



Atatürk Eğitim Fakültesi

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



Journal of Research In Elementary Education

MAYIS - MAY

CILT / VOLUME: 4 SAYI / ISSUE: 1

2024



MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Marmara University Journal of Research in Elementary Education
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi
Biannual Peer-Reviewed Academic Journal / 6 Aylık Hakemli Akademik Dergi
Year • Yıl: May • Mayıs 2024 Volume • Cilt: 4 / Issue • Sayı: 1 • Online ISSN: 2791-6391

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

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

Editor in Chief * Baş Editör: Doç. Dr. Bülent ÖZDEN, Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye

Assistant Editors * Editör Yardımcıları

Dr. Asude BALABAN DAĞAL, Marmara University, Türkiye / Marmara Üniversitesi, Türkiye

Dr. Oktay AYDIN, Marmara University, Türkiye / Marmara Üniversitesi, Türkiye

Dr. M. Oya RAMAZAN, Marmara University, Türkiye / Marmara Üniversitesi, Türkiye

Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe University, Türkiye/ Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Öğr. Gör. Selvin TİRE, Ege University, Türkiye / Ege Üniversitesi, Türkiye

Dr. Volkan KANBUROĞLU, Marmara University, Türkiye / Marmara Üniversitesi, Türkiye

Field Editors * Alan Editörleri

Dr. Banu DİKMEN ADA, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Dr. Dursun AKSU, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Dr. Esin DİBEK, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Dr. Remzi KILIÇ, Aksaray Üniversitesi, Türkiye

Advisory Board * Danışma Kurulu

Dr. Hayati AKYOL (Gazi University, Turkey / Gazi Üniversitesi, Türkiye)

Dr. Mehmet İNAN (Marmara Üniversitesi, Türkiye)

Dr. Muhammet BAŞTUĞ (Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye)

Dr. Rengin ZEMBAT (Maltepe Üniversitesi, Türkiye)

Dr. Sabri SİDEKLİ (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye)

Dr. Seyfi KENAN (Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye)

Editorial Board * Yayın Kurulu

Dr. Asude BİLGİN, Uludağ Üniversitesi

Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR, Pamukkale Üniversitesi

Dr. Aynur OKSAL, Uludağ Üniversitesi

Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Dr. Dilan BAYINDIR, Balıkesir Üniversitesi

Dr. Emre ÜNAL, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Dr. Gülden UYANIK, Marmara Üniversitesi

Dr. Halil İbrahim Sağlam, Medeniyet Üniversitesi

Dr. Hülya KARTAL, Uludağ Üniversitesi

Dr. Mehmet Hayri SARI, Nevşehir Üniversitesi

Dr. Mehmet TORAN, İstanbul Kültür Üniversitesi

Dr. Murat BAŞAR, Uşak Üniversitesi

Dr. Mustafa BEKTAŞ, Sakarya Üniversitesi

Dr. Özgül POLAT, Marmara Üniversitesi

Dr. Serap ERDOĞAN, Anadolu Üniversitesi

Dr. Servet BAL, Okan Üniversitesi

Dr. Sinan KOÇYİĞİT, Atatürk Üniversitesi

Dr. Şahin DÜNDAR, Trakya Üniversitesi

Dr. Türker SEZER, Bolu Abant İzzet Baysal

Dr. Yeliz YAZGAN, Uludağ Üniversitesi

Dr. Yücel KABAPINAR, Marmara Üniversitesi

Dr. Z. Nurdan BAYSAL, Marmara Üniversitesi

Scientific Board * Bilim Kurulu

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

List of the Referees in This Issue

The evaluation of the research articles sent to be published in volume 4- issue 1 of the Journal of Research in Elementary Education was made by the members of the scientific committee listed as follows. We hope that our reviewers' comments and suggestions will be helpful to the authors in improving the quality of their articles. Please note that each of the following referees has reviewed at least one article.

Bu Sayının Hakem Listesi

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi (TEAD) 4. cilt, 1. sayısına yayınlanmak üzere gönderilen araştırma makalelerinin değerlendirilmesi, aşağıdaki listede bulunan bilim kurulu üyeleri tarafından yapılmıştır. Hakemlerimizin yorumları ve önerileri, makalelerin kalitesini iyileştirmede yazarlara çok yardımcı olduğuna inanıyoruz. Aşağıdaki listede bulunan hakemlerin her biri en az bir değerlendirme yapmıştır.

- | | |
|------------------------|---|
| Büşra ÇELİK | <i>University of Health Sciences/ Türkiye, Sağlık Bilimleri Üniversitesi/ Türkiye</i> |
| Esin DİBEK | <i>Marmara University/ Türkiye, Marmara Üniversitesi/ Türkiye.</i> |
| Ezgi ÇETİNKAYA ÖZDEMİR | <i>Kafkas University/ Türkiye, Kafkas Üniversitesi/ Türkiye.</i> |
| Gizem TABARU ÖRNEK | <i>Karamanoğlu Mehmetbey University/ Türkiye, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi/ Türkiye</i> |
| Hilal İlknur TUNÇELİ | <i>Sakarya University/ Türkiye, Sakarya Üniversitesi/ Türkiye</i> |
| Işık TÜMAY ALPER | <i>Adıyaman University/ Türkiye, Adıyaman Üniversitesi/ Türkiye</i> |
| Mehmet Akif CİNGİ | <i>Nevşehir Hacı Bektaş Veli University/ Türkiye, Nevşehir Hacı Bektaş Veli/ Türkiye</i> |
| Mehmet MART | <i>Necmettin Erbakan University/ Türkiye, Necmettin Erbakan Üniversitesi/ Türkiye</i> |
| Özge CENGİZ | <i>Giresun University/ Türkiye, Giresun Üniversitesi/ Türkiye</i> |
| Özgür BABAYİĞİT | <i>Yozgat Bozok University/ Türkiye, Yozgat Bozok Üniversitesi/ Türkiye</i> |
| Şeyma DEĞİRMENÇİ | <i>Muğla Sıtkı Koçman University/ Türkiye, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/ Türkiye</i> |
| Volkan KANBUROĞLU | <i>Marmara University/ Türkiye, Marmara Üniversitesi/ Türkiye</i> |
| Zeynep KILIÇ | <i>Maltepe University/ Türkiye, Maltepe Üniversitesi/ Türkiye</i> |

*Dergimizde isim listeleri alfabetik sıraya göre yazılmıştır.

Typesetting * Dizgi

Burcu DİKER, Hakan TEMELOĞLU

Yönetim Yeri ve Yazışma Adresi * Address

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

Marmara Üniversitesi Yayınevi * Marmara University Press

Adres: Göztepe Kampüsü 34722 Kadıköy, İstanbul

Tel/Faks: +90 216 777 1400

E-posta: yayinevi@marmara.edu.tr

İçindekiler / Contents

RESEARCH ARTICLES / ARAŞTIRMA MAKALELERİ

- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının 21. YY Beceri Öz Yeterliklerinin İncelenmesi; Öğrenme Kavramı ve Küçük Çocukların Yaşam Başarısı**
Investigation of the 21st Century Skills Self-Efficacy of Preschool Teacher Candidates; Concept of Learning and Life Success of Young Children
Öznur ARSLAN NİZAM, Ezgi AKŞİN YAVUZ 1
- Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Yapay Zekâya İlişkin Görüşleri**
Preschool Education Teachers' Views on Artificial Intelligence
Muhammed Fatih KÜÇÜKKARA, Muhammed ÜNAL, Türker SEZER 17
- Gezici Anasınıfına ve Bağımsız Anaokuluna Devam Eden 48-66 Aylık Çocukların Dil ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki**
Language and Social Skills of Children Attending Mobile and Independent Preschool
Hatice Selcen ASLAN, Hatice BEKİR..... 29
- Sınıf Eğitimi Alanında Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Çalışmalara Sistemik Bakış**
A Systematic Overview of Studies on Values Education in Primary Education
Sarenur DEMİRKOL, Ela KURNAZ 43
- Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran ve Öğretmen Etkileşimlerinin Bağlanma Stilleri Açısından Değerlendirilmesi***
Evaluation of Preschool Children's Peer, Teacher Interactions in Terms of Attachment Styles
Meltem AKBURAK ŞEFLEK, Ege AKGÜN 55

REVIEW ARTICLES / DERLEME MAKALELER

- Kendiliğinden Çokluğa Odaklanma : Literatüre Genel Bir Bakış**
Spontaneous Focusing on Numerosity: An Overview of the Literature
Serap AKBABA DAĞ 72
- Türkiye ve Farklı Ülkelerdeki 0-6 Yaş Çocuklar İçin Hazırlanan Cinsel Eğitim Programlarının İncelenmesi**
A Review of the Sex Education Programs Implemented by Türkiye and Different Countries for Children Aged 0-6
Necla TUZCUOĞLU, Vural TAŞKAYA, Oğuz ASLAN 81

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının 21. YY Beceri Öz Yeterliklerinin İncelenmesi; Öğrenme Kavramı ve Küçük Çocukların Yaşam Başarısı

Investigation of the 21st Century Skills Self-Efficacy of Preschool Teacher Candidates; Concept of Learning and Life Success of Young Children

Öznur ARSLAN NİZAM^{ID}, Ezgi AKŞİN YAVUZ^{ID}

ÖZ

Amaç: Bu çalışma okul öncesi öğretmen adaylarının 21. YY becerilerine yönelik öz yeterlik algıları ile öğrenme kavramı ve çocukların yaşam başarısı kazanması için öğrenmesi gereken temel beceriler hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem ve Araçlar: Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde küme örnekleme yönteminden faydalanılarak toplam 14 farklı üniversiteden okul öncesi öğretmen adaylarına ulaşılmıştır. Çalışma grubunu 200 son sınıf okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılarak tasarlanan araştırmada; nicel verileri derlemek üzere bir ölçek, nitel veriler içinse yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Sonuçlar: Araştırma bulgularının incelenmesi sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının 21. YY becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının ölçme aracından alınabilecek orta puan değerinin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubu içinde 21. YY becerileri bakımından grup puan ortalaması üzerinde ve altında puanlar alan öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tanımları ile çocukların yaşama hazırlanma sürecinde öğrenmesi gereken temel becerilere ilişkin görüşlerinin birbiri ile çoğunlukla benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: öz yeterlik algısı, 21. YY becerileri, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmen adayı, öğrenme, yaşam başarısı

ABSTRACT

Purpose: This study aimed to investigate pre-school teacher candidates' self-efficacy perceptions regarding 21st century skills and their views on the concept of learning and the basic skills that children need to learn to achieve success in life.

Method and Materials: In determining the study group, pre-school teacher candidates from 14 different universities were reached by using the cluster sampling method. 200 senior pre-school teacher candidates took part in the study. As a kind of the mixed research methods, explanatory sequential design was used in the study. Quantitative data were collected using scales was used and for qualitative data using a semi-structured interview form.

Results: As a result of the examination of the research findings, it was concluded that the 21st century skills self-efficacy perception of the pre-school teacher candidates is above the mean score that can be obtained from the measurement tool. It was concluded that the pre-service teachers who scored above or below the group average in terms of 21st century skills in the study group were mostly similar in terms of their definitions of learning and the core skills that children should gain in the process of preparing to life.

Keywords: self-efficacy perception, 21st century skills, pre-school education, pre-school teacher candidates, learning, life success

* "This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

** Bu araştırma sorumlu yazarın yüksek lisans tez çalışmasından türetilmiştir.

*** Bu araştırma, Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (TÜBAP) tarafından 2021/26 proje numarası ile desteklenmiştir

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Öznur Arslan Nizam (Marmara Üniversitesi İstanbul, Türkiye)

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

Geliş Tarihi/Received: 22.08.2023

Kabul Tarihi/Accepted: 01.12.2023

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2024

GİRİŞ

21. yüzyıl, mesleki anlamda değişimlerin yanında öğrenme stillerinde değişim ve gelişimleri de beraberinde getirmiştir. Yeni yüzyılın “seçilmiş insanı” olabilmek adına bireylerin değişen öğrenme ve iş sürecinde birtakım yeterliliklere sahip olması kritik bir hal almıştır. Bu durum insanoğlunun yaşamdaki rollerine de (öğrenen, çalışan, sosyal vb.) yansımıştır. Eğitim 4.0 olarak nitelendirilen bilgi çağında, zihnindekileri gerçek yaşama transfer edebilecek kabiliyet ve donanıma sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Trilling ve Fadel, 2009). Bu ihtiyacın karşılanması ve kalite standartları gereğince iş gücü oluşturmak adına, eğitim bağlamında 21. Yüzyıl insanının ihtiyaç duyduğu beceri ve yeterlilikleri gözden geçirmek gereklidir.

21. YY becerileri farklı boyutlarla tanımlanmıştır. O’Neal, Gibson ve Cotten (2017) dijitalleşme çağında kişilerin, bireysel öz yeterlik sağlayarak günün koşullarına uygun rekabet edebileceği becerileri kapsadığını belirtmiştir. Wagner (2008), bireylerin yaşamlarını ve işlerini kolaylaştıracak yalnızca teknik yeterliliklere değil; ortak olabilme, sorunları çözebilme, çevresine ilgi duyma ve meraklı olma, üretken olma gibi yumuşak becerilere sahip olmalarının önemli olduğunu vurgulamıştır. Dünya Ekonomik Forumu ise 21. Yüzyıl kapsamında temel okuryazarlık ve becerilerin yanında sosyal-duygusal öğrenmenin önemine değinmektedir. (WEF, 2016). Yapılan tanımlamalarda temel becerilerin yanı sıra sosyal duygusal gelişime ve teknolojiye değinildiği görülmektedir. 21. YY becerilerinin öğrenenlere yansımaları; Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu beceri sınıflandırması öğrenen standartlarında öğrenenlerin tasarlayan, küresel bilince sahip, yaratıcı ve teknolojik süreçleri öğrenme yaşantısına dahil edebilen bireyler olması yönünde gerçekleşmiştir (ISTE, 2017; ISTE, 2016). Bireylerin geleneksel eğitim yaklaşımlarından olan ezberci sistemden vazgeçerek süreci içselleştirmeleri gerektiğine vurgu yapan değişim; hayatta kalabilme ve zorluklarla başa çıkabilme becerilerinin yaşam boyu öğrenme, teknolojiyi yaşama ve eğitime entegre etme ile aktif bir dünya vatandaşı olma anlayışıyla harmanlanması gerektiğine dikkat çekmektedir (Wagner, 2008; WEF, 2016). 21. YY becerileri üzerine odaklanan 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı öğrenenlerin iş ve kişisel yaşamlarında daha nitelikli adımlar atmaları ve başarıya ulaşabilmeleri adına gerekli olan “bilgi, beceri ve uzmanlığı” tanımlayan P21 öğrenme çerçevesini geliştirmişlerdir. P21 öğrenme çerçevesi 3 ana bölüm ve 11 alt bölümden oluşmaktadır. Bu noktada tanımlanan beceriler şunlardır (P21, 2009; Voogt ve Roblin, 2012):

1. Öğrenme ve Yenilenme (yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme ve problem çözüme, işbirliği ve iletişim)
2. Yaşam ve Kariyer Becerileri (esneklik ve uyum, inisiyatif alma ve özyönelim, sosyal-kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk)
3. Bilgi, Medya ve Teknoloji (bilgi, medya, bilgi iletişim ve teknoloji okuryazarlığı).

Mevcut araştırmada da temel alınan bu becerilerin çağın gerekliliklerine göre bireylerin yaşamlarına entegre etmeleri gereken yani öğrenenlerce içselleştirilmesi ve performansa yansımaları beklenen beceriler olduğu söylenebilir (Aygün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). Becerilerin kazanılmasının yanı sıra yaşamda karşılığını bularak doğrudan uyumsanması için öğrenenlere rehberlik edecek öğretmenlerin de bazı becerilere sahip olması beklenmektedir. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu beceri sınıflandırması öğretmen standartları arasında; öğrenenlerin öğrenme sürecini kolaylaştırabilecek liderlik yapmak, kolaylaştırıcı olmak gibi beceriler ile kendi öğrenme süreçlerini yönetebilme becerilerinin önemine değinmiştir (ISTE, 2017; ISTE, 2016). 21.yüzyılın donanımlı öğrenenlerini yetiştirecek öğretmenlerin bu becerilere sahip olması, içselleştirmesi önemlidir (MEB, 2011). Öğretmenlerin dijitalleşen toplumda 21. YY becerileri ile donatılmış insan profilini oluşturabilmeleri için de öncelikle kendi beceri ve yeterliliklerinin farkında olmaları, bu becerilerde yetkin olmaları gereklidir. (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017).

Öğrenenleri nelerin beklediğini, yaşamın ne yöne doğru evrileceğini kestirmek zordur. Bundan 50 yıl sonra öğrenenlerden beklenen beceri ve sorumlulukların neler olacağı bilinmemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencilerini rekabetçi ve değişen koşullara sahip yaşam sürecine hazırlamada görev ve sorumlulukları göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir (Kamboj, 2014). Bu durum öğrenmelerin en hızlı ve adeta sihirli yılları olan erken çocukluk döneminde çalışan eğitimciler için çok daha kritik hale gelmektedir (Oktay, 1999). Küçük çocuklarla çalışan eğitimcilerin keşfetmeyi ve sorgulamayı teşvik eden, yaratıcılığı ve merakı besleyen ortamlar oluşturması ve deneyimler sağlaması gereklidir (Deanna-Ramey, 2016). Bu deneyimlerin sağlanması çocukların erken yaşlardan itibaren yaşam başarısı kazanabilmesi adına önemlidir. Bahsi geçen yaşam başarısı erken yıllarda pek çok farklı kavramın harmanlanması ile ele alınabilir. Bu noktada 21. YY bağlamında ele alınan becerilerin tamamı (zamanı

yönetme, iletişim/takım çalışması, sosyo-duygusal beceriler, öz denetim, problem çözebilme vb.) yaşam başarısı için gerekli olan beceriler olarak belirtilebilir (Yalçıntaş-Sezgin, 2018). 21. Yüzyıl bağlamında ele alınan ve yaşam başarısı için gerekli olan becerilerden biri de öğrenme becerileridir. Öğrenme becerilerin gerekliliği çocuklarda yaşam başarısı sağlamak adına önem arz etmekte olup bu noktada erken yıllardan itibaren rehberlik etmek önemlidir (Galinsky, 2019).

Erken yaşlardan itibaren çocukların yaşam başarısının desteklenmesinde, erken çocukluk eğitimcilerinin genel mesleki bilgilerinin yanında öğrenmeye açık, azimli, meraklı, esnek, sosyal, girişimci, mizah anlayışı iyi, enerjik, yaratıcı, üretken ve inisiyatif alabilen, sabırlı olması önemlidir (Colker, 2008). Bu özellikler 21. YY beceri tanımları içinde de kendine yer bulan özellikler olmakla birlikte bilgi, medya ve teknoloji hakkında uygun kullanım ve rehberliğe dair yetkinliklere de sahip olmaları önemlidir. Çocuklar günlük yaşamda öğrenme ve yenilenme, yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji hakkındaki bu becerilerle pek çok farklı ortam ve materyal aracılığı ile karşılaşırken öğretmenlerin bu alanlardaki durumlarına dair öz farkındalık kazanması, onların çocuklara uygun rehberliği sağlayabilmesi için kendilerini geliştirmelerinde bir ön adımdır. Aynı zamanda öğrenme ve yenilenme ile alakalı becerilerde de öğretmenlerin, çocukların öğrenme süreçlerini iyileştirmesi adına öğrenme kavramının ne denli tanımlanabildiği de önemli bir husustur.

Öğretmenlerin yetiştirilme döneminde kendi 21. YY becerilerine yönelik öz yeterliklerinin farkında olması, 21. YY becerileri bağlamında öğrenme kavramını tanımlayabilmeleri ve öğrenme süreçlerini iyileştirecek uygulamalar yapabilmeleri çocukların yaşam başarısını desteklemek adına önemlidir (CLASS, 2014). Bu noktada öğretmen adaylarının 21. YY bağlamında kendi öz yeterliklerini değerlendirebilmeleri ve içinde bulunulan yüzyıl şartlarına göre öğrenme kavramını belli noktalarda açıklayabilmesi gereklidir. Öğretmen adaylarının öğrenme kavramını açıklayabilmesi çocuklara kazandıracakları becerileri ve öğretim sürecindeki önceliklerini etkileyecektir. Yapılan araştırmalarda bir noktada bu konuyu destekler niteliktedir. Araştırmalarda 21. YY bağlamında kendi becerileri konusunda öz yeterliğe sahip olan öğretmen adaylarının; meslek hayatlarında öğrenme ve öğretim sürecini daha kolay şekillendirdiği ve yaşam boyu öğrenme konusunda daha başarılı olduğu belirtilmektedir (Davis, 2018; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; King, 2012). Bu noktadan hareketle öğretmen adaylarının değişen dünya koşullarında 21. YY becerileri hakkında kendilerini ne düzeyde yeterli gördükleri araştırma için önemli bir problem noktasıdır. Bu problem çerçevesinde okul öncesi öğretmen adaylarının 21. YY becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının tespit edilerek öğrenme kavramı ve çocukların yaşam başarısı oluşturmak adına kazandırılması gereken becerilere dair görüşlerinin incelenmesi hedeflenmektedir.

Bu hedefe uygun olarak cevap aranan sorulara aşağıda yer verilmiştir:

- Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmen adaylarının 21. YY beceri (öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri) öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
- Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmen adayları (düşük ve yüksek 21.YY beceri öz yeterlik algısı bağlamında) öğrenme kavramı hakkında ne düşünmektedir?
- Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmen adaylarının (düşük ve yüksek 21.YY beceri öz yeterlik algısı bağlamında) çocukların yaşam başarısı kazanması için öğrenmesi gereken temel beceriler hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. YY becerilerine yönelik öz yeterlik algıları ile öğrenme kavramı ve çocukların yaşam başarısı kazanması için öğrenmesi gereken temel beceriler hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma karma araştırma methodu ile tasarlanmış olup; araştırmada açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Açıklayıcı ardışık desende nicel veriler ile araştırma başlatılarak nitel veriler ile sonuçların değerlendirmesi esas alınmaktadır. Bu noktada nicel veriler toplanarak nicel verilerin sonuçlarına göre nitel verilerin toplanacağı katılımcılar belirlenir. Nitel verilerde elde edildikten sonra nicel ve nitel veriler arasında bağlantı kurularak sonuçlar açıklanır (Creswell, 2019). Araştırma amacı doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 21. YY becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının belirlenmesi araştırmanın nicel boyutunu oluşturmakta olup ilgili ölçme aracının kullanılmasıyla derlenmiş, öğretmen adaylarının 21. YY becerilerine yönelik öz yeterlik algılarına göre öğrenme ve çocukların yaşama

hazır ve başarılı olması için öğrenmesi gerektiğini düşündükleri beceriler hakkındaki görüşleri ise nitel yöntemle, görüşme formu kullanılarak derlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken küme örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Çalışma grubu belirlenirken Marmara Bölgesinde yer alan, bünyesinde Eğitim Fakültesi çatısı altında Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı olan ve hali hazırda eğitime devam eden 4. sınıf öğrencileri bulunan tüm üniversiteler listelenmiştir. Her bir üniversite-anabilim dalı bir küme olarak değerlendirilmiştir. Araştırma etik kurul izninin paylaşıldığı resmi yazışmalarda toplam 21 üniversiteye ulaşarak araştırmadan bahsedilmiş ve uygulama izni talep edilmiştir. Ancak yalnızca 14 anabilim dalından geri bildirim alınmıştır. Araştırmacılar geri bildirim alınan her bir üniversite-anabilim dalından Anabilim Dalı başkanlıkları aracılığıyla son sınıf öğrencilerine ulaşmış ve böylelikle gönüllü katılımcı grupları ile irtibat kurmuşlardır. Pandemi nedeniyle uzaktan eğitim sürecinde yürütülen araştırmanın çalışma grubuna 14 farklı üniversiteden gönüllü olarak toplam 200 okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %90'ı (n=180) kadın iken %10'u (n=20) erkektir. Katılımcıların çoğunluğu (%55, n=110) 20-22 yaş arasında iken bunu sırasıyla 23-25 yaş arası (%39,5, n=79)) ile 26 ve üzeri yaş grubu (%5,5, n=11) öğretmen adayları takip etmektedir. Katılımcıların %84,5'i (n=169) devlet üniversitelerinde eğitimlerine devam ederken %15,5'i (n=31) özel üniversitede eğitimlerine devam etmektedirler.

Öğretmen adaylarının öğrenme ve çocukların edinmesi gerektiğini düşündükleri beceriler konusunda daha detaylı fikirlerini almak üzere çalışma grubunun 21. YY becerileri öz yeterlik algısı puan ortalaması hesaplanarak standart sapma değerlerinin altında ve üstünde kalan öğretmen adayları belirlenmiştir. Bu katılımcılar arasından araştırmanın nitel kısmının yürütüldüğü grup ortalama puanlarının üstünde (n=35) ve altında (n=29) olan katılımcılara yakından bakıldığında yine % 90,6 kadın, % 9,4 erkek olduğu; % 85,9' unun devlet % 14,1'inin özel üniversiteye devam ettiği görülmektedir. Yaşları bakımından ise %53,1'inin 20-22 arası, %43,8 23-25 yaş arası, %3,1'inin ise 26 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma amacına uygun olarak belirlenen ölçme araçları arasında araştırmacılarca hazırlanan öğretmen adayı demografik bilgi formu ile öğretmen adayı görüşme formu yer alırken; Aygün, Atalay, Kılıç ve Yaşar'ın (2016) geliştirdiği Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algısı Ölçeği de kullanılmıştır.

Öğretmen Adayı Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılarca hazırlanan form öğretmen adaylarının cinsiyetleri, eğitime devam ettikleri üniversite ile yaş bilgilerini içermektedir.

Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algısı Ölçeği: Ölçme aracı öğretmen adaylarının 21. YY becerileri bakımından yeterliğini değerlendirmek üzere Aygün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde 21. Yüzyıl bağlamında beceri sınıflandırmaları yapılmış olup; Türk eğitim müfredatı ile daha çok uyduğu için P21 beceri standartları bağlamında alt boyutlar ve maddeler oluşturulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin saptanması adına geliştirilme sürecinde 660 öğretmen adayından toplanan geçerli verilerin 330'u açımlayıcı faktör analizi, 330'u ise doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Bu noktada 42 madde ve 3 alt boyuttan oluşan 5'li likert tipi bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçme aracının alt boyutları: öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileridir. Ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliğini saptamak adına değerler incelendiğinde ölçek genelinin güvenilirlik katsayısı 0,88 olarak hesaplanmış olup; Öğrenme ve Yenilenme becerileri alt boyutu için 0,84; Yaşam ve Kariyer Becerileri alt boyutu için 0,82; Bilgi, Medya ve Teknoloji becerileri alt boyutu için ise 0,81 olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmen Adayı Görüşme Formu: Araştırmacılarca hazırlanan görüşme formu okul öncesi öğretmen adaylarının, öğrenme hakkındaki görüşleri ile çocukların yaşam başarısı kazanabilmesi için ihtiyaç duyabilecekleri becerilere dair fikirlerini almayı hedeflemektedir. 21. yüzyıl sürecinde öğrenme kavramının eğitimciler tarafından açıklanabilmesi, 21. YY sürecinde çocuklara kazandırılması ve öğretilmesi gerekli olan beceriler bağlamında da önemli bir noktadır. Çocukların yaşam sürecinde öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Bu öğrenme ihtiyaçlarının yanında yaşam başarısı kazanmak için de birtakım temel becerileri kazanmaları gerekmektedir (Galinsky, 2013). Bu bağlamda çocukların yaşam başarısı kazanması için 21. Yüzyıl sürecinde birtakım becerilerin kazandırılması, bu becerilerin kazandırılabilmesi içinde

öğretmenlerin yetiştirilme sürecinden itibaren öğrenme kavramına karşın olan bakış açılarının belirlenmesi önemlidir. Bu noktalardan hareketle araştırmacılar tarafından 21. YY sürecinde eğitimcilerin öğrenme ve öğretme süreçlerini derinlemesine gözden geçirebilecekleri 2 soru alan yazın incelenerek oluşturulmuştur. Bu sorular “*Sizce öğrenme ne demektir? Öğrenme kavramını kendi düşüncelerinize uygun biçimde tanımlayınız.*” ve “*Sizce okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaşama hazırlanması ve başarılı olması için hangi temel becerileri öğrenmeleri gereklidir?*” biçiminde görüşme formunda yer almaktadır. Görüşme formundaki sorular 5 alan uzmanının görüşlerine sunulurken gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından son hali verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma süreci gerekli yasal izinlerin alınması ile başlatılmıştır. Bu kapsamda Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 01.03.2021 tarih ve 25887 sayılı karar ile 02/21 numaralı izin alınmıştır. Trakya Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı aracılığı ile Marmara Bölgesi içinde Eğitim Fakültesi-Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı bulunan tüm üniversitelerle resmi izin almak üzere gerekli yazışmalar gerçekleştirilmiştir. İlgili yazışmalarda geri bildirim vererek araştırmanın uygulanmasına izin veren 14 üniversitenin anabilim dalı başkanlıklarına elektronik posta yoluyla ulaşılmıştır. Anabilim Dalı Başkanlıklarının yönlendirmeleri ile ilgili üniversitede görevli öğretim üyelerine çevrim içi ortamda araştırma hakkında bilgi verilerek, öğretmen adaylarına bilgi verilmesi hususunda destek talep edilmiştir. Öğretim üyeleri aracılığıyla ulaşılarak araştırma hakkında bilgi verilen öğretmen adayları arasından gönüllü olarak katılımı kabul edenler ölçme araçlarını çevrimiçi ortamda yazılı olarak yanıtlamışlardır. Araştırmanın hem nicel hem de nitel soruları tüm katılımcılara ulaştırılmıştır. Bu noktada tüm katılımcılar önce ölçeği, ardından da ölçeğin sonuna eklenmiş olan görüşme sorularını yanıtlamışlardır. Görüşme sorularının yanıtlanması sürecinde tüm katılımcıların görüşleri çevrimiçi ortamda yazılı olarak alınmış olup; online veri toplama sırasında soruları olması halinde araştırmacı ile iletişime geçebilmeleri adına iletişim adresleri taraflarına sunulmuştur. Araştırmanın ilk aşaması olan nicel verilerin analizi ile ortaya çıkan grup dağılımlarına göre nitel yanıtlar yalnızca 21.YY Beceri Öz Yeterliği çalışma grubu puan ortalamasından daha düşük ve yüksek olan gruplarda incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. YY becerilerine yönelik öz yeterlik algıları ile öğrenme kavramı ve çocukların yaşam başarısı kazanması için öğrenmesi gereken temel beceriler hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma için nicel örneklemden elde edilen veriler doğrultusunda 200 öğretmen adayı içinden 64’ü (grup puan ortalamasına standart sapma değerleri eklenip çıkarılarak puanları 3.91 altında olanlar ve 4.79 üstünde olanlarla) görüşmeler yapmak üzere belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşmelerde verdiği yanıtlar içerik analizi ile değerlendirilmiş olup; bu kapsamda ilgili kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Kod ve kategorilerin belirlenmesinde Selçuk’un (2007) öğrenmeye ilişkin araştırmaları (öğrenmenin amacı, işlevi, davranışsal özelliği, öğrenme stratejileri bağlamında kategorizasyon) Milli Eğitim Bakanlığı’nın (2013) gelişim alanları (bilişsel, motor, sosyal ve dil alanı) ve Calderalla ve Merrell’in (1997) sosyal beceri sınıflandırmaları (akran ilişkisi, öz yönetim becerileri, uyma becerileri, atılganlık becerileri ve akademik beceriler) kuramsal dayanak olarak belirlenmiştir.

Nitel örnekleimde bulunan öğretmen adayları içinden öncelikle tesadüfi olarak seçilen 20 öğretmen adayının (10’u puan ortalamasının altında, 10’u puan ortalamasının üstünde olan) yanıtları araştırmacılar tarafından belirlenen kod ve kategorilere göre ayrı ayrı değerlendirilmiş ve değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Kodlayıcıların görüşlerini paylaşarak yaptıkları karşılaştırma sonucunda değerlendirmelerinde farklılaşan noktalar belirlenerek ortak karara varılmıştır. Ardından tesadüfi olarak farklı 10 öğretmen adayı daha seçilmiş ve onların yanıtları araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Bu karşılaştırma sonucunda kodlayıcılar arası uyum katsayısı Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılarak %88 olarak belirlenmiştir. Geriye kalan 34 form da kodlayıcılar arasında paylaşarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırma amacı doğrultusunda bu çalışmada katılımcı olarak yer alan okul öncesi eğitim son sınıf öğretmen adaylarının 21. YY becerilerine yönelik öz yeterlik algıları incelenerek; bulgular tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. 21. YY becerileri öz yeterlik algısı ölçeği ve alt boyutlarının istatistiksel değerleri

	N	Min	Max	m	ss
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutu	200	2.88	5.00	4.458	.501
Yaşam ve kariyer becerileri alt boyutu	200	3.06	5.00	4.371	.411
Öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutu	200	2.56	5.00	4.277	.603
21. Yüzyıl Becerileri Öz yeterlik Algısı Ölçeği	200	3.00	5.00	4.352	.440
Toplamı					

Tablo 1'e göre çalışma grubunu oluşturan toplam 200 okul öncesi öğretmen adayının 21. YY beceri öz yeterliklerinin her birinden en fazla 5 puan alınabilen dağılımın bilgi medya ve teknoloji becerileri alt boyutunda ($m= 4.458$), yaşam ve kariyer becerileri alt boyutunda ($m= 4.371$) ve öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutunda ($m= 4.277$) ölçme aracından alınabilecek orta puan değerinden daha yüksek değerler aldıkları görülmektedir. Bu durumun ölçek geneli puan ortalamalarında da benzer olduğu görülmektedir ($m= 4.352$). Öğretmen adaylarının ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar birbirleri ile kıyaslandığında "bilgi medya ve teknoloji becerileri" puan ortalamaları daha yüksekken; "öğrenme ve yenilenme becerileri" puan ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 1'den elde edilen istatistiksel veriler bağlamında ölçek geneli ve alt boyutlarının puan ortalamalarına sırası ile standart sapma eklenip çıkarılmıştır. Bu şekilde ortalamanın altında ve üstünde kalacak öğretmen adaylarını saptama kriteri olan puan aralıkları belirlenmiştir. Bu puan aralıklarına istinaden 35 öğretmen adayının ortalama altı, 29 öğretmen adayının ise ortalama üstünde kaldığı görülmektedir. Grup puan ortalamasının altında ve üstünde kalan öğretmen adayları araştırmanın nitel örneklemini oluşturmakta olup; bu öğretmen adaylarının öğrenme kavramı ile çocukların yaşam başarısı kazanma sürecinde sahip olması gereken becerilere ilişkin fikirleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sorulara ilişkin görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 2. 21. YY becerileri öz yeterlik algısı grup puan ortalaması üzerinde olan (yüksek) öğretmen adaylarının "öğrenme" kavramına ilişkin görüşlerine dair betimsel istatistikler

Kategoriler	Alt Kategoriler	f	%
Öğrenmenin Davranışsal Özellikleri	Süreklilik	7	11.3
	Yaşantı sonucu oluşma	5	8.1
	Gözlenebilir değişim	5	8.1
	Nispeten kalıcı olma	3	4.8
	Öğrenmenin Davranışsal Özellikleri Toplamı	20	32.3
Öğrenme Amacı	Yeni bilgi edinme	9	14.5
	Bilgi birikimi sağlama	5	8.1
	Anlamlandırma	4	6.5
	Öğrenme Amacı Toplam	18	29.1
Öğrenme İşlevi	Uygulama	7	11.3
	Bireyi ve toplumu etkileme	5	8.1
	Hayatı kolaylaştırma	1	1.6
	Öğrenme İşlevi Toplam	13	21.0
Öğrenmenin Bilişsel Özellikleri		8	10.3
Öğrenme Stratejileri	Aktif öğrenen	3	4.8
Toplam		62	100.0

Tablo 2'ye göre katılımcıların en çok bahsettiği durumun **öğrenmenin davranışsal özellikleri** ($f=20$, %32.3) üzerine olduğu görülmektedir. Bu kategori altında ise en çok süreklilik ($f=7$, %11.3) durumunun tekrarlandığı; bunu yaşantı sonucu oluşma ($f=5$, % 8.1), gözlenebilir değişim ($f=5$, %8.1) ve nispeten kalıcı olma ($f=3$, %4.8) cevaplarının

takip ettiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının sıklıkla dile getirdiği ikinci ana kategori ise **öğrenme amacı** (f=18, %29.1) adı altında toplanmıştır. Bu kategori altında ise yeni bilgi edinme (f=9, %14.5), anlamlandırma (f=5, %8.1) ve bilgi birikimi sağlama (f=4, %6.5) yanıtları verilmiştir. **Öğrenme işlevi** (f=13, %21.0) kategorisinde ise uygulama (f=7, %11.3), bireyi ve toplumu etkileme (f=5, %8.1) ve hayatı kolaylaştırma (f=1, %1.6) yanıtları verilmiştir. **Öğrenmenin bilişsel özellikleri** kategorisinde bilişsel süreçleri temsil eden ifadeler yer almaktadır (f=8, %10.3). Bu kategori altında çeşitli alt kategoriler oluşmamıştır. Öğretmen adaylarının en az dile getirdiği **öğrenme stratejileri** kategorisinde ise aktif öğrenen (f=3, %4.8) yanıtının tekrarlandığı görülmektedir. Bazı katılımcıların görüşleri ve görüşlerin dahil olduğu ilgili kategoriler şu şekildedir;

K₁₃: “Öğrenme; kendini geliştirme yolundaki bilgi edinmedir.” [Öğrenme amacı]

K₁₆₂: “Aldığım eğitimi hayata geçirmek, yaşamında kullanmak” [Öğrenme amacı, öğrenme işlevi]

K₁₈₃: “Davranış haline getirebilmek.” [Öğrenmenin davranışsal özelliği]

K₄₅: Öğrenmek bilgiyi yaşamla yoğurmaktır. [Öğrenmenin bilişsel özelliği, öğrenme işlevi]

Bulgulara göre 21. YY becerileri öz yeterlik algısı grup puan ortalaması üzerinde olan öğretmen adaylarının öğrenmeyi tanımlarken en çok öğrenmenin davranışsal özelliklerine ve öğrenme amacına değindikleri bunu öğrenme işlevinin takip ettiği söylenebilir.

Tablo 3. 21. YY becerileri öz yeterlik algısı grup puan ortalaması altında olan (düşük) öğretmen adaylarının “öğrenme” kavramına ilişkin görüşlerine dair betimsel istatistikler

Kategoriler	Alt Kategoriler	f	%
Öğrenmenin Davranışsal Özellikleri	Süreklilik	11	14.1
	Yaşantı sonucu oluşma	10	12.8
	Gözlenebilir değişim	4	5.1
	Nispeten kalıcı olma	2	2.6
	Öğrenmenin Davranışsal Özellikleri Toplamı	27	34.6
Öğrenme Amacı	Yeni bilgi edinme	9	11.5
	Anlamlandırma	6	7.7
	Bilgi birikimi sağlama	4	5.1
	Öğrenme Amacı Toplamı	19	24.3
Öğrenme İşlevi	Uygulama	10	12.8
	Bireyi ve toplumu etkileme	4	5.1
	Hayatı kolaylaştırma	3	3.8
	Öğrenme İşlevi Toplamı	17	21.7
Öğrenmenin Bilişsel Özellikleri		8	10.3
Öğrenme Stratejileri	Aktif öğrenen	7	9.0
Toplam		78	100.0

Tablo 3 incelendiğinde; grup puan ortalaması altında olan (düşük) öğretmen adaylarının en sık **öğrenmenin davranışsal özellikleri** (f=27, %34.6) üzerine yanıtlar verdikleri görülmektedir. Bu kategori altında oluşturulan alt kategorilere bakıldığında süreklilik (f=11, %14.1) yanıtının tekrarlandığı; bunu yaşantı sonucunda oluşma (f=10, %12.8), gözlenebilir değişim (f=4, %5.1) ve nispeten kalıcı olma (f=2, %2.6) yanıtlarının takip ettiği görülmektedir. **Öğrenme amacı** (f=19, %24.3) kategorisi altında yeni bilgi edinme (f=9, %11.5), anlamlandırma (f=6, %7.7) ile bilgi birikimi sağlama (f=4, %5.1) yanıtları; **öğrenme işlevi** (f=17, %21.7) kategorisinde ise uygulama (f=10, %12.8), bireyi ve toplumu etkileme (f=4, %5.1) ile hayatı kolaylaştırma (f=3, %3.8) yanıtları verilmiştir. **Öğrenmenin bilişsel işlevleri** kategorisinde bilişsel süreçleri temsil eden ifadeler yer almaktadır (f=8, %10.3). Öğretmen adaylarının en az dile getirdiği **öğrenme stratejileri** kategorisinde ise aktif öğrenen (f=7, %9.0) yanıtının tekrarlandığı görülmektedir. Bazı katılımcıların görüşleri ve görüşlerin dahil olduğu ilgili kategoriler şu şekildedir;

K₇:Öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bilinçli isteyerek de gerçekleşebilir farkında olmadan da gerçekleşebilir. Bu yüzden hem olumlu hem de olumsuz olabilir” [Öğrenmenin bilişsel özelliği]

K₂₆: “Öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bilinçli isteyerek de gerçekleşebilir farkında olmadan da gerçekleşebilir. Bu yüzden hem olumlu hem de olumsuz olabilir.” [Öğrenmenin davranışsal özellikleri]

K₁₈₄: “Öğrenme, bilgi edinebilme becerisinin kazanılmasıdır.” [Öğrenme amacı]

Bulgulara göre 21. YY becerileri öz yeterlik algısı grup puan ortalaması altında olan öğretmen adaylarının öğrenmeyi tanımlarken en çok öğrenmenin davranışsal özelliklerine ve öğrenme amacına değindikleri bunu öğrenme işlevinin takip ettiği söylenebilir.

21. YY becerilerine yönelik öz yeterlik algılarına göre grup ortalaması altında ve üstünde kalan öğretmen adaylarının öğrenme kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde; grup ortalaması altında ve üstünde kalan adaylar öğrenmeden bahsederken daha çok öğrenmenin davranışsal özellikleri olan nispeten kalıcı olma, sürekli olma, gözlenebilir olma ve yaşantı sonucu olma gibi durumlara değinmişlerdir. Bunu her iki grupta da öğrenmenin amacı ve öğrenmenin işlevi kategorileri takip etmiş olup; bu noktada yeni bilgi edinme ve uygulama süreçlerine değinilmiştir. Yani 21. YY öz yeterlik algısı bağlamında öğretmen adaylarının grup ortalaması üzerinde ya da grup ortalaması altında olma durumları yanıtlarında gözle görülen bir farklılaşmaya neden olmamıştır.

Tablo 4. 21. YY becerileri öz yeterlik algısı grup puan ortalaması üzerinde olan (yüksek) öğretmen adaylarının “yaşam başarısı bağlamında sahip olunması gereken becerilere” ilişkin görüşlerine dair betimsel istatistikler

Kategoriler	Alt Kategoriler	f	%
Sosyal gelişim ile ilgili beceriler	Uyma becerileri	7	7.7
	Özyönetim becerileri	3	3.3
	Akademik beceriler	3	3.3
	Atılganlık becerileri	2	2.2
	Akran ilişkisi	2	2.2
	Yüksek sosyal gelişim	9	9.9
	Sosyal Gelişimle ilgili beceriler toplamı	26	28.6
Dil gelişimi ile ilgili beceriler	İletişim becerileri	5	5.5
	Dil becerileri	4	4.4
	Dil gelişimi becerileri toplamı	9	9.9
Gelişim alanlarının bütünlüğü		9	9.9
Özbakım becerileri		8	8.8
Bilişsel gelişim ile ilgili beceriler		7	7.7
Motor gelişim ile ilgili beceriler		4	4.4
İlkokula hazırlık becerileri		2	2.2
Teknolojiye ilişkin beceriler		1	1.1
Öz düzenleme becerileri		1	1.1
Toplam		67	100

Tablo 4 incelendiğinde; katılımcıların yaşam başarısı bağlamında çocukların sahip olması gereken beceriler içinde; en çok sosyal gelişim ile ilgili temel becerileri (f= 26, %28.6) kazanmaları yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu kategori altında en sık dile getirilen beceriler ise sosyal beceriler alt kategorisinde (f=17) çocukların uyma becerileri (f=7, %7.7) hakkındaki yanıtlardır. Bunu yanıtları sırasıyla özyönetim becerileri (f=3, %3.3), akademik beceriler (f=3, %3.3), atılganlık becerileri (f=2, %2.2) ve akran ilişkileri (f=2, %2.2) takip etmektedir. Sosyal gelişim kategorisi detaylı incelendiğinde, sosyal beceriler kategorisinin ardından en çok yanıtın geldiği kategori yüksek sosyal gelişimdir (f=9, %9.9). Sosyal gelişim kategorisini takiben katılımcıların dil gelişimi hakkındaki temel becerileri vurguladıkları görülmektedir (f=9, %9.9). Buna göre çocukların iletişim becerileri (f=5, %5.5) ve dil becerilerini (f=4, %4.4) kazanmaları beklenmektedir. Katılımcıların, çocukların bütün gelişim alanları bağlamında bazı temel becerileri kazanması gerektiği yanıtını da vurguladıkları görülmektedir (f=9, %9.9). Bu noktada ise salt bir cevap yerine bütünsel gelişim yanıtı verilmiştir. Bununla beraber katılımcıların verdikleri diğer yanıtlar ise şu şekildedir; özbakım becerileri (f=8, %8.8), bilişsel gelişim ile ilgili beceriler (f=7, %7.7), motor gelişim ile ilgili beceriler (f=4, %4.4), ilkökula hazırlık becerileri (f=2, %2.2) takip etmektedir. Öğretmen adaylarının en az dile getirdikleri ise öz düzenleme (f=1, %1.1) ve teknoloji kullanma becerisi (f=1, %1.1) kategorileridir. Bazı katılımcı görüşleri ve görüşlerin dahil olduğu ilgili kategoriler şu şekildedir;

K₁₅ : Başta bilişsel beceriler olmakla birlikte psiko-motor ve özellikle sosyal duygusal becerilerin edinilmesi yaşamın sadece belli bir pencere olmadığı ve karşılıklarına çıkabilecek muhtelif problem veya durumlarda yabancılaşma çekmemeleri adına oldukça önemlidir [Bilişsel gelişim ile ilgili beceriler, motor gelişim ile ilgili beceriler, Sosyal gelişim ile ilgili beceriler]

K₄₁: Tüm gelişim alanlarını destekleyici ilkökula uyum sağlayıcı becerilerin öğrenmesi gereklidir [Gelişim alanlarının bütünlüğü, ilkökula hazırlık becerileri]

K₁₃₇: “Çocuklara sosyal hayat becerileri öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum.” [Sosyal gelişim ile ilgili beceriler]

K₁₆₂: “Sosyal duygusal beceriler, iletişim, empati, saygı, paylaşım..” [Sosyal gelişim ile ilgili beceriler, Dil gelişimi ile ilgili beceriler]

Bulgulara göre 21. YY becerilerine yönelik öz yeterlik algısı grup puan ortalaması üzerinde olan öğretmen adaylarının çocukların hayata hazırlanması ve yaşam başarısı için sahip olması gereken temel beceriler arasında en çok sosyal gelişime yer verdikleri, bunu dil gelişimi ve gelişim alanlarının bütünlüğünün takip ettiği söylenebilir.

