



Atatürk Eğitim Fakültesi

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



MAYIS - MAY
CİLT / VOLUME: 5 SAYI / ISSUE: 1

2025

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 2025 Volume • Cilt: 5 / Issue • Sayı: 1 • Online ISSN: 2791-6391

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

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

Assistant Editors • Editör Yardımcıları

Dr. Asude BALABAN DAĞAL, Marmara University, Türkiye / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Dilan BAYRAM AKÇELİK, Marmara University, Türkiye / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. M. Oya RAMAZAN, Marmara University, Türkiye / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Oktay AYDIN, 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 University, Türkiye / *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Dursun AKSU, Sakarya University, Türkiye / *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Esin DİBEK, Marmara University, Türkiye / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Remzi KILIÇ, Aksaray University, Türkiye / *Aksaray Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Catherine Walter LAAGER, Graz University, Austria / *Graz Üniversitesi, Avusturya*

Advisory Board • Danışma Kurulu

Dr. Hayati AKYOL (Gazi University, Türkiye / *Gazi Üniversitesi, Türkiye*)
Dr. Mehmet İNAN (Marmara University, Türkiye / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*)
Dr. Rengin ZEMBAT (Maltepe University, Türkiye / *Maltepe Üniversitesi, Türkiye*)
Dr. Sabri SİDEKLİ (Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye / *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*)
Dr. Seyfi KENAN (Marmara University, Türkiye / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*)

Editorial Board • Yayın Kurulu

Dr. Barış ÇAYCI, <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	Dr. Murat BAŞAR, <i>Uşak Üniversitesi</i>
Dr. Burcu ÖZDEMİR BECEREN, <i>Çanakkale OnSekiz Mart Üniversitesi</i>	Dr. Mustafa BEKTAŞ, <i>Sakarya Üniversitesi</i>
Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE, <i>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa</i>	Dr. Serap ERDOĞAN, <i>Anadolu Üniversitesi</i>
Dr. Dilan BAYINDIR, <i>Balıkesir Üniversitesi</i>	Dr. Servet BAL, <i>Okan Üniversitesi</i>
Dr. Gülden UYANIK, <i>Marmara Üniversitesi</i>	Dr. Sinan KOÇYİĞİT, <i>Atatürk Üniversitesi</i>
Dr. Hülya KARTAL, <i>Uludağ Üniversitesi</i>	Dr. Şahin DÜNDAR, <i>Trakya Üniversitesi</i>
Dr. Mehmet Hayri SARI, <i>Nevşehir Üniversitesi</i>	Dr. Türker SEZER, <i>Bolu Abant İzzet Baysal</i>
Dr. Mehmet TORAN, <i>İstanbul Kültür Üniversitesi</i>	Dr. Z. Nurdan BAYSAL, <i>Marmara Üniversitesi</i>
Dr. Muhammet BAŞTUĞ, <i>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa</i>	

List of the Referees in This Issue

The evaluation of the research articles sent to be published in volume 5- 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) 5. cilt, 1. sayısına yayınlanmak üzere gönderilen araştırma makalelerinin değerlendirilmesi, aşağıdaki listede bulunan hakemler 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.

Abdulkadir SAĞLAM	Hakkari University, Türkiye/ Hakkari Üniversitesi, Türkiye
Aslıhan ALYILDIZ UĞURLU	Recep Tayyip Erdoğan University, Türkiye/ Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Cansu KÖKEN	İstanbul Sabahattin Zaim University, Türkiye/ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Cengiz KESİK	Harran University, Türkiye/ Harran Üniversitesi, Türkiye
Dilan BAYINDIR	Balıkesir University, Türkiye/ Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Ebru UZUNKOL	Sakarya University, Türkiye/ Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Emine AYYILDIZ	Medeniyet University, Türkiye/ Medeniyet Üniversitesi, Türkiye
Esin DİBEK	Marmara University, Türkiye, Marmara Üniversitesi
Hakan TURAN	Kocaeli University, Türkiye/ Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Hümeysra UYSAL	İstanbul Sabahattin Zaim University, Türkiye/ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Levent ERTUNA	Sakarya University, Türkiye/ Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Mehmet Akif CİNGİ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Türkiye/ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Müge ULUMAN	Marmara University, Türkiye, Marmara Üniversitesi
Münevver BAŞMAN	Marmara University, Türkiye, Marmara Üniversitesi
Özge CENGİZ	Giresun University, Türkiye/ Giresun Üniversitesi, Türkiye
Özgür SİREM	Selçuk University, Türkiye/ Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Özlem Melek ERBİL KAYA	Anadolu University, Türkiye / Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Remzi KILIÇ	Aksaray University, Türkiye/ Aksaray Üniversitesi, Türkiye
Sami PEKTAŞ	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar University, Türkiye/ Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye
Şeyma DEĞİRMENCİ	Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye/ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Zeynep KILIÇ	Maltepe University, Türkiye/ Maltepe Üniversitesi, Türkiye

*Dergimizde isim listeleri alfabetik sıraya göre yazılmıştır.

Typesetting * Dizgi

Burcu DİKER

Burcu YILDIRIM

Hakan TEMELOĞLU

Sevinç ZENGİN

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

- İlkokul Birinci Sınıfta Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Müdahaleleri Üzerine Bir Durum Çalışması**
A Case Study on Teachers' Interventions towards Unwanted Student Behaviors Encountered in the First Grade
Pınar ULUDAĞ, Özlem BAŞ1
- Dördüncü Sınıf Öğrencileri İçin Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçme Aracı Geliştirme Çalışması**
Development of a Creative Thinking Skills Measurement Tool for Fourth-Grade Students
Ayşe Özaydın, Orhan Kumral17
- Okul Öncesi Dönemdeki 4-6 Yaş Grubu Çocukların Duygu Düzenleme Becerisinin Sosyal Yetkinlik ile İlişkisinde Cinsiyet ve Yaşın Düzenleyici Rolü**
The Moderating Role of Gender and Age in the Relationship Between Emotion Regulation and Social Competence in Preschool Children Aged 4 to 6
Nurhan CAN, Handan DOĞAN33
- Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çocuk Sağlığı ve Güvenliğinin İncelenmesi: Sivas İli Örneği**
An Examination of the Child Health and Safety Issue in Preschool Schools: The Case of Sivas City
Abdulahap ŞAMAN, Hakan SARIÇAM50
- Okuryazarlık Becerilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması***
An Action Research Study on Developing Literacy Skills in the Social Studies Course
Başak Göfner, Yücel KABAPINAR62
- Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İyi Oluş Kavramına Yönelik Görüşlerinin Kültürlerarası İncelenmesi: Türkiye-Polonya Karşılaştırması**
Cross-Cultural Examination of Preschool Children's Perceptions of the Concept of Well-Being: A Comparison between Türkiye and Poland
Nesrin AKBAYRAK83
- 2013'ten Günümüze Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi**
Comparative Analysis of Preschool Education Programs From 2013 to the Present
Damla ÜNDAN KESER, Fatma Özge ÜNSAL AKSEBZECİ, Seyfi KENAN99

REVIEW ARTICLE / DERLEME MAKALESİ

Yapay Zekânın Dil Öğrenme Süreçlerinde Kullanımına Genel Bakış

An Overview of the Use of Artificial Intelligence in Language Learning Processes

Özgür ŞİMŞEK118

REVIEW BOOK / KİTAP İNCELEMESİ

Checking for Understanding Formative Assessment Techniques for Your Classroom

Şüra TEKİN.....131

İlkokul Birinci Sınıfta Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Müdahaleleri Üzerine Bir Durum Çalışması

A Case Study on Teachers' Interventions towards Unwanted Student Behaviors Encountered in the First Grade

Pınar ULUDAĞ^{id}, Özlem BAŞ^{id}

ÖZ

Amaç: Bu çalışmada ilkököl birinci sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik uygulamış olduğu sınıf yönetim modellerinin ve öğretmen tepkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem ve Araçlar: Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Pendik ilçesinde farklı devlet okullarında çalışan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Dolayısıyla çalışma nitel araştırma deseni bir durum çalışması olma niteliği taşımaktadır.

Sonuçlar: Yürütülen içerik analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara bakıldığında, birinci sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışlar konusunda öğretmen görüşleri; öğrencilerin uyum sıkıntısı yaşamaları, aileden ayrı kalma korkusu ve dikkat çekmeye çalışma, kurallara uymama, şiddete meyil, algı ve dikkat güçlüğü, ekran bağımlılığı, sorumluluk alamama, okul eşyalarına zarar verme üzerinedir. Diğer yandan, istenmeyen davranışlara çözümler üretmeye ilişkin olarak öğretmenlerin uyguladığı yöntemlere bakıldığında; açık iletişim, veli iş birliği, rehberlik servisi desteği, uyarı, sabır ve sevgiyle yaklaşma ve öğrencinin güvenini kazanmaya çalıştıkları öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul birinci sınıf, İstenmeyen öğrenci davranışları, Öğretmenlerin sınıf yönetim modelleri, Sınıf yönetimi

ABSTRACT

Purpose: The present study aimed to determine the undesirable student behaviors encountered by first-grade primary school teachers in the classroom and the classroom management models and teacher reactions to these behaviors.

Method and Materials: The study group of the research consists of 20 classroom teachers working in different public schools in Pendik district of Istanbul province. Semi-structured interview technique was used as the data collection method and the data obtained were analyzed by content analysis. Therefore, the study is a case study in qualitative research design.

Results: According to the findings of the content analysis, teachers' opinions on the undesirable behaviors encountered in the first grade are as follows: students' adaptation problems, fear of separation from family and trying to attract attention, disobeying the rules, tendency to violence, perception and attention difficulties, screen addiction, inability to take responsibility, and damaging school belongings. On the other hand, when we look at the methods used by teachers to find solutions to undesirable behaviors, we see that open communication, parent cooperation, support from the guidance service, warning, approaching with patience and love, and trying to gain the trust of the student come to the fore.

Keywords: Classroom management, Primary school first grade, Unwanted student behavior, Teachers' classroom management models

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

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Pınar ULUDAĞ (Milli Eğitim Bakanlığı)

E-posta/E-mail: pnr_yc@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received: 07.08.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 23.12.2024

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2025

GİRİŞ

İlkokul birinci sınıf, öğrencilerin sayısız yaşam becerilerini kazandığı bir yıldır. Öğrencilerin hayatı boyunca kullanacağı okuma-yazma becerisi, aritmetik hesaplama gibi daha birçok temel beceriyi kazanacağı, ilerleyen yıllarda okumaya karşı tutumunun oluşacağı en önemli basamaklardan biridir.

Öğrenci daha önce okul öncesi eğitim almış dahi olsa akademik ve sosyal becerilerinin önemli bir kısmını birinci sınıfta yaşayacaktır. Dolayısıyla eğitim öğretime dair akademik ve sosyal kavramları, arkadaşlık ilişkilerini, öz bakım becerileri, özdenetimi, grupla çalışabilmeyi, sorumluluk alabilmeyi, okul, ödevler, kurallar vb. kavramlara ait bilişsel şemalarını oluşturmaya bu yıl içerisinde başlayacaktır. Yakın çevresini tanıma, toplum içerisinde yaşayabilme, toplumsal kurallara uyabilme, toplum içerisinde kendi benliğini gerçekleştirebilme gibi becerileri de bu yıl içerisinde karşılaştığı davranışlar üzerinden eklemeler yaparak ilerleme kaydedecektir.

Dinçer'e (2005) göre *ilkokula başlama çocuğun yaşamındaki önemli dönüm noktalarından biridir. Artık çocuk içinde yaşadığı, uyum sağlamayı başardığı, kendini kabul ettirdiği ev ve kreş ya da anaokulu ortamından ayrılarak farklı özellikler gösteren ilkokul ortamına geçiş yapmaktadır. İlkokul çocuk için yepyeni bir sosyal ortamdır. Bu çevrede çocuğun uyması gereken kurallar, farklı özelliklere sahip öğretmenler, farklı kişilik yapısında arkadaşlar, başarmak zorunda olduğu dersler ve yapması gereken birtakım görevler bulunmaktadır.*

İlkokula başlayacak çocukların zihinlerinde bu yeni ve bilinmeyen duruma ilişkin soruların belirmesi; yanıtlayamadıkları bu sorular yüzünden tepki göstermeleri doğaldır. Üstelik çocukların bu soruları dile getirmeleri yetişkinlere oranla daha güçtür (Temiz Yılmaz,2009). Öğrenciler bazen bu tepkilerini okula gitmek istememe, alt ıslatma, aşırı hırçınlık, ağlama krizleri gibi davranışlar ile sergileyebilir. Bu sıkıntıların bireysel farklılıklar, aile tutumları, çocuğun değişim ve yeniliklerle baş edememesi, ev içinde hiç kural koyulmaması gibi nedenlere bağlı olabileceği söylenebilir. Bu problemler genellikle ilk hafta dikkat çekebilir ve çözüm aranılabilir. Bu süreçte ebeveynlerin sabırlı olması, sakin kalabilmesi, tutumlarında kararlı olması, öğretmen ile iş birliğine yatkın ve ortak tutuma sahip olması bu süreci kolaylaştıran etkenler olacaktır.

Çocukların gereksinimlerindeki bireysel ve kültürel farklılıklar, okul kültürüne uyum sağlarken kendilerini güvence altına almaya ihtiyaç doğuracaktır. Bu nedenle öğretmenin sınıf yönetimi becerisi çok önemlidir ve üzerinde durulması gereken bir yeterliliktir.

Sınıf yönetimi, öğretmenin sınıfta her öğrencinin öğretimden en üst düzeyde yararlanması için gerekli düzeni sağlamak üzere, etkili bir ortam oluşturmak amacıyla yaptığı uyarlamalar ve izlediği stratejilerin tümüdür (Gözütok, 2004). Sınıf düzeninde süreklilik sağlamak isteyen bir öğretmen, gerekli kuralları dikkatlice tanımlayabilmeli ve bu kuralları öğrencilere aktarabilmelidir. Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarıyı elde edebilmek açısından önem arz edebilir.

Öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklerin çeşitlilik göstermesi daha çok öğrenciye ulaşma şansı sağlayabilir. Etkili sınıf yönetiminde öğrenciler öğrenme için daha çok zaman harcarken, öğrenme dışındaki davranışlarda azalma olabilir.

Başar'a (2003) göre okulda eğitim öğretim etkinliklerini engelleme yönündeki davranışların tümü istenmeyen davranış olarak karşımıza çıkar. Bir davranış eğer öğrencinin ya da arkadaşlarının öğrenimini engelliyorsa, buna bağlı olarak öğrencinin kendisi ya da arkadaşları veya okul araç-gereçleri zarar görüyorsa istenmeyen davranış olarak ifade edilir.

İlkokul birinci sınıfta sıkça karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları şunları içerebilir:

1. Çocuklar, uzun süre dikkatlerini bir konuya odaklamakta zorlanabilir ve bu da sınıf içinde dikkat dağınıklığına neden olabilir.
2. İlkokul birinci sınıfta, çocuklar sosyal becerilerini hala geliştiriyor olabilirler. Bu durum, çocukların arkadaşlarıyla uygun bir şekilde etkileşim kuramamalarına neden olabilir.
3. Bazı çocuklar, enerjilerini kontrol etmekte zorlanabilir ve bu durum sınıf içinde hiperaktivite olarak görülebilir.
4. Çocuklar duygusal olarak hala gelişim sürecindedir, bu nedenle bazen duygularını kontrol etmekte zorlanabilirler. Öfke nöbetleri veya aşırı tepkiler bu duruma örnektir.
5. İlkokul birinci sınıftaki öğrenciler, grup çalışması ve iş birliği konularında henüz tam anlamıyla olgunlaşmamış olabilirler. Bu durum, iş birliği gerektiren aktivitelerde sorunlara yol açabilir.

6. Konuşma bozuklukları veya ifade güçlükleri, iletişimde sorunlara neden olabilir ve çocuklar kendilerini ifade etmekte zorlanabilirler.

Sınıf içinde meydana gelen istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sözel olmayan öğretmen tepkileri; göz teması kurmak, işaret vermek, görmezlikten gelmek, hareket etmek gibi tepkilerdir. İlkokul birinci sınıfta öğrenciler yaptıkları davranışın bazen farkında olmayabilirler. Bu yüzden öğrencinin hem davranışının farkında olmasını hem de sonuçlarını anlamasını sağlamak için öğrenciyi uyarmak gibi sözel uyarılar da gereklidir. Öğrenci ile birebir görüşmek, kuralları ve görevleri hatırlatmak, sorumluluk vermek, ders işleme tekniğini değiştirmek, aileyle iletişim kurmak, rehberlik servisi ve okul yönetimi ile görüşmek, gibi tepkiler öğrencinin istenmeyen davranışlarının farkına varmasını sağlayabilir, davranışın nedenlerini saptayıp sorunun çözümüne yardımcı olabilir.

İstenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik çözüm önerilerinden bir kısmı; öğrencilerle ve ailelerle açık iletişim kurmak, sorunları anlamak ve çözümler üzerinde birlikte çalışabilmek için düzenli iletişim sürdürmek olmalıdır. Ayrıca öğrenciye ödül ve övgü vermek istenilen davranışları pekiştirebilir. Sınıf kurallarını net bir şekilde belirlemek ve öğrencilere beklenen davranışları açıklamak son derece önemlidir. Öğrencilere empati kurma, anlayış gösterme ve çözüm odaklı düşünme becerilerini kazandırabilmek çok önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilere model oluşturabilecek davranışları sergileyerek olumlu bir örnek olabilirler

Ülkemiz de dahil birçok ülkede ilkökul kapsamında istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmen tepkilerine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Türkiye'deki araştırmalar incelendiğinde çalışmaların çoğu ilkökulun tüm sınıf düzeylerini kapsar boyuttur. Birçok makale ve çalışma ilkökulda görülen istenmeyen öğrenci davranışlarına değinmiş fakat sadece birinci sınıftaki istenmeyen davranışları ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden bu araştırma birinci sınıf okutacak öğretmenlerin karşılaşacağı durumları ele alması boyutunda önemlidir.

Tekel'in (2020) çalışmasının amacı istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini ve okul yönetiminin istenmeyen davranışları çözümlmek için yaptığı uygulamaları analiz etmektir.

Avşar, İnce ve Şahin'in (2019) çalışmalarının amacı büyük yaş farklarının olduğu ilkökul birlerde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarının yaş gruplarına göre dağılımını ve öğretmenlerin tepkilerini belirlemektir.

Özkan'ın (2019) çalışması birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrenci davranışları ile ilgili olup nitel bir araştırmadır. Bulgularda birleştirilmiş sınıflarda ödevlendirme ile ders işleyenlerin diğerlerinin dikkatini dağıtması, büyük çocukların küçük çocukları ezmeye çalışması ve ayakta dolaşma istenmeyen davranışları tespit edilmiştir

Çetin'in (2013) çalışmasının amacı sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışlarını ve istenmeyen öğrenci davranışlarına buldukları çözüm önerilerini belirlemektir.

Alan yazında istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemeye yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak ilkökul kademesindeki tüm sınıf düzeylerini kapsadığı görülmektedir (Aksu, 1999; Boyraz, 2007; Civelek, 2001; Danaoğlu, 2009; Girmen ve ark., 2006; Eleser, 2007; Kocabey, 2008; Öz, 2012; Özer, Gelen ve Kahramanoğlu, 2010; Öztürk, 2001; Sadık, 2006; Sadık, 2008; Sadık ve Doğanay, 2007; Sayın, 2001; Yüksel, 2005). Yapılan bu araştırmaların sonuçlarına göre ilkökulda en çok karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları arasında derse karşı ilgisizlik, arkadaşını şikâyet etme, izinsiz konuşma, derste başka şeylerle uğraşma gibi davranışların olduğu görülmektedir. Yine bu araştırmaların bulgularına göre; öğretmenlerin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaştığında çocuğun davranışını görmezden gelme, çocuğu sözlü uyarma, öğrenciyi notla korkutma, çocuğun ailesi ile görüşme, fiziksel müdahale, ders sonrası öğrenciyle konuşma, öğrenciyi idareye gönderme gibi farklı disiplin stratejileri kullandığını göstermektedir

Birinci sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmada kullanmış oldukları sınıf yönetim modellerini nasıl kullandıklarının belirlenmesi bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik uygulamış olduğu sınıf yönetim modellerinin ve öğretmen tepkilerinin belirlenmesidir. İlkokul birinci sınıflar özelinde benzer bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıda belirtilen alt amaçlar ile ilgili sorulara yanıt aranacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin;

- Sınıf içinde en çok karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?
- İstenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine yönelik uygulanan yöntem ve teknikler nelerdir?
- Sınıf yönetiminde uyguladığı yollar ile karşılaşılan istenmeyen davranışlar arasında herhangi bir ilişki var mıdır?
- İstenmeyen öğrenci davranışlarının önceden tespit edilerek önlenmesine yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik uygulamış olduğu sınıf yönetim modellerinin ve öğretmen tepkilerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma nitel yaklaşımda bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Merriam (2013) ise durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada sınırlı bir sistem hakkında bilgi toplandığı ve incelendiği için durum çalışmasıdır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak, daha önce birinci sınıflar ile çalışmış öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, bu öğrencilerde gözlemlendiği istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğu ve bu davranışlarla baş etmede kullandığı yöntem ve teknikler sorulmuş, bu yöntem ve teknikleri değerlendirmeleri istenmiş, başka hangi teknikleri önerdikleri soruları yöneltilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarının öğretmenlik mesleğinde en az iki defa birinci sınıf okutmuş olmaları ölçüt olarak kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesindeki bir ilkokulda görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler kullanılmıştır.

Araştırmada görüşmeye katılan öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi ve kaç defa birinci sınıf okuttuğuna ilişkin bilgiler toplanmıştır. Katılımcılar bireysel özellikleri ile ilgili demografik bilgileri Çizelge-1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Demografik Bilgilerin Dağılımı Çizelge-1

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Okuttuğu 1.Sınıf Sayısı
K-1	Erkek	10-20yıl	5
K-2	Erkek	21yıl ve üzeri	7
K-3	Erkek	21yıl ve üzeri	8
K-4	Erkek	10-20yıl	6
K-5	Erkek	10-20yıl	6
K-6	Kadın	10-20yıl	4
K-7	Kadın	10-20yıl	4
K-8	Kadın	10-20yıl	6
K-9	Kadın	0-10yıl	4
K-10	Kadın	0-10yıl	3
K-11	Kadın	10-20yıl	4
K-12	Kadın	21yıl ve üzeri	6
K-13	Kadın	0-10yıl	5
K-14	Kadın	21yıl ve üzeri	6
K-15	Kadın	10-20yıl	8
K-16	Kadın	10-20yıl	3
K-17	Kadın	0-10 yıl	2
K-18	Kadın	0-10yıl	4
K-19	Kadın	10-20yıl	3
K-20	Kadın	10-20yıl	5

Çizelge-1 incelendiğinde beş erkek 15 kadından oluşan katılımcıların mesleki deneyimlerinin 10-20 yıl arasında yoğunluk gösterdiği görülmektedir. Üç katılımcı 10 yılın altında, dört katılımcı da 20 yılın üzerinde mesleki deneyime sahiptir. Katılımcıların tümü en az iki defa birinci sınıf okutmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak, öğretmenlerle uygun oldukları bir zamanda yüz yüze görüşülerek ve sözlü onayları alınarak gönüllük ilkesine dayanarak toplanmıştır. Öncelikle öğretmenlere araştırmanın konusu, amacı ve önemi üzerine bilgiler verilmiştir. Görüşmeler, onların kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamlarda yaklaşık 20-30 dakika sürede yapılmıştır. Görüşmeler için, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu şekilde yanıtlar katılımcılar tarafından biçimlendirilmiştir. Ayrıca katılımcıların adları K1, K2, K3, ... şeklinde kodlanmıştır.

Bu araştırmada, 2019 yılında yapılmış olan araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu nedenle 2018-19 öğretim yılında etik kurul izin koşulu olmadığı için bu çalışma yürütülürken bu izne gerek duyulmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanarak toplanmıştır. Görüşme formundaki soruların oluşturulma sürecinde sınıf eğitimi alanından bir akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Görüşme formu öğretmenlerin birinci sınıfta karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların çözümüne yönelik öğretmen uygulamalarının neler olduğunu belirleyebilecek yedi sorudan oluşmaktadır. Aşağıda öğretmenlere yönelik hazırlanan, değerlendirme konularının yer aldığı görüşme sorularına yer verilmiştir:

Sınıf öğretmenlerinin;

1. Sınıf içinde en çok karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?
2. En sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine yönelik uyguladığı yöntem ve teknikleri nelerdir?
3. Sınıf yönetiminde uyguladığı yöntemler ile karşılaştığı istenmeyen davranışlar arasında herhangi bir ilişki var mıdır?
4. İstenmeyen öğrenci davranışlarının önceden tespit edilerek önlenmesine yönelik görüşleri nelerdir?

Görüşme formundaki soruların oluşturulma sürecinde sınıf eğitimi alanından bir akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Görüşme formu öğretmenlerin birinci sınıfta karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların çözümüne yönelik öğretmen uygulamalarının neler olduğunu belirleyebilecek yedi sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada ulaşılan verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik *analizi; birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları düzenleyerek yorumlamak ve sonuçlara varmaktır. Asıl amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır* (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Görüşme formlarından elde edilen veriler analiz edilmeden önce yazılı olarak bir dosyada toplanmıştır. Her öğretmenin görüşü ayrı ayrı yazılmış ve karşılaştırılmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkarak 4 tema elde edilmiştir. Araştırma kapsamında oluşturulan temalar üzerinden veriler analiz edilmiştir. Cevaplar arasında büyük farklılıklar olduğu gibi benzer sorunların da belirtildiği tespit edilmiştir.

Görüşme formlarından elde edilen veriler analiz edilmeden önce yazılı olarak bir dosya haline getirilmiştir. Her öğretmenin görüşü ayrı ayrı yazılmış ve karşılaştırılmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkarak 2 tema elde edilmiştir.

Araştırma kapsamında oluşturulan temalar üzerinden veriler analiz edilmiştir. Cevaplar arasında büyük farklılıklar olmadığı gibi benzer sorunların da belirtildiği tespit edilmiştir.

İçerik analizinde çalışmalardaki birbirine benzer veriler ve bulgular bir araya getirilmeye çalışılmıştır. Görüşme soruları konu içeriklerine göre birer tema olarak ele alınmış öğretmenlerin bu sorulara verdiği cevaplar benzer cevapları baz alarak kodlanmıştır. İçerik analizi sonucu ulaşılan temalar araştırma problemi ile ilgili olarak; birinci sınıfta öğretmenlerin hangi davranışları kabul görmeyen yani istenmeyen davranış olarak kabul ettikleri, öğrencilerde görülen bu davranışlara yönelik çözümleri ve çözüm önerileri çoğunluğun dikkat çektiği noktalar baz alınarak üç bölümden oluşmaktadır.

Tablo 2: Problemi Bulmaya Yönelik Sorular

Ana Problem	Alt Problemler	Görüşme Soruları
İlkokul birinci sınıfta karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmenlerin müdahaleleri nelerdir?	1. Sınıf öğretmenlerin sınıf içinde en çok karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?	Meslekte kaç kez birinci sınıf okuttunuz? (açılış sorusu) Birinci sınıf okuturken en çok hangi istenmeyen davranışlar ile karşılaştınız? (Bu davranışların neden ortaya çıktığını düşünüyorsunuz?)
	2. En çok karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine yönelik uyguladığı yöntem ve teknikler nelerdir?	2.Bu davranışları ortadan kaldırmak için neler yaptınız? (Bu müdahalelerin olumlu olumsuz yönleri neler oldu?) 3.Sınıf yönetiminde kullandığınız yöntem ve tekniklerin etkili olup olmadığını nasıl değerlendiriyorsunuz? (Önermiş olduğunuz bu yöntem her öğrenci için başarılı sonuç verdi mi?) 4.Sınıf kontrol düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
	3. Sınıf yönetiminde uyguladığı yöntemler ile karşılaştığı istenmeyen davranışlar arasında herhangi bir ilişki var mıdır?	5.Sınıftaki istenmeyen davranışların sizin kontrol düzeyiniz ile ilişkili olduğunu düşünüyor musunuz? (Farklı kontrol düzeyleri görmek öğrencilerin istenmeyen davranışlarını tetikleyebilir mi?) 6.Öğretmenin istenmeyen davranışları konusunda kendisine nasıl bir özeleştirme yapması gerekir? (Sizin daha önce özeleştiride bulunup olumlu dönüt aldığınız bir durum oldu mu?)
	4. İstenmeyen öğrenci davranışlarının önceden tespit edilerek önlenmesine yönelik görüşleri nelerdir?	7. Birinci sınıf okutacak meslektaşlarınıza önerileriniz var mı? (Eklemek istediğiniz başka bir konu var mı?)

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde ‘Sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde en çok karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerden yola çıkarak, en sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları aşağıdaki Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin Karşılaştığı İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Kategoriler	İstenmeyen Öğrenci Davranışları Kodları	Katılımcı Kodları
Dikkat Çekme	Aileden daha önce hiç ayrılmayan öğrencilerin okula gelmek istememesi, okula uyum problemi ve anneden ayrılık kaygısı. Aşırı hareketlilik ve hiperaktif davranışlar sergilemesi Birbirlerini sürekli şikayet etme ve her konuda ön plana çıkmak istemesi Okul araç-gereçlerine sahip çıkmama, zarar verme ve önemsememe	K4,K9,K13,K10 K17 K15,K8 K2
Yetersizlik Gösterme	Öz bakım becerilerindeki eksiklik Sosyal beceri ve gelişimlerinin zayıf olması Motor beceri gelişimlerinin zayıf olması, kalem tutmada zorlanmaları Algılama güçlüğü, odaklanma problemleri ve dikkat dağınıklığının olması Sürekli komut alarak hareket etmeleri, karar verme becerilerinin zayıf olması Okul öncesinde ekrana çok fazla maruz kalınması ve ekran bağımlılığı	K19 K20 K9,K14 K3,K6,K15 K18,K19 K14,K20
Öç alma	Birbirlerine karşı şiddet içeren söz ve davranışlarda bulunması	K8,K15 K14,K7,K15
Güç Gösterisinde Bulunma	Ebeveynlerinin sınırsız ve kurlsız büyütmesiyle kendini hep özel hissetme isteği Verilen görev ve sorumlulukları (ödev vb) yapmak istememesi Kuralla alışkın olmama ve kurallara uymama davranışı Derste yazı yazmak istememe, ders esnasında sürekli konuşma ve ayakta gezme	K18 K12,K18 K1,K7,K16,K20 K3,K5,K11

Tablo 3 incelendiğinde bazı katılımcıların karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışları ortak olsa da genelle bakıldığında katılımcıların her birinin en çok karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışları farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin cevaplarından yola çıkılarak bu davranışlar dört kategori altında ele alınmıştır. Birinci sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışlar genellikle uyum süreci ilerleyen yıllarda görülmemektedir, birinci sınıftaki çoğu davranış zamanla aşılabilmekte ama diğer kademelere göre daha çeşitli ve yoğun bir şekilde görülmektedir.

Öğretmenlerin açıklamalarından bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Tecrübem şu ki birinci sınıf aldığım da karşılaştığım öğrenci ve veli sorunları farklılaştı ve arttı. Özellikle arkadaşlarına ve okul eşyalarına zarar verici davranışlar, Eşyalarını sınırsız paraları varmış gibi parçalıyorlar, kaybettiklerinde eğilip almıyorlar, yenisini alırsın rahatlığı ile sahiplenmiyorlar.” (K2)

“Aileden kopamayan ve bağımlı şekilde iletişim kurmuş öğrenciler sınıfa uyum sağlamakta çok zorlanıyor. Kendi başlarına sorumluluk almayı başaramıyorlar.” (K4)

“Okuttuğum her birinci sınıf birbirinden farklıydı. En son okuttuğum birinci sınıfta en çok kurallara uyuma konusunda zorluklarla karşılaştım. Sınıfta ve okulda uyulması gereken kurallara uymuyorlar. Sürekli izin almadan konuşup, sınıfta dolaşıyorlar, birbirlerini şikayet ediyorlar ve inanılmaz konsantrasyon eksikleri var” (K7)

“Bu yıl okuttuğum sınıfta öğrencilerimin şiddete meyilli olduklarını gördüm. Birbirlerine sürekli hakaret, küfür ve istenmeyecek davranışlarda bulunup, sürekli birbirlerine vuruyorlar.” (K8)

“Çocukların ilk günlerde okula alışmakta zorlanması, anneden ayrılık kaygısı yaşamaları okula uyumu zorlaştıran ve beni en çok yoran davranışlar oldu çünkü okula uyum konusunda zorluk yaşayan öğrencilerim oldukça fazlaydı.” (K9)

“Bunca yılın sonunda elimde kalan umut kırıntılarına sıkı sıkıya tutunmaya çalışıyorum. Çünkü her yeni gelen nesil öğrencilerin bir öncekilere göre sorunlarının daha fazla olması ve özellikle de sorumluluk bilincinden yoksun davranışları çok üzücü.” (K12)

“Okul öncesi eğitim almamış öğrencilerimde motor becerisi gelişmeyen, hemen algılayamayan, ekran bağımlısı bir çok öğrencim vardı. Kalem tutmadan bir çocuk nasıl okula gönderilir bu dönemde anlayamıyorum. Çocuklar arasındaki makas oldukça açılıyor ve bizler çocuklara kalem nasıl tutulurdan başlayarak destek olmak zorunda kalıyoruz.” (K14)

“Sosyal becerileri zayıf, sürekli komut bekliyorlar. Hepsi prens/prenses olarak yetiştirilmiş. ‘hayır’ demek onlara göre sevilmemek demek. Dünya onların etrafında dönüyormuş gibi bir algıya sahipler. Ödev gibi sorumlulukları almak istemiyorlar.” (K18)

“Bu yıl birinci sınıf okuturken beni en çok zorlayan çocukların algılama problemleri oldu. Verilen komutu anlayıp uygulamak için bile desteğe ihtiyaçları var. Sınıf öğretmenleri olarak özellikle birinci sınıf inanılmaz yıpratıcı bir dönem.” (K19)

2) En sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine yönelik birinci sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yöntem ve teknikleri nelerdir?

Araştırmada görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerden yola çıkarak, birinci sınıfta karşılaşılan öğrenci davranışlarının önlenmesine ve çözümüne yönelik uyguladıkları tepkiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tepkileri

Kategoriler	Öğretmen Tepkileri Hakkında Kodlar	Katılımcı Kodları
Aile desteği almaya yönelik uygulamalar	Aileler ve öğrenciler ile açık iletişim kurarak veli-öğrenci-öğretmen bağına kuvvetlendirerek çözüm arama Veli ziyareti yapılarak öğrenci güvenliğini kazanma ve bağ kurma İnternet ve televizyon ile geçirilen zamanı azaltmak için kitap okuma etkinliklerini çoğaltıp zenginleştirme	K3,K4,K12, K14,K17,K8 K19,K20 K13,K19,K15
Öğrenci öğretmen birlikte karar verme	Çocuklar ile birlikte kural belirleyip, kurallara uyulmadığında hatırlatma	K1, K16

Öğretmen kararına yönelik uygulamalar	Çocuğa her davranışında sabırla ve sevgiyle yaklaşma	K9,K18 K7
	Sınıf kurallarını net bir şekilde belirlemek ve öğrencilere beklenen davranışları açıklayarak, kurallar konusunda ısrarcı olma taviz vermeme	K5
	Otorite kurma gerektiğinde cezaya mahrum bırakma	K8
	Olaylara anında müdahale edip, tekrarı olmaması için uyarı yapmak	K18 K19
	Olaya hemen müdahale etmeyerek, öğrenciye sorun çözme becerisi kazandırmaya yardımcı olmak	
	İstenilen davranışları modelleyen öğrencilere olumlu pekiştireç vererek model davranışlar göstermek	
Rehberlik servisi desteği alma	Öğrenciye destek hizmet sunmak için rehberlik servisinden destek alma	K2, K10,K19, K20
Toplam 4		

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında en sık başvurdukları yöntemler; açık iletişim kurma, aile desteğini sağlama, rehberlik servisinden destek alma olarak gözlemlense de; katılımcıların her birinin belirlediği istenmedik davranışlar farklılık gösterdiği için çözüm olarak kullandıkları yöntemler de kendilerine özgü ve farklı çözüm yolu edindikleri yönünde analiz edilmiştir. Cevaplar dört kategori altında ele alınmıştır.

Öğretmenlerden bir kısmı istenmeyen davranışlarla nasıl başa çıktığını şu cümlelerle ifade etmiştir;

“Çocuklarla birlikte sınıf kurallarını belirledik. Sebep ve sonuçları konuştuk ve herkesin uyabileceği, gerekli ve az sayıda kurala karar verdik. Öğrenciler bu kurallara uyacağına söz verip imza atmak için parmak boyası ile parmak baskısı yaptılar. Her kurala uymadıkları davranışlarında sözümüzü hatırlatıyoruz ve istenmeyen davranışlarda azalma görüyorum.” (K16)

“Olaylara hemen müdahale etmedim. Ailenin çocuğu adına isteklerini öteledim. Sorun karşısında çocukla konuşup kendisinin çözmesini istedim. Yapamadığı yerlerde rehberlik edip nasıl çözebileceğini gösterdim. Hayır demenin de normal olduğunu zamanla anlıyorlar. Çünkü her istediklerini yeri ve zamanı değilse yapmıyorum. Süreç biraz uzuyor belki ama sonunda çocuk deneyim kazanıyor ve böyle bir durumla karşılaşırsa süreci nasıl yöneteceğini öğrenmiş oluyor.” (K18)

“Ailenin birinci adım olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden öğretmen-veli iş birliğinin sorunları daha hızlı ve köklü çözüm yolu bulduğunu gözlemliyorum. Bu yüzden veli ziyaretlerimi yapıyor ve velilerle düzenli bir şekilde görüşüyorum. Aile ve öğretmen iş birliğini gözlemleyen çocuk daha kontrollü davranışlar sergiliyor ve istenmeyen davranışlardan uzaklaşıyor.” (K13)

3) Öğretmenlerin sınıf yönetiminde uyguladığı yöntemler ile karşılaştığı istenmeyen davranışlar arasında herhangi bir ilişki var mıdır?

Tablo 5: Sınıf Yönetim Tekniği İle İstenmeyen Davranışlar Arasındaki İlişki

Kategoriler	İlişki Kodları	Katılımcı Kodları
İlişki vardır	Olumlu ilişki vardır	K1, K2,K6,K10,K13,
	Olumsuz ilişki vardır	K14, K15,K17K3,K4,K12
		K20
İlişki yoktur	Herhangi bir ilişki yoktur	K9, K11,K12,K16,K18
Değişiklik gösterir	Duruma göre değişir	K3, K4,K5,K7,K8,K19

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların yanıtları analiz edildiğinde dört ayrı kategori tespit edilmiştir. Katılımcıların çoğu sınıf yönetim tekniği ile istenmeyen öğrenci davranışları arasında olumlu bir ilişki vardır demiştir. Herhangi bir ilişki yoktur yanıtını veren katılımcılar ile duruma göre değişiklik gösterir yanıtını veren katılımcıların sayısı birbirine çok yakın bulunmuştur. K20 ise olumsuz bir ilişkinin olduğu yanıtını vermiştir.

Katılımcıların bu ilişkileri belirlerken vermiş oldukları yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir;

“Herhangi bir ilişki olduğunu düşünmüyorum. Çünkü öğrencilerime istenmeyen davranışların sebeplerini anlatıp bu konuda gerekli uyarıyı yaptıktan sonra genelde sorunlar çözülüyor. Bu çözümlerde sınıf yönetimim ile alakalı bir durum olduğunu düşünmüyorum.” (K16)

“Duruma göre değişiyor çünkü kontrol düzeyim sürekli aynı değil. Böyle olduğunu düşündüğümde de beni bazen denediklerini fark edebiliyorum. Örneğin neşeli bir günümdeysem daha esnek olduğum için farklı istenmeyen davranışlarla karşılaşabiliyorum ama tam tersi yüksek kontrole sahip bir ders işliyorsam o durumlarda istenmeyen davranışlar gösteremiyorlar.” (K12)

“Evet olumlu bir ilişki olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocuklar beni ve sınıf yönetim tarzımı artık öğrendikleri için nerde, nasıl davranmaları gerektiğine daha iyi karar veriyorlar. Geneli istenmeyen davranışlara dikkat etmeye çalışıyor.” (K1)

“İstenmeyen davranışlara farklı tepkiler öğrencinin davranışını kötü yönde etkiliyor.” (K20)

4. İstenmeyen öğrenci davranışlarının önceden tespit edilerek önlenmesine yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmada görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerden yola çıkarak, istenmeyen davranışları önlemeye yönelik öğretmen görüş ve önerileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6: İstenmeyen Davranışları Önlemeye Yönelik Görüş ve Öneriler

Kategoriler	İstenmeyen Davranışları Önlemeye Yönelik Öneriler Kodu	Katılımcı Kodları
Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin	Kullanılan yöntem ve teknikler sınıfın düzeyine göre seçilmeli	K10
	Birinci sınıfın ilk haftaları kurallar tamamen benimsetilmeli	K5, K6,K8
	Bütün olumsuzluklara rağmen sabır ve şefkatle yaklaşılmalı	K7, K9,K14
	Asla umutsuzluğa kapılmamalı, sakince problemlere odaklanılmalı, güler yüzlü olunmalı	K3, K4,K9,K12,
	Yaparak, yaşayarak, öğreterek, öğrenci ile bağ kurulup güven kazanılmalı	K17, K18,K15,K19
	Davranış ve tepkilerimiz ile model oluşturacak davranışlar sergilemek	K19
	Sınıf ortamı öğrencinin kendini rahat hissedip ifade etmesine imkân verecek şekilde oluşturulmalı	K1
	Sınıf yönetiminde ‘ben dili’ kullanılmalı	K16
Velilere ilişkin	Dersleri öğrenciler için sıkıcılıktan kurtarıcı etkinlikler planlanmalı,	K4,K19
	Veliler ilk günden itibaren kesinlikle okuldan uzak tutulmalı	K9
	Veliler ilk günden bilgilendirilmeli ve sürekli veli ile iletişim sıkı tutmalı	K10, K13
Çevre ve kültürel yapıya ilişkin	Önce veliler eğitilmeli	K11
	Çevre ve kültürel faktörlerin önemi anlaşılıp ona göre davranılmalı	K2
	Sınıf mevcutları azaltılmalı, kalabalık sınıflar olmamalı	K20
Toplam 3		

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin istenmeyen davranışları önlemeye yönelik önerileri üç kategori ayrılmış olup oldukça çeşitlilik gösterdiği analiz edilmiştir. Önerilerin her biri özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için oldukça yol gösterici niteliktedir.

Öğretmenlerin öneriler kısmındaki açıklamalarından bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

“İyiden-kötüye; güzelden-çirkine; umuttan umutsuzluğa doğru yol alıyor gibi olsak da bizim umutsuzluk gibi bir lüksümüz olamaz. Böyle durumlarda benim yolumu bir çift mavi göz aydınlatır...” (K12)

“Davranışlarla baş etmede en etkili yöntemim güler yüzlü ve sabırlı olmak. Her şeye rağmen gülümseyerek, sakin kalarak birçok davranışı kazandırabildiğimi düşünüyorum. Sabırlı olmayı öğrettiğim çok huzurlu bir sınıf ortamının oluştuğunu son mezun ettiğim öğrencilerimde de gördüm.” (K9)

“Öncelikle çocukları, işinizi sevin. Hepsinin özel olduğunu kabul edin. İyi öğretmen anlatır, daha iyi öğretmen öğretir, en iyi öğretmene ilham kaynağı olur.” (K14)

“İlkokulun en zor yılı birinci sınıftır. Ama oluşturmak istediğiniz her şeyin temelidir de. Çok sabır ister, çok özveri ister. Yaş grubunu olarak küçük oldukları için nasıl yoğurursak öyle şekil alırlar. Bunu bilerek ve buna göre davranarak onların yapmasını istemediğimiz davranışlarının önüne geçebiliriz.” (K7)

“Öğrenci merkezli ilerlediğimizde istenmeyen davranışlara pek vakit kalmıyor. Öğrenci sürekli aktif olduğu için eğlenerek ve severek derse katılım sağlanıyor. Sıkılmadığı için de istenmeyen davranış sergilemeye vakit bulamıyor. Mutlu öğrenci mutlu öğretmen sloganından yola çıkalım.” (K1)

“Birinci sınıfta yapılabilecek en büyük önerim seneye tüm sabrıyla başlamak olsun. Veliyi olabildiğinde ilk günden itibaren sınıftan uzak tutmaya çalışmalıyız. Velinin okulda fazla kalması öğrencinin kendini sınıfa verememesine ve ailesini görmek ya da yanına gitmek istemesine sebebiyet vermektedir. Ayrıca diğer çocuklar da bir velinin okulda olmasına özenerek kendi aile bireylerinden bir tanesinin okulda olmasını isteyebilir. O yüzden hem öğrenci hem de diğerleri için mümkünse sınıfa hiç veli alınmamalıdır.” (K19)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin sınıf içinden çok karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?” sorusuna cevap aramak için elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Katılımcıların her birinin en çok karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışları farklılık göstermektedir. Birinci sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışlar diğer sınıf düzeylerine göre daha çeşitli ve yoğun bir şekilde görülmektedir. Ulaşılan davranışlar; Aileden daha önce hiç ayrılmayan öğrencilerin okula gelmek istememesi, okula uyum problemi ve anneden ayrılık kaygısı, öz bakım becerilerindeki eksikliği, öğrencilerin kurala alışkın olmama ve kurallara uymama davranışlarını göstermesi, sosyal beceri ve gelişimlerinin zayıf olması, motor beceri gelişimlerinin zayıf olması, kalem tutmada zorlanmaları, algılama güçlüğü, odaklanma problemleri ve dikkat dağınıklığının olması, aşırı hareketlilik ve hiperaktif davranışlar sergilemeleri, sürekli komut alarak hareket etmeleri, karar verme becerilerinin zayıf olması, aileleri tarafından her istediği yapılarak büyütülmüş olmalarından kaynaklanan davranışlar ve ‘hayır’ kelimesini duyduklarında mutsuz olup durumu kabul etmemeleri, ebeveynlerinin sınırsız ve kuralsız büyütmesiyle kendini hep özel hissetme isteklerini, okul öncesinde ekrana çok fazla maruz kalınması ve ekran bağımlılığı, birbirlerine karşı şiddet içeren söz ve davranışlarda bulunmaları, verilen görev ve sorumlulukları (ödev vb.) yapmak istememeleri, okul araç-gereçlerine sahip çıkmama, zarar verme ve önemsememeleri, derste yazı yazmak istememe, ders esnasında sürekli konuşma ve ayakta gezmeleri, birbirlerini sürekli şikayet etme ve her konuda ön plana çıkmak istemeleri ulaşılan sonuçlardır.

Korkmaz & Özkaya’ya (2009) göre yapılan çalışma sonucunda öğrencilerde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının sebepleri; aile içerisinde yaşanan sorunlar, ekranlardaki şiddet olaylarının etkisi, ailelerin çocukları ve onların eğitimi ile yeterince ilgilenmemesi gibi sorunlardan kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karakaş (2005) tarafından yapılan çalışmada sosyo-ekonomik düzeyi daha alt seviyede bulunan okullardaki öğrencilerin

kurallara uymada isteksiz davrandıklarını tespit edilmiştir. Beraberinde çevre koşullarının yetersiz oluşu, okulun ve ailenin ekonomik yetersizlikleri, çocukların sosyal, sanatsal ve teknolojik açıdan yetersiz bir ortamda büyümesi ve bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak isteyen öğrencilerde asosyal ve kural tanımaz bir kişilik gelişimine sebebiyet oluşturmuştur diye belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “En sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine yönelik birinci sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yöntem ve teknikleri nelerdir?” sorusuna cevap aramak için elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında en sık başvurdukları yöntemler; açık iletişim kurma, aile desteğini sağlama, rehberlik servisinden destek alma olarak belirtilse de; katılımcıların her birinin belirlediği istenmeyen davranışlar farklılık gösterdiği için çözüm olarak kullandıkları yöntemler de kendilerine özgü ve farklı çözüm yolu edindikleri yönünde analiz edilmiştir. Öğretmenlerin uyguladıkları yöntemler; Aileler ve öğrenciler ile açık iletişim kurarak veli-öğrenci-öğretmen bağına kuvvetlendirerek çözüm aramak, çocuklar ile birlikte kural belirleyip, kurallara uyulmadığında hatırlatmak, internet ve televizyon ile geçirilen zamanı azaltmak için kitap okuma etkinliklerini çoğaltıp zenginleştirmek, veli ziyareti yapılarak öğrenci güvenini kazanma ve bağ kurmak öğrenciye destek hizmet sunmak için rehberlik servisinden destek almak, çocuğa her davranışında sabırla ve sevgiyle yaklaşmak, sınıf kurallarını net bir şekilde belirlemek ve öğrencilere beklenen davranışları açıklayarak, kurallar konusunda ısrarcı olma taviz vermemek, otorite kurma gerektiğinde cezaya mahrum bırakmak, olaylara anında müdahale edip, tekrarı olmaması için uyarı yapmak, olaya hemen müdahale etmeyerek, öğrenciye sorun çözme becerisi kazandırmaya yardımcı olmak istenilen davranışları modelleyen öğrencilere olumlu pekiştirici vererek model davranışlar göstermek şeklindedir.

Keleş (2010), öğrencilerin tekrar eden davranışlarının öğretmenlerin yardımı ile ortadan kaldırılabilirliğini ifade eder. Öğrencilerin istenmeyen davranış sergilediği durumlarda, öğretmenlerin kullanacağı baş etme yöntemleri ile öğrencilerde var olması gereken sorumluluk alma bilinci ve disiplinli olma yetileri kazandırılabilir.

Sınıf içerisinde öğrencileri ile etkililiğe geçerek, olayları öğrencilerin bakış açısından değerlendirebilen, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları esas alabilen, öğrencilerden gelen yeni fikirlere açık olan ve sınıf içerisinde esnek davranabilen öğretmenlerin, öğrencilerinin sınıf içerisindeki olumlu davranışları arttığı gibi öğrencilerin öğrenmeye olan istekleri de artış göstermektedir. (Pattie, 2000)

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin sınıf yönetiminde uyguladığı yöntemler ile karşılaştığı istenmeyen davranışlar arasında herhangi bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aramak için elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Elde edilen bulgulardan dört ayrı ilişki tespit edildiği yönünde sonuca ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğu uygulanan sınıf yönetim tekniği ile istenmeyen öğrenci davranışlarının engellenmesi arasında olumlu bir ilişki vardır demiştir. Herhangi bir ilişki yoktur yanıtını veren katılımcılar ile duruma göre değişiklik gösterir yanıtını veren katılımcıların sayısı birbirine çok yakın bulunmuştur. K20 ise olumsuz bir ilişkinin olduğu yanıtını vermiştir. Katılımcılar; olumlu bir ilişki vardır, olumsuz bir ilişki vardır, herhangi bir ilişki yoktur, duruma göre değişir yanıtlarını vermiştir.

Özdemir'in (1999) çalışmasındaki bulguları şu şekildedir. İstenmeyen öğrenci davranışları sınıf yönetimini doğrudan olumsuz bir şekilde etkilediği için öğretmenler tarafından istenmeyen davranış olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenler istenmeyen bir davranış ile karşılaştıkları zaman bu durumun sönmesini ve bir daha tekrarlanmamasını istemektedir. Öğrenme-öğretme süreci ile birlikte eğitim – öğretim faaliyetlerini etkileyerek hedeflere ulaşmaktan alıkoymaktadır. Aynı zamanda çalışmaların bulgularında yer alan istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı geliştirilen çözüm önerileri, sorunun kaynakları, sonuçları, istenmeyen olumsuz davranışların önlenmesi ve giderilmesi konuları istenmeyen davranışın sönmesi adına önem kazanmaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İstenmeyen öğrenci davranışlarının önceden tespit edilerek önlenmesine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aramak için elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin istenmeyen davranışları önlemeye yönelik önerileri oldukça çeşitlilik gösterdiği analiz edilmiştir. Önerilerin her biri özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için oldukça yol gösterici niteliktedir. Katılımcıların önerileri; Birinci sınıfın ilk haftaları kurallar tamamen benimsetilmelidir. Çevre ve kültürel faktörlerin

önemi anlaşılıp ona göre davranılmalıdır. Bütün olumsuzluklara rağmen sabır ve şefkatle yaklaşılmalıdır. Veliler ilk günden itibaren kesinlikle okuldan uzak tutulmalıdır. Kullanılan yöntem ve teknikler sınıfın düzeyine göre seçilmelidir. Veliler ilk günden bilgilendirilmeli ve sürekli veli ile iletişim sıkı tutulmalıdır. Önce veliler eğitilmelidir. Asla umutsuzluğa kapılmamalı, sakince problemlere odaklanılmalı, güler yüzlü olunmalıdır. Yapararak, yaşayarak, öğreterek, öğrenci ile bağ kurulup güven kazanılmalıdır. Davranış ve tepkilerimiz ile model oluşturacak davranışlar sergilenmelidir. Sınıf mevcutları azaltılmalıdır. Sınıf ortamı öğrencinin kendini rahat hissedip, kendini rahatça ifade edebilmesine olanak sağlayacak şekilde oluşturulmalıdır. Sınıf yönetiminde 'ben dili' kullanılmalıdır. Dersleri öğrenciler için sıkıcılıktan kurtarıcı önlemler alınmalı, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim yöntemlerini, etkinliklerini çeşitlendirmelidir.

Görüşmelerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara bakıldığında, çocukların her birinin kişilik özellikleri, gelişim özellikleri, çevresel ve kültürel faktörleri, aile yapısı farklı olduğu için gösterdikleri tepkiler de birbirinden farklılığı ortaya koymuştur. Her öğrenci özeldir bu olumlu ve olumsuz özellikleriyle böyledir. Dolayısıyla istenmeyen davranışları da farklıdır. Aynı şekilde sınıf öğretmeni de hem bireysel hem de mesleki donanım olarak birbirinden farklıdır. Bu yüzden benzer davranışlara farklı tepkiler ve yönetim modelleri uygulamaktadır. Birinci sınıf okutacak öğretmenlere bulundukları öneriler de bu yüzden farklılık göstermektedir.

Altınel'e (2006) göre sınıfların kalabalık olması öğretmenin öğrencilerle arasındaki iletişimi azaltabilir. İş birlikli çalışma ortamına engel oluşturabileceği için sadece soru cevap tekniği ile monoton bir ders işlenmesine sebebiyet verebilir. Bunun sonucunda öğrencilerin dersten ve konulardan keyif alması azalarak istenmeyen davranışların oluşmasına neden olabilir. Öğrencilerin daha aktif bir şekilde derse katılımının sağlanması için sınıf mevcutlarının dengelenmesi konusunda çalışmalar yapılabilir.

Yapılan çalışmada ilkokul birinci sınıfta gözlemlenen istenmeyen davranışların ne kadar çeşitli ve yoğun olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Bu problemlerin birçoğuna bakıldığında veli, öğretmen ve öğrenci kaynaklı olduğunu görüyoruz. Okul başlamadan önce yapılması gereken hazırlıklar çocuğun okula uyumunda büyük önem taşıyacak ve bu istenmeyen davranışların birçoğunun oluşmasına engel olacaktır. Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak sınıfta istenmeyen davranışların önüne geçebilmek adına şu öneriler sunulabilir.

1. Birinci sınıf okutan öğretmenlerin iletişim becerilerinin istenmeyen davranışlara etkisi konulu bir araştırma yapılabilir.
2. Çocuğu birinci sınıfa başlayan velilerin, okula karşı tutumunun istenmeyen davranışlara etkisini araştıran bir çalışma yapılabilir.
3. Birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi almış veya almamış olma durumunun istenmeyen davranışlar sergilemede bir etkisinin olup olmadığı araştırılabilir.
4. Öğretmenlere hizmet içi seminerler düzenli olarak verilmesi olumlu anlamda katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri aile tutumu, eğitim sistemi, öğretmen, öğrenci, okul ve okul yönetimidir. İlkokul birinci sınıfa uyumu kolaylaştırmak ve istenmeyen davranışları azaltmak için toplum olarak daha duyarlı çocuklar yetiştirebilmeyi kendimize rol edinmeliyiz. Bu konu ile ilgili yayınlar arttırılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır. Okula uyumu kolaylaştırıcı, öğrencilere, öğretmenlere, ebeveynlere rehberlik edici projeler geliştirilmeli, bu konudaki araştırmaların sayısı da arttırılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Altınel, Z. (2006). *Öğretmenlerin ve öğrencilerin bakış açılarından, İngilizce yabancı dil sınıflarında öğrenci istenmeyen davranışları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Avşar Tuncay, A., İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2019). Birinci Sınıflarda İstenmeyen Davranışların Yaş Farklılıklarına Göre Dağılımı ve Bu Davranışlara Yönelik Öğretmen Tepkileri. *İlköğretim Online*, 2005-2026. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.639400>
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*, Anı Yayıncılık, Genişletilmiş 10.Baskı, Ankara.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri.

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). 14(1), 255-269.

- Dinçer, Ç. (2005). “Çocukların yaşam değişikliklerine uyumu”. Okulöncesi eğitimde güncel konular içinde. (Yayına hazırlayanlar: A. Oktay ve Ö.P. Unutkan). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon
- Gözütok, D. F. (2004). *Öğretmenliği geliştiriyorum* (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Kahraman, C. (2006). *Sınıf-İçi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve giderilmesi ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri – edirne ili merkez, uzunköprü, havsa ilçeleri örneği-*, [Yüksek Lisans Tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Karakaş, B.N. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemleri*, [Yüksek Lisans Tezi], Celal Bayar Üniversitesi, Manisa
- Keleş, Z. (2010). *İlköğretim Okulları Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Korkmaz, N. H., Korkmaz, F. ve Özkaya, G. (2009). *Elementary school physical education teachers' strategies against discipline problems* (Bursa Province Case). *İlköğretim Online*, 8(1), 119-128.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S. ve Yalın, H.İ. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pattie, L.F.Y.Y. (2000). *Personal and social education and teacher development in Hong-Kong*. *Pastoral Care*, June, 42-46.
- Tekel, E. (2020). İstenmeyen öğrenci davranışları: bir erkek lisesi örneği. *Uluslararası Bilim Ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 57-68.
- Temiz Yılmaz, N. (2009). Anaokulundan ilköğretime giderken. *Çoluk Çocuk Dergisi*, (91), 16-19.
- Yıldız, B. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarda kullandıkları önleyici yaklaşımlar ve bu yaklaşımların etkililiğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*, [Yüksek Lisans Tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı 10-1

A Case Study on Teachers' Interventions towards Unwanted Student Behaviors Encountered in the First Grade

Pınar ULUDAĞ^{ID}, Özlem BAŞ^{ID}

INTRODUCTION AND PURPOSE

In this study, it was aimed to determine the undesirable student behaviors encountered by first-grade primary school teachers in the classroom and the classroom management models and teacher reactions to these behaviors.

LITERATURE REVIEW

This part is covered in detail in the article.

METHODOLOGY

This study is a qualitative case study which tried to determine the practices and experiences of first grade teachers regarding the undesirable student behaviors encountered while teaching first grade in primary school and the methods and techniques they use to cope with these behaviors.

RESULTS, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

The results obtained from the findings to answer the first sub-problem of the research are as follows;

The most common undesirable student behaviors encountered by each of the participants differ. The undesirable behaviors encountered in the first grade are more diverse and intense than in other levels. Behaviors encountered; Students who have never been separated from their families before do not want to come to school, school adaptation problems and separation anxiety from their mothers, lack of self-care skills, students' behaviors of not being used to rules and not obeying rules, poor social skills and development, poor motor skill development, difficulty in holding a pencil, perception difficulties, focusing problems and distraction, hyperactivity and hyperactive behaviors, acting on command all the time, poor decision-making skills, behaviors stemming from being raised by their parents to do whatever they want, being unhappy when they hear the word 'no' and not accepting the situation, always wanting to feel special due to their parents' unlimited and unregulated upbringing, too much screen exposure and screen addiction in pre-school, using violent words and behaviors against each other, not wanting to do the given tasks and responsibilities (homework, etc.), not wanting to write in class, talking and standing up during class, constantly complaining about each other and being in the forefront in everything.), not wanting to do tasks and responsibilities (homework, etc.), not taking care of, damaging and ignoring school equipment, constantly complaining about each other and wanting to be in the forefront in everything.

Although the methods most frequently used by the teachers who participated in the study in the face of undesirable behaviors were stated as establishing open communication, providing family support, and receiving support from the guidance service; since the undesirable behaviors identified by each of the participants differed, the methods they used as a solution were also analyzed in the sense that they had their own and different solutions. The methods used by the teachers were as follows: Seeking solutions by establishing open communication with families and students and strengthening the parent-student-teacher bond. Setting rules together with children and reminding them when rules are not followed. Increasing and enriching book reading activities to reduce the time spent with the internet and television. Visiting parents to gain student trust and establish a bond. Getting support from the guidance service to provide support services to the student. Approaching the child with patience and love in every behavior. Determining the classroom rules clearly and explaining the expected behaviors to the students, insisting on the rules and not making concessions. Depriving the child of punishment when necessary to establish authority. Immediately intervening in incidents and warning to prevent repetition. Helping students gain problem-solving skills by not intervening immediately. Showing model behaviors by giving positive reinforcement to students who model the desired behaviors.

It was concluded that four different relationships were identified from the findings obtained. Most of the participants said there was a positive relationship between the classroom management technique applied and the prevention of unwanted student behaviors. The number of participants who responded that there was no relationship and the number of participants who responded that it depended on the situation were very close to each other. P20 responded that there was a negative relationship. The participants gave the following responses: there is a positive relationship, there is a negative relationship, there is no relationship, it depends on the situation.

It was analyzed that the suggestions of the teachers participating in the study for preventing undesirable behaviors were quite diverse. Each of the suggestions is quite instructive, especially for teachers who are new to the profession. The suggestions of the participants are as follows: The rules should be fully adopted in the first weeks of the first grade. The importance of the environment and cultural factors should be understood and acted accordingly. Despite all the negativities, they should be approached with patience and compassion. Parents should definitely be kept away from the school from the first day. The methods and techniques used should be chosen according to the level of the class. Parents should be informed from the first day and communication with parents should be kept close. Parents should be educated first. They should never despair, calmly focus on the problems and be friendly. By doing, living and teaching, a bond should be established with the student and trust should be gained. Behaviors that will serve as a model with our behavior and reactions should be exhibited. Class sizes should be reduced. The classroom environment should be created in a way that allows students to feel comfortable and express themselves comfortably. 'I language' should be used in classroom management. Measures should be taken to save lessons from being boring for students, and teaching methods and activities should be diversified by taking individual differences into account.

Araştırmanın Etik İzni

Araştırma 2020 yılından önce gerçekleştirildiği için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde yazar Pınar ULUDAĞ'ın %75; Özlem BAŞ'ın %25 katkı oranı bulunmaktadır.

Çatışma Beyanı

Araştırmayı gerçekleştiren yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Uludağ, P. & Baş, Ö. (2024). İlkokul birinci sınıfta karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen müdahaleleri üzerine bir durum çalışması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1): 1-16. doi: 10.55008/te-ad.1529333

Dördüncü Sınıf Öğrencileri İçin Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçme Aracı Geliştirme Çalışması

Development of a Creative Thinking Skills Measurement Tool for Fourth-Grade Students

Ayşe Özaydın^{ID}, Orhan Kumral^{ID}

ÖZ

Amaç: Bu çalışmanın amacı, 21. yüzyıl becerilerinden biri olarak öğrencilere kazandırılmak istenen yaratıcı düşünme becerisini ölçmeye dönük bir ölçme aracını, alanyazında az rastlanan bir yaş grubu olan dördüncü sınıf düzeyindeki çocuklara yönelik olarak geliştirmektir.

Yöntem ve Araçlar: Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 550 öğrenci oluşturmuştur. Geliştirilen testin geçerliğini ortaya koymak için ayrıca dördüncü sınıflardan oluşan 32 Bilsem öğrencisi ile bir devlet okulunda eğitim gören başka bir grup 36 dördüncü sınıf öğrencisi çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Ölçme aracı geliştirmeye dönük alanyazın bilgilerine uygun olarak, uzman görüşlerinden pilot uygulamalara giden bir süreç izlenerek, ölçme aracına son şekli verilmiştir.

Sonuçlar: Uzman görüşleri ve pilot uygulama sonucunda elde edilen verilere uygun olarak, dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini ölçmeyi amaçlayan 23 açık uçlu sorudan oluşan bir test elde edilmiştir. Son haliyle test, yeniden geçerlik ve güvenirlik analizlerine tabi tutulmuştur. Bu analizlerde, alanyazında ifade edilen referans değerlerin karşılandığı görülmüştür. Testin geçerliğini kanıtlamaya dönük olarak ayrıca yapılan Bilsem ve devlet okulu öğrenci karşılaştırmasına dönük analizlerde, testin istenileni ölçebilecek nitelikte olduğu istatistiksel olarak da ortaya konmuştur. Sonuç olarak, yaratıcı düşünme becerisini ölçmeye yönelik açık uçlu 23 sorudan oluşan ölçme aracının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini ölçebilecek nitelikte bir ölçme aracı olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcı düşünme becerisi, ölçme aracı geliştirme, dördüncü sınıf öğrencisi, ilkökul

ABSTRACT

Purpose: This study aims to develop a tool to assess creative thinking skills—one of the essential 21st-century competencies—specifically for fourth-grade students, a participant profile that has received limited attention in the literature.

Method and Materials: The study employed a survey design within the scope of quantitative research methods.. The study group consisted of 550 students. In order to demonstrate the validity of the developed test, 32 fourth-grade students from Bilsem and another group of 36 fourth-grade students from a public school were included in the study group. The development process involved expert reviews and a pilot study, following literature-based procedures to finalize the measurement tool.

Results: As a result, in accordance with the expert opinions and the data obtained as a result of the pilot study, a test composed of 23 open-ended items was developed to assess the creative thinking skills of fourth-grade students. . In its final form, the test was subjected to validity and reliability analyses. In these analyses, it was seen that the reference values stated in the literature were met. Comparative analyses between Bilsem and public school students provided further evidence for the test's validity, confirming its effectiveness in assessing creative thinking skills. . In conclusion, the test is a valid and reliable tool for evaluating the creative thinking skills of fourth-grade primary school students.

Keywords: Creative thinking skills, measurement tool development, fourth-grade students, primary school

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

"Bu çalışma, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi tarafından 18-19 Ekim 2024 tarihlerinde yapılan V. Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Orhan Kumral (Pamukkale Üniversitesi)

E-posta/E-mail: okumral@pau.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 06.11.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 28.11.2024

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2025

GİRİŞ

Diğer canlılardan farklı olarak insan düşünebilen, öğrenen, öğreten, dili ve kültürü inşa edebilen bir varlıktır. Acar'a göre (2018) insana dönük özelliklerin en başında karar vermek, geleceğe dönük akıl yürütmek, nedensellik ve olasılık değerlendirmesi yapmak; bir anlamda sistemli bir biçimde düşünmek gelir. Düşünme basit bir eylem olduğu kadar aynı zamanda karmaşık ve sistemli bir eylemdir. Bir anlamda düşünme, bir beceri işidir. Butterworth ve Thwaites'e göre (2013), düşünme becerisi problem çözme, analiz ve değerlendirme yapma, karar verme, farklı bakış açılarını fark edebilme ve ona uygun hareket edebilme, bilgiyi kullanabilme, gerektiğinde bilgiyi farklı alanlara uyarlayabilme gibi karmaşık, kapsamlı üst düzey bir eylem olarak tanımlanabilir.

Üst düzey düşünmede ezbere bilgiye yer yoktur. Bu tür bir düşünme bilgi parçalarını işleyerek yeni durumlara uyarlayabilmeyi, bilgiyi yeniden oluşturabilmeyi ve kullanabilmeyi içermektedir. Üst düzey düşünme bireyin geçmişte elde ettiği bilgileri, yeni veya karmaşık bir durumla karşılaştığında yeni duruma uygun olacak şekilde, uyarlayabilmesini, kullanabilmesini, karşılaştığı sorunlara yenilikçi çözümler sunabilmesini içermektedir. Üst düzey düşünme becerileri, problem çözme, analitik düşünme, yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme gibi becerilerden oluşmaktadır (Demirkol ve Anılan, 2024).

Üst düzey düşünme becerilerine sahip olmanın gerekliliği Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) Eğitim Değerlendirme Raporu'nda da (2023) belirtilmiştir. Bu raporda öğrencilerin düşünme niteliklerini yükseltmenin önemli olduğu vurgusunu yapılarak, 21. yy 'da eğitimin öncelikli hedefinin genç nesillerin düşünme becerilerini geliştirmek olduğu ifade edilmektedir (OECD, 2023). Çağın gerekliliklerine göre bireylerin sahip olması gereken becerilerin değiştiği anlaşılmaktadır. Voogt ve Roblin (2012) 21. yy'da bireylerin işbirliği, iletişim, bilgi teknolojileri okuryazarlığı, sosyal, kültürel ve vatandaşlık becerileri ile eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilere oldukça ihtiyaç duyduğunu ve bu becerilerin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Onlara göre, söz konusu bu beceriler, bilgi ve teknoloji toplumunda çağın şartlarına uyum sağlayabilmek ve etkili vatandaşlar olabilmek için bir gerekliliktir.

Benzer şekilde Küresel Eğitim Ortaklığı'nın (GPE) (2020) raporunda çocukların, gençlerin hatta toplumların küreselleşen dünyada daha aktif, katılımcı, sorumluluk alan ve üretken üyeler olabilmeleri için geniş yelpazedeki becerilerle donatılmaları gerektiği ifade edilmektedir. Bunu sağlayabilmek için de ülkelerin eğitim sistemlerine eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi öğrenme, üstbiliş, iletişim, empati, iş birliği, bilgi okuryazarlığı, iletişim teknolojileri okuryazarlığı, vatandaşlık, bireysel ve sosyal sorumluluk, yaratıcılık ve yenilik olarak ifade edilen 21.yy becerilerini eklemeleri gerektiğinden bahsedilmektedir. 21. yy becerileri olarak bahsedilen bu becerilerine sahip olan bireyler bireysel, toplumsal ve küresel eğitim alanında başarılı olabilmektedir.

Talim ve Terbiye Kurulu'nun (2023) 21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporunda günümüzde çocukların, gençlerin, bireylerin sahip olması gereken beceri kümeleri ve alt beceriler tanımlanmış ve 21. yüzyıl beceri modeli adıyla bir model geliştirilmiştir. Bu modelde de üst düzey düşünme becerileri eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme, üst biliş ve yaratıcı düşünmeyi içeren bilişsel süreçler olarak açıklanmaktadır. Bireylerin ve toplumların çağın gerektirdiği bu değişimi gerçekleştirebilmesi için eğitim sistemleri de 21.yy'ın koşullarına, farklılıklara ve yeniliklere uyum sağlayabilen, yenilikçi, iyi analiz yapabilen, yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş ve yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmeyi hedefleyerek genç nesiller yetiştirmeye çalışmaktadırlar (Çiftci, Sağlam ve Yayla, 2021).

21. yy becerileri arasında yer alan, eğitim öğretim aracılığıyla bireylere kazandırılması hedeflenen becerilerden biri yaratıcı düşünme becerisidir. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme, insan var olduğu günden beri ilgi çekici bir konu olmuştur. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme sıklıkla birbiri yerine kullanılsa da birbirinden farklıdır. Yaratıcılık hem zihinsel hem de performans dayalı aktiviteleri içerirken, yaratıcı düşünme daha çok zihinsel aktiviteleri içermektedir (Özkale ve ark. 2020). Craft'a göre (2003) yaratıcılık insan doğasının bir ürünüdür ve yaşam boyu devam eden bir yetenektir. Bu nedenle tüm çocuklar yaratıcılığını ortaya koyma ve geliştirme yeteneğine sahiptir. Yaratıcılık süreci aynı zamanda bireyin kendi deneyim alanındaki görev ve amaçları açısından gerekli, ilgili, önemli olan bilgileri gereksiz, ilgisiz, önemsiz bilgilerden ayırmasını, yeni bilgiyi eski bilgiyle ilişkilendirebilmeyi başarmasını da içerir (Sternberg, 2005). Eski çağlarda yaratıcı düşünme becerisine yalnızca üstün zekalı, üstün yetenekli veya dahi bireylerin sahip olabileceği; yaratıcılığın sanat ve fen bilimleri alanı ile ilgili olduğu düşünülmüş olsa da 20. yy'ın sonlarına doğru her

bireyin yaratıcı düşünme kapasitesi olduğu ve bunu geliştirebileceği inancı güç kazanmış, eğitim ve sosyal bilimler gibi alanlarda da yaratıcı düşünme vurgusu ön plana çıkmaya başlamıştır (Yeşilyurt, 2020).

Yaratıcı düşünme duyguları ve sezgileri işe koşarak yeni bakış açılarına kapı aralar. Yaratıcı düşünme, derinlemesine düşünme ve akıl yürütme için gerekli olan zihinsel bir beceridir. Yaratıcı düşünme konunun özünü ve öznesini anlamayı, bilişsel olarak esnekliği yani farklı bakış açılarını fark edebilmeyi, farklı bakış açıları arasında geçiş yapabilmeyi özgün ve yeni fikirler geliştirmeyi içerir (Munir ve Awan, 2022). Yaratıcı düşünme bireyin fikir üretmeyi, bilgiyi işlemeyi, fikirleri eleştirel bir şekilde analiz etmeyi ve değerlendirmeyi, bilgiyi geliştirmeyi, farklı alanlara transfer etmeyi, bir problemi çözmeyi ve problem çözerken seçtiği yolları iyileştirebilmeyi ve bilgiyi iletmeyi içeren tekrarlı bir süreçtir (Brandt, 2023).

Türkiye'deki öğretim programlarında ilkökul düzeyinden üniversiteye kadar bireylerin tüm eğitim kademelerinde yaratıcılıklarının ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Yaratıcı düşünme ile ilgili çalışmalarda yaratıcı düşünme becerisinin her insanda var olduğuna ve eğitim etkinlikleri ile geliştirilebileceğine değinilmektedir. Bu durum, eğitimle geliştirilebilmesi mümkün olan yaratıcılığın ve yaratıcı düşünme becerisinin, aynı zamanda eğitim sistemlerinin önemli bir çıktısı olarak değerlendirilebileceğini de ortaya koymaktadır. Bu bakımdan eğitim kurumlarının bireylerin mevcut potansiyellerini köreltmeden yaratıcı düşünmeyi teşvik etmeleri, yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmeleri, bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri oldukça önemlidir (Yeşilyurt, 2020). Yaratıcılığın ve yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilebileceği anlayışı benimsendiğinden beri eğitim sistemleri, iş dünyası, ekonomi otoriteleri bu becerinin bireylerde geliştirilmesi için çalışmaktadır. Bireylerde yaratıcı düşünme becerisi geliştiğinde bir bilgiye, bir olaya farklı açılardan bakma yeteneği gelişir. Yaratıcı düşünme becerisi geliştiğinde farklı fikirlerle bilgi üretilebilir, toplumda hoşgörülü ortamlar doğar, farklı fikirlere, farklı yaşam tarzlarına her türlü farklılığa saygı olur, dolayısıyla yaratıcılığın özgür bir şekilde ifade edilebileceği ortamlar oluşur ve bu sayede toplumsal ilerlemenin önü açılabilir (Karataş ve ark., 2016).

Alanyazında yer alan tüm bu bilgilerden hareketle, günümüzde yaratıcı düşünme becerisini kazanmanın ve geliştirmenin önemli olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle erken yaşlarda kazanılan söz konusu becerinin, yetişkinlikte bireysel ve toplumsal faydaları daha çok görülecektir. Bununla birlikte, bireylerin yaratıcı düşünme becerisini kazanmaları kadar sahip oldukları bu beceriyi kullanabilmeleri, hayata geçirebilmeleri de önemlidir. Bireylerdeki bu becerilerin varlığı da ölçme araçları yoluyla tespit edilmektedir.

Eğitim sistemlerinde bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerini tanımak, bireylere yeni beceriler kazandırmak ve sahip oldukları becerileri geliştirebilmek önemlidir. Bunun tespit edilebilmesi için de yaratıcı düşünme gibi soyut özellikleri gözlemlenebilecek hale getirmeye yarayan ölçme araçları kullanılmaktadır (Kan, 2017). Eğitim ve sosyal bilimler alanında bireyin sınır yeterliğini, maksimum performansını ölçebilmek için performans, zekâ, başarı testleri gibi ölçme araçları kullanılırken; bireyin içinde bulunduğu durumu nasıl anlamlandırdığını, davranış ve tutumları ile ilgili özellikleri ölçebilmek için ölçekler kullanılmaktadır (Erkuş, 2021).

Hem 21. yy. becerilerinden hem de üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yaratıcı düşünme becerisi duyuşsal ve bilişsel alanı kapsamaktadır. Demirkol ve Anılan'ın da ifade ettiği gibi (2024), yaratıcı düşünme eksiklikleri fark edip bunlar üzerinde düşünmeyi, çözüm üretmeyi, geçmiş deneyimlerden elde ettiği bilgileri yeni durumlara uyarlayabilmeyi, karşısına çıkan problemlere yeni çözümler bulabilmeyi ve çözüm yolları bulmaya istekli olmayı gerektiren bir beceridir. Beceri kavramı aynı zamanda bir işi başarmakla ilişkilidir. Bacanlı'ya göre (2022) başarı becerinin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Başarı kavramı bireylerin zihinsel kapasitelerini ortaya koymalarını gerektiren sınır yeterlidir. Bu yeterliği tespit etmede kullanılan başarı testleri de bireylerin güçlü ve zayıf olduğu noktaları belirlemede, bireyleri izleme ve gelişimlerini takip etmede, bireyler için gerekli olan planlamaları yapıp bireyler hakkında karar vermede kullanılabilen önemli ölçme araçlarındandır (Erkuş, 2021).

Başarı testlerinden olan çoktan seçmeli testler, bir sorunun uygun cevabını doğru ve yanlış bilginin birlikte verildiği seçenekler arasından bulmaya yönelik oluşturulan ölçme araçlarıdır. Çoktan seçmeli testler büyük katılımcı gruplarında kullanıma uygundur. Yüksek düzeyde geçerlik sağlanabilir. Her ne kadar hazırlaması uzmanlık gerektirse de bu testlerin uygulaması ve değerlendirmesi diğer ölçme araçlarına göre daha kolaydır (Baykul, 2015). Fakat çoktan seçmeli testler iyi bir şekilde hazırlansa bile olgusal bilgiyi ölçmeye daha uygun olduğu için bireylerin kendini ifade etme yeteneğini kısıtlı olarak açığa çıkarabilmektedir. Bu test türü yapısı gereği bireye kendi cümleleri ile düşüncelerini

ifade etme ve düşüncelerini düzenleme olanağı tanımadığı için yorumlama, yargılama, değerlendirme, çözümleme gibi üst düzey zihinsel becerileri tam olarak ölçmez (Üstüner ve Şengül, 2004).

Başarı testlerinden bir diğeri ise açık uçlu testlerdir. Açık uçlu sorular seçenekleri olmayan sorulardır. Bir anlamda, tek doğru yanıtı bulmayı gerektirmeyen sorulardır. Bu tip sorulardan oluşan testler çoktan seçmeli testlere göre öğrencilerin genel olarak daha karmaşık düşünmelerini, birden fazla çözüm üretmelerini kısacası ezberlemekten daha fazlasını gerektirirler. Açık uçlu testler öğrencilerin algılayış biçimlerine, fikirlerini gerekçelendirebilmelerine, bilgiyi kullanabilme becerilerine ve akıl yürütme yeteneklerine odaklandığından öğrencilerin fikirlerini rahatlıkla ifade edebilmesini ve fikirlerine gerekçeler sunabilmesini mümkün kılar (Badger ve Thomas, 1991). Açık uçlu testlerde çoktan seçmeli testlerde olduğu gibi şans faktörü olmadığı için öğrenciler fikirlerini ifade etmekte özgürdürler. Açık uçlu testler öğrencinin düşüncelerini kendisinin yapılandırabilmesini, verilen problem durumuna mevcut bilgilerini yoklayarak, belli kabullerde bulunarak, yorum yaparak, yaratıcı düşünerek çözümler bulabilmesini kısacası daha yaratıcı düşünebilmesini sağlar (Öksüz ve Güven Demir, 2019). Açık uçlu soruların kullanılması ayrıca öğrencilerin temel becerileri kazanmalarına, okuma, anlama ve yazma becerilerini geliştirmelerine ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar (Bakırcı ve ark, 2024).

Çetin (2010), üst düzey düşünme becerilerin ölçülmesinde kullanılabilecek daha iyi bir test türü olmadığı, bu nedenle açık uçlu sorulardan oluşan ölçme araçlarının becerilerin ölçülmesinde en iyi test türü olduğunu ifade etmiştir. Açık uçlu sorular ilişkileri açıklamak, görüşleri karşılaştırmak, bilgileri yeni durumlara uyarlamak, analiz etmek, değerlendirmek, yeni fikirler üretmek, problem çözmek gibi becerileri ölçmek için kullanılabilen ideal ölçme araçlarıdır. Açık uçlu sorular bireylerin özgün ve yaratıcı düşünme gücünü ortaya koymasına en çok yardımcı olan soru tipidir. Açık uçlu sorularla hazırlanmış ölçme araçları ile katılımcıların ön bilgilerini yeni durumlara uyarlayıp uyarlayamadıkları, orijinal olasılıklar ve yeni fikirler üretip üretmedikleri, tercihler yapıp nedenlerini belirtip belirtmedikleri gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olma durumları tespit edilebilir. Açık uçlu sorulardan oluşan ölçme araçları olası cevaplar arasından bir cevabı seçmeye dayalı olmadığı için katılımcılar sistemli ve karmaşık düşünceleri gerekir. Bunun yanında katılımcılar bir kompozisyon halinde cevap vermenin ötesinde cevapları kendileri yaratırlar. Açık uçlu sorulardan oluşan ölçme araçları yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi başka ölçme araçları ile kolayca ölçülemeyen becerileri ölçmek ve geliştirmek için en uygun araçlardır (Bektaş ve Akdeniz Kudubeş, 2014). Bu bakımdan yaratıcılık gibi bireylerin önceki bilgileri ile yeni bilgileri ilişkilendirerek varsayım ve tahminlerini, üst düzey düşüncelerini, farklı ve özgün görüşlerini ortaya koyabilecekleri becerilerini ölçmek için açık uçlu sorulardan oluşan ölçme aracı geliştirmenin önemli olduğu söylenebilir.

Uluslararası öğrenci değerlendirme programı olarak bilinen, uluslararası düzeyde büyük bir ölçek görevi gören PISA, öğrencilerin günümüzün bilgi toplumunda yerlerini alabilmeleri için gereken bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduğunu tespit etmeyi amaçlayan bir sınavdır. PISA, anadili, fen ve matematik okuryazarlığı temel alanı dışında her dönem yenilikçi bir alanda da öğrencilerin sahip olduğu becerileri nasıl yansıttıklarını tespit etmektedir. 2022 yılında gerçekleştirilen PISA değerlendirmesinde ise bu alan “*yaratıcı düşünme becerileri*” alanı olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin edindiği bilgileri farklı ortamlara ne kadar uygulayıp uygulayamadığı tespit edilmiştir. PISA değerlendirmeleri öğrencilerin okulda kazandığı bilgi ve becerileri nasıl yorumladığını, ne kadar iyi çıkarım yapabildiklerini de inceler. Bunu yaparken de çoktan seçmeli soruların yanında açık uçlu sorulara da yer vermektedir. Bununla birlikte, 2022 yılında gerçekleştirilen sınavın yenilikçi alanı “*yaratıcı düşünme becerileri*” alanı değerlendirmelerine Türkiye katılmamıştır (MEB, 2022).

Fisher ve Williams’a göre (2004), eğitimin odak noktası geçmiş nesillerin yaptıklarını aynen tekrarlamak değil, yeni şeyler düşünme, yeni şeyler üretme yeteneğine sahip, zorluklarla ve sürekli değişimle dolu bir dünyaya karşı donanımlı bireyler yetiştirmektir. Okullarda aktarılan bilgilerin hatırlama ve anlama düzeylerinde kalmaması, analiz, değerlendirme ve yaratma düzeylerine getirilmesi, öğrencilerin yaratıcı düşünebilen bireyler olarak yetiştirilmesi kadar bunda ne kadar başarılı olduğumuzun ölçülmesi de önemsenmesi gereken bir konudur. Alanyazında yaratıcı düşünme becerisini tespit etmeye yönelik birçok ölçme aracı bulunmaktadır (Aslan, 2013; Deniz ve Demir, 2024; Kaufman, 2012; Özgenel ve Çetin, 2017; Torrance, 1966). Fakat ölçme araçlarının daha çok ortaokul ve sonrası eğitim kurumlarında öğrenim gören yaş gruplarına uygunluğu, kullanılan dil, yaratıcı düşünme becerisini ele alış biçimleri ve kapsamın uygunluğu gibi farklılıklar, bu çalışmada farklı bir ölçme aracı geliştirilmesini gerekli kılmıştır. Bu çalışmanın amacı, içinde bulunduğumuz yüzyılda önemli bir beceri olarak karşımıza çıkan ve düşünme becerilerinden biri olan yaratıcı düşünme becerisini ölçmeye dönük bir testi, bu kapsamda alanyazında az rastlanan bir yaş grubu olan dördüncü sınıf düzeyindeki çocuklara yönelik olarak geliştirmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemi ve bu yöntem içinde yer alan kesitsel tarama deseni kullanılarak, 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini ölçmeyi amaçlayan “Yaratıcı Düşünme Beceri Testi (YDBT)” geliştirilmiştir. Karasar (2016) ve Creswell’a göre (2009) tarama deseni, üzerinde çalışılan bir grubun belli özelliklerini tespit edebilmek için kendi koşulları içerisinde, olduğu gibi, değiştirilmeden verilerin toplanmasını içerir. Bu sayede olay, durum ve olgular daha kolay betimlenebilir. Eldeki araştırmada, hedef grubun yaratıcı düşünme bağlamında var olan özelliklerini ortaya çıkarmak ve uygulamalar sonucunda değişimlerini tespit etmek amaçlandığından, tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ege bölgesinde bir il merkezinde öğrenim gören 4. sınıf (n=102), 5. sınıf (n= 193) ve 6. Sınıf (n= 255) düzeyindeki 550 öğrenci oluşturmaktadır. Dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde kullanılacak bir test geliştirilebilmek için örnekleme beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin de dâhil edilmesinin nedeni çalışmanın, Piaget’in bilişsel gelişim kuramını temele almasıdır. Bu kuramda Piaget (1952; akt: Morgan, 1995), bilişsel süreçlere dikkat çekmektedir. Bireylerin dünyayı algılamasını sağlayan unsurun bilişsel süreçler olduğunu anlatmaktadır. Çocukların, gelişimlerine uygun olarak bilgileri örgütlediğini, olgunlaşma hızlarına ve özel yaşantılarına dayalı olarak zihinsel yeteneklerinde değişim ve yenilik görüldüğünü açıklamaktadır. Buradan hareketle, öğretmenlerin, öğrencilerinin bilişsel becerilerinin gelişimlerini, onların ancak daha sonraki olgunluk dönemlerinde erişebilecekleri becerileri gösterme durumlarına bakarak anlayabileceği söylenebilir. Araştırmanın dayandığı bu kuramsal temelin doğruluğunu ortaya koymak, geliştirilen testin nihai halinin geçerliğini kanıtlamak için çalışma grubuna ayrıca dördüncü sınıflardan oluşan 32 Bilim ve Sanat Merkezi (Bilsem) öğrencisi ile bir devlet okulunda eğitim gören başka bir grup 36 dördüncü sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir.

Bu araştırmada örneklem seçilirken basit olasılıklı (rastgele) örnekleme tekniği kullanılmıştır. Basit olasılıklı örnekleme tekniğinde evrende yer alan katılımcılar tanımlanmış bir niteliğe veya ölçüte bağlı olmaksızın rastgele bir şekilde örnekleme seçilir. Basit olasılıklı örnekleme tekniğinde her katılımcının araştırmaya katılma şansı eşittir (Ekiz, 2017). Test geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünün tespit edilmesi önemlidir. Araştırmada temsil ediciliğin sağlanması açısından çalışmaya katılan birey sayısının fazla olması avantajlıdır. Evrenin büyüklüğü çalışmaya katılacak birey sayısını belirlemede önemli bir yer tutar. Örneklem büyüklüğünün 400 kişi olması tercih edilse de minimum 120 kişi olması önerilmektedir (Karaca, 2010). Örneklem büyüklüğünün 50 kişi olması çok yetersiz, 200 olması orta, 500 olması çok iyi, 1000 kişi ve üzerinde olması ise mükemmel olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2010). Bu sayılara bakılarak çalışma grubunun büyüklüğünün yeterli seviyede olduğu söylenebilir.

Testin Geliştirilme Aşamaları

Şeker ve Gençdoğan (2020) başarı testi geliştirme sürecinin işlem basamaklarını ‘kapsamı belirlemek, hedef davranışları belirlemek, belirtke tablosunu hazırlamak, test sorularını yazmak ve düzenlemek, testi uygulamak ve puanlamak, güvenirlik ve geçerlik hesaplamalarını yapmak, madde analizlerini yapmak, eğer sonuçlar tatmin edici ise teste son şeklini verip sonuçlandırmak’ olarak açıklamıştır. Karaca, (2010) ise test geliştirme sürecinin işlem basamaklarını ‘testin amacını belirlemek, testte ölçülecek olan özellikleri tespit etmek, test maddelerini yazmak, maddeleri gözden geçirmek ve uzman görüşüne başvurmak, deneme formunu hazırlamak, deneme formunu uygulamak, deneme uygulamasının sonuçlarını puanlamak’ şeklinde sıralamıştır.

Bu araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini ölçmeye yönelik “Yaratıcı Düşünme Beceri Testi (YDBT)” geliştirilmiştir. YDBT açık uçlu sorulardan oluşan başarı testi formatında hazırlanmıştır. YDBT’nin geliştirilme süreci aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

(1) Yaratıcı Düşünme Beceri Testini geliştirmek için ilk olarak testin amacı belirlenmiş ve yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili alanyazın taranmıştır.

(2) Alanyazın taramasında yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutlarının “Yenilik, Orijinallik, Analiz, Esneklik, Dönüştürme, Tahmin, Akıcılık, