



ISSN:2602-4071

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL



INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 7

Issue: 3

November 2023



ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 7

Sayı: 3

Kasım 2023

International Primary Education Research Journal is an international peer-reviewed journal. The authors are responsible for the all articles, in terms of language, science and legal, published in the International Primary Education Research Journal and the web site: <http://dergipark.gov.tr/iperj> is responsible for the right of publication. Without the written permission of the publisher, it cannot be published or reproduced in any form, wholly or partly. The Editorial Board is free to publish or not publish the articles sent to the journal.

Indexing:

- ✓ EBSCO Host H. W. Wilson
- ✓ Bielefeld Academic Search Engine (BASE),
- ✓ OpenAIRE,
- ✓ Eurasian Scientific Journal Index (ESJI),
- ✓ Google Scholar,
- ✓ Idealongline
- ✓ Asos Index
- ✓ DRJI,
- ✓ Index Copernicus



INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 7

Issue: 3

November 2023

Owner

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye

Chief Editors

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye

Page Design

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye

Cover Design

Dr. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye

Address

T.C. Muğla Sıtkı Koçman University, Education Faculty Primary Education Department

Menteşe- Muğla / Türkiye

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: iperjinfo@gmail.com

<http://dergipark.gov.tr/iperj>

International Primary Education Research Journal is an International Reviewed Journal.

Publishing

T.C. Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Primary Education

Muğla / TÜRKİYE

SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül University, Türkiye*
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU *Adnan Menderes University, Türkiye*
Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Cheung YIK *Oxfam, Hong Kong*
Prof. Dr. Chien-Kuo LI *Shih Chien University, Taiwan*
Prof. Dr. Cihangir DOĞAN *Marmara University, Türkiye*
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart University, Türkiye*
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN *Michigan State University, USA*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Türkiye*
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ *Ankara University, Türkiye*
Prof. Dr. Hüseyin ANILAN *Eskişehir Osmangazi University, Türkiye*
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Jack CUMMINGS *Indiana University, USA*
Prof. Dr. Kamil ÖZERK *Oslo University, Norveç*
Prof. Dr. Kathy HALL *University College Cork, Ireland*
Prof. Dr. Maide ORÇAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Mary HORGAN *College Cork University, Ireland*
Prof. Dr. Micheal BROWN *Mississippi State University, USA*
Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romania*
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ *Çanakkale 18 Mart University, Türkiye*

Prof. Dr. Süleyman CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Tillotson LI *Tung Wah College, Hong Kong*
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale University, Türkiye*
Prof. Dr. Ziad SAID *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Binali Yıldırım University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Hasan DENİZ *University of Nevada, USA*
Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan KURU *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Seda ATA *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Shannon MELIDEO *Marymount University, USA*
Assoc. Prof. Dr. Virginia ZHELİYAZKOVA *Vuzf University, Bulgarian*
Assist. Prof. Dr. Abdullah GÖKDEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Dr. Sedat ALTINTAŞ *Sinop University, Türkiye*
Dr. Matthew A. WILLIAMS *Kent State University, USA*

LANGUAGE EDITORS

Res. Asist. Orcin KARADAĞ *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
MA Holder Ayten ÇOKÇALIŞKAN *Ministry of National Education, Türkiye*

TYPESETTING EDITOR

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

SCIENCE BOARD

Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes University, Türkiye*
Prof. Dr. Alev DOĞAN *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Türkiye*
Prof. Dr. Erol DURAN *Uşak University, Türkiye*
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ *Mersin University, Türkiye*
Prof. Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Hayati AKYOL *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya University, Türkiye*
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Levent ERASLAN *Anadolu University, Türkiye*
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Hacettepe University, Türkiye*
Prof. Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe University, Türkiye*
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ *İzmir Demokrasi University, Türkiye*
Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun University, Türkiye*
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Karadeniz Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin University, Türkiye*
Prof. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

Prof. Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Binali Yıldırım University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Burçak BOZ *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Erkam Süleyman SULAK *Bartın University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan KURU *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Pusat PİLTEN *Ahmet Yesevi University, Kazakistan*
Assoc. Prof. Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Yılmaz KARA *Bartın University, Türkiye*
Dr. Alper YONTAR *Çukurova University, Türkiye*
Dr. Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat University, Türkiye*

SECRETARY

Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

Dr. Güler GÖÇEN KABARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

Dr. Sedat ALTINTAŞ *Sinop University, Türkiye*

CONTENTS/İÇİNDEKİLER

Hatice Kübra KOÇ	The Preschool Teachers' Perceptions and Views on Foreign Language Teaching via Distance Education for Preschoolers / Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Eğitiminin Uzaktan Eğitim İle Desteklenmesi Üzerine Algı ve Görüşleri	91-103
Neslihan DEMİRCAN Güliden UYANIK	Investigation of Preschool Children and Their Mothers' Spending Time in Nature / Okul Öncesi Dönem Çocuklarının ve Annelerinin Doğada Vakit Geçirme Durumlarının İncelenmesi	104-117
Ayşe AYDIN Saide ÖZBEY	Investigation of the Effect of the Mindfulness Training Program on the Emotional Intelligence Levels of Preschool Children / Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın Okul Öncesi Dönem Çocukların Duygusal Zekâ Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi	118-138
Seda SARAC Hülya Gülay OGELMAN	Teacher Competencies for Multicultural Education / Çokkültürlü Eğitim İçin Öğretmen Yeterlikleri	139-151
Kamil UYGUN Özgür ARSLAN	The Examination of Self- Control Skill in Social Studies Curriculum and Textbooks / Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında ve Ders Kitaplarında Öz Denetim Becerisinin İncelenmesi	152-163



The Preschool Teachers' Perceptions and Views on Foreign Language Teaching via Distance Education for Preschoolers

Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Eğitiminin Uzaktan Eğitim İle Desteklenmesi Üzerine Algı ve Görüşleri

Hatice Kübra KOÇ¹

doi: 10.38089/iperj.2023.145

Geliş Tarihi: 02.08.2023

Kabul Tarihi: 11.09.2023

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2023

91

Abstract: With the increasing need for distance education and developing aspects, distance education practices have become more significant for all educators in various levels. In terms of distance education, preschool education is one of the most vital steps. Further, the necessity of acquiring a foreign language during the early years of formal education has been another popular discussion for many years. Within these perspectives, this study aims to determine the preschool teachers' views and perceptions on teaching a foreign language to preschoolers via distance education. In order to reach the main research objective, 84 preschool teachers working in public kindergartens, private nurseries and preschools were selected using the maximum variation sampling method in the city center of Erzincan, Türkiye during the 2022-2023 academic year. Questions were asked via a semi-structured interview form, developed by the researcher, and the data was analysed using qualitative research analysis methods. After collecting data through face-to-face interviews, the results were presented by defining the main codes. At the end of the study, it was concluded that the preschool teachers face some common problems because of their distance education practices. Further, they are aware of the importance of teaching a foreign language to preschoolers, but they wish to improve their teaching practices with the help of some training programs effectively to do so.

Keywords: Distance education, preschool teachers, foreign language teaching, very young learners

Özet: Uzaktan eğitime olan ihtiyacın artması ve gelişen yönleri ile uzaktan eğitim uygulamaları çeşitli kademelerdeki tüm eğitimciler için daha önemli hale gelmiştir. Uzaktan eğitim açısından okul öncesi eğitim en hayati adımlardan biridir. Ayrıca örgün eğitimin ilk yıllarında yabancı dil edinilmesinin gerekliliği de yıllardır tartışılan bir diğer konu olmuştur. Bu bakış açısıyla, bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocuklara uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimine ilişkin görüş ve algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel amacına ulaşmak için 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin Erzincan il merkezinde anaokulları, özel kreşler ve gündüz bakımevlerinde görev yapan 84 okul öncesi öğretmeni, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla sorular sorulmuş ve veriler nitel araştırma analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Yüz yüze görüşmeler yoluyla veri toplandıktan sonra ana kodlar tanımlanarak sonuçlar sunulmuştur. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarından dolayı bazı ortak sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi çocuklara yabancı dil öğretimi noktasında farkındalıklarının yüksek olduğu belirlenmiş, ancak yabancı dil eğitiminin bu dönemde etkili bir şekilde nasıl sunulacağı konusunda destek almalarının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, okul öncesi öğretmeni, yabancı dil öğretimi, okul öncesi öğrencileri

¹ Assist. Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım University, Türkiye, kubra.tuncarslan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2483-2330>

Introduction

With the unexpected and surprising effects of the COVID-19 pandemic outbreak in 2020, all disciplines, including educators, teachers, academicians and researchers have been focusing on distance education for educational studies. As Çobanoğlu (2020) states, global fatal diseases do not have any 'boundaries'; therefore, distance education has become an emergency plan for nearly all countries during the outbreak of the COVID-19 pandemic. As a natural outcome of this urgent change, there have been various reactions from teachers and learners (Nartiningrum & Nugroho, 2020). However, distance education is a common concept which has been discussed for decades in modern era (Lucas & Yunus, 2021), and it is not limited in just pandemic outbreak for educational studies. In this scope, to easily adapt oneself to the new phase in educational fields, studies about curriculum, teaching models, distance and online education, teachers' views and experiences, parent attitudes, learners' views, teaching materials, etc. should be examined in a detailed way.

However, in the related literature, within the scope of distance education, there have been numerous studies in different contexts from many countries (Barnett, Grafwallner, & Weisenfeld, 2021; Carrillo & Flores, 2020; Lucas & Yunus, 2021; Mahyoob, 2020; Nartiningrum & Nugroho, 2020; Nashir & Laili, 2020; Pustika, 2020; Rakhmanina, Martina, Halolo, Syafryadin, & Noermanzah, 2020; Syahria, 2021). Additionally, studies and research where all schools, universities and institutions have transitioned to online education have gained popularity in Türkiye after the rapid distance education policy of the government. They reveal the problems, experiences, challenges and necessities in distance education after the COVID-19 outbreak (Alan, 2021; Aral & Kadan, 2021; Atabey, 2021; Dönmez, Koral & Akbulut, 2021; Ersin, Atay, & Mede, 2020; Karagül & Sen, 2021; Kazu, Kurtoğlu-Yalçın & Yalçın, 2022; Kuset, Özgem, Şaşmacıoğlu, & Güldal Kan, 2021; Şahin & Aykaç, 2022; Şener, Ertem, & Meç, 2020; Taşçı, 2021; Yıldırım, 2021).

As the first step of formal education, preschool education has also been hugely affected by the pandemic. Hence, distance education has been a part of educational processes for very young learners during the COVID-19 outbreak. Since preschool is a place for children to improve infinitely and reflect on themselves heartily (Chu, 2014), all kinds of activities, instruments and methods directly influence very young learners in their learning environment. Furthermore, because of their young age, rapid changes and emergent necessities can affect preschoolers' motivation, anxiety and learning experiences. When the new situation of rapid distance education in 2020 is taken into consideration, preschool education is one of the most significant areas of online education practices that the researchers should analyze. For this reason, there have been various studies on teaching and presenting different skills or academic facilities to preschoolers via distance education during pandemic process in many countries (Aguilar-Farias et al., 2021; Barnett, Jung, & Nores, 2020; Dayal & Tiko, 2020; Murray, 2020; Nasır, 2020; UNESCO, 2020; Vuorinen, 2020).

1.1 Foreign Language Teaching in Early Childhood Education

There is no doubt that early childhood education is a term that has been discussed for many years; the advantages and capabilities of very young learners have been stated in terms of various skills in many studies (Alexiou, 2021; Çetintaş & Yazıcı, 2016; Gass & Selinker, 1994; Krashen, 1973; Uslu, 2020). Considering these different skills, it can be said that foreign language learning for very young learners gains popularity since there is a common acceptance of '*the younger, the better*' for learning a new language (Gürsoy & Eken, 2018). When referring to the keystone role of the early age in language learning, all kinds of changes, innovations, perceptions, rapid revisions, new policies, or necessities might directly affect young learners' learning experiences and language acquisition process. Therefore, after the global outbreak, there's a need to examine the main factors and different variables for foreign language teaching via distance education in preschools.

However, foreign language teaching policy does not mandate the teaching of any foreign language, especially English, to very young learners in preschools, although the importance of starting the language acquisition process at an early age is a concept many experts in Türkiye have emphasized. Even though the new curriculum, the 4+4+4 education system (2012) in Türkiye (Gürsoy, Korkmaz, &

Damar, 2013), brought about some innovations in the way foreign languages are taught to young learners, it was insufficient to systematically teach in kindergartens, preschools or some private nurseries. Nevertheless, due to the demands of the global era, there are some applications and practices to teach English as a foreign language in many kindergartens and preschools in Türkiye. However, in many preschools, English have been taught by preschool teachers instead of English language teachers since there is no formal rule or government policy on teaching English or any foreign language as a compulsory course in preschools in Türkiye. The lack of a policy also contributes to the need for a common curriculum and syllabus. As Bayyurt (2013) states, syllabus/curriculum design is one of the vital concepts for early childhood education, and children's both cognitive and conceptual skills should be taken into consideration while designing a syllabus on foreign/second language teaching.

Examining the above-stated issues, it can be argued that the necessity of foreign language teaching in early childhood is a concept that should be analyzed in terms of distance education for very young learners. Furthermore, preschool teachers have a key role in implementing foreign language teaching activities. According to Fullan (1993), transferring new knowledge and innovations to all learners is one of the crucial responsibilities of teachers; that is, improving learners' various skills on different themes and disciplines, even in catastrophic disasters or fatal pandemic. Hence, the views and perceptions of preschool teachers on teaching a foreign language via distance education are significant to determine main issues in early childhood education.

As the literature review demonstrates, there can be some urgent/unexpected and challenging cases on educational systems in the world, and it is necessary to be ready for all these kinds of changes in order to overcome them easily and achieve teaching goals. During these processes, it is crucial for teachers to conduct educational programs and adapt their teaching environments to new circumstances; especially for preschool teachers because their target groups are very young and more sensitive than other groups of learners. Therefore, this study's main objective is to determine the preschool teachers' views and common perspectives on both distance education and foreign language teaching via distance education in order to reach some findings and general ideas about the current position of foreign language teaching to very young learners beyond today's educational system in Türkiye.

1.2 Aim of the Study

The main aim of this study is to determine preschool teachers' views and perceptions on teaching foreign languages via distance education. After collecting this data, the researcher aims to examine the challenges and experiences of very young learners during this process. Finally, the study aims to provide some common suggestions to improve foreign language teaching to preschoolers via distance education since it can be a necessity once again in the face of another emergency in the following years. For achieving these objectives, the following research questions were asked in this study:

1. What do preschool teachers think about distance education for very young learners?
2. What are preschool teachers' views and perceptions on teaching a foreign language to very young learners in early childhood education?
3. What do preschool teachers think about teaching foreign languages via distance education to preschoolers?
4. What are preschool teachers' expectations and current experiences in teaching foreign languages to very young learners via distance education?

Methodology

2.1 Research Design

The present study is designed as a qualitative research since it comprises relevant data collection through a semi-structured interview aiming to reveal the perceptions and views of preschool teachers on teaching a foreign language during distance education. Since qualitative researches aim to describe a phenomenon, social event, perspective, attitude and perception of an individual or a group of participants

(Creswell, 2003), it is purposefully selected for this study to achieve the research aims confidently. It is known that qualitative research method is useful to define a problem correctly and to analyze the reasons and solutions of the stated problems (Creswell, 2003). Additionally, a specific semi-structured interview form was developed by the researcher herself in order to conduct the interview and collect systematic and reliable data for the current study. In this qualitative research design, the collected data was analyzed with the help of content analysis and the findings of the study were discussed by referring to the research questions at the end of the study.

2.2 Sample and Universe

In the present study, the universe was determined as the preschool teachers working in all public kindergartens, preschools and private nurseries in the city center of Erzincan, Türkiye during 2022-2023 academic year. The present number of all preschool teachers in the city center of Erzincan was determined as 194 in-service teachers. Although collecting data from too many participant groups in a large universe is not so practical and advantageous for qualitative research (Karataş, 2015), this study aimed to reach all participants in the universe considering the data loss and reluctant participants during the study. Accordingly, *cluster sampling method* in which all participants can be reached without referring to any criteria in order to reflect all various cases in the universe in small groups (Yıldırım & Şimşek, 2013) was used to conduct the study. During the study, 21 public kindergartens, 6 private preschools and 2 nursery schools were determined to collect data. The data collected from 84 preschool teachers were used to reach the research aims. The demographic features and the numbers of the sample group are presented in Table 1 below.

Table 1. Demographics of Participants

Preschool Teachers	Gender	Working Places	Years of Experiences (Average)	
84	Male	6 Public Kindergarten	6	8.4
		Preschool	0	-
		Private Nursery	0	-
	Female	78 Public Kindergarten	46	13.4
		Preschool	30	11.2
		Private Nursery	2	5

Table 1 shows that 52 of the participants have been working in public kindergartens and have been teaching in private preschools, and they ranged in teaching experience from 4 to 15 years. Additionally, just 6 of the participants were male, whereas 78 of them were female teachers.

2.3 Data Collection Instruments

In this study, a semi-structured interview protocol, which included open-ended questions, was mainly used to collect data about the preschool teachers' views and perceptions on teaching a foreign language via distance education. However, there were some common questions about distance education and foreign language teaching for very young learners. The researcher specifically designed the interview form for the study. During the interview form development process, firstly, the related literature was reviewed in a detailed way, and it was concluded that there was no instrument to reach the goals of the present study, even though there were some studies on the effectiveness of distance education for preschoolers or the views of teachers on foreign language teaching separately. Secondly, the related terms and common concepts were included in the interview form as an item pool; after that, the questions and the terms were asked by three experts who have been teaching in the preschool education and English language teaching departments. However, there was no pilot study for the interview questions because of the limited number of participants in the universe. Nevertheless, the final version of the interview form was examined by two experts in order to increase the instrument's reliability for the study.

In this manner, the semi-structured interview form consisted of two different sections; the first section included 5 questions about the participants' demographic features, and the second section included 12 questions about the main research aims. Details of the sections are as follows: (1) preschool teachers' age, gender, teaching experience in years, graduations and working places (e.g., "What are

your working and teaching experiences until today?”), (2) preschool teachers’ views and ideas about distance education for very young learners, their beliefs on teaching a foreign language in early childhood, their practices and experiences during distance educations, their thoughts about teaching specifically English during distance education years, the pros and cons of teaching a foreign language via distance education and the suggestions and expectations of preschool teachers in terms of teaching English to very young learners as using distance education (e.g., “What do you think about the teaching practices on a foreign language for your target learners during distance education?”). All the questions in the instruments were written in Turkish – the native/mother language of participants – since the participant teachers were preschool teachers and were not good at expressing themselves using a foreign language. After the interviews, some of the answers were translated into English to include as excerpts for the present study.

The participants were first asked to volunteer for the present study; if reluctant, s/he was not included in the interviews. The semi-structured interview questions were asked during face-to-face interviews, and the duration of the interview was 15-20 minutes for each participant.

2.4 Data Collection Procedure

For the data collection process, the researcher first determined all the preschools, kindergartens and private nursery schools in the city center, Erzincan during the 2022-2023 academic years. Then, the researcher visited all the schools one by one to reach the target participants for the present study. Even at the beginning, all preschool teachers in the schools were informed about the research aims and the details of the interview form, following which the volunteers were selected for the data collection procedure.

During the data collection process, the participants were asked the questions stated in the semi-structured interview form. The interviews were recorded, and they were completed in approximately 15-20 minutes. All the interviews were completed in the first semester of the 2022-2023 academic year. Since COVID-19 restrictions was lenient then, the data was safely collected via face-to-face interviews.

2.5 Data Analysis

In this study, the researcher analyzed the collected data in a detailed and systematic way. To supply systematic and confirmative data, it is necessary to code data for the qualitative data analysis procedure (Gibbs, 2007). Hence, during the data analysis process, the recorded interviews were transcribed one by one in order to obtain the necessary data for the study. As for data transcription, all participants were coded by giving numbers (e.g., T1, T2, ...T56). By using the common qualitative data analysis steps, the transcribed data were analyzed for each participant, and the codes based on their answers were determined for the data analysis procedure. The coded data are presented using thematic maps for the study’s findings. As for that presentation, three main codes are determined and presented in capital letters in the Figure 1; the sub-codes of the data were presented in ‘*italics*’. Under the codes, sample teacher excerpts are also presented to further support the coded data for the study's findings.

Findings and Discussion

The analyzed data are demonstrated on a thematic map, and each main codes and categories are presented in this map below.

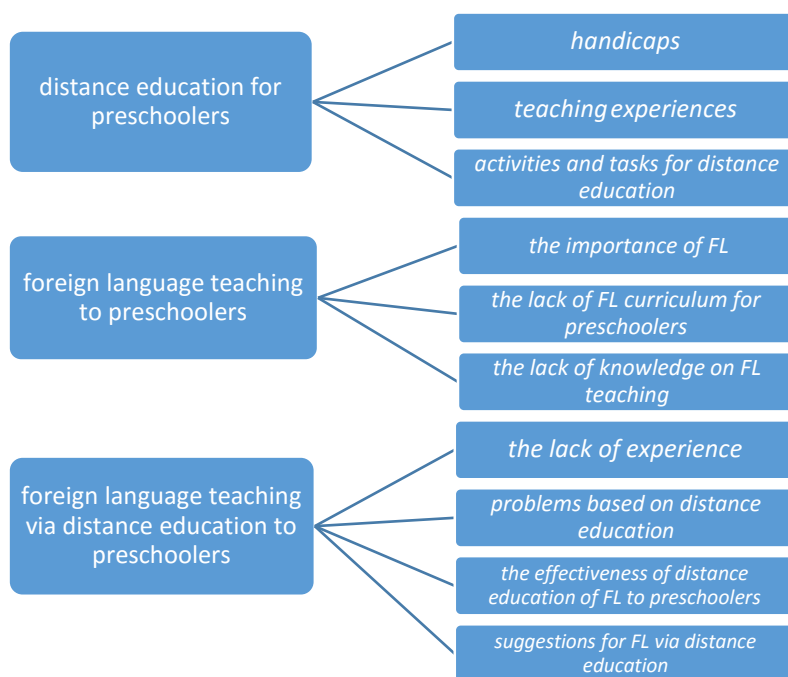


Figure 1. Preschool Teachers' Views and Perceptions of Distance Education in Foreign Language Teaching for Preschoolers

As seen in Figure 1, each main code has sub-codes depending on the categorizations of the answers. Additionally, these sub-codes included some key codes, and they are presented and discussed one by one below.

The first main code of the revealed the current issues in the distance education field. Seventy-four of the preschool teachers had both positive and negative experiences during distance education; however, ten preschool teachers focused on just the problems and handicaps of distance education for preschoolers. As T6 replies in response to the question about the effectiveness of distance education in early childhood education, *"I had some technical problems at the beginning of the distance education; also there are some handicaps because of the young age of preschoolers, such as attention span, motivation and lack of technological tools. However, I searched for some different activities and tasks for distance education and as I have adapted them to my target groups, I began to enjoy my online courses; we played some different games and danced with my students. I think if teachers find suitable activities and enjoyable instruments for their students, distance education can easily be managed with preschoolers."* Hence, the preschool teachers in the study could objectively evaluate their own distance education process and were aware of both the problems and positive sides of that process. Another general result of this data is interpreting how technological concerns of the preschool teachers could significantly affect their positive attitudes towards distance education. Since using technology in preschools is important for both teachers and children (Plowman, Stevenson, McPake, Stephen, & Adey, 2011), it is believed that preschool teachers who are knowledgeable about the use of technological tools might be much more fortunate in developing effective courses on distance education for their students. In terms of the sub-codes of the first code, the detailed analysis and key codes are presented in Figure 2 below.

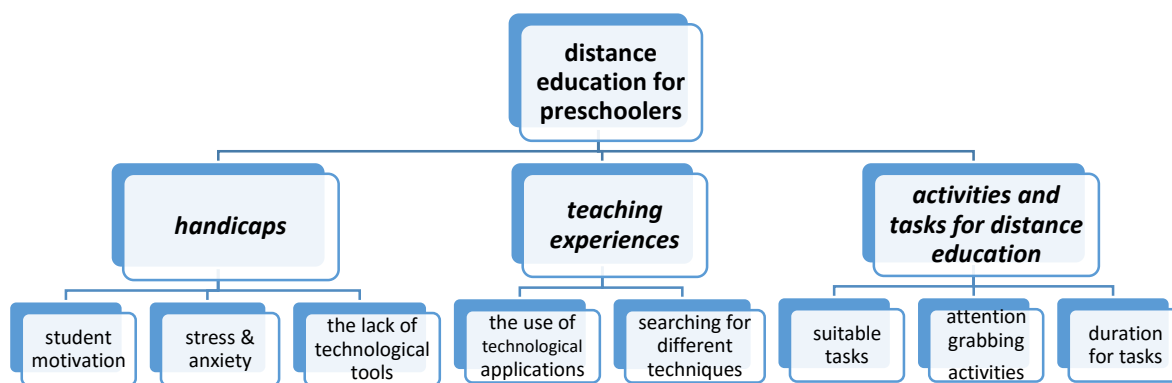


Figure 2. Preschool Teachers' Views on Distance Education for Preschoolers

As seen in Figure 2, the main handicaps that the preschool teachers expressed included student motivation, stress and anxiety levels of both teachers and students and the lack of technological tools for distance education. These common handicaps could be seen as general problems for all grades in the educational system and might not be specific to preschool education. Similarly, Murray (2020) stated in the study on the effects of distance education on young children during the COVID-19 outbreak that it could increase stress for both young children and their parents, especially for financially handicapped ones. In another study, Atabey (2021) revealed that children had problems hugely on concentration and boredom, and some children faced nervousness and worries while learning via distance education. The results of the sub-codes in the first category were supported by similar studies (Şahin & Aykaç, 2022; Kazu, Kurtoğlu-Yalçın & Yalçın, 2022; Murray, 2020). Accordingly, in their study on foreign language teachers' views during distance education, Kazu, Kurtoğlu-Yalçın and Yalçın (2022) stated that the foreign language teachers commonly argued that they had some problems because of technological tools and also they stated the necessity of a teaching syllabus on foreign language teaching process in distance education. Therefore, it can be concluded that preschool teachers could understand the reasons for their handicaps based on their distance education experiences.

In the second code, the preschool teachers mainly expressed the importance of teaching experiences and the importance of knowledge in using various technological applications. As T43 says, *"I always wonder about different applications and technological instruments in my personal life. I have designed my courses using different games and applications even before the pandemic process, so I easily adapted to this process, and I used many different enjoyable activities for my students during distance education."* At the end of the study, it was evident that preschool teachers could improve their teaching process by searching for new ideas and methods.

In the last code, it was seen that nearly all preschool teachers –79 of them –stated that activities and materials were vital to get their students' attention and increase their motivation and learning experiences. This code mainly dealt with the importance of appropriateness of activities, duration of tasks and attention-grabbing materials for preschools for distance education. The study results demonstrated that the preschool teachers in the present study generally struggled to find effective and suitable materials for their students even though they were aware of the necessities of preschoolers in terms of distance education. Young learners are generally dependent on their teachers while learning new topics (Bland, 2015); therefore, the positive perception of their teachers stated above could positively affect preschoolers during their learning experiences.

In this study, the second main code was determined as the preschool teachers' views and perceptions on foreign language teaching to preschoolers. Nearly all participants noted the necessity and importance of teaching a foreign language in the early years of life. Eighty-one of the preschool teachers said that language acquisition is a process that should be started as early as possible; however, three participants claimed that teaching foreign languages might be confusing for preschools. In analyzing the data, three different sub-codes were declared under the main code of teaching a foreign language to preschoolers (Figure 3).

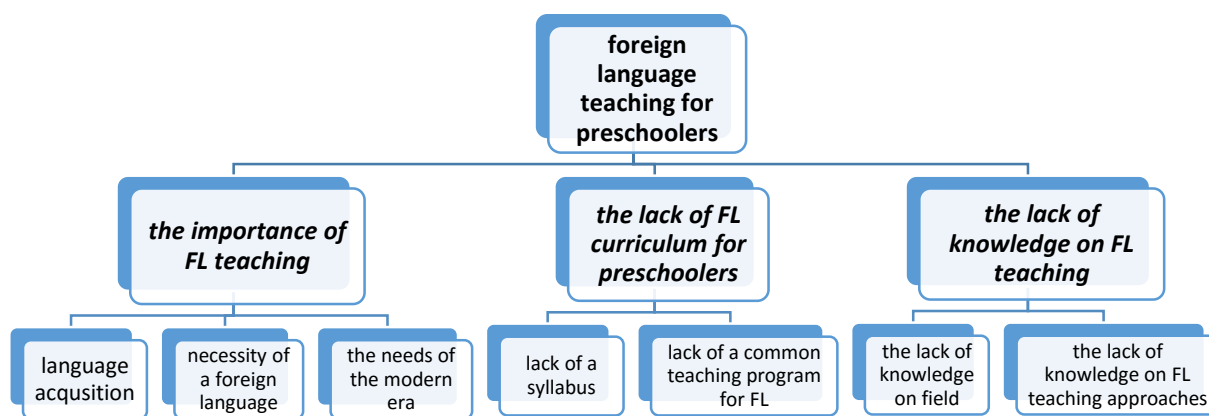


Figure 3. Preschool Teachers' Views and Perceptions on Foreign Language Teaching to Preschoolers

As observed in Figure 3, the preschool teachers had mainly positive attitudes towards teaching a foreign language to preschoolers in early childhood and stressed the importance of teaching English as a foreign language to very young learners due to the needs and necessities of the modern era. Similarly, in their study about inclusive language acquisition, Kahriman-Pamuk and Bal (2019) stated that preschool teachers had positive attitudes on the language acquisition process for preschoolers and were in favor of foreign language teaching in the early years of children. Additionally, in Güngör-Aytar and Öğretir's (2008) study, which was based on the parents' and preschool teachers' views on foreign language teaching in preschools, both parents and preschool teachers strongly supported foreign language teaching for children in early education and believed it was a necessity for very young learners. In similar studies (Lin, 2013; Chu, 2014; Can & Kılıç, 2019; Özel, Konca & Zelyurt, 2016; Cingi, 2021), the positive perceptions of both preschool teachers and pre-service preschool teachers on teaching foreign language in preschools have been stated by the researchers. The similar result of this study showed that preschool teachers had a common perception of teaching English in preschool education.

In the second code, many of the preschool teachers stated their views about the lack of a foreign language teaching curriculum for preschoolers, which was one of the biggest problems for them during the foreign language teaching process. Since no specific syllabus or curriculum for preschoolers on foreign language teaching has been designed by Ministry of National Education in Türkiye, the preschool teachers could not follow up the basic themes and contexts for their students. As T18 answered the question on their current knowledge for teaching a foreign language, *"I try to improve my lessons by teaching some well-known English words such as numbers, colors, and the names of classroom objects; but I do not know whether it is enough or not. I also do not know the necessary words for preschoolers, and I cannot decide how to select English words for my students. If there was a suggested syllabus or curriculum for preschoolers, I would willingly use it for my English language teaching courses."* At the end of the study, it was concluded that the lack of a curriculum and common syllabus for preschoolers on teaching a foreign language could be seen as a significant problem for the preschool teachers.

In the last code of Figure 3, the preschool teachers stated that they were not adept at teaching a foreign language since they did not get any specific course in this field in their bachelor's degree. Many of the preschool teachers – 68 of the participants – also clarified that they were not good at English, and since they did not know the correct spelling and pronunciation of some well-known words, they were worried about teaching them to their students in their courses. It is seen as normal for preschool teachers as they are not English language teachers. The participants also suggested seminars or trainings for preschool teachers on teaching a foreign language to preschoolers. In this study, all the participants honestly stated that they did not know any specific teaching approaches or methods to teach a foreign language to preschoolers.

In the last category of codes, the preschool teachers were asked about their views and perceptions about teaching a foreign language via distance education in order to enhance language teaching process for preschoolers in possible future. They were of the opinion that it could be effective, but there might

be some hiccups because of lack of knowledge and common program. The sub-codes in this section are presented in Figure 4 below.

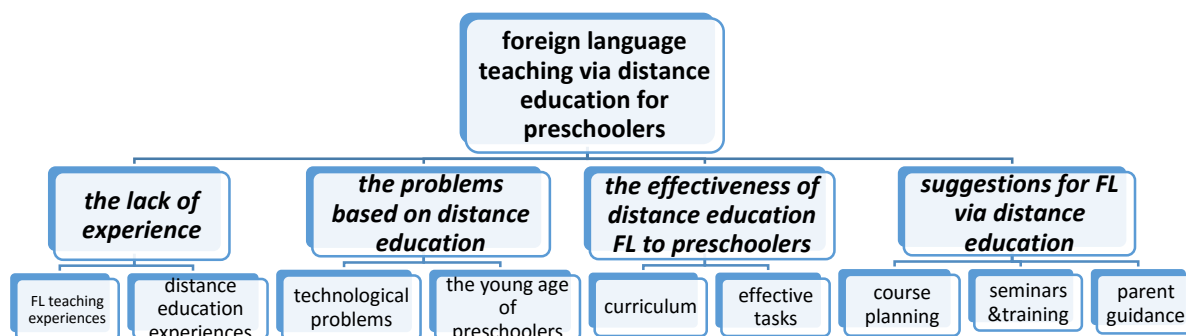


Figure 4. Preschool Teachers' Views and Perceptions on Teaching Foreign Language via Distance Education for Preschoolers

As for the last main code, the preschool teachers stated their views and suggestions on teaching foreign language via distance education to preschoolers by referring to their own experiences during the COVID-19 outbreak. Nearly all participants—79 of them – claimed that they might have had some basic problems if they had to teach a foreign language via distance education. This includes the lack of foreign language and distance education experiences, which is included in the first sub-category above. As T34 answered the question about their thought on teaching a foreign language using distance education procedure, “I cannot teach English in my face-to-face courses since I do not have enough knowledge about the course content; so, it is nearly impossible to teach it via distance education. I don’t believe that it will be meaningful for preschoolers; we cannot get their attention to the courses on online education in order to teach a foreign language. We should just focus on our own curriculum during distance education.” Additionally, 79 of the preschool teachers stated some problems with distance education in terms of foreign language teaching to preschoolers, such as lack of technological tools and the young age of the students. The same results were stated in the previous codes by the same preschool teachers. However, five of the participant teachers had a positive perception of teaching a foreign language via distance education, stressing the importance of learning a foreign language in the early years. The differences between the answers could be based on their different perspectives about distance education. According to Lukas and Yunus (2021), ‘Teachers’ personal experiences such as years of teaching experience, age, and education level may lead to differences in their view about e-learning in teaching English (p.344).’

99

When asked about the advantages of distance education on teaching a foreign language, a huge number of the participant teachers agreed that using an appropriate curriculum and effective tasks/materials might be useful for preschoolers. They believed that they could complete some games and enjoyable activities with their students if they had a chance to reach a suggested curriculum for preschoolers and they could use the correct materials during distance education.

