksek olanların sayısı ortalamanın üzerinde sonucu bulunmuştur. Bunun nedeni olarak hizmet içi eğitimlerin, okullarda bu konuda daha sık karşılaşıyor olmanın ve ülkemizde de bu konuda yapılan çalışmaların artmasının etkili olduğu düşünülmektedir.



### Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

- Öğretmenler, ÖÖG olan çocuklar hakkında farkındalıklarını arttırmak için hizmet içi eğitimlere katılabilirler.
- Öğretmenlik Lisans ders programlarına ÖÖG ile ilgili dersler dahil edilebilir.
- Öğretmenlerin, ÖÖG olan çocukların rehberlik servisiyle işbirliği içerisinde aileleriyle görüşmeler yapmaları, daha sonra karşılaşacakları özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara karşı farkındalıklarını artırabilir.
- Öğretmenlerin farkındalıklarının artmasına yönelik, ÖÖG ile ilgili medya kaynakları kullanılarak okulda öğretmenlerin görebileceği panolarda afişler, kamu spotu olabilecek reklamlar, kısa filmler kullanılabilir.

### Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Bu araştırma okul öncesi öğretmenleriyle yürütülmüştür. Farklı branşlardan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilecek benzer çalışmalarla, özel öğrenme güçlüğü farkındalığının diğer branşlarla karşılaştırması yapılabileceği gibi, tüm branşlardaki farkındalık düzeyi de ortaya konulabilir.
- Bu araştırma pandemi döneminde yapılmıştır. Örneklem sayısının artırılarak farklı öğrenim seviyelerinde de uygulanabilir.
- ÖÖG hakkında öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp, almadıklarını tespit eden bir araştırma yapılabilir.
- ÖÖG hakkında hizmet içi eğitime katılan, katılmayan öğretmenlerin kendi sınıflarında uyguladığı öğretim yöntemleri karşılaştırılıp ortaya çıkan durum incelenebilir.
- ÖÖG olan öğrencilerin, ailelerinin ve yakınında bu durumu yaşayanlara destek verenlerin görüşlerine ve deneyimlerine odaklanılan çalışmalar yapılabilir.

### KAYNAKÇA

- Akçay, D. (2014). *İlkokul 1-4. sınıf öğretmenlerinin disleksi ile ilgili farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Akdemir, Y. (2018). *Öğrenme güçlüğü: yeni mezun okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Arabacı, Ö. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeylerinin ve Yeterlilikleri Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğünün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme.
- Bademci, V. Kuder-Richardson, Cronbach'ın Alfası, Hoyt'un Varyans Analizi, Genellenirlik Kuramı ve Ölçüm Güvenirliği Üzerine Bir Çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2011), 173-193.
- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Önemi Ve Okul Öncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.
- Başar, M. ve Göncü, A. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Kavram Yanılgılarının Giderilmesi ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2022). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Yayınları
- Coşkun G. N. (2015), Özgül Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Psikiyatrik Eş Tanılar ve Yaşam Kalitesinin İncelenmesi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Anabilim Dalı, İstanbul. (Uzmanlık Tezi)
- Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi
- Deniz, S. (2019). *Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının etkililiği*

- Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği, n.d. *Disleksinin kamu spotunu yaptık*. 08.08.2022'de <http://disleksiderneği.com/blog/disleksi-kamu-spotu> adresinden alındı.
- Doğan, H. (2012). *Özel Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan 5-6 Yaş Çocukları İçin Uygulanan Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*.
- Ekinci, H. , Çavdar, M., Ekinci, S. , ve Çavdar, H. R. (2022). İlkokul Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(12), 84-100.
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 443-469.
- Karasar, N. (2021). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karande, S. , Sholapurwala, R. , ve Kulkarni, M. (2011). Managing specific learning disability in schools in India. *Indian Pediatrics*, 48(7), 515-520.
- Kuruyer, H. G. , ve Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları.
- Kılıç, G. , ve Yangın, S. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türlerine İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi. *Education Sciences*, 15(2), 11-33.
- MEB (2019). Özel Öğrenme Güçlüğü Gözlem Formu. 26 Mart 2022'de, [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_08/07232119\\_OYZEL\\_OYGYRENME\\_GUYCYLUYGYUY\\_GOYZLEM\\_FORMU](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/07232119_OYZEL_OYGYRENME_GUYCYLUYGYUY_GOYZLEM_FORMU). Pdf adresinden indirildi.
- Melekoğlu, M.A. (2018). Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri ve Özellikleri. (Ed: Melekoğlu, M.A. ve Sak, U.). *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek*. Ankara: Pegem Akademi.
- Nurkan, M. A. , ve Yazıcı, E. (2020). Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli) Farkındalıklarının Belirlenmesine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(7), 95-109
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Özçivit Asfuroğlu, B. , ve Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 49-54.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10).
- Susam, B. , ve Bayrakçı, M. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Özelliklerine ve Eğitimlerine Yönelik Görüşleri. *Akdeniz Journal of Education* 4(2), 45-56.
- Toy, N. S. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlilikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yangın, S. , Yangın, N. , Önder, V. , ve Şavlı, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences*, 11(5), 243-266.
- Yaralı, D. (2015). Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 431-456.
- Yılmaz, G. K. , ve Yangın, S. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türlerine İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi. *Education Sciences*, 15(2), 11-33,
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

## Pre-School Teachers' Awareness of Specific Learning Disability

Özge APAK<sup>ID</sup>, Handan DOĞAN<sup>ID</sup>

### Introduction and purpose

In this study, we aimed to measure pre-school teachers' awareness degrees about the students, who have specific learning disabilities. Specific learning disability can be defined as the disability of the children in terms of getting the information, processing the information, using memory strategies, making sense of the environment, solving problems, understanding and using the language, and making connections between pieces of information. Therefore, specific learning disability has its own character different from learning disability. It means that children who have specific learning disability suffer from problems about reading, understanding, using the language, writing, thinking, listening and speaking, but they do not have disabilities in their nervous systems and cognitive processes like we observe in learning disabilities.

### Literature Review

In the literature, specific learning disabilities are categorized in three subgroups. These are dyslexia (reading disability), dysgraphia (writing disability) and dyscalculia (disabilities in math) in the simplest definition.

### Methodology

The study was executed by using a type of quantitative research method which is named as scanning model. Also the study's universe was formed by 290 pre-school teachers who served for National Education Directorate of Aydın province for the 2021-2022 academic year. The teachers were selected by simple random sampling. In the study, 281 of the participants were women in comparison to 9 men. Additionally, the participants' ages were as follows: 20-25 years old (33 participants), 26-30 years old (37 participants), 31-40 years old (132 participants) and 41 years and older (88 participants). Their professional experiences varied as follows: 61 of them had an experience of 0-5 years, 44 of them had an experience of 6-10 years, 102 of them had an experience of 11-15 years and 83 of them had 16 years and more experience. 222 of the participants had an undergraduate degree in pre-school teaching while the other 68 teachers graduated from other undergraduate programs. Their educational degrees also varied as follows; 58 participants had associate and lower educational degrees while 208 of the participants had undergraduate or higher educational degrees. In the research, we included teachers from both public and private education institutions in the research population. 198 of the participants were employed in public pre-school education institutions, and 92 of them were employed in private pre-school education institutions. 29 teachers were teaching 1-10 students in a classroom, while 212 of them were teaching 11-20 students. However, 39 teachers declared that they were teaching 21 or more students in a classroom.

We prepared a list of questions about specific learning disability. The list consisted of 12 multi-choice questions and 25 true-false questions. We set 1 point of value for each question. We calculated the inner-reliability of the questions by the aid of KR-20 and we found the coefficient as 0.84. It indicates that our list is reliable. Our study indicates that teachers have a high degree of awareness of specific learning disabilities. In fact, other studies which researched similar issues, detected the same variable as low. According to us, the reason of the difference is the in-service training programs, which

the Ministry of National Education organized a short time before we started to research. Additionally, it proves that the in-service training programs have capacity for increasing teachers' awareness of the health problems of students. On the other side, we set a set of variables so that we could diligently measure the differentiation at the awareness degrees of the teachers. These variables are as follows: teachers' age, sex, professional experience, the undergraduate programs which the teachers graduated, teachers' encounter with students who were diagnosed with specific learning disabilities, teachers' knowledge of specific learning disabilities, the degree of their knowledge of specific learning disabilities and finally the place where the teachers encountered with students who were diagnosed with specific learning disabilities. However, we found no significant differences in terms of the awareness degrees of pre-school teachers, except the place where the teachers encountered with students who were diagnosed with specific learning disabilities.

### Results, conclusion and suggestions

Based on the findings we obtained, we put forward a set of suggestions for executers and researchers. First of all, we observed that the training programs of the Ministry of Education function well. They contribute to the awareness of teachers. Therefore, these programs should be disseminated nationwide and they should be varied. Also, they should be supported by advertisements, public spots or other tools showing the importance of the issue. As for researchers, we can recommend that they tend to research the comparisons. We focused only on pre-school teachers. Further research can focus on other branches or even compare them by focusing on more branches at the same time.

**Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:**

Apak, Ö., Doğan H. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkında farkındalıkları. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (Özel Sayı): e16–e28. doi: 10.55008/te-ad.1288877

# Okul Öncesi Eğitim Kurumları Öğretmenlerinin Örgütsel Çatışmaya Etki Eden Faktörlere İlişkin Algıları: Nitel Bir Çalışma

## Preschool Teachers' Perceptions on Factors Affecting Organizational Conflict: A Qualitative Study

Banu DİKMEN ADA <sup>id</sup>, Mehmet Ali ÖZCAN <sup>id</sup>

### ÖZ

**Amaç:** Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin örgütsel çatışmaya ile ilgili görüşleri, örgütsel çatışmaya etki eden faktörler ve bu faktörlerin engellenmesi, çatışma yaşanan olaya karşı çözüm önerilerini belirlemektir.

**Yöntem ve Araçlar:** Yapılan bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin bir kavram veya fenomenle ilgili deneyimlerinin ortaya çıkarılması amacıyla yapıldığı için nitel araştırma desenlerinden “betimleyici fenomenolojik desen” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde ise “kolay örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Eskişehir İli Odunpazarı İlçesinde görev yapan 14 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler betimsel içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle, açık uçlu görüş formları için çözümlenmeler yapılmıştır. Çözümlenmeler sonrası, katılımcıların yanıtları doğrultusunda araştırmacılar tarafından temalar, hiyerarşik kodlar ve alt kod modelleri oluşturulmuştur.

**Sonuçlar:** Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden oluşturulan temalar; örgütsel çatışma, örgütsel çatışmaya etki eden faktörler, örgütsel çatışmayı engelleyen tutumlar ve örgütsel çatışmalara çözüm önerileri biçimindedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlere; gruplar arası çatışma yönetimi, kişilerarası çatışma yönetimi, iletişim kaynaklı nedenleri yönetebilmek için etkili iletişim konularında eğitimler verilmesi önerilebilir. Etkili yönetim sürecine yönelik yöneticilere; etkili karar verme süreci, ortak hedefler belirleme, personeli yönlendirme, örgüt içi olumlu iletişim ortamı yaratma, statü ve rollerin net biçimde belirlenmesi, idarenin net tutum sergilemesi, personelin iş ve sorumluluklarının net biçimde belirlenmesi, personeli etkili yönlendirme, iş birliği yapma, iş ve sorumluluklarıyla ilgili olarak yapıcı önerilerde bulunmaları önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitim Kurumu, Okul Öncesi Öğretmeni, Örgüt, Örgütsel Çatışma.

### ABSTRACT

**Purpose:** To determine the views of teachers working in preschool education institutions on organizational conflict, the factors affecting organizational conflict and the prevention of these factors and the solution proposals for the conflict.

**Method and Materials:** In this study, “descriptive phenomenological design”, one of the qualitative research designs, was used because it was conducted to reveal the experiences of preschool teachers about a concept or phenomenon. In the selection of the study group of the research, “easy sampling” method was used. The study group of the research consists of 14 teachers working in Eskişehir Odunpazarı District. A semi-structured interview form was used as the data collection tool. The data were analyzed using the descriptive content analysis method. In the analysis process, first of all, analyses were performed for open-ended opinion forms. After the analysis, themes, hierarchical codes and subcode models were created by the researchers in line with the answers of the participants.

**Results:** Themes that emerged from the opinions of preschool teachers included organizational conflict, factors affecting organizational conflict, attitudes preventing organizational conflict and solutions to organizational conflicts. In line with the results obtained, it can be recommended that teachers working in preschool education institutions are provided with training on conflict management between groups, interpersonal conflict management, effective communication in order to manage communication-related causes. For an effective management process, managers can be recommended to make constructive suggestions regarding effective decision-making process, setting common goals, directing the personnel, creating a positive communication environment within the organization, determining the status and roles clearly, displaying a clear attitude of the administration, determining the jobs and responsibilities of the personnel.

**Keywords:** Organization, Organizational Conflict, Preschool Education Institution, Preschool Teacher.

**Sorumlu Yazar/Correspondence Author:** Banu DİKMEN ADA (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi)

**E-posta/E-mail:** banudikmen@gmail.com

**Geliş Tarihi/Received:** 16.05.2023

**Kabul Tarihi/Accepted:** 12.07.2023

**Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published:** 31.07.2023

## GİRİŞ

Birey ve toplumun var olduğu tüm olay ve olgularda çatışma kavramı dikkat çeken kavramlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Var olan çatışma süreçleri olumlu biçimde yönetildiğinde birey, toplum ve kurumların gelişmelerine olumlu katkılar getirmektedir. Toplumun tüm kurumlarında olduğu gibi eğitim kurumlarında da bireysel veya grupsal görüş farklılıklarına dayalı olarak çatışmalar yaşanabilmektedir. Çatışmalar sonucu oluşan kriz süreçlerinin olumlu biçimde yönetilebilmesi kurumların etkililiğini ve sürdürülebilirliğini arttırmakta, vizyon ve misyonlarına ulaşmalarına katkı sağlamaktadır. Çatışma yönetiminin olumlu bir süreç olarak ele alınabilmesi için çatışma sürecine dâhil olan tüm paydaşlarının bakış açılarının bilinmesi ve çatışmaya neden olan etmenlerin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Çatışma, insanoğlunun varoluşundan bugüne kadar karşılaştığı gerek bireysel, gerek bireyler arası gerekse gruplar arası sorunlardan biri olan uyumsuzluk belirtisi olarak ifade edilebilir. (Tokat, 1999). “İnsanlar ihtiyaçları ve kişilikleri yönünden çok farklı olduklarından aralarında çatışma olması kaçınılmazdır”. Aynı şekilde örgütlerde de belirli hedeflere ulaşmak isteyen bireylerin veya grupların farklı görüş, düşünce, davranış ve iletişim biçimlerinin görüldüğü örgüt ortamlarında da çatışma kaçınılmaz bir olay olmaktadır (Pondy,1990, s.471).