Tablo 5: 21. YY becerileri öz yeterlik algısı grup puan ortalaması altında olan (düşük) öğretmen adaylarının “yaşam başarısı bağlamında sahip olunması gereken becerilere” ilişkin görüşlerine dair betimsel istatistikler

Kategoriler	Alt Kategoriler	f	%
Sosyal gelişim ile ilgili beceriler	Atılganlık becerileri	9	9.9
	Uyma becerileri	8	8.8
	Öz yönetim becerileri	5	5.5
	Akran ilişkisi	5	5.5
	Akademik beceriler	4	4.4
	Yüksek sosyal gelişim	13	14.3
	Sosyal Beceriler Toplamı	44	48.4
Dil gelişimi ile ilgili beceriler	İletişim becerileri	8	8.8
	Dil becerileri	5	5.5
	Erken okuryazarlık becerileri	2	2.2
	Dil gelişimi toplamı	15	16.5
Öz bakım becerileri		11	12.1
Bilişsel gelişim ile ilgili beceriler		8	8.8
Öz düzenleme becerileri		4	4.4
İlkokula hazırlık becerileri		3	3.3
Gelişim alanlarının bütünlüğü		3	3.3
Motor gelişime ilişkin beceriler		2	2.2
Bireysel değerlendirmeye göre farklılaşma		1	1.1
Toplam		91	100

Tablo 5'e göre katılımcılar yaşam başarısı bağlamında çocukların sahip olması gereken beceriler içinde; en yüksek oranda, çocukların sosyal gelişim ile ilgili beceriler kategorisinde (f=44, %48.3) yer alan temel becerileri kazanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Kategori detaylı incelendiğinde daha çok sosyal beceriler bağlamında (f=31, %34.1) yanıtlar verilmiştir. Bu bağlamda daha çok atılganlık becerilerine (f=9, %9.9) değinilmiştir. Bu becerileri uyma becerileri (f=8, %8.8), özyönetim becerileri (f=5, %5.5), akran ilişkileri (f=5, %5.5) ve akademik beceriler (f=4, %4.4) yanıtları takip etmektedir. Sosyal gelişim kategorisindeki sosyal becerileri, yüksek sosyal gelişim kategorisinde (f=13, %14.3) verilen yanıtlar takip etmektedir. 21. YY becerileri öz yeterlik algısı grup puan ortalaması altında olan katılımcılar, çocukların dil gelişimi ile ilgili temel becerileri kazanmaları gerektiğini belirtmişlerdir (f=15, %16.5). Bu bağlamda çocukların iletişim becerileri (f=8, %8.8), dil becerileri (f=5, %5.5) ve erken okuryazarlık becerilerini (f=2, %2.2) kazanmalarının gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının öz bakım becerileri (f=11, %12.1) bağlamında da çocukların beceri kazanması görüşünde oldukları görülmektedir. Bunu bilişsel gelişime ilişkin beceriler (f=8, %8.8), öz düzenleme becerileri (f=4, %4.4) ilkökula hazırlık becerileri (f=3, %3.3) ve tüm gelişim alanlarında temel beceri kazanımı (f=3, %3.3) yanıtları takip etmektedir. Gelişim alanlarının bütünlüğü bağlamında salt bir cevap yerine bütünsel gelişim yanıtı verilmiştir. Motor gelişim ile ilgili beceriler (f=2, %2.2) ve bireysel değerlendirmeye göre farklılaşma (f=1, %1.1) yanıtlarının ise öğretmen adaylarınca en az dile getirildiği görülmektedir. Bu noktada katılımcılardan bazılarının görüşleri ve görüşlerin dahil olduğu ilgili kategoriler şu şekildedir:

K₃: Arkadaşlık kurma becerisi, duygularının üstesinden gelme becerisi, okulla ilgili beceriler, güzel konuşma becerisi gibi beceriler onlar için faydalı olacaktır. [Sosyal gelişim ile ilgili beceriler, öz düzenleme becerileri, ilkökula hazırlık becerileri, dil gelişimi ile ilgili beceriler]

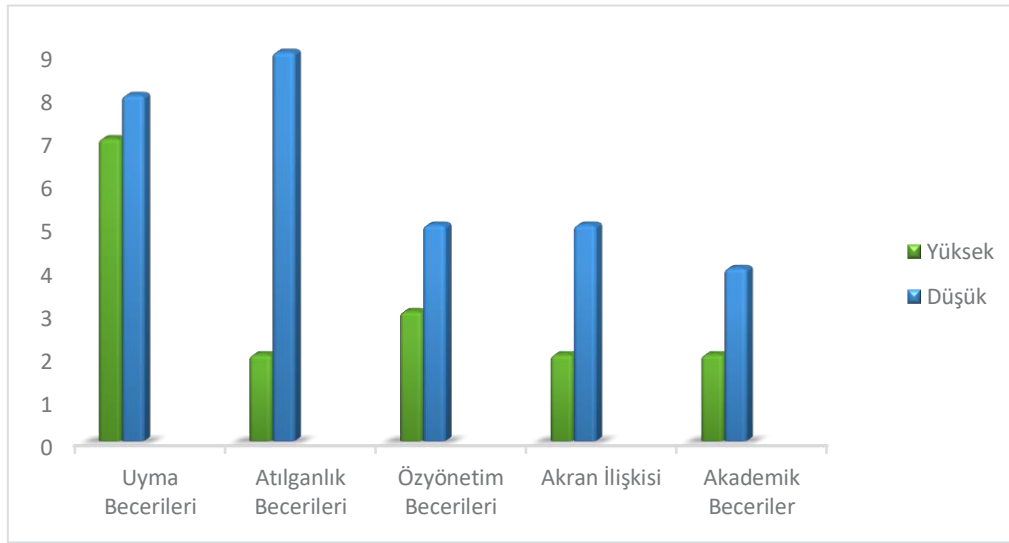
K₁₇: Öz bakım becerileri, iletişim ve sosyal beceriler [Öz bakım, dil gelişimi ile ilgili beceriler, Sosyal gelişim ile ilgili beceriler]

K₁₂₈ : Öz bakım ve bilgiyi anlamlandırma becerisi diyebilirim” [Özbakım ve bilişsel beceriler]

K₁₇₀ : “Temel yaşam becerileri ve öz bakım becerileri ile beraber sosyo duygusal alana yönelik olan tüm becerilerin temelinin sağlam olması gerektiğini düşünüyorum” [Sosyal gelişim ile ilgili beceriler, özbakım becerileri]

Bulgulara göre 21. YY becerileri öz yeterlik algısı grup puan ortalaması altında yer alan öğretmen adaylarının çocukların yaşama hazırlanması ve yaşam başarısı için sahip olması gereken temel beceriler arasında en çok sosyal gelişime yer verdikleri, bunu dil gelişimi ve öz bakım becerilerinin takip ettiği söylenebilir.

Öğretmen adayları içinde ortalamanın altında ve üstünde 21.YY beceri öz yeterliğine sahip olanların genel olarak yanıtlarının benzer olduğu görülmektedir. Bu noktada çocukların yaşam sürecinde kazanması gereken temel beceri için iki grubunda daha çok sosyal gelişime ilişkin beceriler yanıtını verdikleri görülmektedir. Sosyal gelişime ilişkin beceriler içinde sosyal becerilere ağırlık verildiği bu beceriler içinde de uyma becerileri bağlamında benzer; öz yönetim, akran ilişkisi ve akademik beceriler bağlamında ise farklı önceliklerinin olduğu en büyük farklılığın ise atılganlık becerileri bakımından olduğu şekil 1’de ifade edilmektedir.



Şekil 1. Katılımcı Yanıtlarının Karşılaştırılması

Çalışma grubu puan ortalaması üstünde ve altında 21. YY beceri öz yeterliliğinde olan öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar çoğunlukla benzer olmakla birlikte aradaki farklılık olarak ön plana çıkan alt sosyal beceri atılganlıktır. Çalışma grubu puan ortalaması altında 21. YY özyeterliliğine sahip öğretmen adaylarının atılganlık becerilerini daha fazla dile getirdiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte çalışma grubu puan ortalaması altında 21. YY özyeterliliğine sahip öğretmen adaylarının sosyal becerilerin her alanında puan ortalaması üzerinde 21. YY özyeterliliğine sahip olanlara göre daha fazla yanıtlar verdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgunun çalışma grubu puan ortalaması altında öz yeterlik algısına sahip öğretmen adaylarının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri bakımından daha fazla desteklenmesi fikrinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. YY becerilerine yönelik öz yeterlik algıları ile öğrenme kavramı ve çocukların yaşam başarısı kazanması için öğrenmesi gereken temel beceriler hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın sonuçları ışığında; çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 21. YY becerilerine dair öz yeterlik puanlarının ölçme aracından alınabilecek orta puan değerinin üzerinde olduğu anlaşılmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda elde edilen bu ilk sonuca göre katılımcıların 21. yüzyıl beceri öz yeterlikleri bakımından kendilerini yetkin gördükleri yorumu yapılabilir. Alan yazında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl beceri öz yeterliklerini inceleyen bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Aydemir, Karalı ve Coşanay, 2020; Aygün vd., 2016; Erbek, 2021; Ghaith, 2010; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Özer, 2021; Peker, 2019; Yalçın – İncik, 2020). Bu noktada Eğmir ve

Erdem (2021) öğretmen adaylarının 21. YY öğrenen becerileri ve meslek öncesi öğretmen kimliği arasındaki ilişkiyi incelemiş olup; 21. YY becerilerine yönelik öz yeterliliğin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde öğretmenlerin 21. YY becerilerine yönelik öz yeterliliğini inceleyen Sulaiman ve İsmail'de (2020) öğretmenlerin 21. YY becerilerine yönelik öz yeterliklerinin orta düzey ve üzerinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre öğretmen adaylarının 21. YY becerileri öz yeterlik alguları bakımından kendilerine dair değerlendirmelerinin olumlu ve nispeten yüksek olduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının kendilerini en yetkin gördükleri 21. YY öz yeterlikleri alt boyutunun Bilgi, Medya ve Teknoloji becerileri alanı olduğu belirlenmiştir. Yani öğretmen adayları 21. YY becerileri arasından en çok bilgi, medya ve teknoloji becerileri anlamında kendilerini yeterli durumda değerlendirmektedir. Öğretmen adaylarının 21. YY becerilerini inceleyen Altunbay ve Bıçak (2018) ile Özdemir (2017) de bilgi, iletişim ve teknoloji becerilerinde öz yetkinliğin öne çıktığını belirlemiş ve bu durumu öğretmen adaylarının medya ve teknoloji ile daha fazla iç içe olmalarından kaynaklandığı biçiminde yorumlamıştır. Özellikle artan sosyal medya kullanımının bu durumda etkili olduğunun altını çizmişlerdir. Durum öğretmenler açısından incelendiğinde öğretmenlerin de kendilerini bilgi, medya ve teknoloji kullanımına hazır (Lubis, Hassan ve Hamzah, 2017) ve yetkin (Çelebi ve Sevinç (2019) hissettikleri belirlenmiştir. Sang ve arkadaşları durumu öğretmenlerin 21. YY beceri öğrenme yeterlilikleri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri arasındaki ilişkiye değinerek açıklamaktadır. Buna göre öğretmenlerin 21. YY becerilerinin yüksek olması onların bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin de daha iyi olması biçimde açıklayabilir. Ancak öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bilgi, medya ve teknoloji hakkında hissettikleri yetkinliğin kaynakları ve uygulamaya yansımalarının detaylı olarak araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada çalışma grubu içinde 21. yüzyıl becerileri bakımından grup puan ortalaması altında ve grup puan ortalaması üstünde olan öğretmen adaylarının öğrenme kavramını tanımlamaları istenmiş ve her iki grubun da öğrenmeye dair tanımlamalarında en çok öğrenmenin davranışsal özelliklerini vurguladıkları belirlenmiştir. Öğrenmenin davranışsal özellikleri arasında en sık dile getirilen özelliği süreklilik olmakla birlikte öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğundan bahsedilmiştir. Öğrenme kavramı alan yazında da davranış değişikliği, gelecekteki öğrenme potansiyelini artıran yaşantıya dayalı süreç olarak ele alınmaktadır (Ambrose ve diğerleri, 2010; Bower ve Hilgard, 1981). Karatepe'nin (2021) öğretmen adaylarının 21. YY becerilerine yönelik öz yeterlik algularını incelediği çalışmasında da öğretmen adayları ölçme aracındaki maddeler arasından en yüksek puanı "öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu bilirim" maddesinden almışlardır. Öğrenmenin sürekli devam eden deneyimleri de içine alan bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Senemoğlu 2020; Terry, 2011); öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde edindikleri kuramsal bilgilerinin cevaplarında etkili olduğu ve bunu içselleştirdiklerini söylemek mümkündür.

Çalışma grubu ortalamasına göre 21. yüzyıl becerileri bakımından grup puan ortalaması altında ve üstünde kalan öğretmen adaylarının çocukların hayata hazır olması ve yaşam başarısı kazanmaları için ihtiyaç duydukları becerileri sıralamışlardır. Verilen yanıtlar arasında en çok dile getirilen beceriler sosyal gelişim hakkında olmuştur. Bunu dil gelişimi hakkındaki beceriler, özbakım becerileri ile bilişsel beceriler takip etmiştir. Bunun yanında grup puan ortalamasının üzerindeki öğretmen adayları gelişim alanlarının bütünlüğüne vurgu yapmıştır.

Sosyal gelişim alanında öğretmen adaylarının altını çizdikleri becerilerinse sosyal beceriler ve sosyal duygusal gelişime yoğunlaştığı görülmektedir. Erken dönemlerden itibaren sosyal ve duygusal anlamda gelişim gösteren çocukların yaşam sürecinde çevresindeki bireyler ile olumlu iletişim kurdukları bilinmektedir (Denham ve Weissberg, 2004). Bu çocukların daha düşünceli oldukları, sorumluluktan kaçmadıkları ve kendilerini daha iyi ifade ettikleri de vurgulanmaktadır (Elias ve Weissberg, 2000). Bunların yanı sıra Dünya Ekonomik Forumu'nca (WEF, 2016) belirlenen 21. YY beceri kriterlerinde de sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesi ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda öğretmen adaylarının çocukların hayata hazırlanması ve yaşam başarısı için ihtiyaç duyabilecekleri becerilerin farkında oldukları ve çocuklara yaşam sürecinde daha çok sosyal becerilerin kazandırılması gerekliliğini belirttikleri görülmektedir.

Her iki grupta yer alan öğretmen adayları da sosyal duygusal gelişim ve sosyal becerilere değinmiş olmakla birlikte, grupların dile getirdiği ortak ve farklı özellikler vardır. Ortak olarak vurgulanan özellik uyma becerisiyken; özyönetim, akran ilişkisi ve akademik beceriler grup ortalamasının üzerinde 21.YY öz yeterliliğine sahip olan öğretmen adaylarınca daha çok vurgulanmıştır. Atılganlık becerisi ise 21.YY öz yeterliliğine grup ortalaması altında sahip olan öğretmen adaylarınca ifade edilmiştir.

Sosyal beceri olarak uyma becerileri; yönergeler ve kurallara uyma, paylaşma, sorumluluk alma ve sorumluluklarını yerine getirme becerilerini içermektedir (Calderella ve Merrell, 1997). Lane ve arkadaşlarının (2007) yapmış olduğu çalışmada, öğretmen ve ailelerin çocukların sahip olması gereken sosyal beceriler bağlamında; yönergeler ve sosyal kurallara uyma, problem durumlarında uygun davranma durumlarını önemli olarak ifade ettikleri görülmektedir. Arkadaşları ile iletişim kurma, arkadaşlık kurma ve akranlarının haklarını savunma, birlikte oyun oynayabilme becerilerini içeren akran ilişkileri becerisi de önemli sosyal beceri alt boyutlarından biridir (Calderella ve Merrell, 1997). Çocukların yaşam sürecinde ve sosyo-psikolojik sağlımlıkları üzerinde akran ilişkileri önemli bir yere sahiptir (Chen, vd., 2005). Bu anlamda çocukların yaşama hazırlanması ve yaşam başarısı hakkında öğretmen adaylarının önemli buldukları uyma becerisinin yerinde ve değerli bir edinim olduğu söylenebilir.

Grup ortalamasının üzerinde 21.YY öz yeterliliğine sahip olan öğretmen adaylarının daha çok dile getirdiği özyönetim becerileri; öfke kontrolü, eleştirilere açık olabilmek, problemler karşısında soğukkanlı olabilmek ve anlaşılabilme becerilerini ifade etmektedir (Calderella ve Merrell, 1997). Öz yönetim becerisi çocukların okul sürecinde ve yaşam sürecinde başarılı olabilmesi için gerekli olan temel becerilerden biridir (Yalçıntaş-Sezgin, 2018). Araştırmada öğretmen adaylarının çocuklara kazandırılması gereken beceriler arasında bu beceriye değinmeleri yaşam sürecinde gerekli olan bir beceri olmasından kaynaklı olabilir. Sosyal beceriler bağlamında değerlendirilen akademik beceriler; özerk olarak görevlerini yerine getirebilme, yönergeleri dinleyerek anlamlandırabilme, boş zamanlarını değerlendirebilme durumunu ifade etmektedir. Erken dönemlerde akademik becerileri kazanmak önemli olmakla birlikte (Hills, 2005), erken dönemde kazanılmış olan akademik beceriler daha karmaşık becerilerin kazanılmasında da ön koşuldur (Uyanık ve Kandır, 2010). Bu bağlamda öğretmen adaylarının akademik becerilere değinmesinin bir sebebinin de okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırlanıyor olması, daha karmaşık akademik becerileri yerine getirebilmek için temel akademik becerileri ön koşul olmasının bilince olmalarından kaynaklı olabilir.

Atılganlık ise grup ortalamasının altında 21.YY öz yeterliliğine sahip öğretmen adaylarının vurguladığı beceri olmakla birlikte; bireylerin çevrelerindeki insanların yaşantılarına ve haklarına saygılı olarak, süreçte kendilerini kolaylıkla ifade edebilmeleri için gerekli olan bir beceri olup; mutlu bir yaşam içinde temel becerilerden biridir (Alberti ve Emmons, 2017; Arslantaş, Adana ve Şahbaz, 2013; Kamaraj, 2004; Langrish, 1981). Sosyal bir beceri olarak atılganlıkta bireysel ve kültürel süreçler önemli rol oynamaktadır (Bal, 2006). Bu araştırmada grup ortalamasının altında 21. YY öz yeterliliğine sahip okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel ve kültürel farkları değişkenler olarak ele alınmamıştır. Dolayısıyla bu konuda net bir yorum yapmak mümkün olmamakla birlikte öğretmen adaylarının bireysel ve kültürel özelliklerinin etraflıca ele alınarak onların 21. YY becerilerine yönelik öz yeterlikleri anlamında incelenmesinin ve mesleklerinde çocukların yaşama hazırlanması, yaşam başarısına dair görüşleri bağlamında değerlendirilmesinin önemli bir perspektif sunabileceği düşünülmektedir.

Tüm bu sonuçlar bağlamında 21. YY becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının tespiti bağlamında okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme kavramı ile erken çocukluk dönemindeki çocukların yaşam başarısı kazanması için gerekli olan becerilere dair görüşlerini inceleyen araştırmada; 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları bakımından öğretmen adaylarının ölçme aracından alınabilecek orta puan değerinin üzerinde olduğu, öğrenme ve çocukların yaşam başarısı için edinmeleri gereken becerileri bakımından genel anlamda benzer görüşlerde oldukları anlaşılmıştır. Araştırma nihayetinde 21. YY becerilerine yönelik öz yeterlik algıları bağlamında öğretmen adaylarıyla yahut öğretmenlerle gerçekleştirilecek çalışmalarda katılımcı görüşlerinin derinlemesine incelenmesinin yanı sıra uygulamalarına dair gözlemlerin yapılarak öz yeterliklerinin yansımalarının da değerlendirilmesi alan yazına değerli katkılar sağlayacaktır. Bunun yanı sıra katılımcı grupla yüz yüze çalışmak, kültür bağımlı ve kültür bağımsız çalışma süreçleri kurgulayarak bunlar arasındaki farklılaşmaları incelemek de önerilebilir. Daha fazla sayıda katılımcı ile çalışmak ve bireysel özellikler ile lisans eğitim içerikleri gibi çevresel özelliklerle birlikte incelemelerin yapılması aynı zamanda 21. YY bağlamında eğitim teknolojilerine ilişkin farkındalıkları artırma çalışmalarının yapılması da mevcut araştırma nihayetinde sunulan öneriler arasındadır.

KAYNAKÇA

- Alberti, R., & Emmons, M. (2017). *Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships* (Tenth Edition). Oakland: New Harbinger Publications
- Altunbay, M. ve Bıçak, N. (2018). Türkçe Eğitimi derslerinde “Z Kuşağı” bireylerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı, *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 10 (1), 127-142.

- Ambrose, S.A., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M.C., & Norman, M.K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Arslantaş, H., Adana, F., & Şahbaz, M. (2013). Lise öğrencilerinin atılganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Florence Nightingale Journal of Nursing JF – Journal*, 21 (2), 76-84.
- Aydemir, H., Karalı, Y., & Coşanay, G. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğretene ve öğrenen becerilerinin incelenmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 2(4), 1199-1214.
- Aygün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.
- Bal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bower, G.H., & Hilgard, E.R. (1981). *Theories of learning*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Calderella, P. K & Merrell, W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *Schools Psychology Review*, 26(2), 264-278
- Chen, X., Chang, L. , He, Y., & Liu, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Child Development*, 76, (2), 417-434.
- CLASS. (2014). Teacher-child interactions in early childhood: Research summary. Erişim: http://cdn2.hubspot.net/hub/336169/file-126.533.5269-pdf/PDF_or_Documents/Research-Summary_TeacherChild_Interactions.pdf?t=141.235.5997000
- Colker, L. J. (2008). Twelve characteristics of effective early childhood teachers. *Beyond the journal Young Children on the Web*, 1-6.
- Creswell, W.J. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (2. baskı). (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Davis, J.G. (2018). A study of k-12 teachers' perceptions of teacher self-efficacy in relation to instruction of 21st century skills (Doktora Tezi). Neumann University, Division of Education and Human Services, USA
- Deanna-Ramey, M. (2016). 21st Century teaching and learning. *Young Children*, 71(3). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/jul2016/21st-century-teaching-learning>
- Denham, S.A. ve Weissberg, R.P. (2004). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. In E. Chesebrough; P. King, T.P. Gullota, ve M. Bloom , *A blueprint for the promotion of prosocial behavior In early childhood*, 13-50. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Eğmir, E. ve Erdem, C. (2021). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin yordayıcı olarak 21. yüzyıl öğrenen becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 953-968.
- Elias, M.J. ve Weissberg, R.P. (2000). Primary prevention: educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186 – 190.
- Erbek, İ. (2021). Öğretmen adaylarının veaday öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlikleri (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Galinsky, E. (2019). *Gelişen zihin* (Çev. K. Tozduman Yaralı, E. Cesur). Ankara: Nobel Yaşam.
- Ghaith, G. (2010). An exploratory study of the achievement of the twenty-first century skills in higher education. *Education Training*, 52(6/7), 489-498.
- Hills, V. (2005). Preschool preparation: the importance of an early academic foundation. The Free Library Articles and Books. Web: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0EIN/is_2005_Feb_19/ai_n9774660/
- International Society for Technology in Education. (2016). ISTE Standards for Students – Turkish. Erişim 14.01.2023 <https://www.iste.org/standards/standards-in-action/global-reach>
- International Society for Technology in Education. (2017). ISTE Standards For Educators. Erişim: 14.01.2023, <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal beceri değerlendirme ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitimci drama programının etkisi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kamboj, P. (2014). 21st century skills: a wake up call for inservice teachers. *Scholarly Research Journal For Humanity Science ve English Language*, 2 (11), 2687-2691.
- Karatepe, R. (2021). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlilik algılarının incelenmesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 1(2) 79-87.

- King, M. M.(2012). Twenty first century teaching and learning: Are teachers prepared?.(Yüksek Lisans Tezi). College of Saint Elizabeth, California.
- Kozikoğlu İ., & Altunova N., (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 8(3), 522-531.
- Lane, K.L., Stanton-Chapman, T., Jamison, K.R.,& Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectation of preschoolers behavior. Social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special*, 27(2), 86-97.
- Langrish, S.V. (1981). *Assertiveness training improving interpersonal relations*. UK: GowerPub
- Lubis, M.A., Hassan, W. N. S. W. & Hamzah, M. I. (2017). Tahap pengetahuan kesediaan guru-guru Pendidikan Islam sekolah menengah di Selangor terhadap penggunaan multimedia dalam pengajaran Pendidikan Islam, *ASEAN Comparative Education Research Journal on Islam and Civilization*, 1(1), 1-13,
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Meb 21. Yüzyıl Öğrenci Profili*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2nd Edition). SAGE Publications.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon. ISBN: 978.975.3311670.
- O'Neal, L. J., Gibson, P., & Cotten, S. R. (2017). Elementary school teachers' beliefs about the role of technology in 21st-century teaching and learning. *Computers in the Schools*, 34(3), 192-206.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf
- Özdemir, Ş. (2017). *Kuşaklar teorisine göre Türkiye'deki gençlerin medya kullanım alışkanlıkları ve İstanbul örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl becerilerine yönelik yeterlilik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). Framework for 21st century learning. Erişim: <https://www.battelleforkids.org/networks/p21>
- Peker, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen becerilerini kullanım düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Niğde.
- Sang, G., Liang, J.-C., Chai, C. S., Dong, Y., & Tsai, C.-C. (2018). Teachers' actual and preferred perceptions of twenty-first century learning competencies: A Chinese perspective. *Asia Pacific Education Review*, 19(3), 307-317. Doi: 10.1007/s12564 - 018-9522-0.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (27. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Sulaiman, J., & Ismail, S.N. (2020). Teacher competence and 21st century skills in transformation schools 2025 (TS25). *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3536-3544. doi: 10.13189/ujer.2020.080829
- Terry, W. S. (2011). *Öğrenme ve Bellek. Temel İlkeler, Süreçler, İşlemler*. Banu Cangöz (Çev.Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Uyanık, Ö., Kandır, A. (2010). Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*: Basic Books.
- WEF (World Economic Forum). (2016). New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. Erişim Tarihi:15.01.2023 <https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology>.
- Yalçın-İncik, E. (2020). Öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21.yüzyıl öğrenen becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20(2), 1099-1112.
- Yalçıntaş Sezgin, E. (2018). Okul öncesi dönemde yaşam becerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* , 5 (12) , 710-719 .

Investigation of the 21st Century Skill Self-Efficacy of Preschool Teacher Candidates; Concept of Learning and Young Childrens Life Success

Öznur ARSLAN NİZAM^{ID}, Ezgi AKŞİN YAVUZ^{ID}

Introduction and purpose

The aim of the present study was to investigate pre-service teachers' self-efficacy for 21st century skills. The study also aimed to examine the opinions of teacher candidates with high and low 21st century skills on the concept of learning and the skills that children should have for life success.

Literature Review

The 21st century has brought about changes and developments in learning styles as well as professional changes. In order to become the "chosen person" of the new century, it has become critical for individuals to have certain competencies in the changing learning and work processes. Undoubtedly, the state of having these competencies is also reflected in the roles of human beings in life (learner, employee, social, etc.). In the information age, which is described as Education 4.0, the demand for individuals who have the ability and equipment to transfer their minds to real life has increased (Trilling & Fadel, 2009). 21st century skills are shown in different classifications in the literature (ISTE, 2017; ISTE, 2016; P21, 2009; Wagner, 2008; WEF, 2016). It is an undeniable fact that the of education systems and teachers, who are the elements of this system, undertake critical responsibilities at the point of acquiring these skills. At this point, it is important for teachers who will raise the children of the new century to gain self-awareness and become equipped with their development, and to acquire and internalize these skills before starting the profession by creating awareness about 21st century skills.

Methodology

The study was designed in explanatory sequential design as a mixed research method. The sample of the study consisted of 200 pre-school teacher candidates' and data were collected from this group. The sample of the study consists of 180 women and 20 men, 169 student studying at a state university and 31 students studying at a private university. The study employed the 21st Century Skills and Competences Scale developed by Aygün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016) consisting of 42 questions and the semi-structured interview form consisting of 2 questions prepared by researcher. The Cronbach Alpha coefficient of the 21st Century Skills and Competences Scale is .88 and the scale consists of three dimensions: learning and inovation, life and career and information, media and technology. The interview form prepared by the researchers aims to obtain the opinions of pre-school teacher candidates about learning and the skills that preschool children may need in preparation for life. Percentages, frequencies, means and standard deviation were used in the analysis of the obtained data. Content analysis was used in the analysis of interview questions.

Results, conclusion and suggestions

In the context of all these results, in the research that examines the views of pre-school teacher candidates about the concept of learning and preparing young children for life in the context of 21st century skill self-efficacy; It was

understood that pre-school teacher candidates' self-efficacy perceptions regarding 21st century skills were average and above, and they had similar views in terms of learning and the skills that children should acquire for life success in general.

It is thought that the fact that the research was conducted during the Covid-19 pandemic period affected the data obtained from this research. In this context, it is thought that in order to reach wider audiences and get more detailed answers from the participants, the research should be conducted face-to-face, practical research should be carried out on how well pre-service teachers can use these skills in the teaching practice process, and individual and cultural characteristics of pre-service teachers should be examined. In addition to these, it is recommended to examine the curriculum of the pre-school teacher candidates at the universities where they are educated and to develop 21st century skill-based innovative, alternative teaching curricula and models by forming the learning and teaching processes.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Etik kurul izni alınan kurum adı: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Etik kurul izni tarihi ve sayısı: 01.03.2021 tarih ve 25887 sayılı kararı

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazarların mevcut araştırmaya katkısını yüzde olarak belirtiniz. Örneğin iki yazar varsa 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın oranı ise %40'dır. Bunun yanı sıra yazarlar araştırmanın hangi aşamalarına katkıda bulunduysa bunu açık bir şekilde ifade ediniz:

Bu araştırma için 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %70, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı ise %30'dur. İlgili makale ilk yazarın tez çalışmasından üretilmiş 2. yazar ise eklemeler ile katkıda bulunmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu araştırma için yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Arslan-Nizam, Ö. & Akşin-Yavuz, E. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yy beceri öz yeterliklerinin incelenmesi; öğrenme kavramı ve küçük çocukların yaşam başarısı. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1): 1-16. doi: 10.55008/te-ad.1348299

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Yapay Zekâya İlişkin Görüşleri

Preschool Education Teachers' Views on Artificial Intelligence

Muhammed Fatih KÜÇÜKKARA^{ID}, Muhammed ÜNAL^{ID}, Türker SEZER^{ID}

ÖZ

Amaç: Bu çalışma, okul öncesi eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin yapay zekâ teknolojileri hakkındaki kapsamlı görüşlerini ve bu tür yenilikçi teknolojik araçların eğitim pratiklerine entegrasyonu konusundaki tutumlarını detaylı bir şekilde analiz etmek amacıyla önemli bir katkı sağlamaktadır.

Yöntem ve Araçlar: Bu çalışmada, durum çalışması yöntemi benimsenerek okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâ hakkındaki görüşleri odak grup görüşmeleri ile toplanmış ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmaya altı öğretmen, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak dahil edilmiştir.

Sonuçlar: Bu çalışma, öğretmenlerin yapay zekâ (YZ) konusunda ilgi göstermelerine rağmen, bu alanda yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıklarını ve bu durumun YZ'ya yönelik endişeleri tetiklediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin YZ'ya ilişkin tutumları, kötüye kullanım potansiyeli, bilgi eksikliği ve güvenilirlik endişeleri nedeniyle olumsuz yönde şekillenirken; zaman tasarrufu, kişisel gelişim ve bireyselleştirilmiş eğitim planları gibi olumlu yönler de belirginleşmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin YZ uygulamalarını günlük pratiklerinde etkin olarak kullanmadıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Yapay Zekâ Uygulamaları, Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenleri, Teknoloji Erişim Araçları.

ABSTRACT

Purpose: This study makes an important contribution in order to analyze in detail preschool teachers' comprehensive views on artificial intelligence technologies and their attitudes towards the integration of such innovative technological tools into educational practices.

Method and Materials: In this study, by adopting the case study method, preschool teachers' views on artificial intelligence were collected through focus group interviews and evaluated by content analysis. Six teachers were included in the study using a convenience sampling method.

Results: This study reveals that although teachers show interest in artificial intelligence (AI), they do not have sufficient knowledge and awareness in this field and this situation triggers concerns about AI. While teachers' attitudes towards AI were shaped negatively due to the potential for misuse, lack of knowledge and reliability concerns, positive aspects such as time saving, personal development and individualized education plans were also evident. However, it was observed that teachers do not use AI applications effectively in their daily practice.

Keywords: Preschool Education, Artificial Intelligence Applications, Preschool Education Teachers, Technology Access Tools

* This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Muhammed Fatih KÜÇÜKKARA (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi)

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

Geliş Tarihi/Received: 02.02.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 30.04.2024

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2024

GİRİŞ

Son dönemlerde, yapay zekâ (AI [Artificial Intelligence]) teknolojisinin geniş uygulama alanları ve farklı sektörlerdeki potansiyel katkıları, onu giderek daha merkezi bir konuma yerleştirmiştir. Yapay zekâ, sağlık (Hashimoto vd., 2020), kimya (Gasteiger, 2020), eğitim, mühendislik (Agrawal vd., 2019), tarım (Sanders vd., 2021), ulaşım (Bešinović vd., 2021) gibi birçok sektördeki yenilikçi uygulamalarıyla endüstrilere dönüştürücü etkiler sunma ve bireylerin günlük yaşam kalitesini artırma kapasitesine sahiptir. Bilgisayar bilimlerinin bir dalı olan yapay zekâ problem çözme, akıl yürütme, dil anlama, algılama, konuşma ve makine öğrenimi gibi insanın bilişsel yeteneklerini taklit edebilmesini kapsamaktadır (Nabi & Xu, 2021). Algoritmaların ve yeni modellerin geliştirilmesiyle birlikte yapay zekâ son yıllarda büyük bir ilerleme kaydetmiştir. Yapay zekâ teknolojisi, tahminde bulunma, karar verme, yeni bilgiler öğrenme ve veri analizi gibi yetenekleriyle insanın gerçekleştirdiği bir çok karmaşık işlemi çok daha hızlı ve ekonomik yapabilme potansiyeline sahiptir (Bhargava vd., 2020; Jian vd., 2021). Yapay zekânın geniş uygulama alanının olmasının başlıca sebebi olarak veriden öğrenme yeteneği ve veriyi anlamlandırma becerisi görülmektedir (Manyika vd., 2016). Bu yeteneklere sahip olan yapay zekâ teknolojisi geleceğin teknolojisinin temel taşı olmasını sağlamaktadır. Yapay zekâ teknolojilerinin, toplumsal yapının ve yaşam tarzının çeşitli yönlerinde büyük değişim oluşturma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.

Geleceğin toplumunu inşa eden mevcut genç neslin, yapay zekâ temelli bir dünyada bu teknolojilere hakim olması, onları etkin bir şekilde kullanabilmesi ve bu konuda olumlu bir perspektife sahip olması kritik bir öneme sahiptir (Su vd., 2023a). Yapay zekâ (YZ), eğitim alanında güçlü bir araç olarak ortaya çıkmış, öğretme ve öğrenme süreçlerini geliştirmek, fırsat eşitliğinin sağlanması ve yeniliklere teşvik edilmesi için birçok fırsat sunmaktadır (Jian vd., 2021; Liao & Gu, 2022). Yapay zekâ eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenmeyi, uyarlanabilir değerlendirmeleri ve akıllı özel ders sistemlerinin desteklenmesini sağlamaktadır (Zawacki-Richter vd., 2019). Ayrıca geniş uygulama alanı sağlayarak keşfe dayalı, etkileşimli, kendi kendini yönlendiren öğrenme sunmaktadır (Yuen vd., 2011; Su vd., 2018; Aydoğdu & Kelpšiene, 2021) Yapay zekâ algoritmaları, bireysel öğrenme ihtiyaçlarını ve tercihlerini belirlemek için büyük miktarda veriyi analiz edebilir, böylece özel talimatlara ve uyarlanabilir öğrenme yollarına imkan sağlamaktadır (Durso & Arruda, 2022).

Yapay zekâ teknolojisinin çocukların öğrenme sürecine sağladığı katkıların yanında öğretmenlere, çocukların ilerlemelerini takip etme ve çocuklara geri bildirimde bulunma konusunda yardımcı olmaktadır (Jiang, 2022). Ayrıca çocukların kavramakta zorlandığı konuların tespit edilmesi, ek öğrenme materyalleri ve fırsatların oluşturulması, ders planlama ve zenginleştirilmiş kaynakların verimliliğinin artırılmasını sağlamaktadır (Akgun & Greenhow, 2022; Chiu vd., 2022). Yapay zekâ algoritmaları, öğretmenlerin her çocuğun kendine özgü ihtiyaçlarını karşılamak için eğitimi uyarlamasına ve hedef odaklı müdahaleler sağlamasına olanak tanır (Chiu vd., 2022). Ayrıca öğretmenlere not verme ve kayıt tutma gibi idari görevlerde yardımcı olarak öğretim planlaması ve öğrenci desteği için zaman kazandırabilir (Molenaar, 2022). Yapay zekâ teknolojileri, öğretmenlere çok sayıda eğitim kaynağına, araştırma makalesine ve en iyi uygulamalara erişim sağlayarak en yeni pedagojik yaklaşımlar ve öğretim stratejileriyle güncel kalmalarını sağlayabilir (Lee & Perret, 2022). Yapay zekâ ayrıca öğretim uygulamalarını analiz edebilir ve iyileştirme alanları hakkında içgörüler sağlayarak öğretmenlerin öğretim tekniklerini iyileştirmelerine ve öğretim etkinliklerini artırmalarına yardımcı olabilir (Zhang vd., 2021). Bu teknolojiler çocukların ve öğretmenlerin daha verimli, etkili, kişisel öğrenme ve öğretme deneyimi sunmaktadır (Dobrovská & Vaněček, 2021; Hwang vd., 2022). Bu dönüşüm geleceğin eğitim sektörünü şekillendirmekte ve çocuklara daha nitelikli öğrenme fırsatları oluşturmaktadır.

Yapay zekânın eğitim sektöründeki bu yenilikçi etkisi, özellikle çocukların temel eğitim aldığı okul öncesi dönemde, öğretmenler için yeni ve heyecan verici fırsatlar yaratma potansiyeline sahiptir. Okul öncesi öğretmenleri, bir çocuğun ileriki yaşantısına etki edecek erken dönemde çocuklara rehberlik ederler. Yapay zekâ, okul öncesi öğretmenlerine, çocukların tüm gelişim alanlarını daha etkili bir şekilde destekleme olanağı sunabilir (Nan, 2020). Ayrıca yapay zekâ teknolojilerinin kullanılması ile okul öncesi öğretmenleri, çocukların gelişimlerini bireysel değerlendirme ve özel geri bildirimde bulunma çalışmalarını hızlı ve etkili yapabilirler. Ek olarak, sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocuklar için bireysel eğitim planları hazırlama çalışmalarında özel ihtiyaçların karşılanması, desteğin sağlanmasına yardımcı olabilir ve bunu kolaylaştırabilir (Barua vd., 2022). Son olarak, öğretmenler güncel araştırmaların konusu olan, çocukların bilgi işlemsel düşünme ve dijital becerileri kazanmasında yapay zekâ destekli araç ve platformları kullanabilirler (Lee vd., 2022; Su & Yang, 2022). Bu sayede çocukların muhakeme etme, mantıksal düşünme, problem çözme ve yaratıcılığın geliştirilmesine katkı sağlanabilir. Yapay zekâ teknolojileri, okul öncesi öğretmenlerinin kişisel

gelişimlerini de destekleyip içgörüler kazandırabilir, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenme ortamına entegre etmelerine yardımcı olabilir.

Tüm bunların yanında, erken dönemde çocukların yapay zekâ okuryazarı ve büyüyen yapay zekâ ekonomisi için sorumlu ve eğitilmiş vatandaşlar olmalarının sağlanabilmesi için çeşitli müfredat çalışmaları yapılmaktadır (Ng vd., 2023; Su & Zhong, 2022; Yang, 2022). Dolayısı ile erken dönemde çocukların bu becerilerinin desteklenmesi için öğretmenlerin yapay zekâyı etkin kullanabilmeleri, programlarına entegre edebilmeleri gereklidir. Ancak yapılan bir araştırma, öğretmenlerin yapay zekâ ile ilişkili bilgi, beceri ve güven eksikliklerinin olduğunu ortaya koymuştur (Su vd., 2023b). Dahası bir başka çalışmada, öğretmenlerin yapay zekâyı yönelik kaygılarının olduğunu ortaya çıkarmıştır (Banerjee & Banerjee, 2023). Öğretmenlerin yapay zekâ destekli öğretim ve öğrenmeyi tasarlama, görselleştirme ve düzenlemede kritik rollerinin nasıl geliştirebileceğinin daha iyi anlaşılması önemli görülmektedir (Lameras & Arnab, 2021). Bu bağlamda, bu çalışmanın okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâ ile ilgili görüşlerinin derinlemesine incelenmesi, yenilikçi teknolojilerin kullanımı ile ilgili farkındalıkların ortaya çıkarılmasını sağlaması açısından önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni benimsenmiş ve veri toplama aşamasında öğretmenlerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmasının temel amacı, belirli kararların nasıl alındığı, nasıl uygulandığı ve sonuçlandığı hakkında daha ayrıntılı bir anlayış geliştirmektir (Yin, 2003). Nitel durum çalışmalarının en önemli özelliği ise bir veya birkaç durumun detaylı bir şekilde incelenmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Flyvbjerg (2006)'e göre durum çalışmaları, özellikle karmaşık sosyal fenomenlerin analizinde ve anlamlandırılmasında güçlü araçlardır. Çünkü bireylerin gerçek deneyimlerini ve bu deneyimlerin içeriğinde yer alan dinamiklerini yakalama fırsatı sunarlar. Dolayısı ile bu çalışmada durum çalışması, okul öncesi öğretmenlerinin yapay zeka araçlarına yönelik inançlarını ve bu araçların eğitim pratiğine etkilerini detaylı bir şekilde ele almak için kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların gönüllülüğü esas alınmıştır. Bu çerçevede Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitimi kurumlarında görev yapan altı öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Bu öğretmenler ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri

Demografik Özellikler	Grup	Katılımcılar	
		n	%
Cinsiyet	Kadın	5	80
	Erkek	1	20
	Toplam	6	100
Yaş	20-25 yaş	1	16,7
	26-30 yaş	4	66,6
	31-35 yaş	1	16,7
	Toplam	6	100
Mesleki Tecrübe	0-5 yıl	3	50
	6-10 yıl	3	50
	Toplam	6	100

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunda beş kadın (%80), bir erkek (%20) öğretmen ve 0-5 yıl mesleki deneyime sahip üç (%50), 6-10 yıl mesleki deneyime sahip üç (%50) öğretmen olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sorular oluşturulurken öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra hazırlanan sorular üç alan uzmanına sunulmuş görüşleri alınmıştır. Alan uzmanları, soruların ifadelerinin düzeltilmesi ve üç sorunun eklenmesini önermiş, bu önerilere göre gerekli değişiklikler yapılarak form son haline kavuşturulmuştur. 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu “Yapay Zekâya Yönelik Sorular” olarak düzenlenmiştir. Öncelikle araştırmacılar araştırmanın amacını açıklamış, öğretmenlerden kendilerini tanıtmaları istenmiş ve demografik özelliklerini kaydetmişlerdir. Sonrasında, “Yapay zeka denilince aklınıza neler geliyor?”, “Yapay zeka araçlarını kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız hangi araçları kullanıyorsunuz? Kullanmıyorsanız neden kullanmıyorsunuz?”, “Mesleki gelişiminizi göz önünde bulundurarak, okul öncesi eğitimde yapay zeka araçlarını kullanılmasına yönelik görüşleriniz nelerdir?”, “Günümüzdeki teknolojik gelişmelerin (dijital oyun, yapay zeka vs.) ışığında, bunun okul öncesi eğitim ve okul öncesi dönemdeki çocuk üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” ve “Yapay zekanın okul öncesi eğitimdeki rolünün önümüzdeki yıllarda nasıl etkileneceğini düşünüyorsunuz?” şeklinde sorular sorularak öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formunda, görüşmeler sırasında “Açıklar mısınız?” ve “Örneklendirir misiniz?” gibi sonda sorular sorularak detaylı veriye ulaşılması hedeflenmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yapay zekâya yönelik görüşlerini saptamak için odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri, nitel veri toplama süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Nitel araştırma tasarımı ve yöntemleri içerisinde, belirli bir konuya odaklanmış ve önceden belirlenmiş bir grup katılımcıyla gerçekleştirilen tartışma tekniğine dayalı olan bu yöntem, odak grup görüşmeleri olarak adlandırılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu tür görüşmeler, belirli bir konu hakkındaki düşünceleri anlamak amacıyla önceden belirlenmiş bir grup katılımcıyla yapılan planlı tartışma serilerini içerir (Baş vd., 2008). Dolayısıyla odak grup görüşmesinde ortaya çıkan etkileşim ve fikir alışverişi sayesinde, okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâ konusunda nasıl anlamlar inşa ettiklerini inceleme fırsatı sağlanması amaçlandığı bu teknikten faydalanılmıştır (Doody vd., 2013). Çalışma kapsamında gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Görüşmelerin öncesinde, katılımcılara gönüllülük temelinde bilgilendirme yapılmış ve ses kayıtlarıyla ilgili olarak sadece bu çalışmada kullanılacağı belirtilmiştir. Katılımcılar, ses kaydı verilerine onay verdikten sonra araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların tamamının katılacağı bir toplantı için kendilerinden uygun zaman belirtmeleri istenmiş ve tüm katılımcıların ortak belirtmiş oldukları uygun zamanda görüşme gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırmacılar kendilerini ve araştırmanın amacını açıklamış, görüşmenin kurallarını anlatmışlardır. Daha sonra yukarı belirtilen sorular sorulmuş ve katılımcıların görüşleri kayıt altına alınmıştır. Görüşmenin sohbet ortamında geçmesine ve katılımcıların aralarında etkileşim olmasına özen gösterilmiştir. Katılımcıların eklemek istedikleri herhangi bir düşünceleri olup olmadığı sorulduktan sonra görüşme sonlandırılmış, katılımcılara katılımlarından dolayı teşekkür edilmiş ve istedikleri zaman araştırma sonuçlarının kendileri ile paylaşılacağı belirtilerek veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde ana hedef, toplanan verileri anlamamıza yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu bağlamda, önce veriler kavramsal bir çerçeveye oturtulur ve ardından gelişen kavramlar mantıklı bir düzende düzenlenerek veriyi açıklayıcı temalar belirlenir. İçerik analizinde temel olarak gerçekleştirilen işlem, benzer verileri belirli kavramlar ve temalar altında birleştirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir yapıda düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Veri analizi süreci, başlangıçta yazılı dökümlerin detaylı bir incelemesiyle başlatılmıştır. İlk aşamada, veriler, araştırmacılar tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve araştırma sorularını temel olarak kodlanmıştır. Bu kodlama işlemi, verilerden çıkarılan kavramlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir ve bu şekilde elde edilen kodlar, anlamlı gruplara ayrılmıştır. İkinci aşamada, araştırmacılar tarafından kodlar bir araya getirilerek temalar ortaya çıkarılmıştır. Üçüncü aşamada, elde edilen temalara dayalı olarak kodlar düzenlenmiş ve açıkça tanımlanmıştır. Bu aşamada, elde edilen veriler yorumlanmadan önce uzmanlara sunulmuştur. Son aşamada ise tanımlanan bulgular detaylı bir şekilde yorumlanmış ve sonuçlar çıkarılmıştır.

Kodlayıcılar arasındaki güvenilirliği değerlendirmek amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen “uyuşum yüzdesi formülü” kullanılmıştır. Uyuşum yüzdesi, “Güvenirlilik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” şeklinde ifade edilir. Bu hesaplama, kodlama işleminin güvenilirliğini ölçmeye yöneliktir. Araştırmanın yöntemine göre, kodlama güvenilirliği %70 ve üzeri bir uyuşum yüzdesi ile kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, bu çalışmada uyuşum yüzdesi, %0.86 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğin sağlandığını göstermektedir.

Elde edilen bulgular, çalışmanın amaçları çerçevesinde sunulmuştur. Bulguların şematik gösterimi sırasında kodlar ve temalar görsel olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların görüşleri kodlanırken ve sunulurken “Ö” harfi ile kısaltılarak anonimleştirilmiştir.

Etik Kurul Kararı

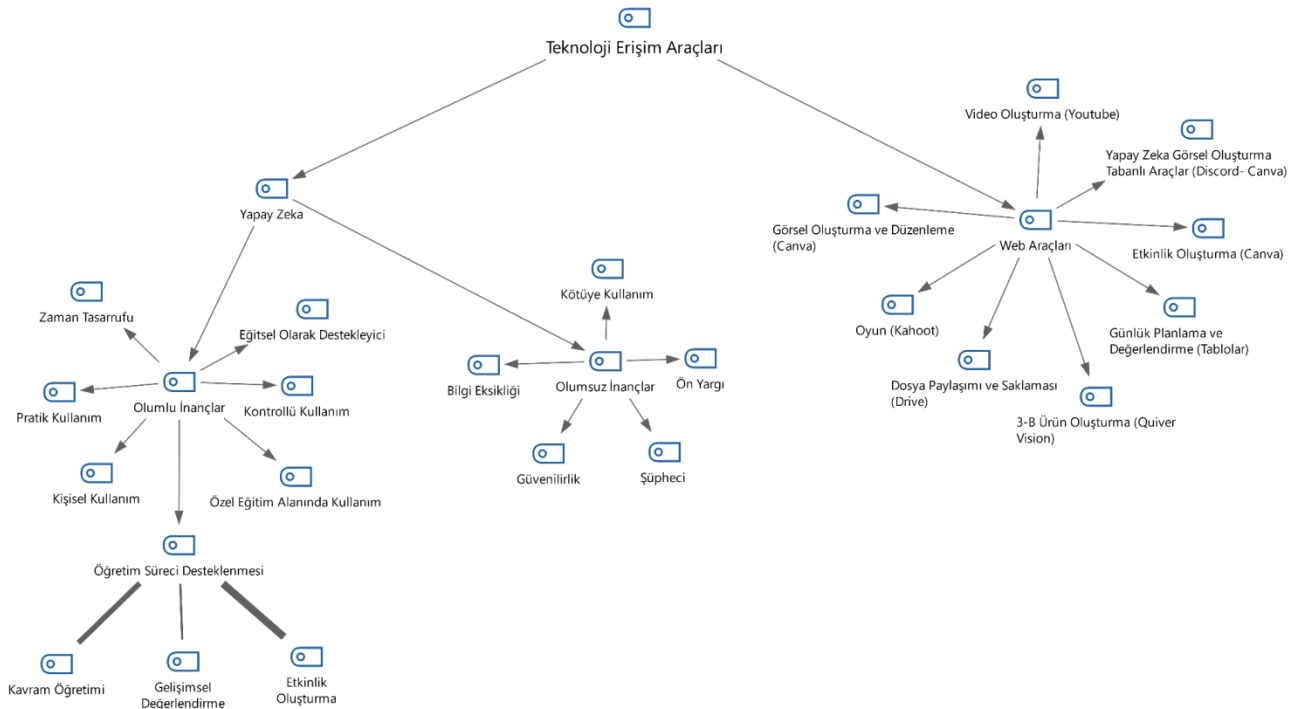
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan (27.10.2023 tarih ve 2023/08 sayılı kararı gereği) etik onay ve yazılı izin alınmıştır.

BULGULAR

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin teknoloji erişim araçlarına ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

Teknoloji Erişim Araçları

Analiz sonucunda, ulaşılan teknoloji erişim araçları teması, temaya ait kategoriler ve kodlar Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Teknoloji Erişim Araçları

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin görüşleri sonucunda, teknoloji erişim araçları teması çerçevesinde yapay zekâ ve web araçları kategorilerine ulaşılmıştır. Tema, kategori ve kodlara ait detaylı bulgular ve katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Yapay Zekâ

Katılımcı öğretmenlerin yapay zekâya yönelik olumsuz inançlara sahip oldukları bulunmuştur. Olumsuz inançları yapay zekânın kötü amaçla kullanılabilmesi, bilgi eksikliği, önyargı ve yapay Zekânın güvenilirliği gibi kodlarla ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapay zekânın potansiyel faydalarını ifade etmelerine rağmen yapay zekâ uygulamalarını kullanmadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenler yapay zekânın zaman tasarrufu sağlayabileceğini, pratik kullanım açısından kolaylaştırıcı olacağını, kontrol/gözetim ile kullanım sıklığı ve kullanım amacının gözden geçirilmesi gerektiğini, öğretim sürecini destekleyici özelliklere sahip olduğunu, kaynaştırma eğitimi için etkinliklerin bireysel olarak planlanmasını kolaylaştıracağını, kişisel gelişim için kullanılabilmesini belirterek yapay zekâya yönelik olumlu inançlarını da ifade etmişlerdir. Ulaşılan kategori ve bu kategorilere ait kodlara yönelik öğretmen görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Olumsuz İnançlar

Öğretmenlerin yapay zekâya yönelik ön yargıya ve şüpheye sahip oldukları bulunmuştur. Ek olarak, yapay zekâya dair bilgi eksikliklerinin mevcut olduğu, bu teknolojinin güvenilirliği hakkında kaygılarının bulunduğu ve kötü niyetli kullanım için potansiyel riskler barındırdığını belirtmişlerdir. Ö2 “...yanlış olduğunu savunan birçok insan olduğu için ben de ön yargılı oldum.” ifadesiyle önyargısını, Ö5 ise “Ben yapay zekânın özellikle hukuk alanında, güvenlik alanında ve teknoloji alanında çok faydalı olabileceğini düşünüyorum ama eğitim konusunda bilmiyorum. Yani biraz şüphelerim var.” ifadesiyle şüphesini dile getirmiştir. Ö6 şüphesini şu şekilde ifade etmiştir: “İnsanlığın sonu gibi bir şeyler geliyor. Çünkü sebebi artık bu robotlar yazılımlar işte kodlamalar derken bir de bu yapay zekânın çok fazla önem kazanmaya başlaması teknolojinin daha da hızlı ilerleyeceği anlamına geliyor. Artık insanların daha az önemsiz olacağı ve robotların işte makineleşmenin daha da çok olacağı artacağından şüphe duyuyorum.”

Ortaya çıkan diğer olumsuz inançlar ise bilgi eksikliği ve yapay zekânın kullanımına yönelik güvenilirlik kaygısı olarak ortaya çıkmıştır. Ö1 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Yüksek lisans yaparken birçok arkadaşım kullandı ve bunun çok faydasını gördü ama ben kendimi daha çok uygulamalara vakıf olmadan, konuyu bilmeden direkt olarak girmemek adına insanların deneyimleri ve yaşantılarından yaptıklarından öğrenerek ya da deneyimleyerek öyle kullanmayı tercih ederim.” Benzer şekilde Ö5’te “Benim hazırbulunuşluğum ve bilgi birikimim yok. Bu konuda bilgi eksikliğim var ve farkındalığa ihtiyacım var.” şeklinde belirtmiştir. Ö4 ise yapay zekânın güvenilirliği konusunda “İnternet ortamı bir şeyler paylaşmıyorsun. Verilerin yayılmasından korkuyorsun. Bu tür uygulamalar daha çok yaygınlaştıktan sonra belki için rahat edecek. Ondan sonra kullanacaksın. Etrafımda kullananlar var. Genellikle kullanan insanlardan rica ediyorum. Kendim hiç kullanmadım.” diyerek görüşünü dile getirmiştir.

Olumlu İnançlar

Öğretmenler yapay zekânın zaman tasarrufu konusunda öğretmenleri destekleyebileceğini ifade etmişlerdir. Çocukları değerlendirme süreci ve etkinlik oluşturma gibi konularda zaman kullanımı konusunda pratiklik sağlayacağını ve önemli bir kaynak olacağını belirtmişlerdir. Ö2 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Bence en önemli konulardan bir tanesi de zamandan tasarruf. Eğitim öğretim süreci, değerlendirmeden tutun, etkinlik programlarından tutun, birçok alanda büyük bir zaman kaybı olmayacak. Öğretmene çok büyük bir pratiklik sağlayacak. Elinin altında önemli bir kaynak olacak. Bundan dolayı zamandan tasarruf açısından da çok önemli olduğunu düşünüyorum.” Ö5 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Her şey herkesin elinin altında ve bunu çok kısa bir zaman diliminde halledilebiliyor. O noktada ben herkesin yapay zekâya bağımlı olmasından ziyade kontrollü kullanılmasının güzel sonuçlar doğurabileceğini düşünüyorum.” Ö5’in ifadesine paralel olarak Ö3, “Yapay zekâ uygulamaları gerçekten çok pratikleştirip öğretmene çok iş yükü bırakmayabilir.” diyerek görüş bildirmiştir. Ö1 de yapay zekânın öğretim sürecini destekleme potansiyeli taşıdığını “Aslında sınırlı bilgilerle çocuklara bir şey vermek yerine tabii ki yapay zekânın oluşturduğu bir eğitici model daha yararlı olabilir diye düşünüyorum.” diyerek açıklamıştır.

Ayrıca öğretmenler yapay zekânın kişisel gelişimlerini destekleyebileceğini ve bireyselleştirilmiş eğitim planı (kaynaştırma eğitimi) yapabilmelerine olanak sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Ö6 kişisel gelişimlerinin desteklenmesi açısından şu şekilde açıklama yapmıştır: “Özellikle İngilizce çeviri programlarını çok kullanıyorum.” Ö1 ise kaynaştırma öğrencileri açısından bakarak “Sınıfında özel gereksinimli öğrenciler olan öğretmenler eğitsel uygulamalar (planlar) geliştirmek için yapay zekâ uygulamalarından yardım alabilirler.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğretmenler yapay

zekâyı öğretim sürecinin desteklenmesi açısından da bir potansiyel olarak görmektedirler. Özellikle bu süreçte çocuklar için etkinlik oluşturma, kavram öğretimi ve gelişimsel değerlendirme açısından kullanabileceklerini açıklamışlardır. Örneğin Ö4 kavram öğretimi açısından görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Kavramlarımız çok soyut hani bunu somuta indirgemek çocuğun bunu birebir yaşaması açısından çok çok iyi ve gerçekten kullanılabilir.” Ayrıca Ö6 ise etkinlik oluşturmaya yönelik düşüncelerini “Yapay zekâ aracını kullanarak destek alabiliriz. Etkinlikler için işimize yarar yerler neler? Mesela bir etkinlik oluşturduk, bu etkinlikte burası hoşuna gitmedi bunu değiştirebilirsin gibi...” ifade etmiştir. Ek olarak Ö4 “Yapay zekâ etkinliklerde yaratıcılığa katkı sağlayabilir. Bizim istediğimiz şekilde yöneldiği için bize yol gösterebilir. Yani şöyle kişisel de kullanıldığı için her öğretmenin tarzına göre etkinlik veya bir plan çıkarabilir. Bana fikir verecek ve bu fikirlerde hep yaratıcılık üzerine oluşturacak. Ben kesinlikle çok iyi olacağını düşünüyorum.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Ö3 ise “Çocukların gelişim alanlarına ciddi anlamda faydasını olacağını düşünüyorum. Çocukları bu uygulamalar ile değerlendirip kendi değerlendirmelerimiz ile karşılaştırabiliriz. Bununla ilgili çok güzel dönütler sağlayacağını düşünüyorum.” diyerek gelişimsel değerlendirme açısından yapay zekânın yararlı olabileceğini söylemiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılacağı üzere, yapay zekâ uygulamalarının eğitim süreçlerine sunduğu potansiyelin yüksek düzeyde olabileceğinin farkında oldukları söylenebilir.

Web Araçları

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin video oluşturma, görsel oluşturma ve düzenleme, oyun, dosya paylaşımı ve saklanması, 3-B ürün oluşturma, günlük planlama, değerlendirme ve etkinlik oluşturma için çeşitli web araçlarını kullandıkları belirlenmiştir. Örneğin öğretmenler Canva, Kahoot, Quivervision ve Google Hizmetleri gibi web araçlarını öğretim süreçlerinde sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâ hakkındaki görüşleri değerlendirilmiş ve öğretmenlerin bu konuda hem olumsuz hem de olumlu inançlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz inançlar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yapay zekâyâ olan ilgisine karşın, bu alanda sınırlı bilgiye ve farkındalığa sahip oldukları ve bu eksik bilgi düzeyinin, yapay zekâyâ yönelik korku ve endişe oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, araştırma sonuçları ilgili alanyazında yer alan çok sayıda araştırmayı destekleyen bulgular sağlamıştır (Çelik, 2023; Haseski, 2019; Nguyen vd., 2023; Popenici & Kerr, 2017; Su & Yang, 2023; Uyak vd., 2023; Zawacki-Richter vd., 2019). Örneğin, yapay zekâ kaygısı ile ilgili yapılan bir araştırma, yaygın korku ve endişelerin, çoğunlukla yapay zekânın tanımı ve potansiyeli hakkındaki kavram karmaşası ve belirsizliklere dayandığını göstermiştir (Johnson & Verdicchio, 2017). Bir başka önemli bulgu ise, öğretmenlerin yapay zekâ konusundaki bilgi birikiminin genellikle medya araçları ve gündem belirleyici konular tarafından şekillendirildiğini ortaya koymaktadır (Lindner & Romeike, 2019). Alanyazında yer alan araştırma sonuçları ve bu araştırmanın sonucunda ortaya çıkan eğitim alanında yapay zekâ kullanımına yönelik olumsuz inançların altında yatan sebepler arasında öncelikle yapay zekânın karar verme süreçlerinde şeffaf ve tarafsız olmama endişesi, adalet ve eşitlik konularında potansiyel sorunlar yaratabileceği, etik normlar çerçevesinin eksikliği gibi durumlar ifade edilebilir (Misiejuk & Wasson, 2017; Nguyen vd., 2023; Pedró vd., 2019; Xia vd., 2022). Güncel araştırmalar yapay zekânın eğitimde kullanılması ile ilgili etik düzenlemelerin gerekliliğini vurgulanmaktadır (Borenstein & Howard, 2021). Bu bağlamda, okullarda yapay zeka uygulamalarının farklı önyargı biçimlerini ve etik zorluklarını göz önünde bulundurarak, gizlilik, gözetim, özerklik, önyargı ve ayrımcılık sorunlarına dikkat çekildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca çocukların gelişim düzeyine bağlı olarak farklı etik kaygıların ve zorlukların olacağı ve bunun normal kabul edilmesi gerektiği düşünülmektedir (Akgun & Greenhow, 2022). Hatta yapay zeka ile ilgili etik düzenlemenin bir zorunluluk olarak görülmesinin yanında bu konuda yasal düzenlemelerin kaçınılmaz olduğu da vurgulanmaktadır (Carrillo, (2020). Bir başka açıdan bakıldığında yapay zekânın sınıf içi uygulamalarının belirsizliği de öğretmenlerin olumsuz inançlarının kaynaklarından biri olarak belirtilebilir (Sanusi vd., 2022). Sonuç olarak araştırmada ulaşılan ve katılımcıların yapay zeka ile ilgili olumsuz inançlara sahip olmalarını doğal olduğu ileri sürülebilir.

Ancak olumsuz inançların aksine okul öncesi öğretmenlerinin olumlu inançlara da sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapay zekânın zaman tasarrufu, kullanım kolaylığı, öğretim sürecini destekleme ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunabilme potansiyeli olduğu ifade edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekânın potansiyel faydaları konusunda farkındalıklarının olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarıyla

benzer sonuçların elde edildiği çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalar eğitimde yapay zekânın kullanılmasının her kademedeki çeşitli fırsatlar oluşturacağını göstermektedir (Demir Dülger & Gümüşeli, 2023; Popenici & Kerr, 2017). Araştırmada ulaşılan bu sonuç, yapay zekânın kullanımı ile çocukların tüm gelişim alanlarının daha etkili bir şekilde desteklenmesini (Nan, 2020), gelişimlerinin değerlendirilmesinin daha hızlı ve etkili yapılabilmesini, özel gereksinimli çocuklar için bireysel eğitim planları hazırlama çalışmalarında özel ihtiyaçların karşılanmasını, desteğin sağlanmasını kolaylaştırma iddialarını (Barua vd., 2022) doğrulayan kanıtlar olarak düşünülebilir. Buna ek olarak, okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları olumlu inançlar erken dönemde çocukların yapay zekâ okuryazarı olabilmelerinin desteklenmesine ilişkin atılacak ilk adımların temelini oluşturabilir (Ng vd., 2023; Su & Zhong, 2022; Yang, 2022). Son olarak, öğretmenlerin yapay zekâyı etkin kullanmaları, programları ile bütünleştirebilmeleri yönündeki araştırma önerilerinin dikkate alınmasına katkıda bulunabilir (Su vd., 2023). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin olumlu inançlarının yanında sınıf içinde çeşitli web araçlarını eğitim öğretim süreçlerinin desteklenmesinde kullandıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin teknolojik erişim araçlarından yararlanma konusunda bilgi ve becerilerinin olduğu, yapay zekâ hakkında bilgi ve beceri kazanılması durumunda sınıf içi uygulamalarda yapay zekâdan faydalanabilecekleri ileri sürülebilir. Bu konuda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesiyle öğretmenlerin yapay zekâ destekli öğretme ve öğrenmeyi tasarlama, görselleştirme ve düzenlemede mesafe kaydetmeleri sağlanabilir (Lameras & Arnab, 2021).

Araştırmanın bazı sınırlamaları bulunmaktadır. Bunlardan ilki, katılımcı sayısının sınırlı olmasıdır. İkinci olarak, elde edilen veriler gözlemden yoksundur. Dolayısı ile yapılacak araştırmalarda daha fazla katılımcı ile görüşme ve gözlem teknikleri kullanması önerilebilir. Özellikle yapay zeka teknolojilerinin sınıf ortamlarında eğitim ve öğretimi desteklemek amacıyla kullanılmasının öğretmenler üzerindeki kaygı ve korkuları azaltma potansiyeli, bu teknolojilerin öğrenci başarıları üzerindeki etkilerini değerlendiren deneysel çalışmalar ile desteklenmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin bu teknolojilerle etkileşim içinde deneyim kazanmalarını sağlayacak eylem araştırmalarının yürütülmesi önerilmektedir. Bu çalışmalar, yapay zeka uygulamalarının eğitimdeki etkinliğini artırmak ve öğretim pratiğine entegrasyonunu kolaylaştırmak için kritik öneme sahiptir. Ek olarak, öğretmenlerin yapay zeka teknolojilerine yönelik olumsuz inançlarını değiştirmeye odaklanan ve etik ilkeler üzerine kurulu eğitim programlarının geliştirilmesi ve sunulması önerilmektedir. Bu tür eğitimlerin etkilerinin sistematik bir biçimde değerlendirilmesi, yapay zekanın eğitim alanındaki kullanımına ilişkin etik standartların belirlenmesi ve bu teknolojilerin kabulünü artırmada önemli bir rol oynayabilir.

KAYNAKÇA

- Agrawal, A., Gans, J., & Goldfarb, A. (2019). Artificial intelligence: the ambiguous labor market impact of automating prediction. *Journal of Economic Perspectives*, 33(2), 31-50. DOI: 10.1257/jep.33.2.31
- Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, 2(3), 431-440. <https://doi.org/10.1007/s43681.021.00096-7>
- Aydoğdu, F., & Kelpšiene, M. (2021). Uses of Augmented Reality in Preschool Education. *International technology and education journal*, 5(1), 11-20.
- Banerjee, S., & Banerjee, B. (2023). College Teachers' Anxiety Towards Artificial Intelligence: A Comparative Study. *Research Review International Journal of Multidisciplinary*, 8(5), 36-43. DOI:10.31305/rrijm.2023.v08.n05.005
- Barua, P., Vicnesh, J., Gururajan, R., Oh, S., Palmer, E., Azizan, M., ... & Acharya, U. (2022). Artificial intelligence enabled personalised assistive tools to enhance education of children with neurodevelopmental disorders—a review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1192. DOI:10.3390/ijerph19031192
- Baş T., Çamır, M., & Özmaldar, B. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Bešinović, N., De Donato, L., Flammini, F., Goverde, R. M., Lin, Z., Liu, R., ... & Vittorini, V. (2021). Artificial intelligence in railway transport: Taxonomy, regulations, and applications. *IEEE Transactions on Intelligent Transportation Systems*, 23(9), 14011-14024. DOI:10.1109/TITS.2021.313.1637.
- Bhargava, A., Bester, M., & Bolton, L. (2020). Employees' perceptions of the implementation of robotics, artificial intelligence, and automation (raia) on job satisfaction, job security, and employability. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 6(1), 106-113. DOI:10.1007/s41347.020.00153-8
- Borenstein, J., & Howard, A. (2021). Emerging challenges in AI and the need for AI ethics education. *AI and Ethics*, 1, 61-65. <https://doi.org/10.1007/s43681.020.00002-7>

- Carrillo, M. R. (2020). Artificial intelligence: From ethics to law. *Telecommunications policy*, 44(6), 101937. <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2020.101937>
- Chiu, T., Meng, H., Chai, C., King, I., Wong, S., & Yam, Y. (2022). Creation and evaluation of a pretertiary artificial intelligence (AI) curriculum. *Ieee Transactions on Education*, 65(1), 30-39. DOI:10.1109/te.2021.308.5878
- Çelik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*, 138, 107468. DOI:10.1016/j.chb.2022.107468
- Demir Dülger, E., & Gümüşeli, A. İ. (2023). Okul müdürleri ve öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanılmasına ilişkin görüşleri. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(1), 133-153 DOI:10.5281/zenodo.7766578
- Dobrovská, D., & Vaněček, D. (2021, February). Implementation of Augmented Reality into Student Practical Skills Training. In *International Conference on Intelligent Human Systems Integration* (pp. 212-217). Springer, Cham. DOI:10.1007/978-3-030-68017-6_32
- Doody, O., Slevin, E., & Taggart, L. (2013). Focus group interviews in nursing research: part 1. *British Journal of Nursing*, 22(1), 16-19. DOI: 10.12968/bjon.2013.22.1.16
- Durso, S. d. O., & Arruda, E. P. (2022). Artificial intelligence in distance education: a systematic literature review of Brazilian studies. *Problems of Education in the 21st Century*, 80(5), 679-692. DOI:10.33225/pec/22.80.679
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/107.780.0405284363>
- Gasteiger, J. (2020). Chemistry in times of artificial intelligence. *Chemphyschem*, 21(20), 2233-2242. DOI:10.1002/cphc.202000518
- Haseski, H. İ. (2019). What do Turkish pre-service teachers think about artificial intelligence? *International Journal of Computer Science Education in Schools*, 3(2), 1-17. DOI:10.21585/ijcses.v3i2.55
- Hashimoto, D., Witkowski, E., Gao, L., Meireles, O., & Rosman, G. (2020). Artificial intelligence in anesthesiology. *Anesthesiology*, 132(2), 379-394. DOI:10.1097/aln.000.000.0000002960
- Hwang, G., Tu, Y., & Tang, K. (2022). Ai in online-learning research: visualizing and interpreting the journal publications from 1997 to 2019. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(1), 104-130. DOI:10.19173/irrodl.v23i1.6319
- Jian, H., Shen, G., & Ren, X. (2021). Connotation analysis and paradigm shift of teaching design under artificial intelligence technology. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Ijet)*, 16(05), 73. DOI:10.3991/ijet.v16i05.20287
- Jiang, X. (2022). Design of artificial intelligence-based multimedia resource search service system for preschool education. In *2022 International Conference on Information System, Computing and Educational Technology (ICISCET)* (pp. 76-78). IEEE. DOI: 10.1109/ICISCET56785.2022.00027
- Johnson, D., & Verdicchio, M. (2017). Ai anxiety. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(9), 2267-2270. DOI: 10.1002/asi.23867
- Lameras, P., & Arnab, S. (2021). Power to the teachers: an exploratory review on artificial intelligence in education. *Information*, 13(1), 14. DOI:10.3390/info13010014
- Lee, I., & Perret, B. (2022). Preparing High School Teachers to Integrate AI Methods into STEM Classrooms. In *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence* (Vol. 36, No. 11, pp. 12783-12791).
- Lee, J., Joswick, C., & Pole, K. (2022). Classroom play and activities to support computational thinking development in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 51(3), 457-468. DOI:10.1007/s10643.022.01319-0
- Liao, L., & Gu, F. (2022). 5G and artificial intelligence interactive technology applied in preschool education courses. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 7629354. DOI:10.1155/2022/7629354
- Lindner, A., & Romeike, R. (2019). *Teachers' perspectives on artificial intelligence*. In *ISSEP 2019 – 12th International conference on informatics in schools: Situation, evaluation and perspectives*, local proceedings 2019 (pp. 22–29).
- Manyika, J., Chui, M., & Miremadi, M. (2016). Where machines could replace humans—and where they can't (yet). *McKinsey Quarterly*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Misiejuk, K., & Wasson, B. (2017). State of the field report on learning analytics. SLATE report 2017–2. Bergen: Centre for the Science of Learning & Technology (SLATE) <http://bora.uib.no/handle/1956/17740> adresinden alınmıştır.
- Molenaar, I. (2022). Towards hybrid human-AI learning technologies. *European Journal of Education*, 57(4), 632-645. DOI:

10.1111/ejed.12527

- Nabi, W., & Xu, B. (2021). Applications of artificial intelligence and machine learning approaches in echocardiography. *Echocardiography*, 38(6), 982-992. DOI:10.1111/echo.15048
- Nan, J. (2020). Research of application of artificial intelligence in preschool education. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1607(1), DOI: 10.1109/ICISCET56785.2022.00027
- Ng, D. T. K., Lee, M., Tan, R. J. Y., Hu, X., Downie, J. S., & Chu, S. K. W. (2023). A review of AI teaching and learning from 2000 to 2020. *Education and Information Technologies*, 28(7), 8445-8501. DOI:10.1007/s10639.022.11491-w
- Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B. P. T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, 28(4), 4221-4241. DOI: 10.1007/s10639.022.11316-w
- Pedró, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. Paris: UNESCO.
- Popenici, S., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1). DOI: 10.1186/s41039.017.0062-8
- Sanders, C., Mayfield-Smith, K., & Lamm, A. (2021). Exploring Twitter discourse around the use of artificial intelligence to advance agricultural sustainability. *Sustainability*, 13(21), 12033. DOI: 10.3390/su132112033
- Sanusi, I. T., Oyelere, S. S., Vartiainen, H., Suhonen, J., & Tukiainen, M. (2022). A systematic review of teaching and learning machine learning in K-12 education. *Education and Information Technologies*, 1-31. DOI: 10.1007/S10639.022.11416-7/TABLES/5.
- Su, B., Tang, T. Y., & Winoto, P. (2018). *Story Teller: A Contextual-based Educational Augmented-Reality Application for Preschool Children*. In Proceedings of the 2018 ACM International Joint Conference and 2018 International Symposium on Pervasive and Ubiquitous Computing and Wearable Computers (pp. 259-262). DOI: 10.1145/3267.305.3267671
- Su, J., & Yang, W. (2022). Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100049.
- Su, J., & Zhong, Y. (2022). Artificial Intelligence (AI) in early childhood education: Curriculum design and future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100072. DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100061
- Su, J., Guo, K., Chen, X., & Chu, S. K. W. (2023b). Teaching artificial intelligence in K-12 classrooms: a scoping review. *Interactive Learning Environments*, 1-20. DOI: 10.1080/10494.820.2023.2212706
- Su, J., Ng, D. T. K., & Chu, S. K. W. (2023a). Artificial intelligence (AI) literacy in early childhood education: The challenges and opportunities. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100124.
- Uyak, S., Uyak, S. G., Ürey, D., Keskin, Ö., Aymaz, A., & Aydın, İ. (2023). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapay Zekâ uygulamaları: Yönetici ve öğretmen görüşleri. *Social Mentality And Research Thinkers Journal (SMART JOURNAL)*, 9(75), 4625-4636. DOI: 10.29228/smryj.72414
- Xia, Q., Chiu, T. K., Lee, M., Sanusi, I. T., Dai, Y., & Chai, C. S. (2022). A self-determination theory (SDT) design approach for inclusive and diverse artificial intelligence (AI) education. *Computers & Education*, 189, 104582. DOI:10.1016/j.compedu.2022.104582
- Yang, W. (2022). Artificial Intelligence education for young children: Why, what, and how in curriculum design and implementation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100061. DOI:10.1016/j.caeai.2022.100061
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (2003). *Case study research design and methods*, Sage Publications.
- Yuen, S. C., Yaoyuneyong, G., & Johnson, E. (2011). Augmented Reality: An Overview and Five Directions for AR in Education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 4(1). DOI: 10.18785/jetde.0401.10
- Zawacki-Richter, O., Marín, V., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1). DOI:10.1186/s41239.019.0171-0.

Preschool Education Teachers' Views on Artificial Intelligence

Muhammed Fatih KÜÇÜKKARA , Muhammed ÜNAL , Türker SEZER 

Introduction and purpose

Artificial intelligence (AI) has become important as it finds applications in various fields and sectors. With its innovative contributions in different sectors such as health (Hashimoto et al., 2020), chemistry (Gasteiger, 2020), education, engineering (Agrawal et al., 2019), agriculture (Sanders et al., 2021), transportation (Bešinović et al., 2021), it has the power to transform industries and improve the quality of life of individuals. Artificial intelligence is a branch of computer science that mimics human cognitive abilities, including problem solving, reasoning, language processing, perception and machine learning (Nabi & Xu, 2021). In recent years, significant progress has been made with the development of algorithms and new models. Artificial intelligence has the potential to perform many complex tasks that humans can perform faster and more cost-effectively with capabilities such as data analysis, prediction, decision making and learning (Bhargava et al., 2020; Jian et al., 2021). Underlying the wide range of applications of AI is its capacity to learn from and process data (Manyika et al., 2016). These capabilities place AI at the center of future technologies and show that it has the potential to create significant changes in social structure and lifestyle.

Artificial intelligence (AI), as a transformative force in education, requires younger generations to use this technology effectively and develop a positive outlook (Su et al., 2023a). With innovations such as personalized learning, adaptive assessments, and intelligent tutoring systems, AI supports equal opportunities and innovation in education, enriching teaching and learning processes (Jian et al., 2021; Liao & Gu, 2022; Zawacki-Richter et al., 2019). For teachers, AI helps in monitoring children's progress, providing feedback, and enriching instructional materials, while also easing teachers' burden by facilitating lesson planning and administrative procedures (Jiang, 2022; Akgun & Greenhow, 2022; Chiu et al., 2022; Molenaar, 2022). Especially for preschool teachers, AI offers important opportunities to assess children's individual development and provide appropriate supports for students with special needs, and also contributes to the development of children's critical thinking and digital skills (Nan, 2020; Barua et al., 2022; Lee et al., 2022; Su & Yang, 2022). The integration of these technologies is reshaping the education sector, providing teachers and students with more effective and personalized learning experiences.

This study aims to analyze preschool educators' attitudes and opinions towards artificial intelligence technologies in detail and to investigate ways to increase their level of awareness towards the adoption of innovative technologies in this process. In this context, the study emphasizes the importance of effective use of technological innovations in the field of education and aims to develop strategies to improve educators' knowledge and acceptance in this regard.

Methodology

In this study, the case study model, one of the qualitative research methodologies, was preferred. Focus group interviews with teachers formed the center of the data collection process. Content analysis technique was applied to analyze the collected data. The research aims to comprehensively evaluate preschool teachers' thoughts on artificial intelligence, guided by the research questions. The participants of the study were selected from preschool teachers

working in educational institutions affiliated to the Ministry of National Education, and this selection was carried out by convenience sampling method and six teachers were included in the study.

Results, conclusion and suggestions

This study revealed that although teachers' interest in artificial intelligence technologies is high, their knowledge and awareness levels in this field are insufficient and this situation brings some concerns and hesitations. The findings of the research are in line with many studies that address similar themes in the existing literature (Çelik, 2023; Haseski, 2019; Nguyen et al., 2023; Popenici & Kerr, 2017; Su & Yang, 2023; Uyak et al., 2023; Zawacki-Richter et al., 2019). In particular, the lack of transparency and impartiality in AI's decision-making processes, potential challenges in fairness and equity, ambiguity of ethical norms (Misiejuk & Wasson, 2017; Nguyen et al., 2023; Pedró et al., 2019; Xia et al., 2022), and uncertainties about classroom practices (Sanusi et al., 2022) were identified as the main sources of reservations towards the use of AI.

However, the study also showed that teachers developed positive attitudes towards AI technologies. Teachers recognized the potential benefits of AI such as saving time, ease of use, supporting the teaching process and contributing to personal development. These positive attitudes are in line with the findings of similar studies in the literature, indicating that the use of AI in education can offer a wide range of opportunities (Demir Dülger & Gümüşeli, 2023; Popenici & Kerr, 2017). The findings strengthen the claims that artificial intelligence technologies can support children's developmental areas more effectively, make significant contributions to the preparation of individual education plans for children with special needs, and facilitate educational processes (Barua et al., 2022; Nan, 2020). In addition, the positive attitudes expressed by teachers can form the basis for taking steps to develop children's AI literacy at an early age (Ng et al., 2023; Su & Zhong, 2022; Yang, 2022).

The limitations of this study include the limited number of participants and the fact that the data were based only on interviews. In future studies, it is recommended to diversify data collection methods with a larger group of participants and observation techniques. Action research focusing on practices that support teaching and learning processes and aiming to enhance teachers' experiences can help address concerns about AI technologies.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Etik kurul izni alınan kurum adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Etik kurul izni tarihi ve sayısı: 27.10.2023 tarih ve 2023/08 sayılı kararı

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazarların mevcut araştırmaya katkısını yüzde olarak belirtiniz. Örneğin iki yazar varsa 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın oranı ise %40'dır. Bunun yanı sıra yazarlar araştırmanın hangi aşamalarına katkıda bulunduysa bunu açık bir şekilde ifade ediniz:

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın oranı %30, 3. yazarın oranı ise %20'dir. Bunun yanı sıra araştırma fikri Muhammed Fatih KÜÇÜKKARA'ya aittir. Literatür taraması, bulgular, sonuç ve tartışma 3 yazar tarafından yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama kısmını Muhammed Fatih KÜÇÜKKARA ve Muhammed ÜNAL gerçekleştirmiştir. Veri analizi 3 yazar tarafından birlikte yapılmıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmacılar arasında herhangi bir çatışma yoktur.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Küçükçkara, MF. & Ünal, M. & Sezer, T. (2024). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yapay zekâyâ ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1): 17-28. doi: 10.55008/te-ad.1431142

Gezici Anasınıfına ve Bağımsız Anaokuluna Devam Eden 48-66 Aylık Çocukların Dil ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki*

Language and Social Skills of Children Attending Mobile and Independent Preschool

Hatice Selcen ASLAN^{ID}, Hatice BEKİR^{ID}

ÖZ

Amaç: Bu araştırma, gezici anasınıfları ve bağımsız anaokuluna devam eden 48-66 aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri ile kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi; çocukların okul türüne göre dil becerileri ve sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem ve Araçlar: Çalışma grubu; 2018 yılında Ankara’da gezici anasınıflarına devam eden 42 çocuk ile bağımsız bir anaokuluna devam eden 42 çocuktan oluşmaktadır. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmada çocukların dil becerilerini ölçmek için Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ), sosyal becerilerini ölçmek için ise Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) Kişiler Arası, Sözel Açıklama ve Dinleme Becerileri alt boyutları kullanılmıştır.

Sonuçlar: Araştırma sonucuna göre çocukların ifade edici dil ile alıcı dil becerileri arasında; ifade edici dil becerileri ile kişiler arası becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İfade edici dil becerileri ve tüm sosyal beceri alt boyutlarında bağımsız anaokuluna giden çocuklar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenirken çocukların okul türüne göre alıcı dil becerilerinde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil becerileri, gezici anasıfı, mobil anaokulu, sosyal beceriler

ABSTRACT

Purpose: The aim of this study was to examine the relationship between receptive and expressive language skills and interpersonal, verbal explanation and listening skills of 48-66 month-old children attending mobile and independent preschool, and to determine whether there is a significant difference between language skills and social skills of children according to school type.

Method and Materials: The sample group consists of 42 children attending a mobile kindergarten and 42 children attending an independent kindergarten. In the research carried out with the relational screening model, “Turkish Expressive and Recipient Language Test (TİFALDİ)” was used to measure the language skills of children. In order to measure social skills, the sub-dimensions of Interpersonal, Verbal Explanation and Listening Skills of the “Social Skills Assessment Scale (SBDÖ)” were used.

Results: According to the results, there was a significant relationship between children’s expressive language and receptive language skills, and between their expressive language skills and interpersonal skills. It was concluded that while there was a significant difference in favor of children attending independent preschool in expressive language skills and all social skills sub-dimensions, there was no difference in children’s receptive language skills according to school type.

Keywords: Language skills, mobile preschool, social skills

* Bu çalışma, “48-66 Aylık Çocuklarda Dil Gelişimi ve Sosyal Beceri ile İlişkili Değişkenlerin Araştırılması” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Hatice Selcen ASLAN (Başkent Üniversitesi)

E-posta/E-mail: sbingol@baskent.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 27.02.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 08.05.2024

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2024

GİRİŞ

Erken çocukluk eğitimi, çocukların gelişimini bütüncül olarak desteklemektedir. Bireylerin bu dönemde eğitime erişebilmelerinin yaşamlarında uzun dönemli etkileri bulunmaktadır. Erken çocukluk döneminde eğitim almış bireyler ile sosyoekonomik nedenlerden ötürü bu eğitimi alamayan bireylerin gelişim düzeyleri arasında farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Eğitim, uzun vadede toplumsal kalkınmayı, ülkelerin gelişmişliğini etkilediğinden tüm vatandaşların küçük yaşlardan itibaren nitelikli eğitim alabilmesi önem arz etmektedir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesine göre eğitim, her çocuğun doğuştan getirdiği bir haktır. Eğitimde fırsat eşitliği temelinde tüm çocukların yaşama eşit koşullarda başlamaları için eğitime erişim hakkı sağlanmalı, sosyoekonomik ve çeşitli faktörlerin neden olduğu engeller ortadan kaldırılmalıdır. Eğitim Reformu Girişiminin eğitim izleme raporunda erken çocukluk eğitimi erişimine ilişkin “Okul öncesi eğitimde okullulaşma ortalamalarındaki artışlar önemli olmakla birlikte, değerlendirmelerin yalnızca artış üzerinden yapılması okulöncesi eğitime erişimdeki eşitsizliklerin görmezden gelinmesine sebep olabiliyor” ifadesi yer almaktadır. Özellikle bölgeler arasında erken çocukluk eğitimine erişimde farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Gencer ve ark., 2023). Eğitim izleme raporlarında erken çocukluk eğitimine erişimin Covid-19 pandemisi döneminde azaldığı (Tunca ve ark., 2022), 6 Şubat Kahramanmaraş depremleri döneminde ise okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtlı öğrenci sayısının ülke genelinde %9 artarken Malatya, Hatay, Adıyaman ve Kahramanmaraş'taki öğrenci sayılarının düştüğü ifade edilmiştir (Gencer ve ark., 2023).

Covid-19 pandemisi sürecinde tüm kademelerde uzaktan eğitime geçilmesi eğitimde fırsat eşitsizliklerinin artmasına neden olmuştur. Eğitimin sürdürülebilmesi için teknolojik alt yapıya duyulan ihtiyaç artmış ve bu imkânlarla sahip olmayan sosyoekonomik düzeyi düşük aileler çocuklarına gerekli dijital ve fiziksel imkânı sağlayamadıklarından çocuklar eğitime erişememiştir (Çelik ve Şahin-Demir, 2020). Uzaktan eğitim sürecine katılabilen çocuklar ise ekran karşısında uzun süreler geçirmek durumunda kalmışlar (Ergün ve Dönmez, 2023), tablet, telefon, televizyon kullanımları artmış (Yüksel ve Albaş, 2023) ve çocukların kısa dikkat süreleri, ortam gürültüsü, internet bağlantısı sorunları nedeniyle eğitim süreçleri olumsuz etkilenmiştir (Tozduman-Yaralı ve Özkan-Kunduracı, 2022). Pandemi döneminde eğitime erişemeyen dezavantajlı durumdaki çocukların gelişimi desteklenemezken, uzaktan eğitime erişim sağlayabilen çocuklarla yapılan eğitim faaliyetleri ise sınırlı düzeyde kalmıştır. Kısıtlamaların uygulandığı dönemde çocukların okul ortamı yerine ev ortamında olması özellikle ekran etkileşimlerini ve sosyal yaşantılarını kısıtlamıştır (Kay ve Sağlam, 2021). Çocukların sosyal yaşamındaki bu kısıtlılık, deneyim edinmelerini engelleyerek iletişim becerilerini, dil ve sosyal gelişimlerini etkilemiştir (Yüksel ve Albaş, 2023). Pandemi sürecinin çocuklar üzerinde sosyalleşememe, okulu özleme ve teknoloji kullanımının artması gibi olumsuz etkileri olmuştur (Ergün ve Dönmez, 2023). Çocukların akranlarıyla birlikte oyun oynamaları, etkileşimde bulunmaları ve toplumsal yaşam deneyimleri elde etmeleri iletişim becerilerinin, dil ve sosyal gelişimlerinin ilerlemesi için gereklidir. Dolayısıyla pandemi gibi olağanüstü durumlarda çocukların okul öncesi eğitime erişiminin sağlanması ve eşitsizliklerin giderilmesi, gelişimleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Buna benzer olağanüstü koşullarda eğitimin devam etmesi ya da desteklenmesi için gezici anasınıfı, alternatif bir yöntem olarak kullanılabilir. Ergün ve Dönmez (2023) pandemi döneminde çocukların açık hava oyunlarından çok iç mekânda oyunlar oynadıklarını, dolayısıyla ekran sürelerinin arttığını belirtmiştir. Gezici anasınıfı çocukların açık hava oyunları oynamasını ve sosyalleşmelerini sağlayarak eğitime erişim amacıyla kullanılabilir.

Türkiye’de on ilin etkilendiği 6 Şubat depremleri de eğitim eşitsizliklerine neden olmuştur. Deprem bölgesinde yaşayan çocukların ruh sağlığı, fiziksel sağlığı ve sosyal gelişimleri üzerinde depremin olumsuz etkileri olmuş, eğitimlerinde aksaklıklar meydana gelmiştir (Aydoğdu ve Fofana, 2023; Darga, 2023; Gürbüz ve Koyuncu, 2023). Birçok okul depremde ağır hasar almış ya da yıkılmıştır. Evlerini kaybeden ve geçici barınma alanlarında (çadır/konteyner) yaşamaya başlayan çocuklar olmuştur (Giyik, 2024). Öğrencilerin okula devam etme problemleri ortaya çıkmıştır (Arslan, 2023). Bu koşullarda bireylerin temel ihtiyaçlarının karşılanması doğal olarak eğitimin önüne geçmiştir. Ancak deprem sonrası dönemde eğitime devam edilmesinin ve okullarda psikolojik destek sunulmasının bireylerin kademeli olarak iyileşmeleri için gerekli olduğu ifade edilmiştir (Karabatak ve Alanoğlu, 2023). Deprem sonrasında ülke genelinde eğitime bir süre ara verilmiştir. Eğitim süreci ülkenin geri kalanında normal koşullarda başladığında ise deprem bölgesindeki çocuklar psikolojik durumları ve okulların fiziki durumu nedeniyle eğitime erişim sağlayamamıştır (Arslan, 2023; Darga, 2023). Eğitim aksaklıklarının meydana geldiği bu dezavantajlı durumda çocukların gelişim alanlarının, ruh sağlığının desteklenmesi önemlidir. Aksi halde uzun dönemde çocukların gelişiminde olumsuz sonuçlara neden olabilir. Oyun çadırları veya gezici sınıflar bu durumda çocukları destekleyici alternatif bir yöntem olarak kullanılabilir. Deprem bölgesinde Osmaniye Belediyesi tarafından depremzede çocukların

yararlanması için “Çocuk Oyun Otobüsü” hizmet vermiştir (Osmaniye Belediyesi, 2023). Enerjisa Enerji ve TEMSA da bir sosyal sorumluluk projesi kapsamında “Oyungezer” oyun otobüsünü Hatay ve İskenderun’da konteyner kentlerde yaşayan çocuklar için hazırlamıştır (Enerjisa, 2023).

Gezici anasınıfı (mobil anaokulu) dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocukların eğitime erişimleri ile bir fırsat eşitliği sağlamayı amaçlamaktadır (Eran-Türedi ve ark., 2022). Üstelik sadece sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocuklar için değil; pandemi, deprem gibi olağandışı durumlarda da eğitime erişemeyen çocuklar için de alternatif bir model olarak kullanılabilir. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 82. maddesi, “Okul öncesi eğitimde eğitime erişim modellerini” ifade etmektedir. Bu maddede “Okul öncesi eğitim çağ nüfusu az olduğu için şube açılmayan yerleşim yerleri ile çağ nüfusunun yoğun, fiziki şartların yetersiz olduğu yerleşim yerlerindeki çocukların okul öncesi eğitime erişimini sağlamak için gezici öğretmen sınıfı, gezici sınıf, taşıma merkezi ana sınıfı, yaz eğitimi ve benzeri esnek saat ve zamanlı eğitime erişim modelleri uygulanabilir, gezici öğretmen görevlendirilebilir” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2014). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2020/’21 belgesinde gezici anasınıfı “Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve geliştirmek amacıyla, maddi imkânları yetersiz ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarına devam edemeyen 36-66 aylık çocukları için kuruma dayalı okul öncesi eğitimi uygulamasıdır” şeklinde tanımlamıştır (MEB, 2021). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2022/’23 belgesinde ise gezici sınıfa Yaz Eğitimi kapsamında yer verilmiştir (MEB, 2023). Gezici anasınıfları MEB, üniversiteler, belediyeler ve valilikler ile protokol yapılarak yürütülmektedir. Bu sınıflarda 36-72 aylık çocuklar için hazırlanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı temelinde etkinlikler yapılır (MEB, 2009). Sonuç olarak gezici anasınıfı alternatif bir eğitim yöntemi olup eğitim eşitsizliklerinin giderilmesinde önemli bir role sahiptir. Kurum temelli okul öncesi eğitimden yukarıda bahsedilen ve onun dışındaki birçok nedenle yararlanamayan çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde yararlanılan bir yöntemdir. Alan yazında gezici sınıf, mobil anaokulu, mobil sınıf, oyun otobüsü gibi kullanım şekillerine rastlanmaktadır.

Gelişim alanlarından sosyal gelişim ve dil gelişimi yüksek bir etkileşim içerisindedir. Erken çocuklukta dil becerilerinin gelişimi başta sosyal duygusal beceriler olmak üzere tüm gelişim alanlarını etkilemektedir (Yıldırım ve Koçak, 2016). Çocuğun sorular sorması, konuşabilmesi, çevresindeki insanlarla iletişim kurabilmesi ve sosyal becerilerinin gelişimi için çocuk dil gelişim aşamalarını sağlıklı bir şekilde tamamlamalıdır. Eğitim eşitsizlikleri nedeniyle okul öncesi eğitime erişim sağlayamayan çocukların dil becerileri (Eryılmaz ve ark., 2019) ve sosyal becerileri (Erbay, 2008) yeterince desteklenmemektedir. Dezavantajlı durumdaki çocuklarda eşitsizliklerin yarattığı olumsuz etkilerin önüne geçmek amacıyla gezici anasınıfı modeli kullanılarak önlem alınabilir. Bu nedenle gezici anasınıflarında verilen eğitimin sonuçlarının bilinmesi ve diğer okul öncesi eğitim kurumlarıyla karşılaştırılması önemlidir. Bazı çalışmalarda gezici anasınıfının dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocukların tüm gelişim alanlarına olumlu yönde katkısı olduğu belirtilmiştir (Basit ve Ömeroğlu, 2016; Gezgin, 2009; Haktanır ve ark., 2013; Nutton, 2013; Üstündağ, 2009).

Bu araştırma; gezici anasınıfının amacı doğrultusunda yarattığı olumlu etkinin devam edip etmediğinin, aynı bölgede bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların gelişimi ile gezici anasınıfına giden çocukların gelişimi arasında fark olup olmadığının belirlenmesi ve geliştirilmesini sağlayacak önlemlerin alınması bakımından önem taşımaktadır. Dezavantajlı durumdaki çocukların dil becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve okul türüne göre bu gelişim alanlarındaki durumun belirlenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırma Problemi

Gezici anasınıfına devam eden 48-66 ay aralığındaki çocuklar ile bağımsız bir anaokulunda eğitim görmekte olan 48-66 aylık çocukların dil becerileri ve sosyal becerileri arasında ilişki var mıdır?

Alt Problemler

1. Gezici anasınıfı ve bağımsız bir anaokulunda eğitim görmekte olan 48-66 aylık çocukların dil becerileri (alıcı ve ifade edici) ile sosyal becerileri (sözel açıklama, dinleme ve kişiler arası) arasında bir ilişki var mıdır?
2. 48-66 aylık çocukların okul türüne göre dil beceri (alıcı dil ve ifade edici dil) puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. 48-66 aylık çocukların okul türüne göre sosyal beceri (sözel açıklama, dinleme ve kişiler arası) puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma gezici anasınıfı ve bağımsız bir anaokulunda eğitim görmekte olan 48-66 ay arasındaki çocukların dil ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması; okul türüne göre dil becerileri ile sosyal becerileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinde amaç birden fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını, derecesini belirlemektedir (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle Ankara ilinde bulunan gezici bir anasınıfı belirlenmiştir. Çocukların dil ve sosyal beceri düzeylerini karşılaştırmak amacıyla gezici anasınıfı ile aynı bölgede bulunan ve gezici anasınıfına devam eden çocuklarla benzer demografik yapıya sahip çocukların bulunduğu bir bağımsız anaokulu belirlenmiştir. Bağımsız anaokulu seçilirken gezici anasınıfına devam eden çocuklarla aynı sosyoekonomik düzeye sahip bölgede yer almasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubunu 2018 yılında Ankarada bir belediyeye bağlı gezici anasınıfına kayıtlı 48-66 aylık 42 çocuk ile aynı belediye sınırları içerisinde düşük sosyoekonomik düzeyde bir mahallede yer alan resmî bağımsız bir anaokulunda eğitim görmekte olan 48-66 aylık 42 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubunda toplam 84 çocuk yer almaktadır.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	Okul türü			
		Gezici anasınıfı	Bağımsız anaokulu	Toplam	
Cinsiyet	Kız	<i>f</i>	25	20	45
		%	59,5%	47,6%	53,6%
	Oğlan	<i>f</i>	17	22	39
		%	40,5%	52,4%	46,4%
Yaş	48-59 ay	<i>f</i>	29	15	44
		%	69%	35,7%	52,4%
	60-66 ay	<i>f</i>	13	27	40
		%	31%	64,3%	47,6%
Toplam	Çocuk sayısı	<i>f</i>	42	42	84
		%	50,0%	50,0%	100%

Tablo 1'e göre çalışma grubunda yer alan çocukların 42'si gezici anasınıfına, 42'si de bağımsız anaokuluna devam etmektedir. Gezici anasınıfına devam eden çocukların 25'i kız, 17'si oğlan; 29'u 48-59 ay, 13'ü 60-66 ay yaş grubundadır. Bağımsız anaokuluna devam eden çocukların ise 20'si kız, 22'si oğlan; 15'i 48-59 ay, 27'si 60-66 ay yaş grubundadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra (Etik kurul, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, belediye, ebeveynler) veri toplama sürecine başlanmıştır. Veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Mayıs-Haziran aylarında toplanmıştır. Gezici anasınıfına 5 iş günü, bağımsız anaokuluna 3 iş günü süresince gidilmiştir. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından uygulama için izin alınan 48-66 ay aralığındaki çocukların aileleri ile yüz yüze görüşülerek doldurulmuştur. Belirlenen yaş aralığının dışında kalan çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir. Yaşları 48-66 ay aralığında olan 84 çocuğa TİFALDİ araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Gezici anasınıfında çocuklardan veri toplayabilmek amacıyla otobüsün bir bölümünde masa ve sandalye ile hazırlanan uygun bir ortamda, bağımsız anaokulunda ise Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ofisinde çocuklarla birebir görüşülerek veriler toplanmıştır. Çocuklara öncelikle alıcı dil testi sonra ifade edici dil testi uygulanmıştır. Bu sürecin tamamlanması her çocuk için ortalama 20 dakika sürmüştür. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerileri alt boyutları ise likert tipi ölçek olup okul öncesi öğretmenleri tarafından her bir çocuk için doldurulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları; demografik bilgilere yönelik kişisel bilgi formu, dil becerileri için Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) ve sosyal beceriler için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (SBDÖ) Sözel Açıklama, Dinleme ve Kişiler Arası Beceriler alt boyutlarıdır. Kişisel bilgi formu içeriği çocukların; isimleri, doğum tarihleri, cinsiyetleri, doğum sıraları, kardeş sayıları, yaşadıkları mahalle ve okula devam etme süreleri ile ebeveynlerinin eğitim durumları, yaşları ve mesleklerini öğrenmek amacıyla oluşturulan soruları kapsamaktadır.