Finally, the participants were asked to suggest more effective teaching process for preschoolers on foreign language teaching during distance education. Eighty-one of them suggested a training or seminar program for teachers on both distance education and foreign language teaching. As they had some problems during distance education due to their lack of experience and knowledge, they needed to get training in the new and rapid context of distance education. This was also the argument in Dayal and Tiko’s study (2020). Similarly, Lukas and Yunus (2021) noted that teachers lacked readiness during distance education process and they needed to be guided in terms of online education. In another similar study about the foreign language teachers’ views on the problems of distance education, Şahin and Aykaç (2022) stated that foreign language teachers have been needed to attend an in-service teacher training program or seminars in order to complete the tasks and activities during distance education. Furthermore, Aral and Kadan (2021) argued a similar suggestion in their study about the preschool teachers’ problem during distance education as stating that teachers have needed an in-service teacher

training for the following practices in distance education. As a similar result, in this study, it was also concluded that the preschool teachers suggested having a specific training program on distance education for both foreign language teaching and other contexts.

The other general suggestions of the preschool teachers were getting a curriculum and parent guidance to complete their teaching process on foreign language teaching to preschoolers via distance education. As parental involvement might help develop early childhood education in preschools (Cömert & Güleç, 2004), parent guidance for preschoolers during distance education can be beneficial. Further, Yıldırım (2021) argued the importance of collaboration between parents and preschool teachers during distance education in his study about preschool education in Türkiye during COVID-19 pandemic. Similarly, Dönmez, Koral & Akbulut (2021) presented the parents' views and expectations on distance education as stating that the parents have needed a collaboration with teachers in order to conduct the process properly. At the end of this study, the preschool teachers suggested their comments sincerely in order to help preschoolers in any kinds of distance education process, and they highlighted the necessity of both parent guidance and teacher training programs for teaching a foreign language to preschoolers effectively on the distance education process.

Conclusion and Suggestions

In the rapidly changing and developing world, the new necessities and requirements of education have been discussed for a long time; however, after the unexpected and extraordinary experience of the COVID-19 pandemic in terms of educational sciences (Sak, Şahin-Sak & Nas, 2020), new perspectives about distance education have gained popularity worldwide. In Türkiye, similarly, the term distance education has been taken into consideration in various aspects. This is evident in the increasing studies on teachers, students, teaching experiences and parents. These studies mainly analyzed different grades of distance education. However, there was a gap in the views and experiences of preschool teachers in terms of foreign language teaching as a developing field for preschoolers. Therefore, in the present study, the preschool teachers' views and perceptions on teaching foreign language via distance education were examined to give a different perspective for the following experiences of educational programs. At the end of the study, it was concluded that preschool teachers have common problems about distance education in general. Further, they are aware of the importance of teaching a foreign language in the early years of life. As for a combination of these two concepts, the preschool teachers claimed that they might complete successful and effective activities with preschoolers if they had enough chances to learn teaching a foreign language to preschoolers via distance education. Hence, it would be highly beneficial for preschool teachers to attend teacher training programs and seminars to resolve the issue.

This study suggests that distance education should be examined from different perspectives to reveal useful ways for teaching across different groups. Even if the effects of the pandemic outbreak have disappeared now, there can be similar cases in the near future, and readiness is significant to adapt to emergent and rapid cases. For this reason, studies on distance education should be enriched by selecting different variables and participants. Additionally, different question forms or contents can be selected by researchers to improve the related literature. Finally, various participant groups such as administrative, children and parents can be integrated into studies to supply a much broader scope for the following research.

References

- Aguilar-Farias, N., Toledo-Vargas, M., Miranda-Marquez, S., Cortinez-O'Ryan, A., Cristi-Montero, C., Rodriguez-Rodriguez, F., Martino-Fuentealba, P., Okely, A.D. & del Pozo Cruz, B. (2021). Sociodemographic predictors of changes in physical activity, screen time, and sleep among toddlers and preschoolers in Chile during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 18 (1), 176-189.
- Alan, Ü. (2021). Distance education during the COVID-19 pandemic in Turkey: Identifying the needs of early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 987-994.

- Alexiou, T. (2021). Special issue: Innovations and trends in early foreign language context. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 11(1), 6-10.
- Aral, N., & Kadan, G. (2021). Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *KAEÜ Sağlık Bilimleri Dergisi* 1(2), 99-114.
- Atabey, D. (2021). COVID-19 from the perspective of preschool prospective teachers: What can we do for children?. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(1), 82-94.
- Barnett, S., Jung, K. & Nores, M. (2020). Young children's home learning and preschool participation experiences during the pandemic. *NIEER 2020 Preschool Learning Activities Survey: Technical Report and Selected Findings*. Updated. National Institute for Early Education Research.
- Barnett, W. S., Grafwallner, R., & Weisenfeld, G. G. (2021). Corona pandemic in the United States shapes new normal for young children and their families. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 109-124.
- Bayyurt, Y. (2013). 4+4+4 Eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. *1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri* (Ankara), 1, 115 -125.
- Bland, J. (Ed.). (2015). *Teaching English to young learners. Critical issues in language teaching with 3-12 year olds*. London: Bloomsbury Academic.
- Can, E., & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487.
- Chu, Y. W. (2014). Teachers' Belief in teaching English for kids at a kindergarten: A casestudy of students from the department of applied English. *English Language Teaching*, 7(10), 100-112.
- Cingi, M. (2021). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yabancı dil eğitimi ve yaşantı odaklı yabancı dil eğitimine ilişkin görüşleri(Doktora Tezi)*. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Cömert, D., & Güleç, H. (2004). The significance of family participation in the pre-school institutions: Teacher-family- child and institution. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çetintaş, B. G., & Yazıcı, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde anaokulu ve anasımflarında iki dilli eğitim uygulamaları ve deneyimleri üzerine öğretmen görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, VI (2): 173-187.
- Çobanoğlu, N . (2020). Ethics of individual, professional, social, scientific and politic is questioned by COVID-19 pandemi. *Anatolian Clinic the Journal of Medical Sciences*, 25(Supplement 1), 36-42.
- Dayal, H. C., & Tiko, L. (2020). When are we going to have the real school? A case study of early childhood education and care teachers' experinece surrounding education during the COVID-19 pandemic. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(4): 36-347.
- Dönmez, G., Koral, Ü., & Akbulut, A. (2021). COVID-19 salgını döneminde okul öncesi eğitime yönelik veli beklentileri. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 148-164.
- Ersin, P., Atay, D., & Mede, E. (2020). Boosting preservice teachers' competence and online teaching readiness through e-practicum during the COVID-19 outbreak. *International Journal of TESOL Studies*, 2(2), 112-124.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depth of educational reform*. London: Palmer.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition: An introductory course*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gibbs, G.R. (2007). *Analysing qualitative data*. London: SAGE Publications.
- Güngör-Aytar, A., & Öğretir, A. D. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yabancı dil eğitimine ilişkin anne-baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 13-30.
- Gürsoy, E. & Eken, E. (2018). English teachers' understanding of the new English language teaching program and their classroom implementations . *Journal of Language and Linguistic Studies*,14(2), 18-33 . Retrieved from, <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/43364/527917>.
- Gürsoy, E., Korkmaz, Ş. Ç., & Damar, E. A. (2013). Foreign language teaching within 4+4+4 education system in Turkey: Language teachers' voices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53(A), 59-74.
- Karagül, S., & Sen, E. (2021). Turkish teachers' attitudes towards distance learning during the COVID-19 pandemic. *International Education Studies*, 14(10), 53-64.

- Krashen, S. (1973). Lateralization, language learning and critical period: Some new evidence. *Language Learning*, 23(1), 63-74.
- Kuset, Ş., Özgem, K., Şaşmacıoğlu, E., & Güldal, Ş. (2021). Evaluation of the impact of distance education on children in preschool period: Teachers' opinions. *Near East University Online Journal of Education*, 4(1), 78-87.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kazu, İ. Y., Kurtoğlu-Yalçın, C. K., & Yalçın, C. (2022). Yabancı dil öğretmenlerinin gözünden pandemi döneminde yabancı dil öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1661-1682.
- Lin, Z. (2013). Language teachers' attitudes, beliefs, Professional knowledge, and views on Professional development: An exploratory study at a preschool TEFL setting. *TESOL J.*, 4, 55-82.
- Lukas, B. A., & Yunus, M. M. (2021). ESL teachers' challenges in implementing e-learning during COVID-19. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(2), 330-348.
- Mahyoob, M. (2020). Challenges of e-learning during the COVID-19 pandemic experienced by EFL learners. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(4), 351-362.
- Murray, J. (2020) In a time of COVID-19 and beyond, the world needs early childhood educators. *International Journal of Early Years Education*, 28(4), 299-302.
- Nartiningrum, N., & Nugroho, A. (2020). Online learning amidst global pandemic: EFL students' challenges, suggestions, and needed materials. *Academic Journal of English Language and Education*, 4(2), 115-140.
- Nashir, M., & Laili, R. N. (2021). English teachers' perception toward the switch from offline to online teaching during lockdown in the midst of COVID-19 outbreak. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 3(2), 250-260.
- Nasır, M. (2020). Impact of the 2019–20 Coronavirus pandemic on education. *International Journal of Health Preferences Research, Istanbul Gelisim University*, 1-12.
- Özel, E., Konca, A. S., & Zelyurt, H. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının yabancı dil eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1), 331-342.
- Pamuk, D. K., & Bal, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 737-754.
- Plowman, L., Stevenson, O., McPake, J., Stephen, C., & Adey, C. (2011). Parents, pre-schoolers and learning with technology at home: Some implications for policy. *Journal of Computer Assited Learning*, 27, 361- 371.
- Pustika, R. (2020). Future English teachers' perspective towards the implementation of e-learning in Covid-19 pandemic era. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 5(3), 383-391.
- Rakhmanina, L., Martina, F., Halolo, F. B., Syafryadin, S., & Noermanzah, N. (2020). Students' perception on online English learning during COVID-19 pandemic era. *Silampari Bisa: Jurnal Penelitian Pendidikan Bahasa Indonesia, Daerah, Dan Asing*, 3(2), 428-439.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. & Nas, E. (2020). Pandemi sürecinde okul öncesi eğitim. F. Tahnan ve H.İ. Özok (Ed). *Pandemi ve eğitim*. (s.161-189). Ankara: Anı Yayıncılık
- Syahria, N. (2021). Teaching during COVID-19 pandemic: What should educators do to save nations' educational crisis? *Lectio: Journal of Language and Language Teaching*, 1(1), 29-40.
- Şahin, H. & Aykaç, N. (2022). Evaluation of foreign language teachers's opinions about the problems experienced in distance education during the covid-19 pandemic. *Trakya Journal of Education*, 12(2), 1087-1105.
- Şener, B., Ertem, İ. S., & Meç, A. (2020). Online teaching experiences of ELT instructors. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 3(3), 340-362.
- Taşçı, S. (2021). Evaluation of emergency distance language education: Perspectives of ELT students. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(1), 286-300.
- UNESCO. (2020). New drive to protect early childhood education in the context of the COVID-19 crisis 2020. Retrieved from: <https://en.unesco.org/news/new-drive-protect-early-childhood-education-context-covid-19-crisis>.
- Uslu, B. (2020). From preschool to elementary 4th grade: The follow-up study of the effect of life focused foreign language acquisition program. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(2), 273-283.
- Vuorinen, T. (2020). 'It's in my interest to collaborate ... ' – Parents' views of the process of interacting and building relationships with preschool practitioners in Sweden. *Early Child Development and Care*, 1-13. doi: 10.1080/03004430.2020.1722116

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2021). Preschool education in Turkey during the Covid-19 pandemic: A phenomenological study. *Early childhood education journal*, 49(5), 947-963.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Okul Öncesi Dönem Çocuklarının ve Annelerinin Doğada Vakit Geçirme Durumlarının İncelenmesi¹

Investigation of Preschool Children and Their Mothers' Spending Time in Nature

Neslihan DEMİRCAN²
Gülden UYANIK³

doi: 10.38089/iperj.2023.146
Kabul Tarihi: 16.09.2023

Geliş Tarihi: 02.08.2023

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2023

Özet: Doğa hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır. Doğada vakit geçirme hem yetişkinler hem de çocuklar üzerinde önemli etkilere sahiptir. Anne babaların doğada vakit geçirme durumu, çocukların doğayla olan ilişkisini etkiler. Ebeveynlerin doğaya karşı olan tutumu ve ilgisi, çocukların doğayla bağlantı kurmasını teşvik eder. Anne babalar, çocuklarına doğal alanları keşfetme fırsatı sunmalı ve doğa ile etkileşimlerini desteklemelidir. Doğada vakit geçirme aynı zamanda anne ve çocuk arasındaki iletişimi güçlendirir. Günümüzde şehirleşme ve teknolojinin etkisiyle çocuklar doğal ortamdan uzaklaşmaktadır. Bu nedenle anne ve çocukların doğada vakit geçirme durumlarının belirlenmesi önemlidir. Bu nedenle, bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarına sahip annelerin görüşlerine dayanarak, annelerin ve çocukların doğada vakit geçirme durumları incelenmiştir. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın kapsam ve amacına bağlı olarak, amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu örneklem tekniği tercih edilmiştir. Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sonucu, annelerin doğada vakit geçirmesi, çocukların doğada vakit geçirmesi ve doğada vakit geçirmeyi etkileyen faktörler olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır. Bu bağlamda, annelerin doğada vakit geçirmesinin anneleri psikolojik, fiziksel ve zihinsel olarak olumlu etkilediği, çocukların doğada vakit geçirmesinin ise çocukları fiziksel, zihinsel, sosyal duygusal ve dil gelişimi bakımından desteklediği ve onların çevre farkındalığını artırdığı görülmüştür. Bunlara ek olarak, yaşanan bölge yapısının, hava durumunun, ebeveynlerin sağladığı olanakların, çocuğun eğitim aldığı okulun ve annenin farkındalık seviyesinin doğada vakit geçirmeyi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çalışmada ulaşılan sonuçlar çerçevesinde önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi dönem, doğa etkileşimi, doğada vakit geçirme, doğa ve anne, doğa ve çocuk

Abstract: Nature is an essential part of life. Spending time in nature has significant effects on both adults and children. Parents' engagement in nature directly influences children's connections with the natural world. The attitude and interest of parents towards nature encourage children to establish a bond with nature. Parents should provide opportunities for their children to explore natural areas and support their interaction with nature. Spending time in nature also strengthens communication between mothers and children. Due to urbanization and the influence of technology, children are becoming disconnected from their natural environments. Therefore, it is important to determine the extent to which parents and children spend time in nature. In this research, based on the opinions of mothers with preschool-aged children, the study examines the mothers' and children's engagement in nature. The research utilized a qualitative research method, specifically the phenomenological design. Considering the scope and purpose of the study, the purposive sampling technique of snowball sampling was preferred. The data collection method employed semi-structured interviews. The data were analyzed using the content analysis technique. As a result of the analysis, three themes were identified: mothers' engagement in nature, children's engagement in nature, and influencing factors. The findings revealed that spending time in nature positively affects mothers psychologically, physically, and mentally. Likewise, it was observed that children's engagement in nature supports their physical, mental, socio-emotional, and language development, as well as increasing environmental awareness. Moreover, it was concluded that there are various factors that influence the engagement of mothers and children in nature, such as the region's characteristics, weather conditions, opportunities provided by parents, the school where the child is educated, and the level of awareness of the mother. Based on the results, recommendations were provided in the study.

Keywords: preschool period, nature interaction, spending time in nature, nature and mother, nature and child

¹ Bu çalışma IX. EJER kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

² Arş. Gör., Sinop Üniversitesi, Türkiye, neslihan.demircan999@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3151-0164>

³ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye, guyanik@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9947-8159>

Giriş

Doğa, her birey için önemli ve tamamen özgün anlamlar taşıyan bir kavramdır. Genellikle, doğayı temsil eden "yeşil" olarak nitelendirilebilen açık ve geniş alanlar, vahşi doğa, parklar ve açık alanları içeren tanımlar yaygındır. Doğada yaşanan deneyimler çeşitlilik gösterir. Bir ağaca bakmak, bir ofiste saksı bitkisi bulundurmak veya iki haftalık bir doğa seyahatine katılmak gibi örnekler, hepsi doğal ortamlarla bağlantı kurmayı sağlayan deneyimlerdir. İnsan hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır (Ateş, 2022). Doğada vakit geçirmek insanları birçok yönden olumlu etkilemektedir (Jimenez vd., 2021). Doğa insanlar için dinginlik ve sakinlik kaynağı olabilir (Özgüner, 2004). Yapılan araştırmalara bakıldığında, doğada vakit geçirmenin bireylerin kalp sağlığını olumlu etkilediği, kişilerin kendilerini daha sağlıklı görmelerine olanak tanıdığı, stres, diyabet, obezite, astım riskini azalttığı görülmektedir (Halonen vd., 2014; Hartig ve Kahn, 2016; Kardan vd., 2015; White vd., 2017; White vd., 2019). İnsan ömrünün uzamasında etkili olmakla birlikte bireylerin hayat kalitesini artırmaktadır (Gascon, 2016). Nitekim, Stigsdotter ve diğerleri'nin (2010) çalışması yeşil alana uzak olan bireylerin sağlık ve sağlığa yönelik yaşam kalitesinin daha düşük olduğunu, stres yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, bireylerin hem fiziksel hem de ruhsal sağlıkları bakımından doğada vakit geçirmek önemli bir yere sahiptir.

Doğada vakit geçirmenin, yetişkinlerin yanı sıra, çocukların da ruh sağlığı ve iyi oluşunda kritik bir rolü vardır (Liu vd., 2021). Doğal ortamlar çocuklara oyun alanı, keşif ve öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu bağlamda, çocukların yeşil alanlara erişiminin artması, çocukların daha fazla fiziksel aktivitelerde bulunmasına imkân tanımakta, bu durum 21. yüzyılın en önemli küresel sağlık problemlerinden biri olan obezite riskini azaltmaktadır (Wood vd., 2016). Ayrıca, açık hava etkinlikleri ve gün ışığı miyobun azaltmasının yanı sıra, ilerlemesine karşı koruyucu etkiye sahiptir (He vd., 2015; Sánchez-Tocino vd., 2019). Nitekim, çocukların dışarıda daha fazla zaman geçirmesi ve güneşe maruz kalması, yetişkinlik dönemlerinde miyoba yakalanma olasılıklarını azaltmaktadır (Lingham vd., 2021). Doğanın sunduğu olanaklar sadece çocukların fiziksel gelişimlerine değil aynı zamanda zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır. Doğa çocukların benlik algısını, iyi oluşunu, psikolojik dayanıklılığını, yaratıcılıklarını, esnek düşünme ve öz farkındalıklarını, zihinsel sağlıklarını desteklemektedir (Feng & Astell-Burt, 2017; Kuo vd.2019; Li vd., 2021; Williams & Dixon, 2013; Zylstra vd., 2014). Bunun yanı sıra, çocukların dikkat becerilerini artırmakta, iletişim becerilerinin ilerlemesine olanak tanımaktadır (Ulset, 2017). Kısacası, doğanın çocuklar üzerinde de fiziksel, bilişsel, ruhsal ve davranışsal birçok olumlu etkisi olduğu bilinmektedir (Fyfe-Johnson vd., 2021).

Doğada vakit geçirmenin çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini göz önünde bulundurarak, çocuklara doğayla etkileşim kurma fırsatları sağlanmalıdır. Bu noktada anne babaların doğada vakit geçirme durumları üzerine yapılan araştırmaların önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü, çocukların doğayla olan ilişkisi, annelerin doğaya karşı tutumlarıyla yakından bağlantılıdır. Ahmetoğlu'nun (2017) araştırması çocukların doğayla olan etkileşim seviyelerinin, anne babalarının doğa deneyimlerine verdikleri önemle ilişkili olduğunu göstermektedir. Ebeveynler, doğanın önemini fark ettiklerinde, çocuklarının doğayla olan bağlantıları da daha güçlü hale gelmektedir. Diğer bir ifade ile, ebeveynler ve diğer aile bireyleri çocukların doğayla bağlantı kurmasını teşvik edebilir ya da engelleyebilir (D'Amore ve Chawla, 2020). Ebeveynlerin doğa ile olan etkileşimi, çocukların doğal hayatı anlamlandırmasına, doğal hayata değer vermesine ve korumasına olanak tanımaktadır. Anne babaların doğaya karşı olan sevgisi, ilgisi ve merakı, çocukların da doğaya karşı olumlu bir tutum sergilemesine katkıda bulunmaktadır (Atasoy, 2006). Dolayısıyla, çocukların doğa ile olan etkileşimlerini artırmak konusunda anne babalara önemli roller düşmektedir. Bu konuda, öncelikle anne babalar bilinçli olmalı, doğru davranışlar sergilemeli, çocuğu desteklemelidir (Şerbetçi, 2022). Bunun için anne babalar çocukları ile çevrelerinde bulunan doğal alanları keşfetmeli, çocuklarına gerekli psikolojik ve fiziksel alanı sağlamalıdır (Children and Nature Network, 2021). Nitekim anne ile çocuğun doğada vakit geçirmesi aralarındaki iletişimi de güçlendirmektedir (Cameron-Faulkner vd., 2018).

Günümüzde yaygınlaşan şehirleşme ve teknolojinin etkisi ile çocuklar doğal ortamdan uzaklaşmaktadır (Clements, 2004; Turner vd., 2004). Bu durum çocukların bedensel ve ruhsal sağlıklarını olumsuz etkilemektedir (Arola vd., 2023; Barrera-Hernández vd., 2020; Molina-Cando vd., 2021). Dolayısıyla, anne ve çocukların doğada vakit geçirmesi onların çevre ile yeniden bağlantı kurmalarına ve doğal deneyimler edinmelerine imkân sağlamaktadır. Bu nedenle anne ve çocukların

doğada vakit geçirme durumlarını belirlemek önemlidir. Bu bilgiler göz önüne alınarak, bu araştırmada okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin görüşleri doğrultusunda, okul öncesi dönem çocuklarının ve annelerinin doğada vakit geçirme durumları incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olguların ortaya çıkarılması yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda bu çalışmanın odağında yer alan olgu okul öncesi dönemdeki çocukların ve annelerinin doğada vakit geçirme durumları şeklinde belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın kapsam ve amacına bağlı olarak, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Kartopu örneklemede, öncelikle araştırmacının kriterlerine uygun bir veya birkaç deneğe ulaşılır. Ardından bu deneklerden elde edilen bilgi ve önerilerinden hareket edilerek diğer deneklere ulaşılmaya çalışılır. Bu sayede katılımcılar tıpkı bir kartopu gibi büyümektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'da yaşayan, 36-72 aylık çocuğa sahip olan 17 anne oluşturmaktadır. Kimliklerin gizliliği için kod isim kullanılmıştır. Katılımcıların ve çocuklarının demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

*Annenin Adı	Çocuğun Cinsiyeti	Çocuğun Yaşı	Çocuğun Okula Gitme Durumu	Annenin Mesleği	Yaşanılan İlçe
1. Ayşe	Kız	5	Gidiyor	Araştırma Görevlisi	Maltepe
2. Eda	Kız	5	Gidiyor	Stilist	Arnavutköy
3. Şeyma	Kız	5	Gidiyor	Ev Hanımı	Bahçelievler
4. Zeynep	Kız	4	Gitmiyor	Ev Hanımı	Küçükçekmece
5. Buket	Erkek	4,4	Gidiyor	Ev Hanımı	Beylikdüzü
6. Büşra	Erkek	4	Gitmiyor	Ev Hanımı	Arnavutköy
7. Çiçek	Erkek	6	Gidiyor	Ev Hanımı	Fatih
8. Mavi	Erkek	3,5	Gitmiyor	Ev Hanımı	Arnavutköy
9. Sevfı	Erkek	4	Gitmiyor	Ev Hanımı	Küçükçekmece
10. Gökçe	Erkek	3,5	Gitmiyor	Öğretmen	Beylikdüzü
11. Ekin	Erkek	5,5	Gidiyor	Öğretmen	Başakşehir
12. Nilgün	Erkek	5	Gidiyor	Ev Hanımı	Sultanbeyli
13. Meltem	Erkek	6	Gidiyor	Ev Hanımı	Arnavutköy
14. Ece	Erkek	4	Gitmiyor	Ev Hanımı	Arnavutköy
15. Deniz	Erkek	6	Gidiyor	Ev Hanımı	Eyüpsultan
16. Ada	Erkek	4,5	Gidiyor	Öğretmen	Pendik
17. Ekin	Erkek	4	Gidiyor	Öğretmen	Pendik

*Gizliliğin korunması amacıyla katılımcılara kod isimler verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarından “yarı yapılandırılmış görüşme” yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme türünde araştırmacıya öncesinde belirlenen soru ve konu başlıkları yol göstermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Araştırmacılar tarafından, okul öncesi dönem çocuklarının ve annelerinin doğada vakit geçirme durumlarının incelenmesi amacıyla, alan yazın doğrultusunda 10 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form, annelerin doğayı sevme durumlarına, doğada vakit geçirme imkanlarına, çocuklarının doğada vakit geçirme durumlarına ve imkanlarına ve doğada vakit geçirmelerine engel olan faktörlere yönelik sorular içermektedir. Sorular hazırlandıktan sonra, bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve soruların kapsayıcılığı, niteliği ve hedefe uygunluğu kriterleri göz önüne alınarak revize edilmiştir. Soruların anlaşılabilirliğini test etmek için okul öncesi dönem çocuğu olan iki anneyle çevrimiçi olarak pilot uygulama yapılmıştır. Görüşmelerde yapılan ses kaydı yazıya dökülmüştür. İki araştırmacı tarafından görüşmeler birlikte değerlendirilmiş, soruların genel olarak anlaşılabilirliği tekrar gözden geçirilmiştir. Görüşme formundaki bir soru daha da somut şekilde ifade edilerek sorulara son hali verilmiştir. Katılımcılarla görüşmeye başlanmadan çalışmaya yönelik kısa bir bilgilendirme yapılarak gerekli kayıt izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veri analizi türlerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. Bu analiz türünde temel hedef, ulaşılan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlar ve ilişkileri belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada elde edilen veriler öncelikle yazıya dökülmüştür. Ardından, dört aşamada analiz edilmiştir. Veriler kodlanmış, temalara ulaşılmış, ardından kodlar ve temalar düzenlenmiştir. Son olarak elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Miles ve Huberman’a (1994) göre aynı veri setini değerlendiren iki araştırmacı analiz sürecinde daha açık tanımlar elde etmektedir. Bu nedenle araştırmaya katılan 17 katılımcıdan elde edilen veriler, güvenilirliğin sağlanması amacı ile, bağımsız olarak iki araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve oluşturulan kod ve temalar karşılaştırılmış, ortak anlam çıkarılarak son hali verilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada katılımcılara 10 soru yöneltmiş olup, gerçekleştirilen analizler sonucunda annelerin doğada vakit geçirmesi, çocukların doğada vakit geçirmesi ve doğada vakit geçirmeyi etkileyen faktörler olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır. Annelerin doğada vakit geçirmesi temasına ait bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Annelerin doğada vakit geçirmesi temasına ait kategoriler, kodlar ve frekanslar

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Annelerin doğada vakit geçirmesi	Psikolojik etkiler	Mutlu	15
		Huzurlu	
		Pozitif	
Annelerin doğada vakit geçirmesi	Fiziksel etkiler	Enerji	2
		Rahatlamak	
		Negatif hissiyat	
Annelerin doğada vakit geçirmesi	Zihinsel etkiler	Psikoloji	2
		Fiziksel etki	
		Beden	
		Zihin	2

Annelerin doğada vakit geçirmesi teması, annelerin doğada vakit geçirmeleri durumundan nasıl etkilendiklerini açıklamaktadır. Bu temada belirlenen kategorilerden ilki psikolojik etkilerdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Doğanın bize insanoğluna iyi geldiğini düşünüyorum. Toprağın negatif enerjinizi aldığını, doğada temiz hava almanın insanı morali bozuk olsa bile veya bozuk olmasa da iyi geldiğini, burada enerji kattığını düşünüyorum. Mutlu oluyorum. Seviyorum dışarıda vakit

geçirmeyi, yürümeyi ya da bir çimende oturmayı ya da bir denize bakmayı, güzel havada dışarıda olmayı. Oksijen, hava almayı seviyorum. İyi geliyor.” (Buket)

“Neden severim? Çünkü insanın bütün stresini alıyor, içine bir ferahlık veriyor, huzur veriyor. Yani benim düşüncem böyle. Mesela çok canım sıkıldığı zaman ormana giderim. Böyle temiz havayı içime çekerim içime doğru. İçim rahatlar. Mesela bir sinir olduğum zaman, mesela çocuklara sinirlendiğim zaman derin nefes alırım çıkarım. İnsana bir şey yapar. İnsanın sinirini alır.” (Büşra)

“Daha iyi geliyor. Psikolojik açıdan daha rahat geliyor. İyi geliyor.” (Gökçe)

“Pandemi sürecinde bunun daha farkına vardık. Açık havada bulunmak bize iyi geldi. Hani topraklandık denir ya. Pozitif bir enerji ve alttaki negatif enerjiyi attık, topraklandık. Mutlu olduk.” (Ekin)

İlgili temaya ait diğer alt boyut fiziksel etkilerdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Yeşille, maviyle iç içe olmak, havası, temiz oluşu. Bence bunlar insanın psikolojisini, bedenini maddi manevi toparlıyor.” (Çiçek)

“Fiziksel etkileri de var. O enerji boşalmasıdır vesaire.” (Ada)

İlgili temaya ait diğer alt boyut zihinsel etkilerdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Biraz daha sakin kaldığımdan dolayı doğru yanlış konusunda biraz daha zihinde orta yolu takip ettirebiliyor.” (Sevgi)

“Bu özellikle telefonsuz, dijital ortamdaki uzak bir detoks gibi. Yani iyi geliyor tabii neden iyi gelmesin. Bir nevi zihnini boşaltmanız için bir araç.” (Deniz)

Bir diğer tema çocukların doğada vakit geçirmesi şeklinde belirlenmiştir. Bu tema çocukların doğada vakit geçirdiklerinde nasıl etkilendiklerini açıklamaktadır. İlgili temaya ait bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çocukların doğada vakit geçirmesi temasına ait kategoriler, kodlar ve frekanslar

Tema	Kategori	Kod	Sıklık
Çocukların doğada vakit geçirmesi	Fiziksel gelişim	Fiziksel aktivite	5
		Uyku	
		Enerji atmak	
		Motor beceri	
	Zihinsel gelişim	Saymak	11
Keşfetmek			
Bilmek			
Öğrenmek			
İncelemek			
Dil gelişimi	Sorgulamak	1	
	Fark etmek		
Sosyal duygusal gelişim	Tanımak	7	
	Bilginin artması		
	Sosyal		
	Duygusal		
	Psikolojik		
Çevre bilinci	Başka hayatların fark edilmesi	2	
	İlimli		
	Arkadaş edinme		
Çevre bilinci	Çevre farkındalığı	2	
	Diğer canlıların varlığını fark etmek		

Bu temada belirlenen kategorilerden ilki fiziksel gelişimdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Fiziksel aktiviteler yapıyor. Koşuyor. Hopluyor. Zıplıyor. Elleri toprağa dokunuyor.” (Ekin)
 “Zıplayabilir, hoplayabilir, enerjisini atabilir, elektrik yükleniyor sonuçta ev ortamında sürekli ev ortamı olunca insan doğada en azından böyle fiziksel aktiviteleri hareket kabiliyeti çok şey oluyor. Gelişiyor.” (Ece)

“Motor becerilerine tabiki katkı sağlıyor. ... İlk kez doğaya çıkan bir çocukla ilk kez doğaya çıkan bir çocukla sürekli düz zeminde yürüyen bir çocuk arasında ciddi fark vardır... Çocuk orayı biliyor, orada ne olacağı ile ilgili tahayyülü var. Adımını nasıl atması gerektiğini biliyor.” (Nilgün)

Bu temada belirlenen kategorilerden diğeri zihinsel gelişimdir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Beceri açısından baktığımda böyle saymadır vesairedir. İşte karşılaştırmadır. Bu tarz böyle bilgisayar becerilerine katkı sağlıyor zaten.” (Ada)

“Çocuklar orada gerçekten keşfederek öğreniyorlar. 2 yaşındaydı oğlum. İşte bu kelebeklerin uçması, işte çiçeklerin açması onu bana hep anlatıyordu gerek kitaptan gerek videolardan falan. Bunu çocuğun görüp birebir şahit olarak yaşaması çok hoşuma gidiyor. Karahindiba. Onu mesela hep videolarında falan hep açar izletirdik ya da birçok kitapta geçer. O çocuk üzerinde olan kitaplarda. Onu mesela birebir görüp şahit olması... Çocuğun bire bir bizim de hoşumuza gidiyor.” (Mavi)

“Çünkü ben hayata sağlam başlamanın şeyden geçtiğini düşünüyorum. Sadece böyle evin içinde tek başına yaşamak ya da onun için kurgulanmış bir okul ev arkadaş sisteminde değil de börtü böceği görerek ağacın evrelerini görerek mevsimleri görerek olabileceğini düşünüyorum. Hayatı ve tam anlamıyla hissetmek, yaşamak, karşılaşacağı şeyleri önceden bilebilmek adına doğada her şeyin çocuklar için hazır olduğunu düşünüyorum.” (Çiçek)

“İncelemeyi araştırmayı öğretiyor bence. Yani öğreniyorlar. Karıncaların elleri takip diyor çiçek açıyorsa anne bak ilkbahar geldi dedi bunları fark ediyor. Bunları takip ediyor o yönden çok faydalı. (Meltem)

Diğer kategori dil gelişimidir. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcıların ifadesi şu şekildedir:

“Aynı zamanda dil gelişimi anlamında da katkı sağlıyor.” (Ada)

Sosyal duygusal gelişim kategorisine ilişkin örnek katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Sadece bu dünyada ben yokum. Çevremdeki insanların dışında bir de doğa var. Başka hayatlar var. Hani bunu görmesi benim için önemli.” (Ekin)

“Daha keyifli oluyor daha mutlu oluyor. O yerlerde iletişimi daha kuvvetli oluyor.” (Ada)

Son olarak, ilgili temada çevre bilinci kategorisi yer almaktadır. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Biliyorsunuz, teknoloji çağındayız. Çocuklar çok böyle robot gibi yaşıyorlar aslında hayatı. Keşke fırsatımız olsa da sadece doğayla iç içe olduğumuz bir yerde yaşayabilirsek. Çocukların bunu hissetmesi doğayı hissetmesi, tanınması, koruması için bunun gerekli olduğunu düşünüyorum açıkçası. Yani doğanın sadece yoldaki ağaç, kaldırımın kenarındaki çiçeklerden ibaret olmadığını, korumamız gerektiğini, sahiplenmemiz gerektiğini öğrenmesi gerekir diye düşünüyorum. Yani gelişimin yanı sıra, çevre farkındalığı kazanması açısından doğada vakit geçirmek önemli.” (Ekin)

Annelerin doğada vakit geçirmesi ve çocukların doğada vakit geçirmesi temalarına ek olarak doğada vakit geçirmeyi etkileyen faktörler teması belirlenmiştir. Doğada vakit geçirmeyi etkileyen faktörler

teması, anne ve çocuklarının doğada vakit geçirmesine etki eden etmenleri açıklamaktadır. İlgili temaya ait bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Doğada vakit geçirmeyi etkileyen faktörler temasına ait kategoriler, kodlar ve frekanslar