Çatışma kavramı farklı yer, zaman ve çeşitlilikte ortaya çıkmakla birlikte genel anlamıyla, “bir seçeneği tercih etmede bireyin ya da grubun güçlülükle karşılaşması ve bunun sonucu olarak karar verme mekanizmalarında bozulma” şeklinde tanımlanabilir (Akat, Budak ve Budak, 1999, s.302). Robbins ve Judge (2011, s.23) çatışmayı, güç, kaynak veya sosyal konumun ve değişen değer yargılarının olmamasına dayanan bir kavram olarak tanımlamaktadır. Çatışmada, “çatışma, uygunsuzluk ve çelişki” çatışmanın nasıl tanımlandığına bakılmaksızın çatışmanın temel unsurlarıdır (Koçel, 2013, s. 646). Geçmişten günümüze yaşanan çatışmalar farklı farklı sebep ve olgulardan ortaya çıkmaktadır. Birden fazla ve farklı bireylerin olduğu toplum veya örgütlerde çatışma ortamının kaçınılmaz bir durum olduğu söylenebilir (Greenhalgh, 1986). Çalışma ortamında meydana gelen çeşitli düzeylerdeki çatışmalar ve bunların yönetimi yöneticilerin zaman ve enerjilerini önemli ölçüde alan konulardan birini oluşturur (Tokat, 1999).

Çalışmalar incelendiğinde çatışmaların sadece bireyler arasında değil, örgütler ve örgüt içi-dışı arasında da olabileceği görülmektedir (Mayer, 2000, s.25). “Çatışma ile ilgili olarak yapılan çalışmaların anlaşılabilmesi ve çatışmanın etkili bir şekilde yönetilebilmesi için çatışmanın altında yatan nedenlerin bilinmesi önem taşımaktadır”(Greenhalgh, 1986). Birçok çalışma sonucunda, çatışmanın temel nedeninin “iletişim, amaç farklılıkları, sınırlı kaynak kullanımı ve farklı branş uzmanlıkları” olduğu ileri sürülmektedir (Mayer, 2000, s. 25). Çatışmaya neden olan bireysel davranış etkenleri; insanların kişilik farklılıkları, rol doyunluğu ve statü farklılıkları ve toplumsal etkileşim biçiminde sınıflandırılabilir (Tokat, 1999). *Kişilik farklılıkları*; çatışmalarda yaşanan nedenlerin başında kişilik farklılıklarını alabiliriz. “Kişilik; geçmiş izleri, mevcut zamanın uygulamaları, geleceğin temel eğilimi ve çevrenin etkisiyle, bir bireyin zihinsel ve bedensel özelliklerindeki farklılıklar ve bu farklılıkların kişinin davranış ve düşüncelerine yansımış biçimi olarak tanımlanır” (Erdoğan, 1991, s. 236). Bireylerin kişilikleri yaşadığı şehir, bulunduğu ortam, yetiştiği kültür ve benzeri durumlarla yoğrularak oluştuğu için herkesin kişilikleri farklıdır ve bu durum çatışmalara neden olur (Erdoğan, 1991: 236). *Rol doyunluğu ve statü farklılıkları*; örgüt üyelerinin rol gereklerine ilişkin uyumsuzluklarının bir çatışma kaynağı olabileceğini gösteren güçlü kanıtlar bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda belli konumda bulunan bireyin kendini algılama biçiminin, performansını önemli ölçüde etkileyebileceğini ve bireyle aynı birimde ve diğer birimlerde çalışan bireyler arasında çatışmaya neden olabileceğini göstermektedir. Bireylerin kendilerini algılama biçimi ile hizmet süresi, yaş, eğitim ve maaş gibi statü boyutları ve bulunduğu konumların düzeyleri arasında farklar olduğu zaman da, çatışmaların meydana geldiği gözlenmiştir (Aydın, 1983; akt. Tokat, 1999). Ayrıca *rol ve statü farklılıkları* örgüt içinde yönetici ve iş bölümü yapılan kişiler arasında çatışmalara da neden olmaktadır. Bu kavramların net bir şekilde oturmaması örgütleri negatif yöne çekebilir. Aynı şekilde kişilerin amaçları, değerleri, ideolojik farklılıklarının da kurumlarda çatışmaya etki eden faktörlerin başında geldiği düşünülmektedir (Aksu, 1997, s. 20). Çatışmalar, kişiler veya gruplar arasında amaç, statü, değer yargıları veya algı farklılıklarından kaynaklanabilmektedir (Uçar, 2007, s.10). Aksu, (1997, s. 20) “Örgütlerdeki statü durumlarının farklılıkları çoğunlukla birçok boyuttan kaynaklanan çatışmalarının yaşanmasına neden olmaktadır. Statü yönünden alt düzeyde olan bir bölümün üst düzeyde bir tasarım ve iş planlamasını başlatması çatışmanın başlamasına neden olur. Personel, daha alt düzeydeki kişilerce yönlendirilmek istemez. Bu nedenle alt düzey yöneticilerin işlerini çıkmaza sokmaya çalışırlar” şeklinde rol ve statü farklılıklarını açıklamıştır. Donat (2019) ise; örgütsel çatışmayı; görüş, inanç, düşünce, değer, amaç farklılıkları gibi kaynakları olabilen, bireyler, gruplar veya örgütler arasında çıkması olağan, doğal bir olgu, örgütler için hem olumlu hem olumsuz sonuçlar içerebilen, iyi yönetilmesi halinde, örgüte yarar sağlayabilecek olan bir süreç olarak ifade etmiştir.

Örgütleri çatışmaya iten diğer bir faktör ise iletişimden kaynaklanmaktadır. Kişinin anlatmak istediği durum sadece karşıdakinin nasıl ve ne kadar anladığıyla alakalı bir durumdur. Örgütlerde bulunan bireylerin algılamadaki farklılıkları çatışmalara neden olmaktadır. Ayrıca kurumlarda yöneticiler ile çalışanlar arasında yetersiz bilgi akışı iş bölümünün doğru aktarılmaması da nedenler arasında sayılabilir (Jay, 2001, s. 54).

Örgütün yapısındaki farklılıklar da çatışmalarda önemli bir etmendir. Kurumlarda çalışan personel sayısının fazlalığı yani örgütün büyüklüğü de örgüt içindeki çatışmalara etki etmekle beraber örgüt iklimini ve örgüte olan bağlılığında da farklılıklar göstermesine neden olmaktadır (Jay, 2001, s. 54).

Yönetim biçiminde ki farklılıklar da çatışmalara neden olmaktadır. Örneğin; yetkinin belirsizliği ve ortak çıktılara ulaşmadaki hedefleri belirlemede ki yönetsel farklılıklar da çatışmalara neden olmaktadır (Jay, 2001, s. 54). “Örgütlerde kolektif amaçların bütün örgüt bireylerince benzer biçimde algılanmamasına bağlı olarak bazı çalışanların sorumluluk almaktan ve prosedürlere uymaktan kaçındığı durumlarda da bu tür çatışmaların doğabileceğini söylemek mümkündür” (Jay, 2001, s. 54). Çalışma ortamında meydana gelen çeşitli düzeylerdeki çatışmalar ve bunların yönetimi, yöneticilerin zaman ve enerjilerini önemli ölçüde alan konulardan birini oluşturur (Tokat, 1999). Örgütlerdeki çatışmaları çeşitli şekillerde sınıflandırmak mümkündür. Bunlar;

- *Amaçlarını gerçekleştirilmeye katkısı açısından;* fonksiyonel çatışma ve fonksiyonel olmayan çatışmadır.
- *Ortaya çıkış şekillerine göre çatışmalar;* potansiyel çatışma, algılanan çatışma, hissedilen çatışma ve açık çatışmadır.
- *Örgüt içindeki yerlerine göre çatışma;* dikey çatışma, yatay çatışma ve sosyal çatışma biçimindedir (Tokat, 1999).

Koçel (2013, s. 647-650) ise çatışmaları genel olarak; işlevlerine göre, taraflara göre, örgüt içindeki yerlerine ve amaçlarına göre, rolleri, kurumsallaşmış ve ortaya çıkan çatışmalar olmak üzere beş sınıfa ayırmıştır.

Çatışmaların analizinde izlenecek yollar ise; “Çatışmanın nedeni olan anlaşmazlığın ortaya çıkış nedeni nedir? Anlaşmazlığın kapsamına giren kişiler ve gruplar kimlerdir ve çatışma nasıl bir gelişme göstermiştir? Anlaşmazlığı başlatan ve sürdüren görünürde olmayan gizli nedenler nelerdir? Anlaşmazlığın çözümü için tarafların takındıkları tutumlar nasıldır? Anlaşmazlığın büyümesi söz konusu ise, buna ne gibi hususlar neden olmuştur? Olası çözüm sonucunda hangi tarafın ne tür bir çıkar ve güç kaybı olabilecektir? Birden fazla çözüm var mıdır? Anlaşmayı kökünden çözmeden geçici çözümlerle durum kurtarılabilir mi? Örgüt dışı bir uzman veya tarafların hakem olarak kabul edebilecekleri örgüt içinde sayılan, sevilen bir kişinin anlaşmazlığın giderilmesinde aktif rol oynaması mümkün müdür? Taraflar belirli bir süre sonra dışarıdan müdahale etmeksizin kendi aralarında kabul edemeyecekleri çözüm yolları bulabilirler mi? Örgüt, çözümün uygulanabileceği bir ortama sahip midir? Örgütsel koşullar hangi çözüm yöntemleri için uygundur? Çözümün etkinliği nasıl ve kim tarafından ne zaman denetlenecektir?” (Eren, 1991) biçiminde sıralanabilir.

Geçmişten günümüze kadar insanlar toplu bir şekilde hayatlarını sürdürmeye başlamışlardır. Birlikte yaşamak üretim ve tüketim halkasının büyümesine ve insanın çeşitli işlerini tek başlarına yapamamalarına neden olmuştur. Bireyler bu işleri toplu ve yardımlaşarak yapmaya başlamıştır. Böylelikle iş birliği içerisinde çalışmanın önemi ortaya çıkmıştır. Bu şekilde çalışma şekli ile ilk defa örgüt kavramı ortaya çıkmış ve insanlar bu örgütlerin etrafında toplanmaya başlamıştır. Böylece örgütsel yapılar neticesinde oluşan kurumsallaşma sonucu yapılan işler belirli standarda ulaşmıştır. Bu standartlar olgunlaşarak örgütün özelliklerini oluşturan örgüt kültürü kavramının doğmasını sağlamıştır. Örgütün amaç ve hedeflerine ulaşma durumunu örgüt içindeki bireyler belirler. Örgüt içindeki üyelerin hedefe ulaşma durumunu ise birbirleriyle iş birliği içinde çalışıp-çalışmadıkları, fiziksel ve sözlü iletişimi, aralarında yaşanan çatışma, örgüte bağlılık, bireylerin örgüte karşı motivasyonları gibi birçok olay belirler. Aydın (2000, s.16) örgüt ve uygarlığı birbiriyle eş tutmuş, örgütün olmadığı yerde uygarlıktan söz edilemeyeceğini ifade etmiştir. İnsanların örgüt kültüründen uzaklaşması sonucu çatışmaların oluşmasına sebep olabilmekte ve çatışmaların sonunda örgüt içerisinde pozitif olması gereken motivasyonu negatife çevirebilmektedir. Motivasyon düşüklüğünün örgüt içerisinde ki yapılarda olması gereken iş doyumunu da tamamen etkilemekte olduğu değerlendirilmektedir (Kalebaşı, 2014). Çatışma kavramı bireylerde ve örgütlerde olumsuzluğu çağrıştırırken 1940’lardan sonra kabul görmeye başlamıştır. Çatışma kavramı ile ilgili olarak 1970’lerden sonra çatışmaların gerekliliği vurgulanarak, çatışmaların grubu uyanık tutmak, öz eleştiri yapabilmelerini sağlamak ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak için gerekli olduğu görüşüdür. Yaşanan çatışmaların bireylerin, kendilerini ve grubu eleştirerek, örgütü bir arada tutmakta ve örgütlerin aktif kalmalarını sağladığı ifade edilmekte ve çatışmaların olmadığı grupların da kendilerini tekrar ettiği ve durağan olduğu da belirtilmektedir (Robbins, 1994, ss. 221-223). Modern yönetim kuramlarına göre çatışmadan kaçmak olanaksızdır. Bazı görüşlere göre örgütlerin etkililiği için işlevsel bir çatışma ortamının oluşması elzemdir (Ertekin, 1993; Robbins, 1993;

Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2003; akt. Yüksel, 2020). Diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda farklı kültür, düşünce, yapı, beceri, bakış açısı, tutum, mizaç ve değere sahip öğretmenler belirtilen nedenler ya da farklı sebeplerden dolayı diğer öğretmenlerle, yöneticilerle, velilerle ya da öğrencilerle çatışma yaşayabilmektedirler (Başsayın, 2022). Okulların en önemli üyeleri olan yönetici ve öğretmenlerin aralarında ortaya çıkabilecek herhangi bir çatışma mesleki verimliliklerini düşürebileceği gibi iyi yönetilen bir çatışma verimliliklerini arttırabilecektir (Yüksel, 2020). Yaşanan bu çatışmaların nasıl yönetildiği ise öğretmenlerin okula olan katkısını, motivasyonunu, verimini, başarısını, mutluluğunu olumlu ya da olumsuz anlamda etkileyebilecektir (Başsayın, 2022). Yaşanabilecek çatışma süreçlerinin olumlu bir biçimde yönetilmesinde de okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir.

Robbins (1994, ss. 221-223) “çatışmanın iyi ya da kötü olması çatışmanın çeşidine bağlıdır” ifadesi ile çatışma çeşitlerinin önemi vurgulamıştır. Yeni fikirler ve işin daha iyi yapılması için gerekli düşüncenin, birbirine zıt olan düşünce ve fikirlerin çatışması sonucu ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Bu görüş doğrultusunda örgütleri yönetenlerin çatışmaları kendi yörüngesinde tutarak örgütü ileriye taşıyacak alana yönlendirilmesi gerekmektedir. Kontrol altında tutulamayan ve doğru yöne yönlendirilemeyen çatışmaların örgüte zarar verdiği ise çeşitli araştırmalarda değinilmiştir. İş doyumu ve örgütlerin amaç ve hedeflerine ulaşmada ki başarıları yöneticilerin çatışmaya karşı kendi deneyimleri ile yeterliliklerine bağlıdır. İş doyumu bireylerin çalışma ortamında yaptıkları faaliyetlere karşı gösterdikleri duygusal tepkilerden meydana gelmektedir (Kalebaşı, 2014). Diğer mesleklerden farklı olarak öğretmenlerde iş doyumu yaptığı mesleğe beslediği duygularla yükselmekte veya azalmaktadır. Mesleğe karşı olumlu tutumu olan öğretmenlerde iş doyumunun yüksek olduğu çeşitli araştırmalarda gözlemlenmiştir. “İş doyumsuzluğu çalışanları fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden etkilemenin yanı sıra, iş devamsızlık, kayıtsızlık, olumsuzluk, işi yavaşlatma, işten ayrılma ve benzeri savunma davranışları gibi hizmetin etkinliğini de olumsuz yönde etkileyen örgütsel sonuçlara yol açabilmektedir”(Ofaşlı ve Erdem, 2004).

Örgütlerde çatışma kavramı ve çatışma çözüm stratejileri ile ilgili yapılan araştırmalardan bazıları; örgütsel çatışma ve çatışma yönetimi ile ilgili Akgül (2011), Akın (2004), Altuntaş, (2008), Arslan (2020), Buğa (2010), Donat (2019), Göçer (2021), Gümüşeli (1994), Güney (2009), Köz (2016), Leung (2010), Özdemir (2018), Özgan (2006), Pehlivan Türkmen ve Korkmaz (2022), Posthume (2012), Şahin (2016), Şendur, (2006), Ünlü, Özcihan, Özbaş ve Bakıner (2014), Yedikardaşlar (2009), Yurdunkulu (2016), Yüksel (2020) ve Zembat (2012) tarafından yapılmıştır. Yapılan araştırmalardan farklı olarak nitel araştırma modeli ile desenlemiş olduğumuz araştırmanın kurumlarda yaşanan ve yaşanabilecek çatışmalara ve bu çatışmaların nedenlerinin belirlenmesi ve çözüm önerilerine yönelik derinlemesine ve ayrıntılı bakış açıları sağlaması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacını okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin görüş ve algılarına dayalı olarak örgütsel çatışmaya etki eden faktörlerin ve çatışmalara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Araştırmanın ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında yaşanabilecek çatışmaları engelleyecek faktörlerin ve çözüm önerilerinin belirlenmesine ve okul öncesi eğitim kurumlarında olumlu örgüt kültürünün oluşturmaya yönelik katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin (kadrolu, sözleşmeli, görevlendirme ve ders ücreti karşılığı öğretmenlik yapanlar) örgütsel çatışmaya ilişkin görüşlerinin ve bakış açılarının belirlenmesi araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Araştırmanın genel problemi doğrultusunda ele alınan alt problemler aşağıda yer almaktadır.

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel çatışma nedir?
2. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel çatışmaya etki eden faktörler nelerdir?
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel çatışmayı engelleyen faktörler nelerdir?
4. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel çatışmaya ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, öğretmenlerin düşüncelerinin anlaşılması bağlamında daha doğru ve uygun olduğu düşünüldüğü için nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmada; katılımcıların düşüncelerine ne anlam yüklediklerini ve bu düşünceleri



nasıl aktardıklarını görmeye daha uygun olması nedeniyle nitel araştırma desenlerinden “betimleyici fenomenolojik desen” seçilmiştir (Creswell, 1998, s. 51; Patton, 2014, s. 104; Merriam, 2013, s. 21). Diğer bir tercih nedeni ise fenomenolojik desenin bireylerin düşüncelerinin kendilerini rahat ifade ettikleri doğal ortamında, doğru ve bütüncül yansıtılmasına uygun olmasıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin (kadrolu, sözleşmeli, görevlendirme ve ders ücreti karşılığı öğretmenlik yapanlar) örgütsel çatışmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada da katılımcıların düşüncelerine ne anlam yüklediklerini ve bu düşünceleri nasıl aktardıklarını görmeye daha uygun olması nedeniyle nitel araştırma desenlerinden “betimleyici fenomenolojik desen” seçilmiştir.

## Evren ve Örneklem

Araştırmada kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay örnekleme, ana kütle içerisinde seçilecek örnek kesimin araştırmacının yargılarına belirlendiği tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir. Kolay örneklemede veriler, ana kütlede en kolay, hızlı ve ekonomik şekilde toplanmaktadır (Malhotra, 2004, s. 321, Aaker vd., 2007, s. 394, Zikmund, 1997, s. 428). Yıldırım ve Şimşek'e göre (2008) bu örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dâhil edilmesinin daha kolay ya da bunlara erişilmesinin daha kolay olmasıyla ilişkilidir. Nitel araştırma çalışılan konuyu derinlemesine ve tüm olası ayrıntıları ile incelemeyi amaç edinmektedir. Nitel araştırmalarda, hangi yöntem seçilirse seçilsin, örneklem büyüklüğü nicel araştırmalardaki büyüklüğe ulaşamaz. Bu araştırmalarda amaç belirli bir evrene sağlam genellemeler yapmak değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Patton'a göre (2014) nitel araştırmalar genellikle amaçlı bir şekilde seçilmiş küçük örneklemle, hatta bazen tek bir örnekleme (n=1) detaylı bir şekilde yapılabilmektedir.

Araştırma evreni olarak Eskişehir İli Odunpazarı İlçesinde çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri (kadrolu, görevlendirme) belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden kolay örnekleme yöntemi ile seçilen 14 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri; katılımcıların tamamı kadın ve eğitim fakültesi mezunudur. Öğretmenlerin yaşları; 33 yaş (n=2), 34 yaş (n=1), 36 yaş (n=2), 37 yaş (n=1), 38 yaş (n=2), 39 yaş (n=2), 42 yaş (n=1), 45 yaş (n=1), 46 yaş (n=1), 49 yaş (n=1) ve 50 yaş (n=1) biçimindedir. Çalışma yılları; 9 yıl (n=2), 12 yıl (n=1), 13 yıl (n=4), 14 yıl (n=1), 15 yıl (n=1), 16 yıl (n=1), 19 yıl (n=1), 21 yıl (n=1), 27 yıl (n=1) ve 30 yıl (n=1) biçimindedir. 13 katılımcı kadrolu, bir katılımcı görevlendirme olarak çalışmaktadır. Katılımcıların mesleki yaşamlarında çalıştıkları okul sayısı; 1 okul (n=1), 2 okul (n=3), 3 okul (n=1), 4 okul (n=3), 5 okul (n=5) ve 7 okul (n=1) biçimindedir. Ayrıca görevlendirme olarak çalışan katılımcı 8 okulda görevlendirme 2 okulda ise kadrolu olarak çalışmıştır. Son olarak katılımcıların görev yaptıkları okullarda ki çalışan sayıları ise; çalışan sayısı 9 (n=1), çalışan sayısı 14 (n=2), çalışan sayısı 17 (n=3), çalışan sayısı 22 (n=2), çalışan sayısı 24 (n=2), çalışan sayısı 25 (n=3) ve çalışan sayısı 28 (n=1) biçimindedir.

Araştırma verileri “Örgütsel Çatışmaya İlişkin Görüşme Formu” aracılığı ile toplanmıştır. Formda okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel çatışma, örgütsel çatışmaya etki eden faktörler, örgütsel çatışmayı engelleyen faktörler ve örgütsel çatışmaya çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik sorular yer almıştır. Formda yer alan sorular hazırlanmadan önce alanyazın taraması yapılmış ve hazırlanan sorulara okul öncesi eğitim alanından iki uzmanın görüşleri doğrultusunda uygulamadan önceki son şekli verilmiştir. Görüşme formundaki soruların açık uçlu ve anlaşılabilir olmasına da dikkat edilmiştir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından “Örgütsel Çatışmaya İlişkin Görüşme Formu” aracılığı ile Odunpazarı ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenlerden gönüllü katılım esaslı ile gönüllü katılım onamı alınarak Google forms aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analiz; katılımcıların ifade ettiği görüşleri doğrudan alıntı yaparak kullanılan betimsel bir başka ifadeyle tanımlayıcı analizdir (Kümbetoğlu, 2005). Çalışmaya katılanlar K1, K2, K3... K14 şeklinde kodlanmıştır. Verilerin analizi betimsel analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz, araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda ulaşılmak istenen temaların belirlenmesiyle başlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Merriam (2013) ve Creswell'e (2020) göre veri analizi ise verilerin analiz için hazırlanması, kodlanması, kodlanan verilerden temalara ulaşılması yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmada da ulaşılmak istenen temalar, çalışmanın alt amaçları doğrultusunda belirlenmiştir. Elde edilen veriler yazıya dökülerek analiz için hazırlanmıştır, ardından kodlar, kodlardan kategoriler oluşturulmuş ve temalarla eşleştirilmiştir. Araştırmacı ve uzman öğretim üyesi tarafından yapılan kodlamalarda uyum gösteren kodlar temalara ulaşmada temele alınmıştır. Güvenirlik çalışmasına ilişkin katsayı hesaplamasında, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen

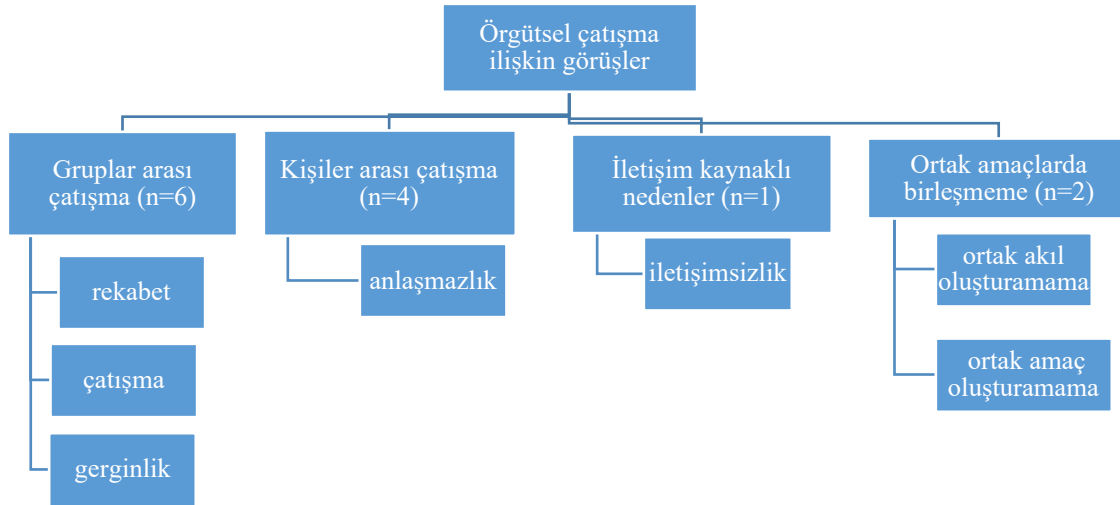
[Güvenirlilik = Görüş Birliği Sayısı / (Görüş Birliği Sayısı + Görüş Ayrılığı Sayısı) x 100] formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda güvenirlik katsayısı % 100 olarak bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin artırılmasında veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi için farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesi, araştırılan olguya ya da duruma ilişkin farklı algıların ve yanıtların ortaya konulmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çeşitliği sağlamak için farklı yaş, kıdem ve kurumdaki personel sayısı, farklı sayıda kurumda çalışan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşları 50 ile 33 arasındadır; çalışma yılları 30 yıl ile 9 yıl arasındadır; 13 katılımcı kadrolu, bir katılımcı görevlendirme olarak çalışmaktadır; katılımcıları mesleki yaşamlarında çalıştıkları okul sayısı 10 ile 2 arasında değişmektedir. Görevlendirme olarak çalışan katılımcı 8 okulda görevlendirme 2 okulda ise kadrolu olarak çalışmıştır. Son olarak katılımcıları görev yaptıkları okullardaki çalışan sayıları ise 28 ile 9 arasında değişmektedir.

Katılımcıların açıklamalarına ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Etik kurallar gereği katılımcılara kod adları verilmiş ve katılımcıların kimlikleri gizlenmiştir. Elde edilen bilgiler yorumlanarak veriler bütünleştirilmiştir. Ulaşılan bulgular tema, kod ve alt kodlar oluşturularak her soru için şekillerde sunulmuştur.

## BULGULAR

### Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel çatışmaya ilişkin görüşleri

Bu çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel çatışmaya ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan tema ve kodlar Şekil 1'de verilmiştir.



**Şekil 1:** Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel çatışmaya ilişkin görüşleri ile ilgili tema ve kodlar

Şekil 1'de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenleri örgütsel çatışmaya ilişkin olarak toplamda 13 görüş belirtmişlerdir. Bu doğrultuda oluşturulan örgütsel çatışma temasında; Gruplar arası çatışma, kişilerarası çatışma, iletişim kaynaklı nedenler ve ortak amaçlarda birleşmeme kodlarına ulaşılmıştır. Gruplar arası çatışma (n=6) kodunda elde edilen alt kodlar; rekabet, çatışma ve gerginlik biçimindedir. Kişilerarası çatışma (n=4) kodunun alt kodu ise anlaşmazlık biçiminde bildirilmiştir. İletişim kaynaklı nedenler (n=1) kodunda ise iletişimsizlik biçiminde görüş bildirmişlerdir. Ortak amaçlarda birleşmeme (n=2) kodunda ise öğretmenlerden gelen görüşler doğrultusunda ortak akıl oluşturamama ve ortak amaç oluşturamama alt kodları elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel çatışmaya ilişkin vermiş oldukları bazı yanıtlar doğrudan alıntıya yer verilerek aşağıda sunulmuştur.

K1: "Neden niçin nasılların ortak akılla amaca hitap etmemesi"

K4: "Birlikte çalışan kişilerin anlaşamaması iletişim kuramaması"

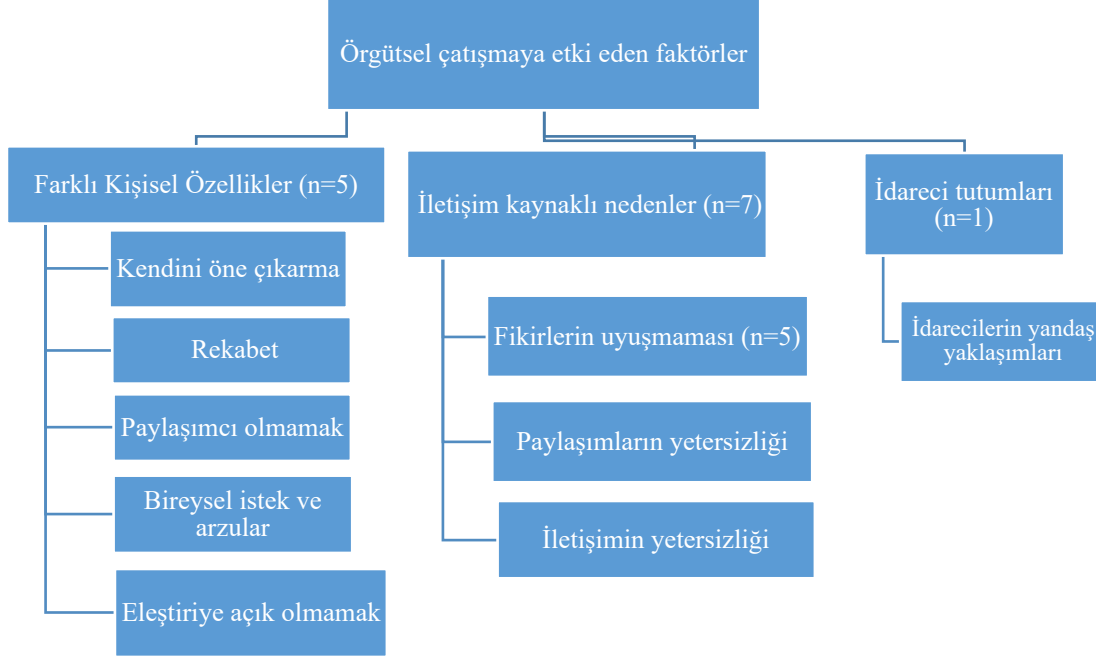
K8: "Bir kurum ya da topluluk içinde oluşan farklılıklarla ayrışan küçük grupların aralarındaki rekabet, çatışma ve gerginliktir."

K13: Kişiler ya da gruplar arasındaki fikir uyuşmazlığı.

K14: "Kişiler arasındaki anlaşmazlıktır"

## Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel çatışmaya etki eden faktörlere ilişkin görüşleri

Bu çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel çatışmaya etki eden faktörlere ilişkin görüşlerine ait bulgular Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Örgütsel çatışmaya etki eden faktörler ile ilgili tema ve kodlar bulgular

Şekil 2’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen görüşler doğrultusunda (n=13) örgütsel çatışmaya etki eden faktörler temasında; farklı kişisel özellikler, iletişim kaynaklı nedenler ve idareci tutumları kodlarına ulaşılmıştır. Farklı kişisel özellikler (n=5) koduna ait alt kodlar; kendini öne çıkarma, rekabet, paylaşımcı olmamak ve bireysel istek ve arzular ve eleştiriye açık olmamak biçimindedir. İletişim kaynaklı nedenler (n=7) kodunda elde edilen alt kodlar ise; fikirlerin uyuşmaması (n=5), paylaşımların yetersizliği, iletişimin yetersizliği ve eleştiriye açık olmamak biçimindedir. İdareci tutumları kodunda ise idarecilerin yandaş yaklaşımları (n=1) alt koduna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel çatışmaya etki eden faktörlere ait bazı cevapları doğrudan alıntıya yer verilerek aşağıda sunulmuştur.

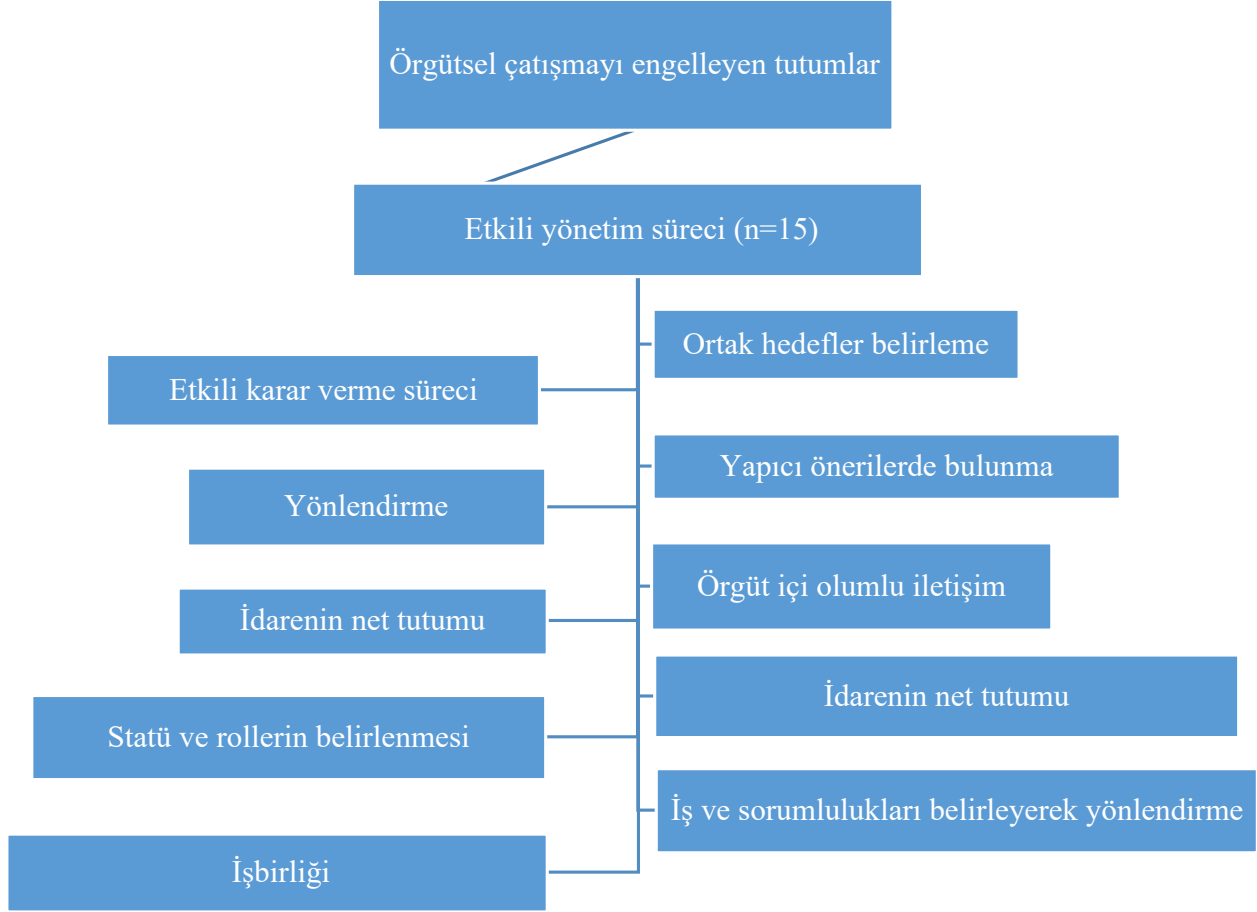
K12: “Bireyler kendi kişisel istek ve arzularını gerçekleştirmek istemesi.”

K13: “Paylaşımların ve iletişimin yetersizliği idarecilerin yandaş yaklaşımları, eleştiriye açık olmamak.”

K14: “Anaokullarında örgütsel çatışmaya etki eden şeylerden biri öğretmenler arasında oluşan kendini öne çıkarma ve kapalı kapılar ardında yapılan çalışmalar (rekabet) zümreler ya da çalışma arkadaşları ile paylaşmama durumları (uyumsuzluk) bu da kişiler arası fikir ayrılıklarını oluşturuyor”

## Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel çatışmayı engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri

Bu çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel çatışmayı engellemeye ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 3’de verilmiştir.



**Şekil 3.** Öğretmenlerinin örgütsel çatışmayı engellemeye yönelik görüşleri ile ilgili tema ve kodlar

Tablo 3’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen verilerden örgütsel çatışmayı engellemeye yönelik toplam 15 görüşe ulaşılmıştır. Elde edilen görüşlerin doğrultusunda oluşturulan örgütsel çatışmayı engelleyen tutumlar temasında elde edilen etkili yönetim süreci (n=15) koduna ait alt kodlar; etkili karar verme süreci, ortak hedefler belirleme, yönlendirme, örgüt içi olumlu iletişim, statü ve rollerin belirlenmesi, idarenin net tutumu, iş birliği, iş ve sorumlulukları belirleyerek yönlendirme, yapıcı önerilerde bulunma ve idarenin net tutumu biçimindedir. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel çatışmayı engellemeye ilişkin görüşlerinden bazı cevapları doğrudan alıntıya yer verilerek aşağıda sunulmuştur.

K1: “Ortak akılla fikirlerle düşüncelerle eleme yaparak en iyiye belirleyerek amaca ulaşmak”

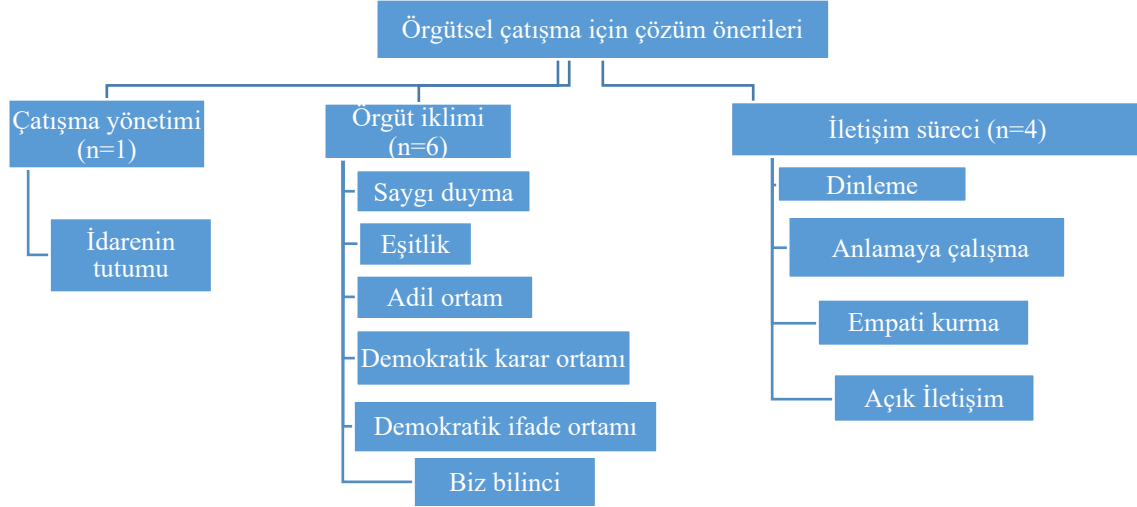
K 7: “Öğretmenin kendi mesleğine bakışını idealize etmesi, okul idaresinin tutumu”

K8: “İdarenin net tutumu ve sınırların belirgin olması.”

K12: “İşbirliği, yapıcı önerilerde bulunma, iş ve sorumlulukları belirleyerek yönlendirme.”

### Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel çatışmalara çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Bu çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel çatışmalara çözüm önerilerine ilişkin görüşlerine ait bulgular Şekil 4’de verilmiştir.



**Şekil 4.** Öğretmenlerinin örgütsel çatışmalara çözüm önerilerine ilişkin görüşleri ile ilgili tema ve kodlar

Şekil 4’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinden gelen görüşler (n=11) doğrultusunda elde edilen örgütsel çatışmalara çözüm önerilerine ilişkin görüşler temasında; çatışma yönetimi (n=1); örgüt iklimi (n=6) ve iletişim süreci (n=4) kodlarına ulaşılmıştır. Çatışma yönetimi kodunda (n=1); idarenin tutumu alt kodu elde edilmiştir. Örgüt iklimi (n=6) kodunda ise saygı duyma, eşitlik, adil ortam, demokratik karar ortamı, demokratik ifade ortamı ve biz bilinci alt kodlarına ulaşılmıştır. İletişim süreci (n=4) kodunda elde edilen alt kodlar ise; dinleme, anlamaya çalışma, empati kurma ve açık iletişim biçimindedir. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel çatışmalara çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinden bazı cevapları doğrudan alıntıya yer verilerek aşağıda sunulmuştur.

K4: “Tüm çalışanların birbirini Dinleme anlamaya çalışma empati kurma saygı duyması idarecilerin gerekli ortamları sağlayabilmeleri düzenleyebilmeleri herkese eşit mesafede davranabilmeleri ve adil olmaları”

K10: “Kurum içinde iletişimin açık olması gerekir. Kararlar demokratik bir biçimde alınmalıdır. Çalışanlar beklentilerini açık bir şekilde ifade etmeli ve yüksek beklentiler gerçekçi düzeye çekilmez. Biz bilinci oluşturulmalıdır.”

K3: “İletişimin güçlü olması için sosyal etkinliklere ağırlık vermek, farklı görüşlere saygı duymak, kişilerin ya da grupların rahatça kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar oluşturmak, idareci olarak tarafsız ve hoşgörülü olmak.”

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel çatışmaya bakış açıları, çatışmaya neden olan faktörleri belirlemek ve nasıl önlenip kontrol altında tutulacağına ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın katılımcıları Eskişehir İli Odunpazarı İlçesinde çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinden gönüllü katılım sağlayan 14 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırma sorularının sıraları temel alınarak aşağıda yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel çatışmaya ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan örgütsel çatışma temasında; gruplar arası çatışma, kişilerarası çatışma, iletişim kaynaklı nedenler ve ortak amaçlarda birleşmeme kodlarına ulaşılmıştır. Gruplar arası çatışma kodunda elde edilen alt kodlar; rekabet, çatışma ve gerginlik biçimindedir. Kişilerarası çatışma kodunun alt kodu ise anlaşmazlık biçiminde bildirilmiştir. İletişim kaynaklı nedenler kodunda ise iletişimsizlik biçimde görüş gelmiştir. Ortak amaçlarda birleşmeme kodunda ise öğretmenlerden gelen görüşler doğrultusunda ortak akıl oluşturamama ve ortak amaç oluşturamama alt kodları elde edilmiştir. Alanyazında çatışma kavramı, insanın varoluşundan bugüne kadar karşılaştığı gerek bireysel, gerek bireyler arası gerekse gruplar arası sorunlardan biri olan uyumsuzluk belirtisi bir olay olarak ifade edilmektedir (Tokat, 1999). Ayrıca çatışma kavramı farklı yer, zaman ve çeşitlilikte ortaya çıkmakla birlikte genel anlamıyla, “bir seçeneği tercih etmede bireyin ya da grubun güçlkle karşılaşması ve bunun sonucu olarak karar verme mekanizmalarında bozulma” şeklinde de tanımlanabilir (Akat, Budak ve Budak, 1999, s.302). Alanyazında yer alan örgütleri çatışmaya iten faktörlerden birisi de iletişim biçimlerinden kaynaklanmaktadır. Örgütlerde bulunan bireylerin algılamadaki farklılıkları da çatışmalara neden olmaktadır. Ayrıca kurumlarda yöneticiler ile çalışanlar arasında yetersiz