TİFALDİ; Türkçe sözcük kazanımları ve kullanımına yönelik hazırlanan 2-12 yaş aralığına uygulanabilen, ifade edici dil ve alıcı dili kapsayan iki alt testten oluşmaktadır. Testin geliştirilmesinde veriler Türkiye'den toplanmış, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı; Alıcı Dil Kelime Alt Testi için 0.98, İfade Edici Dil Alt Testi için 0.99 olarak hesaplanmıştır (Kazak-Berument ve Güven, 2010). TİFALDİ eğitimi alan ve uygulama sertifikası bulunan bir araştırmacı 84 çocuğa testi uygulamıştır. Çocukların alıcı dil ve ifade edici dil testlerinden elde ettikleri ham puanlar, TİFALDİ kılavuzuna göre standart puanlara çevrilmiştir.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ), Avcıoğlu (2007) tarafından 4-6 yaş çocuklar için geliştirilmiştir. Ölçek 62 madde ve dokuz alt faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; kişiler arası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, akran baskısı ile başa çıkma becerileri, kendini kontrol etme becerileri, sözel açıklama becerileri, sonuçları kabul etme becerileri, dinleme becerileri, amaç oluşturma becerileri ve görevleri tamamlama becerileridir. Bu çalışmada SBDÖ'nün dokuz faktöründen iletişim ve dil becerilerini kapsayanlarının kullanılması amaçlanmış ve bu faktörlerin seçiminde uzman görüşü alınmıştır. Sonuç olarak araştırmada SBDÖ'nün yalnızca üç alt boyutunun kullanılmasına karar verilmiştir.

Dokuz faktörlü yapıda tanımlanan SBDÖ'nün üç alt boyutu seçildiğinden ölçeğin yapısı bozulmuştur. Bu nedenle, seçilen tüm alt boyutlar ayrı bir ölçek olarak ele alınmış, her bir faktörün yapı geçerliği araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır. Güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları Kişiler Arası Beceriler ölçeğinin 0,94; Sözel Açıklama Becerileri ölçeğinin 0,90 ve Dinleme Becerileri ölçeğinin 0,97 olarak belirlenmiştir. Cronbach Alpha güvenirlilik değerinin 0,90-1,00 aralığında olması çok yüksek düzeyde güvenirliliği ifade etmektedir (Özdamar, 1999). Bu sonuca göre ölçeklerin güvenirlilik katsayılarının çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Aslan ve Bekir, 2019). Kişiler Arası Beceriler (KAB) ölçeğinde 15, Sözel Açıklama Becerileri (SAB) ölçeğinde 7 ve Dinleme Becerileri (DB) ölçeğinde 5 olmak üzere toplam 27 madde, çocukları gözlemleyen öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Aritmetik ortalamalarda Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğindeki aralık için; "Aralık genişliği= Dizi genişliği/ Yapılacak grup sayısı" formülü kullanılmıştır. Puan aralıkları $(5-1)/5=0,80$ olarak belirlenmiştir (Tekin, 1996). Buna göre KAB, SAB, DB ölçeklerine ilişkin madde ortalamaları "1,00-1,79 çok düşük; 1,80-2,59 düşük; 2,60-3,39 orta; 3,40-4,19 yüksek; 4,20-5,00 çok yüksek" aralıkları ile karşılaştırılmıştır. Ölçeklerden elde edilen toplam puan ölçeği oluşturan madde sayısına bölünerek madde ortalaması elde edilmiş ve madde ortalamalarının yorumlanmasında, belirlenen aralıklar dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen standart puanların dağılımlarına ait mahalnobis değerlerinin ki-kare dağılımındaki olasılık değerlerinin tüm değişkenlerde ki-karenin 0,001'den büyük olduğu ve uç değer olmadığı görülmüştür. Verilerin normal dağılım varsayımı Kolmogorov-Smirnov Z testi ile incelenmiştir.

Tablo 2. Verilerin Normal Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Z Testi Sonuçları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Kolmogorov-Smirnov Z İstatistiği	sd	p	Levene İstatistiği	p	Çarpıklık	Basıklık
Kişiler arası beceriler	,087	84	,171	1,648	,126	,196	-,491
Sözel açıklama becerileri	,073	84	,200	1,776	,176	,020	-,368
Dinleme becerileri	,093	84	,060	,835	,438	-,441	-,514
Alıcı dil	,096	84	,055	1,149	,322	-,170	-,418
İfade edici dil	,065	84	,200	,390	,679	,129	-,358

*p>,05

Tablo 2'de p>,05'e göre puan dağılımının normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Diğer yandan normallik varsayımını sağlayan bir diğer ölçüt olan çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değişmektedir (Morgan

ve ark., 2004). Levene İstatistiği ise $p>,05$ 'e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeklerden elde edilen veriler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelesyon Analizi kullanılmıştır. Ölçümler arasındaki korelasyon değerleri; 0,30'dan küçük ise ilişkinin zayıf düzeyde, 0,30 ile 0,70 arasında ise orta düzeyde, 0,70'ten büyük ise yüksek düzeyde olduğu şeklinde ifade edilmiştir (Köklü ve ark., 2007). Okul türüne göre dil ve sosyal beceriler arasında farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla Independent-Samples (Bağımsız Örneklemeler) t-testi uygulanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çocukların alıcı ve ifade edici dil beceri düzeyleri, araştırmada kullanılan dil testinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır. Çocukların sosyal beceri düzeyleri, SBDÖ'nün kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme beceri alt boyutlarının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır. Çalışmanın bulguları Ankarada bir belediyeye bağlı gezici anasınıfı ile bağımsız bir anaokulunda eğitim görmekte olan 48-66 ay grubundaki çocuklardan toplanan verilerle sınırlıdır.

Etik Konular

Araştırmacılar TİFALDİ uygulama eğitimi ve sertifikası almıştır. SBDÖ kullanımı için ölçeği geliştiren yazardan izin alınmıştır. Çalışmanın gerçekleştirilmesi için Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü etik kurulundan 30/05/2018-E.23227 tarih ve sayılı yazı ile, gezici anasınıfının bağlı olduğu belediyeden ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Testlerin uygulandığı çocukların ebeveynleri ile yüz yüze görüşülerek veri toplama öncesi onayları alınmıştır.

BULGULAR

Bu çalışma üç araştırma sorusu çerçevesinde yürütülmüştür. Bulgular, araştırma soruları kapsamında verilmiştir. Gezici anasınıfında ve bağımsız bir anaokulunda eğitim görmekte olan çocukların sözel açıklama, dinleme ve kişiler arası becerileri ile alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3'te çocukların dil becerileri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Gezici Anasınıfına ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri ile Kişiler Arası, Sözel Açıklama ve Dinleme Becerileri Arasındaki İlişki

		Gezici anasınıfı (n=42)		Bağımsız anaokulu (n=42)	
		Alıcı dil	İfade edici dil	Alıcı dil	İfade edici dil
Kişiler arası beceriler	r	,12	,41**	,27**	,37**
	p	,233	,004	,040	,008
Sözel açıklama becerileri	r	,05	,24	,14	,17
	p	,381	,064	,193	,141
Dinleme becerileri	r	,01	-,05	,16	,20
	p	,469	,376	,161	,106
Alıcı dil	r	,1	,51**	1	,68**
	p	,1	,000	1	,000

** $p<,05$

Gezici anasınıfında eğitim görmekte olan çocukların kişiler arası becerileri ile ifade edici dil becerileri arasında $r(42)=0,41$, $p=,004<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Alıcı dil becerileri ile ifade edici dil becerileri arasında ise $r(42)=0,51$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bağımsız bir anaokulunda eğitim görmekte olan çocukların kişiler arası becerileri ile alıcı dil becerileri arasında $r(42)=0,27$, $p=,040<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde, kişiler arası becerileri ile ifade edici dil becerileri arasında ise $r(42)=0,37$, $p=,008<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Alıcı dil

becerileri ile ifade edici dil becerileri arasında ise $r(42)=0,68$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde yüksek düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak her iki okul türüne devam eden çocukların da alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında; kişiler arası beceriler ile ifade edici dil becerileri arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bağımsız anaokuluna giden çocukların gezici anaokuluna giden çocuklardan farklı olarak alıcı dil becerileri ile kişiler arası becerileri arasında da bir ilişki bulunmuştur.

48-66 aylık çocukların okul türüne göre alıcı dil ve ifade edici dil puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş, buna göre gezici anasınıfına giden çocukların TİFALDİ'den aldıkları standart puanlar ile bağımsız anaokuluna giden çocukların aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Tablo 4'te araştırmaya katılan çocukların okul türüne göre TİFALDİ-AD ve TİFALDİ-İD becerilerine ilişkin standart puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığı verilmiştir.

Tablo 4. Okul Türüne Göre Çocukların Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Olup Olmama Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Samples) T-Testi Sonuçları

TİFALDİ	Okul türü	n	X	S	t	sd	p
Alıcı dil	Gezici anasınıfı	42	110,33	15,75	1,09	82	,280
	Bağımsız anaokulu	42	113,76	13,02			
İfade edici dil	Gezici anasınıfı	42	111,91	13,04	3,13	82	,002*
	Bağımsız anaokulu	42	120,12	10,94			

* $p<,05$

Tablo 4'e göre gezici anasınıfına giden çocukların ifade edici dil standart puan ortalamaları ($\bar{X}=111,91$) ile bağımsız anaokuluna giden çocukların standart puan ortalamaları ($\bar{X}=120,12$) arasında $t(82)=3,13$, $p=,002<,05$ 'e göre bağımsız anaokuluna giden çocuklar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Gezici anasınıfına giden çocukların alıcı dil standart puan ortalamaları ($\bar{X}=110,33$) ile bağımsız anaokuluna giden çocukların standart puan ortalamaları ($\bar{X}=113,76$) arasında $t(82)=1,09$, $p=,280>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre bağımsız anaokuluna giden çocukların ifade edici dil becerilerinin düzeyi gezici anasınıfına giden çocuklara göre daha yüksek olurken, alıcı dil becerileri arasında bir fark olmadığı görülmüştür.

48-66 aylık çocukların sosyal becerilerinden; kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerileri okul türüne göre incelenmiş ve çocukların ölçeklerden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Tablo 5'te araştırmaya katılan çocukların okul türüne göre sözel açıklama, dinleme ve kişiler arası becerileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı verilmiştir.

Tablo 5. Okul Türüne Göre Çocukların Kişiler Arası, Sözel Açıklama ve Dinleme Becerileri Arasında Anlamlı Farklılık Olup Olmama Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem (Independent-Samples) T-Testi Sonuçları

	Okul türü	n	X	S	t	sd	p
Kişiler arası beceriler	Gezici anasınıfı	42	52,64	6,19	2,62	82	,010*
	Bağımsız anaokulu	42	58,48	13,03			
Sözel açıklama becerileri	Gezici anasınıfı	42	23,43	3,90	3,08	82	,003*
	Bağımsız anaokulu	42	26,83	6,02			
Dinleme becerileri	Gezici anasınıfı	42	15,52	3,78	8,65	82	,000*
	Bağımsız anaokulu	42	22,14	3,21			

* $p<,05$

Tablo 5'e göre tüm sosyal beceri düzeylerinde bağımsız anaokuluna giden çocukların lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Gezici anasınıfına giden çocukların kişiler arası beceri düzeyleri ($\bar{X}=52,64$) ile bağımsız anaokuluna giden çocukların kişiler arası beceri düzeyleri ($\bar{X}=58,48$) arasında $t(82)=2,62$, $p=,010<,05$ 'e göre; gezici anasınıfına giden çocukların sözel açıklama beceri düzeyleri ($\bar{X}=23,43$) ile bağımsız anaokuluna giden çocukların sözel açıklama beceri düzeyleri ($\bar{X}=26,83$) arasında $t(82)=3,08$, $p=,003<,05$ 'e göre; gezici anasınıfına giden

çocukların dinleme beceri düzeyleri ($\bar{x} = 15,52$) ile bağımsız anaokuluna giden çocukların dinleme beceri düzeyleri ($\bar{x} = 22,14$) arasında $t(82) = 8,65$, $p = ,000 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda gezici anasınıfında eğitimine devam eden çocukların alıcı dil becerileri ile ifade edici dil becerileri, ifade edici dil becerileri ile kişiler arası becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bağımsız bir anaokulunda eğitimine devam eden çocukların ise alıcı dil becerileri ile kişiler arası becerileri arasında pozitif yönde düşük düzeyde, ifade edici dil becerileri ile kişiler arası becerileri arasında pozitif yönde orta düzeye yakın; ifade edici dil becerileri ile alıcı dil becerileri arasında ise pozitif yönde yüksek düzeye yakın anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Hem gezici anasınıfına hem de bağımsız anaokuluna devam eden çocukların ifade edici dil beceri düzeyleri; alıcı dil ve kişiler arası beceri düzeyleriyle ilişkili bulunmuştur. Gezici anasınıfına ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların ifade edici dil beceri düzeyleri arttıkça, alıcı dil ve kişiler arası beceri düzeyleri de yükselmektedir. Bağımsız bir anaokuluna giden çocukların kişiler arası beceri düzeyleri ile alıcı dil beceri düzeyleri arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu çocukların kişiler arası beceri düzeyleri arttıkça alıcı dil beceri düzeyleri yükselmektedir. Gelişimin ilkelerinden birisi de tüm gelişim alanlarının birbirini etkilemesidir. Bu araştırmada dil gelişimi ile sosyal gelişim arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Özkazanç (2017), normal dil gelişimi gösteren çocukların sosyal bağımsızlık ve sosyal etkileşim becerilerinin, dil konuşma bozukluğu olan çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Yardımcı (2023), dil bozukluğu olmayan çocukların sosyal problem çözme ve sosyal yetkinlik davranış düzeylerinin dil bozukluğu olan çocuklara göre yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Jurkic ve ark., (2023) daha iyi ifade edici kelime dağarcığına sahip olan tek dilli çocukların sosyal açıdan daha yetkin olduklarını belirtmişlerdir. Dilbaz (2020) ise, normal dil gelişim özelliklerine sahip çocukların dil becerilerinin artmasının etkileşimsel davranışlarını pozitif yönde desteklediğini ve bu ilişkinin çocukların sosyal yeterliliklerinin iyi olmasını sağlayabileceğini ifade etmiştir. Böylece çocukların dil gelişim düzeylerinin sosyal gelişimleri ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim, küçük çocuklara zengin uyarıcı ortamlar sağlayarak çocukların ifade edici dil beceri gelişimini desteklemektedir (Dereli ve Koçak, 2005; Okyay, 2015; Öztürk, 1995). Gezici anasınıfında eğitimine devam eden çocuklar uyarıcı bakımından eksiklikler yaşayabilmekte ve yeterince materyalle karşılaşmamaktadır. Bu koşullardan ötürü çocuklar bir kavramı ifade etmek istediklerinde, algılarında gecikme yaşanabilmektedir. Çünkü dil gelişimi bilişsel bir süreçtir ve bireylerin sahip olduğu çevredeki uyarıcılar süreci etkilemektedir (Jersild, 1979). Öğretmenler çocukların gelişimi desteklemede çevrelerindeki önemli faktörlerden biridir. Dolayısıyla çocukların ifade edici dil becerilerini desteklemede öğretmenlerin davranışları da rol oynamaktadır. Eğitim süreçlerinde çocukların ifade edici dil becerisini desteklemek amacıyla öğretmenlerin çeşitli açıklamalar yaparak çocukların duyararak üretmelerini sağlamaları, kelimelerin anlamlarını kısa sözlük anlamı ile ifade etmek yerine uzun cümleler ile açıklamaları, konuşmalar yapmaları, etkinlikler düzenlemeleri ve çocukların aktif katılımını sağlamaları gerekmektedir. Deniz (2018) araştırmasında 5 yaşındaki çocukların ifade edici dil becerilerinin gelişimi ile okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları hikâye kitaplarının niteliği, etkinlik ortamları ve davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Okul türüne göre bağımsız anaokuluna ve gezici anasınıfına giden çocukların ifade edici dil becerileri arasında anlamlı farklılığın ortaya çıkmasında bağımsız anaokulunda ifade edici dilin öğretmenler tarafından desteklenmesinin ve uygun etkinlik ortamlarının oluşturulmasının niteliğinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Bağımsız anaokuluna ve gezici anasınıfına giden çocukların okul türüne göre alıcı dil becerileri arasında anlamlı farklılık çıkmaması özellikle alt sosyoekonomik bölgelerde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan etkinliklerin çok az soru sorularak ve az tartışma yapılarak gerçekleştirildiği, öğretmenlerin zengin bir dil kullanmaması ve kelimelerin anlamlarını genel olarak ifade etmemesi ile açıklanabilir (Dickinson ve Tabors, 2001; Zucker ve ark., 2013). Bağımsız anaokuluna devam eden çocukların, gezici anasınıfına giden çocuklara göre kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerilerinde daha başarılı oldukları görülmektedir. Çocukların kurum temelli okul öncesi eğitimden yararlanması, kişisel-sosyal beceri düzeylerini etkilemektedir. Dolayısıyla bu sonucun bağımsız anaokullarındaki eğitim ortamlarında daha fazla uyarıcı ve oyun alanı olması ile daha çok akran etkileşiminden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Gezgin (2009), yaptığı araştırmada gezici anasınıfına giden çocukların kişisel-sosyal becerilerinin, bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarıkinden daha düşük düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında zengin akran etkileşimleri sağladığından bu ortamlarda oluşan

etkileşim çocukların zengin sosyal deneyimler edinmesini sağlamaktadır (Çimen, 2009; Elibol-Gültekin, 2008; Karaşahin, 2016; Kehoe ve ark., 2018; Tatlı, 2004).

Gezici anasınıfındaki çocukların ifade edici dil ve sosyal becerileri bağımsız anaokuluna giden çocuklarla kıyaslandığında daha düşük düzeyde olsa bile alıcı dil becerilerinde farklılık olmadığı görülmüştür. Bu nedenle eğitime erişimin sağlanamadığı dezavantajlı bölgelerde ve durumlarda eğitim eşitsizliklerini azaltmak amacıyla gezici anasınıfı uygulamasının yürütülmesi çocukların bütünsel gelişimi için gereklidir. Son yıllarda yaşanan salgın hastalık, deprem gibi felaketler de okul öncesi eğitim kademesindeki çocuklar için bu gerekliliğin önemini bir kez daha göstermiştir. Eğitimde fırsat eşitsizliğinin azaltılması için alternatif bir model olan gezici anasınıfı bu araştırmanın sonucuna göre bağımsız bir anaokulunun özelliklerine sahip olmaması nedeniyle çocukların gelişiminde sınırlı düzeyde bir etkiye sahiptir ancak yine de olağandışı durumlarda çocukların eğitim ile buluşturulmasını sağladığı için önemini korumaktadır. Çocukların gelişimindeki olumlu etkiyi artırabilmek için ise gezici anasınıfları yüksek nitelikte, çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak donanımda oluşturulmalı ve eğitim süreçleri deneyimli öğretmenler tarafından yürütülmelidir. Eğitimde fırsat eşitliği temelinde dezavantajlı durumdaki çocukların yaralanabilmesi veya olağanüstü durumlarda eğitim faaliyetlerinin yürütülebilmesi amacıyla nitelikli gezici anasınıflarının kullanılması önerilmektedir. Gezici anasınıflarının olağanüstü koşullardaki etkisinin incelenmesi için ise deprem bölgesinde faaliyet gösteren oyun otobüslerinden yararlanan çocukların gelişim düzeyleri ile ilgili araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aslan, H. S. ve Bekir, H. (2019). *48-60 aylık çocukların kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerilerini belirlemeye yönelik ölçme araçlarının geçerlik güvenirlik çalışması* [Sözlü sunum]. VI. International Eurasian Educational Research Congress, Ankara, Türkiye.
- Arslan, M. (2023). Okul müdürlerinin 6 Şubat Kahramanmaraş depremi sonrası okullarda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(97), 1550-1559.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği (4-6 yaş) geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 93-103.
- Aydoğdu, F. ve Fofana, A. (2023). Depremin Küçük Çocuklar Üzerindeki Etkileri ve Müdahale Programları. 1st International Conference on Trends in Advanced Research. March 4-7, 2023: Konya, Turkey.
- Basit, O. ve Ömeroğlu, E. (2016). Mobile preschool practises. *Developments in Educational Sciences*, 631-639.
- Çelik, Z. ve Şahin Demir, S. (2020). Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretimi. *Pandemi sürecinde sosyoekonomik değişim ve dönüşümler: Fırsatlar, tehditler, yeni normlar* (1. Baskı, 587-623) içinde. Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları.
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi programında altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Darga, H. (2023). 6 Şubat Kahramanmaraş depremlerinde çocukların yaşadıkları ve ebeveynlerinde tanık oldukları duygu durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 68, 213-248.
- Deniz, A. (2018). *Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beş yaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dereli, E. ve Koçak, N. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne – baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 245-254.
- Dickinson, D. K., and Tabors, P. O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dilbaz, M. (2020). *Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların sosyal-duygusal ve dil gelişimleri arasındaki ilişkinin normal dil gelişimi gösteren akranları ile karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Enerjisa. (2023). *Enerjisa Enerji ve TEMSA'nın oyungezer otobüsü deprem bölgesinde*. <https://www.enerjisa.com.tr/tr/enerjisa-hakkinda/medya-merkezi/haberler-ve-duyurular/enerjisa-enerji-ve-temsain-oyungezer-otobusu-deprem-bolgesinde>

- Eran Türedi, N., Erişen Y., ve Gürol, M. (2022). Okul öncesi eğitimde fırsat eşitsizliğini azaltmaya yönelik Türkiye’de uygulanan politikalar. *Yıldız Journal of Educational Research*, 7(2), 121-140.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ergün, Ö. R. ve Dönmez, Ö. (2023). Covid-19 pandemisi sürecinde okul öncesi çocukların dış mekân oyunlarının ve teknoloji kullanımının incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1195009>
- Eryılmaz, D., Uladı, G., Geyik, M., ve Öztürk, M. (2019). 36-72 aylık çocukların dil gelişim özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 265-277.
- Gencer, E. G., Korlu, Ö., Kesbiç, K., Akay S. S., Kotan, H. ve Arık, B.M. (2023). *Eğitim izleme raporu 2023*. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2023/12/EgitimIzlemeRaporu2023.pdf>
- Gezgin, N. (2009). Gezici anaokulu projesinin ilköğretim öğrencilerine etkisi. *Education Sciences*, 4(2), 620-631.
- Giyik, C. (2024). 6 Şubat 2023 depremi sonrası geçici barınma uygulamaları: Gaziantep Nurdağı örneği. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 10(1), 113-124. <https://doi.org/10.21324/dacd.1357076>
- Gürbüz, F. ve Koyuncu, N. E. (2023). *Çocuklar ve deprem*. 1st International Conference on Trends in Advanced Research, Konya, Turkey.
- Haktanır, G., Akgün, E., Karaman, G. ve Duman G. (2013). Topluma hizmet uygulamaları dersi ve MEB mobil anaokulu projesinin birlikte yürütülmesi ile çocukların gelişimlerinin desteklenmesi: Peçenek Köyü örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 69-82.
- Jersild, A. (1979). *Çocuk psikolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Jurkic, A., Halliday, S. E., and Hascher, T. (2023). The relationship of language and social competence of preschool-and kindergarten-age single and dual language learners in Switzerland and Germany. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 72-83.
- Karabatak, S. ve Alanoğlu, M. (2023). *Deprem sonrası eğitim hayatına dönüş*. 11. Uluslararası GAP Zirvesi Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Gaziantep, Türkiye.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karavaşin, H. (2016). *Sosyal beceri ölçeğinin Türkçe formunun alternatif modellerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kay, M. A. ve Sağlam, M. (2021). Covid-19 salgını sürecinin ailede ebeveyn tutumları ile çocuklarda duygusal ve davranışsal durumlar açısından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 9(3), 1115-1130.
- Kazak Berument, S. ve Güven, A.G. (2010). Türkçe ifade edici ve alıcı dil (TİFALDİ) testi: I. Alıcı dil kelime alt testi standardizasyon ve güvenilirlik-geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(3), 192-201.
- Kehoe, M., Bourke-Taylor, H. and Broderick, D. (2018). Developing student social skills using restorative practices: A new framework called H.E.A.R.T. *Social Psychology of Education*, 21, 189-207. <https://doi.org/10.1007/s11218.017.9402-1>
- Köklü, N., Büyükoztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2022/23*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_organ_egitim_2022_2023.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2020/21*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. T.C. Resmî Gazete, 29072. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeliği&mevzuatTertip=5>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2009). *Okul öncesi eğitim kurumları gezici sınıflar yönergesi*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/795.pdf>
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., and Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Nutton, G.D. (2013). *The effectiveness of Mobile Preschool (Northern Territory) in improving school readiness for very remote indigenous children*. (Unpublished doctoral dissertation). Charles Darwin University, Australia.
- Okyay, Ö. (2015). *Öykü yönteminin çocuklarda alıcı ve ifade edici dil ile bilimsel sözcük kazanımlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Osmaniye Belediyesi. (2023). *Çocuk oyun otobüsü depremzede çocukların motivasyon kaynağı oldu*. <https://osmaniye-bld.gov.tr/cocuk-oyun-otobusu-depremzede-cocukların-motivasyon-kaynagi-oldu.html>
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan.
- Özkazanç, C. N. (2017). *Gelişimsel dil konuşma bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren okul öncesi çocukların sosyal beceri ve davranış problemlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumuna giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Üstündağ, A. (2009). *MEB mobil anaokulu projesinin çocukların bilişsel ve dil gelişimi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tatlı, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Tozduman Yaralı, K. T., ve Özkan Kunduracı, H. K. (2022). Türkiye’de covid-19 pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim süreci: Okul öncesi eğitimin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 425-452.
- Tunca, E., Kesbiç, K., Gencer, E. G, Korlu, Ö. ve Akay S. S. (2022). *Eğitim izleme raporu 2022*. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2022/>
- Yardımcı, N. (2023). *Dil bozukluğu olan ve olmayan 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların sosyal problem çözme ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kapadokya Üniversitesi, Nevşehir.
- Yıldırım, A. ve Koçak, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 133-143.
- Yüksel, H. ve Albaş, İ. (2023). Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi (3-6 yaş) çocukların yaşadıkları sorunlar: İzmir örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 3056-3085.
- Zucker, T. A. Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., and Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49, 1425-1439. <https://doi.org/10.1037/a0030347>

Language and Social Skills of Children Attending Mobile and Independent Preschool

Hatice Selcen ASLAN^{ID}, Hatice BEKİR^{ID}

Introduction and purpose

On the basis of equal opportunity in education, all children should be provided with the right to education so that they can start life under equal conditions, and obstacles caused by socioeconomic and various factors should be eliminated. Differences arise in access to early childhood education, especially between regions (Gencer et al., 2023). According to education monitoring reports, access to early childhood education decreased during the Covid-19 pandemic period (Tunca et al., 2022), while the number of students registered in pre-school education institutions increased by 9% throughout the country during the February 6 Kahramanmaraş earthquakes; but the number of students in Malatya, Hatay, Adiyaman and Kahramanmaraş decreased (Gencer et al., 2023).

The development of language skills in early childhood affects all areas of development, especially social emotional skills (Yıldırım and Koçak, 2016). The language skills (Eryılmaz et al. 2019) and social skills (Erbay, 2008) of children who cannot access pre-school education due to educational inequalities cannot be adequately supported. In order to prevent the negative effects of inequalities on disadvantaged children, precautions can be taken by using the mobile preschool model. For this reason, it is important to know the results of the education provided in mobile preschool and compare them with other preschool education institutions.

The importance of this research is to determine whether the positive effect of the mobile preschool continues in line with its purpose and whether there is a difference between the development of children attending a preschool education institution in the same region and the development of children attending a mobile preschool. The aim of this study is to examine the relationship between the language skills and social skills of disadvantaged children and to determine the situation in these development areas according to school type.

Literature Review

It is necessary for children to play games with their peers, interact and gain social life experiences for the advancement of their communication skills, language and social development. Therefore, in extraordinary situations such as the pandemic, ensuring children's access to pre-school education and eliminating inequalities is of critical importance for their development. Ergün and Dönmez (2023) stated that during the pandemic period, children played indoor games more than outdoor games, and therefore their screen time increased. Mobile preschool can be used to access education by allowing children to play outdoor games and socialize. The February 6 earthquakes had negative effects on the mental health, physical health and social development of children living in the earthquake area, and disruptions occurred in their education (Aydoğdu and Fofana, 2023; Darga, 2023; Gürbüz and Koyuncu, 2023). There were children who lost their homes and started living in temporary shelters (tent/container) (Giyik, 2024). Students have problems attending school (Arslan, 2023). In this case, play tents or mobile classrooms can be used as an alternative method to support children. "Children's Play Bus" was provided by Osmaniye Municipality in the earthquake region for the benefit of earthquake-affected children (Osmaniye Municipality, 2023). As part of a social

responsibility project, Enerjisa Enerji and TEMSA prepared the “Oyungezer” play bus for children living in container cities in Hatay and İskenderun (Enerjisa, 2023). Mobile preschool aims to provide equal opportunity for children living in disadvantaged areas with access to education (Eran Türedi, Erişen and Gürol, 2022).

Methodology

This study investigates the relationship between language and social skills of 48-66 month old children attending mobile preschool and independent preschool; it was carried out in correlational survey method to determine whether there is a significant difference between language skills and social skills according to school type. In the correlational survey method, the aim is to determine the existence and degree of co-variation between more than one variable (Karasar, 2016). The study group of the research consists of 84 children, including 42 children aged 48-66 months who are registered to a mobile preschool affiliated with a municipality in Ankara, and 42 children aged 48-66 months who attend an official independent preschool within the borders of the same municipality. In this study, a personal information form for demographic information, Turkish Expressive and Receptive Language Test (TİFALDİ) for language skills, and Interpersonal, Verbal Explanation and Listening Skills sub-dimensions of the Social Skills Assessment Scale (SBDS) were used as data collection tools for social skills. Pearson Correlation Analysis was used to determine the relationship between the data obtained from the scales.

Results, conclusion and suggestions

As a result of the research, a positive, moderately significant relationship was found between the interpersonal skills and expressive language skills, receptive language skills and expressive language skills of children attending mobile preschool. There is a positive low-level relationship between the interpersonal skills and receptive language skills of children attending independent preschool, a positive close to medium level relationship between their interpersonal skills and expressive language skills, and a positive high-level significant relationship between their receptive language skills and expressive language skills. The expressive language skill levels of children attending both types of schools were related to their receptive language and interpersonal skill levels. In other words, as the receptive language and interpersonal skill levels of children attending mobile preschool and independent preschool increase, their expressive language skill levels also increase. There is a relationship between the receptive language skill levels and interpersonal skill levels of children attending the independent preschool. In other words, as the receptive language skill levels of children attending independent preschool increase, their interpersonal skill levels also increase.

Even though the expressive language and social skills of children in mobile preschool were lower than those of children attending independent preschool, it was observed that there was no difference in their receptive language skills. Disasters such as epidemics and earthquakes in recent years have once again shown the importance of this necessity for young children. According to the results of this research, mobile preschool, which is an alternative model to reduce inequality of opportunity in education, has a limited effect on the development of children because it does not have the features of an independent preschool, but it still maintains its importance as it provides children with education in extraordinary situations. On the basis of equal opportunity in education, it is recommended to use qualified mobile preschools in order to benefit disadvantaged children or to carry out educational activities in extraordinary situations. In order to examine the impact of mobile preschool under extraordinary conditions, it is recommended to conduct research on the development levels of children using play buses operating in the earthquake zone.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Etik kurul izni alınan kurum adı: Gazi Üniversitesi

Etik kurul izni tarihi ve sayısı: 30/05/2018-E.23227

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %70, 2. yazarın katkı oranı %30'dur. KavramsallaŐtırma, veri toplama, analiz ve inceleme; Hatice Selcen Aslan; metodoloji, yazma, kontrol etme ve dzenleme; Hatice Selcen Aslan ve Hatice Bekir.

ÇATIŞMA BEYANI

Çalışmada yazarlar arasında kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Aslan, SH. & Bekir, H. (2024). Gezici anasınıfına ve bağımsız anaokuluna devam eden 48-66 aylık çocukların dil ve sosyal becerileri arasındaki ilişki. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1): 29-42. doi: 10.55008/te-ad.1443888

Sınıf Eğitimi Alanında Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Çalışmalara Sistemik Bakış*

A Systematic Overview of Studies on Values Education in Primary Education

Sarenur DEMİRKOL^{id}, Ela KURNAZ^{id}

ÖZ

Amaç: Bu araştırmada amaçlanan Türkiye’de temel eğitimin bir basamağı olan sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi konusunda yapılan tez ve makale çalışmalarının eğilimleri hakkında bilgi sahibi olmaktır. Araştırmada, 2019-2023 yılları arasında sınıf eğitimi alanında yayımlanan değerler eğitimi yönelik çalışmalar, yıllarına, yayın türüne, çalışmalarda tercih edilen yöntemlerine, katılımcılarına, veri toplama yöntemlerine, veri analiz yöntemlerine, çalışmaları oluşturan değerler ve alanı oluşturan disiplinlere göre analiz edilmiştir.

Yöntem ve Araçlar: Araştırmada tarama modelinden yararlanılmış, araştırmanın veri kaynağını Google Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi’ndeki değerler eğitimi yönelik yayımlanan çalışmalar oluşturmaktadır. Veriler betimsel içerik analizine başvurularak analiz edilmiştir.

Sonuçlar: Araştırmada, 2019-2023 yılları arasında sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi yönelik çalışmaların en çok 2019 yılında yapıldığı, veri setini oluşturan çalışmaların daha çok makale olarak yayımlandığı, 2019-2023 yılları arasında sınıf eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi yönelik çalışmalarda nitel araştırma yönteminin daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmanın sınıf eğitiminde değerler eğitimi çalışmak isteyen akademisyen ve araştırmacıların çalışmalarına ışık tutacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, ilkökul, sınıf eğitimi, temel eğitim.

ABSTRACT

Purpose: The aim of this research is to have information about the trends of thesis and article studies on values education in the field of primary education, which is a step of basic education in Turkey. In the study, the studies on values education published in the field of primary education between 2019-2023 were analyzed according to the years, type of publication, preferred methods, participants, data collection methods, data analysis methods, values that make up the studies and the disciplines that make up the field.

Method and Materials: In this study, the survey model was used, and the data source of the research consists of the studies published on values education in Google Scholar and YOK National Thesis Center. The data were analyzed by applying descriptive content analysis.

Results: In the research, it was found that the studies on values education in the field of primary education between 2019-2023 were mostly conducted in 2019, the studies that constitute the data set were mostly published as articles, and qualitative research method was preferred more in the studies on values education conducted in the field of primary education between 2019-2023. It is predicted that this study will shed light on the studies of academicians and researchers who want to study values education in primary education.

Keywords: Values education, basic education, elementary school, primary education

* Bu çalışma 9-12 Kasım 2023 tarihleri arasında 21. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS – 2023)’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Sarenur DEMİRKOL (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)

E-posta/E-mail: sarenur96@gmail.com

Geliş Tarihi/Received: 19.04.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 09.05.2024

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2024

GİRİŞ

İnsan yaşayan bir varlık olmasının yanında değişen, gelişen ve değiştirilebilen bir yapıya sahiptir. İnsandaki bu değişim ve gelişimler eğitim ile ortaya çıkmaktadır. İnsanın davranışlarının, duygularının ve düşüncelerinin eğitim yolu ile yaşadığı topluma uyumlu hale getirilmesi eğitimin hedeflerindedir. İnsan ve toplum birlikteliği değerler eğitimi çatısı altında yer almaktadır. Değerler eğitimi, insanın toplum içindeki yaşantısını daha sürdürülebilir hale getirmesi için önemli görülmektedir. Bu durumda da günümüz önemli çalışma alanlarından biri haline gelmiştir.

Alanyazın incelendiğinde değerler eğitimi açıklayan birden fazla tanım bulunmaktadır, değer kavramını Türk Dil Kurumu (2023) bir ulusun var ettiği sosyal, kültürel, bilimsel ve ekonomik değerler kapsamında maddi ve manevi unsurlarının tamamı; Rokeach (1973) ise değer kavramını birey ve toplumun yaşayış tarzına ve yaşam amacına ilişkin daima var olan inançlar sistemi olarak tanımlamaktadır. Bacanlı (2011) değerler için; aynı toplumda yaşayan bireylerin bir kültürün çatısı altında yaptığı istenir davranış ve tercihlerdir tanımlamasını yapmıştır. Bu tanımlara göre değerler, kişilerden kişilere veya kişilerden toplumlara doğru bir yönelim göstermektedir.

Değerlerin toplumları ve kişileri birbirine yakınlaştırma/benzetme veya uzaklaştırma/ayırıştırma gibi rolleri vardır. Bu nedenle toplumdan topluma, kişiden kişiye değer algısı değişmektedir. Örneğin bir toplumda misafirperverlik çok önemli bir değer iken, bir başka toplumda yabancılara karşı güvensizlik söz konusu olabilmektedir.

Değerler kişilerin özünü, benliğini, inançlarını etkilediğinden topluma net bir şekilde etki etme özellikleri olduğu söylenebilir. Bir örnekle açıklamak gerekirse; ahlak veya güzel ahlakın kaybedilmesi, yozlaşması toplumda saygısızlık, hırsızlık, yalancılık gibi kötü değerlerin egemen olmasına sebep olabilir. Benzer şekilde insanların birbirlerine iyi davranması veya iyiliksever olması toplumda hoşgörü ve mutluluğu egemen kılacaktır. Örnekten de anlaşılacağı üzere değerlerin benzer ve yakınları var iken zıttı ve karşısındakiler de bulunmaktadır. Yani bir değer toplumda artarken benzer ve olumlu olan değerler de artabilir, zıttı ve olumsuz olan değer de azalabilir.

Kişilerin içinde yaşadığı millet tarafından kabul görmüş değerleri edinip davranış haline getirmesi eğitimin amaçlarından biridir. Değerler, doğrudan yahut dolaylı olarak kişilerin davranışlarını yönlendirmektedir. Kişi hangi davranışının toplum tarafından kabul edilebilir olduğunu öğrenmesi için yardıma ihtiyaç duyar. Bu ihtiyaç durumunda değerler eğitiminden faydalanılır (Yılmaz, 2017).

Millî Eğitim Bakanlığının yayımlanmış olduğu öğretim programları incelendiğinde, bütün ilköğretim programlarında ortak başlık altında değerler eğitime yer verildiği karşımıza çıkmaktadır. Bu programlarda yer alan değerlerimiz, öğretim programının bakış açısını oluşturan ilkelerin bütünüdür; günlük yaşantımızın rutininde karşımıza çıkan problemlere çözüm bulmamıza ve davranışa geçmemize yardımcı olan gücün kaynağıdır. Ayrıca öğretim programlarımızda kök değerlerimiz yer almaktadır. Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, saygı, sevgi, sabır, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri kök değer olarak belirlenmiştir (MEB, 2023).

Alanyazın incelendiğinde, değerler eğitime yönelik çalışmaların sıklığı karşımıza çıkmaktadır. Tulunay-Ateş (2017) yaptığı çalışmada, “Değerler eğitimi çalışmalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerinde etkisi var mıdır, varsa nedir?” sorusuna yanıt aramış, buna göre çalışmada meta analiz yönteminden yararlanmıştı. Dönmez ve Uyanık (2022) çalışmalarında farklı ülkelerde değerler eğitime ilişkin uygulamaları değerlendirmeyi amaçlamış ve buna yönelik farklı ülkelerdeki değer eğitimi programından örnekler sunmuştur. Sevim, Güler, İnançlı ve Aslan (2023) çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi dönemde uygulanan değerler eğitimi çalışmalarına yönelik görüşlerine başvurmuş, araştırmanın sonunda okul öncesi öğretmenlerin saygı, hoşgörü, empati, sevgi, dürüstlük ve dayanışma değerlerinin öğrencilere verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Kapkın, Çalışkan ve Sağlam (2018) yapmış oldukları çalışmada 1997-2017 yılları aralığında değerler eğitime yönelik çalışılmış lisansüstü araştırmaları analiz etmiştir. Yapılan bu çalışma ise sınıf eğitimi alanında değerler eğitime yönelik çalışılan araştırmaların eğilimlerinin tespiti ve hangi yönlerde yapıldığına dair incelemelerde bulunulması açısından önemli görülmektedir.

Araştırmada, Türkiye’de temel eğitimin bir basamağı olan sınıf eğitimi alanında 2019 – (Eylül) 2023 yılları arasında yapılmış değerler eğitimi ile ilgili tez ve makaleler tarama modeli kullanılarak incelenmiş, çalışmaların yıl aralığı güncellik ilkesinden yola çıkarak belirlenmiş ve değerler eğitimi çalışmalarının eğilimi hakkında sonuca ulaşmak amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Sınıf eğitimi alanında yapılan değerler eğitime yönelik çalışmaların:

1. Sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların yayınlandığı yıla göre dağılımı nasıldır?
3. Sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
4. Sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların veri toplama araç/tekniklerine göre dağılımı nasıldır?
5. Sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların katılımcı gruplarına göre dağılımı nasıldır?
6. Sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların sınıf seviyesine göre dağılımı nasıldır?
7. Sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların odaklanılan değerlere göre dağılımı nasıldır?
8. Sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların sınıf eğitimi alanındaki disiplinlere göre dağılımı nasıldır?
9. Sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Türkiye’de temel eğitimin bir basamağı olan sınıf eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi çalışmalarının eğiliminin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeline göre analiz edilen araştırmada betimsel yaklaşım modelinden faydalanılmıştır. Tarama modelinde amaç, geçmiş veya şu anda var olan durum ve olguları betimlemektir (Karasar, 2006).

Veri Kaynaklarının Seçim Kriterleri

Araştırmanın veri kaynaklarını belirlemek amacıyla bazı kriterler belirlenmiş, bu kriterler aşağıda sunulmuştur.

- 2019-2023 yılları arasında yayımlanan çalışmalar,
- Lisansüstü ve araştırma makalesi olarak yayımlanmış çalışmalar,
- Google Akademik ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezinde yer alan tam metin çalışmalar,
- Türkiye’de sınıf eğitimi alanında değerler eğitime yönelik yapılan çalışmalar.
- Araştırmanın veri kaynağını oluşturan çalışmalar çoğunlukla Türkçe seçilmiştir ancak veri kaynağında İngilizce yayımlanmış çalışma da bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verilerini 2019-2023 yıllarında sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılmış makale ve lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Makale ve tezler incelenirken makalenin yılına ve çalışma yapılan alana dikkat edilmiştir. Bu bağlamda veri setini oluşturan veriler, Google Akademik ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanından faydalanılarak derlenmiştir. Veriler toplanırken «değerler eğitimi, kök değerler olarak «sevgi», «saygı», «sorumluluk», «adalet», «dostluk», «dürüstlük», «öz denetim», «sabır», «vatanseverlik», «yardımseverlik»ve «kişisel değerler» anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Yapılan tarama sonucunda 49 makale ve 50 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır.

Araştırmada, analiz yöntemlerinden betimsel içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel içerik analizi, belirlenen bir konuyla ilgili yapılmış çalışmaların eğilimlerinin ve çalışmada ortaya çıkan sonuçların betimsel bir biçimde değerlendirmeye alınmasını sağlayan sistematik çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Daha önceden; çalışma türü, yıl, kullanılan yöntem, değer sınıflandırması, disiplin, katılımcılar, çalışılan sınıf, veri toplama aracı ve analiz yöntemi belirlenen temalardır. Bu temalara göre makale ve lisansüstü tezler incelenmiş ve ayrı ayrı kodlanmıştır. Ardından ortaya çıkan analiz sonuçlarına göre frekanslar belirlenmiştir. Bu frekanslar ışığında bulguların verilişinde tablolardan yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgular aşaması belirlenmiş hedefler doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için veri setleri oluşturulurken araştırmacılar klasör halinde verileri açıklayıcı şekilde yerleştirmişlerdir. Veri setleri ortaya çıktıktan sonra çalışmaların analizleri araştırmada bulgular bölümüne alınmıştır. Bulgular aşamasında analizler açık ve anlaşılır bir dil ile yazılmıştır. Çalışma analizleri bulgular kısmına aktarılırken her basamakta uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacılar, analiz aşamasında çalışmalarını sonrasında kontrol edilebilmesi için güvenli şekilde saklayıp, kopyalama yapmışlardır. Tüm analiz aşamaları sonrasında ise bütün basamaklar iki uzman görüşüne başvurularak, geri dönütlere göre düzenlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmada yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları çerçevesinde aşağıda sunulmuştur.

Araştırmada öncelikle sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların türlerine göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: 2019-2023 Yıllarında Sınıf Eğitiminde Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Çalışma Türü	Çalışma Türü
Makale	49
Lisansüstü tez	50
Toplam	99 99

Tablo 1 incelendiğinde 2019 ve 2023 yılları arasında analizi yapılan çalışmaların (f=49)'unun makale, (f=50)'sinin lisansüstü tez olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirlenen yıllar arasında çalışılan makale ve lisansüstü tez sayılarının neredeyse eşit olduğu görülmektedir.

Aşağıda sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: 2019-2023 Yıllarında Sınıf Eğitiminde Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Çalışma Sıklığı
2019	35
2020	20
2021	12
2022	26
2023	6
Toplam	99

Tablo 2 incelendiğinde sınıf eğitiminde değerler eğitimi üzerine en fazla çalışmanın 2019 yılında yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. 2020 ve 2021 yıllarında yapılan çalışma sayısında gerileme olduğu görülmekle birlikte 2022 yılında bu sayıda belirgin bir artış olduğu fakat 2023 yılında çok az sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür.

Aşağıda sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: 2019-2023 Yıllarında Sınıf Eğitiminde Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Yöntem	Çalışma Sayısı
Nitel	67
Nicel	15
Karma	17
Toplam	99

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımında en fazla nitel yöntemin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Nitel araştırma yöntemini takiben karma yöntemin kullanıldığı görülmüştür.

Aşağıda sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların veri toplama yöntemlerine göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: 2019-2023 Yıllarında Sınıf Eğitiminde Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Çalışmaların Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	Çalışma Sayısı
Görüşme	51
Doküman	29
Ölçek	21
Anket	9
Gözlem	5
Test	2
Günlük	2
Çalışma Yaprağı	1

Tablo 4 incelendiğinde çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarından en çok görüşme aracından faydalandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Görüşme veri toplama aracını, doküman ve ölçek veri toplama araçları takip etmiştir. Çalışmaların analizinde birden fazla kullanılan veri toplama araçları da tabloya dâhil edilmiştir.

Aşağıda sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların araştırma grubuna göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: 2019-2023 Yıllarında Sınıf Eğitiminde Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Çalışmaların Katılımcı Gruplarına Göre Dağılımı

Araştırma Grubu	Araştırma Grubu
4.sınıf öğrencileri	31
Sınıf öğretmenleri	30
Ders Kitabı	17
3.sınıf öğrencileri	10
Okuma kitabı	6
Sınıf öğretmeni adayı	5
2.sınıf öğrencileri	4
İlkokul öğrencileri	2
İlkokul yöneticileri	1
Lisansüstü tezler	1
Öğretim programı	1
Çalışma Yaprağı	1

Tablo 5 incelendiğinde çalışmalarda araştırma grubunun en çok 4.sınıf öğrencilerinden oluştuğu belirlenmiştir. Araştırma grubu olarak 4.sınıf öğrencileri ile sınıf öğretmenleri çok yakın sayıda yer almıştır. Bu araştırma gruplarını takiben doküman olarak yer alan ders kitabının araştırma grubu olarak tercih edildiği görülmüştür.

Aşağıda sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların çalışılan sınıf grubuna göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: 2019-2023 Yıllarında Sınıf Eğitiminde Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Çalışmaların Çalışılan Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı

Çalışılan Sınıf Seviyesi	Çalışma Sayısı
4.sınıf öğrencileri	15
3.sınıf öğrencileri	8
1, 2, 3 ve 4.sınıf öğrencileri	7
1.sınıf öğrencileri	6
2.sınıf öğrencileri	5
Okul öncesi öğrencileri	1

Tablo 6 incelendiğinde sınıf eğitiminde değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda sınıf grubu olarak en fazla 4.sınıf öğrencileriyle çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmaların analizinde tüm sınıf gruplarıyla özel olarak çalışıldığı bulgusuna ulaşılırken aynı zamanda tüm ilkokul sınıf seviyeleriyle birlikte çalışılan araştırmaların olduğu da görülmüştür.

Aşağıda sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların çalışılan değerler türüne göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: 2019-2023 Yıllarında Sınıf Eğitiminde Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Çalışmaların Değerler Türüne Göre Dağılımı

Değerler Türü	Çalışma Sayısı
Tüm değerler	46
Belirtilmemiş	14
Sorumluluk değeri	13
Saygı değeri	11
Yardımseverlik değeri	8
Vatanseverlik değeri	7
Adalet değeri	6
Sevgi değeri	4
Dürüstlük değeri	3
Dostluk değeri	2

Tablo 7 incelendiğinde sınıf eğitiminde değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmalara göre en fazla çalışma tüm değerler üzerine yapılmıştır. Yalnız bir değer üzerine çalışılan araştırmalarda 'Sorumluluk, Saygı, Yardımseverlik, Vatanseverlik ve Adalet' değerleriyle daha fazla çalışıldığı analiz edilmiştir. Bununla birlikte değerleri özel olarak belirtmeyen çalışmalar 'Belirtilmemiş' kategorisi altında toplanmıştır.

Aşağıda sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların çalışılan disiplin türüne göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: 2019-2023 Yıllarında Sınıf Eğitiminde Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Çalışmaların Disiplin Türüne Göre Dağılımı

Disiplin Türü	Çalışma Sayısı
Belirtilmemiş	46
Hayat Bilgisi	14
Türkçe	13
Sosyal Bilgiler	11
Drama	8
Matematik	7
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6
Tüm Dersler	4

Tablo 8 incelendiğinde sınıf eğitiminde değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların en çok herhangi bir disipline bağlı olmadan çalışıldığı görülmüştür. Disiplinlere göre dağılıma bakıldığında ise değerler eğitimi çalışmalarının en fazla Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler disiplini ile çalışıldığı analiz edilmiştir.

Aşağıda sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: 2019-2023 Yıllarında Sınıf Eğitiminde Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Çalışmaların Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	Çalışma Sayısı
İçerik Analizi	46
Betimsel Analiz	14
SPSS	13
Sosyal Bilgiler	11
Nvivo	8
İstatistiksel	7
Doküman Analizi	6

Tablo 9 incelendiğinde çalışmalarda veri analiz yöntemi olarak en fazla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmalarda içerik analizinin ardından betimsel analiz ve SPSS programları tercih edilen veri analiz yöntemleri olmuştur. Analiz aşamasında çalışmalarda verilen veri analizleri tam haliyle tabloda gösterilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkiye'de sınıf eğitimi alanında 2019 – Eylül 2023 yılları arasında değerler eğitimi alanında yayımlanan çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalar hakkında eğilime sahip olmak amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre alt amaçlar detaylı şekilde sonuçlandırılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacı olan “Sınıf eğitimi alanında yapılan değerler eğitimine yönelik çalışmaların türlerine göre dağılımı nasıldır?” sorusunun cevabını bulmak için incelemeler yapılmış, Türkiye'de sınıf eğitimi alanında belirlenen yıl aralığında değerler eğitimine yönelik çalışmaların daha çok lisansüstü tez olarak çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni eğitim sistemimizde değerler eğitimine verilen önemin artmasıyla birlikte lisansüstü öğrencilerin çalışma alanlarına da yansımaya açıklanabilir. Kapkın, Çalışkan ve Sağlam (2018) da araştırmalarında inceledikleri değerler eğitimi çalışmalarında veri setini oluşturan değerler eğitimi çalışmalarının daha çok yüksek lisans tezi olarak yayımlandığı sonuca ulaşmışlardır.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Sınıf eğitimi alanında yapılan değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?” sorusunun cevabını bulmak için incelemeler yapılmış, Türkiye'de sınıf eğitimi alanında belirlenen yıl aralığında değerler eğitimine yönelik çalışmaların daha çok 2019 yılında çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim sistemimizde değerler eğitimi önemli bir yer taşımakta ve Millî Eğitim Bakanlığımız bu konuyu

öğretim programlarına da taşımaktadır. İlkokul öğretim programlarına bakıldığında kök değerler olarak değerler eğitimine değinildiği ve bu değerlerin öğrencilerine kazandırılması hedeflenen kazanımlarla birlikte verilmesi amaçlandığı görülmektedir (MEB, 2023). Ayrıca bakanlığımız değerler eğitimine yönelik hedef ve çalışmalara 2015 öğretim programlarında da yer vermiştir (MEB, 2015). Bu bağlamda güncellik açısından değerler eğitimine yönelik çalışmaların daha çok 2019 yılında çalışılmasının nedeni bu şekilde açıklanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan “Sınıf eğitimi alanında yapılan değerler eğitimine yönelik çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?” sorusunun cevabını bulmak için incelemeler yapılmış, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında belirlenen yıl aralığında değerler eğitimine yönelik çalışmaların daha çok nitel yöntemle çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel araştırmalar sosyoloji, antropoloji, psikoloji gibi çeşitli disiplinlerin bir arada olduğu ve bu disiplinlerin ortak amacının insan davranışı ve insanın içinde bulunduğu ortamı anlamaya yönelik olduğu bilinen bir gerçektir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda değerler eğitimi çalışmalarının insan davranışıyla bire bir örtüştüğü düşünüldüğünde değerler eğitimi çalışmalarında daha çok nitel yöntemin tercih edilmesi olağan bir durum olarak görülebilir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan “Sınıf eğitimi alanında yapılan değerler eğitimine yönelik çalışmaların veri toplama araç/tekniklerine göre dağılımı nasıldır?” sorusunun cevabını bulmak için incelemeler yapılmış, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında belirlenen yıl aralığında değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmalarda veri toplama aracı/tekniki olarak daha çok görüşmelere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarından bir tanesi de veri setini oluşturan çalışmalarda daha çok nitel yöntem ile çalışıldığı sonucudur. Görüşme tekniği ise nitel araştırma yöntemlerinde araştırmacılar tarafından en sık başvurulan veri toplama aracı olarak görülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda araştırma sonuçlarının da birbirleriyle tutarlı olduğunu ifade edilebilir. Ayrıca literatürde de değerler eğitimine yönelik çalışmalarda görüşme tekniğine yer veren çalışmalar bulunmaktadır. Nitekim Bayırlı, Doruk ve Tüfekçi (2020) çalışmalarında öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerine başvurmuş, görüşlerine başvurulan öğretmenlerin değerler eğitiminde ödül kullanımının öğrenciler üzerinde olumsuz etki oluşturduğunu ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın beşinci alt amacı olan “Sınıf eğitimi alanında yapılan değerler eğitimine yönelik çalışmaların katılımcı gruplarına göre dağılımı nasıldır?” sorusunun cevabını bulmak için incelemeler yapılmış, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında belirlenen yıl aralığında değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmalarda katılımcı grubu olarak daha çok ilkökul 4.sınıf öğrencileriyle çalışıldığı sonucuna varılmıştır. Bu durumun nedeni ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin soyut işlemler dönemine girmesiyle açıklanabilir. Literatürde de ilkökul 4.sınıflarla yapılan değerler eğitimine yönelik çalışmaların öğrencilerin değerler konusunda olumlu yönde gelişim gösterdiği çalışmalar mevcuttur. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinde biyografi temelli kahramanlık kitapları vatanseverlik algılarını geliştirmede etkili olduğu gibi, örnek olay yöntemi de yardımseverlik değerine yönelik tutumlarını geliştirmede etkilidir (Çirak, 2021; Tandoğan, 2022).

Araştırmanın altıncı alt amacı olan “Sınıf eğitimi alanında yapılan değerler eğitimine yönelik çalışmaların sınıf seviyesine göre dağılımı nasıldır?” sorusunun cevabını bulmak için incelemeler yapılmış, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında belirlenen yıl aralığında değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmalarda daha çok ilkökul 4.sınıf öğrencileriyle çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının da birbirleriyle tutarlı olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın yedinci alt amacı olan “Sınıf eğitimi alanında yapılan değerler eğitimine yönelik çalışmalarda odaklanılan değerlere göre dağılımı nasıldır?” sorusunun cevabını bulmak için incelemeler yapılmış, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında belirlenen yıl aralığında değerler eğitimine yönelik çalışmalarda daha çok tüm değerlere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni olarak, öğretim programlarında verilen kazanımların birden fazla kök değerle eşleştirilebilmesi olabilir. Literatür incelendiğinde bu nedeni destekleyecek çalışmalar mevcuttur (Sorkun, 2023; Bay ve Karaçay 2024). Sorkun (2023) çalışmasında Yaşar Kemal’in eserlerinde ilkökul öğretim programlarında verilen kök değerlere ve daha fazlasına hitap ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bay ve Karaçay (2024) tarafından yapılan araştırmada ise analiz ettikleri 2. sınıf kitaplarında vatanseverlik kök değerine yer verilmediği ve en çok sevgi kök değerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sekizinci alt amacı olan “Sınıf eğitimi alanında yapılan değerler eğitimine yönelik çalışmaların sınıf eğitimi alanındaki disiplinlere göre dağılımı nasıldır?” sorusunun cevabını bulmak için incelemeler yapılmış, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında belirlenen yıl aralığında değerler eğitimine yönelik çalışmalarda daha çok herhangi bir disiplin belirtilmeden çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenlerinden biri öğretim programlarının

hepsinin genel çerçevesinde herhangi bir disipline bağlı kalınmadan verilen kök değerler olabilir. Bir diğer neden ise çalışmanın veri setini oluşturan araştırmalarda katılımcı gruplarına bağlı olarak yapılan çalışmalar olabilir. Örneğin Çelik (2022) çalışmasında sınıf öğretmenliğini oluşturan disiplinlere bağlı kalmadan sınıf öğretmenleriyle saygı değerine yönelik görüşmeler yapmıştır.

Araştırmanın dokuzuncu ve son alt amacı olan “Sınıfeğitimi alanında yapılan değerler eğitime yönelik çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?” cevabını bulmak için incelemeler yapılmış, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında belirlenen yıl aralığında değerler eğitime yönelik çalışmalarda veri analiz yöntemi olarak daha çok içerik analizi yöntemine başvurulduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçerik analizi, sosyal bilimler alanında çoğunlukla tercih edilen tekniklerden biridir ve genellikle gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2016). Değerler eğitimi daha çok sosyal bilimlere yakın bir alan olduğu düşünüldüğü için yapılan çalışmalarda daha çok içerik analizine yer verilmiş olabilir. Bununla birlikte içerik analizi nitel araştırmalarda tercih edilen analiz yöntemlerinden biri olarak bilindiği gibi araştırmanın sonuçlarının birbiri ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Türkiye’de sınıf eğitimi alanında 2019 – Eylül 2023 yılları arasında değerler eğitime yönelik yapılan çalışmaların eğilimini inceleyen bu araştırmada, çalışmaların daha çok lisansüstü tez olarak çalışıldığı, belirlenen yıl aralığında en fazla 2019 yılında yayımlandığı, bu çalışmalarda tercih edilen araştırma yöntemi olarak en fazla nitel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalarda veri toplama aracı/tekniki olarak görüşmelerden yararlandığı, katılımcı grubu olarak ilkökul öğrencilerinin tercih edildiği, sınıf eğitimi oluşturan ilkökul kademelerinde yine en fazla ilkökul 4.sınıflarla çalışıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmaların tüm değerlere yönelik olduğu ve bu çalışmalarda sınıf öğretmenliğini oluşturan herhangi bir disipline bağlı kalmadan çalışıldığı, ayrıca çalışmaların analizinde en çok içerik analizi kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Elde edilen bu sonuçlar ışığında, değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda çalışma grubunu en çok öğrenciler ve öğretmenler oluşturmuştur. Eğitim-öğretim sisteminin önemli destekçileri olan aileler herhangi bir çalışmaya katılmamıştır. Değer eğitimi ile ilgili olarak öğretmen ve öğrencilerin bilgilendirilmesinin yanında ailelerin de sürece dâhil edilmesi ve bilgilendirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla aileler ile değerler eğitime yönelik çalışmalar yapılabilir.

Değerler eğitiminin daha çok sosyal bilimlere yakın alanlara ait olduğu düşünülmektedir ancak öğretim programlarımızda kök değerler bütün disiplinlerle iç içedir. Öğretmenlere bu konuyla ilgili farkındalık oluşturma çalışmaları yapılabilir. Araştırma güncellik ilkesinden yola çıkılarak son 5 yılda yayımlanan çalışmaları hedef almıştır, araştırmacılar zaman aralığını genişleterek farklı araştırmalar yapabilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, S. ve Saban, A. (2020). İlkokul dördüncü sınıfta felsefe-temelli çocuk kitapları aracılığıyla değer öğretimine ilişkin bir eylem araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 431-461. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/54160/732548>
- Aslan, H., Güler, Z., İnançlı, S. & Zekeriye Sevim, M. (2023). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitiminde değerler eğitimi hakkında görüşleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(6), 737-749. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1230>
- Bacanlı H. (2011). Değer, değer midir?. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7(19), 18-21.
- Bay, Y. ve Karaçay, Z. (2024). İlkokul 2. sınıf öykülerle değerler eğitimi seti'nin kök değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies – Education Dergisi*, 19(1), 36-71. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.73470>
- Bayırlı, H., Doruk, O. ve Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 865-894. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.5m>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Çelik, H. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin “Saygı” değerine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır (Tez No: 771457).
- Çırak, Z. (2021). *Örnek olay yönteminin 4. sınıf öğrencilerinin yardımseverlik değerine yönelik tutumları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır (Tez No: 690888).
- Dönmez Ö. ve Uyanık, G. (2022). Farklı ülkelerde değerler eğitimi ve değer eğitimi programlarından örnekler. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 74-88. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1099697>

- Kapkın, B., Çalışkan, Z., ve Sağlam, M. (2018). Türkiye'de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 183-207.
- M.E.B. (2015). Milli Eğitim öğretim programları, <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>. adresinden 07.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- M.E.B. (2023). Milli Eğitim öğretim programları, <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>. adresinden 07.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Sorkun S. S. (2023). *Yaşar Kemal'in eserlerinde değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır (Tez No: 801519).
- Tandoğan, L. (2022). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değeri algılarının kitap okuma etkinlikleri sonucunda değişiminin incelenmesi (Erzurum ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır (Tez No: 770853).
- Tulunay-Ateş, Ö. (2017). Türkiye'de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 41-60.
- Türk Dil Kurumu (2019) Türkçe sözlük, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cb31e84c95965.902.93372 adresinden 10.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, B. (2019). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin yaratıcı drama yöntemiyle kazandırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır (Tez No: 587723).

A Systematic Overview of Studies on Values Education in Primary Education

Sarenur DEMİRKOL , Ela KURNAZ 

INTRODUCTION AND PURPOSE

Besides being a living being, human beings have a changing, developing and changeable structure. This change in human beings can be realized through education as well as experience. The harmonization of human behavior, emotions and thoughts with the society in which they live through education is one of the important fields of study today. One of these fields is values education. Rokeach (1973) defines the concept of value as a system of beliefs about the way of life and purpose of life of the individual and society. Values have the role of bringing societies and individuals closer to each other or pushing them apart. For this reason, the perception of values varies from society to society and from person to person. For example, while hospitality is a very important value in one society, there may be mistrust towards foreigners in another society. When we examine the curricula published by the Ministry of National Education, we see that all primary school curricula include values education under a common title. Our values in these programs are the whole of the principles that form the perspective of the curriculum; they are the source of the power that helps us find solutions to the problems we encounter in the routine of our daily lives and help us to act. Sevim, Guler, Inancli, and Aslan (2023) consulted the opinions of preschool teachers about the values education activities implemented in the preschool period and concluded that preschool teachers should give the values of respect, tolerance, empathy, love, honesty and solidarity to students.

In the study, theses and articles on values education in the field of classroom education, which is a step of basic education in Turkey, between 2019 – (September) 2023 were examined using the survey model, and it was aimed to reach conclusions about the trend of values education studies. Within the scope of the research, answers to the following questions were sought. How is the distribution of studies on values education in the field of classroom education according to types, years, research methods, data collection tools/techniques, participant groups, grade level, values used, disciplines in the field of classroom education, and data analysis methods?

METHODOLOGY

The study aimed to determine the tendency of values education studies conducted in the field of classroom education, which is a step of basic education in Turkey. The descriptive approach model was used in the research analyzed according to the survey model. The aim of the survey model is to describe the past or present situations and phenomena (Karasar, 2006). In order to determine the data sources of the research, some criteria were determined, which are presented below. Studies published between 2019-2023, studies published as graduate and research articles, full text studies in Dergi Park, Google Scholar and Council of Higher Education (YOK) Thesis Center, studies on values education in the field of primary education in Turkey. The studies that constitute the data source of the research were mostly selected in Turkish, but there are also studies published in English in the data source. In the research, descriptive content analysis method was preferred among the analysis methods. Descriptive content analysis is a systematic study that provides a descriptive evaluation of the trends and results of the research on a particular topic (Çalık & Sözbilir, 2014).

RESULTS, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

In this study, the studies published on values education in the field of primary education in Turkey between 2019 and September 2023 were examined and it was aimed to have a trend about these studies. According to the findings obtained from the research, the following conclusions were reached. It was concluded that the studies on values education in the field of primary education in Turkey in the specified year interval were mostly postgraduate theses. The reason for this situation can be explained by the increasing importance given to values education in our education system and its reflection on the fields of study of graduate students. It was concluded that studies on values education in the field of primary education in Turkey in the specified year range mostly included all values. The reason for this may be that the outcomes given in the curricula can be matched with more than one root value.

In studies on values education, students and teachers were mostly utilized as data sources, while families, who are important stakeholders of the education system, were not included in any study. It is necessary to inform not only teachers and students but also families about values education and to include them in teaching activities. Therefore, studies on values education can be conducted with families.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazarların mevcut araştırmaya katkısını yüzde olarak belirtiniz. Örneğin iki yazar varsa 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın oranı ise %40'dır. Bunun yanı sıra yazarlar araştırmanın hangi aşamalarına katkıda bulunduysa bunu açık bir şekilde ifade ediniz:

Yazarların araştırmaya katkısı eşit orandadır.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Demirkol, S. & Kurnaz, E. (2024). Sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılmış çalışmalara sistematik bakış. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1): 43-54. doi: 10.55008/te-ad.1470563

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran ve Öğretmen Etkileşimlerinin Bağlanma Stilleri Açısından Değerlendirilmesi*

Evaluation of Preschool Children's Peer, Teacher Interactions in Terms of Attachment Styles

Meltem AKBURAK ŞEFLEK^{id}, Ege AKGÜN^{id}

ÖZ

Amaç: Bu çalışmada 48-60 ay arası çocukların akran ve öğretmenleri ile etkileşiminin ve bağlanma stillerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, çocukların öğretmen ve akranları ile etkileşiminin cinsiyete ve bağlanma stillerine göre ve bağlanma stillerinin cinsiyete göre değerlendirilmesi yapılmış ve çocukların öğretmen ve akran etkileşimi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Yöntem ve Araçlar: İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmanın çalışma grubunu, Ankara ili Gölbaşı İlçesine bağlı özel bir anaokuluna devam eden 48-60 aylık çocuklar ve öğretmenlerinden oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak, Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (OÖTT), Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği (ÇDÖ) ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ) kullanılmıştır. Elde edilen veriler t testi, Mann-Whitney U testi ve Spearman's Rho korelasyon yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Sonuçlar: Çalışma bulgularına göre, çocukların öğretmenleri ve akranları ile kurdukları etkileşimlerde olumlu özelliklerin baskın olduğu belirlenmiştir. Çocukların öğretmeni ile etkileşiminin çocuğun cinsiyetine ve bağlanma stiline göre farklılık göstermezken akranları ile olan etkileşimlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: akran etkileşimleri, bağlanma stilleri, okul öncesi dönem, öğretmen-çocuk etkileşimi.

ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study was to determine the attachment styles of children between 48-60 months, the interactions of them with peer and teachers. In accordance with this goal, the interactions of children with their peers and teachers evaluated in terms of gender and attachment styles and the relationships between the interactions with peers and teachers examined.

Method and Materials: The model of study was relational survey research and the study group consisted of preschool teachers and the children in their classes from a private school in Ankara, Gölbaşı. As data collection tools; Doll Story Completion Task, The Child Behavior Scale and Student – Teacher Relationship Scale were used. The collected data was analyzed by using the t test, Mann-Whitney U test and Spearman's Rho analysis method.

Results: According to the results of the study, the interactions conducted by children with peers and teachers mostly have positive features. The interactions between children and teachers have no differences in terms of gender and attachment styles of children while there are meaningful differences the interactions between children and their peers.

Keywords: attachment styles, early childhood education, peer interactions, teacher-student relationships.

* This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

** Bu çalışma "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran ve Öğretmen Etkileşimlerinin Bağlanma Stilleri Açısından Değerlendirilmesi" Başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından özetlenerek hazırlanmış olup 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

*** Bu çalışma "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran ve Öğretmen Etkileşimlerinin Bağlanma Stilleri Açısından Değerlendirilmesi" Başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.)

**** Akburak, M. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının akran ve öğretmen etkileşimlerinin bağlanma stilleri açısından değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Meltem AKBURAK ŞEFLEK (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi Ankara, Türkiye)

E-posta/E-mail: meltem.akburak@outlook.com

Geliş Tarihi/Received: 14.02.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 03.05.2024

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2024

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, okula başlama ile birlikte çocuğun sosyal çevresinin genişlediği ve kişiler arası ilişkilerin artması sonucu sosyal gelişimin hız kazandığı bir dönemdir (Gülay, 2009). Okul öncesi dönemin önemi düşünüldüğünde, bu dönemde kurulacak olan öğretmen-çocuk ilişkisi diğer kademelerdeki ilişkiler ile karşılaştırıldığında daha önemli bir konumda olmaktadır (Hamre ve Pianta, 2006).

Çocukların yetişkinlerle etkileşimlerini açıklayan en önemli yaklaşımlardan biri olan Bağlanma Kuramı, John Bowlby ve Mary Ainsworth'un çalışmaları sonucu geliştirilmiş olup psikanalitik yaklaşımdan etkilenmiş bir kuramdır. Bağlanma, yaşamın ilk yıllarında gelişmeye başlayan, duygusal yönü ağır basan ve çocuğun gelişimini etkileyerek yaşam boyunca etkisinin sürdüğü bilinen karşılıklı bir ilişki olarak tanımlanabilir. Bowlby'nin teorisine göre, bebek ilk bakım vereniyile yaşadığı deneyimleri içselleştirir ve yaşanan bu bağlanma ilişkileri aile dışında gelişen sonraki ilişkiler için temel oluşturur (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Bebek ve ilk bakım vereni (genellikle anne) arasında güvenli bir bağlanma ilişkisi kurulduğunda, bu ilişki bebeğe stres anlarında istikrar ve güven sağlayarak bebeğin çevresini keşfetmesine olanak tanımaktadır (Fonagy ve diğerleri, 2014). Bowlby, yaşamın ilk zamanlarında en çok tercih edilen tek bir bağlanma figürü olabileceğinden ve bu kişinin çoğunlukla "anne" olduğunu belirtse de son zamanlarda savunulan fikir bebeğin ihtiyaçlarına sürekli olarak cevap veren anne dışındaki kişilerin de bağlanma figürü olabileceğidir (Goldberg, 2000).

"Yabancı Ortam Deneyi" olarak bilinen ve Mary Ainsworth ile arkadaşlarının deney çalışması sonucunda üç temel bağlanma stili ortaya çıkmıştır. Bu üç bağlanma stili güvenli, kaygılı-kaçınan bağlanma ve kaygılı-dirençli bağlanma olarak belirlenmiştir (Ainsworth ve diğerleri, 1978). Güvenli bağlanma stiline sahip çocukların deney grubu içerisinde çoğunluğu oluşturduğu söylenmektedir. Bu çocukların oyunlarda aktif katılımcı oldukları, annenin odadan ayrılmasıyla birlikte oluşan stres durumunda birileriyle iletişime geçme arayışı içinde oldukları ve annenin geri dönmesiyle birlikte kolaylıkla rahatladıkları ve oyunlarına devam ettikleri gözlemlenmiştir. Kaygılı-kaçınan bağlanma stiline sahip çocukların annelerinin ortama geri gelmesiyle anneden kaçınan davranışlar gösterdikleri gözlemlenmiş ve birçoğunun ise yabancı kişiye annelerinden daha yakın davrandıkları görülmüştür. Kaygılı – dirençli bağlanma stiline sahip çocuklar annelerine karşı yakınlık arayışı ve iletişime geçme konusunda kararsız davranışlar gösterirken iletişimlerinde anneye karşı tepkili davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Kaygılı – dirençli çocukların kaygılı – kaçınan çocuklarla kıyaslandığında daha kızgın ve hırçın oldukları ve bir kısmının ise daha pasif oldukları görülmüştür (Bowlby, 1990). Main ve Solomon (1990) var olan bağlanma stillerine kaynaklarda farklı isimlerle adlandırılabilen "düzensiz/ dağınık/karışık bağlanma" stilini eklemiştir. Düzensiz bağlanma stiline sahip olan çocukların davranışları güvenli bağlanan, kaygılı – kaçınan ve endişeli-dirençli kategorilerde tanımlanamamaktadır. Bu gruba dâhil olan çocukların davranışlarının belirli bir amaca yönelik olmadığı, bir plan dâhilinde gerçekleşmediği ve çocukların gerekli durumlarda davranışlarına yönelik açıklamalarda bulunamadıkları gözlenmiştir. Ayrıca bu çocukların zamanla ilgili kavramları beklenen düzeyde sıralayamadıkları, çelişkili davranış örüntüleri ile kaygı-korku durumları gösterdikleri ve amaçsız hareket ve mimikler sergiledikleri söylenmektedir (Main ve Solomon, 1990).

Başlanma teorisyenleri, erken çocukluk dönemindeki bağlanma ilişkileri ile ebeveyn tutumlarının sonraki dönemlerde görülen davranış problemleri ve sosyal yeterlik gibi durumlar üzerinde güçlü etkilere sahip olduklarını savunmaktadır. Bowlby'ye göre, çocuklar, insanlar ve ilişkiler hakkında oluşturdukları bilişsel şemaları erken çocukluk dönemlerinde kurdukları ebeveyn-çocuk etkileşimlerine dayandırarak oluşturmakta ve bu şemalar gelecek ilişkilere aktarılmaktadır (aktaran Raikes ve Thompson, 2008). Okul öncesi dönemde, içsel çalışan modeller çocukların sosyal etkileşimler konusunda diğer kişilerle iletişim kurmaları için onlara yardımcı olacak temel güveni sağlamaktadır. Bu içsel çalışan modeller, çocuklara geçmişte ilk bakım verenleriyle yaşadıkları güven verici deneyimlerini hatırlatarak öğretmen ve akranları ile kuracakları yeni etkileşimlerde temel teşkil etmektedirler. Bu deneyimler çocuğun gelecekte başka kişilerle uyumu için bir başlangıç niteliği taşımakta olup bu deneyimlerin varlığı çocuklar için gelecekteki okul deneyimi ve akran etkileşimlerinin zor ve korkutucu bir süreç olmasını engellemektedir (Mercer, 2006).

Anne – çocuk bağlanma sürecinin, çocuğun okul öncesi yılları boyunca başkalarıyla güvenli bağlanmasını destekleyen bağlantıları güçlendirdiği düşünülmektedir. Çocuklarına kuralların nedenini açıklayan, onların isteklerini göz önünde bulunduran, kuralları koyarken çocuğu yönlendiren ve karar verme aşamasına dâhil eden annelerin çocuklarının annelerini güven üssü olarak gördükleri söylenmektedir (Posada ve diğerleri, 2016). Benzer şekilde, anne ve babaya güvenli bağlanmanın ve akran kabulünün, çocuğun kendine güvenini yordamada çok önemli bir rol oynadığı söylenmektedir (Pinto ve diğerleri, 2015). Güvensiz bağlanma stiline sahip çocukların güvenli bağlanmalara

göre daha az sosyal davranışlar gösterdiği ve güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanma stiline sahip olanlara göre akranları tarafından daha çok kabul gördükleri ortaya çıkmaktadır. Güvensiz bağlanma stillerinin akran mağduriyeti ve ilişkisel saldırganlık ile yüksek düzeyde bağlantılı olduğu ve bu çocukların akranları ile en çok problem yaşayan grubu oluşturduğu görülmektedir (Seibert ve Kerns, 2015). Çocukların öğretmeni ile kurduğu güven temelli ilişkilerin akran etkileşimini olumlu yönde etkilerken güvenin sağlanamadığı ilişkilerde ise akran etkileşiminin de sınırlı olabileceği öngörülmektedir. Öğretmenine karşı güvenli bağlanan çocukların öğretmenleri ile daha fazla etkileşime geçtiği görülmüştür. Benzer şekilde, öğretmeni ile etkileşiminde güven duygusuna sahip olan çocukların akranları ile daha fazla birlikte oyun oynarken öğretmenine direnç gösteren çocukların birlikte oyunlarda daha az yer aldığı görülmektedir (Cugmas, 2011). Öğretmen-çocuk arasında kurulan ilişkinin işlevinin sınıf dışındaki kaynaklara bağlantılar sağlama yönünde devam ettiği düşünülmektedir. Çocukların öğretmeni ya da birbirleriyle olan sınıf-içi etkileşimlerinin ve bu etkileşimlerden doğan duygusal ve psikolojik değerlerin sınıf içinde yaşanan deneyimlerin geleceğe aktarılması için temel oluşturduğu savunulmaktadır (Hamre ve Pianta, 2006).

Bu araştırmada 48-60 ay arası çocukların akran ve öğretmenleri ile etkileşiminin ve bağlanma stillerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Çocukların öğretmen ve akran etkileşim özellikleri nasıldır?
2. Çocukların bağlanma stilleri nasıldır?
3. Çocukların öğretmeni ile etkileşim özellikleri çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
4. Çocukların akranları ile etkileşim özellikleri çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
5. Çocukların bağlanma stilleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
6. Çocukların öğretmenleri ile etkileşim özellikleri çocuğun bağlanma stiline göre farklılık göstermekte midir?
7. Çocukların akranları ile etkileşimi çocuğun bağlanma stiline göre farklılık göstermekte midir?
8. Çocuk – öğretmen etkileşim özellikleri ile çocuk – akran etkileşimi arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma çocukların akran ve öğretmen etkileşimleri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere ilişkisel tarama modeline uygun olarak hazırlanmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkileri belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Gölbaşı İlçesinde bulunan özel bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitimine devam eden ve uygun örnekleme ile seçilen 48-60 aylık 60 çocuk ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan çocukların cinsiyetlerine göre sayılarının eşit olmasına dikkat edilerek çalışmada 30 kız ve 30 erkek çocuk yer almıştır. Çocukların okul öncesi eğitime devam sürelerine bakıldığında; on dört çocuğun 0-12 aydan itibaren, yirmi dört çocuğun 13-24 aydan itibaren ve yirmi iki çocuğun ise 25 aydan itibaren okul öncesi eğitim almaya başladıkları görülmektedir. Çocukların herhangi bir klinik tanısının olmamasına ve anne – babalarının sağ ve birlikte yaşıyor olmasına ve çocuklarının çalışmaya katılımını onaylamasına dikkat edilmiştir. Çocukların eğitim aldığı sınıflarda iki okul öncesi öğretmeni görev yapmaktadır ve her iki öğretmen de çalışmada yer almıştır. Çalışmada yer alan öğretmen sayısı sekizdir. Öğretmenlerin yedisi 30-40 yaş aralığında olup bir öğretmen 30 yaşın altındadır. Çalışmaya katılan beş öğretmenin 10-15 yıllık öğretmenlik deneyimi bulunurken iki öğretmen 6-10 yıllık mesleki geçmişe sahiptir. Çalışmaya katılan bir öğretmen beş yıldan az süredir öğretmenlik yapmaktadır. Öğretmenlerin tamamı okul öncesi eğitim alanında lisans eğitimine sahip kadınlardan oluşmaktadır ve çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Ölçekleri doldurarak çalışmaya katılan ve aynı sınıfta görev yapan iki öğretmenden biri rastgele seçilmiş ve çalışmada bu öğretmenin doldurduğu “Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ)” karşılaştırmalı analizlerde kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (OÖTT), Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ) ve Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği (ÇDÖ) kullanılmıştır.

Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (OÖTT): Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (Doll Story Completion Task) Granot ve Mayselless (2001) tarafından okul öncesi çocukların "Güvenli Yer Senaryoları" nı değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olup Bretherton, Ridgeway ve Cassidy (1990) tarafından geliştirilen öykü aktarımı tekniğini temel almaktadır. Testte toplam altı öykü bulunmakta olup bunlardan ilki çocukları etkinliğe hazırlayan ısınma oyunudur ve puanlanmamaktadır. Bağlanmayla ilişkili olan her öyküde amaç öykü içeriğinden kaynaklanan kaygı aracılığıyla güvenli yer senaryolarının harekete geçirilmesidir. Genel sınıflama güvensiz öykü sayısı temel alınarak yapılmakta olup üç ve daha fazla güvensiz öykü içeren protokoller güvensiz olarak sınıflanmaktadır (Uluç ve Öktem, 2009). Ölçeğin Uluç (2005) tarafından uyarlanan formunda öykülerde güvenilirliğin .81 ve 1.0 arasında değiştiği ve değerlendiriciler arası genel güvenilirlik katsayısının ise .83 olduğu belirtilmiştir. Çocukların bağlanma stillerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından bireysel olarak çocuklara uygulanan "Oyuncak Öykü Tamamlama Testi" verileri güvenilirliği sağlama amacı ile araştırmacı ve bağımsız bir kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Hesaplanan kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının .70 üzerinde olması güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermektedir (Miles ve Hubelman, 1994).

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ): Pianta (2001) tarafından geliştirilen ölçek, öğretmenin belli bir öğrenciyle kurduğu ilişkiyi algılama biçimini değerlendirme amacıyla oluşturulmuştur. Ölçek 28 maddeden oluşup 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin çatışma, yakınlık ve bağımlılık olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Çatışma alt boyutu, çocuğun davranışlarını yönetememesi, duygusal etkileşimde yaşadığı olumsuzluklar ve öğretmen tarafından algılanan davranış sorunlarını içermektedir. Çatışma alt boyutu ölçeği örnek madde: "2. Bu çocuk ve ben daima birbirimizle mücadele eder gibiyiz."

Yakınlık alt boyutu, öğretmenin öğrencisiyle kurduğu olumlu duygusal etkileşimleri ve kurdukları iletişimdeki ilgi ve alakayı içermektedir. Yakınlık alt boyutu ölçeği örnek madde: "1. Bu çocukla sevgi dolu, sıcak bir ilişki paylaşırım." Bağımlılık alt boyutu, çocuğun öğretmeninden ihtiyacı olmadığı halde fiziksel yakınlık ve yardım talebi içinde olmasını içermektedir. Bağımlılık alt boyutu ölçeği örnek madde: "17. Diğer çocuklarla zaman geçirdiğimde, bu çocuk incindiğini ya da kışkırdığını belli eder."

Ölçek toplam puanın yüksek olması genel anlamda yakınlık içeren ve olumlu nitelikler taşıyan bir ilişki örüntüsünün olduğunu göstermekte olup düşük düzeyde puan, çatışma ve bağımlılık yaşandığına işaret etmektedir. Toplam puan 28 ile 140 arasında değişmektedir. Ölçeğin orijinal test-tekrar test güvenilirlik katsayıları çatışma alt boyutu için .92, yakınlık alt boyutu için .88, bağımlılık alt boyutu için .76 ve toplam puan için .89 olarak bulunmuştur. Farklı gruplardan elde edilen iç tutarlık katsayıları ise, çatışma alt boyutu için .92, yakınlık alt boyutu için .86, bağımlılık alt boyutu için .64 ve toplam puan için .89 olarak belirlenmiştir. Türk örnekleminde ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları Pearson korelasyon analizleri sonucunda belirlenmiştir. Analiz sonuçları, çatışma alt boyutu için .90, yakınlık alt boyutu için .82, bağımlılık alt boyutu için .55, ve toplam puan için ise .87 olarak verilmiştir. Cronbach Alfa İç tutarlık katsayıları çatışma alt boyutu için .84, yakınlık alt boyutu için .80, bağımlılık alt boyutu için .72 olarak hesaplanırken toplam puan için .86 olarak ölçülmüştür. Ölçek Türk örnekleminde dört-altı yaş grubundaki normal gelişim gösteren çocuklarla çalışan öğretmenlerle kullanılabilir (Şahin, 2014). Çocukların öğretmenleri ile etkileşimlerini belirlemek amacıyla "Öğretmen - Öğrenci İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ) öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği (ÇDÖ): Ladd ve Profilet tarafından (1996) geliştirilmiş olan ölçek, okul öncesi dönem çocuklarının okulda akranlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek altı alt boyut ve toplamda 44 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar sırayla; akranlarına karşı saldırganlık (7 madde), akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek (10 madde), akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek (7 madde), akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma (9 madde), akranları tarafından dışlanma (7 madde) ve aşırı hareketlilik (4 madde). Alt boyutların yapısı gereği genel bir toplam puandan söz edilememekle birlikte her alt ölçeklerden alınan toplam puanların o ölçeğin temsil ettiği davranışın görülme sıklığını temsil ettiği belirtilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayılarına bakıldığında "akranlarına karşı saldırganlık" .87, "akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek" .88, "akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek" .84, "akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma" .78, "akranları tarafından dışlanma" .89, "aşırı hareketlilik" alt boyutunda .83 olduğu görülmektedir. Ölçek Gülay (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış olup 5-6 yaş grubu çocuklar için geçerlik ve güvenilirliği yapılmıştır.

Dilsel eşdeğerlik çalışması sonrasında güvenilirlik geçerlik çalışmaları yapılmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .81 olarak saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ait iç tutarlık katsayıları şöyle belirtilmiştir: Akranlarına karşı saldırganlık .87, akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek .88, akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek .84, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma .78, akranları tarafından dışlanma .89 ve aşırı hareketlilik .83 (Gülay, 2008). Çocukların akran etkileşimlerini belirlemek amacıyla “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği (ÇDÖ)” öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin analizinde ki kare testi yapılmıştır. Yapılan ki kare analizi sonucunda hücredeki değeri 5'ten az olan rakamların oranı %20 den fazla olduğu için anlamlılık değerlerine bakılmaksızın çapraz değerlere bakılarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2002).

Ölçeklerin parametrik analizlerin varsayımlarının karşılandığı alt boyutlarda t testi diğer alt boyutlarda Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. ÖÖİÖ ve ÇDÖ İlişki Analizinde Spearman's Rho korelasyon yöntemi kullanılmıştır.

BULGULAR

Okul öncesi dönem çocuklarının akran ve öğretmenleri ile etkileşimlerinin bağlanma stilleri açısından incelendiği çalışmanın bu bölümünde alt amaçlar doğrultusunda analiz edilen verilere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. 'de cinsiyete göre çocukların bağlanma stillerine ilişkin OÖTT sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. Çocukların Cinsiyetine Göre OÖTT Sonuçları

	Kız		Cinsiyet Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Bağlanma stili						
Güvenli	25	83.3	27	90	52	86.7
Güvensiz	5	16.7	3	10	8	13.3
Toplam	30	100	30	100	60	100

Çocukların bağlanma stillerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için OÖTT kullanılmış ve ki kare analizi yapılmıştır. Yapılan ki kare analizi sonucunda hücredeki değeri 5'ten az olan rakamların oranı %20 'den fazla olduğu için anlamlılık değerlerine bakılmaksızın çapraz değerlere bakılarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2002).

Tablo 1'e göre; kız çocukların 25'inin (%83,3) güvenli bağlanma stiline sahip olduğu görülürken 5'inin (%16,7) güvensiz bağlanma stiline sahip olduğu görülmüştür. Erkek çocukların 27'sinin (%90) güvenli bağlanma stiline sahip olduğu görülürken 3'ünün (%10) güvensiz bağlanma stiline sahip olduğu görülmüştür. Toplamda 60 çocuktan 52'si (%86,7) güvenli bağlanma stiline sahipken 8 (%13,3)'inin güvensiz olarak bağlandığı görülmektedir.

Tablo 2'de çocukların öğretmenleri ile etkileşim özelliklerine ait ÖÖİÖ puan ortalamaları ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 2: ÖÖİÖ Toplam Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	\bar{x}	S
Çatışma alt boyutu	15.95	5.81
Yakınlık alt boyutu	44.58	4.21
Bağımlılık alt boyutu	18.46	4.75
ÖÖİÖ toplam	79.00	9.63

Tablo 2 incelendiğinde; çalışmaya katılan 60 çocuğun ÖÖİÖ çatışma alt boyutu puan ortalamasının (15.95) ölçeğin bu boyutundan alınabilecek en düşük puana (11) yakın olduğu, yakınlık alt boyutu puanı ortalamasının (44.58) en

yüksek puana (50) yaklaştığı ve bağımlılık alt boyutu puan ortalamasının (18.46) ise en düşük puan (7) ile en yüksek puan (35) arasında orta bir değere sahip olduğu hesaplanmıştır. Son olarak; ÖÖİÖ toplam puanının ortalamasının (79.00) ölçekten alınabilecek en yüksek puana (140) daha yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 3’de çocukların öğretmeni ile etkileşiminin cinsiyete göre değerlendirme sonuçları yer almaktadır. Bu tabloda, ÖÖİÖ’nin yakınlık, bağımlılık alt boyutu toplam puanları ve testin toplam puanına yönelik t testi sonucu bulguları verilmektedir.

Tablo 3: Çocukların Cinsiyetine Göre ÖÖİÖ T Testi Sonucu

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	df	p
Yakınlık	Kız	30	45.36	4.31	1.45	58	.15
	Erkek	30	43.80	4.02			
Bağımlılık	Kız	30	19.50	5.15	1.71	58	.09
	Erkek	30	17.43	4.15			
ÖÖİÖ Toplam	Kız	30	80.73	8.47	1.40	58	.16
	Erkek	30	77.26	10.53			

Tablo 3’e göre ÖÖİÖ yakınlık ($t=1.45$; $p>.05$) ve bağımlılık alt boyutlarının puanlarına ($t=1.71$; $p>.05$) ve toplam puana ($t=1.40$; $p>.05$) bakıldığında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4 çocukların öğretmeni ile etkileşiminin cinsiyete göre değerlendirme sonuçlarını göstermektedir. Bu tabloda, ÖÖİÖ’nin çatışma alt boyutu toplam puanına yönelik Mann-Whitney U Testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4: Çocukların Cinsiyetine Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

Alt boyut	Cinsiyet	Sıra Ortalaması	Sıra Değerlerin toplamı	Mann-Whitney U	p
Çatışma	Kız	31.62	948.50	416.50	.61
	Erkek	29.38	881.50		

Tablo 4’e bakıldığında; ÖÖİÖ’nin çatışma alt boyutu puan ortalamaları arasında cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı ($U=416.50$; $p>.05$) görülmüştür.

Tablo 5 çocukların öğretmenleri ile etkileşimlerinin bağlanma stillerine göre ÖÖİÖ’nin yakınlık, bağımlılık alt boyutları ve ölçek toplam puanına ait t testi analiz sonuçlarını vermektedir.

Tablo 5: Çocukların Bağlanma Stillerine Göre ÖÖİÖ T Testi Analiz Sonuçları

Alt boyutlar	Başlanma Stili	N	\bar{X}	S	t	df	P
Yakınlık	Güvenli	52	44.78	3.83	-.67	7.81	.52
	Güvensiz	8	43.25	6.32			
Bağımlılık	Güvenli	52	18.80	4.82	-1.42	58	.15
	Güvensiz	8	16.25	3.80			
İlişki Ölçeği toplam puanı	Güvenli	52	79.00	9.16	.00	58	1.00
	Güvensiz	8	79.00	13.09			

Tablo 5’e göre; ÖÖİÖ yakınlık alt boyutu puanı ($t=-.67$; $p>.05$), bağımlılık alt boyutu puanı ($t=-1.42$; $p>.05$) ve toplam puanında ($t=.00$; $p>.05$) çocukların bağlanma stillerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 6’da çocukların öğretmenleri ile etkileşimlerinin bağlanma stillerine göre ÖÖİÖ’nin çatışma alt boyutu puanına ait Mann-Whitney U Testi sonucu verilmiştir.

Tablo 6: Çocukların Bağlanma Stillerine Göre ÖÖİÖ Mann-Whitney U Testi Sonucu

Alt boyut	Bağlanma stili	N	Sıra Ortalaması	Sıra değerlerin toplamı	Mann-Whitney U	P
Çatışma	Güvenli	52	29.51	1534.50	156.50	.26
	Güvensiz	8	36.94	295.50		

Tablo 6 incelendiğinde; ÖÖİÖ'nin çatışma alt boyutunda ($U=156.50$; $p>.05$) çocukların bağlanma stiline göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 7'de çocukların akranları ile etkileşim özelliklerine ait ÇDÖ Toplam puan ortalamaları ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 7: ÇDÖ Alt Boyut Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyutlar	\bar{X}	S
Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek	14.73	4.00
Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek	.93	2.00
Akranları tarafından dışlanma	.50	1.24
Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma	2.70	2.53
Aşırı hareketlilik	1.25	1.80
Akranlarına karşı saldırganlık	1.40	1.80

Tablo 7'ye göre; ÇDÖ analiz sonuçları, çalışmaya katılan 60 çocuğun akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışları sıklıkla gösterdiklerini açıklamaktadır. Bu alt boyutun puan ortalamasının (14.73) alınabilecek en yüksek puana (20) yakın olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutların puan ortalamaları incelendiğinde; akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek (14), akranları tarafından dışlanma (14), akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma (18), aşırı hareketlilik (8) ve akranlarına karşı saldırganlık (8) puan ortalamalarının en yüksek puanlardan oldukça düşük olduğu gözlenmektedir. Bu durumda çalışmaya katılan 60 çocuğun ilişkide olumsuzluğu temsil eden problem davranışları gösterme sıklıklarının çok düşük olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 8 çocukların cinsiyetine göre akranları ile etkileşimine ait ÇDÖ Mann-Whitney U Testi analizi sonucunu göstermektedir.

Tablo 8: Çocukların Cinsiyetine Göre ÇDÖ Mann-Whitney U Testi Analizi Sonucu

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra değerlerin toplamı	Mann-Whitney U	p
Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek	Kız	30	30.72	921.50	443.50	.92
	Erkek	30	30.28	908.50		
Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek	Kız	30	34.50	1035.00	330.00	.02*
	Erkek	30	26.50	795.00		
Akranları tarafından dışlanma	Kız	30	30.17	905.00	440.00	.83
	Erkek	30	30.83	925.00		
Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma	Kız	30	28.85	865.50	400.50	.45
	Erkek	30	32.15	964.50		
Aşırı hareketlilik	Kız	30	26.95	808.50	343.50	.08
	Erkek	30	34.05	1021.50		
Akranlarına karşı saldırganlık	Kız	30	30.52	915.50	449.50	.99
	Erkek	30	30.48	914.50		

* $p<.05$

Tablo 8 verilerine göre; çocukların akranları ile etkileşimi çocuğun cinsiyetine göre sadece akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek alt boyutu toplam puanlarında ($U=330.00$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bağlamda kız çocukların asosyal puan ortalamaları ($\bar{X}=34.50$) erkek çocukların toplam puan ortalamalarından ($\bar{X}=26.50$) daha yüksektir. Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek ($U=443.50$; $p>.05$),

akranları tarafından dışlanma ($U=440.00$; $p>.05$), korkulu – kaygılı olma ($U=400.50$; $p>.05$), aşırı hareketlilik ($U=343.50$; $p>.05$) ve saldırgan davranış ($U=449.50$; $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 9'da çocukların bağlanma stillerine göre akranları ile etkileşimine ait ÇDÖ Mann-Whitney U Testi analizi sonucu yer almaktadır.