Tema	Kategori	Kod	Sıklık
Doğada Vakıt Geçirmeyi Etkileyen Faktörler	Yaşanılan bölgenin yapısı	Araba yolu	11
		Park	
		Site	
		Sahil	
		Müsilaj	
		Bina	
		Yapılaşma	
	Hava durumu	Orman	8
		Temiz toprak	
		Sıcak	
Ebeveynlerin yarattığı olanaklar	Yaz	4	
	Kış		
Çocuğun eğitim aldığı okul	Güzel hava	3	
	Soğuk		
	Evde bitki yetiştirmek		
Annenin farkındalık seviyesi	Anasınıfı	1	
	Okul		
	Öğretmen		
	Annenin farkında olması		

Bu temada belirlenen kategorilerden ilki yaşanılan bölgenin yapısıdır. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Büyük bir şehrin ortasında bir rezidansta büyüyen ya da işte Bakırköy'de iç içe evlerin içinde büyüyen bir çocuk adamın attığında direkt kaldırım taşına basıyor veyahut evinin önünde bir araba yolu geçiyor, böyle bir durum yok. O yüzden doğada vakit geçiriyor diyebiliriz.” (Ekin)

“Şimdi her fırsatta balık tutmaya mutlaka çıkıyoruz hatta bu müsilaj bizi çok olumsuz etkiledi. Keşke dedik hani böyle bir şey yaşamayıydık ve tekrardan devam etsek ki ondan dolayı bir tereddüdümüz oluyor.” (Mavi)

Diğer kategori havanın durumudur. Bu bulguya ilişkin örnek katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Her gün değil. Hava güzel olduğu takdirde haftada iki falan.” (Deniz)

“Yazları doya doya vakit geçiriyor. Çünkü babasının köyü bir dağ köyü. Orada farklı bir coğrafya var. Bizimki de bahçeli bir hayat.” (Çiçek)

“Mevsimine göre değişiyor. Sıcak havalarda daha fazla doğada vakit geçiriyor.” (Ekin)

Ebeveynlerin yarattığı olanaklar kategorisine ait örnek katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Şu an bulunduğumuz sitede 2 artı bir balkonlu olan bir dairemiz var. Ben de bahçe bağ olarak çok severim. Bahçeli bir evde büyüyen bir çocuğum çünkü. Balkonumda mutlaka bu saksılardan daha büyük kovalarımız var onlarda. Mesela domates işte biber, onun dışında, çilek hala yapıyorum. Mevsimine göre bir şeyler yapıyoruz hatta balkonumuzu kapattırdık, kışın da sera şeklinde bir şeyler yapalım diye. Çocuğumuz da bize eşlik ediyor.” (Mavi)

“Evde bitki yetiştiriyorum, yetiştiriyoruz. Yani çiçeğin dışında balkona bir domates, bir şey ekliyoruz. O şekilde de görüyor bir domates nasıl büyür, nasıl sulanır. Bir şeyler ektik daha önceki senelerde. Ona mesela gidip sürekli bakıyor mesela küçük zeytin fidanı ektik büyümüş mü büyümemiş mi.” (Ekin)

Doğada vakit geçirmeyi etkileyen faktörler temasına ait diğer kategori çocuğun eğitim aldığı okuldur. Bu bulguya ilişkin örnek ifade şu şekildedir:

“Çok şanslıyız öğretmenlerden yana. Sürekli böyle hani hayvan tanıtımı yaptı. Yüz gün diye bir şey yapmışlar. Okulda yüz gün boyunca yüz tane hayvan öğreniyorlar. Her hafta bitkilerle ilgili bir şey yapıyorlar: Deney yapıyorlar işte çimlendirme yapıyorlar. Sürekli bir şey yapıyorlar. Yani bu sene tamamen doğayı öğrendi.” (Meltem)

Son olarak, annenin farkındalık seviyesi kategorisi belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin örnek ifade şu şekildedir:

“Annenin yetişmesi yeterdir benim nezdimde. Hani annenin farkında olması doğa ile teması getirir. Biz evet 10 dakikalık mesafemizi 20 dakika yürüyor olabiliriz çocuklarla. Ama bu 20 dakikayı o kadar dolu geçiriyoruz ki. Ağaçtaki yaprağı, oradaki tohumları tohumdan tekrar ağacın oluşmasını, bunları sürekli böyle onunla bir temas halinde. Yol boyunca diyalog halinde gittiğimizde evet çocuk belki doğa ile çok temas kuramıyor fakat kurduğu temastan tam meyve alıyor oluyor. Hani benim nezdimde annenin farkında olması yeterli. Çünkü imkânlar sürekli değişen şeyler.” (Sevgi)

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi dönem çocuklarının ve annelerinin doğada vakit geçirme durumlarının incelendiği bu çalışmadan elde edilen verilere göre, annelerin doğada vakit geçirmesi, çocukların doğada vakit geçirmesi ve doğada vakit geçirmeyi etkileyen faktörler olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları, doğada vakit geçirmenin anneleri psikolojik, fiziksel ve zihinsel olarak olumlu etkilediğini göstermektedir. Bu bulguya paralel olarak, Liu ve diğerlerinin (2022) araştırması ormanların bireylerin kan basıncını ve kalp hızını düşürmenin yanı sıra, olumsuz duyguları azalttığını, olumlu duyguları ise artırdığını göstermektedir. Bratman ve diğerleri'nin (2015) araştırması kent yürüyüşüne kıyasla, doğa yürüyüşünün duygusal faydalarının (anksiyete ve olumsuz duyguların azalması ve olumlu duyguların korunması) yanı sıra bilişsel yararları (artan çalışma belleği performansı) olduğunu göstermiştir. Nitekim, doğada vakit geçirmenin yaşam memnuniyetini, benlik saygısını, öznel mutluluk seviyesini artırdığı, depresyonu, anksiyeteyi azalttığı, bilişsel işlevler üzerinde koruyucu etkiye sahip olduğu, fiziksel aktivite seviyesini artırdığı, kardiyovasküler hastalık riskini azalttığı bilinmektedir (Chang vd., 2020; Jimenez vd., 2021; Soga vd., 2020). Ayrıca, doğada vakit geçirmek kişilerin sosyalleşme davranışlarını da olumlu etkilemektedir (Aram vd., 2019).

Çalışma, doğada vakit geçirmenin çocukların çevre farkındalığını artırdığını, fiziksel, zihinsel, sosyal duygusal ve dil gelişimini desteklediğini göstermektedir. Kabar'ın (2022) araştırması, çocukların doğada vakit geçirmesine olanak tanıyan orman okullarında eğitim almanın çocukların araştırma, sorgulama becerilerinin yanı sıra bilimsel süreç becerilerini desteklediğini, merak duygusu ve çevre farkındalığını artırdığını göstermektedir. Benzer şekilde, Dilek (2019) tarafından orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimlerini olumlu etkilediğini belirlemiştir. Williams & Dixon'un (2013) bahçe temelli öğrenmenin okullardaki akademik sonuçlar üzerindeki etkisine yönelik meta analiz çalışması, çocukların hem sosyal hem de akademik gelişimlerini olumlu etkilediğini göstermiştir. Ayrıca çalışmalar doğada düzenli vakit geçiren çocukların strese ve zorluklara karşı benlik saygısının ve direncinin arttığını, konsantrasyon, öğrenme, yaratıcılık, bilişsel gelişim, iş birliği, esneklik ve öz farkındalıklarının geliştiğini, zihinsel sağlıklarının desteklendiğini göstermektedir (Kuo vd., 2019; Li vd., 2021; Zylstra vd.2014). Bunların yanı sıra, Chawla ve Derr'in (2012) çalışması doğadaki olumlu deneyimlerin çocukların doğa sevgilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Araştırma, yaşanan bölgenin yapısının anne ve çocukların doğada vakit geçirme durumlarını etkilediğini göstermektedir. Bu bulgu, önceki bulgular ile uyumludur (Tolunay, 2022; Topalfağlıoğlu, 2002). Önceki araştırmalar doğal alan yakınlığı, temiz, bakımlı olunması, kent merkezine yakınlık, doğal güzellik gibi etkenlerin bireylerin vakit geçirme tercihleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Çetinkaya vd., 2015; Güneroğlu ve Pektaş, 2022; Önal ve Sağır, 2018). Benzer şekilde, Sarı (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, doğal alanın kolay ulaşılabilir olmasının, güzel manzara bulunmasının doğayı tercih sebebi olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, yaşanan şehir önemlidir

denilebilir. Ülkemizde, Tarım ve Orman Bakanlığı'nın verileri 2015 yılı itibariyle ülkemizde %29 oranında orman olduğunu göstermektedir. Avrupa Birliği'nde bu oran %43'tür. Yaşanılan bölgenin yapısının bireylerin doğada vakit geçirmesi üzerindeki etkisi dikkate alındığında, bu oranın artırılması gerektiği söylenebilir.

Hava durumu, anne ve çocukların doğada vakit geçirmesini etkileyen diğer faktördür. Katılımcılar sıcak havaların doğada vakit geçirmek için daha uygun olduğunu ifade etmiştir. Ulaşılan bu sonuç, Fidan (2021) ve Deretarla Gül'ün (2012) araştırma bulguları ile uyusmaktadır. Oysa, çocukları soğuk havaların değil havasız ortamların hasta ettiği bilinmektedir (Memorial Tıbbi Yayın Kurulu, 2021). Dolayısıyla, ulaşılan bu sonucun nedeninin kültürel olduğu düşünülmektedir. Nitekim, Yalçın'ın (2015) çalışmasında, Finlandiya'daki anneler çocuklarının soğuk havada vakit geçirmesinde sakınca görmezken, Türkiye'deki annelerin sakınca gördüğü belirlenmiştir. Benzer şekilde, Danimarka'da çocuklar soğuk havada dışarıda uyuduğu bilinmektedir. Onların bebeklerin dışarıda uyuması bakımından havanın çok soğuk olduğunu düşünmeleri için havanın -20 derece olması gerekmektedir (Gill, 2011).

Bulgular incelendiğinde, annelerin yarattığı olanakların ve ebeveynlerin farkındalık seviyesinin anne ve çocukların doğada vakit geçirmesini etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda, yetişkin rehberliği çocukların var olan potansiyellerini daha fazla kullanmalarına, çevre farkındalıklarının artmasına olanak tanımaktadır. Ayrıca, bu durum çocukların doğa ile daha fazla temas kurmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla, ebeveynin farkındalık sahibi olması ve çocuklarına olanaklar yaratması önemlidir. Nitekim, Wihardjo ve diğerlerinin (2017) araştırması da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Çocukların doğada vakit geçirmesini etkileyen bir diğer faktör ise eğitim alınan okuldur. Okulun sağladığı olanaklar, çocuğun doğa ile temasını artırmaktadır. Örneğin, İsveç'te geleneksel olarak düzenli bir şekilde doğal ortamlar ziyaret edilmektedir. Bu okullarda doğa sınıfı, uyunabilen, yemek yenebilen ev ve büyüleyici bir yer olarak görülmektedir (Anggard, 2010). Dolayısıyla, okul önemlidir ve binalar tasarlanırken çocukların doğa ile temas edebilecekleri alanlar tercih edilmelidir (Özburak, 2019). Buna ek olarak, müfredata doğaya yönelik eklemeler yapılmalı, çocuklara açık havada zaman geçirebilecekleri olanaklar sağlanmalıdır. Ancak, Türkiye'deki öğretmenlerin bir kısmının da tıpkı ebeveynler gibi hava durumuna göre hareket ettiği bilinmektedir (Alat vd., 2012; Çetken ve Sevimli Çelik, 2018; Yıldırım, 2017). Bunun nedeni kültürün yanı sıra, ebeveynlerin istek ve beklentileri ile ilgili olabilir.

Kısacası, gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda, annelerin doğada vakit geçirmesi, çocukların doğada vakit geçirmesi ve doğada vakit geçirmeyi etkileyen faktörler olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır. Annelerin doğada vakit geçirmesinin onları psikolojik, fiziksel ve zihinsel olarak olumlu etkilediği belirlenmiş, çocukların doğada vakit geçirmesinin çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal duygusal, dil gelişimini desteklediği, çevre farkındalığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar doğada vakit geçirmenin hem anne hem de çocuklar üzerine çok çeşitli olumlu etkileri olsa da çeşitli faktörler anne ve çocukların doğada vakit geçirme durumlarını etkilemektedir. Bunlar; yaşanılan bölge yapısı, hava durumu, ebeveynlerin yarattığı olanaklar, çocuğun eğitim aldığı okul ve annenin farkındalık seviyesidir. Sonuçlar göz önüne alındığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Bu çalışmada, annelerin ve çocukların doğada vakit geçirme durumları yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla araştırılmıştır. Yapılacak çalışmalarda, farklı yöntem ve teknikler kullanılarak ilgili konu derinlemesine araştırılabilir.
- Araştırmada sadece anne ve çocuklarına yönelik bilgi alınmıştır. Babalar ile görüşme yapılarak araştırma genişletilebilir.
- Yaşanılan bölgenin yapısının (doğal alana yakın olma, musilaj vb.) anne ve çocuklarının doğada vakit geçirme durumlarını etkilediği belirlenmiştir. Dolayısıyla, şehir merkezlerinde kolay ulaşılabilir, çocuk dostu, temiz doğal alanlar artırılmalıdır.
- Çalışmaya dâhil olan bazı annelerin, çocuklarını hava durumuna göre doğa ile buluşturdukları görülmüştür. Ancak, yurt dışı çalışmaları incelendiğinde, hava durumu ne olursa olsun çocukların doğa ile buluştuğu ve buna paralel olarak olumlu deneyimler edindikleri görülmüştür. Dolayısıyla, annelerin bu konudaki farkındalığını artırmaya yönelik eğitimler düzenlenebilir.

Kaynakça

- Ahmetoglu, E. (2017). The contributions of familial and environmental factors to children's connection with nature and outdoor activities. *Early Child Development and Care*, 189(2), 233–243. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1314273>.
- Alat Z., Akgümüş Ö., & Cavali, D. (2012). *Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen tutum ve uygulamaları*. 8(3): 47–62. <https://doi.org/10.17860/efd.49967>.
- Anggard, E. (2010). Making use of “nature” in an outdoor preschool: Classroom, Home and Fairyland. *Children, Youth and Environments*, 20(1): 4–25.
- Aram, F., Solgi, E., & Holden, G. (2019). The role of green spaces in increasing social interactions in neighborhoods with periodic markets. *Habitat International*, 84, 24–32. <https://doi.org/10.1016/j.habitatint.2018.12.004>.
- Arola, T., Aulake, M., Ott, A., Lindholm, M., Kouvonon, P., Virtanen, P., & Paloniemi, R. (2023). The impacts of nature connectedness on children's well-being: Systematic literature review. *Journal of Environmental Psychology*, <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101913>. 85: 101913.
- Atasoy, E., ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1) :105-122.
- Ateş, A. (2022). Genç yetişkinlerin doğa ile ilişkili olmak ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Ayvansaray Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Barrera-Hernández, L. F., Sotelo-Castillo, M. A., Echeverría-Castro, S. B., & Tapia-Fonllem, C. O. (2020). Connectedness to Nature: Its Impact on Sustainable Behaviors and Happiness in Children. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00276>. 11.
- Bratman, G., Daily, G., Levy, B., & Gross, J. (2015). The benefits of nature experience: Improved affect and cognition. *Landscape And Urban Planning*, 138: 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2015.02.005>.
- Cameron-Faulkner, T., Melville, J., & Gattis, M. (2018). Responding to nature: Natural environments improve parent-child communication. *Journal of Environmental Psychology*, 59: 9–15. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2018.08.008>.
- Chang, C., Oh, R. R. Y., Nghiem, T. P. L., Zhang, Y., Tan, C. L. Y., Lin, B. B., Gaston, K. J., Fuller, R. A., & Carrasco, L. R. (2020). Life satisfaction linked to the diversity of nature experiences and nature views from the window. *Landscape and Urban Planning*, 202, 103874. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2020.103874>.
- Chawla, L., Keena, K., Pevec, I., & Stanley, E. (2014). Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health & Amp; Place*, 28: 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2014.03.001>.
- Children and Nature Network (2021). Association of Zoos & Aquariums: eGuide for Families. Retrieved June 2023, https://eadn-wc04-796033.nxedge.io/wpcontent/uploads/aza_natureplay_familyguide_final_23-2-20.pdf
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80.
- Çetinkaya, G., Erman, A., & Uzun, M. S. (2015). Rekreasyonel amaçlı park kullanıcılarının memnuniyet ve memnuniyetsizlik faktörlerinin belirlenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 851. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.2875>.
- Çetken, H. Ş., & Sevimli-Çelik, S. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dış Mekân Oyunlarına Karşı Bakış Açılarının İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 11(2): 318–341. <https://doi.org/10.30831/akukeg.379662>.
- D'Amore, C., & Chawla, L. (2020). Significant life experiences that connect children with nature: research review and applications to a family nature club. In A. Cutter-Mackenzie Knowles, K. Malone, & E. Barratt Hacking (Eds.), *Research handbook on childhood nature* (pp. 799–825). Switzerland: Springer Nature.
- Deretarla Gül, E. (2012). Ailelerin çocuk bahçelerine ve çocuk bahçelerindeki materyallere bakış açılarının incelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 261–273.
- Dilek, Ö. (2019). Orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimine yönelik katkısının değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Feng, X., & Astell-Burt, T. (2017). Residential green space quantity and quality and child well-being: A longitudinal study. *American Journal of Preventive Medicine*, 53(5): 616–624. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.06.035>.

- Fidan, Ö. (2021). Okul öncesi eğitimde açık havada öğrenme deneyimlerine yönelik bir eylem araştırması: "Bahçe Çocuk'ta Öğreniyorum" [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Fyfe-Johnson, A. L., Hazlehurst, M. F., Perrins, S. P., Bratman, G. N., Thomas, R., Garrett, K. A., Hafferty, K. R., Cullaz, T. M., Marcuse, E. K., & Tandon, P. S. (2021). Nature and Children's Health: A Systematic Review. *Pediatrics*, 148(4): e2020049155. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-049155>.
- Gill, R. (2011). Inside-Out nature: A Denmark experience. *Practical Pre-School*, 2011(127), 16–17. <https://doi.org/10.12968/prps.2011.1.127.16>.
- Güneroğlu, N., & Pektaş, S. (2022). Evaluation of Sera lake nature park in terms of user satisfaction. *Ormanlık Araştırma Dergisi*. 9: 124-132. <https://doi.org/10.17568/ogmoad.1091159>.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (5. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Halonen, J. I., Kivimäki, M., Pentti, J., Stenholm, S., Kawachi, I., Subramanian, S. V., & Vahtera, J. (2014). Green and blue areas as predictors of overweight and obesity in an 8-year follow-up study. *Obesity*, 22(8): 910–1917. <https://doi.org/10.1002/oby.20772>.
- Hartig, T., & Kahn, P. H. (2016). Living in cities, naturally. *Science*, 352(6288): 938–940. <https://doi.org/10.1126/science.aaf3759>.
- He, M., Xiang, F., Zeng, Y., Mai, J., Chen, Q., Zhang, J., Smith, W., Rose, K., & Morgan, I. G. (2015). Effect of Time Spent Outdoors at School on the Development of Myopia Among Children in China. *JAMA*, 314(11): 1142. <https://doi.org/10.1001/jama.2015.10803>.
- Jimenez, M. P., DeVille, N. V., Elliott, E. G., Schiff, J. E., Wilt, G. E., Hart, J. E., & James, P. (2021). Associations between nature exposure and health: A review of the evidence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9): 4790. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094790>.
- Kabar, E. (2022). Farklı ülkelerde orman okullarının çocuğun gelişimine etkisi ve öğretmenin rolü ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. KTO Karatay Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karaman.
- Kardan, O., Gozdyra, P., Misic, B., Moola, F., Palmer, L. J., Paus, T., & Berman, M. G. (2015). Neighborhood greenspace and health in a large urban center. *Scientific Reports*, 5(1). <https://doi.org/10.1038/srep11610>.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers In Psychology*, 10, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>.
- Li, D., Menotti, T., Ding, Y., & Wells, N. (2021). Life course nature exposure and mental health outcomes: A systematic review and future directions. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 18(10): 5146. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105146>.
- Lingham, G., Yazar, S., Lucas, R. M., Milne, E., Hewitt, A. W., Hammond, C. J., MacGregor, S., Rose, K. A., Chen, F. K., He, M., Guggenheim, J. A., Clarke, M. W., Saw, S.-M., Williams, C., Coroneo, M. T., Straker, L., & Mackey, D. A. (2021). Time spent outdoors in childhood is associated with reduced risk of myopia as an adult. *Scientific Reports*, 11(1): 6337. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-85825-y>.
- Liu, Q., Wang, X., Liu, J., An, C., Liu, Y., Fan, X., & Hu, Y. (2021). Physiological and psychological effects of nature experiences in different forests on young people. *Forests*, 12(10):1391. <https://doi.org/10.3390/f12101391>.
- Memorial Tıbbi Yayın Kurulu. (2021). Çocukları Soğuk Değil Havasız Ortamlar Hasta Ediyor. Memorial.Retrieved 2023, <https://www.memorial.com.tr/saglik-rehberi/cocuklari-soguk-degil-havasiz-ortamlar-hasta-ediyor>
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Molina-Cando, M. J., Escandón, S., Van Dyck, D., Cardon, G., Salvo, D., Fiebelkorn, F., Andrade, S., Ochoa-Avilés, C., García, A., Brito, J., Alvarez-Alvarez, M., & Ochoa-Avilés, A. (2021). Nature relatedness as a potential factor to promote physical activity and reduce sedentary behavior in Ecuadorian children. *PLOS ONE*, 16(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251972>.
- Önal, S., & Sağır, M. (2018). Identification of the use of urban parks in ankara. *Journal of Ankara Studies*, 6(1): 77–90. <https://doi.org/10.5505/jas.2018.57338>.
- Özburak, Ç. (2019). *Okul Öncesi Dönemde Sürdürülebilir Mimarlık Kavramı: Yapılı Çevre Eğitimi*. 1(1), 1–12.
- Özgüner, H. (2004). Doğal peyzajın insanların psikolojik ve fiziksel sağlığı üzerine etkileri. *Turkish Journal of Forestry*, A (2), 97-107.
- Sánchez-Tocino, H., Villanueva Gómez, A., Gordon Bolaños, C., Alonso Alonso, I., Vallelado Alvarez, A., García Zamora, M., Francés Caballero, E., Marcos-Fernández, M. Á., Schellini, S., & Galindo-Ferreiro, A. (2019).

- The effect of light and outdoor activity in natural lighting on the progression of myopia in children. *Journal Français D'Ophthalmologie*, 42(1): 2–10. <https://doi.org/10.1016/j.jfo.2018.05.008>.
- Sarı, D. (2019) Evaluation of the relationship between need, activity and space in the case of urban parks. *Artvin Coruh University Journal of Forestry Faculty*, 20(2), 181-192.
- Soga, M., Evans, M. J., Tsuchiya, K., & Fukano, Y. (2020). A Room with a green view: The importance of nearby nature for mental health during the covid- 19 pandemic. *Ecological Applications*, 31(2). <https://doi.org/10.1002/eap.2248>.
- Stigsdotter, U. K., Ekholm, O., Schipperijn, J., Toftager, M., Kamper-Jørgensen, F., & Randrup, T. B. (2010). Health promoting outdoor environments - Associations between green space, and health, health-related quality of life and stress based on a Danish national representative survey. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38(4): 411–417. <https://doi.org/10.1177/1403494810367468>.
- Şerbetçi, H. N. (2022). Anne-çocuk çevre eğitimi: öğretmen, öğrenci, veli işbirlikli durum çalışması [Yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Tolunay, F. (2022). The neurological and psychological effects of human and nature interaction: Walking in natural landscape and landscaped garden environments [Master's thesis]. İhsan Doğramacı Bilkent University, Ankara.
- Topalfağoğlu, G. C. (2002). Üsküdar ilçesindeki yeşil alanların kullanımının ve kullanıcıların memnuniyet derecelerinin değerlendirilmesi: Büyük Çamlıca Korusu, Fethi Paşa Korusu ve Doğancılar Parkı. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turner, W. R., Nakamura, T. & Dinetti, M. (2004). Global urbanization and the separation of humans from nature. *Bioscience*, 54(6), 585-590.
- Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M., & Borge, A. I. H. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology*, 52: 69–80. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.05.007>.
- White, M. P., Alcock, I., Grellier, J., Wheeler, B. W., Hartig, T., Warber, S. L., Bone, A., Depledge, M. H., & Fleming, L. E. (2019). Spending at least 120 minutes a week in nature is associated with good health and wellbeing. *Scientific Reports*, 9(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-019-44097-3>.
- White, M. P., Pahl, S., Wheeler, B. W., Depledge, M. H., & Fleming, L. E. (2017). Natural environments and subjective wellbeing: Different types of exposure are associated with different aspects of wellbeing. *Health & Place*, 45, 77–84. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2017.03.008>.
- Wihardjo, S. D., Hartati, S., Nurani, Y., & Sujarwanta, A. (2017). The effects of green schooling knowledge level and intensity of parental guidance on the environmental awareness of the early age student. *Educational Research and Reviews*, 12(5): 251–257. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2608>.
- Williams, D., & Dixon, P. (2013). Impact of garden-based learning on academic outcomes in schools. *Review Of Educational Research*, 83(2): 211-235. <https://doi.org/10.3102/0034654313475824>.
- Wood, S. L., Demougin, P. R., Higgins, S., Husk, K., Wheeler, B. W., & White, M. (2016). Exploring the relationship between childhood obesity and proximity to the coast: A rural/urban perspective. *Health & Place*, 40: 129–136. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2016.05.010>.
- Yalçın, F. (2015). A crosscultural study on outdoor play: Parent and teacher perspectives [Master's thesis]. Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Department of Early Childhood Education.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, M. (2017). Bağımsız anaokulu öğretmenlerinin dış mekân oyun alanlarına ve uygulamalarına ilişkin görüşleri [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Zylstra, M.J.; Knight, A.T.; Esler, K.J.; & Le Grange, L.L.L. (2014). Connectedness as a core conservation concern: An interdisciplinary review of theory and a call for practice. *Springer Science Reviews*, 2(1), 119-143.

Extended Abstract

Nature is a concept that holds important and entirely unique meanings for each individual. Generally, definitions that encompass nature often include open and vast spaces referred to as "green," which can represent the wilderness, parks, and open areas. Experiences in nature vary widely and can range from looking at a tree, having a potted plant in an office, to participating in a two-week nature trip. All of these examples are experiences that help establish a connection with the natural environment. It is an essential part of human life (Ateş, 2022). Spending time in nature has a positive impact on individuals in many ways (Jimenez et al., 2021). Research indicates that spending time in nature has a positive effect on individuals' heart health, promotes a healthier self-perception, and reduces the risk of conditions such as stress, diabetes, obesity, and asthma (Alcock et al., 2017; Astell Burt et al., 2013; Halonen et al., 2014; Hartig and Kahn, 2016; Kardan et al., 2015).

Spending time in nature plays a critical role in the mental health and well-being of not only adults but also children (Liv et al., 2021). Natural environments provide children with a space for play, exploration, and learning. In this context, increased access to green spaces for children allows them to engage in more physical activities, reducing the risk of obesity, which is one of the most significant global health issues of the 21st century (Wood et al., 2016). Furthermore, outdoor activities and exposure to daylight have a protective effect against the progression of myopia, in addition to reducing myopia (He et al., 2015; Sánchez-Tocino et al., 2019). The opportunities provided by nature not only contribute to children's physical development but also their mental, social, and emotional development. Nature supports children's self-esteem, well-being, psychological resilience, creativity, flexible thinking, self-awareness, and mental health (Feng & Astell-Burt, 2017; Kuo et al., 2019; Li et al., 2021; Williams & Dixon, 2013; Zylstra et al., 2014;).

Taking into account the positive effects of spending time in nature on children, opportunities for children to interact with nature should be provided. At this point, the importance of research on the outdoor experiences of parents becomes evident, as children's relationship with nature is closely linked to their parents' attitudes toward nature. Ahmetoğlu's (2017) study demonstrates that the level of children's interaction with nature is related to the importance parents place on their own outdoor experiences. Considering this information, this study examined the outdoor experiences of mothers with preschool children, based on their perspectives, regarding the outdoor experiences of preschool children and mothers.

This research was conducted using the qualitative research method known as phenomenological design. In accordance with the scope and objectives of the research, purposive sampling was chosen, employing the snowball sampling technique. The study group consists of 17 mothers who have children aged 36–72 months and live in İstanbul. In qualitative research, the data collection tool "semi-structured interviews" was utilized. For data analysis, content analysis, which is one of the types of qualitative data analysis, was employed.

According to the data obtained from this study, three main themes were identified: mothers spending time in nature, children spending time in nature, and factors influencing outdoor experiences.

The research findings indicate that spending time in nature has positive psychological, physical, and mental effects on mothers. In line with these findings, a study by Liu et al. (2022) demonstrates that forests not only lower individuals' blood pressure and heart rate but also reduce negative emotions while increasing positive emotions. Bratman et al. (2015) found that compared to urban walks, nature walks have emotional benefits such as reducing anxiety and negative mood while preserving positive mood, as well as cognitive benefits such as improved working memory performance.

The study demonstrates that spending time in nature enhances children's environmental awareness and supports their physical, mental, social-emotional, and language development. Research by Kabar (2022) indicates that receiving education in forest schools, which allow children to spend time in nature, supports children's research and inquiry skills, as well as scientific process skills, while increasing their curiosity and environmental awareness. Furthermore, studies show that children who spend regular time in nature experience increased self-esteem and resilience against stress and challenges. They also exhibit improved concentration, learning abilities, creativity, cognitive development, collaboration, flexibility,

and self-awareness. Additionally, their mental well-being is supported (Kuo et al., 2019; Li et al., 2021; Zylstra et al., 2014).

The research indicates that the region's characteristics affect mothers' and children's time spent in nature, which is consistent with previous findings (Tolunay, 2022; Topalfağlıoğlu, 2002). Previous studies have shown that factors such as proximity to natural areas, cleanliness, proximity to the city center, and natural beauty influence individuals' preferences for spending time in nature (Çetinkaya et al., 2015; Güneroğlu and Pektaş, 2022; Önal and Sağır, 2018).

When the findings are examined, it is seen that the opportunities created by mothers and the level of awareness of parents affect the time mothers and children spend in nature. Another factor that influences children's time spent in nature is the school they attend. The opportunities provided by the school increase the child's interaction with nature.

Considering the results, the following recommendations can be made:

- In this study, the outdoor experiences of mothers and children were explored through semi-structured interviews. Future research on the subject could delve deeper using different methods and techniques.
- The study only gathered information from mothers and their children. The research can be expanded by conducting interviews with fathers as well.
- The study found that the structure of the living area (proximity to natural areas, issues like pollution) affects the outdoor experiences of mothers and their children. Therefore, easily accessible, child-friendly, clean natural areas should be increased in urban centers.
- Some mothers included in the study were found to plan outdoor activities with their children based on the weather. However, when examining international studies, it is observed that children engage with nature regardless of the weather and, consequently, have positive experiences. Therefore, educational programs aimed at increasing mothers' awareness in this regard can be organized.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın Okul Öncesi Dönem Çocukların Duygusal Zekâ Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi¹

Investigation of the Effect of the Mindfulness Training Program on the Emotional Intelligence Levels of Preschool Children

Ayşe AYDIN¹
Saide ÖZBEY²

doi: 10.38089/iperj.2023.147

Geliş Tarihi: 10.10.2023

Kabul Tarihi: 15.11.2023

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2023

Özet: Araştırma Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka düzeylerine etkisini incelemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmada karma yöntem araştırma türlerinden iç içe desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test, kalıcılık testi ve kontrol gruplu yarı deneysel model, nitel boyutunda ise durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Burdur ili Bucak ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı iki farklı bağımsız anaokuluna devam eden 60-72 aylık 35 çocuk oluşturmuştur. Anaokulları biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri, Öğretmen Görüşme Formu ve Araştırmacı Gözlem Notları kullanılmıştır. Araştırmada deney grubuna "Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı" 8 hafta boyunca haftada 3 gün olmak üzere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programının çocukların duygusal zeka düzeylerinde kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır. Nitel analiz sonuçlarına göre deney grubu öğretmeni; uygulanan eğitim programının çocukların duygusal zekâ düzeylerine yönelik olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Araştırmacı gözlemleri de nicel bulguları ve öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Farkındalık, duygusal zekâ, okul öncesi

Abstract: The study was planned to examine the effect of the Mindfulness Training Program on the emotional intelligence levels of preschool children. In the study, nested design, one of the mixed method research types, was used. In the quantitative dimension of the study, the pretest-posttest-retention test and quasi-experimental model with a control group were used, and in the qualitative dimension, the case study model was used. The study group of the study consisted of 35 children aged 60-72 months, attending two different independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in Bucak district of Burdur province. The kindergartens were determined by using the simple random sampling method in such a way as to assign one to the experimental group and the other to the control group. The study group was determined by using the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. As the data collection tools, the Sullivan Emotional Intelligence Scales, a Teacher Interview Form and Researcher Observation Notes were used in the study. In the study, the "Mindfulness Training Program" was applied to the experimental group, 3 days a week for 8 weeks. As a result of the study, it was determined that the Mindfulness Training Program created a statistically significant difference in the emotional intelligence levels of the children in the experimental group compared to the children in the control group. According to the results obtained in the qualitative dimension of the study, the experimental group teacher is of the opinion that the applied training program contributed positively to the emotional intelligence levels of the children. Researcher observations also support the quantitative findings and teacher opinions.

Key Words: Mindfulness, emotional intelligence, preschool

¹ Öğr. Gör., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye, aaydin@mehmetakif.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9657-8082>

² Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Türkiye, saideozbe@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8487-7579>

Giriş

İnsan zihni doğası gereği dağılmaya müsaittir. Derin düşüncelere dalmak, geçmiş ve gelecekle ilgili düşünceler ve hayaller içinde gezinmek kişiyi şu anda olup bitenlerden uzaklaştırabilir ve bu durum günlük hayatta sıklıkla yaşanmaktadır (Brown ve Ryan, 2003). Yapılan bir araştırmada, insan zihninin gün içerisinde zamanının neredeyse yarısında şimdiki andan uzaklaşarak geçmiş ve gelecek arasında gezindiği bu durumun ise kişinin mutsuzluğu ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Killingsworth ve Gilbert, 2010). Farkındalık (mindfulness) ise bireyin içinde bulunduğu anda düşüncelerinin ve eylemlerinin farkında olmak olarak tanımlanan benzersiz bir bilinç kapasitesidir (Lawlor, Schonert-Reichl, Gaderman ve Zumbo, 2014).

Kökleri Budist felsefesine dayanan farkındalık (mindfulness) Buda'nın öğretilerinde kullandığı antik Pali dilindeki hafıza anlamına gelen sati sözcüğünden türetilmiş olup şimdiki anın farkındalığında neye dikkat ettiğimizi hatırlamak anlamına gelmektedir. Kavram ilk olarak İngiliz Çevirmen Rhys Davids tarafından 1881 yılında mindfulness olarak İngilizceye çevrilmiştir (Levey ve Levey, 2018). Mindfulness sözcüğü kavramsal içeriğinin zengin olması ve doğrudan İngilizce karşılığının bulunmaması nedeniyle Türkçe alanyazında birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde çevrilmiştir (Uzun ve Kral, 2021). Çatak ve Ögel (2010) farkındalık; Karacaoğlan (2015) bilgece farkındalık; Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) bilinçli farkındalık; Uzun (2020) ise fark etmek ve anda kalmak kelimelerinin birleşimi olan farkındalık terimini kullanmıştır. Araştırmada kavramın içeriğini daha iyi karşıladığı düşünülen farkındalık (mindfulness) sözcüğünün kullanımı tercih edilmiştir.

Farkındalık (mindfulness) dikkatin sürekli, amaçlı ve tarafsız bir şekilde şimdiki ana yönlendirilmesi ile edinilen bilinç hali olarak tanımlanmaktadır (Kabat-Zinn, 2019). Bu bilinçlenme halinde ise kişinin nezaket, kabul ve merak gibi özellikleri içinde taşınması önemlidir (Alidina, 2019). Farkındalığın (mindfulness) üç önemli adımı bulunmaktadır. Bunlar; dikkat, niyet ve tutumdur. Farkındalığın ilk adımı dikkattir. Dikkati odaklamak önemlidir. Fakat sadece dikkat etmek kişiyi istenilen amaca ulaştıramaz. Şimdiki anı fark etmek demek anın içinde hoşa giden veya gitmeyen her ne varsa fark etmeye niyet etmeyi gerektirir. Farkındalığın (mindfulness) son adımı olan tutum ise fark edilenlerin nasıl bir tutumla karşılanacağını göstermektedir. Yargıları fark edebilmek, algılardaki geçmiş ve geleceğin etkilerini görebilmek, zor zamanlarda kişinin kendisine ve başkalarına şefkatli olabilmesidir (Atalay, 2019).

Farkındalık (mindfulness) eğitimleri ile insanlar, zihnin kendine has çalışma prensiplerini öğrenip düşünce ve duyguları ile daha uyumlu ilişkiler kurabilmeyi öğrenmektedir (Germer, 2020). Bu uygulamalar bireyin duygularını fark edip, kabul etmesine ve duygularına bilinçli bir şekilde dikkat ederek yargılamadan duygularını gözlemlemesine yardımcı olmaktadır (Alidina, 2019). Bireyin duyguları sağlıklı ve etkili kararlar almasını engellediğinde duygusal olarak zekice davranışların ortaya çıkması zordur. Örneğin, endişeli bir kişinin endişe duygusunun sağlık kontrolüne gitmesini engellemesi, arkadaşına çok kızan birinin ona vurması gibi davranışlar duygusal olarak zekice olmayan davranışlardır. Duygusal zekâyâ sahip olmak, duygusal olarak zekice davranışlar sergilemek için önemlidir. İnsanların duygularını işleme ve bu duygularını etkili şekilde yönetebilme becerisi olarak tanımlanan duygusal zekâ, insanların potansiyellerini ifade ederken, duygusal olarak zeki davranışlar ise insanların duygularının ve duygu yüklü düşüncelerinin varlığında gerçekte ne kadar etkili davrandıklarını ifade etmektedir (Ciarrochi ve Blackledge, 2006).

Kişiler, ilk başta duyguların zaten içlerinde var olduğunu ve bu duyguları kolayca fark edebildiklerini düşünürler. Ancak çoğu zaman bakıldığında insanların bir şey hakkında ne hissettiklerini pek hatırlayamadıkları ya da her şey olup bittikten sonra hissettikleri şeyi fark ettikleri görülmektedir (Goleman, 2009). Birey duygularının farkına varamadığında, tepkisel davranma eğilimi fazladır ve bu tepkisel davranışlar öz farkındalığın geliştirilmesi ile kontrol altına alınabilir. Öz farkındalık, kişinin içsel ve bedensel durumlarını gözlemlemesi ile gelişebilen ve davranışlarını denetleyen bir mekanizmadır (Bahmann ve Maffini, 2008).

Bireyin hissetmiş olduğu duygu karşısında o duyguyla ilişkili olarak ortaya çıkan bedensel işaretleri fark edip gözlemleyebilmesi duyguların tanımlanması için önemli bir ipucudur. Örneğin; duruş, enerji seviyesi, nefes alış ve kalp atış hızı bireyin hissetmiş olduğu duyguyu tanımlamasına ve

nasil hissettiğini anlamasına yardımcı olabilmektedir (Bahman ve Maffini, 2008; Tominey, O'Bryon, Rivers ve Shapses, 2017). Ayrıca başkalarının duygularını doğru bir şekilde tanımlayabilmek için de bu ipuçlarının (beden dili, ses, görünüm, davranış vb.) kullanılması önemlidir (Bracekerrt, Rivers ve Salovey, 2011).

Çocuklar duygularını fark ettiklerinde, duygularının nedenlerini anladıklarında, duygularını isimlendirdiklerinde, duygularını uygun bir şekilde ifade ettiklerinde ve duygularını düzenlemeyi öğrendiklerinde duygusal zekâları gelişmektedir (Brackett ve Rivers 2014). Duygusal zekâ becerileri gelişen bir çocuk akranlarıyla ara sıra anlaşmazlık yaşasa da arkadaşlık kurmayı başaracaktır. Yenilgileri karşısında hemen vazgeçmek yerine kazanmak için daha ısrarcı olacaktır. Öfke, hayal kırıklığı, üzüntü gibi duygularını yönetebilirse kişisel amaçlarına odaklanabilecek, karşısına çıkan problemleri çözebilecek gücü kendisinde bulacaktır (Buckley ve Saarni, 2006).

Duygusal zeka çocukların gelecekte yaşamlarını doğru bir şekilde yönetebilme becerisini kazandırmada önemlidir ve gelişimin en hızlı olduğu erken çocukluk döneminde sosyal duygusal eğitim programları ile duygusal zeka gelişimlerinin desteklenmesi kritik öneme sahiptir (Nelson, 2000). Son yıllarda erken çocukluk eğitiminde sosyal duygusal öğrenme programlarına alternatif bir eğitim programı olarak adından söz ettiren farkındalık (mindfulness) çocukların duygusal zekâlarını geliştirmeye yönelik uygun bir program olarak düşünülmektedir.

Çocukların bu konuda eğitim almış öğretmenler aracılığıyla farkındalık (mindfulness) uygulamalarıyla tanışmaları, duygusal zekâlarını önemli ölçüde geliştirmektedir (Kabat Zinn, 2019). Farkındalık (mindfulness) uygulamalarında da çocukların zorlayıcı duygu durumlarını yönetebilmelerine yönelik çeşitli egzersizler yapılmaktadır. Çocuklar zor duygularla karşılaştıklarında genellikle o zorlu duygudan hemen kurtulma ve kaçınma eğiliminde olurlar. Farkındalık (mindfulness) uygulamaları ise acı veren bir deneyimden hemen kaçmak yerine o zorlu duygunun ve deneyimin çözümlenmesine yönelik adım adım yaklaşmayı içermektedir. Zorlu duygu ya da deneyimle karşılaşıldığında ilk adımda durmak veya yavaşlamak önemlidir. İkinci adımda vücudu sakinleştirmek gereklidir. Üçüncü adımda ise hem içeride (kendi düşünce, duygu ve duyguları) hem dışarıda neler olup bittiğine bakılmalıdır. İlk üç adımı tamamladıktan sonra ise dikkatle ve nezaketle eyleme geçilmelidir (Goodman ve Kaise Greenland, 2017).

Farkandanlık (mindfulness) egzersizlerinde çocukların değişen duygu durumlarında bedenlerine, nefeslerine dikkat etmelerini kolaylaştıracak egzersizler oyunlaştırarak yapılmaktadır. Öfkeliyken ya da heyecanlıyken nefesini gözlemlemesi ve çizmesi, öfkeliyken ya da mutluymken bedenindeki değişiklikleri fark etmesi çeşitli etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Böylece çocukların duyguları üzerindeki öz farkındalıkları artırılmaya çalışılmaktadır.

Çocuklar bu tür uygulamalar yoluyla zaman içerisinde duygularını düzenlemek için durup derin bir nefes alabilmeyi, kendi kendisiyle konuşarak kendini motive edebilmeyi ve olumsuz etkileşimlerini farklı bakış açıları ile değerlendirebilmeyi öğrenmektedir. Örneğin zor bir gün geçiren arkadaşının verdiği tepkiyi doğal kabul edebilirken bazen de zorlayıcı duygularına fiziksel mesafe koyabilmeye başlamaktadır (Tominey vd., 2017).

Farkındalık (mindfulness) eğitimlerinde çocuklar tüm duyguları kabul edebilmeyi öğrenirler. Çeşitli etkinlikler aracılığıyla çocuklar huzursuz olmanın ve bazen mutsuz olmanın günlük yaşam deneyimlerinin doğal bir parçası olduğunu öğrenmeye başlamaktadır. Etkinliklerde Deneyimlemekten çok hoşlanılmayan duygular (üzüntü, kızgınlık, vb) karşısında neler yapılabilir? Neden bazen bu duygular hissedilir?" şeklindeki sorularla çocukların duyguları üzerindeki öz farkındalıkları artırılmaya çalışılmaktadır. Bu tür zorlayıcı duyguları hissetmenin hayatın doğal bir parçası olduğunu fark etmeleri sağlanarak çocukların gündelik yaşantılarındaki streslerinin hafifletilmesine yardımcı olunmaktadır (Nguyen, Garnett, Balsamo ve Brady, 2021). Ayrıca Mindful bakış açısı çocukların duygularıyla özdeşleşerek "Ben öfkeliyim." demek yerine "Kızgın hissediyorum." diyerek duygularını gözlemlemesine de yardımcı olmaktadır. Çocuklar duygularla özdeşleşme ile duyguyu gözleme arasındaki farkı anladığında bir duygunun mutlaka onun kim olduğunu yansıtmadığını sadece şu an olup bitenler hakkındaki hislerini yansıttığını anlamaya başlayabilir (Goodman ve Kaise Greenland, 2017). Çocuklar bu egzersizler yoluyla duygularıyla özdeşleşmeden kendilerini sakinleştirecek becerileri kazanabilirler. İç ve dış dünyalarında yaşamış oldukları deneyimlere daha bilinçli

yaklaşabilirler. Diğer insanlarla olan ilişkileri daha anlamlı ve derin bir özellik kazanabilir. Çocuklar yaşamı bu şekilde algılamaya, yaşamaya başladıklarında hem kendi hisleri ve düşüncelerini hem de diğer insanların his ve düşüncelerini anlamaya başlarlar (Kaiser Greenland, 2020). Yapılan araştırmalarda okullarda farkındalık (mindfulness) eğitim programlarının uygulanmasıyla çocukların öz düzenleme becerilerinin arttığı (Viglas, 2015; Zimmerman, 2018), problem davranışların azalması ve duygu düzenleme becerilerinin geliştiği (Willenbrink, 2018; Yıldızhan, 2019), bilişsel kontrollerinin ve kişisel refahlarının arttığı (Schonert-Reichl vd, 2015) görülmektedir. Farkındalık (mindfulness) uygulamaları ile çocukların erken yıllarda tanışmaları çocuğun kişilik gelişimine yapılacak güçlü bir yatırım olarak düşünülmektedir. Bu amaçla araştırmada okul öncesi çocuklar için hazırlanmış Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programının okul öncesi çocukların duygusal zekâları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada uygulanan eğitim programının çocukların kültürlerine özgü bir biçimde oluşturulmasıyla gelecekte yapılacak çalışmalarına ışık tutması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışma okul öncesinde sınırlı çalışılmış olan “Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programının erken çocukluk döneminde sosyal duygusal eğitim programlarına örnek oluşturması bakımından önemli görülmektedir. Çalışmanın ortaya koyduğu Farkındalık Eğitim Programı ve programın çocuklar üzerindeki katkısı ile program yapımcılar için program geliştirme bakışı ile farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada karma araştırma desenlerinden iç içe desen kullanılmıştır. Karma araştırma modeli araştırmacıların açık uçlu sorular kullanarak nitel veriler topladığı, ölçekler kullanarak nicel veriler topladığı; sonrasında her iki veri setini bütünleştirerek sonuca ulaştığı araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017). İç içe desende araştırmacı deneysel çalışma gibi nicel bir çalışmanın içerisine nitel bir çalışma ekleyebilmektedir (Creswell ve Plano-Clark, 2015). Karma yöntem yaklaşımına uygun olarak hazırlanan bu çalışmanın nicel boyutu “Ön Test-Son Test, Kalıcılık Testli ve Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen”, nitel boyutu durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, sınırları belirli olan bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi ve buna ilişkin sonuçların ortaya konulmasıdır (Merriam, 2018). Bu araştırmada incelenecek olan durum, sınıfta Mindfulness Eğitim Programı uygulanan deney grubu öğretmeninin uygulanan programa ilişkin görüşleri ve bu eğitimi alan çocukların sınıf içi davranışlarıdır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde, Burdur ili Bucak ilçesinde Gazi Üniversitesi Etik Kurulundan 18.05.2021 tarihli 09 sayılı etik kurul izni ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) izni alınan MEB’e bağlı iki farklı bağımsız anaokuluna devam eden 60-72 aylık 35 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunda; deney grubu 9 kız (% 47) ve 10 erkek (%53) olmak üzere toplam 19, kontrol grubunda ise 8 kız (%50) ve 8 erkek (%50) toplam 16 çocuk bulunmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, belirli ölçütleri sağlayan ve belirli özelliklere sahip olan özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilen bir yöntemdir. Ölçüt örnekleme yöntemi ise önceden belirlenmiş belirli birtakım ölçütleri karşılayan durumların, kişilerin, olayların seçimini içermektedir (Büyüköztürk vd.,2018). Çalışma grubunun oluşturulmasında deney ve kontrol grubundaki okulların her ikisinin de bağımsız anaokulu olmasına, sınıflardaki çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarının birbirine yakın olmasına, çocuk sayılarının mümkün olduğunca eşit olmasına, okul yönetimi, aile ve öğretmenlerinin araştırmaya katılmaya istekli olması gibi ölçütler dikkate alınarak okullara karar verilmiş ve sınıf seçimleri yapılmıştır. Deney grubu okulunun seçimi ise basit seçkisiz örnekleme yoluyla yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verileri elde etmek için Sullivan (1999) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Ulutaş (2005) tarafından yapılan Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçekler; “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği, Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal

Zekâsını Değerlendirme Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği olmak üzere üç bağımsız alt ölçekten oluşmaktadır.

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği

Ölçek duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları yönetme gibi duygusal zekâ yetilerini temel almıştır. Ölçek; *yüzler*, *hikâyeler*, *anlama ve yönetme* bölümlerinden oluşmaktadır. 4-14 yaş aralığında olan her bir çocuğa bireysel olarak uygulanmaktadır. Duyguları tanıma yeteneği, ölçeğin *yüzler* bölümündeki çeşitli yüz resimleriyle *hikâyeler* bölümünde ise hikâyede geçen kahramanların duyguları ile ilgili resimler kullanılarak ölçülmektedir. Ölçeğin ilk bölümündeki *yüzler* testinde çocuğun çeşitli yüz ifadelerinin olduğu resimlere bakarak bu yüzlere ait doğru duyguyu tanıma yeteneğini ölçmektedir. Ölçeğin ikinci bölümündeki hikâyeler testinde ise iki örnek hikâye ve beş test hikâyesi bulunmaktadır. Okunan her hikâye sonrasında çocuğun mutlu, üzgün, şaşırılmış ve korkmuş yüz resimlerinin olduğu kâğıda bakması ve hikâyedeki kahramanın hangi duyguyu hissettiğini eliyle göstermesi istenmektedir. Ölçeğin üçüncü bölümü olan duyguları *anlama* testi çocuğun kendisinin ve diğer kişilerinin hissettiği duyguları kavrama yeteneğini ölçmektedir. Ölçeğin son bölümü olan *yönetme* testinde ise çocuğun hissettiği varsayılan bazı durumlar karşısında nasıl karar vereceğini ortaya çıkarmaktır. Anlama ve yönetme bölümünde çocuklardan gelen cevaplar *evet*, *hayır* ve *bilmiyorum* şeklinde form kâğıdına yazılır. Ölçekte doğru cevap sayısının fazla olması çocukların duygusal zekâlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Tüm maddelere doğru cevap verildiğinde ölçekten en yüksek 41 puan alınabilmektedir. Ölçeğin bir çocuk için uygulanma süreci 20-25 dakika sürebilmektedir. Ölçeğin, güvenilirlik katsayısı *yüzler* testi için 0.97, *hikâyeler* testi için 0.97, *anlama* testi için 0.98 ve *yönetme* testi için 0.99 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek için yapılan madde analizleri sonucunda alfa değerleri *yüzler* testi için 0.68, *hikâyeler* testi için 0.54, *anlama* testi için 0.63 ve *yönetme* testi için 0.76 ve Duygusal Zekâ Ölçeğinin toplam güvenilirlik katsayısı 0.84 olarak tespit edilmiştir (Ulutaş, 2005).

Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği

122

Öğretmenler tarafından doldurulan ölçek 11 maddeden oluşan beşli derecelendirme içeren likert tipi bir ölçektir. Öğretmen, çocuklarla ilgili gözlemlerine dayanarak, her bir soruya *hiç*, *nadiren*, *bazen*, *sık sık*, *her zaman* şeklinde 0-4 arası derecelendirme yapmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması çocuğun duygusal zekâsının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek güvenilirlik kat sayısı 0.96 olarak belirlenmiştir (Ulutaş, 2005).

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği

Sullivan (1999) tarafından geliştirilen “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanma geçerlik ve güvenilirlik çalışması Ulutaş (2005) tarafından yapılmıştır. Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği eğitimcilere ve çocukla ilgilenen diğer uzmanlara 4-10 yaş çocuklarının empatik tepkisi hakkında bilgi vermek için oluşturulmuştur. Ölçek on maddeden oluşmaktadır. 4-7 yaş çocuklarına bireysel olarak, 8-10 yaş çocuklarına grup halinde uygulanmaktadır. Ölçek maddeleri çocuklara yüksek sesle okunur. Her cevap Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği Formu’na *evet*, *bilmiyorum*, *hayır* şeklinde kaydedilir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması çocuğun empati becerisinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin güvenilirlik kat sayısı. 84 olarak hesaplanmıştır (Ulutaş, 2005).

Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel verileri elde etmek için yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu ve araştırmacı gözlem kayıtları kullanılmıştır.

Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmada deney grubu öğretmeninin uygulamaya ilişkin görüşlerini almak üzere açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda uygulanan Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı’nın; çocukların *duygusal zekâ*, *akran ilişkileri üzerindeki etkilerine* ilişkin sorular bulunmaktadır. Görüşme soruları araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış ve üç alan uzmanı kişiye gönderilerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir.

Araştırmacı Gözlem Kayıtları

“Farkandalık (Mindfulness) Programı’nın” uygulama aşamasında araştırmacı, eğitim programını uygularken aynı zamanda sınıf içerisinde *Yapılandırılmamış ve Katılımcı Gözlemci* tekniği ile gözlem yapmıştır. Buna göre araştırmacı eğitim programının etkinliklerini uyguladığı 8 hafta boyunca haftada 3 yarım gün olmak üzere etkinlikler esnasında çocukları gözlemlemiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda Farkandalık (Mindfulness) Eğitim Programı’nın temaları (*dikkat ve odaklanma, duyu ve davranışların düzenlenmesi, öz şefkat, farkındalık*) çerçevesinde farkanda (mindful) bir çocukta olması beklenen davranışlar ve programın çocuklar üzerindeki etkileri gözlemlenmiştir. Gözlem verileri not alma yöntemi ile kaydedilmiştir. Not alma yöntemi, nitel araştırmalarda en sık kullanılan kayıt yöntemidir. Ancak not alınırken ortamdaki durum gözden kaçırılmamalıdır. Bu durumda bazı ayrıntılar kısa şekilde kaydedilerek ayrıntılar gözlem sonrasına bırakılmalıdır (Yıldırım ve Şimsek, 2021). Araştırmacı katılımcı gözlemci rolüyle etkinliklerin uygulamasını gerçekleştirdiği esnada gelişen olayları küçük ipuçlarıyla not edip etkinlikler tamamlandıktan sonra boş bir sınıfa geçip gözlem notlarını ayrıntılı şekilde kaydetmiştir.

Çocuklar için FarkANDalık (Mindfulness) Eğitim Programın Hazırlanması ve Uygulanma Süreci

“Farkandalık (Mindfulness) Eğitim Programı” *Mihaly Csikszentmihalyi, Albert Bandura, Lev Vygotsky, Howard Gardner gibi kuramcılardan ve Rudolf Steiner, Maria Montessori gibi eğitimcilerin eğitim felsefelerinden ve eğitim programlarından yararlanılarak oluşturulmuştur.* Programın temelini oluşturan kuramlardan ilki *Akış Kuramı’dır.* Kurama göre bilinci yönetilme becerilerinin geliştirilmesi önemlidir (Csikszentmihalyi, 2020). Akış kuramı ve farkandalık (mindfulness) felsefesinden hareketle program hazırlanırken çocuğun yaşamında gerek içeriden gerekse dışarıdan gelen ve dikkati dağıtarak bilinçlilik halini sekteye uğratan her tür enerji karşısında motivasyonunu korumasını (Kabat Zinn, 2019) sağlayan dikkat ve odaklanma becerilerini geliştiren etkinliklerin yer almasına dikkat edilmiştir. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı’nın ise *öz yansıtma* ve *öz yeterlik* kavramları programın hazırlanmasında önemli yer tutmuştur. Çocukların dikkatlerini yönetebilmeleri, kendilerini doğru tanıyıp değerlendirebilmeleri için dikkatlerini odaklayabilmeye, hatırlamaya ve daha iyi düşünmeye ihtiyaçları vardır. Eğitimcilerin görevi ise Vygotsky’nin zihnin araçları olarak nitelendirdiği bu araçları kullanabilecek desteği çocuklara vermektir (Bodrova ve Leong, 2010). Bu doğrultuda programda odaklanmış dikkat, bilinçli bellek, mantıksal düşünme süreçlerinin destekleneceği alt temalar belirlenmiştir. Farkandalık (mindfulness) Eğitim Programı hazırlanırken Waldorf Yaklaşımı’ndan hareketle çocuğun bütüncül bir şekilde gelişmesini sağlayacak; duyu, beden, duyu ve düşünce farkındalığı etkinliklerine yer verilmiştir. Montessori Eğitim Yöntemi’nde önemli bir yere sahip olan duyu eğitiminden yararlanılarak çocukların duyularını fark etmeye yönelik alt temalar belirlenmiştir. Son olarak programın oluşturulmasında Gardner’ın Çoklu Zeka Kuramı’nın içsel zeka ve kişilerarası zeka alanlarından yararlanılmıştır

Eğitim programı oluşturulurken farkandalık (mindfulness) ile ilgili yurt içi ve yurt dışı alanyazın taraması yapılmış ve edinilen tüm bu bilgiler ışığında programın temaları oluşturulmuştur. Temalar doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan ilgili kazanım ve göstergeler seçilmiş ve programın temel ilkeleri belirlenmiştir. Oluşturulan alt temalar ve seçilen kazanım/göstergeler için okul öncesi eğitimi alanında çalışan iki uzman ve farkandalık (mindfulness) konu alanında çalışan bir uzmandan uzman görüşü alınmış ve programa son hali verilmiştir.

Farkandalık (Mindfulness) Eğitim Programı bütünleştirilmiş 24 etkinlikten oluşmaktadır. Program; *dikkat ve odaklanma, duyu ve davranışların düzenlenmesi, öz şefkat ve farkındalık* olmak üzere dört alt temadan oluşmaktadır. Programda; dikkatli olma ve odaklanma, merak, bilişsel esneklik, sabır, duygularını fark edebilme, başkalarının duygularını anlayabilme, duygularının neden ve sonuçlarını bilme, davranışlarını düzenleyebilme, merhamet gösterebilme, kendini tanıyabilme, iyi dilekler gönderebilme ve bedenini fark etme gibi becerileri kazandırmaya yönelik etkinlikler Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan Drama, Oyun ve Türkçe vb. etkinlik türleri kullanılarak hazırlanmıştır. Her bir etkinlik planı bütünleştirilmiş 3 etkinlikten oluşmuştur. Etkinlikler yarım günlük eğitim akışını kapsayacak şekilde ortalama iki saat olarak planlanmıştır. Güne çocuklarla nefes egzersizleri yapılarak başlanmıştır. Egzersizlerde araştırmacı tarafından verilen

yönergeler eşliğinde nefeslerini fark etmeleri ve nefeslerini izlemeleri sağlanmıştır. Egzersizlerin ardından o gün planlanan eğitim içeriği uygulamasına geçilmiştir. Gün sonlarında ise çocuklarla kendilerine, ailelerine ve sevdiklerine iyi dilek temennilerinde buldukları İyi Dilekler Gönderme Oyunu oynanmış ve böylece bir günlük eğitim akışı tamamlanmıştır.

Programa son halini verildikten sonra uygulayıcı güvenilirliği için konu alanı üç uzman tarafından belirlenen iki etkinlik planı araştırmanın ilk yazarı liderliğinde okul öncesi eğitim alan 66 aylık bir kız çocuğuyla birlikte gönüllük esasına uygun olarak gerçekleştirilmiş ve etkinlik uygulaması video kaydına alınmıştır. Kayda alınan video araştırmacılar tarafından izlenmiş gerekli düzeltmeler yapılmış, etkinlik uygulaması tekrar gerçekleştirilmiş ve video kaydı alınmıştır. Ardından ikinci kez kayda alınan görüntüler okul öncesi eğitimi alanında çalışan iki uzman ve farkındalık (mindfulness) konu alanında çalışan bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve programın pilot uygulamasına geçilmiştir. Pilot çalışmaya ilköğretime bağlı bir anasınıfında eğitim gören 60-72 aylık 8 çocuk katılmıştır. Çalışmada 24 etkinlik planının 10 tanesi uygulanmıştır. Uygulanan etkinlikler video kaydına alınmış, izlenmiş ve kayda alınan video araştırmacılar tarafından izlenmiş ve etkinliklerde çocukların aktif katılımına, etkinliklerin aktif-pasif uyumuna ve etkinliklerin uygulama sırasına ilişkin küçük düzenlemeler yapılmış ve esas çalışmaya geçilmiştir. Program uygulamasını gerçekleştirecek olan araştırmanın ilk yazarı uygulama öncesinde *8 Haftalık Mindfulness Temelli Stres Azaltma Programı'na (MBSR)* katılmış ve sertifika almıştır. Ardından çocuklara bu eğitimi verebilmek için Mindfulness Alliance tarafından verilen *Çocuklar ve Ergenler için Mindfulness Uygulayıcılığı Eğitimine* katılmıştır. Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı deney grubuna 8 hafta boyunca haftada 3 gün olmak üzere uygulanmıştır. Eğitim programı boyunca kontrol grubundaki çocuklar kendi öğretmenleri eşliğinde günlük eğitim programlarına devam etmişlerdir. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim programı uygulanmamıştır.

Verilerin Toplanması

Nicel verilerin toplanması

Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı araştırmacı tarafından deney grubuna 2021-2022 eğitim öğretim yılı birinci döneminde 8 hafta boyunca haftada 3 gün olmak üzere uygulanmıştır. Araştırmada kullanılmış olan ölçekler program öncesi ve sonrasında sınıf öğretmenleri ve araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubundaki çocuklar için doldurulmuştur. Ayrıca deney grubundan 8 hafta sonra tekrar ölçüm alınarak programın kalıcılık etkisi sınanmıştır.

Nitel verilerin toplanması

Çalışmanın nitel boyutunda kullanılmak üzere, eğitim programı uygulaması boyunca çocuklar araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve gözlem notları kaydedilmiştir. Bunun yanı sıra deney grubu öğretmeni ile uygulanan Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı'na yönelik görüş ve düşüncelerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu eşliğinde sessiz bir odada 50 dakikalık bir yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi, nicel verilerin analizi ve ardından nitel verilerin analizi olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde öncelikli olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için tanımlayıcı istatistik tekniklerinden basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin +1.0 ve -1.0 aralığında olması dağılımın normal olduğunun göstergeleridir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013). Yapılan çalışmada ölçme araçlarından elde edilen verilerin normallğine ilişkin analiz sonuçlarında değerlerin hepsinin + 1.0 ve -1.0 aralığında olmadığı görülmüştür. İkili karşılaştırma yapılan gruplarda grup sayısı 30 kişiden az olduğu için analizler için nonparametrik testler kullanılmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2002).

Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın çocukların duygusal zeka düzeylerine etkisini saptamak amacıyla ölçeklere ilişkin ön test-son test puanlarını karşılaştırma işlemleri Mann Whitney

U-Testi ile yapılırken ön test ve son test puanları ile son test ve kalıcılık testi arasındaki farkı belirleme işlemleri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verilerine *tematik analiz* yöntemi ile ulaşılmıştır. Tematik analiz, veri seti içerisindeki tekrar eden anlam örüntülerini (tema) bulmak için yapılan bir analiz çeşididir (Braun ve Clarke, 2019). Araştırmada öğretmen görüşme formuna ait verilerin analizinde öncelikli olarak görüşmenin ses kaydı yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan görüşme kayıtları okunduktan sonra anlamlı bölümler işaretlenerek ilk kodlar yazılmıştır. Sonraki aşamada elde edilen kodlar, potansiyel tekrar eden tema çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Oluşturulan temanın, kodlanmış veri içeriğiyle ve veri setiyle uyumu kontrol edildikten sonra verilerin *duygusal zeka* temasında toplanması sağlanmıştır. Ardından araştırmacı gözlemleri de dikkatle okunmuş ve aynı işlemlerden geçilmiştir. Araştırmada gözlem kayıtları *Gözlem 1, Gözlem 2* şeklinde kodlanırken çocukların gerçek isimleri yerine kod isim kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bulgular bölümünde Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programının çocukların duygusal zeka düzeylerine olan etkisine ilişkin nicel bulgular ve nitel bulgulara ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

Nicel Bulgular

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Analizleri

Tablo 1’de deney ve kontrol grubundaki çocukların Sullivan Duygusal Zeka Ölçeklerinden elde edilen ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların “Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri” ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney-U Testi sonuçları

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	P
S-ÇDZÖ-Yüzler	Deney	19	18.18	345.50	148.500	0.909
	Kontrol	16	17.78	284.50		
S-ÇDZÖ-Hikayeler	Deney	19	19.08	362.50	131.500	0.502
	Kontrol	16	16.72	267.50		
S-ÇDZÖ-Anlama	Deney	19	14.71	279.50	89.500	0.037*
	Kontrol	16	21.91	350.50		
S-ÇDZÖ-Yönetme	Deney	19	16.97	322.50	132.500	0.523
	Kontrol	16	19.22	307.50		
S-ÇDZÖ Toplam	Deney	19	17.03	323.50	133.500	0.545
	Kontrol	16	19.16	306.50		
Kısa Empati Ölçeği	Deney	19	19.37	368.00	126.000	0.403*
	Kontrol	16	16.38	262.00		
Öğretmenler için Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği	Deney	19	14.42	274.00	84.000	0.024*
	Kontrol	16	22.25	356.00		

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

Tablo 1’e göre deney ve kontrol grubunun ön test puanları incelendiğinde, Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği (S-ÇDZÖ) Testinin; *yüzler* ($U=148.500$, $p>0.05$), *hikayeler* ($U=131.500$, $p>0.05$), *yönetme* ($U=89,500$, $p>0.05$) alt boyutları ve ölçeğin toplam puanından elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği Testinin *anlama* ($U=89.500$, $p<0.05$) alt boyutu ile Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin ($U=84.000$, $p<0.05$) ön test puanlarının arasında kontrol grubunun lehine Sullivan Çocuklar için Kısa Empati

Ölçeğinin ($U=126.000$, $p<0.05$) ön test puanları arasında ise deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Deney ve Kontrol Grubu Son Test Analizleri

Tablo 2’de deney ve kontrol grubundaki çocukların Sullivan Duygusal Zeka Ölçeklerinden elde edilen son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların “Sullivan Duygusal Zeka Ölçeği” son test puanlarına ilişkin Mann Whitney-U Testi sonuçları

Ölçekler	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	P
S-ÇDZÖ-Yüzler	Deney	19	25.08	476.50	17.500	0.000***
	Kontrol	16	9.59	153.50		
S-ÇDZÖ-Hikayeler	Deney	19	20.58	391.00	103.000	0.109
	Kontrol	16	14.94	239.00		
S-ÇDZÖ Anlama	Deney	19	22.32	424.00	70.000	0.006**
	Kontrol	16	12.88	206.00		
S-ÇDZÖ Yönetme	Deney	19	24.00	456.00	38.000	0.000***
	Kontrol	16	10.88	174.00		
S-ÇDZÖ Toplam	Deney	19	25.13	477.50	16.500	0.000***
	Kontrol	16	9.53	152.50		
Kısa Empati Ölçeği	Deney	19	17.66	335.50	145.500	0.832
	Kontrol	16	16.38	294.50		
Öğretmenler için Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği	Deney	19	19.42	369.00	125.000	0.385
	Kontrol	16	16.31	261.00		

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

Tablo 2 incelendiğinde Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeğinin; *hikayeler* ($U=103.000$, $p>0.05$) alt boyutu, Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği ($U=145.500$, $p>0.05$) ve Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinden ($U=125.000$, $p>0.05$) elde edilen son test puanlarının deney ve kontrole göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte ön testlerde Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeğinde deney grubu lehine olan anlamlı farklılık ortadan kalmıştır.

Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeğinin; *yüzler* ($U=17.500$, $p<0.001$), *anlama*, ($U=70.000$, $p<0.01$) *yönetme* ($U=38.000$, $p<0.001$) alt boyutları ve ölçeğin toplamından ($U=16.500$, $p<0.001$) elde edilen son test puanlarının deney grubunun lehine anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır. Bununla birlikte ön testlerde Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeğinde kontrol grubu lehine olan anlamlı farklılık ortadan kalkmıştır. Bu sonuca göre uygulanan Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı’nın çocukların duygusal zekâlarını geliştirmekte etkili olduğu saptanmıştır.

Deney Grubu Ön- Son Test Analizleri

Deney grubuna dahil olan çocukların Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasını gösteren Wilcoxon İşaretleri Sıralar Testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 3. Deneysel gruptaki çocukların Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri ön test- son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Ölçek	Sontest-Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Toplam	Z	P
S-ÇDZÖ-Yüzler	Negatif Sıralar	0	0.00	0.00	-3.637	0.000***
	Pozitif Sıralar	17	9.00	153.00		
	Eşit	2				
S-ÇDZÖ-Hikayeler	Negatif Sıralar	0	0.00	0.00	-3.025	0.002**
	Pozitif Sıralar	11	6.00	66.00		
	Eşit	8				
S-ÇDZÖ-Anlama	Negatif Sıralar	0	0.00	0.00	-3.865	0.000***
	Pozitif Sıralar	19	10.00	190.00		
	Eşit	0				
S-ÇDZÖ-Yönetme	Negatif Sıralar	1	4.50	4.50	-3.682	0.000***
	Pozitif Sıralar	18	10.31	185.50		
	Eşit	0				
S-ÇDZÖ Toplam	Negatif Sıralar	0	0.00	0.00	-3.827	0.000***
	Pozitif Sıralar	19	10.00	190.00		
	Eşit	0				
Kısa Empati Ölçeği	Negatif Sıralar	0	0.00	0.00	-2.271	0.023*
	Pozitif Sıralar	6	3.50	21.00		
	Eşit	13				
Öğretmenler için Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği	Negatif Sıralar	1	1.50	1.50	-3.764	0.000***
	Pozitif Sıralar	18	10.47	188.50		
	Eşit	0				

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

Tablo 3'e göre eğitim programı uygulamasına katılan deney grubu çocuklarının Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği (S-ÇDZÖ) 'nin tüm alt boyutları ve ölçek toplam puanında ($z = -3.827$, $p < .001$), Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği ($z = -2.271$, $p < 0.05$) ve Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği ($z = -3.764$, $p < .001$) puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında, bu farklılığın pozitif sıraların lehine yani son testin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre uygulanan Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın çocukların duygusal zekalarının gelişiminde etkili olduğu saptanmıştır.

Kontrol Grubu Ön- Son Test Analizleri

Kontrol grubuna dahil olan çocukların Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Kontrol grubundaki çocukların “Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri” ön test- son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Ölçek	Sontest-Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Toplam	Z	P
S-ÇDZÖ-Yüzler	Negatif Sıralar	4	7.63	30.50	-0.682	0.495
	Pozitif Sıralar	8	5.94	47.50		
	Eşit	4				
S-ÇDZÖ-Hikayeler	Negatif Sıralar	1	3.50	3.50	-2.511	0.012*
	Pozitif Sıralar	9	5.72	51.50		
	Eşit	6				
S-ÇDZÖ-Anlama	Negatif Sıralar	4	5.13	20.50	-0.721	0.471
	Pozitif Sıralar	6	5.75	34.50		
	Eşit	6				
S-ÇDZÖ-Yönetme	Negatif Sıralar	7	6.57	46.00	-0.556	0.578
	Pozitif Sıralar	5	6.40	32.00		
	Eşit	4				
S-ÇDZÖ Toplam	Negatif Sıralar	5	6.80	34.00	-1.169	0.242
	Pozitif Sıralar	9	7.89	71.00		
	Eşit	2				
Kısa Empati Ölçeği	Negatif Sıralar	1	3.00	3.00	-2.373	0.018*
	Pozitif Sıralar	8	5.25	42.00		
	Eşit	7				
Öğretmenler için Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği	Negatif Sıralar	6	8.67	52.00	-0.456	0.649
	Pozitif Sıralar	9	7.56	68.00		
	Eşit	1				

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeğinin; *yüzler* ($z = -0.682$, $p > .05$), *anlama* ($z = -0.721$, $p > .05$), *yönetme* ($z = -0.556$, $p > .05$) alt boyutları ve ölçek toplam puanı ($z = -3.834$, $p > .05$) ile Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği'nden ($z = -1.169$, $p > .05$) almış oldukları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Kontrol grubundaki Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeğinin; *hikayeler* ($z = -2.511$, $p < .05$) alt boyutu ve Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeğinden ($z = -2.373$, $p < .05$) almış oldukları ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında bu farkın son testin lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Deney Grubu Son Test- Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular

Tablo 5'de deney grubunun Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri" son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. Deney grubu “Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri” son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Ölçekler	KalıcılıkTesti-SonTest	n	Sıra Ort.	Sıra Toplam	Z	P
S-ÇDZÖ-Yüzler	Negatif Sıralar	11	8.18	90,00	-2.429	0.015*
	Pozitif Sıralar	3	5.00	15,00		
	Eşit	5				
S-ÇDZÖ-Hikayeler	Negatif Sıralar	1	1.00	1,00	-1.000	0.317
	Pozitif Sıralar	0	0.00	0,00		
	Eşit	18				
S-ÇDZÖ-Anlama	Negatif Sıralar	3	3.00	9,00	-0.333	0.739
	Pozitif Sıralar	3	4.00	12,00		
	Eşit	13				
S-ÇDZÖ-Yönetme	Negatif Sıralar	3	5.00	15,00	-1.387	0.166
	Pozitif Sıralar	7	5.71	40,00		
	Eşit	9				
S-ÇDZÖ Toplam	Negatif Sıralar	10	9.60	96,00	-1.492	0.136
	Pozitif Sıralar	6	6.67	40,00		
	Eşit	3				
Kısa Empati Ölçeği	Negatif Sıralar	1	1.50	1.50	0.000	1.000
	Pozitif Sıralar	1	1.50	1.50		
	Eşit	17				
Öğretmenler için Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği	Negatif Sıralar	2	4.50	9,00	-3.250	0.001**
	Pozitif Sıralar	15	9.60	144,00		
	Eşit	2				

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

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeğinin; *hikayeler* ($z = -1.000$, $p > 0.05$), *anlama* ($z = -0.333$, $p > 0.05$) *yönetme* ($z = -1.387$, $p > 0.05$) alt boyutları ve ölçek toplam puanı ($z = -1.492$, $p > 0.05$) ile Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği'nden ($z = -0.000$, $p > 0.05$) aldıkları kalıcılık ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç uygulanan Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın sonraki süreçte de duygusal zeka alanında etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeğinin *yüzler* ($z = -2.429$, $p < 0.05$) alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Fark puanları ve sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği'nden ($z = -3.250$, $p < 0.01$) elde edilen puanlar arasında kalıcılık testi lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bu sonuçlar uygulanan eğitim programının sonraki süreçte de etkisinin devam ettiğini gösterirken aradan geçen 8 haftada çocukların yüzler testinde düşüşler meydana geldiğini göstermektedir.

Araştırmanın Nitel Bulguları

Mindfulness eğitim programının öğretmen görüşmelerine ve araştırmacı gözlemlerine yönelik bulguları paylaşılmıştır.

Öğretmen Görüşmesine Yönelik Bulgular

Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın uygulandığı sınıf öğretmeninin (deney grubu öğretmeni) programla ilgili genel görüşleri temel alınarak öğretmen görüşmeleri analiz edilmiştir. Görüşme sorularından elde edilen bulgular duygusal zeka teması çerçevesinde sunulmuştur.

Deney grubu öğretmenin uygulanan eğitim programının çocukların duygusal zekaları üzerindeki etkisine yönelik görüşleri Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6. Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın çocukların duygusal zekaları üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşüne ilişkin bulgular

Tema	Kodlar
Duygusal zekâ	<ul style="list-style-type: none"> • Duyguları tanıyabilme • Duygularının bedende yarattığı değişimi fark edebilme • Duygularını uygun şekilde ifade edebilme • Başkalarının duygularını anlayabilme • Öfkelenildiğinde sakin kalabilme • Duyguları arasındaki geçişleri fark edebilme • Empati gösterebilme • Hatalı şekilde davrandığında özür dileyebilme • Özür dileyen arkadaşını affedebilme • Hiçbir duygunun kalıcı olmadığını anlayabilme becerisi

Tablo 6 incelendiğinde deney grubu öğretmeni uygulanan eğitim programının çocukların duygusal zekaları üzerinde; duygularını tanıyabilme, duygularını uygun şekilde ifade edebilme, özür dileyen arkadaşını affedebilme, duyguları arasındaki geçişleri fark edebilme, başkalarının duygularını fark edebilme, duyguların gelip geçiciliğini fark etme, empati gösterebilme, öfkelenildiğinde sakin kalabilme becerilerine yönelik katkılar sağladığını belirtmiştir. Duygusal zeka temasına yönelik deney grubu öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“Duygusal zekalarını olumlu yönde geliştirdiklerini düşünüyorum. Benim en çok dikkatimi çeken çocuklar eğitim programının başında duygularını tanımlarken nasıl hissediyorsun diye sorduğunuzda iyi demişlerdi. Bu iyi kavramını atıp yeni bir duygu şeması oluşturmak için baya uğraştılar en sonunda oluşturdular.”

“5 yaş öğrencisinin empati kelimesini hem içselleştirip hem kelime olarak anlaması ve bunu uygulaması en büyük başarılarından bir tanesi bence.”

“Programda önce çocukların bedenlerini fark etmelerini sağladınız. Öfkeyi vücudunun en çok neresinde hissediyorsun sorusunun cevabını resmetmeleri gerektiğinde hepsi işte kalbi, gözlerinin, suratlarını kırmızı çizdiler, bu gerçekten çocukların öfkeyi vücutlarının neresinde taşıdıklarını ve taşınabileceğini fark etmelerini sağladı.”

“Çalışmalarda duyguların gelip geçici olduğunu öğrenmiş oldular. “Evet, öğretmenim geçecek bu duygu geçti ve bitti.” Diye söylediklerini duydum.”

Sonuç olarak deney grubu öğretmenin ifadeleri değerlendirildiğinde eğitim programı uygulamasının başında çocukların duygularını tanımlarken sınırlı sayıda kelime kullanırken programın sonlarına gelindiğinde duygularını ifade etmek için kullandıkları kelime dağarcıklarının arttığı, arkadaşlarının duygularını fark edebildikleri, empati gösterebildikleri ve duyguların bedende yaratmış olduğu değişiklikleri fark edebildikleri ve duyguların geçici olduğunu anlayabilme becerilerini geliştirerek duygusal zeka düzeylerine yönelik olumlu katkılar sağladığı görülmüştür.

Araştırmacı Gözlemlerine Yönelik Bulgular

Uygulama boyunca kaydedilen gözlem notları analiz edilmiştir. Elde edilen kodlar öğretmen görüşlerinden elde edilen kodlarla örtüşmektedir. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemlerinin ortak temada toplandığı görülmektedir. Eğitim programının çocukların duygusal zekaları üzerindeki etkisine yönelik araştırmacı gözlemlerine ilişkin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın çocukların duygusal zekaları üzerindeki etkisine yönelik araştırmacı gözlemlerine ilişkin bulgular

Tema	Kodlar
Duygusal zekâ	<ul style="list-style-type: none"> • Duyguları tanıma, isimlendirme becerisi • Duygularının bedende yarattığı değişimi fark edebilme becerisi • Duygularını uygun şekilde ifade edebilmeye gayret etme becerisi • Öz farkındalık becerisi • Başkalarının duygularını anlayabilme becerisi • Öfkelenildiğinde sakin kalabilme becerisi • Duyguları arasındaki geçişleri fark edebilme becerisi • Empati gösterebilme becerisi • Hatalı şekilde davrandığında özür dileyebilme becerisi • Özür dileyen arkadaşını affedebilmeye istekli olma • Başkalarının duygularını anlayabilme/fark edebilme • Başkalarına iyilik yapmak için içsel motivasyon • Hiçbir duygunun kalıcı olmadığını anlayabilme becerisi

Tablo 7 incelendiğinde uygulanan eğitim programının çocukların duygusal zekalarına etkileri; duygularını tanıma ve isimlendirme, duyguların bedende yarattığı değişimi fark edebilme, başkalarının duygularını anlayabilme, Öfkelenildiğinde sakin kalabilme, duyguları arasındaki geçişleri fark edebilme, hiçbir duygunun kalıcı olmadığını anlayabilme, empati gösterebilme konularında olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Gözlem 9: Görsellerdeki kişilerin neden öfkelenmiş olabileceklerini tahmin ettiler. Çocuklardan M... "Kitabını birisi yırtmış olabilir." dedi. Çocuklar öfkeyi bedenlerinin neresinde hissettiklerini paylaştılar: Çocuklardan birisi "ben yüzümde hissediyorum" dedi. Bir diğer çocuk kafamdan alev çıkacak gibi hissediyorum dedi. A... ise kalbim hızlı hızlı atıyor dedi.

Gözlem 12: Çocuklardan E... burnunu ve içinden çıkan nefes dalgalarını çizdiği resminde "Öfkeliyken o kadar çok nefes almışım ki." dedi. S... balonlu bir kız çizdiği resminde "Çok mutlu... Bu benim, nefesimin dalgaları mutluymuş çok rahat ve güzel" dedi.

Çocuklarla eğitim programı başında duygularla ilgili sohbet edilirken duyguları iyi ve kötü olarak sınıflandırdıkları ve ifade ettikleri gözlenmiştir. Çocuklardan kimileri olumlu duyguları iyi olumsuz duyguları ise kötü şeklinde isimlendirmekte iken; uygulamanın son haftalarına gelindiğinde ise duyguları doğru olarak isimlendirmeye başladıkları görülmüştür. Örneğin; *Gözlem 13: Çok sevdiğin bir oyuncağın kayboldu? Nasıl hissedersin diye sorulduğunda B..., "kötü" diye cevap verdi. Aynı sorular eğitim programı uygulamasının sonlarına doğru sorulduğunda ise "çok sevdiğim bir oyuncağım kaybolduğumda üzülürüm ama bulursam mutlu olurum öğretmenim" dedi.*

Gözlem 4: Eğitim programımızın yarısına gelindiğinde çocuklar okulda yaptıkları uygulamaları evde de yaptıklarını dile getirdiler. D...: "Evde de iyilik kutucukları yaptım. İyilik yaptıkça tık atıyorum. Şimdiye kadar 3 Tikim oldu."

Yukarıdaki araştırmacı gözlem ifadelerinden de anlaşılacağı üzere eğitim programının çocukların duygularını ifade etme, diğerlerinin duygularını anlayabilme ve zor durumda olan birine empatiyle yaklaşım yardım için içsel motivasyon sağlama ve özellikle duyguların bedende yaratmış olduğu değişiklikleri fark edebilme ve gözlemleyebilme becerisine katkılar sağladığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın nicel sonuçları için ön test puanları incelendiğinde Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği Testi'nin *anlama* alt boyutu ile Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği puanlarının kontrol grubunun lehine Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği puanlarının ise deney grubunun lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Grupların son test puanları incelendiğinde ise ön testlerde; Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği'nde deney grubu lehine, Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği'nde ise kontrol grubu lehine olan anlamlı farklılığın ortadan kalktığı görülmüştür. Ayrıca son testte Sullivan

Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği Testi'nin *anlama* alt boyutunun deney grubunun lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Deney grubunun ön ve son testler puanları incelendiğinde her üç ölçekten elde edilen puanlar arasındaki farkın son testin lehine olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun ön ve son test puanları incelendiğinde ise Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeğinin; *hikayeler* alt boyutu ve Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeğinden elde edilen puanlar arası farkın son testin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum deney grubuna uygulanan Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın çocukların duygusal zeka becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu gösterirken deney grubu kadar olmasa da kontrol grubundaki çocuklarında kendi öğretmenleri eşliğinde uyguladıkları mevcut okul öncesi eğitim programlarının küçük bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ek olarak kalıcılık testi sonuçlarına göre programın etkisinin sonraki süreçte de devam ettiği saptanmıştır. Bu sonuçlara göre Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın çocukların duygusal zekâ becerilerini geliştirdiği saptanmıştır. Araştırmanın nitel sonuçları nicel sonuçlarını desteklemektedir. Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı'na ilişkin deney grubu öğretmeninin görüşleri, eğitim programının çocukların duygusal zekâlarını desteklediği yönündedir. Deney grubu öğretmeni çocukların eğitim programı başında duygularını tanımlamakta zorlandıklarını; süreç içinde ise duyguları tanıma, anlama, yönetme ve empati becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Araştırmacı gözlemleri de çocukların eğitim programı uygulama süreci boyunca; duyguları tanıma ve ifade etme, başkalarının duygularını anlayabilme, duyguların bedende yarattığı değişikliklere yönelik farkındalıklarının gelişmesine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretmen görüşlerinden ve araştırmacı gözlemlerinden elde edilen sonuçlarla uygulanan eğitim programının çocukların duygusal zekâlarını geliştirmekte etkili olduğu saptanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde bu sonuçlar hem nicel hem nitel araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Yapılan araştırmalarda Farkındalık (mindfulness) eğitimine katılan çocukların duygularını daha iyi ifade edebildikleri ve duygularını ifade etme konusunda daha istekli oldukları, negatif duygulanımlarının azalıp üst bilişlerinin iyileştiği (Vickery ve Dorjee, 2016); duygusal iyi oluşlarının arttığı (Devcich, Rix, Bernay ve Graham, 2017) görülmüştür. Kim ve diğ. (2020) mindfulness temelli sosyal duygusal öğrenme programının okul öncesi çocukların duygu düzenleme, yılmazlık ve prososyal davranışlarını geliştirmede etkili olduğunu; Flook vd. (2015) mindfulness temelli şefkat programına katılan okul öncesi çocuklarının sosyal yeterlilikte daha fazla gelişme gösterdiğini kontrol grubunun ise zaman içinde daha bencilce davranışlar sergilediğini saptamışlardır. Moreno Gomez ve Cejudo (2018) ise araştırmalarında mindfulness temelli sosyal duygusal öğrenme programının 4-6 yaş çocuklarının psikososyal uyumlarını kolaylaştırırken dışsallaştırılmış davranış problemlerini önemli ölçüde azalttığını saptamışlardır.

Lemberger-Trulove, Carbonneau, Atencio, Zieher ve Palacios (2018) mindfulness eğitimine katılan 3-4 yaş okul öncesi çocuklarının sınıf içi gözlemlerinde, çocukların nezaket kavramını daha iyi kavradıklarını, nezaket ile ilgili farkındalık kazandıklarını ve sınıf içerisinde nazik davranışlar sergilediklerini saptamışlardır. Bir diğer araştırmada mindfulness eğitim programına katılan ve bu konuda eğitim alan 27 okul öncesi öğretmenin programın okulda uygulanabilirliğine dair görüşlerinin olumlu olduğu saptanmıştır. Öğretmenler eğitim programının, çocukların bedensel ve duygusal farkındalıklarını arttırdığını, kendi kendine sakinleşebilme becerisini geliştirdiğini ve empati becerisini arttırdığını belirtmişlerdir (Jackman, Nabors, McPherson, Quaid ve Singh, 2019).

Okul öncesi dönem çocukların duygularını tanımayı, duygularını kabul edebilmeyi, duygularını doğru bir şekilde ifade edebilmeyi öğrenmeleri için önemli bir zaman dilimidir. Çocuklar bu yaşlarda zaman zaman duyguları tanıma, anlama ve yönetme kısımlarında zorluk yaşayabilmektedirler. Bu dönemde çocukların duyguları bastırmadan uygun yollarla ifade edebilmeyi öğrenebilmeleri önemlidir (Ulutaş ve Meralı, 2021). Aynı zamanda çocukların paylaşma, yardımlaşma, zor durumda olan birini rahatlatma ve başkalarını önemseme gibi prososyal davranışları kazanabilmesi için empati becerilerinin gelişmesi de gereklidir (Decety ve Cowell, 2014). Mindfulness uygulamalarında çocuklar duyguları iyi kötü diye sınıflandırmadan her bir duyguyu olduğu haliyle kabul etmeyi öğrenmektedir. Duyguların bedende yaratmış olduğu hisleri fark edebilmeyi böylece duygularını bastırmadan duygularını izlemeyi öğrenmektedir (Berti ve Cigala, 2022; Snel, 2016). Uygulamalarda örtülü veya

açık olarak başkaları için şefkat, iyilik ve nezaket duygularını teşvik eden etkinlikler bulunmaktadır (Berti ve Cigala, 2022).

Duygusal zekâ yeteneği yüksek olan çocuklar; duyguları tanıyabilir, duygularının nedenlerini ve sonuçlarını söyleyebilir, duygularını düzenleyebilirler. Bu sayede diğer insanlarla daha olumlu sosyal ilişkiler kurabilirler. Ayrıca çocukların başkaları için iyilik, nezaket gibi duyguları hissetmesi; empatik bakış açısı ve davranışın gelişimi için önemlidir. Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı'nın felsefesi dikkate alındığında; bu programlar aracılığıyla çocukların duygularını tanıması, duyguların bedende yarattığı değişiklikleri fark etmesi ve zor duygularla karşılaştıklarında, duyguyu sakin bir şekilde karşılayabilme becerilerine önemli katkı sağladığı açıktır. Bu bağlamda günlük programlara eklenebilecek farkındalık (mindfulness) uygulamalarının okul öncesi eğitim programlarının etkililiğini artırmaya yönelik işlevsel rol oynayacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak farkındalık (mindfulness) felsefesine dayalı programlar, okul öncesi eğitim kurumlarında duygusal zekayı desteklemeye yönelik alternatif bir program olarak kullanılabilir.

Öneriler

- Araştırmada uygulanan "Farkındalık (Mindfulness) Eğitim Programı"nın çocukların duygusal zekâ olan olumlu etkilerinden yola çıkılarak okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitimler verilerek öğretmenlerin bu konuda eğitim almaları sağlanabilir.
- Farkındalık (mindfulness) uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığının okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilerek programın bir parçası haline getirebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin ve ailelerin çocuklar ile birlikte uygulayabilecekleri basit farkındalık (mindfulness) egzersizlerini içeren bir etkinlik kitapçığı basılarak okullara dağıtılabilir.
- Farkındalık (mindfulness) temelli eğitim programları aile eğitim ve katılım etkinlikleriyle bütünleştirilerek okullarda uygulanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine verilen Farkındalık (Mindfulness) Temelli Stres Azaltma Programı'nın öğretmenlerin stresle başa çıkma, tükenmişlik düzeyleri, duygusal iyi oluşları, sınıf içi performanslarına, vb. etkisine yönelik çeşitli araştırmalar yapılabilir.
- Ailelere yönelik hazırlanan farkındalık (mindfulness) aile eğitim programları ile ailelerin bu konuda bilgi ve deneyim kazanmaları sağlanarak çocuklarına bu konuda model olmaları sağlanabilir. Ayrıca ailelere verilen bu eğitimin aile-çocuk ilişkisine etkisi incelenebilir.

133

Yazar Katkı Oranları

Bu araştırma bir devlet üniversitesinde hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir. Araştırmanın ilk yazarı veri toplama, verilerin analizi ve raporlaştırma aşamalarını gerçekleştirmiştir. Doktora tez danışmanı olan ikinci yazar makalenin tüm aşamalarında fikir vermiş ve makale üretim sürecinde etkin rol oynamıştır. Her iki yazarda makalenin yazımına katkı sağlamış ve çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunda (Protokol No. 2021/627)18.05.2021 tarihli 09 sayılı toplantısında alınan Etik Kurul onay kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynakça

- Alidina, S. (2019). *Bilinçli farkındalık* (2. Baskı) (Z. Babayiğit, Çev.). Ankara: Nobel Yaşam.
- Atalay, A. (2019). *Şefkat*. İstanbul: İnkilap.
- Bahman, S. & Maffini, H. (2008). *Developing children's emotional intelligence*. London: Continuum international publishing group.

- Berti, S. & Cigala, A. (2022). Mindfulness for preschoolers: Effects on prosocial behavior, self-regulation and perspective taking. *Early Education and Development*, 33(1), 38-57. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1857990>.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2010). Zihin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı. G. Haktanır (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. In R. Pekrun & L. L. Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education*, (pp 368-388). <https://doi.org/10.4324/9780203148211>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analiz kullanımı. S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli (Çev.). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 873-898. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m>.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>.
- Buckley, M. & Saarni, C. (2006). Skills of emotional competence: Developmental implications. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp 51-76). Taylor & Francis Group.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Ciarrochi, J. & Blackledge, J. T. (2006). Mindfulness-based emotional intelligence training: A new approach to reducing human suffering and promoting effectiveness. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp 206-228). Taylor & Francis Group.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (2. Baskı). (Y. Dede ve S. B. Demir Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (1. Baskı) (M. Sözbilir Çev. Edt) Ankara: Pegem Akademi.
- Csikszentmihalyi, M. (2020). *Mutluluk bilimi akış* (B. Satılmış, Çev.). Ankara: Buzdağı.
- Çatak, P. D. ve Ögel, K. (2010). Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri*, 13(1), 85-91.
- Decety, J. & Cowell, J. M. (2014). Friends or foes: Is empathy necessary for moral behavior? *Perspectives on Psychological Science*, 9(5), 525-537. <https://doi.org/10.1177/1745691614545130>.
- Devcich, D. A., Rix, G., Bernay, R., & Graham, E. (2017). Effectiveness of a mindfulness-based program on school children's self-reported well-being: A pilot study comparing effects with an emotional literacy program. *Journal of Applied School Psychology*, 33(4), 309-330. <https://doi.org/10.1080/15377903.2017.1316333>.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis: Pearson Education Limited*.
- Jackman, M. M., Nabors, L. A., McPherson, C. L., Quaid, J. D., & Singh, N. N. (2019). Feasibility, acceptability, and preliminary effectiveness of the OpenMind (OM) program for pre-school children. *Journal of Child and Family Studies*, 28(10). <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01506-5>.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44. <https://doi.org/10.1037/a0038256>.
- Germer, C. K. (2020). *Öz şefkatli farkındalık* (H. Ünlü Haktanır, Çev.). İstanbul: Dyojen.
- Goleman, D. (2009). *Duygusal zeka eq neden iq 'dan daha önemlidir?* (B. Seçkin Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Goodman, T. A. & Kaiser Greenland, S. (2017). Mindfulness with children: working with difficult emotions. In F. Didonna (Eds.), *Clinical handbook of mindfulness* (pp 417-430). Springer.
- Kabat-Zinn, J. (2019). *Yeni başlayanlar için farkındalık* (1. Baskı). (S. S. Tezcan, Çev.). İstanbul: Pegasus.
- Kaiser Greenland, S. (2020). *Çocuklar için farkındalık* (1. Baskı). (M. Yakut Aksoy, Çev.). İstanbul: Pegasus.

- Karacaoğlan, B. (2015). *Bilgece farkındalık, duygu düzenleme becerisi ve iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Kara Harp Okulu Komutanlığı Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Killingsworth, M. A. & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330(6006), 932-932.
- Kim, E., Jackman, M. M., Jo, S. H., Oh, J., Ko, S. Y., McPherson, C. L., Hwang, Y. S. & Singh, N. N. (2020). Effectiveness of the mindfulness-based OpenMind-Korea (OM-K) preschool program. *Mindfulness*, 11,1062-1072.
- Lemberger- Truelove, M. E., Carbonneau, K. J., Atencio, D. J., Zieher, A. K., & Palacios, A. F. (2018). Self- regulatory growth effects for young children participating in a combined social and emotional learning and mindfulness- based intervention. *Journal of Counseling & Development*, 96(3), 289-302. <https://doi.org/10.1002/jcad.12203> .
- Levey, J., & Levey, M. (2018). Roots and shoots of mindfulness. *Subtle Energies Magazine*, 28(3), 23-39.
- Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., & Zumbo, B. D. (2014). A validation study of the mindful attention awareness scale adapted for children. *Mindfulness*, 5(6), 730-741.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma*. (3. Baskı). (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Moreno-Gómez, A. J., & Cejudo, J. (2019). Effectiveness of a mindfulness-based social-emotional learning program on psychosocial adjustment and neuropsychological maturity in kindergarten children. *Mindfulness*, 10(1), 111-121. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0956-6> .
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160).
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66. <https://doi.org/10.1037/a0038454> .
- Snel, E. (2016). *Bir kurbağa gibi sakin ve dikkatli* (2. Baskı). (D. Dalgakıran, Çev.). İstanbul: Pegasus.
- Sullivan, A. K. (1999). *The emotional intelligence scale for children*. [Doctoral dissertation]. University of Virginia.
- Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2002). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ulutaş, İ. ve Meralı, M. (2021). Okul öncesi eğitimde çocukların duygusal zekalarını destekleyen yöntem ve teknikler. İ. Ulutaş ve E. Ömeroğlu (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde duygusal zeka kuramdan uygulama ve değerlendirmeye içinde* (s.40-71). Ankara: Pegem Akademi.
- Uzun, B. (2020). *En uzun yollar tek adımla başlar*. İstanbul: İnkilap Yayınevi.
- Uzun, B. ve Kral, T. (2021). Fark et, anda kal; namıdiğer Mindfulness: Farkındalık uygulamalarının dünü, bugünü ve kültüre duyarlılığı, *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 16-27.
- Tominey, S. L., O'Bryon, E. C., Rivers, S. E., & Shaps, S. (2017). Teaching emotional intelligence in early childhood. *YC Young Children*, 72(1), 6-14. <https://www.jstor.org/stable/90001479> .
- Nelson, A. C. (2000). Neural plasticity and human development: the role of early experience in sculpting memory systems. *Developmental Science* 3(2), 115-136.
- Nguyen, N. N., Garnett, W., Balsamo, N., & Brady, M. (2021). Compassion science: Embracing and cultivating compassionate minds in early childhood classrooms. *The Educational Forum*, 85(3), 269-282. <https://doi.org/10.1080/00131725.2021.1912232> .
- Vickery, C. E., & Dorjee, D. (2016). Mindfulness training in primary schools decreases negative affect and increases meta-cognition in children. *Frontiers in Psychology*, 2025. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02025> .
- Viglas, M. (2015). *Benefits of a mindfulness-based program in early childhood classrooms*. (Doctoral dissertation). Toronto University. <https://www.proquest.com/>
- Willenbrink, J. B.(2018). *Effect of a mindfulness-based program on children's social skills, problem behavior,an emotion regulation*. (Doctoral Dissertation). The University Wisconsin Educational Psychology, Milwaukee. <https://www.proquest.com/>
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H.(2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızhan, Ö. (2019). *Mindfulness temelli öfke yönetimi programının çocuklarda mindfulness ve öfke yönetimi becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.

Zimmermann, E. K. (2018). *NOW-Notice with Open Wonder: A Mindfulness-Based Program for children ages 4-5 years* (Doctoral dissertation). The Chicago School of Professional Psychology. <https://www.proquest.com/>

Extended Abstract

Introduction

Emotional intelligence is important in helping children gain the ability to manage their lives correctly in the future, and thus it is critical to support their emotional intelligence development with social emotional training programs in early childhood, when development is the fastest. Mindfulness, which has established a reasonable reputation as an alternative training program in social emotional learning programs in early childhood education in recent years, is to allow one's feelings, thoughts and sensations to be at the level of awareness without any avoidance or resistance by remaining open to the reality of the present. Children's introduction to mindfulness practices in early years should be considered as a strong investment in their emotional intelligence development. In this connection, the effect of the Mindfulness Training Program prepared for preschool children on their emotional intelligence was examined in the study.

Method

In the study, nested design, one of the mixed method research types, was used. In the quantitative dimension of the study, the pretest-posttest-retention test and quasi-experimental model with a control group were used, and in the qualitative dimension, the case study model was used. The study group of the study consisted of 35 children aged 60-72 months, attending two different independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education (MoNE) in the Bucak district of Burdur province in the fall term of the 2021-2022 school year. There are 19 children in the experimental group and 16 children in the control group.

In the study, the Sullivan Emotional Intelligence Scales developed by Sullivan (1999) and adapted into Turkish by Ulutaş (2005) were used to obtain quantitative data. The scales are three independent subscales: Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children, Sullivan Evaluation of Children's Emotional Intelligence Scale for Teachers and Sullivan Brief Empathy Scale for Children. In the study, a Teacher Interview Form and Researcher Observation Notes were used to obtain qualitative data.

In the study, the Mindfulness Training Program consisting of 24 integrated activities prepared by the researcher was applied to the experimental group. The program consists of four sub-themes: *attention and focus, regulation of emotions and behaviours, self-compassion and awareness*. The activities were planned in the form of games, drama and language activities, etc. to cover a half-day training schedule. Expert opinions were obtained from two experts working in the field of preschool education and an expert working in the field of mindfulness, and the program was finalized. After the program was given its final form, two activity plans, the subject area of which was determined by three experts to ensure the practitioner reliability, were carried out on a voluntary basis with a 66-month-old girl who received preschool education under the leadership of the first author of the study and presented to the expert review. Considering the feedbacks from the experts, necessary corrections were made and the pilot application of the program was performed. Eight children aged 60-72 months, studying in a kindergarten of a primary school, participated in the pilot study. The implemented activities were video-recorded, watched and the necessary corrections were made and then the actual application was initiated. The Mindfulness Training Program was applied to the experimental group 3 days a week for 8 weeks. No special training program was applied to the control group.

The scales used to collect the quantitative data of the study were filled by the classroom teachers and the researcher for the children in the experimental and control groups before and after the implementation of the program. In addition, the retention of the program was tested by administering the scales again 8 weeks after the completion of the program in the experimental group. In order to be used in the qualitative dimension of the study, observation notes were taken by the researcher, who observed the children throughout the implementation of the training program. In addition, a face-to-

face interview lasting 50 minutes was held in a quiet room by using a semi-structured interview form in order to get the experimental group teacher's opinions and thoughts on the Mindfulness Training Program. The interview was recorded with a voice recorder.

In the analysis of the quantitative data, in order to determine the effect of the Mindfulness Training Program on the emotional intelligence levels of the children, the pretest-posttest scores taken from the scales were analyzed through Mann Whitney U-Test, while the differences between the pre-test scores and post-test scores and between the post-test scores and retention test scores were tested by using Wilcoxon Signed-Rank Test. In the analysis of the quantitative data of the study, the thematic analysis method was used.

Findings

As a result of the analysis of the quantitative data of the study, no significant difference was found between the post-test scores taken by the control and experimental groups from the sub-dimension of *stories* in the Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children ($U=103.000$, $p>0.05$), the Sullivan and Sullivan Brief Empathy Scale for Children ($U=145.500$, $p>0.05$) and the Sullivan Evaluation of Children's Emotional Intelligence Scale for Teachers ($U=125.000$, $p>0.05$). On the other hand, a significant difference was found between the mean scores taken from the sub-dimensions of *faces* ($U=17.500$, $p<0.001$), *understanding*, ($U=70.000$, $p<0.01$) and *managing* ($U=38.000$, $p<0.001$) in the Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children and from the whole scale ($U=16.500$, $p<0.001$) in favour of the experimental group. The difference between the pre-test and post-test mean scores taken by the experimental group children from all the sub-dimensions of the Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children and from the whole scale ($z=-3.827$, $p<.001$), the Sullivan Brief Empathy Scale for Children ($z=-2.271$, $p<0.05$) and the Sullivan Evaluation of Children's Emotional Intelligence Scale for Teachers ($z=-3.764$, $p<.001$) was found to be significant. When the mean rank and sum of ranks of the difference scores were considered, it was understood that this difference is in favour of the positive ranks, that is, in favour of the post-test.

137

In the qualitative findings of the study, it is seen that teacher opinions and researcher observations are gathered under the theme of emotional intelligence. The teacher of the experimental group children, who underwent the Mindfulness Training Program, stated that the program had some contributions to the development of the children's emotional intelligence by improving their skills of recognizing their emotions, expressing their feelings appropriately, forgiving their friend who apologized, noticing the transitions between their feelings, recognizing the feelings of others, recognizing the transience of feelings, showing empathy and staying calm when angry. From the observation notes of the researcher, it was determined that the training program implemented had positive effects on the children's emotional intelligence by improving their skills of recognizing and naming their emotions, recognizing the changes that emotions create in the body, understanding the emotions of others, staying calm when angry, recognizing the transitions between emotions, understanding that no emotion is permanent and showing empathy.

Discussion, Results and Suggestions

As a result of the study, it was seen that the Mindfulness Training Program prepared for preschool children significantly contributed to the development of their emotional intelligence. The qualitative results of the study support its quantitative results. The opinions of the experimental group teacher on the Mindfulness Training Program are that the training program supported the emotional intelligence of the children. The experimental group teacher stated that the children had difficulties in defining their emotions at the beginning of the training program and that their skills of recognizing, understanding, managing their emotions and empathizing developed during the process. The researcher's observations also showed that the implementation of the training program contributed to the development of the children's skills of recognizing and expressing emotions, understanding the emotions of others and recognizing the changes that emotions create in the body. When the literature is reviewed, it is seen that these results of the current study are supported by both quantitative and qualitative research results in the literature. Kim et al. (2020) found that mindfulness-based social emotional learning program is effective in improving emotion regulation, resilience and prosocial behaviours of preschool children. Flook et al. (2015) determined that preschool children who

participated in the mindfulness-based compassion program showed more improvement in social competence, while the control group displayed more selfish behaviours over time. Moreno Gomez and Cejudo (2018), on the other hand, found that the mindfulness-based social emotional learning program facilitated the psychosocial adjustment of 4-6 year old children, while significantly reducing externalized behaviour problems.

Given the philosophy of the Mindfulness Training Program, it is clear that through such programs make significant contributions to the development of children's skills of recognizing emotions, noticing the changes that emotions create in the body and responding calmly when faced with challenging emotions. Therefore, it is thought that programs based on the philosophy of mindfulness can be among the alternative programs to support emotional intelligence in children and that mindful practices that can be added to daily programs will play a functional role in increasing the effectiveness of preschool education programs. In light of these findings, it is suggested to use mindfulness-based training programs that can be adapted to daily education plans in preschool education institutions.

Author Contributions

This study was produced from a doctoral thesis prepared at a state university. The first author of the study carried out the data collection, data analysis and reporting stages. The second author, who is the thesis advisor, gave ideas at all the stages of the article and played an active role in the article production process. Both authors contributed to the writing of the article and read and approved the final version of the study.

Ethics Committee

This study was carried out with the approval decision of the Ethics Committee of Gazi University (Protocol No. 2021/627) at the meeting numbered 09, dated 18.05.2021.

Conflicts of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Çokkültürlü Eğitim İçin Öğretmen Yeterlikleri

Teacher Competencies for Multicultural Education

Seda SARAÇ¹

Hülya GÜLAY OGELMAN²

doi: 10.38089/iperj.2023.148

Geliş Tarihi: 27.03.2023

Kabul Tarihi: 23.05.2023

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2023

Özet: Son yıllarda giderek artış gösteren düzenli ve düzensiz göç hareketleri sonucu Türkiye’de dâhil olmak üzere birçok ülkenin demografisinde değişimler yaşanmaktadır. Sınıflarda farklı kültürlerden gelen çocukların sayısının artması, çokkültürlü eğitim tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. Çokkültürlü eğitim dünya genelinde eğitim politikalarında yer almaya ve giderek önem kazanmaya başlamıştır. Bir reform hareketi olan çokkültürlü eğitim, farklı sosyal sınıf, kültür, din, etnik grup ve milliyetten gelen her çocuk için eşit eğitim fırsatı sağlayabilmek amacıyla eğitim programlarını ve eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmayı amaçlamaktadır. Çokkültürlü eğitim, bu konuda yeterliğe sahip öğretmenlerle mümkündür. Buradan hareketle çalışmanın amacı, ulusal ve uluslararası alan yazından çokkültürlü öğretmen yeterliklerini ortaya koymak ve öğretmen yetiştirme alanı için önerilerde bulunmaktır. Farklı kültürlerle karşı tutumlar ve davranışlar erken çocukluk döneminde gelişmeye başladığından, tüm bu yeterliklere sahip çocuklar yetiştirilmesinde okul öncesi eğitim kademesinden itibaren öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Bu noktada öğretmenin yeterlikleri ön plana çıkmaktadır. Çokkültürlü sınıflarda etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi için öğretmenin kendisinin de kültürel bir varlık olduğunu ve doğup büyüdüğü kültürden ne şekilde etkilendiğini fark etmesi, bu doğrultuda kendi davranışlarını düzenlemesi, sınıfındaki çocukların kültürleri hakkında bilgi sahibi olması, bu farklılıklara saygı göstermesi, bu farklılıkları birer fırsata çevirerek öğrenme ortamını zenginleştirilmesi gerekir. Öğretmen eğitiminde çokkültürlü eğitime ilişkin konuların, derslerin, uygulamaların olması öğretmen adaylarının dikkatini konuya çekmek, bilgilerini ve deneyimlerini arttırmak açısından önemli fırsatlar sunacaktır. Öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili algılarının, bilgilerinin ortaya konulması, konu ile ilgili hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasına rehberlik edebilecektir. Öğretmenlerin çokkültürlülüğü, yıl boyunca programın temel unsurlarından görüp, düzenli olarak ele almaları desteklenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlü eğitim, öğretmen yeterlikleri, çokkültürlülük.

Abstract: The demography of many countries, including Türkiye, has changed due to rising regular and irregular migration in recent years. Multicultural education discussions have grown due to the increase in students from other cultures in the classrooms. Globally, multicultural education has begun to be incorporated into educational policies and has grown in significance. Multicultural education is a reform movement to restructure educational programs and systems to give children from various social classes, cultures, faiths, ethnic groups, and nationalities equal educational opportunities. Multicultural education is possible with competent teachers. From this perspective, this study aims to reveal the multicultural teacher competencies from the national and international literature and to make suggestions for the field of teacher training. Since attitudes and behaviors towards different cultures begin to develop in early childhood, teachers play an essential role. At this point, the teacher's competencies become apparent. To create an effective learning environment in multicultural classrooms, it is important for the teacher to recognize themselves as a cultural entity and understand how they have been influenced by the culture they were born and raised in. Along these lines, the teacher should regulate their own behaviors, acquire knowledge about the cultures of the children in their class, show respect for these differences, and transform these diversities into opportunities to enrich the learning environment. Including multicultural issues, practices, and courses in teacher education will present a significant opportunity to bring pre-service teachers' attention to the field and enhance their background knowledge and expertise. The development of in-service training programs on multiculturalism will be guided by disclosing teachers' perspectives and knowledge on the topic. Teachers should be encouraged to regularly address and integrate multiculturalism as a fundamental aspect throughout the curriculum during the academic year.

Key Words: Multicultural education, teacher competencies, multiculturalism

¹ Doç. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye, seda.sarac@es.bau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4598-4029>

² Prof. Dr., Sinop Üniversitesi, Türkiye, ogelman@sinop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4245-0208>

Giriş

Kültürel çeşitlilik, kişilerin günlük yaşamlarına aktardıkları dil, değer, inanış ve geleneklerle ilgili farklılıkları ifade eder (MacNaughton ve Hughes, 2007). Hem küreselleşme ile seyahat özgürlüğünün ve olanaklarının artması hem de çeşitli bölgelerde yaşanan siyasal karmaşalar tüm dünyada göç hareketliliği artmıştır. Özellikle refah seviyesi düşük olan ülkelere refah seviyesi yüksek, iş olanaklarının daha fazla ve yaşam şartlarının daha iyi olduğu ülkelere yoğun göç hareketleri yaşanmaktadır. Bu küresel göç hareketinden en çok Amerika, Avustralya, Yeni Zelanda, İngiltere gibi refah seviyesi yüksek ülkeler etkilenmiş ve yoğun göç alan bu ülkelerde etnik çeşitlilikte artış yaşanmış ve yaşamaya devam etmektedir (Chan, 2011). Benzer nedenlerden dolayı 1980'lerden sonra Türkiye de göç alan bir ülke haline gelmiştir (T. C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, 2017). Artan göç hareketliliği ile ülkelerde kültürel çeşitlilik artmıştır. Bu artış beraberinde okul çağındaki nüfusta demografik değişiklikler meydana getirmiş, tüm dünyada sınıflardaki çeşitlilik giderek artmıştır (McAuliffe ve Khadria, 2019). Bu kültürel çeşitlilikte yaşanan değişimler doğrultusunda çokkültürlü eğitim, dünya genelinde eğitim politikalarında yer almanın yanı sıra giderek daha da önem kazanmaktadır. Bir reform hareketi olan çokkültürlü eğitim, farklı sosyal sınıf, kültür, din, etnik grup ve milliyetten gelen her bir çocuk için eşit eğitim fırsatı sağlayabilmek amacıyla eğitim programlarını ve eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmayı amaçlar (Banks, 2008). Türkiye de düzenli ve düzensiz göç hareketlerinde artış yaşanan ülkelere biridir. Özellikle Ortadoğu, Kafkasya ve Balkanlarda yaşanan sorunlar Türkiye'yi etkilemiştir. Göç İdaresi Başkanlığı'nın yayınladığı istatistiklere göre 2021 yılı itibari ile ikamet iznli olan göçmenlerin sayısı 1.2 milyonu geçerken geçici koruma kapsamındaki sığınmacıların sayısı ise 4 milyona yaklaşmıştır. Bu nedendir ki çokkültürlü eğitim konusu son yıllarda Türkiye'nin gündemine yer almaktadır. Örnek olarak TR Dizin'de 2010-2021 yılları arasında "Çokkültürlülük" anahtar kelimesi ile kayıtlı olan 58 araştırma makalesi, 6 derleme, 5 diğer, 2 çeviri olmak üzere 71 yayın olduğu belirlenmiştir (TR Dizin, 2021). Bu durum, Türkiye'de çokkültürlülük konusunun kuramsal ve uygulama açısından güncel olduğunu göstermektedir.

140

Tüm dünyada yaşanan bu gelişmeler sonucu artık öğretmenlerden, sınıflardaki farklı kültür, ırk/etnik köken, dil, sınıf ve milliyetten çocuklar için duyarlı bir eğitim anlayışına sahip olmaları istenmektedir (den Brok ve Levy, 2005; Santoro ve Kennedy, 2016). Kültürel çeşitliliğin olduğu sınıflarda çalışan öğretmenlerden, göç etmiş çocuklarla verimli bir şekilde çalışabilmeleri, tüm öğrencileri kültürel olarak bilinçli, sorumlu ve kültürel olarak yetkin Dünya vatandaşı olmaya hazırlamaları beklenmektedir (Santoro ve Major, 2012). Öğretmenler, sınıflarındaki kültürel çeşitliliği kabul etmeli, bu çeşitliliğe saygı göstermeli (MacNaughton ve Hughes, 2007) ve öğretim uygulamalarını mümkün olduğunca çocukların etnik kimliklerine, kültürel yönelimlerine ve geçmiş deneyimlerine dayandırmalıdır (Gay, 2002). Ev kültürü ile okuldaki baskın kültürün farklı olduğu durumlarda çocuklar kendilerini başarısız öğrenenler olarak algılamaya başlamakta ve düşük bir benlik algısı geliştirebilmektedirler (Souto-Manning ve Mitchell, 2010).

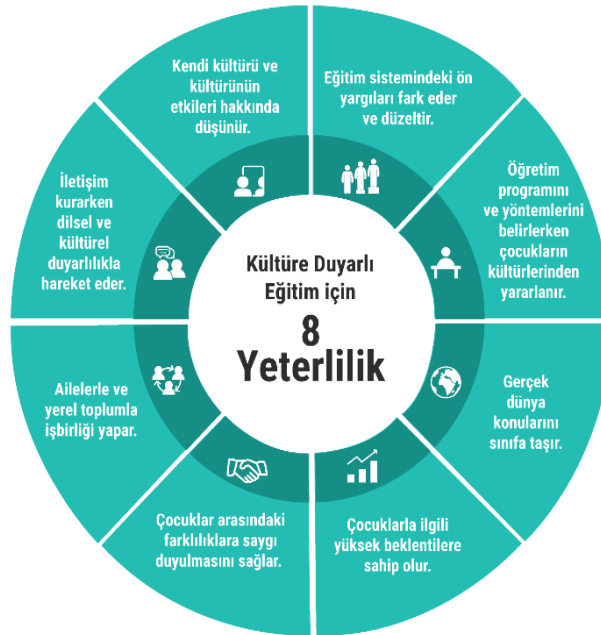
Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren kültürel farklılıklarla tanışmakta ve çevrelerinden aldıkları mesajlarla kendilerinden farklı olanlara karşı olumlu ve/veya olumsuz önyargılar geliştirmektedirler (Van Ausdale ve Feagin, 2001). Çocukların kendilerine ve diğer kültürel gruplara karşı tutumları yaşamın ilk yıllarında oluşmaya başlamaktadır. Bu nedenle çocukların kültürel kimliklerinin henüz oturmadığı, evde deneyimledikleri kültür ile okuldaki baskın kültür arasında gidip geldikleri okul öncesi yıllardan itibaren öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Souto-Manning ve Mitchell, 2010). Öğretmenler çocukların farklılıklarına uygun, bu farklılıkları kabul edici bir ortam oluşturarak sınıf içerisindeki tüm çocukların gelişimini ve öğrenmelerini destekleyebilir. Çocukların farklı kültürlere karşı olumlu tutumların gelişimini etkileyerek, çocuklarda hoşgörü ve kültürlerarası bir anlayışın gelişmesine katkı sağlanabilir. Çokkültürlülük içerisinde farklılıklara saygı kavramı büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim sürecinde farklılıklara saygıya yönelik yapılacak her çalışma aynı zamanda çokkültürlülük algısını da destekleyebilecektir.

1. Çokkültürlü Öğretmen Yeterlilikleri

Birçok öğretmen farklı kültürlerden gelen çocukları anlama, onlara karşı ayrımcı olmama ve mümkün olan en etkili ortamı oluşturma konusunda son derece iyi niyetli ve olumlu bir tutum içerisinde (Boydak vd., 2017; Forrest vd., 2016; Gay, 2015). Araştırmalardan elde edilen sonuçlar,

özellikle, yetiştiği ve yaşadığı çevrede farklı kültürlere sahip insanlarla bir arada olan, farklı kültürlerden insanlar ile olumlu deneyimlere sahip ve arkadaşlık ilişkileri güçlü olan öğretmenlerin, çokkültürlü eğitime karşı daha olumlu tutumlar sergilediğini göstermektedir (Ağırdağ vd., 2016; Forrest vd., 2016; McNeal, 2020; Simsar, 2020). Ancak, olumlu tutumun sınıf içerisinde etkili uygulamalar için yeterli olmadığı da bilinmektedir. Kültüre duyarlı bir sınıf ortamı yaratmada olumlu tutumun ötesinde öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi düzeyleri etkili olmaktadır. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin daha olumlu bir bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir (Yıldırım ve Tezci, 2020). Birçok çalışma öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili olumlu görüşlere sahip olsalar bile kavramsal algılarından eksiklikler olduğu ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin derin bir anlayışa sahip olmadıkları görülmektedir (Boydak Özan ve Şengür, 2017; Karupiah ve Berthelsen, 2011; Tünkler, 2020). Hatta birçok öğretmenin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili ciddi kavram yanılgıları olduğu (Abdullah ve Abdullah, 2018; Aragona-Young ve Sawyer, 2018) ve sınıf içi uygulamalarının farklı kültürlerin yiyeceklerini, giysilerini, kutlamalarını tanıtmaya ötesine geçemediğini göstermektedir (Karupiah ve Berthelsen, 2011). Öğretmenler bu kültürel çeşitliliği nasıl yönetecekleri konusunda bilgi sahibi olmadıklarından sınıf içi uygulamalarında bu çeşitliliğe etkili bir şekilde cevap verememektedir (MacNaughton ve Hughes, 2007). Öğretmenlerin, bu olumlu bakış açısıyla birlikte çeşitli yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu yeterliklerin hangi yeterlikler olduğu konusunda ilgili alan yazında pek çok farklı sınıflama yer almaktadır (örn; From Rigor to Results, 2015; Leung ve Hue, 2020; Muñiz, 2020; Sue vd., 1982). Bu makalede çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, güncel, çok boyutlu ve kapsamlı olması bakımından Muñiz (2020) tarafından geliştirilmiş olan çerçeve temel alınarak açıklanmıştır.

Muñiz'e (2020) göre çokkültürlü bir sınıfta kültüre duyarlı eğitim yapacak bir öğretmenin sahip olması gereken 8 yeterlik bulunmaktadır (Şekil 1). Birbirleri ile yakın bağlantılı olan bu yeterlikler alan yazındaki birikmiş araştırma ve çalışmaların ortaya koyduğu ortak beceri ve bilgileri içermektedir. Bu yeterlikler sınıf düzeyinden ya da konu alanından bağımsızdır. Diğer bir deyişle, okul öncesi dönemden yetişkin eğitime kadar herhangi bir sınıf seviyesi ve herhangi bir konu alanında öğretmenin etkili bir kültüre duyarlı öğrenme ortamı oluşturabilmesini sağlayacak yeterliklerdir.



Şekil 1. Kültüre Duyarlı Eğitim İçin 8 Öğretmen Yeterliliği (Muñiz, 2020)

1. 1. Kendi kültürü ve kültürünün etkileri hakkında düşünür.

Muñiz (2020) sınıflandırmasında yer alan ilk yeterlik, öğretmenin doğup büyüdüğü ve içinde yaşadığı kültürü ve sahip olduğu bu kültürün öğretmenin davranışlarına doğrudan ve dolaylı etkilerini fark etmesidir. Villegas ve Lucas (2007) tarafından sosyokültürel bilinç olarak da adlandırılan bu farkındalığın oluşması için öğretmenin ait olduğu ırk, etnik köken, sosyal sınıf, dil ve toplumsal cinsiyet açısından içerisinde bulunduğu kültürel ve sosyal grupları mercek altına alması ve bu grup aidiyetinin kendisinin ve ailesinin üzerindeki etkilerine ilişkin bir bilinç oluşturması gerekmektedir. Öğretmenin, farklı kültürlerden çocukların yer aldığı sınıflarda çalışırken, kendini kültürel bir varlık olarak tanıması ve çocukların davranışlarına verdiği tepkilerin kendi kültüründen etkilendiğini anlaması çok önemlidir (Han ve Thomas, 2010). Kendi kültürünün kendi dünya görüşüne etkisini kavrayan öğretmen, öğrencilerinin kültürlerinin de onların davranışları ve dünya görüşleri üzerindeki etkisini de anlayabilecektir (McAllister ve Irvine, 2000). Hidalgo'ya (1993) göre bu farkındalığa ulaşmak, bir içebakış gerektirir. Bu içebakış doğrultusunda öğretmen kendisine "Kültürümün düşüncelerim, dünyayı algılayışım ve değer yargılarım üzerindeki etkisi nedir?", "Dünyaya bakış açım, değer yargılarım diğer öğretmenlerden ve öğrencilerimden farklı diğer öğretmenler ve öğrencilerimle etkileşimlerimi nasıl şekillendiriyor?" (Muñiz, 2020) gibi temel sorular yönelmeli ve cevaplarını dikkatle analiz ederek kendi geçmişine, içinde doğduğu, büyüdüğü ve yaşadığı kültüre ve sahip olduğu bu altyapının hem çocukları algılayışına hem de öğretim uygulamalarına yansımalarını fark etmelidirler. Araştırmalar öğretmenlerin çok azının sınıflarına nasıl bir kültürel bilgi, davranış biçimi ve değerler taşıdığını farkında olduğuna işaret etmektedir (Santoro, 2009). Oysaki çokkültürlü bir öğrenme ortamı oluşturmanın ilk şartı kültürün öğretmenin kendi üzerindeki etkisini fark etmesidir. Bu farkındalığın olmadığı durumlarda öğretmen kendi kültürünü bir norm olarak kabul etmeye devam edecek ve öğrenme ortamını kendi kültürü temel alarak tek kültürlü bir şekilde düzenleyecektir (Souto-Manning, 2013).

1. 2. Eğitim sistemindeki önyargıları fark eder ve düzeltir.

Çokkültürlü bir öğretmenin sahip olması gereken diğer yeterlik ise öğretmenin eğitim sistemindeki ön yargıları fark etmesi ve bunları düzeltmek için aksiyon almasıdır. Burada sözü edilen, öğretmenin genelde eğitim sisteminde özelde ise kendi çalıştığı okul düzeyinde farklı kültürlerden gelen çocuklara karşı ön yargıları fark etmesidir. Farklı kültürlerden çocukların bulunduğu okullarda kültürel farklılıklardan kaynaklanan çatışmalar sıklıkla görülmektedir (Özmen ve Aküzüm, 2010). Bu çatışmalar, çocukların okuldan kaçınması ve akademik olarak başarısız olması gibi olumsuz etkilerle sonuçlanmaktadır (Aküzüm ve Özmen, 2013). Ayrıca, okulların tekkültürlü değerleri hem öğretim programlarına hem de öğretim stratejilerine yansımakta, bu da farklı kültürden olan çocukların başarısına doğrudan yansımaktadır (Gay, 2002). Örneğin; kültüre duyarlı olmayan eğitimin yapıldığı sistemlerde hâkim kültürden olmayan çocukların özel yetenekleri keşfedilememekte ve dolayısıyla okullarda yapılan zenginleştirme çalışmalarından faydalanamamaktadır (Ford, 2011). Kültüre duyarlı bir öğretmenin eğitim sistemini ve bulunduğu okuldaki geleneksel politikaları ve uygulamaları sorgulamalıdır (Richards ve diğ, 2007). Bu uygulamaların sınıftaki hem hâkim kültürden hem de farklı kültürden olan çocuklar üzerindeki etkisini, olumsuz sonuçlarını farkında olması ve okul yönetimiyle birlikte çalışarak önyargıya dayalı bu sorunları düzeltme yolunda inisiyatif alması gerekir.

1. 3. Öğretim programını ve yöntemleri belirlerken çocukların kültürlerinden faydalanır.

Çokkültürlü eğitim için öğretmenin öğretim programı ve kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili de yeterliklere sahip olması beklenir. Her ne kadar eğitimde çokkültürlülük vurgusu giderek artıyor olsa da dünya genelinde öğretim programlarında içeriğin, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin ve dilin, söz konusu kültür içerisinde baskın olan kültür ile temellendirilmiş olduğu görülmektedir (Derman-Sparks, LeeKeenan, ve Nimmo, 2015). Kültüre duyarlı bir öğretmen, sınıfındaki çocukların kültürel davranış kalıplarını dikkatle gözlemleyerek, onların kültürel yeterliliklerini ve becerilerini tanımalı ve bu bilgiyi öğretim kararlarına rehberlik etmek için kullanılmalıdır (Chen, Nimmo, ve Frase, 2009; Sheets, 2009). Çocuklar kendilerine aktarılan bilginin pasif alıcısı değildir. Bilgi, çocuk tarafından aktif olarak yapılandırılır. Çocuklar, yeni bilgiyi anlamlandırmak için önceki yaşantılarında edindikleri bilgi ve inançları kullanır ve yeni bilgiyi bu ön bilgi ve inançları kullanarak inşa eder (von Glasersfeld, 1995). Dolayısıyla, etkili bir öğretim, her çocuğun öğrenme ortamına getirdiği bilgiler, beceriler, düşünceler ve önyargılar üzerinde temellendirilmelidir. Çocuklar öğrenme ortamına sadece bireysel

farklılıklarını değil kültürel farklılıklarını da getirmektedir. Öğretmen, çocukların içerisinde büyüdükleri kültürlerinden kaynaklanan bilgi, tutum ve davranışlarını anlamak için iyi bir gözlemci (Derman-Sparks ve Ramsey, 2011) ve iyi bir dinleyici olmalı, çocukların söylediklerine değer vermelidir (Souto-Manning, 2013). Böylece çocukları tanıyan öğretmen, etkinliklerini planlarken çocukların gündelik yaşamlarını temel alabilecektir. Espinosa (2005) çokkültürlü eğitim için öğretmenin akran etkileşimlerine izin veren küçük grup etkinliklerinin planlanmasına, etkinliklere çocukların ev deneyimlerinin dâhil edilmesine, sınıf içerisinde farklı kültürden olan çocukların kültürlerini yansıtan materyaller kullanılmasına özen göstermesi gerektiğinin altını çizmektedir. Öğretmen, sınıfta kullanılacak tüm materyalleri tüm kültürlere hitap ettiğinde ve stereotipik bir anlayışa sahip olmadığından emin olmalıdır (Muñiz, 2019). Kullanılan kitaplar, öğretim yöntem ve teknikleri çocukların kültürel deneyimleriyle bağdaşmadığında çocukların okuldan, derslerden kopması ile sonuçlanabilir (Irvine, 1992). Çocuklar için tanıdık materyaller ve uygulamalar, bu çocukların katılım hissini artırarak başarılı olma olasılıklarını yükseltecektir (Richards vd., 2007). Aksi durumlar ise bu çocukların okuldan soğumaları, çaba göstermeyi bırakmaları hatta eğitimi tamamen bırakmalarıyla sonuçlanabilir.

1. 4. Gerçek dünya konularını sınıfa taşır.

Öğretmenin görevlerinden biri de sınıf içerisinde öğrenilenlerin, gerçek hayatta çocukların ne işine yarayacağı, tüm bu bilgi ve becerileri nasıl kullanacaklarına dair ilişkileri kurmaktır. Öğretmenin, çocukların karmaşık toplumsal sorunlara çözümler getirmek konusunda, onların ufkunu açacak çalışmalar, projeler ve etkinlikler yoluyla dış dünyayla bağlantılar kurması yani sınıf içi ile dışını birleştirmenin yollarını bulması önemlidir (Muñiz, 2020). Okullar genellikle öğrencileri tartışmalı konular hakkında tartışmaya dâhil etmekten kaçınsa da öğrencilerin okullarında, topluluklarında, şehirlerinde ve ülkelerinde meydana gelen olayları analiz etmenin, onlara ayrımcılığın ve iktidardaki eşitsizliğin uzak, bağlantısız olmadığına farkına varmalarına yardımcı olacaktır. Derslerde ele alınan teorik kavramlar, öğrencilerin kendi yaşamlarında her gün meydana gelen ve sosyal yelpazenin birçok alanında mevcut olan gerçekliğin bir parçasıdır. Öğrenciler bu konularda kendilerini daha rahat hissetmeye başladıklarında, öğretmen tartışmayı kademeli olarak öğrencilerin kendi hayatlarına yönlendirebilir (Pang, 2001). Ayrıca, öğrenciler genellikle okulda öğretilenlerin kendi hayatlarında ve topluluklarında olup bitenlerle ilişkisini çoğu zaman kuramadıkları için, gerçek dünyada olup bitenlerin sınıfta ele alınması, dersi öğrenciler açısından çok daha ilginç hale getirecektir. Güncel olaylar, dersin bir parçası olarak kullanıldığında öğrencilerin okul bilgileri ile gerçek hayat arasında anlamlı bağlantılar kurması sağlanacaktır.

143

Ek olarak öğretmenlerin görevlerinden biri de çocukların topluma anlamlı ve sorumlu bir şekilde katılmaya hazırlamaktır. Bunu sağlayabilmenin yolu, gerçek yaşam problemlerini sınıfa taşıyarak, çocukların bu problemlerin çözümlerine ilişkin politikalar ve uygulamalara eleştirel bir gözle bakmaya ve yaşanan adaletsizlikler için çözüm yolları geliştirmeye teşvik etmektir (Richards vd., 2007). Risk altında bulunan kişilerin, canlıların yaşam koşullarının iyileştirilmesi, çevrenin korunması, güzelleştirilmesi gibi konulara çocukların dikkatinin düzenli olarak çekilmesi, bu konularda çözüm önerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yapılması, programın temel unsurlarından biri olmalıdır.

1. 5. Çocuklarla ilgili yüksek beklentilere sahip olur.

Öğretmenlerin beklentileri ile çocukların başarısı arasındaki ilişki bulunmaktadır (Wang vd., 2018). Öğretmenlerin çocuklar için oluşturduğu beklentiler, öğretmenin çocuklara davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Çocuklar hakkında oluşturdukları beklentiler öğretmenleri, daha yüksek ve daha düşük beklenti içinde olduğu çocuklara farklı şekilde davranmaya yönlendirmekte ve çocuklar, bu farklı öğretmen muamelesine, öğretmenin beklentilerini doğrulayacak şekilde tepki vermektedirler. Dolayısıyla daha yüksek beklenti çocuklarda daha büyük başarı kazanımlarına, daha düşük beklenti ise daha düşük başarı kazanımlarına yol açabilecektir (Jussim vd., 2009). Kendini gerçekleştiren kehanet olarak da adlandırılan bu etki, öğretmenin yüksek başarı beklediği çocukların başarısının da yüksek olması ile sonuçlanmaktadır (Jussim ve Harber, 2005; Vitiello ve Williford, 2021). Çokkültürlü sınıflarda öğretmen çocukların dil, din, ırk ya da kültürüne bağlı olarak kaçınılmaz olarak düşük performans göstereceklerini varsaymamalı ve sınıftaki her çocuk için yüksek beklentilere sahip olmalıdır (Muniz, 2020). Öğretmenler, sınıftaki ve/veya toplumdaki baskın kültürden farklı bir kültürel

altyapıya sahip çocukların, öğretmenlerin düşük beklentisine karşı daha hassas olduklarını bilerek özellikle bu konuda duyarlı davranmalıdır.

1. 6. Çocuklar arasındaki farklılıklara saygı duyulmasını sağlar.

Çokkültürlü bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için öğretmenin sahip olması gereken yeterliliklerden bir diğeri de farklı kültürlerden gelen çocukların birbirlerinin farklılıklarına saygı duymalarını sağlamaktır (Muñiz 2020). Farklı kültürler, diller ve yeteneklerden çocukların bulunduğu bir sınıfta tüm çocukların kendilerine adil davranıldığını ve saygı duyulduğunu hissetmelidir. Öğretmenler, kendileri adil davranmalı ve farklılıkların normal olduğunu davranışlarıyla hissettirmeli ve tüm çocuklara rol model olmalıdırlar. Ayrıca, akranlar arasında kaynaşmanın sağlanması ve herkes için rahat bir uyum sürecinin desteklenmesinden sorumludurlar. Bu nedenle yıl boyunca düzenli olarak öğretmen-çocuk, çocuk-çocuk ilişkisini güçlendirecek etkinlikler planlamalı (Simsar ve Karaoğlan, 2020) ve çocukların kötü muamele, önyargı, adaletsizlik ve zorbalıkla karşılaştıklarında bunu nasıl ele alacakları ilişkin destek sağlamalıdır (Muñiz, 2019). Akran ilişkilerini geliştirerek, çocukların bireysel özelliklerini ve grup dinamiklerini desteklemiş ve güçlendirmiş olacaktırlar. Öğretmenler, farklı kültürden çocukların uyum konusunda hangi dinamiklerden etkilendiklerinin farkında olurlarsa geliştirecekleri stratejiler de başarılı olabilecektir. Örnek olarak Avcı (2019), araştırmasında mülteci çocukların bulunduğu sınıflardaki temel sorunun dil ve kültür farklılığından kaynaklı olarak uyum sürecinde yaşanan aksaklıklar olduğunu belirlemiştir. Bu tür sorunlarda, öğretmenler dil sorununu azaltabilecek stratejiler (çocuğun anadilinde bazı kelimeleri öğrenmek, çocuğa günlük akışta işleyişi kolaylaştıracak birkaç Türkçe kelimeyi öğretmeye öncelik vermek gibi) üzerinde düşünmelidirler.

1. 7. Ailelerle ve yerel toplumla iş birliği yapar.

Bir öğretmenin çokkültürlü bir eğitim ortamı yaratabilmesi için çocukların aileleri ile güçlü bir ilişki geliştirmeleri gerekmektedir (Muñiz, 2020). Öğretmenler, kendilerini okulun içerisinde bulunduğu toplumun bir parçası olarak görmeli ve sınıf içerisinde çokkültürlü bir öğrenme ortamı yaratmayı bu topluma bir borç olarak görmelidir (Muñiz, 2019). Okullar çocuğun sağlıklı gelişimi için uygun bir ortam yaratarak evin tamamlayıcısı olmalıdır. Bu nedenle öğretmenler ve ebeveynler arasında iş birliği olması gerekmektedir. Çocukların eğitimi tümüyle okulların ve öğretmenlerin omuzlarına bırakılmamalıdır. Okulların ve öğretmenlerin, çocukların gelişimini desteklemek için çevreden ve özellikle de çocukların ailelerinden destek almaları gerekir (Pattnaik, 2003). Anne ve babalar, çocuğun yetişmesinden ve gelişmesinden birinci sorumlu kişilerdir. Aileler, çocukların kültürlerini tanımak ve anlamak için en kritik kaynaklardan biridir (Pappamihel 2004). Okul sistemi içinde öğretmen ve veli iş birliği, öğrencilere adil bir destek sistemi sağlamak için gereklidir. Çocuğun sınıf ortamına getirdiği kültür ve değerler çocuğun akademik başarısı üzerinde etkilidir çünkü ebeveynler öğretmenlere kültürleri, değerleri ve beklentileri hakkında fikir ve bilgi verebilir (Nieto ve Bode, 2012)

1. 8. İletişim kurarken dilsel ve kültürel duyarlılıkla hareket eder.

Öğretmenin dilsel ve kültürel olarak duyarlı bir şekilde iletişim kurması, hem çocukların hem de velilerin kendilerini daha rahat hissetmelerini ve daha çok katılım göstermelerini sağlayacaktır (Muniz, 2020). Eğitim sadece müfredatın öğretilmesi ve öğrenilmesi ile sınırlı değildir. Eğitim, kişilerarası iletişimi gerektirir. Öğretmen hem sözel ifadelerinde hem de yüz ifadesi, vücut dili vb. sözsüz ifadelerinde hassasiyet göstermelidir. Farklı kültürlerde farklı anlamlara gelebildiğini bilmeli ve göz önünde bulundurmalıdır (Le Roux, 2002). Ayrıca, öğretmenlerin çocuklarla duyarlı bir iletişim kurması ve güler yüzlü tutumları tüm eğitim sürecini olumlu yönde etkileyerek, farklı kültürlerden çocukların olduğu sınıflarda kaynaşmayı, grubun uyumunu kolaylaştıracak ve çocukların okulu sevmelerini sağlayacaktır (Yanık Özger ve Akansel, 2019).

2. Çokkültürlü Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

Genel olarak bakıldığında, çokkültürlü eğitimle ilgili yeterlilikler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleriyle de örtüşmektedir. Bu yeterlilikler içerisinde (MEB, 2017) mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler şeklinde üç ana başlık içerisinde on iki yeterlilik alanı belirlenmiştir. Tutum ve Değerler başlığındaki "C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler, C2. Öğrenciye Yaklaşım, C3. İletişim ve İş Birliği, C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim" olmak üzere 4 yeterlilik alanı

çokkültürlü eğitimle doğrudan ve dolaylı olarak ilgilidir. “Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetme”, çokkültürlü eğitimle doğrudan ilişkilidir. Alan yazındaki yeterlilik sınıflandırılmalarında da öğretmenlerin hem kendi kültürlerinin hem de diğer kültürlerin farkında olması, farklı kültürlere saygı duyması vurgulanmaktadır (From Rigor to Results, 2015; Muniz, 2020). “Öğrencilerin gelişimini destekleyen tutumlar”, çokkültürlü eğitim sürecinde farklı kültürlerden gelen çocukların uyumunu kolaylaştıracak sınıf yönetimi stratejilerini, öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamasını içerir. Bu sayede öğretmen çocukların uyum sürecini dolayısıyla da gelişimini destekleyecektir. “Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurma”, çokkültürlü eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir. Öğretmen, gerek kültürlerin aktarılması gerekse aile katılımı ve iş birliği süreci ile kültürlere ilişkin bilgilerin sunulması, çocukların kültürlere karşı ilgili ve duyarlı olmasında, farklı kültürlerdeki çocukların uyum sürecinde de avantaj sağlayacaktır. Bununla birlikte okuldaki rehber öğretmen gibi farklı branşlardaki öğretmenlerden destek alınması gibi meslektaşlarla kurulacak iş birliği, çokkültürlü eğitim sürecini etkili hale getirebilir. Öğretmenlerin “özdeğerlendirme yapması ve kişisel gelişimini destekleyecek çalışmalara katılmak”, çokkültürlü eğitim süreci için de geçerlidir. Öğretmen çokkültürlülüğe duyarlı bir sınıf ortamı oluşturmak için kendini değerlendirmeli, konu ile ilgili seminer, eğitim, kurs, proje gibi çalışmalara katılmalıdır.

3. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Desteklenmesi

Öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili algıları, bakış açıları mesleğe başlamadan önceki yaşantı ve deneyimlerine de dayanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin desteklenmesinde hizmet öncesi eğitim sürecinde kültür ve çokkültürlülük gibi konuları içeren dersler almaları, konu ile ilgili eğitim programlarına katılmaları, uygulamaya dönük deneyim kazanmalarının amaçlanması önem taşımaktadır. Hopkins-Gillispie (2008), öğretmen adayları için hazırladığı çokkültürlü eğitim programı ile öğrencilerin meslekte ihtiyaç duyacakları etkinlikleri, materyalleri, ölçme araçlarını hazırlama, sınıf yönetimi becerilerini kazanma, çokkültürlü eğitimi programa dâhil etme, okul personelinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitimdeki rollerini anlamaya yönelik önemli deneyimler kazandırdıklarını ortaya koymuştur. Mesleğe hazırlık aşamasında alınan eğitimin yanı sıra öğretmenlere çokkültürlü eğitimle ilgili yardımcı öğretmen, hizmet içi eğitimler, proje çalışmaları gibi çeşitli desteklerin sunulması gereklidir. Öğretmenler çok kültürlü eğitime yönelik olumlu algılar içinde olsalar da tam olarak ne yapmaları gerektiği ile ilgili bilgiye sahip olamadıklarını ifade etmektedirler (Taştekin vd., 2016). Öğretmenlerin evrensel değerlere sahip, kültürel farklılıklara anlayışla ve ilgiyle yaklaşan bir bakış açısı içinde olması için ulusal ve evrensel kültürlere duyarlı eğitim politikaları geliştirilmesi gerekmektedir (Nayir ve Sarıdaş, 2020). Görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ve deneyim elde etmesi oldukça önemlidir. Öğrencilik yıllarındaki böyle bir deneyim süreci, mesleğe başladıktan sonra eğitim almaya göre daha kalıcı etkilere sahip olacaktır. Ancak eğitim hayatında bu fırsata sahip olamayan öğretmenler için de mutlaka hizmet içi eğitimler ve projeler ile gerekli destek sağlanmalıdır.

Öğretmenler, çocuklar arasında sadece kültürel farklılık değil her türlü farklılık karşısında adil, objektif, ilgili, sevecen yaklaşımlarını korumalıdır. Böylesi bir tutum, öğretmen tutumunun mülteci çocukların uyum sürecini kolaylaştırmaktadır (Szente, Hoot ve Taylor. 2006). Dolayısıyla öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi sahibi olmaları ve bu bilgilerin programa nasıl yansıtılacağı ile ilgili desteklenmeleri gereklidir. Alan yazında, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamaları yönünde desteklenmelerine yönelik çeşitli programlar bulunmaktadır. Örnek olarak McNeal (2005), eleştirel pedagojiye, gerçek yaşam uygulamalarına, aktif öğrenmeye, çocuk tercihine, işbirlikçi grup çalışmalarına, çokkültürlü alan yazına, bireysel farklılıklara, kültürel fiziksel uyuma dayalı çokkültürlü eğitim uygulamalarının öğretmenlerin deneyimleri ile birleşerek çokkültürlü eğitim sürecini destekleyebildiğini ifade etmiştir. Djonko-Moore, Jiang ve Gibson’a (2018) göre öğretmenlerin öz yeterlilik ve memnuniyet gibi bireysel özelliklerin de kültüre duyarlı öğretimle doğrudan ilişkilidir. Haberman ve Post (1998), büyük ölçekli olan çokkültürlü okul programlarının çocuklarda;

- Toplum içinde uyumlu bir şekilde nasıl yaşayabileceğine ilişkin güçlü fikirler oluşturma,
- Dünya ile ilgili işlerde başarıyı sağlayabilecek yararlı beceriler geliştirme,
- Kültürel gruplar arasındaki çeşitliliği anlama,
- Kendi kültürel grubuna katılma ile ilgili kimlik geliştirme,

e) Bireysel ve grup olarak çalışmalarına yönelik öğrenme yollarını deneyimleme becerilerine odaklanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu noktada, büyük ölçekli çokkültürlü okul programlarında, çocukların kendi kültürlerini, sınıfta paylaşılan kültürler başta olmak üzere sınıf içinde yer almayan kültürlerle yönelik de saygı ve hoşgörü çerçevesinde bir bakış açısı oluşturabilmesinin altı çizildiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlere yönelik hazırlanacak hizmet içi eğitim programlarında da belirtilen becerilerin desteklenmesi önem taşımaktadır.

Görüldüğü üzere öğretmenlerin çokkültürlülük ve ilişkili kavramlara yönelik desteklenme süreçleri, öğrencilik yıllarında başlamalı ve mesleki süreçte de hizmet içi eğitim, proje, seminer gibi çeşitli faaliyetler eşliğinde desteklenmelidir.

Sonuç

Tüm dünyada çeşitli nedenlerle artan iç ve dış göçler sonucunda birçok ülkenin demografik yapısında önemli değişiklikler olmuştur. Bu nedenle günümüz toplumlarından farklı kültürlerle karşı hoşgörülü ve duyarlı olmalarına yönelik beklenti de artmıştır. Çokkültürlü duyarlık, hem farklı etnik veya ırksal geçmişlere sahip insanlara ilişkin bilgi sahibi olmayı, saygı göstermeyi ve etkili bir şekilde etkileşim kurmayı hem de onlara yönelik haksız uygulamaları fark etmeyi ve bu uygulamalara karşı durmayı içermektedir (Kostelnik vd., 2002). Farklı kültürlerle karşı tutumlar ve davranışlar yaşamın ilk yıllarında gelişmeye başladığından, tüm bu yeterliklere sahip çocuklar yetiştirilmesinde okul öncesi eğitim kademesinden itibaren öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Bu noktada, eğitimle ilgili birçok konuda olduğu gibi öğretmenin yeterlikleri ön plana çıkmaktadır. Çokkültürlü sınıflarda etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi için öğretmenin kendisinin de kültürel bir varlık olduğunu ve içerisinde doğup büyüdüğü kültürden ne şekilde etkilendiğini fark etmesi, bu doğrultuda kendi davranışlarını düzenlemesi, sınıfındaki çocukların kültürleri hakkında bilgi sahibi olması, bu farklılıklara saygı göstermesi, bu farklılıkları birer fırsata çevirerek öğrenme ortamını zenginleştirilmesi büyük öneme sahiptir. Bu noktada, öğretmen eğitimi içerisinde çokkültürlü eğitime ilişkin konuların, derslerin, uygulamaların olması öğretmen adaylarının dikkatini konuya çekmek, bilgilerini ve deneyimlerini arttırmak açısından önemli fırsatlar sunacaktır. Örnek olarak, öğretmen adaylarının kendi kültürel kimliklerinin tanınmasını, yaşadığı kültüre yönelik farkındalığını geliştirilmesine yönelik dersler açılabilir. Ayrıca iletişim konulu derslerde, dilsel ve kültürel duyarlılıkla hareket etmeye yönelik farkındalığın geliştirilmesi hedeflenebilir. Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması I ve II gibi uygulamaya dayalı derslerde çokkültürlülük ile ilgili uygulamaların yapılması sağlanabilir. Böylece öğretmen adaylarının konu ile ilgili etkinlik araştırmaları, üretmeleri ve uyarlamalarına fırsat sağlanabilir. Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinde farklı kültürlerden gelen çocukların yer aldığı okullar öncelikli olarak tercih edilebilir. ERASMUS, Mevlâna gibi faaliyetlerin, yurt dışında staj gibi uygulamaların kapsamı ve yaygınlığı arttırılarak, lisans öğrencilerinin farklı kültürlerin yer aldığı ülkelerde eğitim görme şansına sahip olmaları desteklenmelidir. ERASMUS, Mevlâna gibi faaliyetlerin yaygınlaştırılması, farklı ülkelerden ve daha çok sayıda öğrencinin Türkiye'deki üniversiteleri ziyaret etme şansını arttıracaktır. Bu durum, yurt dışına çıkmış ve çıkmamış olan tüm öğretmen adaylarının, farklı kültürden akranlarıyla bir arada bulunma ve kültür alış veriş yapma fırsatlarını destekleyecektir. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında da öğretmen adaylarının farklı kültürlerden gelen çocuklar ve ailelerin uyumuna yönelik STK'lar ile buluşmaları sağlanarak, çocukları ve ailelerini tanımalarına destek verilebilir. Çeşitli derslerde, çokkültürlü sınıf ortamındaki aile katılımı ve okul-aile iş birliğine dikkat çekilmelidir. Eğitim sisteminin, eğitim politikalarının incelenmesine yönelik dersler ile var olan eğitim sürecinin sorunlar, güçlü/zayıf yönler gibi farklı noktalardan tanınması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili algılarının, bilgilerinin ortaya konulması, konu ile ilgili hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasına rehberlik edebilecektir. Öğretmenlerin, çokkültürlülük ile ilgili okuldaki rehber öğretmenler başta olmak üzere meslektaşlarıyla işbirliği ile öğretim programını ve yöntemlerini belirlerken çocukların kültürlerinden nasıl yararlanılacağına yönelik projeler geliştirilmelidir. Öğretmenlerin çokkültürlülüğü, yıl boyunca programın temel unsurlarından görüp, düzenli olarak ele almaları desteklenmelidir.

Kaynakça

- Abdullah, M. N. L. Y., & Abdullah, A. C. (2018). Preschool teachers' training and attitudes towards multicultural education in Malaysia. *International Journal of Early Childhood Education and Care*, 7, 1-13.
- Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48, 556-582.
- Aragona-Young, E. & Sawyer, B. E. (2018) Elementary teachers' beliefs about multicultural education practices, *Teachers and Teaching*, 24(5), 465-486.
- Aslan, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 213-253.
- Avcı, F. (2019). Teachers' opinions on the problems faced by the refugee students in preschool education institutions. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80.
- Aydın, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473.
- Boydak Özcan, M., & Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve anadilde eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 113-121.
- Chan, A. (2011). Critical multiculturalism: Supporting early childhood teachers to work with diverse immigrant families. *International Research in Early Childhood Education*, 2(1), 63-75.
- Chen, D. W., Nimmo, J., & Fraser, H. (2009). Becoming a culturally responsive early childhood educator: A tool to support reflection by teachers embarking on the anti-bias journey. *Multicultural Perspectives*, 11(2), 101-106.
- den Brok, P., & Levy, J. (2005). Teacher-student relationships in multicultural classes: Reviewing the past, preparing the future. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 72-88.
- Derman Sparks, L., & Ramsey, P. G. (2011). *What if all the kids are white?: Anti-bias multicultural education with young children and families*. Teachers College Press.
- Derman-Sparks, L., LeeKeenan, D., & Nimmo, J. (2015). *Leading anti-bias early childhood programs: A guide for change*. Teachers College Press.
- Djonko Moore, C., Jiang, S., & Gibson, K. (2018). Multicultural teacher education and diversity practices in early childhood. *Journal of Multicultural Education*, 12(4), 298-313.
- Duran, E., & Ertan Özen, N. (2021). Kültüre duyarlı öğretmen. (Ed. H. Gülay Ogelman, S. Saraç ve D. Amca Toklu). *Yeni nesil öğretmen* (s. 143-162). Ankara: Vizetek Yayınları.
- Espinosa, L. M. (2005). Curriculum and assessment considerations for young children from culturally, linguistically, and economically diverse backgrounds. *Psychology in the Schools*, 42(8), 837-853.
- Forrest, J., Lean, G., & Dunn, K. (2016). Challenging racism through schools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 618-638.
- Ford, D. (2011). *Multicultural Gifted Education*. Sourcebooks, Inc..UK: Prufrock Press
- From Rigor to Results (2015). *Culturally competent response to intervention*. <https://rigor2results.wordpress.com/2015/03/02/culturally-competent-response-to-intervention/> Erişim Tarihi: 01.06.2021.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: International mandates, challenges, and opportunities. *Multicultural Education Review*, 7(3), 123-139.
- Haberman, M., & Post, L. (1998). Teachers for multicultural schools: The power of selection. *Theory into Practice*, 37(2), 96-104.
- Han, H. S., & Thomas, M. S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 469-476.
- Hidalgo, N. (1993). Multicultural teacher introspection. In Perry, T. and J. Fraser, Freedom's Plow. *Teaching in the multicultural classroom*, (pp. 99-106). New York: Routledge.
- Hopkins-Gillispie, D. (2008). *Cultural diversity: development of preservice teachers' learning and understanding of multiculturalism in a teacher education program*. Doctoral dissertation. USA: Purdue University.
- Hsiao, Y. J. (2015). The culturally responsive teacher preparedness scale: An exploratory study. *Contemporary Issues in Education Research*, 8(4), 241-250.

- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
- Jussim, L., Robustelli, S. L., & Cain, T. R. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In *Handbook of motivation at school* (pp. 363-394). Routledge.
- Karuppiah, N., & Berthelsen, D. (2011). Multicultural education: The understandings of preschool teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 38-42.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., Stein, L. C., & Gregory, K. (2002). *Guiding children's social development: Theory to practice* (4th ed.). New York: Delmar.
- Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13(1), 37-48.
- Leung, C. H., & Hue, M. T. (2020). Factor structure of multicultural teaching competency scale for school-teachers in Hong Kong. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 45(7), 1-14.
- MacNaughton, G., & Hughes, P. (2007). Teaching respect for cultural diversity in Australian early childhood programs: A challenge for professional learning. *Journal of Early Childhood Research*, 5(2), 189-204.
- McAuliffe, M., & Khadria, B. (2019). World migration report 2020. International Organization for Migration. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020>.
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2000). Cross-cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3-24.
- McNeal, K. (2005). The influence of a multicultural teacher education program on teachers' multicultural practices. *Intercultural Education*, 16(4), 405-419.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YE_GENEL_YE_TERLYKLERY.pdf. Erişim tarihi: 02.06.2021.
- Muñiz, J. (2019). *Culturally responsive teaching: A 50-State Survey of Teaching Standards*. New America. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594599.pdf> /Erişim tarihi: 09.07.2021.
- Muñiz, J. (2020). *Culturally responsive teaching: A Reflection Guide*. <https://www.newamerica.org/education-policy/policy-papers/culturally-responsive-teaching-competencies/> Erişim Tarihi: 01.06.2021.
- Nayir, F., & Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 669-779.
- Nieto, S., & Bode, P. (2012). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (6th ed.). New York: Longman.
- Özmen, F., & Aküzüm, C. (2010). Okulların kültürel yapısı içinde çatışmalara bakış açısı ve çatışma çözümünde okul yöneticilerinin liderlik davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 78-83.
- Özmen, F., & Aküzüm, C. (2013). Okul ortamında kültürel farklılıklardan kaynaklanan çatışmalar ve çatışma yönetimi yaklaşımları-Alipaşa İlköğretim Okulu örneği. *Education Sciences*, 8(4), 441-459.
- Pappamihel, N. E. (2004). Hugs and smiles: Demonstrating caring in a multicultural early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 174(6), 539-548.
- Pattnaik, J. (2003). Multicultural literacy starts at home: Supporting parental involvement in multicultural education. *Childhood Education*, 80(1), 18-24.
- Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, X(1), 352-372.
- Richards, H. V., Brown, A. F., & Forde, T. B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 64-68.
- Rengi, Ö. & Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(3), 135-156.
- Santoro, N. (2009). Teaching in culturally diverse contexts: What knowledge about 'self' and 'others' do teachers need?. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 33-45.
- Santoro, N., & Kennedy, A. (2016). How is cultural diversity positioned in teacher professional standards? An international analysis. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(3), 208-223.
- Santoro, N., & Major, J. (2012). Learning to be a culturally responsive teacher through international study trips: Transformation or tourism? *Teaching Education*, 23(3), 309-322.
- Sheets, R. H. (2009). What Is Diversity Pedagogy? *Multicultural Education*, 16(3), 11-17.
- Simsar, A. (2020). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik yeterlikleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 184-205.

- Simsar, A. & Karaoğlan, M. (2020). Okul öncesi dönemde mülteci çocuklar. Mehmet Akif Karaman, Zeynel Amaç, Yakup Doğan ve Fatih Bektaş (Ed.) *Panik yok!!! ben mülteciyim hikâyeleriyle mülteci öğrencilere yönelik etkinlik örnekleri* (s.161-190) (1. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Souto-Manning, M. (2013). *Multicultural teaching in the early childhood classroom: Approaches, strategies, and tools, preschool-2nd grade*. Teachers College Press.
- Souto-Manning, M., & Mitchell, C. H. (2010). The role of action research in fostering culturally-responsive practices in a preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 269-277.
- Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, P. P., Neville H. A., Mobley, M., Wright C. V., Dillon, F. R., & Navarro, R. (2011). The Multicultural Teaching Competency Scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 46(3), 440-464.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.
- Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15-20.
- Taştekin, E., Bozkurt Yükçü, Ş., İzoğlu, A., Güngör, İ., Işık Uslu, A. E., & Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-20.
- T. C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2017). *2016 Türkiye Göç Raporu*. Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- TR Dizin (2021). <https://app.trdizin.gov.tr/search/searchResults.xhtml?from=2010&to=2021&database=Fen-Sosyal&query=defaultSearchField-AND-%C3%87ok+k%C3%BCI% C3%BCr1% C3%BC1% C3%BCk&order=score-DESC> Erişim tarihi: 24.12.2021
- Tünkler, V. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel, çokkültürlü eğitime ve küresel vatandaşlık eğitimine yönelik bakış açıları. *Milli Eğitim* 49(226), 255-290.
- van Ausdale, D. & Feagin, J.R. (2001). *The first R: How children learn race and racism*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2007). The culturally responsive teacher. *Educational Leadership*, 64(6), 28.
- Vitiello, V. E., & Williford, A. P. (2021). Alignment of teacher ratings and child direct assessments in preschool: A closer look at teaching strategies GOLD. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 114-123.
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 124-179.
- Westrick, J. M., & Yuen, C. Y. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: A comparative study with implications for professional development. *Intercultural Education*, 18(2), 129-145.
- Yanık Özger, B. & Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıftaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız! *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 942-966.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yıldırım, S. & Tezci, E. (2020). Factors that influence teachers' multicultural teaching practices. *OPUS–International Journal of Society Researches*, 16(27), 13-47.

Extended Abstract

In recent years, there have been increasing regular and irregular migration movements, resulting in demographic changes in many countries, including Türkiye. The rise in the number of children from different cultures in classrooms has brought about discussions on multicultural education. Multicultural education is gaining importance and is being included in education policies worldwide. From a very young age, children are exposed to cultural differences and develop positive and/or negative prejudices towards those who are different from themselves based on messages they receive from their surroundings (Van Ausdale & Feagin, 2001).

Children's attitudes towards themselves and other cultural groups begin to form in the early years of life. Therefore, teachers have important responsibilities starting from the preschool years when children's cultural identities are not yet fully established, and they oscillate between the culture they experience at home and the dominant culture at school (Souto-Manning & Mitchell, 2010). Multicultural education aims to restructure education programs and systems to provide equal educational opportunities for every child from different social classes, cultures, religions, ethnic groups, and nationalities (Banks, 2008). Achieving multicultural education is possible with teachers who are competent in this regard. Accordingly, the purpose of this study is to present multicultural teacher competencies from national and international literature and make recommendations for the field of teacher education.

Multicultural sensitivity involves gaining knowledge about people with different ethnic or racial backgrounds, showing respect, and effectively interacting with them, as well as recognizing and standing against unfair practices towards them (Kostelnik et al., 2002). As attitudes and behaviors towards different cultures start to develop in the early years of life, teachers play significant roles in nurturing children who possess these competencies, starting from preschool education. Many teachers are genuinely well-intentioned and have a positive attitude toward understanding children from different cultures, avoiding discrimination, and creating the most effective learning environment (Boydak et al., 2017; Forrest et al., 2016; Gay, 2015). Research findings indicate that teachers who have positive attitudes towards multicultural education tend to have experiences of being in the presence of people from diverse cultures, having positive interactions with individuals from different cultural backgrounds, and forming strong relationships (Ağırdağ et al., 2016; Forrest et al., 2016; McNeal, 2020; Simsar, 2020). However, having a positive attitude alone may not be sufficient for effective implementation within the classroom. In creating a culturally sensitive classroom environment, teachers' knowledge about the subject also plays a crucial role. Therefore, teachers' competencies are emphasized, as is the case with many aspects of education.

First and foremost, teachers need to reflect on their own culture and the impact of culture. They should make efforts to recognize and correct biases within the education system. Teachers should leverage children's cultures when designing the curriculum and instructional methods. Additionally, real-world issues should be brought into the classroom, and teachers should have high expectations for all children while fostering respect for their differences. Collaboration with families and the local community is also essential in creating a multicultural educational environment. Furthermore, teachers should communicate with children and families with linguistic and cultural sensitivity. To create an effective learning environment in multicultural classrooms, it is of great importance for teachers to recognize themselves as cultural beings and be aware of how their upbringing and culture have influenced them. They should regulate their own behaviors accordingly, acquire knowledge about the cultures of the children in their classroom, show respect for these differences, and leverage these diversities to enrich the learning environment (Kostelnik et al., 2002).

Within teacher education, having topics, lessons, and practices related to multicultural education will draw the attention of teacher candidates and offer significant opportunities to enhance their knowledge and experiences. For example, courses could be designed to promote self-awareness of teacher candidates' cultural identity and develop an awareness of the culture they live in. Communication-related courses can target the development of linguistic and cultural sensitivity. Practical courses such as School Experience, Teaching Practice I and II can include multiculturalism-related activities. This way, teacher candidates can engage in activity research, creation, and adaptation related to the topic. Schools with

students from different cultures should be prioritized for Teaching Practice I and II courses. ERASMUS, Mevlana, and similar programs should be expanded, and the scope and prevalence of internships and programs in foreign countries should be increased, providing undergraduate students with the chance to experience education in countries with diverse cultures. Expanding ERASMUS, Mevlana, and similar activities will also increase the chances for teacher candidates from different countries to visit universities in Türkiye. This will support all teacher candidates, whether they go abroad or not, to have opportunities for cultural exchange with their peers from different cultures. Under the scope of Community Service Practices courses, teacher candidates can meet with NGOs focusing on the adaptation of children and families from different cultures, which can help them get to know the children and families better. Various courses should emphasize family involvement in multicultural classroom environments and school-family collaboration. Courses should examine the education system and education policies, aiming to recognize the existing educational process from different perspectives, such as problems, strengths, and weaknesses. Revealing teachers' perceptions and knowledge about multiculturalism can guide the development of in-service training programs on the subject. Teachers should develop projects in collaboration with school counselors and colleagues, determining how to benefit from children's cultures when designing the curriculum and instructional methods. Teachers should regularly address multiculturalism as a core element throughout the year in their programs.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında ve Ders Kitaplarında Öz Denetim Becerisinin İncelenmesi

The Examination of Self- Control Skill in Social Studies Curriculum and Textbooks

Kamil UYGUN¹
Özgür ARSLAN²

doi: 10.38089/iperj.2023.149

Geliş Tarihi: 19.05.2023

Kabul Tarihi: 30.11.2023

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2023

Öz: Hızlı bir değişim süreci içinde yer alan insanoğlunun bu değişime uyum sağlaması için bir takım becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler bireylere eğitim sistemi ve öğretim programları aracılığı ile kazandırılmaktadır. 2018 yılında yenilenen sosyal bilgiler ders programında 27 beceri bulunmaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında ve ders kitaplarında yer alan temel becerilerden biri de öz denetim becerisidir. Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretim programlarında ve ders kitaplarında öz denetim becerisini incelemektir. Özdenetim becerisinin sosyal bilgiler öğretim programının hangi öğrenme alanı ve kazanımlarında yer aldığı ile ders kitaplarında nasıl verildiği incelenmiştir. Araştırmada, nitel yöntem uygulanmıştır. Veriler, doküman inceleme tekniği ile toplanmıştır. Veri toplama kaynağı olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve 4. - 5. sınıf düzeyinde özel bir yayınevi tarafından basılan ders kitapları kullanılmıştır. Araştırma verileri, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Öz denetim becerisi, 4. sınıf ders programında Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanının dört kazanımında ve 5. sınıf ders programında Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanının üç kazanımında yer almaktadır. 4.Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında öğrencinin istek ve ihtiyaç kavramlarını ayırt ederek bilinçli olarak davranması hedeflenmektedir. 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında teknolojinin toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisi ve teknolojinin kontrollü kullanımı üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öz denetim becerisi, sosyal bilgiler dersi, öğretim programı, ders kitabı.

Abstract: In order for human beings, who are undergoing a rapid process of change, to adapt to this change, they need to have certain skills. These skills are taught to individuals through the education system and curricula. In the 2018 updated social studies curriculum, there are 27 skills. One of the basic skills included in the social studies curriculum and textbooks is self-control. The aim of the research is to examine the self-control skill in social studies curricula and textbooks. The study investigates where self-control is included in the learning areas and learning outcomes of the social studies curriculum and how it is presented in textbooks. A qualitative approach has been used in the research. Data have been collected through document analysis technique. The data sources used are the social studies curriculum published by the Ministry of National Education and textbooks published by a private publishing house for 4th and 5th grades. The research data have been analyzed through descriptive analysis. Self-control skill is included in four learning outcomes of the production, distribution, and consumption learning area in the 4th-grade curriculum and three learning outcomes of the science, technology, and society learning area in the 5th-grade curriculum. The aim of the 4th-grade social studies textbook is to encourage students to consciously distinguish between their desires and needs. The 5th-grade social studies textbook focuses on the impact of technology on social relations and the controlled use of technology.

Key Words: Self-control skills, social studies course, curriculum, textbooks

¹ Uşak Üniversitesi, Türkiye, kamil.uygun@usak.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8971-328X>

² Çine İmam Hatip Ortaokulu, MEB, Türkiye, oarslan09@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5767-4426>

Giriş

Dünyada yaşanan siyasi, ekonomik, toplumsal ve kültürel değişimlerin eğitime yansımaları ile Türkiye’deki eğitim sisteminin 4+4+4 olarak düzenlenmesi, ulusal ve uluslararası değerlendirmelerdeki başarı düzeyleri programların zamanla değiştirilmesini kaçınılmaz kılarak sosyal bilgiler programının 2018 yılında yenilenmesini zorunlu hale getirmiştir (Tay, 2017: 466). Bu yenilenme ile birlikte sosyal bilgiler programlarında becerilerin sayıları artmıştır. 2005 yılında yapılan sosyal bilgiler programında 15 beceri varken 2018 sosyal bilgiler ders programında beceri sayısı 27’ye çıkarılmıştır (Keskin, 2019; Uygun, 2018). Günümüz dünyası bireylerden farklı becerilere sahip olmalarını istemektedir. 2018 sosyal bilgiler ders programında beceriler, öğrenme alanları ve kazanımların açıklandığı program metninde hangi öğrenme alanında hangi becerilerin verileceği açıklanmıştır. Belirtilen beceriler öğrenme alanının tümüne yönelik olup kazanım bazında bir beceri ilişkilendirilmesi doğrudan yapılmamıştır. 2018 yılı sosyal bilgiler programına yeni eklenen becerilerden biri olan öz denetim becerisi, kişinin davranışlarını, düşüncelerini kontrol etmesi, bilinçli, mantıklı davranması için dışsal müdahale olmadan oluşan içsel kavrayış becerisi olarak tanımlanabilir. Tonga (2019: 434) özdenetim becerisini sosyal bilgiler dersinin hedeflerinden biri olan bilinçli, haklarını ve sorumluluklarını bilen vatandaş yetiştirme hedefine ulaşmada çocuğun neyi yapması veya yapmaması konusunda belli kriterler doğrultusunda davranışlarını ifade etmesi olarak açıklamıştır. Öz denetim, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (1998: 1744), “Daha önemli bir amaca ulaşabilmek için kişinin tepkilerini, davranışlarını veya başka amaca yönelme eğilimini denetleyip kısıtlaması” olarak ifade edilmiştir. Kişinin hayata yönelik planlamasını, olaylara ya da durumlara odaklanmasını, dikkatini kaydırmasını, uygun olmayan tepkilerini engellemesini ve hedeflere ulaşmak için davranışlarını harekete geçirme doğrultusundaki yaklaşımıdır (Sapanıcı, 2022). Öz denetim, psikomotor becerilerin gelişmesi, duygu durumuna bağlı olarak dikkat ve bilişsel davranışlar arasındaki ilişkiyi düzenleme olarak açıklanmaktadır (Karataş ve Duyan, 2020). Bireyin kendi davranışlarına hâkim olması, yön vermesi ve kendi dürtülerini dizginlemeye yatkınlığıdır. Kişinin toplumun kabul edeceği şekilde duygularını, düşüncelerini, davranışlarını, bilişsel ve zihinsel süreçlerini oluşturmasıdır. Öz denetim yetisinin, insanın iç dünyasında çatışmaları önleyici ve bütünlük sağlayıcı bir işlevi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öz denetim kişinin huzur ve mutluluğu açısından önemli rol oynamaktadır (Yakut, 2019). Öz denetim, kişinin kendi amaçları ile insanların düşünce, davranış ve duygularını uyumlu hale getirme sürecidir ve insanın kişiliğini geliştiren, ona şekil veren en önemli unsurlardan biridir. İnsanların olumlu deneyimlerini en üste çıkarmaya çalışırken olumsuz olanları en aşağıya çekme isteği önemlidir. Bireyin kendisi ve sosyal dünya ile etkileşiminde daha uyumlu ve kabul edilebilir olması için kendi davranışlarını değiştirme ve uyum sağlama becerisi olarak değerlendirilmektedir (Duyan ve Gelbal, 2012). Bir kişinin içsel davranışlarını ve tepkilerini yok sayma veya değiştirme halidir. Öz denetim, insanın dürtülerini ve içsel tepkilerini sınırlandırmaktadır. Bu yüzden, doğuştan gelen en önemli becerilerinden biridir. Öz denetim becerisi, kişinin kendini amaçlarına, beklentilerine, önceliklere ve çevresel beklentilere yönelik uyum sağlama olan öz düzenleme becerisi ile de ilişkilidir (Kendir, 2021; Tangney, Baumeister ve Boone, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Sosyal bilgiler ders programı (2018) özel amaçları incelendiğinde öz denetim becerisine dolaylı olarak atıf söz konusudur. Birinci özel amaçta yer alan “...haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, milli bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri” ifadesi öz denetim sahibi bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir. Altıncı özel amaçta yer alan “Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları” kazanımı ile de öz denetim becerisinin çevre koruma bilinci üzerindeki etkisi ifade edilmektedir. On birinci özel amaçta ifade edilen “Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları” kazanımı ile içinde yaşadığımız teknolojinin yoğun kullanıldığı dönemde teknolojinin bilinçli kullanımının sağlanması için öz denetim becerisine sahip olunması gerekmektedir. On sekizinci özel amaçta yer alan “Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır.” kazanımı ile isteklerin öz denetim becerisi ile kontrol altına alınması ve düzenlenmesi vurgulanmaktadır. İlgili kazanımlar incelendiğinde öz denetim becerisi sosyal bilgiler dersi programının özel amaçlarında dolaylı olarak yer almış ve dördüncü ve beşinci sınıf ders programlarında “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında yer almıştır.

Bu çalışma, sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında öz denetimi beceri olarak incelemesi açısından önem taşımaktadır. Alan yazın incelendiğinde öz denetimi konu alan çalışmalarda öz denetim kök değer olarak incelenmiştir. Bu çalışmada, öz denetim beceri olarak incelenmiş olup sosyal bilgiler programında her öğrenme alanında kazandırılacak olan becerilere ilişkin açıklamalar mevcuttur (MEB, 2018). Program incelendiğinde sosyal bilgiler dersi sınıf düzeyinde ve öğrenme alanlarında öz denetim becerisi 4. ve 5. sınıflar düzeyinde yer almıştır. 4. sınıf düzeyinde Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında, 5. sınıf düzeyinde de Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında öz denetim becerisinin verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada sadece bu iki sınıf düzeyinde ve bu iki öğrenme alanında öz denetim becerisinin yer alma durumu program ve ders kitapları bağlamında incelenmiştir. Ulaş, Epçaçan, Sökmen ve Yasul (2015) sınıf öğretmeni adaylarının öz denetim becerisi ile üst biliş farkındalıklarını araştırmış ve aralarında olumlu yönde bir anlamlı etki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şubaş (2018) Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları ile öz-denetimleri arasındaki ilişkiyi araştırmış olup bazı değişkenler açısından da bu ilişki değerlendirilmiştir. Çalışma sonucuna göre cinsiyet ve anne baba tutumları açısından anlamlı fark bulunurken diğer değişkenler olan eğitim durumu, velinin öğretmen olma durumu ve kardeş sayısı açısından öz denetim ve öz yeterlik arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Can ve Öztürk (2018) Müzik öğretmeni adaylarının öz-denetim seviyelerini cinsiyet, kendilerine ait çalgılarına ve kişisel çalgı sınav notları sonucu açısından karşılaştırmış ve bu üç değişken açısından öz denetim seviyelerinde herhangi bir istatistiki anlamlı farklılığa ulaşamamıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı ürün dosyası hazırlamada özdenetim ve bilgi yönetiminin etkisini araştıran Gazi, Aksal, Öznacar ve Dağlı (2015) öz denetimin öğretmen adayının yansıtıcı ürün dosyası hazırlamalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Aksel (2018) dijital oyun bağımlılığı ile öz denetim arasındaki ilişkiyi ve sosyal eğilimlerini incelemiş ve bu değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirlemiştir. Öz denetim becerisi öğretim programlarında aynı zamanda kök değer bulunmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi özelinde beceri olarak yer alan öz denetim aynı zamanda değer olarak tüm programlarda yer alması bu kavramı tüm derslerle de ilişkilendirmiştir. Öz denetimi değer olarak inceleyen çalışmalar mevcuttur. Uçar (2019) 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kök değerlerin bulunma durumunu incelemiştir. Bu kök değerlerden biri olan öz denetim değerine en çok kitap içindeki parçalarda en az düzeyde de sorularda yer verildiği bulgusuna ulaşmıştır. Taneri (2022) öz denetim değerini ilkökul dördüncü sınıf insan hakları yurttaşlık ve demokrasi ders kitabında bulunma durumunu incelemiş ve öz denetimin değer olarak kitapta metinlerde yer aldığını belirlemiştir. Akademik başarı açısından yapılan çalışmalar incelendiğinde öz denetimi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004), kız ve erkek öğrencilerin karşılaştırıldığı çalışmada (Duckworth, Schulman, Mastronarde, Partrick, Zhang ve Druckman, 2015) kız öğrencilerin erkeklere göre akademik başarılarının yüksek olmasının nedeni öz denetimlerinin daha yüksek olması ile açıklamıştır. Benzer şekilde (Bertams, 2012) öz denetim kapasitesinin sınavdan önce matematik ders notunu tahmin etmedeki yordamasının incelendiği çalışmada beklendiği gibi öz denetimi yüksek olan öğrencilerin notlarını yüksek olarak yordadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir (2022) Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarını kök değerler açısından incelediği çalışmasında en sık rastlanan değer olarak öz denetim değerine ulaşmıştır. Karaca ve Uzunkol (2022) ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf matematik ders ve çalışma kitaplarının içerdiği değerler bakımından incelemiş ve öz denetim değerine her iki sınıf düzeyinde kitaplarda bulunduğunu belirlemiştir. Demirel (2022) Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilen kök değerleri incelediği çalışmasında öz denetimin hem milli eğitimin hem de özel yayınevlerinin hazırladığı kitaplarda en az yer alan değerlerden biri olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretim programlarında ve ders kitaplarında öz denetim becerisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Sosyal bilgiler dersi öğretim programında öz denetim becerisi hangi öğrenme alanı ve kazanımlarda yer almaktadır?
- Sosyal bilgiler ders kitaplarında öz denetim becerisi nasıl verilmiştir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve farklı kaynakların taranarak verilerin toplandığı araştırma konusu doğrultusunda kişi ya da grupların düşüncelerini, bakış açılarını, deneyimlerini ortaya çıkarmaya çalışan ve bunları anlamlı bir şekilde açıklayan araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Turan, 2018). Araştırmada veriler, nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Dokümanlar, yazılı, görsel ve dijital olarak farklı nitelikte olan kişisel ve kamu kayıtlarından ya da belgelerinden oluşan bilgileri sunan kaynaklardır (Turan, 2018; Sönmez ve Alacapınar, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Veri Toplama Kaynağı

Veri toplama kaynağı olarak Milli Eğitim Bakanlığı sosyal bilgiler ders programı (2018), 4. sınıf (Tüysüz, 2019) ve 5. sınıf (Şahin, 2019) düzeyinde özel bir yayınevi tarafından basılan birer ders kitabı kullanılmıştır. Kullanılan kitaplar 2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulan ders kitaplarıdır. Bu kitaplar araştırmacının kendi okulunda okutulan kitaplar olduğu için kolay ulaşılabilişliğinden seçilmiştir. 2018 (M.E.B) sosyal bilgiler ders programında her sınıf düzeyinin öğrenme alanlarının hangisinde hangi beceri ve değerin doğrudan o öğrenme alanında verileceği açıklanmıştır. Öz denetim becerisi programda 4. ve 5. sınıf programlarında yer aldığı için 4. ve 5. sınıf ders kitapları seçilmiştir. Öz denetim becerisi 4. sınıf düzeyinde “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında, 5. sınıf düzeyinde de “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında doğrudan verileceği programda belirtilmektedir. Bu nedenle bu sınıf seviyeleri ve öğrenme alanları çalışmada öz denetim becerisinin incelenmesi için seçilmiştir.

Veri analizi

Çalışmada veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, toplanan verilerin daha önceden oluşturulan temalara göre incelenerek düzenlenmesi, açıklanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik ölçütleri; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirliktir (Arslan, 2022; Başkale, 2016). Bu ölçütleri sağlayabilmek için birden fazla araştırmacı çalışmada yer almış ve bulgular üzerinde çalışmıştır. Verilerden doğrudan alıntılar yapılmış, bir uzmanında görüşlerinden yararlanılmıştır. Başka çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Özdenetim becerisinin kazanımlarda nasıl yer aldığı belirlenirken kazanımların içeriğindeki anlama bakılmış ve ders kitabında bu öğrenme alanlarında yer alan kazanımlara bağlı konularda özdenetim becerisi doğrudan yer aldığı belirlenmiştir. İki farklı araştırmacı bu incelemeleri yapmış ve uyum düzeyleri karşılaştırılmıştır. Buna göre uyum düzeyleri Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü ile uyum oranı % 94 olarak belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında öz denetim becerisine ilişkin bulgular

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında öz denetim becerisi hangi öğrenme alanı ve kazanımlarda yer aldığı ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 1. Öz denetim becerisi ile ilgili öğrenme alanı ve kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Kazanımlar
4	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.
		Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.
		Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.
		Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.
5	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.
		Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.
		Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.

Tablo 1’de görüldüğü gibi Sosyal bilgiler programı incelendiğinde öz denetim becerisi 4. sınıf ve 5. sınıf düzeylerinde yer almaktadır. 4. sınıf programında 4 kazanımda, 5. sınıf programında 3 kazanımda öz denetim becerisi doğrudan ya da dolaylı olarak yer almaktadır denilebilir. Sosyal bilgiler ders programında bu beceri iki sınıf düzeyindeki iki öğrenme alanında yer aldığı belirtilmektedir. Kazanımlar incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersi programının hedeflediği iyi insan, iyi vatandaş yetiştirme anlayışı doğrultusunda kazanımların oluşturulduğu görülmektedir. Öz denetim becerisi kişinin kendi davranışlarını, düşüncelerini, eylemlerini kontrol etmesi olarak değerlendirildiğinde program aynı zamanda davranışlarının anlamını bilen bireylerin yetiştirilmesini amaçladığı söylenebilir. Kazanımlarda yer alan bilinçli tercihlerde bulunma, kendine ait bütçe oluşturma, israfa karşı duyarlı olmak, teknolojinin zararlarını bilme, sanal ortamın tehlikelerinin farkında olan bireylerin oluşturulması Sosyal Bilgiler dersi programının genel hedefleri ile uyum sağlamaktadır. Sosyal bilgiler programının özel amaçlarının birinci maddesinde yer alan “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri” ifadesi öz denetim becerisine sahip bireylerin özelliklerini de ifade etmektedir.

Sosyal Bilgiler dördüncü ve beşinci sınıf ders kitaplarında öz denetim becerisine ilişkin bulgular

Dördüncü ve beşinci sınıf ders kitapları incelendiğinde öz denetim becerisi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında yer almaktadır.

Dördüncü sınıf ders programında yer alan “İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.” Kazanımı ders kitabında “*İnsanların temel ihtiyaçlarını giderdikten sonra isteklerini karşılamaya çalışmaları son derece doğal bir durumdur. Ancak istekler çok çeşitlidir ve bunların tamamının karşılanması çoğu zaman mümkün olamamaktadır. Bu nedenle karşılanması hâlinde elde edilecek fayda göz önünde bulundurulur istekler sıraya konulmalıdır. Daha sonra bütçe durumu göz önünde bulundurulur isteklerin giderilmesine çalışılmalıdır.*” (s.125). Bu metinde bireyin öz denetim becerisi ile çok çeşitli olan istekler arasından karşılanması fayda kavramı ile önem ifade eden isteklerin öncelikle karşılanması gerektiği ifade edilmiştir. Programda öz denetim becerisi dolaylı olarak verilmiş olup öğrencinin anlam ya da örnek olaydan yola çıkarak bu beceriye ulaşması, ortaya çıkarması hedeflenmiştir denilebilir.

Dördüncü sınıf ders programında yer alan “*Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.*” Kazanımı ders kitabında “*Bilinçli Tüketici Olalım*” başlığı ile öğrencilerin öz denetim becerisi ile bilinçli tüketim, bilinçli tüketici kavramları arasında bağlantı kurmaları sağlanmıştır. “*Bilinçli Tüketici Olalım*” başlıklı konuda örnek bir alışveriş çalışması verilerek bu örnekten yola çıkarak bilinçli tüketicinin yapması gerekenler ele alınmıştır. Bu bağlamda öz denetim becerisine sahip bireyler bilinçli hareket etmektedirler düşüncesi oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Ders kitabında “*Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.*” kazanımı “*Ayağımızı Yorganımıza Göre Uzatalım*” başlığı ile verilmiştir. Bu konuda da örnek bir olay işlenerek öğrencilerin ilgili kazanım ve beceriyi daha kolay kavramaları hedeflenmiştir. Örnek olayda öğrencinin haftalık okul harçlığını iki gün içinde harcaması anlatılarak babası ile geçen diyalogu verilmiş ve öz denetim becerisi bu konuda doğrudan yer almıştır. Programda öz denetim becerisi 4. Sınıf ders kitabında sadece bu konuda doğrudan şöyle yer almaktadır. “*Ben eskiden paramın bir kısmını gereksiz yere harcıyordum. Ama artık davranışlarımı kontrol edebiliyorum. Almak istediğim bir şeyi görünce öz denetim becerimi kullanarak ‘istek mi, ihtiyaç mı?’ diye on saniye kuralını uyguluyorum. Alışveriş yapmadan önce on saniye durup düşünüyorum. İhtiyacım olmayan ya da bütçemde yer vermediğim bir ürünü satın almayı bırakıyorum.*” (s.141). Öz denetim becerisi öğrencilere zihinlerinde kolayca kalması sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencinin yaşamından bir örnek olay içinde bu beceri verildiği için öz denetim becerisinin öğrenilmesi ve yaşama geçirilmesi daha kolay ve kalıcı olacaktır denilebilir.

Dördüncü sınıf ders programında yer alan “*Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.*” Kazanımı ders kitabında “*Tüketime Evet, İsrafa Hayır*” başlığı ile verilmiştir. Bu başlık altında ekmek, su, elektrik, kâğıt, giysi ve zaman israfı ile ilgili açıklamalar yapılarak israfın zararlarına dikkat çekilmiştir. Öz denetim becerisi olan bir bireyin israf konusunda duyarlı ve bilinçli hareket etmesi bunu davranışlarına, eylemlerine yansıtması gerektiği örnek durumlar ile dolaylı yoldan verilmeye çalışılmıştır.

Sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabında “Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.” Kazanımı “Teknoloji ve Toplum” başlığı ile verildiği görülmektedir. Bu kazanım doğrultusunda teknolojinin olumlu ve olumsuz yönleri açıklanmıştır. Teknolojiyi kontrollü kullanmanın sosyal hayat üzerindeki etkisi ders kitabında “*Teknolojiyi kontrollü kullanmayan insanlar teknoloji bağımlısı haline gelebilirler. Teknoloji bağımlıları sosyal hayattan ve toplumsal ilişkilerden uzak kalmayı tercih ederler. Bu nedenle televizyonu, genel ağ bağlantılı telefonları ve bilgisayarları kontrollü bir şekilde kullanmayı öğrenmeliyiz. Sosyal medya kötü niyetli insanların da sık kullandığı ir teknolojidir. Sosyal medya üzerinden yapılan paylaşımlar insanlarda şiddet ve saldırganlık duyguları uyandırabilir.*”(s.96). Açıklaması ile belirtilmiştir. Bu açıklamada teknoloji bağımlılığının insanı sosyal hayattan uzaklaştırdığına değinilerek teknolojiyi kontrollü kullanma becerisi bir başka ifadeyle öz denetim becerisinin teknoloji bağımlılığını ortadan kaldıracağı anlatılmaya çalışılmaktadır.

Ders kitabında yer alan ikinci ifade de sosyal medyanın olumsuz bir özelliği belirtilerek öğrenciye eğer sosyal medyayı kullanacaksa hem kullanıcı olarak hem de sosyal medya paylaşımları ile ilgili olarak dikkatli olması gerektiği vurgulanmaktadır. Sosyal medyada paylaşımlar konusunda öz denetim becerisi ön plana çıkmakta olup öğrenci öz denetim becerisi ile oluşturacağı oto kontrol mekanizması sayesinde bilinçsiz ve zararlı paylaşımlardan uzak kalması amaçlanmaktadır. Ders kitabında aynı parçada teknolojinin bilinçsiz kullanımının kişiler arasındaki iletişimin azalmasına etkisi anlatılarak “*İnsanlar misafirliğe gittikleri evlerde bile sosyal medya hesaplarını kontrol etmekte, cep telefonlarıyla oyun oynamakta, videolar izlemektedir. Aynı evde yaşayan insan dahi teknolojinin bilinçsiz kullanımından dolayı birbirleriyle yeterince vakit geçirememektedir. Sosyal medya hesaplarını sık sık kontrol eden bir öğrencinin ders çalışma, bir yetişkinin iş yapma verimi azalmaktadır.*”(s.97). İfadesi ile teknolojinin bilinçsiz kullanımının öğrenci hayatına olumsuz etkisi doğrudan verilmiştir. Öz denetim becerisi bu noktada yer alarak öğrencinin, yetişkinin ne kadar, nasıl ve hangi oranda hareket etmesi gerektiğini belirleyecek beceri olarak öğrenciye verilmeye çalışılmıştır. Teknolojinin insan yaşamındaki yeri ders kitabında belirtilerek “*...hem sosyalleşme hem de teknolojiden vazgeçmek mümkün değildir. Bu ikisi arasındaki dengeyi iyi kurabilirsek teknolojinin yaşamımız üzerindeki olumsuz etkilerinden korunabiliriz.*”(s.98). Bu dengeyi kurmada etkili olacak olan beceri öz denetim becerisi olup öğrencinin hem teknolojiden uzak kalmaması hem de teknoloji bağımlısı olmaması hedeflenmektedir. Teknolojinin insan yaşamındaki yeri incelendiğinde teknolojinin bazı olumsuz yönlerini öz denetim becerisi ile yok edilebileceği vurgulanmaktadır.

Sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı “Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.” Kazanımı ile öğrencilerin sanal ortamda bilinçli ve sorumlu olarak bir başka ifade ile öz denetimlerini sağlayarak hareket etmeleri belirtilmektedir. Sanal ortamı güvenli kullanmanın önemine dikkat çekilerek “sanal kimlik hırsızlığı, güvenli genel ağ kullanımı ve mesafeli alışveriş” kavramları ile ilgili bilinçli ve sorumlu hareket edilmesi belirtilmektedir. Güncel basında sık olarak gündeme gelen sanal ortamda güvenli hareket edilmesi ile ilgili öğrencilerin farkındalık düzeyleri yükseltilmesi beklenmektedir.

Sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı “Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.” Kazanımı ile bilim insanlarının özellikleri verilerek onların öz denetimleri sayesinde başarılı oldukları anlatılmaktadır. Yerli ve yabancı (Albert Einstein, Isaac Newton, Aziz Sancar) bilim insanlarının hayatlarından örneklerle öğrencinin hem bilim insanlarının özelliklerini kavramaları onları örnek almaları hedeflenmiş hem de onların öz denetim becerisine sahip oldukları verilmiştir. Öz denetim becerisi olan bireyler disiplinli, sistematik çalışırlar, kararlı olurlar, zorluklar karşısında vazgeçmeyen özelliğe sahip olmaları nedeniyle bilim insanları öğrencilere örnek olarak gösterilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

2018 yenilenen ders programları kapsamında sosyal bilgiler dersi becerileri arasında yer alan öz denetim becerisinin Sosyal Bilgiler 4. ve 5. sınıf ders programı ve ders kitaplarında nasıl yansıtıldığını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada öz denetim becerisi 4. ve 5. sınıf düzeylerinde iki öğrenme alanında yer almaktadır. 4. sınıf ders programında Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında dört kazanımda, 5. sınıf ders programında Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında üç kazanımda öz denetim becerisi doğrudan ya da dolaylı olarak verilmiştir. Öz denetim becerisi sosyal bilgiler

programında kazandırılması gereken 27 temel beceriden biri olarak yer alırken 2018 yılında yenilenen ders programlarında temel değerlerden biri olarak yer almaktadır. Dolayısıyla öz denetim sosyal bilgiler dersi programı özelinde beceri olarak, tüm ders programlarında da temel kök değerlerden biridir. Bu bağlamda farklı dersler bazında öz denetim değerinin ders kitaplarına yansımaları ile ilgili çalışmalarda bulunmaktadır. Taneri (2022) öz denetim değerinin ilkökul dördüncü sınıf insan hakları yurttaşlık ve demokrasi ders kitabında bulunma durumunu incelediği çalışmasında öz denetim değerinin her ünite de metinlerde bulunduğunu ancak bu değere kitapta doğrudan ifadelerde değil de dolaylı olarak yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Topaloğlu (2022) hayat bilgisi ders kitaplarında değer olarak öz denetimin yer verilme durumunu incelemiş ve 1.,2. ve 3. Sınıf düzeyleri ders kitaplarında öz denetim değerinin yeterli düzeyde yer almadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yıldırım (2022) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kök değerlerin bulunma durumunu ve öğretmen görüşlerine göre incelediği çalışma sonucunda ders kitabındaki metinlerde öz denetimi en az geçen değerlerden biri olarak tespit etmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinde de öz denetim değerlerine daha fazla yer verilmesi gerektiği yönünde olmuştur. Ülker ve Ünal (2022) kök değerleri sosyal bilgiler ders kitaplarında Çetin, Mutluoğlu, Yazlık ve Erdoğan (2021) ortaöğretim matematik ders kitaplarında yer alma durumlarını dokuzuncu sınıf düzeyinde inceledikleri çalışmada en az yer alan değerlerden biri olarak öz denetim değeri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışmalarda değer olarak öz denetime ders kitaplarında yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Aslında öz denetim hem değer olarak hem de beceri olarak öğrencinin yaşamında oldukça önem taşımaktadır.

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders programındaki öz denetim becerisinin ders kitabında öğrencinin istek ve ihtiyaç kavramlarını ayırt ederek bilinçli olarak davranış gösterilmesinin sağlanması hedeflenmektedir. Sosyal bilgiler ders programında öz denetim becerisinin kitapta doğrudan verildiği konu “Ayağımızı Yorganımıza Göre Uzatalım” başlığı altında yer alan örnek olayda verilmiştir. Ders kitabında yer alan konuda isteklerin sınırsız olmadığı küçük yaşlarda öğrenilmesi gerektiği vurgulanmakta olup örnek bütçe hazırlanılarak ihtiyaçların öncelikli olanlarının karşılanması belirtilmiştir. Günümüzde çok sayıda istekte bulunulabilir ancak bunların gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Bu noktada öz denetim becerisi ile birey isteklerini analiz ederek ihtiyaçları doğrultusunda davranışta bulunması gerekmektedir. Sosyal bilgiler dersinin amaçları bilinçli ve sorumlu vatandaş yetiştirmek olarak değerlendirildiğinde bilinçli tüketici davranışlarına sahip olmak gerekmektedir. Öz denetim becerisine sahip bireyler israf etmeme konusunda duyarlı olmaları ders programının hedeflerinden birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda israfın önemini dikkat çekmek için ders kitabında israfı ilgili farklı örneklere yer verilmiştir. Uçar (2019) ilkökul 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kök değer olarak öz denetim, davranışları kontrol etme olarak ifade edilmektedir.

Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders programı ve ders kitabında öz denetim becerisi Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında yer almaktadır. Özellikle teknolojinin toplum hayatı üzerindeki etkisini yer verilen ders kitabında teknolojinin kontrollü kullanımı anlatılmaktadır. Teknoloji bağımlılığının insanı toplumsal yaşamda yalnızlaşmaya dolayısıyla bireylerin mutsuz olmasına neden olmaktadır. Bu nedenle teknolojiyi faydalı olarak ve aşırıya kaçmadan kullanmak gerekmektedir. Aksel (2018) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarını öz denetim ve sosyal eğilimleri açısından incelediği çalışmasında anlamlı bir ilişki oluşmamış ama az da olsa öz denetim başarı ve yeterliliği oyun bağımlılığını azalmaktadır. Gökalp, Uluçınar, Değirmenci ve Yüksel (2021) çalışmalarında öz denetim ile sorumluluk değeri arasında pozitif yönde ilişki olduğunu, cinsiyet açısından kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde öz denetim becerisine ve sorumluluk değerine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çutuk (2020) üniversite öğrencilerinin özdenetimleri ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştırmış ve öz denetimin yüksek olan öğrencilerin internet bağımlılığının da ters oranda düşük olduğunu belirlemiştir.

Tanrikulu (2019) öz-denetimin ergenin internet bağımlılık düzeyi üzerinde kritik psikolojik faktör olduğu ve ergenlerin öz-denetim becerilerinin internet bağımlılığını güçlü bir şekilde etkilediğini belirlemiştir. Dolayısıyla öz denetim becerisinin kazandırılması önem taşımaktadır. Günümüzde sosyal medya herkes tarafından kullanılan geniş kitlelere ulaşan teknolojik iletişim araçlarından biri olarak değerlendirildiğinde ders kitabında sosyal medyanın dikkatli kullanımı belirtilerek paylaşımlar konusunda bilinçli hareket edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Sanal ortam günümüzde insan yaşamının bir parçası olarak değerlendirildiğinde sanal ortamı kullanmanın kuralları ders kitabında verilmiştir.

Özdenetim, kalıcı olarak değer verilen hedefler ile anlık olarak daha ilgi çekici hedefler çatıştığında düşüncelerin, duyguların ve eylemlerin kendi inisiyatifimizle düzenlenmesidir (Duckworth, Taxer, Winkler, Galla & Gross, 2019). Bir başka ifade ile öz denetim karar çatışması yaşanıldığında kişinin hangi alanı tercih etme durumundaki düşüncesi olarak da ifade edilebilir. Örneğin ders çalışma ve sosyal medya kullanma arasında kalan öğrencinin hangisi eylemi yapmayı tercih etmesi öz denetim ile belirlenebilecek bir durumdur. Öğrenciden beklenen bu istek çatışmasında ders çalışması iken her öğrenci de bu durum gerçekleşmemektedir denilebilir. Çünkü sosyal medya öğrenci için daha ilgi çekici ve kolay bir eylem olarak algılanmaktadır. Öz denetim becerisi geliştirilmesi ile öğrencinin sosyal medya yerine ders çalışmayı tercih etmesi kararını vermesini sağlamalıdır.

Ders kitabında bilim insanların ortak özelliklerinden hareketle öz denetim becerisi verilmeye çalışılmıştır. Bilim insanların özelliklerinden birisi öz denetim becerisine sahip olmaları ve bu beceri ile başarılı çalışmalar yapmalarıdır. Dünyada ve ülkesinde yaptığı bilimsel çalışmalar ile öğrencilere örnek rol model oluşturularak bu becerinin kazandırılması hedeflenmiştir denilebilir. 5. Sınıf matematik ders kitabını değerler açısından inceleyen Sayın, Orbay ve Şam (2019) öz denetim değerine 12 kez yer verildiğine ulaşmıştır. Kişinin kendi davranışlarını kontrol etmesi öz denetim değeri ile ifade edilmiştir.

Değer bağlamında öz denetim kavramı ile ilgili farklı derslerde yapılan çalışmalar (Uçar, 2019; Taneri, 2022; Özdemir, 2022; Karaca ve Uzunkol, 2022) incelendiğinde öz denetimin bütün derslerde yer alması öz denetimin öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceri ve değer olarak değerlendirilebilir. Çünkü öz denetim bütün bireylerin sahip olması ve hayatının her alanında kullanması gereken bir beceri ve değerdir. Bireylerin yaşamlarında karar alma süreçlerinde, davranışlarını, tutumlarını belirlemede öz denetim bir kişinin olmazsa olmaz özelliklerinden biridir. Öz denetimi yüksek bireyler hayatlarında başarılı olmaktadır. Bu bağlamda özellikle öğrencilerin öz denetimlerinin yüksek olması internet veya bilgisayar oyun bağımlılığı gibi ders çalışmayı engelleyici risk faktörlerinin azalmasını sağlayabilir. Kuhnle, Hofer ve Kilian (2012) öz denetim ile okul notları, ders çalışmayı sürdürme ve hayat dengesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öz denetimin okul notları ve ders çalışmayı sürdürmeyi sağlamada etkili olduğunu, ayrıca öz denetim sadece akademik başarıyı değil hayatın akışı ve dengesi üzerinde motivasyonu sağladığını ifade etmişlerdir. Çalışmanın değişkenler birlikte değerlendirildiğinde ergenler üzerinde kişilik oluşturmada öz denetimin önemli bir rolü bulunduğu dikkat çekmektedirler.

İnsan yaşamında dengeli ve tutarlı hareket etmeyi gerektiren öz denetim becerisi, sosyal bilgiler dersinin amaçlarından olan iyi ve sorumlu vatandaş oluşturmak için hem ders programında ve kazanımlarda hem de ders kitabında yer aldığı görülmektedir. Programda bireyin günlük yaşamında önemli bir rolü olan öz denetim becerisine yeterli düzeyde yer verildiği söylenemez. Sadece 4. ve 5. sınıf düzeylerinde birer öğrenme alanında bu beceriye yer vermek yerine 4. sınıftan 7. sınıfa kadar daha fazla öğrenme alanında konu içeriklerinde daha geniş olarak öz denetim becerisine yer verilmelidir. Sosyal bilgiler ders programında beceriler öğrenme alanları başlığı altında kazanımlardan önce beceriler ifade edilmektedir. Ancak hangi becerinin hangi kazanımla doğrudan ilişkili olduğuna yer verilmemiştir. Kazanımlar ve ilgili beceriler doğrudan belirtilerek verilmelidir. Hangi kazanımda hangi becerinin kazandırılacağı ifade edilmelidir. Programda öz denetim becerisi ifadesi 4. sınıf ders kitabında sadece bir konuda doğrudan verilmektedir. Beşinci sınıf ders kitabında ve diğer konularda dolaylı olarak bu beceri yer almaktadır. Öğrenci konunun içindeki anlamdan yola çıkarak öz denetim becerisine ulaşması hedeflenmiştir. Öz denetim becerisine konularda doğrudan daha fazla yer verilmelidir. Programın metninde becerilerin nasıl kazandırılacağına ilişkin açıklamalar bulunmamaktadır. Becerilerin nasıl kazandırılacağına ilişkin olarak öğretmenlere her bir beceri için örnek olacak niteliğinde açıklama verilmelidir. Öz denetim becerisinin kazandırılması ile ilgili nitel ve nicel çalışmalar yapılarak konunun farklı yönlerden incelenmesi sağlanabilir. Öz denetim becerisine ilişkin eylem araştırması olarak yapılacak bir çalışma ile ilgili becerinin uygulama süreci incelenebilir.

Kaynakça

- Aksel, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile öz denetim ve sosyal eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 395-407.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bertams, A. (2012). How minimal grade goals and self-control capacity interact in predicting test grades. *Learning and individual differences*. 22 (6), 833-838.
- Can, A. A. ve Öztürk, E. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının öz-denetim düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 2025-2038.
- Çetin, İ., Mutluoğlu, A., Yazlık, D.Ö. ve Erdoğan, A. (2021). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitaplarının kök değerler çerçevesinde incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 715-732.
- Çutuk, A. Z. (2020). Üniversite öğrencilerinde öz denetim ile internet bağımlılığı ilişkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (3), 854-863.
- Demirel, G. (2022). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan kök değerler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Duckworth, A. L., Schulman, E. P., Mastrorarde, A.J., Partrick, S.D., Zhang, J., & Druckman, J. (2015). Will not want: Self control rather than motivation explains the female advantage in report card grades. *Learning and Individual Differences*, 39, 13-23
- Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-Control and Academic Achievement. *Annual review of psychology*, 70, 373-399.
- Duyan, V., Gülden, Ç. ve Gelbal, S. (2012). Öz denetim ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(1), 25-38.
- Gazi, Z., Aksal, F., Öznacar, B. ve Dağlı, G. (2015). Öğretmen adaylarının yansıtıcı ürün dosyası hazırlamada öz denetim ve bilgi yönetiminin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 60 - 72.
- Gökalp, A., Uluçınar, U. , Değirmenci, N. ve Yüksel, K. (2021). Öz denetim ile sorumluluk arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 715-726.
- Karaca, D. ve Uzunkol, E. (2019). İlkokul matematik ders kitaplarının içerdiği değerler bakımından incelenmesi. *Internaional Journal of Education*, 5(2), 55-71.
- Karataş, M. ve Duyan, V. (2020). Emniyet Genel Müdürlüğü Merkez Teşkilatı'nda çalışan polis teşkilatı mensuplarında öz denetim ve sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 302-315.
- Kendir, S. (2021). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinde öz denetim, dürtüsellik, akıllı telefon bağımlılığı ve obezite arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, Y. (2019). Sosyal bilgiler programı tarihi ve güncel gelişmeler. Çelikkaya, T. ve diğerleri (Ed.). *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi I* içinde. (s. 1-41) Ankara: Pegem Akademi.
- Kuhnle, C., Hofer, M., & Kilian, B. (2012). Self-control as predictor of school grades, lifebalance, and flow in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 533-548.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden 07/04/2020 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, Sage.
- Özdemir, A. (2022). *Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarının kök değerler bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sapancı, A. (2022). *Annelerin yaşam projelerinin gözaltındaki çocukların öz denetimine etkileri: yaşam amacının kritik rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, E. (2019). *İlkokul sosyal bilgiler 5 ders kitabı*. Ankara: Anadol Yayıncılık.
- Şubaş, R. (2018). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimleri ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlerle incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G.F. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Taneri, A. (2022). Öz denetim değerinin insan hakları yurttaşlık ve demokrasi ders kitabı metinlerinde bulunma durumunun incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 590-599.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-322.
- Tanrıkulu, M. (2019). *Ergenlerde internet kullanımı ve bağımlılığıyla ilişkili faktörler: bağlanma, öz-denetim ve algılanan sosyal destek*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tay, B. (2017). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.
- Tonga, D. (2019). Özdenetim. Aksoy, B., Akbaba, B. ve Kılcan, B. (Ed.) *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi* içinde. (s. 431-444) Ankara: Pegem Akademi.
- Topaloğlu, S. (2022). *Hayat bilgisi ders içeriklerinin temel yaşam becerileri ve değerler bakımından analizi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turan, S. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tüysüz S. (2019) *İlkokul sosyal bilgiler 4 ders kitabı*. Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Uçar, H.F. (2019). *İlkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında değerler eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulaş, H. A., Epçaçan, C., Sökmen, Y. ve Yasul, F., A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının öz denetim beceri düzeyleri ile üst biliş farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 134-148.
- Uygun, K. (2018). Sosyal bilgiler programı ve yapılandırmacılık. Çalışkan, H. ve Kılcan, B. (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (53-86) içinde, İstanbul: Lisans.
- Ülker, G. ve Ünal, F. (2022). Kök değerlerin sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alma durumlarının incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 17(4), 855-871.
- Yakut, S. (2019). Üniversite öğrencilerinde öz-denetim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 1409-1418.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B.K. (2022). *6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kök değerler açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerinin alınması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Extended Abstract

Self-control skill is one of the fundamental skills included in the social studies curriculum and textbooks. The aim of this study is to examine the self-control skill in social studies curricula and textbooks. In line with this aim, the following questions have been investigated:

In which learning areas and learning outcomes does self-control skill appear in the social studies curriculum? How is self-control skill presented in social studies textbooks? The research has been conducted using qualitative research method. Data have been obtained through document analysis, one of the qualitative research techniques.

As a data source, the social studies curriculum (2018) of the Ministry of National Education and a textbook published by a private publishing house for 4th-5th grade level have been used. The textbooks used are those taught in the 2019-2020 academic year. These books were selected due to their easy accessibility, as they were the textbooks taught in the researcher's own school. Since the self-control skill is included in the 4th and 5th grade curriculum, textbooks for these grades were selected. The data have been explained through descriptive analysis. Content analysis aims to reveal the hidden meanings and messages intended to be given in texts or transcripts by following a certain systematic approach and presenting them in concepts and categories.

In this study aimed at revealing how the self-control skill, which is among the skills of the social studies course in the 2018 renewed curriculum, is reflected in the social studies 4th and 5th grade curriculum and textbooks, the self-control skill is included in two learning areas at the 4th and 5th grade levels. In the 4th-grade curriculum, self-control skill is directly or indirectly given in four learning outcomes in the Production, Distribution and Consumption learning domain, and in the 5th-grade curriculum, it is directly or indirectly given in three gains in the Science, Technology and Society learning domain.

The self-control skill, which is included in the 4th-grade social studies curriculum, aims to ensure that the student behaves consciously by distinguishing between the concepts of desire and need in the textbook. The subject in which self-control skill is directly given in the social studies curriculum is given in the example case under the heading "Let's Adjust Our Foot According to Our Quilt." In the topic in the textbook, it is emphasized that desires are not unlimited and that it should be learned at a young age. It has been stated that the priority needs will be met by preparing a sample budget. With self-control skill, individuals should act in line with their needs by analyzing their desires. When the goals of the social studies course are evaluated as raising conscious and responsible citizens, it is necessary to have conscious consumer behavior. Individuals with self-control skills are one of the objectives of the curriculum to be sensitive to not wasting. In this context, different examples related to waste have been included in the textbook to draw attention to the importance of waste.

Self-control skill in the 5th-grade social studies curriculum and textbook is included in the Science, Technology and Society learning domain. In the textbook, which especially mentions the effect of technology on social relations, the controlled use of technology is explained. Technology addiction causes individuals to become isolated in social life and accordingly unhappy. Therefore, it is necessary to use technology advantageously and without exaggeration. In the study by Aksel (2018), it is concluded that as the self-control success and self-control competencies of middle school students increase, their digital game addiction levels decrease slightly, and there is a positive relationship between self-control and addiction. Therefore, acquiring self-control skill is important. When social media is considered as one of the technological communication tools used by large masses, it is stated in the textbook that social media should be used carefully and that conscious action should be taken regarding sharing. When the virtual environment is evaluated as a part of human life today, the rules of using the virtual environment are given in the textbook. Self-control skill has been attempted to be given based on the common characteristics of scientists. One of the characteristics of scientists is that they have self-control skills and are able to conduct successful work with this skill. It can be said that the aim is to provide this skill by creating exemplary role models for students through scientific studies conducted in the world and in their country.

When all the learning outcomes related to self- control skills and the content in the textbooks are evaluated, it can be expressed that the social studies course is moving towards realizing the ideal of being a good and responsible citizen that it aims to create. Self- control skill requires balanced and consistent behavior in human life. In this context, it is important for the self- control skill to be included in the social studies curriculum.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