bilgi akışı iş bölümünün doğru aktarılmaması da çatışmaların nedenleri arasında sayılabilir (Jay, 2001, s.54). Çatışmaya neden olan bireysel davranış etkenleri; insanların kişilik farklılıkları, rol doygunluğu ve statü farklılıkları ve toplumsal etkileşim biçiminde sınıflandırılabilir (Tokat, 1999). Öğretmenlerin örgütsel çatışmaya ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan örgütsel çatışma temasında; gruplar arası çatışma, kişilerarası çatışma, iletişim kaynaklı nedenler ve ortak amaçlarda birleşmeme kodlarında yer alan bulguların da alanyazını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen görüşler doğrultusunda örgütsel çatışmaya etki eden faktörler temasında; farklı kişisel özellikler, iletişim kaynaklı nedenler ve idareci tutumları kodlarına ulaşılmıştır. Farklı kişisel özellikler koduna ait alt kodlar; kendini öne çıkarma, rekabet, paylaşımcı olmamak ve bireysel istek ve arzular biçimindedir. İletişim kaynaklı nedenler kodunda elde edilen alt kodlar ise; fikirlerin uyuşmaması, paylaşımların yetersizliği, iletişimin yetersizliği ve eleştiriye açık olmamak biçimindedir. İdareci tutumları kodunda ise idarecilerin yandaş yaklaşımları alt koduna ulaşılmıştır. Alanyazında örgütsel çatışmaya etki eden faktörler; haberleşmeye ilişkin nedenler, örgütsel yapıya ilişkin nedenler ve bireysel davranış faktörlerine ilişkin nedenler biçiminde sınıflandırılmaktadır (Robbins, 1977; Herbert, 1976; akt. Kılınç, 1985). Ayrıca alanyazında örgütleri çatışmaya iten faktörler arasında; iletişim biçimleri, bireylerin algılamadaki farklılıkları, yöneticiler ile çalışanlar arasında yetersiz bilgi akışı ve iş bölümünün doğru aktarılmamasının yer aldığı görülmektedir (Jay, 2001, s. 54). Öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda örgütsel çatışmaya etki eden faktörler temasında; farklı kişisel özellikler, iletişim kaynaklı nedenler ve idareci tutumları kodlarında yer alan bulguların da alanyazını desteklediği ve bazı bulguların ise alanyazın ile örtüştüğü de görülmektedir. Buradan hareketle örgütsel çatışmaya; farklı kişisel özellikler, iletişim kaynaklı nedenler ve idareci tutumlarının etki ettiği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel çatışmayı engellemeye yönelik görüşleri doğrultusunda oluşturulan örgütsel çatışmayı engelleyen tutumlar temasında elde edilen etkili yönetim süreci koduna ait alt kodlar; etkili karar verme süreci, ortak hedefler belirleme, yönlendirme, örgüt içi olumlu iletişim, statü ve rollerin belirlenmesi, idarenin tutumu, iş birliği, iş ve sorumlulukları belirleyerek yönlendirme, yapıcı önerilerde bulunma ve idarenin net tutumu biçimindedir. March ve Simon (1975); örgütsel çatışma kavramını “standart karar verme mekanizmalarında bir bozulma” anlamında kullanmışlardır. Kullanmış oldukları bozulma kavramını ise “birey” ya da “grup” un bir faaliyet seçeneğini seçmede güçlüğüne uğramasına yol açarak örgütsel çatışmaya sebep olan durumlar biçiminde açıklamaktadırlar (akt. Kılınç, 1985). Çatışmayı çözüme, çatışma yönetiminin bir parçasıdır. Yönetici, içinde bulunulan duruma göre çatışmayı çözüme yolunu seçebilir (Rahim, 1992, s. 423; akt. Oktay, 2016). Yöneticinin tarzı bu durumu yumuşatıp performansa pozitif katkı sağlayabilecektir (Costley ve Todd, 1991; akt. Oktay, 2016). Araştırmadan elde edilen bulgularda da çatışmayı engelleyen tutumlar temasında elde edilen; etkili yönetim süreci, etkili karar verme süreci ve ortak hedefler belirleme, vb. görüşlerinin yer aldığı ve bu görüşlerin alanyazın ile örtüştüğü ve alanyazına katkı sağladığı da görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel çatışmayı engellemeye yönelik görüşlerine dayanarak; etkili karar verme, ortak hedefler belirleme, yönlendirme, örgüt içi olumlu iletişim, statü ve rollerin belirlenmesi, idarenin net tutumu, iş birliği, iş ve sorumlulukları belirleyerek yönlendirme ve yapıcı önerilerde bulunmanın etkili yönetim sürecini etkilediği sonucuna ulaşılabılır.

Okul öncesi öğretmenlerinden gelen görüşler doğrultusunda elde edilen örgütsel çatışmalara çözüm önerilerine ilişkin görüşler temasında; çatışma yönetimi, örgüt iklimi ve iletişim süreci kodlarına ulaşılmıştır. Çatışma yönetimi kodunda; idarenin tutumu alt kodu elde edilmiştir. Örgüt iklimi kodunda ise saygı duyma, eşitlik, adil ortam, demokratik karar ortamı, demokratik ifade ortamı ve biz bilinci alt kodlarına ulaşılmıştır. İletişim süreci kodunda elde edilen alt kodlar ise; dinleme, anlamaya, çalışma, empati kurma ve açık iletişim biçimindedir. Alanyazında yer alan etkili okul yöneticisinin, öğrencinin öğrenmesine uygun bir öğrenme ortamı sağlamak suretiyle dolaylı bir etkisi vardır (Balci, 2001, s. 124). Bu dolaylı etki, okul kültürünün de oluşmasını sağlamaktadır. Okul yöneticisinin tutumunun okul ikliminin oluşmasında büyük katkısı vardır. Oluşturulan okul iklimi de, etkili okulların oluşmasına katkı sağlamaktadır (Coşkun, 1997, s. 12; Balci, 1993, s. 27). Okul yöneticisinin sahip olması gereken bazı özellikleri ise (akt. Girmen, 2001, s. 12): etkili dinlemeyi bilen ve öğretmen ile öğrenci görüşlerini önemseyen; mükemmel lider özelliklerine sahip okulu ile ilgili görüşlerini açıkça ortaya koyan, okulda değer ve inançlar sistemi oluşturan, okulun kültürünü şekillendiren, stratejik bir şekilde düşünüp plan yapan, kaliteyi ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendiren; personeline güvenen ve onu olumsuz dış etkenlerden koruyan, personeli tarafından desteklenen, sorumluluk sahibi, davranışlarıyla örnek oluşturan; personeli motive eden, her zaman coşkulu ve iyimser olup her türlü başarıyı destekleyip ödüllendiren ve okuldaki her türlü olayla ilgilenen, öğretmenlerini gelecek gelişmelere hazırlayan, öğrencilerle birebir iletişim kuran kişidir (Oral, 2005). Belirtilen ifadeler ile birlikte örgüt içindeki üyelerin hedefe ulaşma durumunu; birbirleriyle iş birliği içinde çalışıp-çalışmadıkları, fiziksel ve sözlü iletişimi, aralarında yaşanan çatışma, örgüte bağlılık, bireylerin örgüte karşı motivasyonları gibi birçok faktörden de etkilenmektedir (Aydın, 2000, s.16). Ayrıca örgütlerde etkin bir çalışma ortamı yaratmak için bu çatışmanın

doğru bir biçimde yönetilmesi gerekmektedir (Ünlü, Özcihan, Özbaş ve Bakiner, 2014). Alanyazında etkili yönetici ve etkili okulların özellikleri ile ilgili olarak belirtilen ifadelerin çatışmalara çözüm önerilerine ilişkin görüşler temasında; çatışma yönetimi, örgüt iklimi ve iletişim süreci kodlarında yer alan bulguları destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Buradan hareketle okul öncesi öğretmenlerinden gelen görüşler doğrultusunda çatışma yönetimi, olumlu örgüt iklimi ve etkili iletişim sürecinin örgütsel çatışmaların çözümünde etkili olabileceği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere; gruplar arası çatışma yönetimi, kişilerarası çatışma yönetimi, iletişim kaynaklı nedenleri yönetebilmek için etkili iletişim konularında eğitimler verilmesi önerilebilir. Ayrıca örgütsel çatışmaya neden olduğu düşünülen ortak amaçlarda birleşmeme ile ilgili olarak ise kurum yöneticilerine ve öğretmenlere kurumlarına ait hazırladıkları stratejik planlarda tüm kurum personelin katılım ve görüşleri ile doğrultusunda kurumun ortak amaçlarının belirlenmesi, farklı kişisel özellikleri kapsayıcı olacak biçimde olumlu kurum kültürünün oluşturulması önerilebilir. Etkili yönetim sürecine yönelik elde edilen sonuçlar doğrultusunda kurum yöneticilerine; etkili karar verme süreci, ortak hedefler belirleme, personeli yönlendirme, örgüt içi olumlu iletişim ortamı yaratma, statü ve rollerin net biçimde belirlenmesi, idarenin net tutum sergilemesi, personelin iş ve sorumluluklarına ait sınırlarının net biçimde belirlenmesi, personeli etkili yönlendirme, iş birliği yapma, iş ve sorumluklar ile ilgili olarak yapıcı önerilerde bulunmaları önerilebilir. Kurumda ki tüm personele çatışma yönetimi, örgüt iklimi ve örgüt içi iletişim süreçlerine yönelik teorik ve uygulamalı eğitimlerin düzenlenmesi de birer öneri olarak sunulabilir.

## KAYNAKÇA

- Aaker, D.A., Kumar, V. & Day, G.S., (2007). *Marketing research*. 9. Edition. John Wiley & Sons, Danvers.
- Akat, İ. Gönül, B. ve Gülay, B.(1999). *İşletme yönetimi*. Barış Yayınları.
- Akgül, G. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki “İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi örneği”. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, M. (2004). İşletmelerde duygusal zekânın üst kademe yöneticiler ile astları arasındaki çatışmalar üzerindeki etkiler (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksu, A.(1997). Eğitim yöneticisinin başarısı örgütsel çatışma. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 215, 19-21.
- Altuntaş, M. (2008). *Resmi kurum ortaöğretim öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, G. (2020). *Okul yönetici ve öğretmenlerin çatışma yönetimine ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Hatipoğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul, kuram-uygulama ve araştırma*. Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Pegem Yayıncılık.
- Başsayın, N. (2022). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çatışma ve çatışma yönetimine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Buğa, A. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Coşkun, Y. (1997). *Okul müdürlerinin liderlik davranışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: TODAİ.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri*. (S.B. Demir ve M. Bütün, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Donat, S. (2019). *Yükseköğretim kurumlarındaki bölüm başkanlarının çatışma yönetimi stilleri ile akademik personelin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eren, E. (1991). *Yönetim ve organizasyon*, İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul.
- Girmen, P. (2001). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Göçer, O. (2021). *Okul müdürlerinin çatışmaya ilişkin görüşleri ve çatışma yönetim stratejileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- Greenhalgh, L. (1986). SMR Forum: Managing conflict. *Sloan Management Review*, 27(4), 45-51.
- Gümüşeli, A.İ. (1994). İzmir ilköğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri. (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güney, F. (2009). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jay, R. (2001). *Team konflikte lösen*. Financial Times Prentice Hall.
- Kalebaşı, E.S. (2014). *Anaokulu öğretmenlerinde örgütsel çatışma ve iş doyumunu ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Kılınc, T. (1985). Örgütlerde çatışma: mahiyeti ve nedenleri, *İ. Ü. İşletme Fakültesi Cilt 14, Sayı 1, Nisan*.
- Koçel, T. (2013). İşletme yöneticiliği, 14. Baskı, Beta Basım A.Ş.
- Köz, K. (2016). *Eğitim yöneticilerinin çatışma yönetimine bakış açıları ve çatışma yönetim stratejileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kümbetoğlu, B (2005) *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. Bağlam Yayınları.
- Leung, Y.F. (2010) Conflict management and emotional intelligence. DBA thesis, Southern Cross University, Lismore, NSW.
- Malhotra, N. K. (2004). *Marketing research an applied orientation*. 4. Edition, Pearson Prentice Hall.
- Mayer, B. (2000). The dynamics of conflict resolution. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. 2. Edition. SAGE.
- Oflaşlı, F. ve Erdem, M. (2004). Denizli İlinde sahada çalışan ebelerde iş doyum düzeylerinin belirlenmesi. *Hemşirelik Forumu Dergisi*. 7(3), 54-60.
- Oktay, F. (2016). Research on the relationship between conflict management and organizational support. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15 (4), 1146-1155. DOI: 10.21547/jss.265503
- Oral, Ş. (2005) İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi Batman İli örneği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Özdemir, N. (2018). Okullarda öğretmenlerin yaşadığı çatışma ve çatışma yönetim stilleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(2) , 93-116.
- Patton, M.Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. 3. Baskıdan Çeviri. Bütün, M & Demir, S. B. (Edt.). Pegem Akademi.
- Pehlivan Türkmen, R. ve Korkmaz, M. (2022). Bağımsız anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları çatışma düzeyleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, Volume 23, 75-104.
- Pondy, L. (1990), *Organizational conflict management: organizational behavior and management* (Derl: Henry L. Tosi), Boston: PWS – KENT Publishing Company.
- Posthume, A. R. (2012). Conflict management and emotions. *International Journal of Conflict Management*. Doi: 10. 1108/104.440.61211210797.
- Robbins, S. P., Judge, T. A. (2011). Organizational behavior. 13. Edition, Prentice Hall.
- Robbins, S.P. (1994). Örgütsel davranışın temelleri. (Çev.: Sevgi Ayşe Öztürk). Etam Basım Yayım Ltd.
- Şendur, F. E. (2006). Örgütsel çatışma ve çatışma yönetimi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Uçar, Y. (2007). İş yaşamında çatışma yönetimi ve Sidemir Sivas Demir Çelik İşletmeleri A.Ş.'de bir araştırma. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Ünlü, F. S., Özcihan, T., Özbaş Anbarlı, Z., & Bakiner, A., (2014). Örgütsel çatışma çözüm yöntemleriyle duygusal zekâ arasındaki ilişki bir tasarım mühendisliği örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, No.31, 251-263.
- Yedikardaşlar, C. (2009). Hemşirelerin çatışma yönetimi stratejilerinde duygusal zekânın rolü. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık



- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yurdunkulu, A. (2016). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Düzce –Merkez İlçe Örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yüksel, Y. M. (2020). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37, 203-215.
- Zikmund, W. G. (1997). *Business research methods*. 5. Edition, The Dryden Press.

# Preschool Teachers' Perceptions on Factors Affecting Organizational Conflict: A Qualitative Study

Banu DİKMEN ADA , Mehmet Ali ÖZCAN 

## Introduction and purpose

Individuals in the organization determine the state of achieving the goals and objectives of the organization. Many factors such as whether or not they work in cooperation with each other, their physical and verbal communication, the conflict between them, their commitment to the organization, and the motivation of individuals towards the organization determine the state of achieving the goal of the members in the organization. As a result of people moving away from the organizational culture, it can cause conflicts, which can turn the motivation that should be positive in the organization into negative. It is evaluated that low motivation completely affects job satisfaction, which should be in the constructions within the organization.

Aydın (2000, p.16) equated organization and civilization with each other and stated that there is no mention of civilization where there is no organization. Robbins (1994, pp. 221-223) emphasized the importance of the types of conflict with the statement that “the good or bad conflict depends on the type of conflict”. It is thought that new ideas and thought required to do the job better will emerge as a result of the conflict of thoughts and ideas that are opposite to each other. It has been mentioned in various studies that conflicts that cannot be kept under control and directed in the right direction harm the organization. Unlike other professions, teachers' job satisfaction increases or decreases with the feelings they have for their profession. It has been observed in various studies that teachers with a positive attitude towards the profession have high job satisfaction. “Job dissatisfaction can lead to organizational consequences that negatively affect the effectiveness of the service, such as absenteeism, indifference, negativity, slowing down the work, quitting the job and similar defensive behaviors, as well as affecting the employees physically, psychologically and socially” (Oflaş and Erdem (2004).

The aim of the research is to determine the factors affecting organizational conflict based on the opinions and perceptions of teachers working in pre-school education institutions. The sub-problems addressed in line with the general problem of the research are listed below.

1. What is organizational conflict according to the opinions of teachers working in pre-school education institutions?
2. According to the opinions of teachers working in pre-school education institutions, what are the factors affecting organizational conflict?
3. According to the opinions of teachers working in pre-school education institutions, what are the factors that prevent organizational conflict?
4. What are the solution proposed by teachers working in pre-school education institutions regarding organizational conflict?

It is also thought that the research will contribute to the determination of the factors that will prevent conflicts in preschool education institutions and to create a positive organizational culture in preschool education institutions.

## Literature Review

Conflict is a symptom of incompatibility, which is one of the individual, inter-individual and intergroup problems that human beings have faced since their existence (Tokat, 1999). Although the concept of conflict arises in different places, times and diversity, it can be defined as “the individual or group encountering difficulties in choosing an option and as a result, deterioration in decision-making mechanisms” (Akat, Budak, & Budak, 1999:302).

Individual behavioral factors that cause conflict can be classified as people’s personality differences, role saturation and status differences and social interaction (Tokat, 1999). Role and Status differences also cause conflicts between the manager and the people who are divided into labor within the organization. If these concepts are not settled clearly, it can pull organizations in the negative direction. Likewise, it is thought that the aims, values and ideological differences of individuals are among the factors that affect conflict in institutions (Aksu, 1997:20). The situation that the person wants to tell is only about how and how much the other person understands. In addition, insufficient information flow between managers and employees in institutions and the lack of correct division of labor can be counted among the reasons (Jay, 2001:54). It is possible to classify conflicts in organizations in various ways. These, based on its contribution to the realization of its objectives, are functional conflict and dysfunctional conflict. Conflicts according to the way they arise are classified as potential conflict, perceived conflict, felt conflict, and open conflict. Conflicts according to their place in the organization include vertical conflict, horizontal conflict and social conflict (Tokat, 1999).

## Methodology

“Descriptive phenomenological pattern” was used in this study, in order to determine the views of teachers working in pre-school education institutions (staffed, contracted, assigned and teaching for tuition) on organizational conflict, which is also a qualitative research pattern since it is more appropriate to see what meaning the participants attribute to their thoughts and how they convey these thoughts. Easy sampling / convenience sampling method was used in the research. Preschool teachers (permanent, assignment) working in Eskişehir Odunpazarı District were determined as the research population. The sample of the study consists of 14 teachers selected by the convenience sampling method from the teachers working in pre-school education institutions in the Odunpazarı district of Eskişehir. In the study, the data were collected by the researchers by using the google forms after obtaining the consent form on the basis of voluntary participation from the teachers working in the Odunpazarı district through the “Interview Form on Organizational Conflict”. Descriptive analysis approach was used in data analysis.

## Results, conclusion and suggestions

The results obtained from the research; In the organizational conflict theme, which was formed in line with the opinions of preschool teachers on organizational conflict; The codes of intergroup conflict, interpersonal conflict, communication-related reasons and not uniting in common goals have been reached. The subcodes obtained in the intergroup conflict code; in the form of competition, conflict and tension. The subcode of the interpersonal conflict code is reported as disagreement. In the code of reasons originating from communication, there was an opinion in the form of non-communication. In the code of not uniting in common purposes, the sub-codes of not being able to create a common mind and not creating a common purpose were obtained in line with the opinions of the teachers. In the theme of factors affecting organizational conflict; codes of different personal characteristics, communication-related reasons and managerial attitudes have been reached. Sub-codes of different personal characteristics code; self-promotion, competition, non-participation, and individual wishes and desires. The sub-codes obtained in the code of reasons originating from communication are; disagreement of ideas, inadequacy of sharing, inadequacy of communication and not being open to criticism. In the code of administrators’ attitudes, the sub-code of the pro-approaches of the administrators was reached. The sub-codes of the effective management process code obtained in the theme of attitudes preventing organizational conflict are effective decision-making process, setting common goals, directing, positive communication within the organization, determination of status and roles, the attitude of the administration, cooperation, directing by determining the work and responsibilities, making constructive suggestions and the clear attitude of the administration. In the theme of opinions on solutions to organizational conflicts; conflict management, organizational climate and communication process codes were reached. In the conflict management code, the attitude of the administration subcode was obtained. In the organizational climate code, the sub-codes of respect, equality, fair environment, democratic decision environment, democratic expression environment and us consciousness were reached. The sub-codes obtained in the communication process code are listening, understanding,

working, empathizing and open communication. Themes that emerged from the opinions of preschool teachers include organizational conflict, factors affecting organizational conflict, attitudes preventing organizational conflict and finally solutions to organizational conflicts. In line with the results obtained, it can be recommended to provide training for teachers working in pre-school education institutions on conflict management between groups, interpersonal conflict management, effective communication in order to manage communication-related causes. For an effective management process, it can be recommended that managers make constructive suggestions regarding effective decision-making process, setting common goals, directing the personnel, creating a positive communication environment within the organization, determining the status and roles clearly, displaying a clear attitude of the administration, determining the jobs and responsibilities of the personnel.

**Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:**

Dikmen Ada, B. & Özcan, MA. (2023). Okul öncesi eğitim kurumları öğretmenlerinin örgütsel çatışmaya etki eden faktörlere ilişkin algıları: nitel bir çalışma. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (Özel Sayı): e29–e44. doi: 10.55008/te-ad.1297295

# COVID-19 Pandemi Sürecinde Oyun Etkinlikleri: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısından Bir Değerlendirme\*

## Play Activities in the COVID-19: An Evaluation from the Perspective of Preschool Teachers

Hilal YILMAZ<sup>id</sup>, Rengin ZEMBAT<sup>id</sup>

### ÖZ

**Amaç:** Araştırmanın amacı COVID-19 pandemi sürecinde eğitim ve öğretim faaliyetlerine yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla devam eden okul öncesi öğretmenlerinin bu süreçteki oyun etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir.

**Yöntem ve Araçlar:** Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Pandemi Süreci Oyun Etkinlikleri Formu” kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin pandemi sürecindeki oyun etkinlikleri uygulamaları hakkındaki görüşleri anket formları aracılığıyla toplanarak betimlenmiştir.

**Sonuçlar:** Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenleri pandemi sürecinin hem yüz yüze eğitim aşamasında hem de çevrimiçi eğitim aşamasında oyun etkinliklerine çoğunlukla yer verdiklerini ifade etmişlerdir. En çok zorlandıkları unsurlar incelendiğinde yüz yüze eğitimde mesafe unsuru, çevrimiçi eğitim sürecinde ise teknik sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Oyun etkinliklerinin yüz yüze eğitim aşamasında en kolaylaştırıcı unsur sınıf mevcudunun azlığı iken, çevrimiçi eğitim sürecinde veli desteğidir. Son olarak öğretmenlerin pandemi sürecindeki oyun etkinlikleri esnasında en çok başvurdukları kaynakların internet tabanlı kaynaklar olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, okul öncesi öğretmeni, oyun, oyun aktiviteleri

### ABSTRACT

**Purpose:** The aim of the research is to examine the opinions of preschool teachers, who continued their education and training activities through face-to-face and distance education during the COVID-19 pandemic process, about the game activities in this process.

**Method and Materials:** This research was carried out with the descriptive analysis technique, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of pre-school teachers. In the research, the opinions of preschool teachers about the practice of play activities during the pandemic process were collected and described by means of questionnaires.

**Results:** As a result of the research, preschool teachers stated that they mostly included game activities in both face-to-face education and online education stages of the pandemic process. When the elements they had the most difficulty with were examined, it was determined that they faced distance in face-to-face education and technical problems in online education. In the face-to-face education phase of game activities, the most facilitating factor was the small size of the classroom, while was the support of the parents in the online education process.

**Keywords:** COVID-19, play, play activities, preschool teacher

\* Bu çalışma, 24-25 Mart 2021 tarihlerinde Sakarya Üniversitesi'nde gerçekleştirilen Uluslararası Erken Çocukluk Dış Mekan Uygulamaları Kongresi'nde (ICECOP) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Sorumlu Yazar/Correspondence Author:** Hilal YILMAZ (Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi)

**E-posta/E-mail:** yilmazhilal@artvin.edu.tr

**Geliş Tarihi/Received:** 29.05. 2023

**Kabul Tarihi/Accepted:** 16.07.2023

**Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published:** 31.07.2023

## GİRİŞ

Oyun, 'doğanın çocuklar için stresle başa çıkma yolu' olarak tanımlanmıştır (Elkind, 2009). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Madde 31'de oyuna yönelik şu ifade yer almaktadır. "Taraflar Devletler, çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar (Resmi Gazete). Eberle'ye göre oyun oldukça geniş bir konu, insan deneyimi açısından zengin, zaman ve mekana göre değişen çeşitli uğraşları barındırmaktadır (Eberle, 2014). Aslında oyun, kültürel farklılıklara rağmen her medeniyette var olan çocuklarda evrensel, içsel bir aktivite olarak kabul edilir (Haight vd., 2014).

Çocuğun yaşamında çok çeşitli biçimlerde yer alabilen oyun ve oyun oynama aslında çocuğun bir keşif alanıdır. Bu keşif süreci oldukça geniş kapsamlı ve uzundur. Elbette teknolojinin gelişimi ile beraber oyunların türlerinde, içeriklerinde de çeşitli değişimler yaşanmaktadır. Eskiden açık havada, sokak aralarında oynanan oyunlar günümüzde evde, kapalı alanlarda ve daha çok teknolojik araç gereçlerle gerçekleşmektedir (Tuğrul vd., 2014). COVID-19 pandemi süreciyle birlikte artık okullarda da eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için kullanılan teknolojik cihazlar çocukların yaşamında daha çok yer almaya başlamıştır. COVID-19 salgını sırasında çocukların günlük yaşamlarında meydana gelen değişikliklerle birlikte oyunun da değiştiği görülmektedir. Okulların kapanması, ev hapsi, sosyal mesafe ve açık hava etkinliklerine erişimin olmaması veya sınırlı olması nedeniyle çocuklar için öğrenme ve oyun oynama fırsatlarının azalmasına ilişkin konular gündeme gelmiştir (UNESCO; Russell ve Stenning, 2020).

Hiç şüphe yok ki tüm bu süreç çocukların gelişiminde ve davranışlarında çeşitli değişimlere neden olmaktadır (Jones, 2020). Buna rağmen tartışılmaz bir gerçek ise oyunun ve oyun oynamanın çocuğun yaşamında her daim üstün yerini koruduğudur. Ayrıca oyun, küresel COVID-19 krizi sırasında çocukların gelişimini ve öğrenmesini desteklemede çok önemli bir role sahiptir. Aileden sonra en önemli rolü üstlenen okul öncesi öğretmenleri pandemi sürecinde devam ettirdikleri eğitimlerinde çocukların oyunlarını, oyun etkinlik uygulamalarını desteklemekte ve bu süreci çocuklar için daha verimli hale getirmeyi amaçlamaktadırlar (Kourti vd., 2021). Bu süreçte çocukların yaşantılarında meydana gelen değişiklikler ve pandemi sürecinin etkisinin oyunlara da yansıdığı görülmektedir.

Okul öncesi dönemde oyun etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasında yer alan öğretmenlerin oyuna yönelik algı, düşünce ve davranışları çocukların oyun etkinliklerine katılımını etkilemektedir (Rentzou vd., 2019). Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde pandemi öncesi süreçte okul öncesi dönem çocukları ve öğretmenlerinin oyun ile ilgili görüşlerinin incelendiği pek çok çalışma ile karşılaşılabilir (Davies, 1997; Güler, & Demir, 2016; Özdemir, & Ramazan, 2014; Sandberg, 2002; Sandberg, & Pramling-Samuelsson, 2005; Tuğrul, Metin Aslan, Ertürk, & Özen Altinkaynak, 2014). COVID-19 pandemi sürecinde okul öncesi dönemdeki oyun etkinliklerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında ise; Menteş ve Sarıbaş (2022) çocukların COVID-19 sürecindeki açık hava oyunlarını ebeveyn görüşlerine göre incelemişlerdir. Çavğa (2021) ebeveynlerle yaptığı görüşmelerle çocukların oyun ve etkinlik tercihlerini incelemiştir. Elmaslar (2022) COVID-19 sürecinin çocukların oyunlarına etkisini öğretmenlerin görüşlerine göre incelemiştir. Bu çalışmada Elmaslar (2022) 137 okul öncesi öğretmeni ile anket formu aracılığıyla veriler elde etmiştir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara açık alanda ortalama 40 dakika oyun oynama fırsatı sundukları, mevsim şartlarının önemli bir yer kapladığı ve geriye kalan katılımcıların imkânı olmaması sebebiyle çocuklara açık havada oyun oynama fırsatı sunamadıkları tespit edilmiştir. Bu süreçte sınıf içerisinde çocukların oyun oynayabilmelerini sağlayabilmek için farklı yollar deneyen katılımcıların dışında sınıfın fiziki yapısının yetersizliğinden dolayı alternatifler denemeyen katılımcıların da bulunduğu tespit edilmiştir. Yoğunlukla okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çocuklarla etkileşimlerinde azalma olduğu görülürken, aile ile iş birliği içerisinde olmaya gayret gösterdikleri ve TRT EBA, WhatsApp gibi platformların tercih edildiği tespit edilmiştir. Toplam 50 katılımcı, çocuklarının oyun süresinde azalma gözlemlerken, 36 katılımcı ise çocuklarının oyun oynama sürelerinde artış gözlemlendiğini belirtmiştir. Genel olarak çocukların COVID-19 sürecinden önemli bir boyutta etkilendiğini, bu etkilenmenin oyunlarına da yansıdığı belirlenmiştir. O'Keeffe ve McNally (2021), İrlanda'da 310 okul öncesi öğretmeni ile öğretmenlerin pandemi sürecinde oyuna ilişkin bakış açılarını belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonucunda Öğretmenlerin %82'si uzaktan öğretim ve evde eğitim sırasında ebeveynlere oyun stratejileri önerdiğini ve neredeyse tüm öğretmenlerin okul yeniden açıldığında oyunu pedagojik bir strateji olarak kullanmayı düşündükleri ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmenler, oyunun küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimini, öğrenmesini ve okula dönüşünü desteklemede önemli bir pedagojik araç olduğunu belirtmişlerdir.

Tüm bu nedenlerden dolayı çocukların anne-babalarından sonra onların en yakını olan okul öncesi öğretmenlerinin yüz yüze ve çevrimiçi eğitim sürecinde oyun etkinlikleri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin bu süreçteki oyun etkinliklerine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi

daha sonraki dönemlerde oluşturulacak eğitim programlarının ve çocuklara yönelik eğitim faaliyetlerinin içeriklerinin düzenlenmesine önemli katkılar sunacaktır. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçlar vasıtasıyla okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planlama ve uygulama süreçlerindeki gereksinimleri tespit edilerek muhtemel sorunların çözümüne yönelik adımlar atılacaktır. Tüm bu nedenlerden dolayı bu araştırmanın amacı COVID-19 sürecinde eğitim ve öğretim faaliyetlerine yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla devam eden okul öncesi öğretmenlerin bu süreçteki oyun etkinlikleri uygulamaları hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizine yer verilmiştir.

### Araştırma Deseni

Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sürecindeki oyun etkinlikleri uygulamaları ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği ile yürütülmüştür. Betimsel analiz, araştırmanın kuramsal çerçevesinin önceden belli olduğu durumlarda benimsenen analiz biçimidir. Bu yaklaşımda amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy, Üsküdar, Eyüp ve Kağıthane ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 19 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1:** Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Demografik Bilgiler		<i>n</i>
Cinsiyet	Kadın	19
	Erkek	-
Yaş	24-30 yaş	8
	31-37 yaş	9
	38 ve daha üzeri yaş	2
Kurum türü	Bağımsız anaokulu	3
	Anasınıfı	16
Gelir düzeyi	Alt	3
	Orta	16
	Üst	-
Mesleki kıdem	0-3 yıl	3
	4-7 yıl	5
	8-11 yıl	9
	12 ve daha fazla yıl	2
Öğrenim durumu	Lisans	16
	Yüksek lisans	3
<b>Toplam</b>		<b>19</b>

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin tamamının kadın, dokuzunun 31-37 yaş aralığında olduğu, çoğunluğunun anasınıfında görev yaptığı, orta gelir düzeyine sahip oldukları, dokuzunun 8-11 yıl mesleki kıdemi olduğu ve çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir.

## Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen “COVID-19 Süreci Oyun Etkinlikleri Formu” kullanılmıştır. Form oluşturulmadan önce pandemi sürecinde öğretmenlerin oyun etkinlikleri ile ilgili olası sorunları incelenmiş ve alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması yapıldıktan sonra okul öncesi öğretmenleri için 13 sorudan oluşan “COVID-19 Süreci Oyun Etkinlikleri Formu” hazırlanmış, formların güvenilirliği ve kapsam geçerliği için 7 alan uzmanının **görüşü alınarak** hesaplanmıştır. Yapılan Lawshe analizi sonucunda formdaki soruların kapsam geçerlik değerlerinin .71-1 arasında olduğu hesaplanmıştır. Dolayısıyla hiçbir soru çıkarılmamıştır. Anket formunda öğretmenlerin demografik özellikleri için altı soru, pandemi sürecindeki oyun etkinliklerini uygulama durumlarını belirlemeye yönelik ise yüz yüze ve çevrimiçi uygulama soruları ayrı ayrı olarak yedi açık uçlu olmak üzere toplam 13 soru yer almaktadır. Yüz yüze ve çevrimiçi uygulamalara yönelik sorulara verilen yanıtlar bulgular sunulurken aynı tabloda belirtilmiştir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'ndan 25.02.2021 tarih ve E-18457941-050.99-4979 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Veriler 26.02.2021-10.03.2021 tarihleri arasında çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Anket formu çevrimiçi ortamda hazırlanmış ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere mail gönderilerek ulaştırılmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmenlere, COVID-19 pandemisi nedeniyle hem uzaktan hem de yüz yüze oyun uygulamalarını dikkate alarak anket formunu doldurmaları gerektiği belirtilmiştir. Anket formundan elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler, önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizin amacı, okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış şekilde bulguları sunabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çevrimiçi ortamdaki veriler araştırmacılar tarafından uygun temaların altına kodlamışlardır. Ardından kodlayıcı güvenilirliği hesaplanmış; kodlarla ilgili %86 görüş birliği sağlanmıştır. Görüş birliğinin %70'in üzerinde olması güvenilirlik için yeterli kabul edilmektedir. Bulguların desteklenmesi ve geçerlik için önemli olduğundan (Yıldırım ve Şimşek, 2011) öğretmenlerin yanıtlarından doğrudan alıntılara bulgular başlığı altında yer verilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 pandemisi sürecinde oyun etkinliklerine yönelik görüşlerinden elde edilen verilere ait betimsel analiz sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 2:** *Oyun etkinliklerini gerçekleştirme sıklığı*

	Yüz yüze	Çevrimiçi
	<i>f</i>	<i>f</i>
Çoğunlukla	9	7
Her zaman	7	6
Ara sıra	3	6

Tablo 2'de okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini gerçekleştirme sıklığına yer verilmektedir. Buna göre yüz yüze eğitim sürecinde 9 öğretmen oyun etkinliklerine çoğunlukla, 7 öğretmen her zaman ve 3 öğretmen ise ara sıra yer verdiklerini belirtmişlerdir. Çevrimiçi eğitim sürecinde ise 7 öğretmen oyun etkinliklerine çoğunlukla, 6 öğretmen her zaman ve 6 öğretmen ise ara sıra yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguya göre öğretmenlerin çevrimiçi eğitim sürecinde oyun etkinliklerini gerçekleştirme sıklığının azaldığı söylenebilir.

“Yüz yüze eğitim sürecinde çoğunlukla açık havada oynanan oyunları tercih ettim.” (Ö1)

“Çevrimiçi eğitim sürecinde ara sıra da olsa oyun etkinliği yaptım.” (Ö4)



**Tablo 3:** *Oyun etkinlikleri esnasında en zorlanılan unsurlar*

Öğretim türü		f
Yüz yüze	Maske	16
	Mesafe	14
	Sınırlı alan	12
Çevrimiçi	Teknik sorunlar	17
	Etkileşim kuramama sorunu	15
	Çevrimiçi oyun yetersizliği	14

Tablo 3'te okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinlikleri esnasında en çok zorlandıkları unsura yer verilmektedir. Buna göre yüz yüze eğitim sürecinde 16 öğretmen maske, 14 öğretmen mesafe ve 12 öğretmen ise sınırlı alan unsurlarında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Çevrimiçi eğitim sürecinde ise 17 öğretmen teknik sorunlar, 15 öğretmen etkileşim kuramama sorunu ve 14 öğretmen ise çevrimiçi oyun yetersizliği unsurlarında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguya göre öğretmenlerin yüz yüze eğitimde en çok maske sorunu, çevrimiçi eğitim sürecinde ise en çok teknik sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

“Maske dolayısıyla benim ve öğrencilerin yüz ifadelerinin anlaşılabilmesi.” (Ö5)

“Teknik yetersizlikler (internet hızından dolayı görüntünün donması; zaman zaman ses gitmemesi, telefonda bağlanmaya çalışılan öğrencilerin olması).” (Ö7)

**Tablo 4:** *Oyun etkinlikleri esnasında en kolaylaştırıcı unsurlar*

Öğretim türü		f
Yüz yüze	Sınıf mevcudu azlığı	12
	Açık alan varlığı	10
	<b>Çocukların istekli olması</b>	10
Çevrimiçi	Veli desteği	15
	Planlama/Hazırlık	13
	<b>Öğretmenler arası işbirliği</b>	9

Tablo 4'te okul öncesi öğretmenleri için oyun etkinlikleri esnasında en kolaylaştırıcı unsura yer verilmektedir. Buna göre yüz yüze eğitim sürecinde 12 öğretmen sınıf mevcudunun azlığı, 10 öğretmen açık alan varlığı ve 10 öğretmen ise çocukların istekli olmasını kolaylaştırıcı unsur olarak belirtmişlerdir. Çevrimiçi eğitim sürecinde ise 15 öğretmen veli desteği, 13 öğretmen planlama/hazırlık ve 14 öğretmen ise **öğretmenler arası işbirliğinin kolaylaştırıcı unsur olduğunu** belirtmişlerdir. Bu bulguya göre öğretmenler için yüz yüze eğitimde en kolaylaştırıcı unsur sınıf mevcudunun azlığı iken çevrimiçi eğitim sürecinde veli desteğidir.

“Sınıf mevcudumun 14 olup gelen 12 öğrenci olması; öğrenci sayısının normale göre az olması.” (Ö11)

“Velilerin çocuklara yardımcı olmak için hazır bulunmaları.” (Ö18)

**Tablo 5:** *Oyun etkinliklerini oluştururken en çok başvurulan kaynaklar*

Kaynaklar	f
Sosyal medya (Instagram/Pinterest)	15
Youtube	12
Diğer öğretmenler	10

Tablo 5’te okul öncesi öğretmenlerinin yüz yüze ve çevrimiçi eğitim sürecinde oyun etkinliklerini oluştururken en çok başvurdukları kaynaklara yer verilmektedir. Buna göre 15 **öğretmen** sosyal medya (Instagram/Pinterest), 12 **öğretmen** Youtube ve 10 öğretmen ise diğer öğretmen meslektaşlarını kaynak olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguya göre öğretmenlerin oyun etkinliklerini oluşturmak için en çok kullandıkları kaynağın sosyal medya olduğu söylenebilir.

*“Instagramda diğer öğretmenler tarafından uzaktan eğitimde uygulanmış örnekler.” (Ö14)*

*“Zümre öğretmenler grubu.” (Ö6)*

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 pandemi sürecinde yüz yüze ve çevrimiçi eğitim aşamasında oyun etkinlikleri uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın sonuçları şunlardır: Okul öncesi öğretmenleri pandemi sürecinin hem yüz yüze eğitim aşamasında hem de çevrimiçi eğitim aşamasında oyun etkinliklerine çoğunlukla yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Tuğrul vd. (2014) yürüttüğü çalışmada da öğretmenlerin oyun etkinliklerine sıkça yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Oyun, okul öncesi dönemde çocuğun yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Oyun etkinliklerine sıkça yer verilmesi çocuğun tüm gelişim alanlarında desteklenmesi açısından son derece önemlidir (Sandberg, 2002). Bununla birlikte Elmaslar (2022) okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sürecinde çocuklara açık alanda ortalama 40 dakika oyun oynama fırsatı sunduklarını, mevsim şartlarının önemli bir yer kapladığını ve geriye kalan katılımcıların imkânı olmaması sebebiyle açık havada oyun oynama fırsatı sunamadıklarını tespit etmiştir. Okul öncesi öğretmenleri sınıfın fiziki yapısı nedeniyle çocuklarla yeterince oyun oynamadıklarını belirtmişlerdir. Mevcut araştırmanın sonucunda öğretmenlerin oyun etkinliklerine çoğunlukla yer vermesinin nedeninin öğretmenlerin oyunun çocuğun yaşamındaki önemine yönelik farkındalıkları olduğu düşünülmektedir. Çocukların pandemi sürecini oyun etkinlikleri ile geçirmesinin onların gelişimleri için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin en çok zorlandıkları unsurlar incelendiğinde yüz yüze eğitimde mesafe unsuru, çevrimiçi eğitim sürecinde ise teknik sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. COVID-19 virüsünün bulaşma şeklini önleme yolları dikkate alınarak uyulması gereken kurallar arasında yer alan mesafe çocukların yüz yüze oyun oynama sürecini olumsuz etkilemiştir. Bu süreçte sosyal mesafeye uygun oyunların geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Benzer şekilde Yıldız ve Şahin’in (2022) okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelediği çalışmada öğretmenlerin yüz yüze eğitimde etkinlikleri uygularken çocuklar arasındaki mesafeyi düzenlemekte sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Ateş Özdemir ve Yıldırım (2022) pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerin yüz yüze eğitimde yaşadıkları sorunları inceledikleri araştırmanın sonucunda da kalabalık sınıflarda hijyen ve mesafe kuralına uymanın en önemli sorun olduğu ortaya konulmuştur (Ateş Özdemir ve Yıldırım, 2022). Bununla birlikte çevrimiçi eğitim sürecinde 21. yüzyıl içerisinde yaşanan teknik sorunların bu süreci daha da olumsuz etkilediği ve pek çok gelişmiş ülkede internet problemlerinin olmadığı bilinmektedir (Benlagha, N., & Hemrit, W. (2020). Öte yandan Avcı ve Akdeniz’in (2021) de çalışmalarında belirttikleri gibi gelişmiş ülkelerde yaşanmayan internet bağlantısı kaynaklı teknik sorunun Türkiye’deki varlığı öğretmenlerin çevrimiçi eğitim sürecinde zorluk yaşamalarına neden olmuştur. Benzer şekilde Özdoğan ve Berkant (2020) da çevrim içi eğitim sürecinde internet problemleri ve teknik aksaklıkların yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. İnan (2020), çevrimiçi eğitim sürecinde kullanılan internete bağlı online eğitimin toplumdaki her bireye ulaştırılmadığını ve ulaştırılsa bile öğretmenler tarafından çeşitli güçlükler ve sorunlar ile karşılaşıldığını belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu süreçte çocuklarla ilişki kurma, çocukların genel stresindeki artış ve kendi endişeli yaklaşımları çevrimiçi eğitime daha zor uyum sağlamalarına neden olmuştur (Jones, 2020). Tüm bu gerekçeler öğretmenlerin pandemi sürecinde zorlanmalarının nedeni olarak gösterilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre oyun etkinliklerinin yüz yüze eğitim aşamasında en kolaylaştırıcı unsur sınıf mevcudunun azlığı olarak belirtilmektedir. Yapılan çalışmalarda grup sayısının artmasına bağlı olarak oyun etkinliklerinde çeşitli kısıtlayıcı faktörlerin ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır (Anderson-McNamee, & Bailey, 2010; Bodrova, & Leong, 2005). Yıldız ve Şahin’in (2022) okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelediği çalışmalarında okul öncesi öğretmenleri, çevrimiçi eğitim sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha etkili olabilmesi için sınıf mevcudunun azaltılmasına yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

Çevrimiçi eğitim aşamasında ise velilerin desteği pandemi sürecinde oyun etkinliklerinin uygulanmasını kolaylaştırmıştır. Ailenin çocuğun eğitim sürecine dahil olması eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir biçimde yürütülmesinde son derece önemlidir (Fantuzzo, Tighe, & Perry, 1999). Yapılan çalışmalarda anne ve babaların çocukla birlikte oyun oynamasının aile-çocuk iletişimini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Carlisle, Stanley, & Kemple, 2005; DiBianca Fasoli, 2014). Yıldız ve Şahin’in

(2022) okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelediği araştırmalarında okul öncesi öğretmenleri, çevrimiçi eğitim sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha etkili olabilmesi için veli desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Aktan Acar, Erbaş ve Eryaman (2021) pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini inceledikleri araştırmanın sonucunda öğretmenlerin en olumlu görüşünün veli-öğretmen işbirliği olduğu belirlenmiştir. Jones (2020) çevrimiçi eğitim sürecinin en olumlu yanının aile desteği olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin pandemi sürecindeki oyun etkinlikleri esnasında en çok başvurdukları kaynakların internet tabanlı kaynaklar olduğu tespit edilmiştir. Ünüvar vd. (2018)'nin çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin yardım ve taleplerini sosyal medya üzerinden duyurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz ve Kert (2012) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin eğitici etkinlik düzenlenmesine yönelik internet ve sosyal medyadan yararlandıklarını tespit etmişlerdir. Alanyazındaki diğer çalışmalarda da okul öncesi öğretmenlerinin eğitsel amaçlı olarak sosyal medyayı kullandıkları ortaya konulmuştur (Avcı, 2020; Veziroğlu-Çelik vd., 2018).

COVID-19 pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliği uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın sonucunda öğretmen ve araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmaktadır. Araştırmada yüz yüze eğitim sürecinde karşılaşılan en önemli sorunun mesafe olması nedeniyle okullardaki hem açık hem kapalı oyun alanları ve bahçeler genişletilebilir. Öğretmenlerin çevrimiçi eğitim sürecinde en çok zorlandıkları konu teknik sorunlar olarak belirlenmiştir. Çevrimiçi eğitim süreçlerinde öğretmenlerin teknik sorunlarına ilişkin iyileştirme çalışmaları gerçekleştirilebilir. Yüz yüze eğitim sürecini kolaylaştırmak için sınıf mevcudunun azaltılmasına yönelik gerekli düzenlemeler yapılabilir. Aile desteğinin çevrimiçi eğitimi kolaylaştırıcı etkisi dikkate alınarak aile katılımı çalışmaları genişletilebilir. Okul ve aile işbirliği konusunda yeni düzenlemeler yapılabilir. Öğretmenlerin oyun etkinliği kaynaklarının internetle sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre gelecek çalışmalarda öğretmenlerin yararlanabilmesi için çeşitli oyun etkinliği havuzları oluşturulabilir. Son olarak bu araştırma sadece öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. İlerleyen aşamalarda aileler ve çocukların o dönemdeki görüşlerini incelenerek geçmiş deneyimleri üzerine yeni araştırmalar yürütülebilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, E. A., Erbaş, Y. H., & Eryaman, M. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 31-54. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1912521>
- Anderson-McNamee, J. K., & Bailey, S. J. (2010). The importance of play in early childhood development. *Montana State University Extention*, 4(10), 1-4. <http://lanefacs.pbworks.com/w/file/attach/65563699/Importance%20of%20Play.pdf>
- Avcı, F. (2020). Okul öncesi eğitimde aile katılımının sağlanması için bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı: WhatsApp uygulaması örneği. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 439-452. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/294>
- Avcı, F., & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Benlagha, N., & Hemrit, W. (2020). Internet use and insurance growth: Evidence from a panel of OECD countries. *Technology in Society*, 62, 101289. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101289>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005). The importance of play: Why children need to play. *Early Childhood Today*, 20(1), 6-7.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33, 155-162. <https://doi.org/10.1007/s10643.005.0043-1>
- Çavğa, A. (2021). *Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının oyun ve etkinlik tercihlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Davies, M. (1997). The teacher's role in outdoor play: preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 10-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408059.pdf>
- DiBianca Fasoli, A. (2014). To play or not to play: Diverse motives for Latino and Euro-American parent-child play in a children's museum. *Infant and Child Development*, 23(6), 605-621. <https://doi.org/10.1002/icd.1867>
- Eberle, S. G. (2014). The elements of play: Toward a philosophy and a definition of play. *American Journal of oPlay*, 6(2), 214-233. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1023799.pdf>
- Elkind, D. (2009). *The hurried child*. Da Capo Lifelong Books.

- Elmaslar, B. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun algısı ve Covid-19 sürecinin çocukların oyunlarına etkisi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Fantuzzo, J. W., Tighe, E., & Perry, M. (1999). Relationships between family involvement in Head Start and children's interactive peer play. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field*, 3(1), 60-67. [https://doi.org/10.1207/s19309325nhsa0301\\_6](https://doi.org/10.1207/s19309325nhsa0301_6)
- Güler, B. İ., & Demir, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik görüş ve algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 97-118. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246484>
- Haight, W.L., Wang, X.-L., Fung, H.H., Williams, K., Mintz, J. (1999). Universal, developmental, and variable aspects of young children's play: A cross-cultural comparison of pretending at home. *Child Development*, 70, 1477-1488.
- İnan, H. Z. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 831-849. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1156232>
- Jones, D. (2020). The Impact of COVID-19 on young children, families, and teachers. *Defending the Early Years*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609168.pdf>
- Kourti, A., Stavridou, A., Panagouli, E., Psaltopoulou, T., Tsolia, M., Sergeantanis, T. N., & Tsitsika, A. (2021). Play behaviors in children during the COVID-19 pandemic: A review of the literature. *Children*, 8(8), 706. <https://doi.org/10.3390/children8080706>
- Menteş, H. S., & Sarıbaş, Ş. (2022). COVID-19 pandemi sürecinde ebeveyn görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının açık hava oyun deneyimindeki değişimler. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 656-672. <https://doi.org/10.33308/26674.874.2022363422>
- O'Keeffe, C., & McNally, S. (2021). 'Uncharted territory': Teachers' perspectives on play in early childhood classrooms in Ireland during the pandemic. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.187.2668>
- Özdemir, A., & Ramazan, O. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 298-308. [http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/29.adak\\_ozdemir.pdf](http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/29.adak_ozdemir.pdf)
- Özdemir, S. A., & Yıldırım, S. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sürecinde yüz yüze eğitimde yaşadığı problemler üzerine uygulamalı bir çalışma. *Türkiye Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(9), 38-50. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2592229>
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Rentzou, K., Slutsky, R., Tuul, M., Gol-Guven, M., Kragh-Müller, G., Foerch, D. F., & Paz-Albo, J. (2019). Preschool teachers' conceptualizations and uses of play across eight countries. *Early Childhood Education Journal*, 47, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10643.018.0910-1>
- Russell, W., & Stenning, A. (2020). Beyond active travel: Children, play and community on streets during and after the coronavirus lockdown. *Cities Health 2020. Special Issue: COVID-19*.
- Sandberg, A. (2002). Preschool teacher's conceptions of computers and play. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 2002(1), 245-262. <https://www.learntechlib.org/primary/p/10766/>.
- Sandberg, A., & Pramling-Samuelsson, I. (2005). An interview study of gender difference in preschool teachers' attitudes toward children's play. *Early Childhood Education Journal*, 32, 297-305. <https://doi.org/10.1007/s10643.005.4400-x>
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27(1), 1-16.
- Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, G., & Altınkaynak, Ş. Ö. (2014). Analysis of preschool teachers' and six years old children's views on play. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 101-116. <https://doi.org/10.17679/iuefd.05509>
- UNESCO. Launch of "Winning Indoors" to Help Children Stay Healthy During the Covid-19 Pandemic. 2020. <https://en.unesco.org/news/launch-winning-indoors-help-children-stay-healthy-during-covid-19-pandemic> adresinden erişildi.
- Ünüvar, P., Çalışandemir, F., & Tagay, Ö. (2018). Sosyal medyada mesleki dayanışma: okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yardım talepleri. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 3(4), 22-32. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijoeec/issue/37148/423065>
- Veziroğlu Çelik, M., Acar, İ. H., Bilikci, C. A., Şahap, G., & Yalvaç, B. M. (2018). Çocuk, teknoloji ve medya: okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir çalışma. *Turkish Studies (Elektronik)*. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12945>
- Yavuz, M., & Kert, S. B. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal medya araçlarına yönelik tutumlarının teknoloji

kabul modeline göre incelenmesi. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55728863/02\\_Metin\\_Yavuz\\_Bildiri\\_-libre.pdf?151.791.8042=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DOKUL\\_ONCESI\\_OGRETMENLERININ\\_SOSYAL\\_MEDYA.pdf&Expires=168.502.7270&Signature=a8ZrXrrV189qnBUUdxErnpJvsUYoOt1QpOrhGcGzt4Ky7~tJAQ9WDf~oETNffApyzLyIhuwKSaPL2x-ZQ7Zl0ZcdkeK4kcxegytN6f39XDQz-I-uXSSX9j3227705NL7VWYUYk0pcLRymnZ-66AYYgX8a~C9JDOP8jmMSleAp1BsetjH1S0KfXYWGWcyg64Sk3vdyxA3rt9IS4j2a-LxAexPJfBo4Oor81njfWwjWLEAKLH8WPYXJ2cTU4BEut-gDh706Uny3LyIkNWVifZhRK0guwwuyrIjGFZ~kdAJcp~Lrq4rZ0FCwi3rkEVfUA6exIZsDHjjlKABoIp6mtVk-Vg\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55728863/02_Metin_Yavuz_Bildiri_-libre.pdf?151.791.8042=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DOKUL_ONCESI_OGRETMENLERININ_SOSYAL_MEDYA.pdf&Expires=168.502.7270&Signature=a8ZrXrrV189qnBUUdxErnpJvsUYoOt1QpOrhGcGzt4Ky7~tJAQ9WDf~oETNffApyzLyIhuwKSaPL2x-ZQ7Zl0ZcdkeK4kcxegytN6f39XDQz-I-uXSSX9j3227705NL7VWYUYk0pcLRymnZ-66AYYgX8a~C9JDOP8jmMSleAp1BsetjH1S0KfXYWGWcyg64Sk3vdyxA3rt9IS4j2a-LxAexPJfBo4Oor81njfWwjWLEAKLH8WPYXJ2cTU4BEut-gDh706Uny3LyIkNWVifZhRK0guwwuyrIjGFZ~kdAJcp~Lrq4rZ0FCwi3rkEVfUA6exIZsDHjjlKABoIp6mtVk-Vg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA) adresinden erişildi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, E., & Şahin, K. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde okul öncesi öğretmenleri: Yaşanan sorunlar. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 33-57. <https://doi.org/10.54637/ebad.1026646>

# Play Activities in the COVID-19: An Evaluation from the Perspective of Preschool Teachers

Hilal YILMAZ<sup>ORCID</sup>, Rengin ZEMBAT<sup>ORCID</sup>

## Introduction and purpose

It is thought that it is important to determine the opinions of preschool teachers, who are the people with whom children communicate socially after their families, about game activities and practices in the face-to-face and online education process. Determining the opinions of pre-school teachers about the play activities in this process will contribute to the regulation of the content of the education programs to be created in the future and the educational activities offered to children. The results to be obtained from here will help determine the needs of the teachers in the planning and implementation stages of the game activities will be determined and solve possible. For all these reasons, the aim of this research is to examine the opinions of preschool teachers who continued their education and training activities through face-to-face and distance education during the COVID-19 process, about the practices of game activities in this process.

## Literature Review

For the child, play and playing are an exploration and take place in various forms in every moment of the child's life. However, with the development of technology, some changes have been observed in the type and content of the game until today. Children playing in the street begin to play at home over time, and children playing at home tend to use technological devices (Tuğrul, Ertürk, Özen Altunkaynak, & Güneş, 2014). With the COVID-19 pandemic process, this situation has increased due to the use of technological devices in the conduct of educational activities. It is seen that the game has changed with the changes in the daily lives of children during the COVID-19 epidemic. Issues have been raised regarding reduced opportunities for learning and play for children due to school closures, house arrest, social distancing, and lack or limited access to outdoor activities (UNESCO; Russell & Stenning, 2020).

Undoubtedly, this process has some effects on the development and behavior of children (Jones, 2020). However, playing games continues to take place in life as an unchanging reality. In addition, play has a crucial role in supporting children's development and learning during the global COVID-19 crisis. It is known that preschool teachers who continue their education during the pandemic process support children's playing and aim to transform this process into an efficient way (Kourtı et al., 2021). Of course, with the effect of the pandemic, there are various changes in the lives of children in the field of play, as in many areas.

## Methodology

This study, which was carried out to determine the opinions of preschool teachers about the practices of play activities during the pandemic process, was carried out with the descriptive analysis technique, one of the qualitative research methods. Descriptive analysis is the type of analysis adopted when the theoretical framework of the research is already known. The study group of the research consists of 19 pre-school teachers selected by easily accessible sampling method, working in pre-school education institutions in Kadıköy, Üsküdar, Eyüp and Kağıthane districts of Istanbul in the 2020-2021 academic year.

## Results, conclusion and suggestions

Preschool teachers stated that they mostly included game activities both in face-to-face education and online education stages of the pandemic process. When the factors that pre-school teachers have the most difficulty with are examined, it is determined that they encounter distance in face-to-face education and technical problems in the online education process. Considering the ways to prevent the transmission of the COVID-19 virus, the distance, which is among the rules to be followed, has negatively affected the face-to-face play process of children. According to another result of the research, the most facilitating factor in the face-to-face education phase of game activities is stated as the small number of classrooms. In the online education phase, the support of the parents facilitated the implementation of game activities during the pandemic process. As a result of the research, it has been determined that the most commonly used resources by teachers during the game activities during the pandemic process are internet-based resources. As a result of this study, which examines the opinions of preschool teachers on play activity practices during the COVID-19 pandemic process, various suggestions are offered to teachers and researchers. Since the most important problem encountered in the face-to-face education process in the research is distance, both indoor and outdoor playgrounds and gardens in schools can be expanded. The most difficult issue for teachers in the online education process was determined as technical problems. Improvement studies can be carried out regarding the technical problems of teachers in online education processes. Necessary arrangements can be made to reduce the class size in order to facilitate the face-to-face education process. Family involvement studies can be expanded by considering the facilitating effect of family support on online education. New arrangements can be made for school and family cooperation. It has been determined that teachers' game activity resources are limited to the internet. Accordingly, various game activity pools can be created for teachers to benefit from in future studies. Finally, this research was evaluated only in line with the opinions of teachers. In future studies, further research on past experiences can be carried out by examining the views of families and children at that time.

### **Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:**

Yılmaz, H. & Zembat, R. (2023) COVID-19 Pandemi Sürecinde Oyun Etkinlikleri: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısından Bir Değerlendirme. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (Özel Sayı): e45–e55. Doi: 10.55008/te-ad.1306754