Tablo 9: Çocukların Bağlanma Stillerine Göre ÇDÖ Mann-Whitney U Testi Analizi Sonucu

Alt boyutlar	Başlanma stili	N	Sıra Ortalaması	Sıra değerlerin toplamı	Mann-Whitney U	p
Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek	Güvenli	52	32.71	1701.00	93.00	.01*
	Güvensiz	8	16.12	129.00		
Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek	Güvenli	52	29.57	1537.50	159.50	.19
	Güvensiz	8	36.56	292.50		
Akranları tarafından dışlanma	Güvenli	52	29.21	1519.00	141.00	.03*
	Güvensiz	8	38.88	311.00		
Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma	Güvenli	52	30.25	1573.00	195.00	.77
	Güvensiz	8	32.12	257.00		
Aşırı hareketlilik	Güvenli	52	29.17	1517.00	139.00	.09
	Güvensiz	8	39.12	313.00		
Akranlarına karşı saldırganlık	Güvenli	52	29.50	1534.00	156.00	.23
	Güvensiz	8	37.00	296.00		

* $p<.05$

Tablo 9'da görüldüğü üzere; akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek alt boyutunda güvenli bağlanan çocuklar lehine ($U=93.00$; $p<.05$) ve akranları tarafından dışlanma alt boyutunda güvensiz bağlanan çocuklar lehine ($U=141.00$; $p<.05$) çocukların bağlanma stillerine göre anlamlı bir farklılık gözlenirken akranlarına karşı saldırganlık ($U=156.00$; $p>.05$), akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek ($U=159.50$; $p>.05$), akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ($U=195.00$; $p>.05$) ve aşırı hareketlilik ($U=139.00$; $p>.05$) alt boyutlarında çocukların bağlanma stillerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir.

ÖÖİÖ ve ÇDÖ arasında yapılan ilişki analizine (Spearman's rho) ait bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10: ÖÖİÖ ve ÇDÖ İlişki Analizi (Spearman's Rho) Sonucu

ÇDÖ	Analiz	ÖÖİÖ toplam puanı	ÖÖİÖ		
			Çatışma	Yakınlık	Bağımlılık
Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek	Spearman's rho	.20	-.30	.51	.37
	P	.12	.02*	.00*	.00*
Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek	Spearman's rho	.20	.22	-.07	.01
	P	.12	.08	.60	.88
Akranları tarafından dışlanma	Spearman's rho	.08	.28	-.28	-.10
	P	.50	.02*	.02*	.45
Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma	Spearman's rho	.34	.41	-.09	.30
	P	.00*	.00*	.48	.01*
Aşırı hareketlilik	Spearman's rho	.15	.39	-.18	-.04
	P	.22	.00*	.17	.72
Akranlarına karşı saldırganlık	Spearman's rho	.07	.24	-.10	-.17
	P	.58	.06	.43	.19

* $p<.05$

Tablo 10'da verilen çocuk – öğretmen ve çocuk – akran etkileşim özellikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; ÖÖİÖ toplam puanı ile ÇDÖ'nin akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek alt boyutu ($rs=.20$; $p>.05$) arasında ilişki bulunmamıştır. ÖÖİÖ Çatışma alt boyutu puanı ile ÇDÖ'nin akranlarına karşı yardımı amaçlayan

sosyal davranışlar göstermek alt boyutu puanı ($r_s = -.30$; $p < .05$) arasında negatif yönde, anlamlı düşük bir ilişki olduğu söylenebilir. ÖÖİÖ Yakınlık alt boyutu puanı ($r_s = .51$; $p < .05$) ve bağımlılık alt boyutu puanı ($r_s = .37$; $p < .05$) ile ÇDÖ'nin akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek alt boyutu puanı arasında pozitif yönde, anlamlı orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

ÖÖİÖ toplam puanı ($r_s = .20$; $p > .05$), çatışma ($r_s = .22$; $p > .05$), yakınlık ($r_s = -.07$; $p > .05$), bağımlılık ($r_s = .01$; $p > .05$) alt boyutları puanı ile ÇDÖ'nin akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek alt boyutu puanı arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. ÖÖİÖ toplam puanı ($r_s = .08$; $p > .05$) ve bağımlılık alt boyutu puanı ($r_s = -.10$; $p > .05$) ile ÇDÖ'nin akranları tarafından dışlanma alt boyutu puanı arasında anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır. ÖÖİÖ Çatışma alt boyutu puanı ile ÇDÖ'nin akranları tarafından dışlanma alt boyutu puanı ($r_s = .28$; $p < .05$) arasında pozitif yönde, anlamlı düşük bir ilişki olduğu görülürken ÖÖİÖ yakınlık ($r_s = -.28$; $p < .05$) alt boyutu puanı ile arasında negatif yönde, anlamlı düşük bir ilişki olduğu söylenebilir. ÖÖİÖ toplam puanı ($r_s = .34$; $p < .05$), çatışma ($r_s = .41$; $p < .05$) ve bağımlılık ($r_s = .30$; $p < .05$) puanı ile ÇDÖ'nin akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma alt boyutu puanı arasında pozitif yönde, anlamlı düşük bir ilişki gözlenmiştir. ÖÖİÖ Yakınlık alt boyutu puanı ($r_s = -.09$; $p > .05$) ile arasında anlamlı ilişki olmadığı söylenebilir. ÖÖİÖ toplam puanı ($r_s = .15$; $p > .05$), yakınlık ($r_s = -.18$; $P > .05$) ve bağımlılık ($r_s = -.04$; $P > .05$) alt boyut puanları ile ÇDÖ'nin aşırı hareketlilik alt boyutu puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. Çatışma alt boyutu puanı ($r_s = .39$; $p < .05$) ile arasında pozitif yönde, anlamlı düşük bir ilişki olduğu söylenebilir. ÖÖİÖ toplam puanı ($r_s = .07$; $p > .05$), çatışma ($r_s = .24$; $p > .05$), yakınlık ($r_s = -.10$; $p > .05$) ve bağımlılık ($r_s = -.17$; $p > .05$) alt boyutları puanı ile ÇDÖ'nin akranlarına karşı saldırganlık alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

48-60 ay arası çocukların bağlanma stillerinin ve akran ve öğretmenleri ile etkileşiminin belirlenmesi amaçlanan bu araştırmada; çocukların öğretmen ve akranları ile etkileşiminin cinsiyete ve bağlanma stillerinin cinsiyete göre değerlendirilmesi yapılmış ve çocukların öğretmen ve akran etkileşimi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmadaki çocukların çoğunluğunun güvenli bağlanma stiline sahip oldukları tespit edilmiş olup bu sonucun beklendiği söylenebilir. 4-6 yaş grubu çocuklarının bağlanma stilleri ile sosyal beceri düzeyi ve oyun davranışı arasındaki ilişkinin incelediği bir çalışmada 100 çocuğun bağlanma stili değerlendirilmiştir. Çocuklardan 60'nın güvenli bağlanma stiline sahip olduğu bulunurken 40 çocuğun güvensiz bağlanma stiline sahip olduğu tespit edilmiştir (Öztürk, 2019). 48-72 aylık çocukların bağlanma örüntüleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışma 331 çocuk ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılan çocuklardan 278'nin güvenli bağlandığı geri kalan 53 çocuğun ise güvensiz bağlanma stiline sahip olduğu görülmüştür (Gözübüyük ve Özbey, 2019). Bu iki çalışmada da bağlanma stillerini belirlemek adına "Oyuncak Öykü Tamamlama Testi" kullanılmış olup çalışma grubunda yer alan çocukların çoğunluğunun güvenli bağlanma gösterdiği dikkat çekmektedir. Çocukların bağlanma stilleri cinsiyete göre değerlendirildiğinde, erkek çocukların sayıca kız çocuklarından daha fazla güvenli bağlanma stiline sahip oldukları görülmüştür. Fakat güvensiz bağlanan çocuk sayısının az ve güvensiz bağlanan kızların erkeklerden yalnızca iki kişi fazla olması durumunu gözden kaçırmamak gerekir. Bu sonucun aksine; başka bir çalışmada güvensiz bağlanma biçiminin erkek çocuklarda daha fazla görüldüğü tespit edilmiştir (Ural ve diğerleri, 2015).

Araştırmada çocukların öğretmenleri ile kurdukları etkileşimlerde cinsiyet ve bağlanma stillerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kurulan öğretmen-çocuk ilişkisinin olumlu olduğu düşünüldüğünde; öğretmenlerin tüm çocuklara eşit yaklaştığı ve destekleyici bir tavırda davrandıkları çıkarımı yapılabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin alanında deneyimli ve genç sayılabilecek yaş grubunda yer almaları ve her sınıfta iki öğretmenin partnerlik sistemi içerisinde çalışmasının öğretmen-çocuk etkileşimini olumlu yönde pekiştirdiği söylenebilmektedir. Partnerlik sisteminin bir getirisi olarak, öğretmenlerin her öğrencileri ile ilgilenebilecek zamanı ve enerjiyi sağlayabildikleri söylenebilir. Çocukların sınıfta iki öğretmeni olduğu düşünüldüğünde; çocuğun en az bir öğretmeniyle yakınlık kurma şansının yüksek olduğu söylenebilir. İki öğretmeni ile de aynı yakınlık ve olumlu iletişimi kuramama durumunda bile bir öğretmene güvenli bağlanması davranışlarını ve akranları ile etkileşimini destekleyici olmaya yetecektir. Okul öncesi sınıf ortamının rekabetten uzak olması ve öğretmenlerin çocuklarla daha sıcak, şefkate dayalı, koruyucu bir yaklaşımla iletişim kurması başka bir neden olarak verilebilir. Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği farklı bir çalışmada; öğretmen-çocuk ilişkilerini öğretmenlerin deneyim yılı, öğretmenlerin branşı, çocukların okul öncesi eğitime devam etmeleri ve çocukların cinsiyetinin yordadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin deneyim yılı öğretmen-çocuk ilişkilerini belirleyen en önemli faktör olarak belirtilmiştir. Deneyimli öğretmenlerin

çocuklarla daha olumlu ilişkiler kurduğu saptanırken öğretmenlerin branşının da bu ilişkide büyük bir etkisi olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin branşları incelendiğinde; okul öncesi öğretmenliğinin sınıf öğretmenliğinden sonra bu ilişkiyi olumlu etkileyen ikinci branş olarak göze çarpmaktadır. Aynı çalışma sonuçları, kız çocuklarının öğretmenleri ile erkek çocuklardan daha olumlu ilişkiler kurduğunu açıklamaktadır (Kıldan, 2011).

Araştırma sonuçları, çocukların öğretmeni ile etkileşiminde düşük çatışma puan ortalamasına sahip olduklarından etkileşimlerinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların bireysel farklılıklarına saygılı, eşitlikçi ve adaletli bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir. Aynı zamanda, çalışmaya katılan kız ve erkek çocuklar arasındaki olumlu sosyal davranışlar yönünden belirgin bir fark olmamasının öğretmenleri ile aynı düzeyde ve yakın özellikte ilişkiler kurmalarının bir nedeni olabileceği düşünülmektedir. Hughes ve diğerleri (2014) öğrencilerinin ihtiyaçlarına duyarlı ve zamanında cevap veren, onların güven duygusunu kazanmış öğretmenler ile öğrencilerin daha olumlu etkileşimler kurması beklendiğini vurgulamaktadır. Atış Akyol ve diğerleri (2021) okul öncesi dönemde öğretmenin iletişim becerileri ile öğretmen - çocuk ilişkisi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğundan bahsetmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksek olduğundan öğrencileri ile etkileşiminde daha az çatışma yaşadıkları yorumu yapılabilmektedir. Bununla bağlantılı olarak, olumlu öğretmen ve çocuk etkileşimlerinin pozitif bir sınıf iklimi oluşturmada etkili olduğu da söylenebilir (Yavuzer, 2018). Türk toplumunun kültürel yapısı düşünüldüğünde yaşanan sosyal ilişkilerin bireyci toplumlara göre daha yakın ve iç içe olduğu söylenebilir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak, yakınlık ve bağımlılığın yüksek düzeyde olduğu bir çocuk-öğretmen etkileşimi göze çarpmaktadır. Benzer şekilde, Kağıtçıbaşı (2010) öğretmen-çocuk ilişkilerindeki yüksek yakınlık ve bağımlılık özelliklerinin kültürel bir nedenden kaynaklandığını düşünmektedir.

Araştırmanın çocukların akranları ile etkileşim özelliklerine ilişkin sonuçları değerlendirildiğinde; çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışları sıklıkla gösterirken akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek, akranları tarafından dışlanma, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, aşırı hareketlilik ve akranlarına karşı saldırganlık özelliklerini neredeyse göstermedikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında; bu çocukların sınıf düzeyindeki sosyal konumlarının iyi olduğu, başka bir deyişle, akranları tarafından kabul gördükleri söylenebilir. Bu durumun özellikle öğretmenleriyle kurdukları olumlu, çatışmadan uzak iletişimden de kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Demirtaş-Zorbaz ve diğerleri (2022) okul öncesi dönemde çocukların öğretmeniyle kurdukları yakın ilişkinin akranları tarafından dışlanmasında önleyici bir faktör olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde öğretmen-çocuk ilişkisinde yakınlık özelliğinin önemi vurgulanırken öğretmen-çocuk ilişkisi kalitesinin çocukların akranlarının gözündeki yerini belirlediğinin altı çizilmektedir. Akran ilişkilerinde nadir olumsuz özelliklerin görülmesi araştırmaya katılan çocukların aşırı hareketli olmayan ve akranlarına karşı saldırganlık göstermeyen çocuklar olduğunu da düşündürmektedir. Akran etkileşimlerinin olumlu olmasının bir sonucu olarak çalışmaya katılan çocukların akranları arasında kendilerini rahat hissettikleri ve korkulu-kaygılı olma düzeylerinin bu nedenle düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca akranlar arasındaki olumlu iletişimin akranları tarafından dışlanma, akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek, aşırı hareketlilik ve akranlarına karşı saldırganlık gibi akranlarına tepki niteliği taşıyan davranışların oluşumunu engellemesi de söz konusu olabilmektedir. Tüm bunlar birlikte düşünüldüğünde; araştırmanın yürütüldüğü sınıf ortamlarının olumlu bir iklime sahip olduğu, yardımlaşma, empati, iş birliği gibi özelliklerin baskın olduğu ve çocukların uyum süreçlerini tamamladıkları eklenebilir. Gülay (2008) aşırı hareketliliğin asosyal davranışlarla birlikte okula uyum sorununa da işaret ettiğini, okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeylerinin artması ile birlikte olumlu sosyal davranış düzeylerinin de yükseldiğini ve uyum düzeylerinin azalmasıyla olumlu sosyal davranış düzeylerinin azaldığını ortaya koymaktadır. Okula uyum düzeyinin artışıyla birlikte akranlarına karşı saldırganlık, korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin azaldığı görülmüştür.

Araştırmada yer alan kız çocuklarının akranlarına karşı erkek çocuklardan daha fazla asosyal davranışlar gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada akranlarına karşı saldırganlık ve akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek boyutlarında cinsiyete göre bir fark görülmemektedir. Karaca ve diğerleri (2011) çocukların cinsiyetinin fiziksel saldırganlık ve olumlu sosyal davranış alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymaktadır. Başka bir araştırmanın sonucu da sosyal yetkinliğin bir alt boyutu olan kırgınlık ve saldırganlık davranışlarına erkek çocuklarda daha çok rastlandığını göstermektedir (Ural ve diğerleri, 2015). Salı (2014), akranlarına karşı saldırganlık, korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik puanlarının erkeklerin puanlarının kızlara göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ifade etmektedir. Gülay Ogelman ve Topaloğlu (2012) kız çocuklarının sosyal yetkinlik puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna

ulaşılırken çocukların cinsiyete göre saldırganlık ve kaygı puanlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Başka bir araştırma bulgusu da okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerilerinin ve bağlanma stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini kanıtlamaktadır. Erkek çocukların sosyal yetkinlik alt boyutlarından kızgın-saldırgan davranışları daha çok gösterdiği görülürken kız çocukların sosyal becerilerinin daha iyi olduğu saptanmıştır (Ural ve diğerleri, 2015).

Araştırmada akran etkileşiminin saldırganlık, asosyal davranışlar göstermek, korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik özelliklerinin çocukların bağlanma stiline göre farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Bu durumun çalışmaya katılan çocukların sosyal davranışları sıklıkla gösteren, olumlu akran etkileşimi özelliklerini yansıtan ve karşılıklı destekleyici çocuk-öğretmen etkileşimine sahip olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu bulguların tam tersine, Seibert ve Kerns (2015) sosyal davranışlar ile bağlanma stilleri arasında anlamlı bir farkın varlığından söz etmektedir. Güvensiz bağlanma stiline sahip çocukların güvenli bağlananlara göre daha az sosyal davranışlar gösterdiği ve dışlanma boyutunda daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Güvensiz bağlanma stiline sahip çocuklardaki akran etkileşimlerine dayalı problemlerin gelişiminde bir risk faktörü olduğu vurgulanmaktadır. Öztürk (2019) çalışmasında çocukların bağlanma stilleri ile sosyal beceri düzeyi ve oyun davranışı arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişkinin varlığından söz etmektedir.

Çocuk-öğretmen etkileşim özellikleri ile çocuk-akran etkileşim özellikleri arasındaki çalışma bulguları; çocuğun akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek boyutu ile öğretmeni ile kurduğu etkileşimde yakınlık ve bağımlılık alt boyutu ile olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Çocuğun akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme boyutunun öğretmeni ile kurduğu etkileşimin çatışma alt boyutu ile olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunurken toplam puan ile anlamlı herhangi ilişki olmadığı saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda; öğretmeni ile yakın etkileşimler kuran ve bu etkileşimde az çatışma yaşayan çocukların akranları tarafından daha az dışlandığı söylenebilmektedir. Çocuklar birbirleriyle olan etkileşimlerini öğretmenlerinin varlığında, ondan aldıkları güven duygusuyla ve öğretmenlerini sosyal ilişkilerinde model olarak oluşturmaktadırlar. Bu durum sıcak, güven temelli ve destekleyici bir çocuk-öğretmen etkileşiminin aynı nitelikleri taşıyan akran etkileşimleri oluşturmalarını desteklemektedir. Dereli (2016), çocuğun öğretmeni ile etkileşiminde yaşadığı çatışmanın aşırı hareketlilik ile olumlu yönde ilişkili olduğuna sonucuna ulaşırken öğretmen-çocuk ilişkisinde görülen yakınlığın okul öncesi dönem çocuklarının olumlu sosyal davranışlarını artırdığını göstermektedir. Ayrıca öğretmen-çocuk ilişkisinde görülen bağımlılık ile akranlara ve yetişkinlere yönelik sosyal problem çözme arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çocukta görülen aşırı hareketlilik durumu öğretmenin ilgisini çekmeye yönelik bir davranış olarak değerlendirilebilir. Öğretmeni ile etkileşiminde anlaşılmadığını, sevilmediğini ve saygı görmediğini hisseden çocuğun tüm bu duygulara tepki olarak aşırı hareketlilik gösterdiği ve bu etkileşimlerde yaşadığı çatışmaların artması ile birlikte çocukta görülen aşırı hareketliliğin arttığı düşünülebilmektedir. Öğretmeni ile etkileşiminde kendini güvende hisseden, bir ihtiyacı olduğunda öğretmenin yardımına olacağını bilen ve akranlarına karşı olumlu algılar geliştiren çocuklar sınıfta korku ve kaygı duymalarına neden olacak durumları nadiren yaşayabilmektedir. Bunun tersine; öğretmeni ile etkileşiminde sıkça çatışma yaşaması çocuğun duygularını açıklayamamasına, kendini güvende hissetmemesine, öğretmeninden alacağı olumsuz tepkilerden kaynaklı olarak kendini yalnız ve savunmasız hissetmesine neden olabilir. Bu gibi belirsiz durumların çocuklarda yaşanan kaygı düzeyini artırabileceği söylenebilir. Öğretmeni ile etkileşiminde yüksek bağımlılık yaşayan çocukların ise öğretmenlerini kaybetmek, onların başka bir yere gitmesi ya da kendileri ile ilgilenmemesi gibi stres ve kaygı yaratacak durumlar düşünerek kaygılanmalarına neden olabileceği düşünülmektedir. Bu durum, öğretmeni ile etkileşiminde yüksek bağımlılık düzeyine sahip olan çocukların akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma durumunu sıkça yaşamalarına yol açabilmektedir. Başka bir çalışmada, öğretmen-çocuk çatışma ve yakınlık düzeyinin çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış ve akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ile anlamlı şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir (Ogelman ve diğerleri, 2015). Pinto ve diğerleri (2015) çocukların akranlarıyla olan iletişimleriyle öğretmenleriyle olan iletişimleri arasında olumlu bir bağlantı bulmuş ve bu bağlantının çocukların kişilik özellikleri ve öğretmeni ile olan bağlanma stilleri ile ilişkili olduğunu açıklamıştır. Öğretmen-çocuk ilişkisini belirlemede alınan yüksek yakınlık puanları ile sosyal davranışlar arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları; çocukların çoğunluğunun güvenli bağlanma stiline sahip olduklarını göstermiştir. Çocukların bağlanma stilleri cinsiyete göre değerlendirildiğinde, erkek çocukların sayıca kız çocuklarından daha fazla güvenli bağlanma stiline sahip oldukları görülmüştür. Çocukların öğretmenleri ile kurdukları etkileşimlerde cinsiyet ve bağlanma stillerine göre anlamlı farklılık bulunmazken çocukların öğretmeni ile etkileşiminde düşük çatışma puan

ortalamasına sahip olmaları etkileşimlerinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Çocukların akranları ile etkileşim özelliklerine bakıldığında; çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek gibi olumlu özelliklerin dikkat çektiği; akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek, akranları tarafından dışlanma, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, aşırı hareketlilik ve akranlarına karşı saldırganlık gibi olumsuz etkileşim özelliklerini neredeyse göstermedikleri belirlenmiştir. Akran etkileşimleri cinsiyete göre değerlendirildiğinde; kız çocuklarının akranlarına karşı erkek çocuklardan daha fazla asosyal davranışlar gösterdiği belirlenirken akranlarına karşı saldırganlık ve akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek boyutlarında cinsiyete göre bir fark görülmemiştir. Akran etkileşimleri ile bağlanma stilleri birlikte değerlendirildiğinde; saldırganlık, asosyal davranışlar göstermek, korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik özelliklerinin çocukların bağlanma stiline göre farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Son olarak; öğretmen-çocuk etkileşim özellikleri ile çocukların akranları ile etkileşim özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocuğun akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek boyutu ile öğretmeni ile kurduğu etkileşimde yakınlık ve bağımlılık alt boyutu ile olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Çocuğun akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme boyutunun öğretmeni ile kurduğu etkileşimin çatışma alt boyutu ile olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunurken toplam puan ile anlamlı herhangi ilişki olmadığı saptanmıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda sonraki çalışmalar için öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Resmi ve özel kurumlarda çalışan öğretmenler, farklı sosyoekonomik düzey ve yaş grubundan çocuklar ve ailelerinin yer aldığı bağlanma stilleri ve ilişkilerin çalışıldığı araştırmalar planlanabilir.
2. Çocukların bağlanma stillerine ek olarak öğretmen ve ebeveynlerin bağlanma stilleri de belirlenerek çocuk-ebeveyn ve çocuk – öğretmen özellikleri karşılaştırılabilir.
3. Tek ebeveynli ve klinik tanımlı çocukların bağlanma stilleri ile akran ilişkilerini karşılaştırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Alan yazın tarandığında; okul öncesi dönemde bağlanma stilleri ve akran/ öğretmen ilişkilerinin değerlendirildiği güncel çalışmaların varlığından söz edilememektedir. Bu doğrultuda; okul öncesi dönem çocukları ile boylamsal ve gözlemsel çalışmaların yer aldığı ve hem nicel hem nitel yöntemlerin birlikte kullanılacağı karma modelde çalışmalar yapılması önerilebilir.

Yürütülen bu çalışmanın, bu konu ile ilgili olarak alanda gerçekleştirilmesi düşünülen çalışmalara yol gösterici olması umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., ve Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Atış Akyol, N., Ata Doğan, S., ve Durmuşoğlu, M. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmenin iletişim becerilerinin önemi: Aile katılımı ve öğretmen-çocuk ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 887-899. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-900473>
- Bartholomew, K., ve Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226–244.
- Bowlby, J. (1990). *Attachment: Attachment and loss: Vol. 1* (2nd ed.). Basic Books.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., ve Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, ve E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 273–308). The University of Chicago Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem A. Yayınları.
- Cugmas, Z. (2011). Relation between children's attachment to kindergarten teachers, personality characteristics, and play activities. *Early Child Development and Care*, 181, 1271-1289. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.523993>
- Demirtaş-Zorbaz, S., Arıkan, İ., ve Gül, S. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında akranlar tarafından dışlanmanın yordayıcıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 193-202.

- Dereli, E. (2016). Öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların sosyal yetkinlik davranışları ve sosyal problem çözme becerilerini yordaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 70-87.
- Fonagy, P., Lorenzini, N., Campbell, C., ve Luyten, P. (2014). Why are we interested in attachments? In P. Holmes ve S. Farnfield (Eds.), *The Routledge Handbook of Attachment: Theory* (p. 188). J International LTD.
- Granot, D., ve Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530-541.
- Goldberg, S. (2000). *Attachment and development*. Arnold. <https://doi.org/10.4324/9780203783832>
- Gözübüyük, A., ve Özbey, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma örüntüleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 101-113.
- Gülay, H. (2009). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konularını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 104-121.
- Gülay, H. (2008). 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Hamre, B. K., ve Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. Bear (Ed.), *Children's needs III* (pp. 49-60). National Association of School Psychologists.
- Hughes, K., Bullock, A., ve Coplan, R. J. (2014). A person-centred analysis of teacher-child relationships in early childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 253-267. <https://doi.org/10.1111/bjep.12029>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kıldan, A. O. (2011). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 103-120.
- Karaca, N. Z., Gündüz, A., ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(2), 65-76.
- Main, M., ve Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, ve E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121-160). The University of Chicago Press.
- Mercer, J. (2006). Attachment, age, and change: Emotional ties from birth to parenthood. In J. Mercer (Ed.), *Understanding attachment parenting, child care and emotional development*. Greenwood Publishing Group.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Gülay Ogelman, H., ve Çiftçi Topaloğlu, Z. (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne babalarının ebeveyn özyeterliliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 241-271. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.15000091511>
- Ogelman, H. G., Ersan, C., ve Körükçü, Ö. (2015). Anne ve öğretmen ile olan ilişkilerin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 179-206. <https://doi.org/10.20296/tsad.72869>
- Öztürk, F. D. (2019). Okul öncesi 4-6 yaş grubu çocukların bağlanma stilleri ile sosyal beceri düzeyi ve oyun davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6(2), 75-85.
- Pinto, A., Veríssimo, M., Gatinho, A., Santos, A. J., ve Vaughn, B. E. (2015). Direct and indirect relations between parent-child attachments, peer acceptance, and self-esteem for preschool children. *Attachment ve Human Development*, 17(6), 586-598. <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1093009>
- Posada, G., Trumbell, J., Noble, M., Plata, S., Peña, P., Carbonell, O. A., ve Lu, T. (2016). Maternal sensitivity and child secure base use in early childhood: Studies in different cultural contexts. *Child Development*, 87(1), 297-311. <https://doi.org/10.1111/cdev.12454>
- Raikes, H. A., ve Thompson, R. A. (2008). Attachment security and parenting quality predict children's problem-solving, attributions, and loneliness with peers. *Attachment ve Human Development*, 10(3), 319-344. <https://doi.org/10.1080/14616730802113620>
- Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216.
- Seibert, A., ve Kerns, K. (2015). Early mother-child attachment: Longitudinal prediction to the quality of peer relationships in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 39(2), 130-138. <https://doi.org/10.1177/0165025414542710>

- Şahin, D. (2014). Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 87-102.
- Uluç, S. (2005). *Okul öncesi çocuklarda benliğe ilişkin inançlar, kişilerarası şemalar ve bağlanma ilişkisinin temsilleri arasındaki ilişki: Ebeveynlerin kişilerarası şemalarının ve bağlanma modellerinin etkisi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Uluç, S., ve Öktem, F. (2009). Okul öncesi çocuklarda güvenli yer senaryolarının değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 69-83.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., ve Azkeskin, K. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Yavuzer, H. (2018). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu* (20. baskı). Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2018). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu* (20. baskı). Remzi Kitabevi.

Evaluation of Preschool Children's Peer, Teacher Interactions in Terms of Attachment Styles

Meltem AKBURAK ŞEFLEK^{id}, Ege AKGÜN^{id}

Introduction and purpose

Preschool teachers play a crucial role as the first teachers and strong role models for children, following closely after parents. The close relationship formed between teachers and children during this period sheds light on the child's interactions with peers. A child who models the behavior of their teacher and is loved by the teacher is likely to show similar qualities in their relationships with peers (Hamre & Pianta, 2006). It is anticipated that trust-based relationships established by children with their teachers positively impact peer interactions, while relationships where trust is not established may limit peer interactions (Cugmas, 2011).

This research aims to determine the interactions and attachment styles of children aged 48-60 months with peers and teachers. In line with this objective, an assessment has been conducted to evaluate the interactions of children with teachers and peers based on gender and attachment styles. Additionally, the relationship between children's interactions with teachers and peers has been examined. It is believed that new studies are needed to understand the role of attachment styles in teacher-child interactions. This research, aiming to identify attachment styles and interaction characteristics with teachers and peers, is expected to provide valuable insights into supporting the quality of relationships.

Literature Review

Attachment Theory, one of the most significant approaches explaining the interactions of children with adults, was developed as a result of the work of John Bowlby and Mary Ainsworth, influenced by psychoanalytic perspectives. According to Bowlby's theory, infants internalize their experiences with their primary caregiver, and these attachment relationships form the basis for subsequent relationships developed outside the family (Bartholomew & Horowitz, 1991).

Mary Ainsworth and her colleagues identified three primary attachment styles as a result of the "Strange Situation Experiment." These three attachment styles are categorized as secure attachment, insecure-avoidant attachment, and insecure-resistant attachment (Bowlby, 1990). Main and Solomon (1990) added the "disorganized/disoriented/mixed attachment" style to the existing attachment styles, which can be referred to by different names in various sources. Children with a disorganized attachment style exhibit behaviors that cannot be categorized into the secure, insecure-avoidant, and insecure-resistant categories (Main & Solomon, 1990).

Methodology

This research was prepared in accordance with the relational survey model to examine the relationship between children's peer and teacher interactions and attachment styles. The relational survey model is used to determine the relationships between two or more variables (Büyüköztürk et al., 2015). The study group of the research consists of

60 children (30 girls/30 boys) aged 48-60 months who are continuing their education in a private preschool and their teachers in the Gölbaşı District of Ankara. Among the teachers participating in the study, 7 are in the 30-40 age range, and 1 teacher is below 30 years old. While 5 participating teachers have 10-15 years of teaching experience, 2 teachers have a professional background of 6-10 years. One teacher participating in the study has less than 5 years of teaching experience.

Attachment Story Completion Task (ASCT), Student-Teacher Relationship Scale (STRS), and Ladd and Profilet Child Behavior Scale (CBS) were used in the research. To determine children's interactions with their teachers, the "Student-Teacher Relationship Scale (STRS)" was completed by teachers, and the "Ladd and Profilet Child Behavior Scale (CBS)" was completed by teachers to determine children's peer interactions. The "Attachment Story Completion Task (ASCT)" was individually administered by the researcher to determine children's attachment styles. Chi-square tests were conducted for data analysis. The chi-square analysis results were interpreted by examining cross-values without looking at the significance values since the ratio of values less than 5 in the cell was more than 20% (Büyüköztürk, 2002). Parametric analysis assumptions were met in sub-dimensions, t-tests were applied, and in other sub-dimensions the Mann-Whitney U test was applied. Spearman's Rho correlation method was used in the Relationship Analysis of STRS and CBS.

Results, conclusion and suggestions

The interaction between children and their teachers was observed most likely to be positive and have a low level of conflict. No significant differences were found in the interactions of children with their teachers based on gender and attachment styles. It can be stated that the majority of children have a secure attachment style, and this result was expected. Similarly, in another study examining the relationship between attachment patterns and motivation levels in children aged 48-72 months involved 331 children. It was observed that 278 of the participating children had a secure attachment, while the remaining 53 children had an insecure attachment style (Gözübüyük & Özbey, 2019).

It has been proven that children establish positive interactions with their teachers. It can be said that teachers have a respectful, equitable, and fair approach to the individual differences of children in their classrooms. At the same time, the lack of a significant difference in positive social behaviors between the participating boys and girls may be attributed to their teacher's establishing relationships with them at the same level and with similar characteristics. Hughes, Bullock, and Coplan (2014) emphasize that positive interactions are expected when students have teachers who are responsive to their needs and provide timely responses, gaining their trust. It is also suggested that in a relationship where positive interactions occur, and the teacher plays a supportive role for the child, conflicts may be less likely to occur.

When children's attachment styles were evaluated based on gender, it was observed that boys had a higher number of secure attachment styles than girls. However, it is essential not to overlook the fact that the number of insecurely attached children is low, and there are only two more insecurely attached girls than boys. In contrast to this result, another study found that insecure attachment was more prevalent in boys (Ural et al., 2015).

In the research, it was found that peer interaction did not differ based on children's attachment styles in terms of aggression, displaying antisocial behaviors, being fearful-anxious, and showing hyperactivity. This situation is thought to be related to the children participating in the study frequently displaying social behaviors, reflecting positive peer interactions, and having mutually supportive child-teacher interactions. Contrary to these findings, Seibert and Kerns (2015) mention the existence of a significant difference between social behaviors and attachment styles. Children with insecure attachment styles showed fewer social behaviors compared to securely attached children and scored higher on the dimension of exclusion. It is emphasized that an insecure attachment style is a risk factor in the development of problems based on children's peer interactions. Öztürk (2019) mentions the statistically significant and positive relationship between children's attachment styles, social skill levels, and play behavior.

In line with the research results for future studies, research can be planned with teachers working in both public and private institutions, children and families from different socioeconomic levels and age groups. In addition to children's attachment styles, the attachment styles of teachers and parents can also be determined, and the characteristics of child-parent and child-teacher relationships can be compared. When the literature is reviewed, it is observed that there are limited current studies evaluating attachment styles and peer/teacher relationships in the preschool period.

In this regard, longitudinal and observational studies with preschool children, using both quantitative and qualitative methods in a mixed model can be recommended. It is hoped that this study will serve as a guiding example for future research in the field.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu makalenin üretildiği yüksek lisans tezi, 2017 yılında yayınlanmıştır. 2020 yılı öncesine ait yüksek lisans/ doktora çalışmalarından üretilmiş makalelerde, bu bilginin makalede yer alması şartıyla geriye dönük etik kurul izni gerekmemektedir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma iki yazarlı olup 1. yazarın (sorumlu yazar) araştırmaya katkı oranı %60 iken 2. yazarın oranı ise %40'dır.

1. yazar araştırmanın tüm aşamalarında yer alarak temel çalışmaları yapmıştır. Araştırma için gerekli olan kaynak, araç-gereçlere ulaşım, veri toplama ve işleme, analiz ve yorum, literatür taraması ve araştırmanın tüm yazım sürecini yürütmüştür. 2. yazar çalışmaya fikir üretme, tasarım ve dizayn, araç-gereç sağlama, danışmanlık ve eleştirel inceleme alanlarında katkı sağlamıştır.

Araştırma için fikir ve araştırma sorularının oluşturulması, sonuçlara ulaşmayı sağlayacak doğru yöntemlerin planlanması ve araştırma için gerekli araç-gereçlere ulaşım alanlarında iki yazar da araştırmaya ortak bir katkıda bulunmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

Çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Şeflek Akburak, M. & Akgün, E. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının ekran ve öğretmen etkileşimlerinin bağlanma stilleri açısından değerlendirilmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1): 55-71. doi: 10.55008/te-ad.1436699

Kendiliğinden Çokluğa Odaklanma : Literatüre Genel Bir Bakış*

Spontaneous Focusing on Numerosity: An Overview of the Literature

Serap AKBABA DAĞ^{ID}

ÖZ

Amaç: Bu derlemenin amacı, çocukların kendiliğinden çokluğa odaklanma (KÇÖ) eğilimini tanımlamak, erken sayı gelişimi ve ilerideki matematik performansındaki rolünü incelemek, bu eğilimin nasıl ölçüldüğüne dair literatürü gözden geçirmek ve KÇÖ eğiliminin matematiksel gelişimdeki önemine dikkat çekerek gelecekteki araştırmalara ve eğitim pratiğine katkıda bulunmaktır.

Yöntem ve Amaçlar: Bu derleme, KÇÖ eğiliminin tanımlanması, erken çocukluk döneminde sayı becerilerinin kendiliğinden gelişimi ve KÇÖ eğiliminin matematiksel performans üzerindeki etkisi konularında yapılmış araştırmaları incelemiştir. Literatür taraması yoluyla, KÇÖ eğiliminin nasıl ölçüldüğüne dair mevcut yöntemler ve bu yöntemlerin doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliği değerlendirilmiştir.

Sonuçlar: Araştırmalar, KÇÖ eğiliminin çocukların çevrelerindeki sayısal unsurlara kendiliğinden dikkat etme, miktarları algılama ve anlamlandırma yeteneği olduğunu göstermektedir. Bu eğilim, çocukların matematiksel kavramlarla etkileşimlerinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmakta ve erken çocukluk döneminde sayı becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. KÇÖ eğilimi, çocukların ilerideki matematik performansını da etkileyebilecek önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, KÇÖ eğiliminin eğitim pratiğinde dikkate alınması ve bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken sayısal beceriler, kendiliğinden çokluğa odaklanma, matematik başarısı, okul öncesi

ABSTRACT

Objective: The aim of this review is to define children's spontaneous focusing on numerosity (SFON), examine its role in early number development and later mathematical performance, review the literature on how this tendency is measured, and highlight the importance of SFON in mathematical development, thereby contributing to future research and educational practice.

Method: This review examines studies on the definition of SFON, the spontaneous development of numerical skills in early childhood, and the impact of SFON on mathematical performance. Through a literature review, existing methods for measuring SFON and the accuracy, reliability, and validity of these methods are evaluated.

Results: Research indicates that SFON is the ability of children to spontaneously pay attention to numerical aspects, perceive quantities, and make sense of them without external prompts. This tendency naturally arises from children's interactions with mathematical concepts and plays a significant role in the development of numerical skills during early childhood. SFON is considered an important factor that can influence children's future mathematical performance. Therefore, it is crucial to consider SFON in educational practice and to conduct further research in this area.

Keywords: Early numerical skills, math achievement, preschool, spontaneous focusing on numerosity

* "Numerosity," sayılan ve miktarları algılama ve anlama yeteneğini ifade eden bir terimdir. Dilimize "sayısal çokluk" ve "miktar çokluğu" olarak çevrilebilir bu çalışmada "çokluk" olarak kullanılmıştır

* This work licensed a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Serap AKBABA DAĞ (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi temel Eğitim Bölümü)

E-posta/E-mail: serap.akbabadag@dpu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 02.02.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 30.04.2024

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2024

GİRİŞ

Çocuklarda sayma becerisinin gelişimi; sayısal farklılıklara dikkat etme, çok ve az kavramlarını ayırt etme, yetişkini taklit ederek sayma, ezbere gelişigüzel sayma, ezbere ritmik sayma, nesnelere sayı sözcüklerini eşleyerek sayma şeklinde aşamalı ilerleyip sonrasında bir grup nesneyi sayarak kaç tane olduğunu söylemeyi içeren bir süreci içerir (Aktaş-Arnas, 2013; Pekince ve Dağlıoğlu, 2017). Bu sürecin kazanılması uzun zaman alır ve öğretimde de sıralamaya uygun olarak hareket edilmesini gerektirir (Butterworth, 2005). Örgün eğitime başladıklarında bazı çocukların süreçteki bu aşamaları kendiliğinden kazanmış oldukları (Hannula ve Lehtinen, 2005) bazı çocukların ise ezbere sayabiliyor olsalar dahi saymanın, belli miktardaki nesnelere kaç adet olduğunu söylemek gibi bir işlevinin bulunduğunu fark etmedikleri görülebilir (Gelman ve Gallistel, 1986). Çocuklar eğitim hayatlarına başladıklarında matematik becerileri içinde ayrı bir yere sahip olan sayısal becerileri açısından önemli bireysel farklılıkları vardır (Ginsburg, Lee, ve Boyd, 2008) ve bu bireysel farklılıklar ilerleyen kademelerdeki matematik başarısının önemli yordayıcılarıdır (Clements ve Sarama, 2009; Hannula – Sormunen ve ark., 2015; Jordan ve ark., 2009). Bu bireysel farkların oluşmasında bilişsel ve çevresel faktörler etkilidir. Öte yandan Hannula ve Lehtinen 2005 yılında çocukların matematik başarısındaki bireysel farklılıkların literatürde belirtilen faktörlere ek olarak bir başka olası kaynağı daha olabileceği hipotezini ortaya atmışlardır. Kendiliğinden çokluğa odaklanma (KÇÖ)(Spontaneous Focusing on Numerosity :SFON) adlandırdıkları hipotezlerinde; KÇÖ eğilimine sahip çocukların bir başkasının yönlendirmesi olmadan çevrelerindeki sayısal unsurları fark etme, miktarı ya da çokluğu algılama, doğal olarak sayıları ve sayısal bilgiyi tanıma, algılama ve anlamlandırma olasılığının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu ve sayısal becerilerin kendiliğinden gelişiminin çocukların matematiksel kavramlarla etkileşimlerinin doğal bir sonucu olduğunu, çocukların günlük hayatta sayıları, miktarları ve kavramları deneyimleyerek sayısal becerilerini geliştirdiklerini öne sürmüşlerdir. Erken çocukluk döneminde sayısal becerilerin gelişiminde kritik bir rol oynayan KÇÖ, çocukların doğal olarak sayılar, miktarlar ve matematiksel kavramlarla etkileşime girdikleri, günlük yaşamlarının bir parçası olarak sayısal düşünceyi deneyimledikleri süreç olarak tanımlanabilir. Örneğin; parka gelen bir çocuğun parktaki salıncak sayısını fark etmesi; bir diğer çocuğun ise salıncakların sayılarına değil renkleri gibi başka niteliklerine odaklanması çocukların KÇÖ eğilimleri arasındaki farkın bir göstergesi olabilir (Hannula ve Lehtinen, 2005). Zamanla, bu tür kendi kendine başlatılan sayısal uygulamaların, yüksek KÇÖ eğilimli çocukların önemli ölçüde daha fazla matematiksel beceriye sahip olmalarına yol açabileceğini belirtmişlerdir (Hannula ve Lehtinen, 2005). Daha sonraki çalışmaları; tasarladıkları deneysel görevlerle çocukların KÇÖ eğilimlerini belirleyip, bu görevlerdeki performanslarının mevcut sayma becerileri (Hannula ve ark., 2007) ve ilerideki aritmetik performansla (Hannula ve ark., 2010) ilişkili olduğunu göstermeyi içermiştir.

KÇÖ matematiksel gelişim açısından erken çocukluk döneminde önemli bir kavramdır ve bu alandaki literatürün genel bir incelemesi hem araştırmacılar hem de eğitimciler için erken çocukluk döneminde matematiksel becerilerin nasıl geliştiğinin anlaşılmasına bir katkı sağlamasının yanında, etkili matematik eğitimi stratejilerinin geliştirilmesi ve çocukların matematiksel anlayışlarının desteklenmesi açısından önemlidir. Bu derlemenin amacı KÇÖ kavramını tanımlamak, KÇÖ eğiliminin ölçülmesi ve değerlendirmesi için kullanılan yöntemlere odaklanmak ve literatürdeki bulguları özetleyip; günlük yaşamdaki rolü ve eğitimdeki potansiyel önemine değinip; KÇÖ kavramına genel bir bakış sunarak ülkemizde yapılacak araştırmalara ve eğitim pratiğine katkıda bulunmaktadır.

Kendiliğinden çokluğa odaklanma

Erken dönemdeki matematiksel gelişimin, sonraki okul yıllarında öğrenilen matematik becerileri için temel oluşturduğu konusunda genel bir görüş birliği vardır (Aktaş Arnas, 2013; National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), 2000; Seo ve Ginsburg, 2004,). Ancak, okul öncesi dönemde çocukların matematik beceri ve kavramlarının gelişimi oldukça bireyseldir. Bu dönemde çocukların matematiksel becerilerini kazanma hızları ve matematik kavramlarını öğrenme süreçleri farklılık gösterir.

Çocukların çevrelerinde sayısal odaklanma ve sayı sembollerini tanıma becerilerini ne ölçüde kullandıkları, erken matematiksel gelişimlerinin farklılıklarını açıklayabilir. Bazı çocuklar için çevreleri, sayısal özelliklerle dolu gibi görünebilir ve bu çocuklar matematiksel fikirleri uygulama fırsatları bulurken, diğer çocuklar çevrelerindeki diğer özelliklere odaklanabilir ve matematiksel fikirlerle daha az ilgilenebilir. Bu nedenle, çevresindeki sayısal özelliklere dikkat etmeyi öğrenmek, erken matematiksel gelişimin önemli bir unsuru olarak kabul edilir (Hannula, 2005).

Matematikselsel özellikleri tanıma ve kullanma konusundaki bireysel farklılıkları anlamak, özellikle okul öncesi ve ilkököl düzeyinde matematik eğitimi açısından önemlidir. Yapılan araştırmalar, erken çocukluk dönemindeki KÇÖ görev performansının, çocukların aynı dönemdeki ve daha sonraki matematik becerilerini öngördüğünü göstermektedir (Hannula ve Lehtinen, 2005; Hannula-Sormunen ve ark., 2015). Bu bağlamda, matematikselsel farkındalık ve sayısal odaklanma konularındaki bu bireysel farklılıkları anlamak ve desteklemek, çocukların matematikselsel yeteneklerinin gelişimine katkıda bulunabilir.

KÇÖ, bir kişinin bir çokluğun tam sayısına kendiliğinden dikkat etme ve bu bilgiyi eyleminde kullanma süreci olarak tanımlanır. Hannula ve Lehtinen (2005) çocuklara farklı renkte cam üzümü bir oyuncak bir kuşa verme görevi verip, bazı çocukların kuşa verilen üzüm miktarına dikkat ettiğini, ancak diğerlerinin sadece üzümün kuşun ağzının nasıl kaldırıldığına veya besleme işlemine odaklandığını gösterdikleri çalışmaları sonrasında farklılıkların belirli bir dikkat sürecinden kaynaklandığını öne sürmüş ve bu süreci KÇÖ olarak tanımlamışlardır. Buna göre KÇÖ; “bir kişinin başkaları tarafından yönlendirilmeyen, kişinin dikkatini kendi başlatıcı bir şekilde bir nesne veya olay kümesinin tam sayısı yönüne odaklaması ve bu bilgiyi kendi eyleminde kullanma sürecini ifade eder” (Hannula ve diğerleri., 2010, s. 395).

KÇÖ eğilimi, bir çocuğun doğal çevresinde kesin sayıları kullanma konusundaki kendi kendine başlatılan pratiğin miktarını gösterir. Günlük yaşamlarında çevrelerindeki çoklukları tanımak ve bu sayısal bilgiyi kullanmak için daha fazla fırsat bulan çocuklar, genellikle güçlü bir SFON eğilimine sahiptirler. Bu durum, matematik becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Kendi başlarına matematikselsel kavramları uygulama fırsatları bulan bu çocuklar, sayıları daha etkili bir şekilde anlama ve kullanma becerilerini geliştirebilirler. (Lehtinen ve ark., 2017).

Kendiliğinden çokluğa odaklanma eğilimini ölçme

Çocukların KÇÖ eğilimini değerlendirmek için kullanılan ölçümler, tipik sayma becerisi ölçümlerinden farklıdır. Tipik sayma becerisi ölçümleri “kaç tane” ya da “belli bir sayıda nesne içeren nesne grubu oluşturulması” gibi ölçümlerdir (Olkun ve ark., 2013). KÇÖ ölçümleri çocukların yapabileceği başka türde çeşitli görevleri içerir. Araştırmalar, kullanılan görev türünün KÇÖ ölçümünü etkileyebileceğini göstermektedir (Batchelor ve ark., 2015; Nanu ve ark., 2020). Hannula (2005) ölçümlerin geçerli olabilmesi için bazı kriterler belirlemiştir. Bu kriterler; sayısal ipucundan kaçınılması; çocuklar için yeni olması ve matematikselsel bağlamının olmaması; ölçüm öncesinde ve sırasında sayma, sayı sözcükleri gibi matematikselsel terimlerden kaçınılması; KÇÖ görevlerinin; sayısal yeteneklerden ziyade miktara ya da çokluğa odaklanma farklarını yakalaması açısından kolayca sayılabilen az sayıda nesneyi içermesi gerektiği ve ölçüm görevlerinin çocukların bellek kapasitesi, görsel-motor ve ya sözel anlama becerilerini aşmaması gerektiğini olarak sayılabilir. Hannula ve meslektaşları (Hannula ve ark., 2005; Hannula ve Lehtinen, 2005), KÇÖ eğilimini değerlendirmek için farklı türde eyleme dayalı görevler geliştirmişlerdir:

- Taklit Görevi: Bu görevde, çocuklara bir araştırmacının ya da uygulayıcının davranışlarını gözlemleyerek taklit etmeleri söylenir. Bu göreve örnek olarak uygulayıcının miktarı sözel olarak etmeden belli sayıda zarfı bir posta kutusuna atıp çocuklardan taklit etmelerini istemesi verilebilir.
- Model Görevi: Bu görev türünde çocuklardan, bir araştırmacı ya da uygulayıcı tarafından gerçekleştirilen bir model oluşturma etkinliğini (pullarla bir hayvan figürü ya da nesne yapmak gibi) dikkatlice gözlemlemeleri ve ardından benzer modeli kendilerinin yapmaları istenir.
- Bulma Görevi: Bu görevde, araştırmacı ya da uygulayıcı bir oyuncak ya da nesneyi birkaç nesnenin altına gizler (şapka ya da örtü gibi) ve çocuklardan oyuncakın nerede saklandığını hatırlayıp oyuncakı bulmaları istenir.
- Seçme Görevi: Bu tür bir görev, çocuklara belirli bir senaryoya dayalı olarak nesnelere verme yeteneğini test etmek için kullanılır. Senaryo, çocukların hayal gücünü kullanmalarını ve belirli bir sayıdaki nesneyi belirli bir oyuncak ya da karaktere verirken mantıklı bir bağlam oluşturmalarını sağlar. Örneğin, “Bu köpeğin bir sorunu var. Ayakları çok üşüyor. Neyse ki çekmeceye çorap kutusu var. Bu köpeğe kutudan çorap verebilir misin? “gibi bir senaryoda çocuklardan, bu köpeğin üşüyen ayaklarını ısıtmak için ayak sayısı eşleşecek şekilde çorap kutularından çorap vermesi beklenir. Bu, çocuklara belirli bir nesne sayısını anlama, sayma ve belirli bir bağlam içinde kullanma fırsatı sunar. Yani, sayıları gerçek bir durumla ilişkilendirme yetenekleri ölçülür.

Gloor ve arkadaşları (2021); taklit ve seçim görevlerini değerlendirdikleri çalışmalarında taklit görevinin az sayıda nesne ile yapıldığından sayısal düşünmeyi gerektirmeyeceğini; ayrıca bu görevlerde çocukların dikkat ve belleğinin belirli bir etkinliğe yoğunlaşması gerektiğinden sonuçları etkileyebileceğini; seçim görevinin ise miktarları karşılaştırırken sayısal düşünmeyi gerektireceğinden daha kesin bir sayısal ölçüm sunabileceğini belirtmişlerdir.

Bir başka SFON ölçümü Batchelor ve arkadaşları (2015)' un geliştirdiği resim görevidir. Bu görevde çocuklara, farklı sayılarda nesnelere içeren bir resim gösterilir (örneğin, dört civciv, iki ağaç ve bir çocuk içeren bir resim). Çocuklardan gördüklerini açıklamaları istenir. Eyleme dayalı görevlerin aksine çocuklar sadece nesnelere sayısına değil aynı zamanda nesnelere renklerine veya duygular gibi diğer yönlerine (örneğin, "çocuk mutlu görünüyor") de odaklanabilirler. Ancak, bu görevin de özellikle kelime dağarcığı ve sayı sözcükleri gibi aktif dil becerilerini gerektirmesi ve ikinci dil öğrenen veya dil bozukluğu yaşayan çocuklar için zor olabileceği ve çocuğun cevaplarının ilgi alanlarına bağlı olarak değişebileceği de bu görev türünün sınırlılıkları olarak belirtilmiştir (Gloor ve ark., 2021).

Çocukların sayısal bilgiyi diğer özelliklerle karşılaştırma yeteneklerini değerlendirmeyi amaç bir başka ölçüm görevi Chan ve Mazzocco (2017) tarafından geliştirilmiştir. Bu görevde çocuklara bir resim gösterilmiş ve çocuklardan dört farklı resim arasından hangisinin hedef resimle en iyi eşleştiğini seçmeleri istenmiştir. Her seçenek, farklı boyutlarda (örneğin, sayı, renk, şekil) hedef resimle ilişkilendirilmiştir. Örneğin, bir görselde hedef resimde dört mavi daire bulunuyorsa, çocuklardan dört sarı üçgen içeren bir yanıt seçeneğini seçmeleri beklenmiştir fakat çocukların bu görevde sayıyı eşleşen bir özellik olarak tanımlamada zorlandıkları görülmüştür.

Araştırmacılar, KÇÖ kavramının bir çocuğun doğal olarak çevresindeki sayısallığa odaklanma eğilimini ifade ettiğini kabul edebilmek ya da var olan kabul üzerinden çocukların KÇÖ eğilimini değerlendirmek için çocuklara farklı görevler vererek araştırmalarını yürütmüşlerdir. Ancak hala KÇÖ eğilimini değerlendirmek için farklı türde görevlerin kullanılması ve bu görevlerin birbirleriyle uyumlu olup olmadığının daha detaylı bir şekilde incelenmesi gerekebileceği düşünülmektedir (McMullen ve ark., 2020).

Kendiliğinde çokluğa odaklanma araştırmaları

KÇÖ farklı yaş gruplarında yapılan araştırmaların konusu olmuş ve matematiksel gelişim ile matematik başarısı ile yakından ilişkilendirilmiştir. Okul öncesi yaşlarda KÇÖ ile kardinaliteyi tanıma, şipşak sayma (subitizing), nesne sayma ve sayı dizisi becerileri arasında pozitif bir ilişki gösterilmiştir (Hannula, 2005; Hannula ve Lehtinen, 2005; Hannula ve ark., 2007; Hannula ve ark., 2010). Aşağıda literatürden KÇÖ ile ilgili araştırmalardan örnekler verilmiştir.

Hannula ve Lehtinen (2005) gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmalarında, çocuklara 4,5,6 yaşlarında farklı görevler verip; KÇÖ eğilimlerinin zaman içinde değişip değişmediğini incelemişler ve eğilimin nispeten kararlı kaldığını göstermişlerdir. Yine Hannula ve arkadaşlarının (2007) KÇÖ eğiliminin matematiksel gelişim ve matematik başarısı ile ilişkisine odaklandıkları bir diğer çalışmalarında dört ve beş yaşındaki çocukların SFON eğilimlerini eyleme dayalı görevler ile ölçmüşler ve eyleme dayalı görevlerle ölçülen SFON'un, sayma becerileri ile (sözel sayma ve nesne sayma) nasıl ilişkilendiğini incelemişlerdir. Sonuçlar, KÇÖ ile sözel sayma becerileri arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermişlerdir. Bull (2013, akt. Batchelor ve ark., 2015) yürüttüğü başka bir çalışma 5-7 yaş arası SFON eğilimi yüksek çocukların, sözel bir sayı sembolünü sembolsüz bir sayı doğrusu ile ilişkilendirmelerini gerektiren sayı tahmini görevlerinde; düşük KÇÖ eğilimine sahip yaşlılarını geride bıraktıklarını bulmuşlardır.

Kucian ve arkadaşlarının (2012, akt: Gloor ve ark., 2021)) yaptığı çalışmada ise 7-11 yaşlarındaki matematik öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların, normal yaşlılarına göre KÇÖ seviyelerinin belirgin derecede daha düşük olduğunu bulmuştur. Bu farklılık, IQ, yaş veya cinsiyet gibi faktörlere bağlanamamıştır. Ancak, daha düşük KÇÖ eğiliminin matematiksel güçlükleri tetikleyip tetiklemediği veya tam tersinin geçerli olup olmadığı hala araştırılması gereken konular arasında olduğu belirtilmiştir.

Gray ve Reeve (2016), okul öncesi çocuklardaki matematik yetenek profillerini incelemişler ve matematik yetenek profilleri ve KÇÖ eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Çocukların KÇÖ eğiliminin ilkokuldaki matematik başarıları ile ilişkili olduğunu gösteren kanıtlar da bulunmaktadır. Hannula ve arkadaşları (2010) çalışmalarında, anaokulu çocuklarının KÇÖ eğilimindeki farklarının ilkokul 2. sınıfa geldiklerinde sınıfta aritmetik ve okuma becerilerini öngörüp öngörmediğini araştırmışlar ve sonuçlar KÇÖ eğiliminin, aritmetik becerileri tahmin edebildiği, ancak okuma becerilerini etkilemediğini göstermişlerdir.

Nanu ve arkadaşları (2018) 5 yaşındaki çocukların KÇÖ eğilimini ölçtükten sonra 7 yıl süreli takip ile KÇÖ 'nun matematik becerileri ve bilgisi, matematik motivasyonu ve okuma becerilerini öngörüp öngörmediğini araştırmışlar. Sonuçlar, okul öncesi dönemdeki KÇÖ eğiliminin aritmetik yetenek ve sayı doğrusu tahminini benzersiz bir şekilde öngördüğünü göstermiş, ancak rasyonel sayı bilgisi, matematik başarısı, matematik motivasyonu veya okuma konularını öngörmediğini tespit etmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları, okul öncesi dönemdeki KÇÖ eğiliminin matematik becerilerinin uzun bir süre boyunca gelişiminde nasıl bir rol oynadığını daha iyi anlaşılmasında rol oynamıştır.

Çocukların sayı sembollerine kendiliğinden odaklanmaları ile KÇÖ eğilimlerinin ayrı bir yapı olup olmadığını araştıran Rathe ve arkadaşları (2020) 4, 5 yaş çocuklarla sayısal yetenekler, matematik başarısı, uzamsal yetenek ve dil yeteneği ilgili ölçümler gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonuçları sayı sembollerine odaklanma ile KÇÖ' nun birbirinden ayrı yapılar olduğunu göstermiştir.

Hannula-Sormunen ve arkadaşlarının (2015) çalışması, 5-6 yaşlarındaki çocukların SFON, şipşak sayma ve sayma becerilerinin, on iki yaşlarına geldiklerinde matematik başarıları üzerindeki etkisini incelemiş ve hem SFON' un hem de sayma becerilerinin matematik başarısını tahmin eden faktörler olduğunu bulmuştur. Sayma becerileri ile matematik başarı arasındaki ilişki de SFON ve sayma becerileri tarafından etkilenmiştir.

Bu çalışmalar, KÇÖ' nun matematiksel gelişimin bir tahminçisi olarak önemini vurgulamakta ve çocuklarda SFON ile matematik becerileri arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu önermektedirler. Bu bulgular, eğitimcilerin ve ailelerin çocukların matematiksel yeteneklerini desteklerken KÇÖ' nun önemini göz önünde bulundurmasının önemini vurgulamaktadır.

KÇÖ ile sembolik sayı becerileri arasındaki ilişki ve bu faktörlerden hangisinin çocuğun ileriki matematik başarısını daha fazla etkilediği konusunda çalışan Gloor ve arkadaşları (2021) ilkökul 1. Sınıfın sonunda KÇÖ ile sembolik sayı becerileri arasında zayıf derecede anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ancak, sembolik sayı becerilerinin matematik başarısı üzerindeki etkisinin, KÇÖ'nun etkisinden daha büyük olduğu; bu nedenle, matematik becerilerinin, 1. sınıfın sonunda matematik başarısını öngörmek için KÇÖ' dan daha önemli olduğu sonucuna varmışlardır.

Elliott ve arkadaşları (2022); 3 ve 4 yaşlarındaki çocukların KÇÖ eğilimlerini hem davranışa dayalı hem de sözel görevlerle ölçtükleri çalışmalarında çocukların davranışsal olarak KÇÖ eğilimi sergilediklerini; (Örneğin taklit görevlerinde olduğu gibi fiziksel eylemlerde bulunma) ancak, aynı görevler sırasında sayılar hakkında konuşmadıkları tespit etmişlerdir. Çocukların genel konuşmalarının değişkenliği göz önüne alındığında da davranışsal ve sözlü KÇÖ arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuşlardır. Başka bir deyişle çocuklar davranışlarıyla KÇÖ eğilimi gösterdiklerinde, aynı zamanda bunu sözel olarak ifade etme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bulguları ışığında, özellikle farklı KÇÖ ölçümleri arasındaki ilişkiyi anlamak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Yukarıda bahsedilen araştırmaları özetleyecek olursak; okul öncesi dönemde KÇÖ eğiliminin çocukların sayma, nesne ve sayıları eşleme, şipşak sayma gibi temel sayısal becerilerini geliştirmeleri ile pozitif bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Bu eğilimlerin zaman içinde değişip değişmediği, matematiksel güçlüklerle ilişkisi, matematik başarısı ile ilişkisi, ilkökul sonrası etkileri gibi konularda literatüre önemli katkılarda bulunulmuştur. Ayrıca bu çalışmalar, KÇÖ eğiliminin matematiksel gelişimde uzun vadeli bir tahminci olarak işlev görebileceğini ve özellikle okul öncesi dönemde çocukların matematik başarıları üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu öne sürmektedirler. Çalışmaların genelinde, KÇÖ eğiliminin matematiksel yetenek profilleri ile ilişkili olduğu, sayma becerileri ile doğrudan bir bağlantısı bulunduğu ve matematik başarısını tahmin edebildiği görülmektedir.

SONUÇ

Bu derleme, kendiliğinden çokluğa odaklanma kavramının literatürdeki genel bir incelemesini sunmuştur. KÇÖ çocukların doğal olarak sayıları, miktarları ve matematiksel kavramları çevrelerinde deneyimleyerek sayısal becerilerini geliştirdikleri bir süreci ifade eder. KÇÖ, matematiksel gelişimin erken çocukluk döneminde önemli bir rol oynadığı bir kavramdır ve bu alandaki araştırmalar, çocukların KÇÖ eğiliminin matematik becerileri ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalarda KÇÖ ölçümü için farklı görevler geliştirilmiş olup; bu görevler arasında tutarlılık ve geçerlilik konuları hala araştırılmakta olduğu görülmektedir. Özellikle, KÇÖ ölçümlerinin çocukların matematiksel gelişimini ne kadar iyi tahmin edebildiği ve farklı ölçüm yöntemlerinin sonuçlarının ne ölçüde birbirleri ile uyumlu olduğu daha fazla araştırma gerektirmektedir. KÇÖ eğiliminin matematik becerileri

üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve çocukların matematik başarılarını öngördüğü bulguları vurgulanmıştır. Bu nedenle, eğitimcilerin ve ailelerin çocukların matematiksel yeteneklerini desteklerken KÇO'nun önemini göz önünde bulundurması önemlidir.

KÇO ile sembolik sayı becerileri, sayı hissi, kardinaliteyi tanıma, şipşak sayma, nesne sayma ve sayı dizisi becerileri arasındaki ilişki ve bu faktörlerin çocuğun ileriki matematik başarısını ne ölçüde etkilediği konusunda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

Sonuç olarak, araştırmalarda KÇO eğiliminin çocukların matematiksel gelişiminde önemli bir rol oynadığını ve matematik eğitimi alanında daha fazla araştırmanın yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Gelecekteki araştırmalar, KÇO eğiliminin ölçüm yöntemlerinin iyileştirilmesi ve çeşitlendirilmesi, çocukların matematiksel başarılarını nasıl etkilediğini; bununla birlikte KÇO çalışmalarının öğrenme süreçlerine ve ev ortamlarına nasıl entegre edilebileceğini ve çocukların matematiksel yeteneklerini nasıl destekleyebileceğimizi daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır. Bununla birlikte çocukların sayı sembollerine odaklanmaları ile KÇO eğilimlerinin ayrı bir yapı olup olmadığını değerlendiren çalışmalar ile KÇO eğiliminin uzun vadeli etkilerini takip eden çalışmalar, literatüre daha fazla bilgi sunabilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş Arnas, Y. (2013). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Ankara: Vize.
- Batchelor, S., Inglis, M., & Gilmore, C. (2015). Spontaneous focusing on numerosity and the arithmetic advantage. *Learning and Instruction, 40*, 79-88.
- Bull, R. (2013, April). Examining sources of individual differences in acuity of the approximate number system. In *biennial meeting of the Society for Research in Child Development (SRCD)*, Seattle, Washington.
- Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *Journal of child psychology and psychiatry, 46*(1), 3-18.
- Clements, D. H. & Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. New York: Routledge.
- Gelman, R., & Gallistel, R. (1986). *The Child's Understanding of Number*. MA: Harvard University Press.
- Ginsburg, H. P., Lee, J. S., & Boyd, J. S. (2008). Mathematics Education for Young Children: What It Is and How to Promote It. Social Policy Report. Volume 22, Number 1. *Society for Research in Child Development*.
- Gloor, N., Leuenberger, D., & Moser Opitz, E. (2021, September). Disentangling the Effects of SFON (Spontaneous Focusing on Numerosity) and Symbolic Number Skills on the Mathematical Achievement of First Graders. A Longitudinal Study. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 629201). Frontiers Media
- Hannula, M. M. (2005). Spontaneous Focusing on Numerosity in the Development of Early Mathematical Skills. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Finland, Turku: University of Turku. Available at: <https://www.utupub.fi/handle/10024/102190>
- Hannula, M. M., & Lehtinen, E. (2005). Spontaneous focusing on numerosity and mathematical skills of young children. *Learning and Instruction, 15*(3), 237-256.
- Hannula, M. M., Lepola, J., & Lehtinen, E. (2010). Spontaneous focusing on numerosity as a domain-specific predictor of arithmetical skills. *Journal of experimental child psychology, 107*(4), 394-406.
- Hannula, M. M., Mattinen, A., and Lehtinen, E. (2005). "Does Social Interaction Influence 3-Year-Old Children's Tendency to Focus on Numerosity? A Quasi-Experimental Study in Day Care," in *Powerful Learning Environments for Promoting Deep Conceptual and Strategic Learning*. Editors L. Verschaffel, E. De Corte, G. Kanselaar, and M. Valcke (Leuven: Leuven University Press), 63-80.
- Hannula, M. M., Räsänen, P., & Lehtinen, E. (2007). Development of counting skills: Role of spontaneous focusing on numerosity and subitizing-based enumeration. *Mathematical thinking and learning, 9*(1), 51-57.
- Hannula-Sormunen, M. M., Lehtinen, E., & Räsänen, P. (2015). Preschool children's spontaneous focusing on numerosity, subitizing, and counting skills as predictors of their mathematical performance seven years later at school. *Mathematical Thinking and Learning, 17*(2-3), 155-177.
- Lehtinen, E., Hannula-Sormunen, M., McMullen, J., & Gruber, H. (2017). Cultivating mathematical skills: From drill-and-practice to deliberate practice. *ZDM, 49*, 625-636.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: kindergarten number competence and

later mathematics outcomes. *Developmental psychology*, 45(3), 850.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: NCTM.

Pekince, P., & Dağlıoğlu H. E. (2017). Sayma İlkeleri Testi'nin geçerlik ve güvenirlik alışması. *İlköğretim Online*, 16(2), 765-781.

Nanu, C., Laakkonena, E., & Hannula-Sormunen, M. (2020). The Effect of First School Years on Mathematical Skill Profiles. *Frontline Learning Research*, 8(1), 56-75.

Olkun, S., Fidan, E., & Özer, A. B. (2013). 5-7 yaş aralığındaki çocuklarda sayı kavramının gelişimi ve saymanın problem özmede kullanımı. *EĞitim ve Bilim*, 38(169).

Spontaneous Focusing on Numerosity: An Overview of the Literature

Serap AKBABA DAĞ 

Introduction

The development of children's counting skills progresses through specific stages, involving their recognition of numbers in various ways. During the preschool period, the speed at which children acquire these skills varies individually. Research indicates the significance of the "Spontaneous Focusing on Numerosity" (SFON) concept in understanding these individual differences. SFON refers to a person's ability to spontaneously pay attention to numerical characteristics in their surroundings and use this information in their actions. Children with a high SFON tendency tend to develop more effective numerical understanding and utilization skills. Therefore, SFON is emphasized as important for comprehending and supporting individual differences in mathematical awareness and numerical focus during early childhood. The purpose of this article is to define the SFON concept, examine measurement methods, and highlight how research in this area can contribute to educational practices.

Spontaneous focusing on numerosity

Children's mathematical abilities, especially at an early age, form the foundation for the mathematics skills they will acquire in later school years. However, during this period, there is considerable variation in the mathematical development among children, and the concept of "Spontaneous Focusing on Numerosity" (SFON) plays a significant role in understanding these differences. SFON refers to an individual's ability to pay attention to numerical features in their surroundings and use this information in their actions. Children with a high SFON tendency tend to develop their understanding and use of numbers more effectively and quickly. Therefore, understanding and supporting individual differences in mathematical awareness and numerical focus during early childhood is considered crucial for enhancing children's mathematical abilities. This article aims to define the SFON concept, examine measurement methods, and highlight its potential contribution to educational practices.

SFON reflects children's inclination to perceive and utilize numbers in their natural environment. Children who have more opportunities to recognize and use numerical features in their daily lives often develop their mathematical skills more rapidly. This is particularly relevant in the context of mathematics education, as SFON can be used as a means to support children's mathematical abilities.

Research also indicates a connection between SFON and children's subsequent mathematical achievements. Therefore, it is essential for educators and parents to consider the role of SFON when supporting children's mathematical development.

Spontaneous focusing on numerosity measurement

Measurements used to assess children's Spontaneous Focusing on Numerosity (SFON) tendency differ from typical counting skill assessments. SFON measurements include various action-based tasks to gauge children's numerical

thinking abilities. These tasks encompass imitation, model-building, object-finding, and picture-description tasks. These task types should involve a small number of easily countable objects, and measurements should not exceed children's memory capacity, visual-motor skills, or verbal comprehension abilities. Research suggests that different measurement types can impact SFON tendencies differently, and these tasks have certain limitations. Researchers emphasize the need to use various tasks and further examine their compatibility when assessing SFON tendencies.

Conclusion

This review provides a general overview of the concept of Spontaneous Focusing on Numerosity (SFON). Various measurement methods for SFON have been developed, but these methods require further examination in terms of consistency and validity. Particularly, more research is needed to determine how accurately SFON measurements predict children's mathematical development and the extent to which results from different measurement techniques align. According to current research findings, SFON tendencies have been highlighted as positively influencing children's mathematical skills and predicting their mathematical achievements. Therefore, it is crucial for educators and families to take SFON into account when supporting children's mathematical abilities. In conclusion, the findings emphasize the significant role of SFON in children's mathematical development, underscoring the need for further research in the field of mathematics education. Future studies will provide more insights into improving SFON measurement methods, understanding the impact of this concept on children's mathematical achievements, integrating it into learning processes, and effectively supporting children's mathematical abilities.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNI

Bu alıŐma etik kurul izni gerektirmemektedir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazarların mevcut araştırmaya katkısını yzde olarak belirtiniz. Örneğin iki yazar varsa 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın oranı ise %40'dır. Bunun yanı sıra yazarlar araştırmanın hangi aşamalarına katkıda bulunduysa bunu açık bir şekilde ifade ediniz:

Araştırma tek yazarlı olduğu için yazarın katkısı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Akbaba Dağ, S. (2024). Kendiliğinden okluğa odaklanma : literatüre genel bir bakış. *Temel EĞitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1): 72-80. doi: 10.55008/te-ad.1372718

Türkiye ve Farklı Ülkelerdeki 0-6 Yaş Çocuklar İçin Hazırlanan Cinsel Eğitim Programlarının İncelenmesi

A Review of the Sex Education Programs Implemented by Türkiye and Different Countries for Children Aged 0-6

Necla TUZCUOĞLU^{id}, Vural TAŞKAYA^{id}, Oğuz ASLAN^{id}

ÖZ

Amaç: Amaç: Cinsel gelişim, insan yaşamındaki gelişim alanları arasında önemli bir rol oynamaktadır. Kişilik gelişimi ile doğrudan ilişkili olan cinsel gelişim ve eğitime 0-6 yaş döneminde ayrıca dikkat edilmesi gerekir. 0-6 yaş aralığında verilen cinsel eğitim, çocukların benlik algısını artırarak, öz güveni yüksek sağlam kişilikli bireyler olarak yetişmelerinde temel olacaktır. Bu eğitimin nasıl ve ne zaman verileceği konusunda kapsayıcı cinsel eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada Türkiye, Fransa, Malezya, İngiltere ve Portekiz'de 0-6 yaş çocuklar için uygulanan programlar incelenerek karşılaştırılmıştır.

Yöntem ve Araçlar: Çalışma, literatür taraması yapılarak ve araştırılan konu ile ilgili ulaşılabilen güncel kaynaklardan yararlanılarak derleme bir çalışma olarak hazırlanmıştır.

Sonuçlar: Yapılan araştırmalara göre Türkiye'de 0-6 yaş grubu çocuklar için mevcut bir programın olmadığı ve halen cinsel eğitime karşı bir ön yargının bulunduğu görülmektedir. Malezya'da 0-6 yaş arası çocuklar için mevcut bir cinsel eğitim programı olmasına rağmen, bu programda bazı eksiklikler bulunmuştur. Fransa'da ise Milli Eğitim bakanlığının çalışmaları doğrultusunda projelerin gerçekleştirildiği ama tepkiler nedeniyle henüz ülke geneli bir programın olmadığı tespit edilmiştir. İngiltere'de cinsel eğitim konusunun yerel yönetimlerin inisiyatifine bırakıldığı ve ülke olarak programları olmamakla birlikte, yerel bölgelerde bazı projeler bulunmaktadır. Son olarak, Portekiz'de resmi müfredat bulunmamasına karşın kapsamlı bir rehber ile 3-6 yaş çocuklara cinsel eğitim noktasında yardımcı olmaya çalışıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cinsel Eğitim, Cinsel Eğitim Programları, Cinsel Gelişim, Okul Öncesi Dönem

ABSTRACT

Purpose: Sexual development plays an important role among the development areas in human life. Sexual development and education, which is directly related to personality development, should be paid special attention in the 0-6 age period. Sexual education given in the 0-6 age range will set the basis for children to grow up as individuals with high self-confidence and strong personalities by increasing their self-perception. There is a need for inclusive sexual education programs on how and when this education will be provided. In this study, the programs implemented for children aged 0-6 years in Turkey, France, Malaysia, England and Portugal were examined and compared.

Method and Materials: The study has been prepared as a compilation study by reviewing the literature and making use of current sources that can be accessed on the subject researched.

Results: According to research, there is no existing programs for 0-6 year old children in Turkey and there is still a prejudice against sexual education. Although there is an existing sexual education program for children aged 0-6 years In Malaysia, there are some deficiencies in this program. In France, it was stated that projects were carried out in line with the work of the Ministry of National Education, but there is not yet a country-wide program due to reactions. In the UK, the issue of sexual education is left to the initiative of local administrations and even though there are no programs as the country, there are some projects in local regions. Finally, in Portugal, although there is no official curriculum, it has been determined that an attempt is made to help children aged 3-6 with a comprehensive guide on sexual education.

Keywords: Early Childhood Education, Sex Education Programs, Sexual Education, Sexual Development

* This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Necla TUZCUOĞLU (Marmara Üniversitesi)

E-posta/E-mail: neclatuzcuoglu@yahoo.com

Geliş Tarihi/Received: 16.03.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 08.05.2024

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2024

GİRİŞ

Cinsel gelişim, insan yaşamındaki alanlar içinde önemli bir etkiye sahiptir. Teorisyenlerin birçoğuna göre cinsiyet ve cinselliğin kişisel gelişimde kritik bir rolü vardır. Ayrıca, cinsel gelişim açıklanması karmaşık yapılardan biridir (Sayın, 2007). Cinsel gelişim sadece fizyolojik değişikliklerle ilgili olmayıp daha geniş boyutludur ve kişilik gelişimiyle yakından ilgilidir.

Cinsel gelişim, ilk başlarda biyolojik ve fizyolojik bir kavram olarak görülürken son zamanlarda bu kelimenin anlamının tam anlaşılması adına olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Cinsel gelişim; karar verme, kendini tanıma, kendi bedeninden söz edebilme gibi becerileri içine alarak daha kapsamlı olarak incelenmeye başlanmıştır (Deniz ve Yıldız, 2018). Beyhan ve Artan'a (2005) göre; cinsel gelişim ve cinsel eğitim; çocuğa cinsel gelişimi anlayabilme, başkalarının haklarına ve değerlerine saygı gösterme ve cinselliğe karşı olumlu bir tutuma sahip olma bilinçliliğini kazandırmaktır.

Amerika Birleşik Devletleri Cinsel Bilgi ve Eğitim Konseyi (Sexuality Information and Education Council of the United States, SIECUS) (2018) tarafından cinsel eğitim: biyolojik, sosyo-kültürel ve manevi boyutları olan bilişsel öğrenme (bilgi verme), duyuşsal öğrenme (duygular, değerler, inançlar) ve davranışsal öğrenme alanları (iletişim, karar verme) gibi alanları kapsayan ve kişinin bütüncül gelişimini etkileyen bir süreç olarak açıklanmıştır. Disiplinler arası bir perspektifle ele alınan cinsellik, yaşamın her zaman önemli bir parçası olarak kabul edilirken psikolojik, sosyal, fiziksel, kültürel, ekonomik açılardan çok boyutlu bir davranış biçimi olarak ele alındığı söylenebilir (Çok ve Kutlu, 2016).

Döllenmeden itibaren belli kritik aşamalardan geçen cinsellik, bebeklik döneminden itibaren kişiyi etkilemeye başlar. Bu süreçte gelişimin en hızlı olduğu dönem erken çocukluk dönemidir (Deniz, 2012). Bu dönemde çocuk, "Ben nerden geldim" "bebek nasıl yapılır" gibi sorularla cinsiyet farkları ile ilgili sorular sormaya başlar (Ejder, 2020). Psikoanalitik kuramın kurucusu Freud'a göre çocukların ilk üç yılında yaşanan oral ve anal dönem cinselliğin doğumla başladığını gösterir. Oral dönem doğumdan itibaren 0-1,5 yaş aralığında olup bebek annesini emerek kendini tatmin ederken, anal dönem ise tuvalet eğitiminin olduğu, anal kasların kuvvetlendiği 1,5 ve 3 yaş arası kabul edilir (Lantz ve Ray, 2020).

3-6 yaş arasındaki Fallik dönem, cinsel kimlik gelişiminin başladığı ve çocukların çevresindeki her şeye olduğu gibi, kendi ve vücuduna karşı da merak duyduğu bir dönemdir.

Sosyal Öğrenme Teorisi ise, çocuğun cinsel kimlikle ilgili edinim için çevresindeki farklı cinsiyetteki kişileri gözlemlediğini, erkek çocukların babayı, kız çocukların anneyi taklit ederek öğrendiğini belirtirken (Hogben ve Byrne, 1998), Bilgi-İşleme Teorisi ise cinsel kimlik öğrenimi konusunda şemaları öne sürmüştür. Şemalar, çocukların kendi cinsiyet rollerini öğrenmesine ve bu rollere ait davranışları sınıflamaları için yardımcı olur (Yapıcı, 2020). Cinsiyet bilişlerine odaklanan Bilişsel Gelişimsel Teoride ise cinsiyet kimliği veya çocuğun kendisinin kız veya erkek olduğunu daha iyi idrak edebilme, zamanla değişmeyen cinsiyet istikrar ve cinsiyet tutarlılık (cinsiyet kimliğinin dış görünüşündeki değişikliklerden doğrudan etkilenmediğini kavrayabilme) gibi üç temel özellik üzerinde odaklanmaktadır (Martin, Ruble ve Szkrybalo, 2002). Bu teoriye göre, çocuklarda sosyalleşebilme, toplumsal cinsiyet stereotipleri bilgisini doğru alabilme, seçici dikkat kullanma ve aynı cinsiyete model olabilmek için cinsiyet tutarlılığının çok önemli olduğu kabul edilmektedir (West, 2015).

Erken çocukluk döneminde verilen eğitim, bireyin hayatının temelini oluşturmada, gelişim alanlarına büyük ölçüde katkı sağlamada ve aile ortamıyla birlikte kişiliğin biçimlenmesinde hassas bir role sahiptir (Ayan ve Memiş 2012). Çocuğa verilen eğitimler arasında cinsel eğitim mutlaka yer almalı ve bu eğitimin içeriğinde; cinsiyet, cinsel kimlik, istismarı önleme ve vücut farkındalığı gibi önemli konular bulunmalıdır (Balter, Rhijn ve Davies, 2016). Üç yaşından itibaren cinsiyet farklılıklarını gören ve cinsellikle ilgili sorular soran çocuklar, çevrelerindeki yetişkinlerin cinsiyet tipli davranışlarını gözlemler. Cinsel eğitimde biyolojik ve içgüdüsel boyut kadar çocuğun içinde bulunduğu çevrenin duyuşsal ve sosyal boyutu da çok önemlidir. Bu nedenle başta ebeveynler olmak üzere öğretmenler ve birincil bakım verenler cinsel eğitim ve gelişim hakkında yeterli bilgiye sahip olmalıdır (Eliküçük ve Sönmez, 2011). Çocukların normal psikoseksüel davranışları gelişiminin bir evresi olarak kabul edildiğinden, çocuklar arasında cinselleştirilmiş davranışların bulunması da oldukça normal kabul edilmelidir. Örneğin kendi cinsel organlarına dokunmak, kız ve erkek anatomisine ilişkin sorular sormak, başkalarının cinsel organlarını merak etmek okul öncesi dönemdeki çocukların ilgi alanları arasında olan bazı cinsel davranışlardır (Biro ve Gömecli, 2010).

Yakın ilişkiler ve cinsel ilişkilerle ilgili sosyal, kültürel ve dini değerlerin çocuklara aktarılmasında ebeveynler birinci role sahip iken, cinsellik hakkında bilgi verme ve bununla ilgili sosyal becerilerin geliştirilmesinde ise sağlık ve eğitim profesyonellerinin daha yetkin ve birincil kaynak olması gerekmektedir (Shtarkshall, Santelli ve Hirsch, 2007). Günümüzde ailelerin, çocuklarına uygun metotlarla cinsel eğitimi vermek için yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadığı belirtilmektedir (Arslan, 2022). Bununla birlikte, cinsellik eğitimi ile ilgili soru işaretleri olan bazı ebeveynler/bakıcılar, bu konuların evde öğretilmesini savunurken, birçoğunun bilgi eksikliği, utanç veya değer çatışması nedeniyle bu konuları çocuklarıyla paylaşamadıkları belirtilmiştir (Robinson, Smith ve Davies, 2017).

Çocuklar, ebeveynleri ve diğer aile üyeleri, akranları, her türlü medya ve öğretmenler dahil olmak üzere birçok kaynaktan cinsellikle ilgili bilgiler öğrenirken öğretmenlerin cinsel eğitim konusunda güvenilir ve eğitilmiş olarak algılanmaları ve çocukların tercihleri arasında üst sıralarda yer almaları nedeniyle bu süreçte önemli bir rol oynadıkları bilinmektedir (Rosenthal ve Smith, 1995; Harrison ve Dempsey, 1998; Milton, 2003). Amerika Birleşik Devletleri Cinsellik Bilgi ve Eğitim Konseyi ve Cinsellik Eğitiminin Geleceği (The Sexuality Information and Education Council of the United States and the Future of Sex Education, (2015), öğrencilerin yaşına, gelişimsel yeteneklerine ve kültürel geçmişine uygun kapsamlı okul temelli cinsellik eğitimini okul müfredatında bilimsel olarak öğretilmesinin çok önemli olduğunu belirtmiştir. Kapsamlı bir cinsel eğitim programı, çocuklara tıbbi olarak doğru ve yararlı bilgiler sağlamak, toplumda temsil edilen farklı değer ve inançları öğretmek ve başta aileler olmak üzere, dini ve toplumsal gruplar ve sağlık profesyonelleri gibi çocuklara cinsel eğitim sağlayan diğer yapılarla birlikte çalışmak ve çocukların var olan cinsel eğitimlerini güçlendirmek gibi önemli yararlar sağlar (Cavazos-Rehg vd, 2012).

Alanyazın incelendiğinde, cinsel eğitimle ilgili birtakım karşılaştırma çalışmaları olduğu görülmektedir. Örneğin, Planlı Ebeveynlik Federasyonu Avrupa Ağı (International Planned Parenthood Federation European Network (IPPF EN) (2018) yayınladığı raporda Avrupa ve Asya'dan 25 ülkenin cinsel eğitim programlarını açıklamış ama okul öncesi döneme ait çok sınırlı bilgiye yer vermiştir. İngilizce konuşan ülkeler (Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık) ve Çince konuşan ülkelerin (Çin, Tayvan ve Hong Kong), ergenlere yönelik kapsamlı cinsel eğitim doğrultusunda uygulanan politika ve verilen eğitimlerin karşılaştırıldığı bir çalışmada, daha alt yaş kategorilerine yönelik bilgi aktarılmadığı görülmüştür (Leung ve ark., 2019). Lewis ve Knijn (2003) Hollanda, İngiltere ve Galler'de 14-15 yaş arası ergenleri hedef alan ve erken gebeliği önlemeyi amaçlayan programları incelemiştir. Ancak okul öncesi döneme ilişkin programlar hakkında bilgiye rastlanmamıştır. Kurtuncu ve arkadaşları (2015) tarafından Türkiye'de yapılan araştırmada, 3-6 yaş aralığındaki çocukların cinsel gelişimi ve eğitimi, doktor ve hemşirelerin görüşlerine başvurularak incelenirken, cinsel eğitimle ilgili politika ve programlara değinilmemiştir. Ihwani ve arkadaşları (2017) cinsel eğitim üzerine yaptıkları çalışmada Müslüman ve Batı ülkeleri kıyaslanmış, ancak bu ülkelerdeki programlar ve yaş aralıklarını değerlendirmek yerine genel olarak cinsel eğitime dinsel ve kültürel bakış açıları ele alınmıştır. İran'da annelerin çocuk cinsel eğitiminde öz yeterliliklerine yönelik yapılan randomize kontrollü bir çalışmada, deney grubunun verilen eğitim sonrası öz yeterlilik düzeylerinin yükseldiği belirtilirken, İran'da ve diğer ülkelerde uygulanan politikalar hakkında bilgi verilmemiştir (Soleimani ve ark., 2022).

Çok önemli olan cinsel eğitimin doğru zamanda ve uygun koşullarda çocuklara aktarılması kritik olmasına rağmen Türkiye'de ve diğer ülkelerde cinsel eğitime bakış henüz yeteri kadar detaylandırılmamıştır. Bu noktada Türkiye ve diğer ülkelerde ne tür programlar, yasalar ve zorlukların olduğu hakkında yeterli bilgi bulunmamaktadır. Bu çalışmada Türkiye ve diğer ülkelerde mevcut cinsel eğitim programları, yasaları ve karşılaşılan problemler açıklanarak karşılaştırılması yapılmıştır. Türkiye'de mevcut cinsel eğitim politikasının daha fazla geliştirilmesi ve cinsel eğitimle ilgili yapılan çalışmalar açıklanarak alan yazıya ve bu konu ile ilgili sonraki çalışmalara destek olunması hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Türkiye ve farklı ülkelerde 0-6 yaş çocuklar için uygulanan programların incelenmesi amaçlandığı için bu çalışma betimsel türdedir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller de dahil olmak üzere tüm dokümanların ayrıntılı ve titizlikle incelenmesi ve değerlendirilmesi için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Kıral, 2020). İlgili kaynaklara erişme, özgünlüğün kontrol edilmesi, dokümanların kavranması, verilerin analizi ve bu verilerin uygun kullanımı olarak beş aşamadan oluşmaktadır. Doküman analizi; literatür ışığında Fransa, Malezya, Türkiye, Portekiz, İngiltere olmak üzere beş ülkenin okul öncesi dönemde uyguladıkları cinsel eğitim programları, uygulanan programların amaçları, uygulanması ve tasarlanmasına

etki eden faktörler analiz edilerek incelenmiştir. Makro kültürel yapılardan oluşan toplumlarda, her bir yapı diğer yapılardan bağımsız olmamakla birlikte siyaset, ekonomi, din gibi kültürel yapıların durumuna göre ülkedeki eğitimin içeriği ve boyutları değişebilmektedir (Şahin, 2019). Çocuklara ve gençlere verilmesi amaçlanan kapsamlı bir cinsellik eğitiminin, okullar tarafından bilimsel bilgilere dayalı ve uygulanan ülkenin ırksal, etnik, dini ve kültürel farkı göz ardı edilmemelidir (The American Public Health Association (APHA), 2012) Seçilen ülkelerin etnik, din ve kültür olarak birbirlerinden farklı olması amaçlanmış ve bu çeşitliliğin uyguladıkları programlara etkisi ölçülmek istenmiştir.

BULGULAR

Ülkeler

1. Fransa

Fransa'da halk tarafından genel olarak cinsel eğitim kabul edilmekte ve bunun sağlanması savunulmaktadır (Peters, 2020). Bu noktada Fransa'daki kanunlar incelendiğinde de bu görülmektedir. Örnek olarak 1998 yılında yürürlüğe giren genelgedeki madde verilebilir: "Cinsellik eğitiminin temel amacı, öğrencilere vicdanlar ve mahremiyet hakkı doğrultusunda cinselliğin ve cinselliğin farklı boyutlarını öğrenme ve anlama fırsatları sağlamaktır. Bu eğitim, hoşgörü ve özgürlük gibi insani değerlere dayalıdır. Kendine ve başkalarına saygı duyma, aynı zamanda öğrencilerin bireysel, ailesel ve sosyal sorumluluklara ilişkin olumlu tutumlarını bütünleştirmelerine de yardımcı olmalıdır." (B.O No. 46: 19 Kasım 1998 tarih ve 98-234 Sayılı Genelge, Cinsel Eğitim ve AIDS'in Önlenmesi). Fransa'da cinsellik eğitimi zorunludur ve altı yaşından itibaren hem ilkököl hem de ortaokulda verilmektedir. Cinsellik eğitimi öğretmenler ve sağlık personeli tarafından verilmekte olup, başta dini kuruluşlar, HIV/AIDS kuruluşları ve birçok STK hizmet sunumunda yer almaktadır. Ayrıca, Fransa'da cinsellik eğitimi yönergeleri genel olarak iyi olsalar da hizmetler, öğretim materyalleri ve mesleki eğitime yönelik mali destek yetersizdir (Parker, Wellings ve Lazarus, 2009). Fransız okullarında cinsellik eğitimi, muhafazakâr ve dini gruplar, özellikle de Katolik gruplar tarafından düzenli olarak protesto edilmektedir (Barrusse, 2011).

Fransa'da, cinsiyete göre meslek seçim oranlarına bakıldığında 2000 ile 2007 yılları arasında olumlu bir değişim olmasına rağmen kızların (yaklaşık %95) esnek materyaller, sekreteryası/ofis sistemleri, sağlık ve sosyal hizmet ve kuaförlük/güzellik/kişisel hizmetlerde çalışmayı tercih ettiği ve genel olarak inşaat mühendisliği/inşaat/marangozluk ve mekanik/ elektrik/elektronik gibi meslekleri tercih etme oranlarının (%7'den az) çok düşük olduğu görülmüştür (DEPP/DVE 2008). Bu durum Fransa'da nitelikli bir cinsel eğitim programı ile cinsiyet ve mesleklere karşı oluşan stereotiplerin aşılması noktasında da yararlı olacağını göstermektedir. Yine bu ülkede 2008-2009 yılları arasında ırkçı ve anti-semitik şiddet, kızlara karşı şiddet ve cinsel yönelmeyle ilgili taciz, özellikle de homofobi gibi ortaya çıkan problemler sebebiyle Eşit Fırsatlar ve Ayrımcılık Karşıtı Komisyonu, 'Okul kitaplarında Stereotipler ve Ayrımcılık' adlı Metz Üniversitesinde çalışma başlatmıştır (EURYDICE, 2011).

Fransa'da son yıllarda cinsel eğitim ile ilgili daha fazla somut adımlar atılmaktadır. Örneğin, "Eşitliğin ABCD'si" adlı çalışma, kız ve erkek öğrenciler arasında eşitliği savunan; "her iki cinsiyetten öğretmen ve öğrencilerin tutumlarında pozitif bir değişim oluşturmayı" amaçlayan ve Millî Eğitim Bakanlığı ve Kadın Hakları Bakanlığı tarafından 2013 yılında başlatılan bir projedir (MEN, 2013). Ayrıca, bu proje, 2013-2018 yılları arasında "Eğitim sisteminde kız ve erkek çocuklar, kadınlar ve erkekler arasında eşitlik için bakanlıklar arası karar verilen hedeflere yönelik somut bir girişimdir (ENSSUP, 2014). Temel amacı cinsiyet yanlılığıyla ilgili tutumlar konusunda farkındalık oluşturmak "olan Eşitliğin ABCD'si projesi, anaokulları başta olmak üzere çocuklara "Dans sadece kızlar için mi? Erkeklerin de ebe olabildiğini biliyor musun? Kadın ajan olmak tuhaf mı?" gibi farklı içeriklerle çocukların cinsiyet ile ilgili düşünce tarzları ve yaklaşımları değiştirilmek amaçlanmıştır (Ministere de l'égalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations, 2014).

2. Malezya

Malezya'da 1990 yılının başlarından itibaren önem verilen cinsellik eğitimi, Malezya Eğitim Bakanlığı (EB) tarafından 1989 yılından beri ortaokul öğrencileri için müfredata eklenmiş ve devamında 1994'te ilkököl müfredatına da alınmıştır (Syahirah ve Dina (2017). EB, cinsellik eğitimini tek başına ele almak yerine, bu programı bilim, biyoloji,

dini ve ahlaki çalışmalar başta olmak üzere sağlık ve beden eğitimi gibi farklı alanlardaki içeriklerle birlikte öğrencilere sunmuştur (Mazlin ve ark., 2013).

Okullarda Beden ve Sağlık Eğitimi, Dil, Bilim, Biyoloji, İslami Eğitim ve Ahlak Eğitimi gibi çeşitli konularda Üreme ve Sosyal Sağlık Eğitimi (Reproductive and Social Health Education (PEERS) yoluyla cinsellik eğitimi var olmuştur (Noh ve Bakar, 2023). PEERS programının uygulanması amacıyla 2017 yılında Fiziksel Gelişim ve Sağlık Hizmetleri aracılığıyla bakanlık anaokullarındaki, Ulusal Birlik ve Bütünleşme Bölümü'ndeki (JPNIN) ve Kalkınma Derneği bölümündeki çocuklar için özel olarak genişletilmiştir (Curriculum Development Section (BPK), MOE, 2017). Hedef kitlesi 4-6 yaş arası küçük çocuklar olan PEERS, bir erkek ve bir kız çocuğunun farklı fizyolojisini öğretme, iyi, kötü ve rahatsız edici dokunuşlar; hijyen kuralları ve kendilerini kötü ve rahatsız edici dokunuşlardan koruma yollarını ele alarak çocuklara yardımcı olur (Wan Nawi ve ark., 2021). PEERS programı sadece cinsel eğitime bir taraftan odaklanmak yerine sağlıklı davranış pratiğine yönelik biyolojik, sosyo-kültürel, psikolojik ve ruhsal içeriklere de sahiptir. Ayrıca, PEERS programında yer alan cinsellik eğitimi, vücut bölümlerinin tanıtımı, cinsel organların doğru tanımı ve terminolojisi ve cinsel eğitimle ilgili konuları da kapsamaktadır (Health Education Unit, MOE, 2014). Wan Nawi ve ark (2021) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde cinsellik eğitimine yönelik anlayışlarını üç temel alana ayırmışlardır; cinsiyet farklılıkları, kendi bedeninin korunması ve cinsel üreme. Ayrıca, aynı çalışmada Malezya'da uygulanan cinsel eğitim programı analizinde cinsellik eğitimiyle ilgili üç ana hedefin olduğu belirlenmiştir: uygun sosyal davranışlar konusunda eğitim, vücut parçalarının adları ve işlevleri ve cinsel şiddete ilişkin sağlık ve korunma becerileri eğitimi.

Malezya'da PEERS sayesinde 2017 yılından itibaren anaokullarında cinsellik eğitimi verilmesine rağmen İlhvani ve arkadaşları (2015) cinsellik eğitiminin; uygun tekniklerle verilmesi, öğretmenlerin ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda donanımlı hale getirilmesi ve öğrencilere sağlam bir anlayış sağlayacak bilgi ve becerilerin sağlanmasında hala birtakım problemlerin olduğunu ileri sürmüştür. Shariza (2017) Malezya'da uygulanan cinsel eğitim programındaki problemlerle ilgili öğretmenlerin hazır bulunuşluklarına dikkat çekerek, bilgi ve beceri eksikliği sebebiyle öğrencilere cinsellikle ilgili bilgileri aktarma konusunda hâlâ yeterince rahat olmadıkları, tutucu oldukları ve cinselliği öğretmekten kaçınmak için çeşitli nedenler öne sürdüklerini belirtmiştir. Benzer olarak, Yip ve Yunus (2021) araştırmalarında öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ve bu durum sebebiyle okul öncesi öğretmenlerinin çocukların cinselliğe ilişkin uygun kavram ve bilgileri anlamalarına yardımcı olamadığını savunmuştur. Eshak ve Zain, (2019) Malezyadaki okul öncesi öğretmenleri, Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan PEERS öğrenme modüllerinin çocuklar tarafından ilginç bulunduğu ama bu modülleri uygulamak için 3 saatten fazla bir süreye ihtiyaç olduğundan yeterli süreyi ayıramadıklarını tespit etmişlerdir.

Malezya'da uygulanan cinsel eğitim programının bir diğer problemi ise mevcut müfredatın yeteri kadar zengin içerikli olamamasıdır. Shariza (2017) anaokullarında cinsellik eğitimi uygulanırken bu eğitimin okullara resmi entegrasyonuna yönelik modüllerin veya yönergelerin bulunmaması sebebiyle okul öncesi öğretmenleri cinsellik eğitimini yalnızca PEERS programının içeriğini ve bu eğitimi vermek için yalnızca Malezya Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen öğretim materyallerini kullanabilmektedir. Razali ve Arkadaşları (2017) mevcut müfredatın hâlâ yeterli olmadığını ve cinsel ilişkilerin kapsamlı bir şekilde anlatılırken; nerede, ne zaman ve kiminle cinsel ilişkiye gireceği, erken cinsel ilişkiye yönelik önleyici tedbirler, hamileliği önleyici tedbirler ve cinsel ilişkinin sonuçları ile ilgili programın içerik bakımından daha fazla geliştirilmesi gerektiğini açıklamışlardır.

Ebeveynler genel olarak cinsellik ile ilgili çocukların bilgi alması sonrası bu konuda meraklarının daha da artacağı ve çocukların cinsel davranışları taklit etme riskinin olduğunu düşünmektedir (Amaliyah ve Nuqul, 2017). Malezyadaki ebeveynlerin çocuklarının cinsel davranışları ve gelişimiyle ilgili yeterli önemi vermemeleri sebebiyle çocuklarının cinsel ihtiyaçlarını ve eğitimini önemsemedikleri ve bu tür konular Malezya toplumunda hassas ve olumsuz kabul edildiğinden, cinsellik eğitimi verme sorumluluğu okullara, sağlık kurumlarına ve ilgili bakanlıklara verilmiştir (Noh ve Bakar, 2023). Ailelerin cinsel eğitime yönelik olumlu bir tutum geliştirememelerinin sebeplerinden birisi de ülkenin çok farklı iç dinamiklere sahip olmasıdır. Cinsellik eğitimi konusunda Malezyadaki farklı görüşlerin varlığı ve sosyo-kültürel kısıtlamalar, farklı inançlar, kültürler ve sosyo-ekonomik geçmişlere sahip çok ırklı bir toplum olmalarından dolayı cinsellik eğitimine yönelik bütüncül bir yaklaşım süreç içinde uygulanamamış, ahlaki ve dini sorunlar nedeniyle cinsellik eğitimi uygulamasında belirsizlik bulunmaktadır (Khalaf ve ark, 2014).

Çocuklara cinsel eğitim ile ilgili bilgi verilirken medyanın etkisi göz ardı edilemez. Öğrendikleri her şeyi özümseyen çocuklar için medyanın rolü, kullanımına ve sunulan içeriklere göre şekillenir. Kültürel ve dini normlardan sapan,

cinsiyet, pornografi, aşırı şiddet ve yaşam anlayışına ilişkin yanıltıcı medya içerikleri, dolaylı olarak çocukların davranışlarına, kişiliklerine ve başta cinsel gelişim olmak üzere bütün gelişim alanlarına müdahale etmektedir (Hamizah, 2021). Malezya'da bir sivil toplum kuruluşu olan Malezyalılar Pornografiye Karşı (Malaysians Against Pornography) (MAP) (2018) 10-17 yaş arası çocukların yaklaşık %80'inin kasıtlı olarak tecavüz, şiddet, rastgele cinsel ilişki ve güvensiz cinsel ilişkinin normalleşmesine yol açabilen pornografi izlediğini ortaya çıkarmıştır. Bu durum Malezya'da hem erken yaşta cinsel eğitimin gerekliliğini hem de uygulanan mevcut müfredatın yetersiz olduğunu düşündürmektedir.

3. Türkiye

Türkiye'de genel olarak kültürel yapının etkisi ve bu konuda yeterli bilginin olmaması nedeniyle cinsellikle ilgili konulara önem verilmemiştir (Dişsiz, Kızılkaya ve Yeşiltepe, 2013). Bununla birlikte, hala cinsel eğitimin çocuğa kimler tarafından verilmesi gerektiği ile ilgili ortak bir karar bulunmamaktadır. Çocuğa cinsel eğitim vermede ailenin mi ya da okulda eğitimcilerin mi sorumlu olmaları gerektiği uzmanlar arasında belirsizlik taşımaktadır (İşler ve Gürşimşek, 2018). Her alanda davranış, tutum ve becerilerin gelişimi açısından oldukça kritik bir dönem olan okul öncesi eğitimin önemi vurgulansa da Türkiye'de bu dönem için kapsamlı bir cinsellik eğitimi yürütülmemektedir (Özgün ve Çapri, 2021). Türkiye'de cinsellik eğitimi, eğitim verilen farklı yaştaki grup için net bir adlandırması olmamakla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) müfredatı ve dersin içeriklerine bakıldığında da cinsel sağlık ve üreme konusunda sınırlı bilginin mevcut olduğu görülmektedir (Kahraman, 2017). Bununla birlikte cinsel eğitimin net bir şekilde yer almadığı programda öğretmenlerin kazanımlara paralel olarak cinsel eğitimle ilgili bilgi aktarma görevinde serbest bırakıldıkları görülmektedir (Deniz ve Yıldız, 2018). Ayrıca, Türkiye'deki yasa ve uygulamalar incelendiğinde cinsellik eğitimi ile ilgili yetersiz oldukları görülmektedir (Bıkmaz ve Güler, 2007).

Türkiye'de cinsel eğitim ile ilgili devlete bağlı yürütülen bir program olmamasına rağmen yapılan çalışmalarda olumlu yönde ilerlemenin olabileceği belirtilmektedir. Türkiye'de 3-6 yaş arası okul öncesi çocuklar için hazırlanan bir cinsellik eğitim programı sınırlı olmasına rağmen çocuklara verilen üreme, fetüs, bebeğin gelişimi ve cinsiyet farkları cinsel eğitim konularında çocukların öğrenmelerinde olumlu yönde artış olduğu görülmüştür (Açıkgöz, 1999). Bir başka çalışmada: üreme, cinsel kimlik ve cinsel korunma gibi konularda cinsel eğitim etkinlikleri sayesinde 4-6 yaş çocukların cinsel farkındalıklarının arttığı gözlemlenmiştir (Acer ve Artan, 2005). Özgün ve Çapri (2021) tarafından geliştirilen, vücut kısımları, çocukların özel bölgelerinin temizliği ve bakımı, cinsiyet farkındalığı, cinsiyet istikrarı, cinsiyet rolleri, doğurganlık ve üreme, duygular ve kişilerarası iletişim, kişisel sınırlar, hayır diyebilme, iyi ve kötü sınırlar gibi konuların olduğu ve 5-6 yaş aralığındaki toplam 18 çocukla yürütülen cinsel eğitim programının sonuçlarının anlamlı olduğu belirtilmiştir.

4. İngiltere

Cinsel eğitim, ilk olarak 1986 Eğitim Yasası ile İngiliz devlet okullarına resmi olarak girmiştir. Yasada cinsel eğitimin öğrencilere "ahlaki düşünce ve aile hayatının değerine uygun bir şekilde" verilmesi gerektiği yer almıştır (Allred&David, 2007). Yasada, yetişkin sorumluluklarına, deneyimlere ve aile bağlarının önemine de vurgu yapılmıştır. İlk yasanın yürürlüğe girdiği tarihten 2020 yılına kadar cinsel eğitim konusunda okul öncesini ele alan bir müfredata rastlanmamıştır.

İngiltere'de, cinsel eğitim ile ilgili çalışma ve müfredatlar, yoğun olarak ilkökul sonu ile lise arası dönemine ait olup 0-6 yaş dönemi sınırlıdır. Okul öncesi dönemde cinsel eğitim ile ilgili eğitimin içeriği ve yürütülmesi yerel yönetimlere bırakılmıştır (RSE, 2021). Nitekim 6 yaş kapsamakta olan programlar ve müfredatlar da bulunmaktadır. Söz konusu müfredatlardan biri Warwickshire İl Konseyi'nin yürürlüğe koyduğu "The All About Me" programıdır. Mart 2020 tarihinde yürürlüğe giren The All About Me, genel bir yaklaşımı olan, öğretmenin ve ebeveynin kullandığı materyalleri ayrı olan bir programdır. The All About Me kaynakları yalnızca Eylül 2020 yılına kadar Warwickshire okullarında 4 yaşından itibaren kullanılmış, ancak ebeveynlerin, programın çocukluk masturbasyonunu teşvik ettiği düşüncesiyle gelen tepkiler üzerine şehrin İl Konseyi tarafından geri çekilmiştir. Program içeriğinde, 6-7 yaş grubu çocuklar için doğru-yanlış dokunuş, vücudun bölümleri, özel bölgelerimiz, cinsiyet kavramı, duygu ve düşünceler eğitimi gibi konular ve bu konularla ilgili materyaller bulunmaktadır (SEF, 2020:2).

6-7 yaş çocuklar için ders planında "Çocuklara, başkaları tarafından nasıl dokunulmak istedikleri, kendi kurallarını ve kendilerine dokunmanın uygun olduğu zamanlarla ilgili kuralları düşünmeleri önerilmektedir. İlkokulun

başlangıcından itibaren, erken eğitimi temel alarak, öğrencilere sırayla nasıl davranılacağı, birbirlerine nazik, düşünceli ve saygılı olunacağı, dürüstlük ve doğruluk, izin alma ve verme, kişisel mahremiyet kavramının önemi gibi konular öğretilmelidir. Kişisel alan ve sınırların belirlenmesi, saygı gösterme ve uygun olmayan veya güvensiz fiziksel ve diğer temas türleri arasındaki farkları anlama hakkında öğretim öncesi adımlar atılacaktır.” ifadesi bulunmaktadır (SEF, 2020:2).

0-6 yaş grubuna yönelik bir diğer program, 2018 yılında Medway yerel idaresi tarafından “A Better Medway” projesi uygulamaya konmuştur. Çocukların sağlık ve iyi oluş hallerini geliştirmek isteyen bu proje dahilinde, “Medway İlköğretim: İlişki ve Cinsel Eğitim” kaynakları oluşturulmuştur. Kaynaklar, özellikle PSHE Derneği ile iş birliği içinde Medway okulları için yazılmış ders planlarına eşlik etmektedir. Söz konusu kaynaklar, sınıf öğretmenlerinin ilişkiler ve cinsel eğitim (RSE) konularını sunmalarını desteklemek üzere tasarlanmıştır. Kaynakta okul öncesi döneme yönelik vücut bölümlerini tanıma konulu eğitimler bulunmakta olup, diğer konular daha ileri yaş dönemlerini kapsamaktadır (RSE, 2018).

Eylül 2020 itibarıyla DFE (Eğitim Bakanlığı), okulların yeni bir RSE (İlişki ve Cinsel Eğitim) müfredatını öğretmeye başlaması gerektiğini belirtmiştir. Yeni müfredata göre çocuklara konuları açıklamak için kullanılan kelimeler, konu içeriğinden çok daha sonra öğretilir. Örneğin, çocuklara “yetişkinler için programlar” ve “kıyafetleri olmayan insanların resimleri” olduğu öğretilir, ancak asla pornografi kelimesi söylenmez. Bunun sebebi çocukları bu kelimelere yönlentmemek ve kelimelerden çok eylemlere odaklanmalarını sağlamaktır. Müfredatta Üç yaşından itibaren anaokullarında çocuklara, erkek ve kız arasındaki farklar, vücut parçalarının doğru bilimsel terimlerle adlandırılması, vücudun hangi bölgelerinin özel olduğu ve iyi dokunuşlar ile kötü dokunuşlar arasındaki fark öğretilmektedir. Dört-altı yaş arası ana sınıfı ve birinci sınıflarda çocuklara, güvenli ve riskli olabilecek durumları (örneğin diğer çocuklar veya yetişkinlerin uygun olmayan fotoğraflarını çekmesi gibi) tanımlayabilme, endişeli hissettiklerinde konuşabilecekleri güvendikleri yetişkinleri (hem evde hem okulda) bilme, farklı türdeki aileler hakkında bilgi sahibi olma konuları öğretilmektedir (DFE, 2020).

5. Portekiz

Okullarda cinsel eğitimle ilgili ilk yasal düzenleme 1984’te yayımlanmıştır. Yasaya göre devletin, çocukların cinselliğini koruma ve destekleme görevi mevcuttur. En önemli yönleri arasında cinsel eğitimi, “eğitim hakkının temel bir parçası” olarak kavramlaştırma, anatomi, fizyoloji, genetik ve insan cinselliği hakkında bilimsel bilgiyi içermeye ihtiyacı bulunmaktadır. Ayrıca “cinsiyet temelinde ayrımcılık” ve “cinsiyet geleneksel bölünmesi” ile ilgili endişeler de belirtilmiştir (Figueiredo, 2011).

Cinsel eğitim ve aile planlaması üzerine bir eylem planı geliştirmek üzere bakanlar arası komite kurulmuştur. Daha sonraki süreçte, okullarda, cinsel eğitimin daha geniş konularını tanıtmak, öğretmen eğitimi sağlamak ve cinsellik eğitimi konulu Teknik Rehberlikler belgesini geliştirmek amacıyla Sağlık Eğitimi ve Tanıtım Programı ve Tüm Eğitim Programları gibi programlar uygulanmıştır (Figueiredo, 2011).

2000 yılında, cinsel eğitim ile ilgili bir dizi önlem kabul edilmiştir. Cinsel eğitimin okulun eğitim planında ve sınıf çalışma planında ele alınması kararlaştırılmıştır. Bu politik önlemleri destekleme adına, Okul Cinsel Eğitim Rehberleri yayımlanmıştır (Marques & Prazeres, 2000). Söz konusu rehberler, farklı alanlardan birçok uzmanlığı içermiştir (tıp, seksoloji, psikoloji, eğitim). Öğretmenlere yönelik bu rehberler, toplum ve okul ortamlarında cinsel eğitimi geliştirmek için değerli bir kaynak olmuştur (Moita, 1997).

Cinsel Eğitim Çalışma Grubu’nun (GTES) Nihai Raporu doğrultusunda, cinsel eğitim hizmetinin ulusal düzeyde zorunlu olması gerektiği ve sağlık gündeminin; doğum kontrolü, cinsiyet güç ilişkileri ve cinsel ilişkileri daha fazla içermesi gerektiğine karar vermiştir. Ancak bu gelişmelerin hiçbiri okul öncesi dönemi kapsamamakla birlikte, yalnızca 1-12. Sınıflar için uygundur.

Portekiz’de, 60/2009 sayılı yasa ile, okullarda Cinsel Eğitim (CE) uygulamalarının, ilköğretim birinci sınıftan, ortaöğretim 12. sınıfa kadar okullarda zorunlu olarak uygulanması kararlaştırılmıştır. Ders içerikleri 196-A/2010 sayılı yönetmelik ile belirlenmiştir (The Ordinance 196-A/2010). 196-A/2010 sayılı Tüzük’te 1. CBE için (ilköğretim 1. sınıfından 4. sınıfa kadar) vücut kavramı; vücut, doğa ve sosyal kültürel çevresiyle uyum içinde; aile kavramı,

erkeklerle kızlar arasındaki farklar; vücudu koruma ve sınırların kavramı, istenmeyen yaklaşımlara hayır deme konuları müfredat içeriklerine dahil edilmiştir.

Bununla birlikte, Portekiz’de okul öncesi eğitimden liseye kadar cinsiyet kimliği, cinsiyet stereotipleri ve cinsiyet eşitliği konularını ele alma konusunda nasıl rehberlik edileceğiyle ilgili belgeler bulunmaktadır (Cardona vd., 2011; Cardona vd., 2015; Pinto vd., 2015; Pomar vd., 2012; Vieira vd., 2017). Söz konusu konulara destek olmak için Maria João Cardona editörlüğünde 2013 yılında “Okul Öncesi Cinsiyet ve Vatandaşlık Eğitim Rehberi” adında bir rehber yayınlanmıştır. Okul öncesi dönemi kapsayan bir müfredatın bulunmaması ve cinsel eğitimin 1. sınıf itibarıyla başlaması sebebiyle oluşturulan yayın, ele alınması zor olan ve genellikle ihmal edilen cinsiyet eğitimi ve vatandaşlık konularını kapsamaktadır (Cardona (Ed), 2013). Rehber, 3-6 yaş grubunu kapsamakta, teorik ve pratik bilgiler çerçevesinde cinsiyet ve vatandaşlık eğitimi konularını ele almaktadır.

Rehberin içeriğinde teorik bilgiler başlıkları altında cinsiyet ve vatandaşlık, cinsiyet hakkında konuştuğumuzda ne anlıyoruz, cinsiyetin bir toplumsal kategori olarak rolü, cinsiyet kimliğinin oluşumu, cinsiyet stereotipler, vatandaşlık hakkında konuştuğumuzda ne anlıyoruz, cinsiyet ve vatandaşlık arasındaki ilişkiler nelerdir, vatandaşlık ve eğitim hakkında konuştuğumuzda ne anlıyoruz, uygulamalar oluşturma, okul öncesi eğitimde cinsiyet ve müfredat, okul öncesi eğitimde vatandaşlık ve cinsiyet eşitliği gibi konular bulunmaktadır.

Pratik öneriler içeriğinde ise, eğitim ortamının düzenlenmesi, grubun düzenlenmesi, eğitimcinin rolü gibi başlıklar yer almaktadır. Faaliyet örnekleri, değerlendirme, ailelerin ve toplumun katılımı, içerik alanları, proje örnekleri, kişisel ve sosyal gelişim, dünya farkındalığı, ifade ve iletişim, farklı müfredat alanlarını içeren projeler, kurumsal projeler başlıkları bulunmaktadır (Cardona (Ed), 2013).

Rehbere göre cinsiyet ve vatandaşlık konularını öğretirken, erken çocukluk eğitiminde iki durum göz önüne alınmaktadır: Eğitimcinin, anlık meydana gelen durumlara müdahalesi ve eğitimcinin önceden planlanmış etkinlikler aracılığıyla kasıtlı müdahalesi. Sunulan çeşitli öneriler ve örnekler, bu içerik doğrultusunda tasarlanmıştır (Cardona (Ed), 2013).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bireye kendi kimliği, çevre ilişkileri ve mahremiyet alanı hakkında tutum, bilgi ve değer kazandıran, cinsel açıdan sağlıklı bir hayat sürmesine temel oluşturan programa cinsel eğitim denmektedir (İsmail ve diğerleri, 2015). Cinsel eğitim bireyi ve toplumu ortak paydada etkilemesine ve önemli olmasına rağmen, 20. yüzyılın ortalarına kadar bu konuda detaylı ve yoğun çalışmalar olmamıştır (Tuğut ve Gölbaşı, 2019). 21. yüzyılın başından itibaren cinsel eğitim konusunda yapılan çalışmaların gittikçe arttığı, özellikle 1990’lı yılların ardından yoğun araştırma ve çalışmaların olduğu görülmektedir. Fakat araştırmalarda görülen bu artışta birçok konuda farklı görüşler bulunmaktadır. Bu görüşler cinsel eğitimin çocuklara verilip verilmeme durumu, nerede ve kimler tarafından verileceği gibi konularla ilgilidir. Okul öncesi dönem çocukları, gelişim özellikleri gereği her konuya yönelik bir öğrenme açlığı ve merak durumu içerisinde. Bunun neticesinde öğretmenlerine cinsellikle ilgili sorular yönelmekte ve cinselliği barındıran oyunlar oynayabilmektedir (Larsson and Svedin, 2002). Bilgiler ışığında sosyal hayata atılımın arttığı ve bireyin cinsel kimliğini kazandığı okul öncesi dönemde çocuğa doğru, bütünsel ve seviyesine uygun cinsel eğitim vermek son derece önemlidir.

Ülkemizde yer alan cinsel eğitim incelendiğinde okullarda uygulanan programların cinsel eğitimi yeterince ele almadığı görülmektedir (Kardeş ve Karaman, 2018).

Cinsel eğitim ülkemizde cinsel davranışları öğretmeyi amaç edinen bir eğitim yöntemi olarak düşünülmektedir (Ünlüer ve İnan, 2021). Ancak insanları bu genellenmiş düşünce konusunda bilgilendirmek gerekmektedir. Cinsel eğitimin tüm çocuklara ulaşması ve çocukların faydalanması için ülke genelinde uygulanacak bir programa ihtiyaç duyulmaktadır. Fakat bir program tasarlanmadan önce farklı ülkelerdeki programların incelenmesi, incelenen programlar içerisinde ülke şartlarına uygun olacak başlıkların alınarak sentezlenmesi gerekmektedir. Ayrıca farklı ülkelerdeki programların uygulanmasında karşılaşılan zorlukların, ebeveyn tepkilerinin ve programların ülkedeki tüm okul öncesi çocuklara ulaştırılabilme durumunun tespit edilmesi gerekmektedir. Güzelyurt ve arkadaşlarının (2019) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin cinsel eğitim konusunda, ebeveynler tarafından desteklenmediği sonucuna ulaştıkları görülmüştür.

Bu düşünce doğrultusunda incelenen ülkelerden biri olan Fransa'da cinsel eğitimin, ilkokulda başladığı, yoğunlukla ortaokul ve ergenlik dönemlerine yönelik olduğu ve bu eğitimin tüm ülkeyi kapsayacak şekilde zorunlu olduğu görülmektedir. Halkın bakış açısının ise ortak bir cinsel eğitim programı verilmesi yönünde olduğu görülmektedir (Parker, Wellings ve Lazarus, 2009). Nitekim Eşitliğin ABCD'si isimli projenin temel konusu olan cinsiyet yanlılığı konusunun, okul öncesi döneme indirgenerek anlatılabileceği ve çocukları cinsiyet kalıp yargılarından uzaklaştırabileceği düşünülebilir.

Farklı bir coğrafya ve kültürel özelliklere sahip olan Malezya incelendiğinde, cinsel eğitim tek başına ayrı bir alan olarak ele alınmamış olup birçok farklı alanla birlikte ilişkilendirildiği görülmüştür. Nitekim Malezya'nın okul öncesine yönelik cinsel eğitim programı olan Üreme ve Sosyal Sağlık Eğitimi'nde (PEERS Programı), biyolojik, sosyokültürel ve psikolojik alanlarda bilgiler mevcuttur. Program pek çok cinsel konuyu ele almış olsa da ülke içindeki yapının sosyal anlamda çok çeşitli olması sebebiyle programa yönelik çok fazla olumsuz eleştiri yöneltilmiştir. Malezya örneğinde görüldüğü üzere yazılacak bir programın tüm sosyal grubun ortak paydasında birleştirilme gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

İncelenen ülkelerden biri olan İngiltere'de, Malezya ve Fransa örneklerinden farklı olarak cinsel eğitim, yerel yönetimlere bırakılmıştır. Yerel yönetimlerden Warwickshire'da, okul öncesine yönelik olarak "The All About Me" programı uygulanmıştır. Program, 4 yaş itibarıyla uygulanmaya başlanmış ve mahremiyet, cinsel kimlik gibi konuları ele almıştır. Ancak zorunlu ve ortak bir eğitim olmamasının bir sonucu olarak ailelerin tepkileri nedeniyle programa son verilmiştir. Bu sonuca göre kalıcı programlar daha etkin olacaktır görüşü hakimdir.

Yerel bir yönetim olan Medway'de uygulanan bir cinsel eğitim programı "The Better Midway", yalnızca okul öncesine yönelik olmasa da içinde bulundurduğu konularla 0-6 yaş grubuna hizmet etmiştir. 2020 yılındaysa Eğitim Bakanlığı tarafından yeni bir "İlişki ve Cinsel Eğitim Müfredatı" hazırlanmış, hazırlanan müfredatta ebeveynleri bilgilendirici, çocuklara olumsuz fikirler aşılamayacak bilgilerin verildiği görülmüştür. Bu noktada ebeveyn tepkisinin önüne geçilmesi ve aksine destek almanın öneminin idrak edildiği sonucuna ulaşılabilir.

Portekiz'de ise diğer ülkelerle aynı şekilde gerek okul öncesine gerek okul öncesi dönem sonrasına yönelik çalışmalar ve belgeler bulunmakla beraber; incelenen ülkelerden farklı olarak okul öncesi cinsel eğitime yönelik kapsamlı bir rehber olan "Okul Öncesi Cinsiyet ve Vatandaşlık Eğitim Rehberi" yayınlanmıştır. Okul öncesi dönemi kapsayan bir müfredatın bulunmaması ve cinsel eğitimin 1. sınıf itibarıyla başlaması sebebiyle oluşturulan yayın, ele alınması zor olan ve genellikle ihmal edilen cinsiyet eğitimi ve vatandaşlık konularını kapsamaktadır. Günümüzde hala kullanılan rehber, ortak bir uygulamanın ve çocuğun yaş grubuna uygun hazırlanmış programların, ebeveyn desteğini de sağlayacağını göstermektedir.

Ülkemizde okul öncesine yönelik düzenlenmiş ortak bir program bulunmamaktadır (Özkızıklı ve Okutan (2014). Okullarda çocukların cinsel eğitiminde öğrenim düzeyine uygun bir programın olması gerektiği çeşitli çalışmalarla desteklenmiştir. Bu fikirler ışığında ülkemizde okul öncesine yönelik program oluşturma çabaları olsa da bu çalışmaların sayısı artmadıkça ve ortak bir program ortaya konmadıkça uygulanacak programın kalıcılığı belirsizdir. Bu durum incelenen diğer ülkelerin sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

İncelenen ülkelerin sayısının azlığı bir sınırlılık gibi olsa da dünyadan farklı bölge ve ülkelerdeki okul öncesi cinsel eğitim programına yönelik çalışmaların araştırılması ve karşılaştırılması önerilebilir. Bu sayede ülkemizde hazırlanacak programlara ışık tutacak ve daha fazla destek sağlayacaktır. Türkiye'de cinsel davranışları öğretmeyi amaç edinen bir eğitim yöntemi olan algılanan cinsel eğitimin kapsamlı bir program dahilinde ülkedeki tüm çocuklara gelişimsel özelliklerine ve kültürel yapıya dikkat edilerek aktarılması ve ebeveynlere cinsel eğitimin gerçekte ne anlama geldiği açıklanması gibi stratejilerle cinsel eğitim programının yayılması mümkündür. Hem medya araçları hem de ilgili alan uzmanlarından destek alınarak ülkemizde cinsel eğitime karşı oluşmuş olan önyargıların giderilmesi için ülke genelinde konferanslar, sunumlar ve çocukların gelişimine uygun medya içerikleri gibi farklı yollarla projeler uygulanabilir. Ayrıca, farklı ülkelerde uygulanmış olan cinsel eğitim programları ve o ülkelerinde kültürel, coğrafi ve tarihi yapısı incelenerek ülkemizde oluşturulabilecek cinsel eğitim programı için örnek olması düşünülebilir.

Ülkemizde, kültürel yapıdan dolayı cinsel eğitime nasıl yaklaşılması gerektiği ve çocuklara ne tür uygun yollarla aktarılacağı konusunda belirsizlik mevcuttur. Bu sebeple cinsel eğitim programına ön hazırlık yapılması adına başta okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda eğitilmesi gerekmektedir. Daha sonra öğretmenler aracılığıyla ebeveynlere

yönelik seminerler düzenlenmesi uygun bir çözüm olarak kabul edilebilir. Bu eğitimlerden sonra tasarlanabilecek bir cinsel eğitim programının daha etkili olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acer, D.,&Artan, I. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında 4-6 yaş grubu çocuklar için cinsel eğitim etkinliklerinin etkisinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 12-19
- Açıkgöz, N. Ö. (1999). *3-6 Yaş çocukları için hazırlanan bir cinsel eğitim programı ve etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi] Marmara Üniversitesi.
- Allred, Pam, & David, Miriam (2007). *Get real about sex. The politics and practices of sex education*. Berkshire: McGraw-Hill, Open University Press.
- Amaliyah,S.,&Nuqul,F.L.(2017).Eksplorasi persepsi ibu tentang pendidikan seks untuk anak. *Psymphatic: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 4(2), 157-166.
- American Psychological Association (APA). (2012). Key terms and concepts in understanding gender diversity and sexual orientation among students. <https://www.apa.org/pi/lgbt/programs/safe-supportive/lgbt/keyterms.pdf> adresinden 2 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Arslan, A. (2022). Erken çocukluk döneminde çocuğun gelişiminin desteklenmesinde aile. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1676-1684.
- Ayan,S. ve Memiş,U., (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 2012; 14 (2): 143-149
- Balter, A. S., van Rhijn, T. & Davies, A. (2016). The development of sexuality in childhood in early learning settings: An exploration of Ontario Early Childhood Educators' perceptions. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 25(1), 30-40
- Barrusse,V.D.L. (2011).The concerns underlying sex education for young people in france during the first half of the 20th century: morality, demography and public health. *Hygiea Internationalis*, 10(1), 33-52.
- Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2005). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: *Morpa Kültür Yayınları*
- Bıkmaz,F.H.,&Güler,D. S. (2007). An evaluation of health and sexuality education in Turkish elementary school curricula. *Sex Education*, 7(3), 277-292
- Birol,C.&Gömeçli,E. (2010). Effect of the counselling course on the attitude of the students of preschool teaching towards the children's masturbation behaviour. *Procedia Soc Behaviour Sci.*,5,2366-71. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.465>
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M.,&Tavares, T.C. (2011). *Guião de educação género e cidadania:1 ciclo do ensino básico. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género*. https://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2018/07/400-15_Guiao_1Ciclo_VERSAO_DIGITAL_NOVA.pdf adresinden 4 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2013). *Education guide. gender and citizenship. pre-school*, Commission for Citizenship and Gender Equality [CIG] https://www.cig.gov.pt/pdf/2014/Education_Guide_Pre_school.pdf adresinden 4 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: Pré-escolar. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género*. https://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2018/07/39815_Guiao_Preescolar_VERSAO_DIGITAL_NOVA.pdf adresinden 4 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Cavazos-Rehg, P. A., Krauss, M. J., Spitznagel, E. L., Iguchi, M., Schootman, M., Cottler, L., ... & Bierut, L. J. (2012). Associations between sexuality education in schools and adolescent birthrates: a state-level longitudinal model. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 166(2), 134-140.
- Çok, F. ve Kutlu, Ö., (2016) Ergenlerin cinsel eğitimi bir program denemesi. 3. Baskı: Şubat 2016, Ankara: *Salmat Basım Yayıncılık*.
- Deniz, Ü., (2012). Okul öncesi dönemde cinsel kimlik gelişimi ve cinsel eğitim. *Aile ve Çocuk Prof.Dr Mine Mangır'ın Anısına* (pp.40-50), Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Deniz, Ü. & Yıldız, R., (2018). Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programında cinsel gelişim ve cinsel eğitim. *GEFAD / GUGJEF* 38(2): 431-447 (2018).
- DEPP/DVE (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance/ Département de la valorisation et de l'édition) [Directorate for Evaluation, Forward Planning and Performance/ Department for Promotion and Publishing (FR)], 2008. *L'état de l'École : 30 indicateurs sur le système éducatif français*. [pdf] Paris: DEPP/DVE. website: <http://media.education>.

gouv.fr/file/etat18/17/0/etat18_41170.pdf adresinden 3 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.

- DfE (Department of Education) (2020). <https://www.gov.uk/government/publications/relationships-education-relationships-and-sex-education-rse-and-health-education> adresinden 11 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Dişsiz, M., Kızılkaya, N.B., & Yesiltepe, U.O. (2013). Multiple sklerozun kadının cinsel yasami üzerine etkisi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi* 1, 1-10.
- Ejder, O. (2020). Çocuklarda sağlıklı cinsel gelişim ve anne – baba tutumları <http://anaokulu.cu.edu.tr/aile-egitimi.asp2020>
- Eliküçük, A. ve Sönmez, S. (2011). 6 yaş Çocuklarının cinsel gelişim ve eğitimiyle ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Aile ve Toplum*, 7(25), 45-62.
- ENSSUP (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE), (2014). Évaluation du dispositif expérimental ABCD de l'égalité. Rapport – no: 2014-047. Juin 2014
- Eshak, Z.,&Zain, A. (2019). Perception of preschool teachers in the tanah merah district, kelantan on reproductive health and social health education (peers) day@ preschool program. *Best practices in education management:Teaching, learning and research*, 130.
- Eurydice (Avrupa Eğitim Bilgi Ağı) (2011). Eğitim çıktılarında cinsiyet farklılıkları: avrupa'da alınan tedbirler ve mevcut durum. Brussels: Eurydice
- Figueiredo, Cibele (2011). *Redes Sociais e Políticas*. Genealogia das Políticas Públicas Phd Thesis, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Güzelyurt, T., Yalçinkaya, Ö., Saluci, Ü., Öglü, H., &Ürüm, R. (2019). Pre-school teachers' views on sexual education. *Journal of Child, Literature and Language Education*, 2(2), 110-122. <https://doi.org/10.33400/kuje.908351>
- Hamizah, N. F. N. N. (2021). ENT 530 Social Media Portfolio: Nazae Dessert.
- Hogben, M., & Byrne, D. (1998). Using social learning theory to explain individual differences in human sexuality. *Journal of Sex Research*, 35(1), 58-71.
- Ihwani, S. S., Muhtar, A., Musa, N., Ab Rahim, N. A. Z., Rahsed, Z. N., Tamuri, A. H., & Hamzah, M. I. (2016). Attitudes of islamic education teachers towards sex education. *Tinta Artikulasi Membina Ummah*, 2(1), 124–133.
- Ihwani, S. S., Muhtar, A., Musa, N., Yaakub, A. Mohamad, A. M., Hehsan, A., & Rashed, Z. N. (2017). An overview of sex education: Comparison between islam and western perspectives. *Al-Qanatir: International Journal of Islamic Studies*, 8(4), 43-51.
- International Planned Parenthood Federation European Network (IPPF EN)) (2018 Mayıs). Sexuality Education in Europe and Central Asia State of Art and Recent Developments, An Overview of 25 Countries. Web sayfası: Sexuality Education in the WHO European Region. Fact sheets of the status of sexuality education in 25 countries of the WHO European Region (bzga-whocc.de) adresinden 1 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- İşler, S., & Gürşimşek, A. İ. (2018). 3-6 yaş çocuklarının cinsel eğitiminin gerekliliği ile ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 845-867.
- Ismail, S., Shajahan, A., Rao, T. S., & Wylie, K. (2015). Adolescent sex education in India: Current perspectives. *Indian journal of psychiatry*, 57(4), 333. <https://doi.org/10.4103/0019-5545.171843>
- Kahraman, H. (2017). Effects of a sexual health education programme on school psychological counsellor candidates' sexism tendencies in Turkey. *Sex education*, 17(4), 399-412.
- Khalaf, Z. F., Low, W. Y., Merghati-Khoei, E., & Ghorbani, B. (2014). Sexuality education in Malaysia: Perceived issues and barriers by professionals. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, 26(4), 358–366.
- Kiral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kurtuncu, M., Akhan, L. U., Tanir, I. M., & Yildiz, H. (2015). The sexual development and education of preschool children: knowledge and opinions from doctors and nurses. *Sexuality and disability*, 33, 207-221.
- Lantz, S. E., & Ray, S. (2021). Freud Developmental Theory. In StatPearls [Internet]. *StatPearls Publishing*.
- Larsson, I. B., & Svedin. C. G. (2002). "Teachers' and parent's reports on 3 – to 6-year-old children's sexual behavior–A Comparison." *Child Abuse&Neglect* 26 (3): 247–266. [http://doi:10.1016/S0145-2134\(01\)00323-4](http://doi:10.1016/S0145-2134(01)00323-4).
- Leung, H., Shek, D. T., Leung, E., & Shek, E. Y. (2019). Development of contextually-relevant sexuality education: Lessons from a comprehensive review of adolescent sexuality education across cultures. *International journal of environmental research and*

public health, 16(4), 621.

- Marques, António, & Prazeres, Vasco (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação. Ministério da Saúde.
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological bulletin*, 128(6), 903.
- Mazlin M. M., Rosenthal, D. A., Hocking, J. S., & Nuraliza A. S. (2013). Bridging the gap: Malaysian youths and the pedagogy of school-based sexual health education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 85, 236-245. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.355>
- MEN. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin officiel*, 30, (25 July).
- Milton, J. (2003). Primary school sex education programs: Views and experiences of teachers in four primary schools in Sydney, Australia. *Sex Education*, 3(3), 241-256.
- Ministere de l'égalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations. (2014). ABCD de l'égalité: face aux rumeurs, rétablissez la vérité. <http://femmes.gouv.fr> adresinden 5 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Ministry of Education (MOE). (2014). Penganalan PEERS. Unit Pendidikan Kesihatan. Putrajaya.
- Ministry of Education (MOE). (2017). Kurikulum
- Moita, Gabriela (1997). Um pouco da história do planeamento familiar. *Sexualidade e Planeamento Familiar*(13/14), 15-18.
- Noh, N., & Bakar, K. A. (2023). Implementation of sexuality education in preschool: challenges and obstacles. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(1), 927-943.
- Özgün, S. Y., & Çapri, B. (2021). Developing of Sexuality Education Program and Questionnaire of Sexuality Knowledge Level for 60-72 Months Children. *Eurasian Journal of Educational Research*, 92, 121-136.
- Parker, R., Wellings, K., & Lazarus, J. V. (2009). Sexuality education in Europe: An overview of current policies. *Sex Education*, 9(3), 227-242.
- Peters, M. (2020). Sex Education in France: An imbalanced history.
- Pinto, T., Nogueira, C., Vieira, C., Silva, I., Saavedra, L., Silva, M. J., Silva, P., Tavares, T. C., & Prazeres, V. (2015). *Guião de educação: Género e cidadania – 3º ciclo. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género*. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2016/07/3Ciclo_Versao_Digital_FinalR.pdf adresinden 11 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Pomar, C., Balça, A., Conde, A. F., García, A. M., García, A. M., Nogueira, C., Vieira, C., Saavedra, L., Silva, P., & Magalhães, O. (2012). *Guião de educação género e cidadania: 2º ciclo do ensino básico. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género [CIG]*. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao_educa_2ciclo.pdf adresinden 11 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Razali, S., Ramli, N. A. F., Hanafia, S. S., Abd Rahman, N. N., Md, K. N., Mat Rani, M. A., Hassan, M. A., & Ariffin, A. F. (2017). Are Malaysians ready for comprehensive sexuality education Journal of advanced research in social and behavioural sciences, 9(1), 1-16.
- Republic Diary, Series I, Law 60/2009 of August 6 and Republic Diary, Series I, Ordinance 196 – A/2010 of April 9.
- Robinson, K. H., Smith, E., & Davies, C. (2017). Responsibilities, tensions and ways forward: parents' on children's sexuality education. *Sex education*, 17(3), 333-347.
- RSE (Relationships and Sex Education) (2018). *year 1/2 teacher guidance*, <https://www.perranporth.cornwall.sch.uk/wp-content/uploads/2021/07/RSE-SOW-YEAR-1-AND-YEAR-2.pdf>. adresinden 11 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Şahin, M. (2019). Kültür değişimleri ve eğitim. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 458-466.
- Sayın T. (2007). Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynler ile Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Ebeveynlerin 7-15 Yaş Arası Çocuklarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yaklaşım ve Görüşlerinin İncelenmesi.
- SEF (Sex Education Forum) (2020). *An expert review of the 'All About Me' primary school Relationships and Sex Education programme* London: National Children's Bureau
- Sexuality Information and Education Council of the United States Sexuality Education Q & A. (2015). www.siecus.org/index.cfm?fuseaction=page.viewpage&pageid=521&grandparentID=477&parentID=514 adresinden 7 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Shariza, S. (2017). Pembangunan modul latihan pendidikan seksualiti untuk guru program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI)

- peringkat Sekolah Rendah/Shariza Said (Doctoral dissertation, University of Malaya).
- Shtarkshall, R. A., Santelli, J. S., & Hirsch, J. S. (2007). Sex education and sexual socialization: Roles for educators and parents. *Perspectives on sexual and reproductive health*, 39(2), 116-119.
- SIECUS (Sexuality Information and Education Council of the United States), (2018). <https://siecus.org/issues/> adresinden 6 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Soleimani, S., Maasoumi, R., Haghani, S., & Noorzaie, S. (2022). The Effect of an Education Program on Iranian Mothers' Self-efficacy in Child Sex Education: a Randomized Controlled Clinical Trial. *Sexuality Research and Social Policy*, 1-10.
- Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK). (2017) Bahagian Pengurusan Kurikulum. Putrajaya.
- Syahirah A. S. ve Dina I. S. (2017). *Legal appraisal of sex education in Malaysian schools*. International Journal of Law, Government and Communication, 3(8), 21-31. http://www.myjournal.my/filebank/published_article/73076/2.pdf
- Tuğut, N., & Gölbaşı, Z. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan (3-6 yaş) ebeveynlerin cinsel eğitim tutumlarının belirlenmesi. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 13(3), 287-294. <https://doi.org/10.21763/tjfmpe.610610>
- Ünlüer, E., & İnan, R. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsel eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 377-397.
- Vieira, C. C., Nogueira, C., Henriques, F., Marques, F. M., Vicente, F. L., Teixeira, F., Coelho, L., Duarte, M., Loureiro, M. H. D., Silva, P., Monteiro, R., Tavares, T. C., Pinto, T., Toldy, T., & Ferreira, V. (2017). *Guião de educação: Conhecimento, género e cidadania no ensino secundário. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género [CIG]*. https://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2018/01/Conhecimento_Genero_e_Cidadania_Enino_Secundario_Versao_Digital.pdf
- Wan Nawi, W. N., Kai Sze, A. W., Yeong, L. Y., Ling, Y. C., Ibrahim, A., & Jing, V. S. (2021). “ But not as detailed as including teaching the private part”: malaysian preschool teachers' understanding on the implementation of sexuality education in preschools. *Southeast Asia Early Childhood*, 10, 40-52.
- West, A. (2015). A brief review of cognitive theories in gender development. *Behavioural Sciences Undergraduate Journal*, 2(1), 59-66.
- Yapıcı, S. A. (2020). Okul öncesi çocukların cinsel gelişimi ve eğitimi: Aile hekimliği ve pediatri araştırma görevlilerinin bilgi ve tutumları. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Uzmanlık Tezi, avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ilkay.goktas/... websitesinden alınmıştır.
- Yip, J. W., & Yunus, F. (2021). Keperluan modul pendidikan seksualiti untuk guru di prasekolah. *International Journal Of Education And Pedagogy*, 3(1), 112-133.

A Review of the Sex Education Programs Implemented by Türkiye and Different Countries for Children Aged 0-6

Necla TUZCUOĞLU¹, Vural TAŞKAYA², Oğuz ASLAN³

Purpose

Sexual development aims to give children the awareness to understand sexual development, to respect the rights and values of others and to have a positive attitude towards sexuality (Beyhan and Artan, 2005). Sexuality, which is handled with an interdisciplinary perspective, is always considered an important part of life, and can be stated to be a multidimensional form of behavior in psychological, social, physical, and cultural terms (Çok and Kutlu, 2016). Sexuality, which goes through certain critical stages from fertilization onwards, starts to affect the person from infancy onwards, and the interval in which development is the fastest in this process is early childhood (Deniz, 2012).

The education provided in early childhood forms the basis of an individual's life, contributes greatly to the areas of development, and has a sensitive role in shaping the personality together with the family environment. (Ayan and Memiş 2012). The Phallic period between the ages of 3-7 is the period when the development of sexual identity begins and children are curious about themselves and their bodies, as well as everything around them. The child's questions change in this direction and he/she explores gender differences with questions such as "where did I come from" and "how to make a baby" (Ejder, 2020). Sex education should be part of the education given to children and should include important topics such as gender, sexual identity, prevention of abuse and body awareness. (Balter, et al., 2016).

While parents have the primary role in transmitting social, cultural, and religious values related to intimate and sexual relationships to children, health and education professionals should be more competent in the primary sources of information about sexuality and the development of social skills related to it. (Shtarkshall, et al., 2007).

Therefore, a comprehensive sex education program has important benefits, such as providing children with medically accurate and useful information and working with other structures that provide sex education to children, such as families, religious and community groups and health professionals, to strengthen children's existing sex education (Cavazos-Rehg, et al., 2012). In this study, early childhood sexual education programs in France, Malaysia, Turkey, the United Kingdom, and Portugal were examined.

Method and materials

The study has been prepared as a compilation study by reviewing the literature and making use of current sources that can be accessed on the subject researched. In line with the current articles on sexual education, the current conditions in the field, deficiencies and what needs to be done are stated.

Results

According to the relevant literature, sex education programs have many advantages that have biological, socio-cultural and spiritual dimensions, covering sections such as cognitive learning (information), affective learning (emotions, values, beliefs) and behavioral learning areas (communication, decision-making), increasing social life and initiating the individual to gain sexual identity and affecting the holistic development of the person. (SEICUS, 2018).

Despite the positive results of sexual education given to children in early childhood, it has been observed that prejudices against sexual education exist in other countries examined, especially in our country. These prejudices

stem from parents' lack of knowledge, the content produced by the media, the lack of resources on sexual education in the literature and the influence of some cultural and religious institutions. In the other four countries examined, initiatives for sexual education have not been successful to the desired extent, mainly due to the lack of knowledge of parents and the pressure of cultural institutions.

In Turkey, it is possible to disseminate the sexual education program through strategies such as transferring perceived sexual education, which is an educational method that aims to teach sexual behaviors, to all children in the country within a comprehensive program, paying attention to their developmental characteristics and cultural structure, and explaining parents what sexual education really means. With the support of both media tools and relevant field experts, projects can be implemented in different ways such as conferences, presentations, and media content suitable for children's development in order to eliminate the prejudices against sexual education in our country. While designing the sexual education program for our country, support can be taken from sexual education programs implemented in different countries by considering those countries' cultural, geographical, and historical structures.

In our country, due to the cultural structure, there is uncertainty about how sexual education should be approached and what kind of appropriate ways it should be used to convey it to children. For this reason, to make preliminary preparations for the sexual education program, preschool teachers should be trained on this subject. Then, organizing seminars for parents through teachers can be considered as an appropriate solution. It is thought that a sexual education program that can be designed after these trainings will be more effective.

To um up, although sex education is very important for children's personal and holistic development, their adaptation to society and their behavior in accordance with their sexual identity, it faces several obstacles. It has been observed that people are prejudiced against sex education due to lack of knowledge of parents, disinformation in the media, pressure from cultural and religious institutions. When we look at the current sexual education programs in Turkey, France, Malaysia, the England, and Portugal, it is understood that there are similar problems. At this point, studies on "the importance and benefits of sexual education" can be conducted with teachers by taking advantage of the sexual education programs of other countries and to overcome the lack of knowledge of parents. More information can be given to parents through teachers and an environment can be created for a sexual education program that can be prepared with media support. With the provision of the appropriate environment, a program that is suitable for the development of children, has age-appropriate knowledge and is suitable for the cultural values of our country can be prepared and implemented.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

"TÜRKİYE VE FARKLI ÜLKELERDEKİ 0-6 YAŞ ÇOCUKLAR İÇİN HAZIRLANAN CİNSEL EĞİTİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ" isimli yukarıda bilgileri yer alan çalışmanın, etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer aldığını beyan ederiz.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazarların araştırmaya katkıları eşittir. 1. Yazar %33,3 oranında, 2. Yazar %33,3 oranında, 3. Yazar %33,3 oranında katkıda bulunmuştur. Tüm yazarlar araştırmanın her aşamasına, düzeltmeler ve eklemeler yaparak birlikte ve eşit katkıda bulunmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

"TÜRKİYE VE FARKLI ÜLKELERDEKİ 0-6 YAŞ ÇOCUKLAR İÇİN HAZIRLANAN CİNSEL EĞİTİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ" isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Tuzcuoğlu, N. & Taşkaya, V. & Aslan, O. (2024). Türkiye ve farklı ülkelerdeki 0-6 yaş çocuklar için hazırlanan cinsel eğitim programlarının incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1): 81-95. doi: 10.55008/te-ad.1453928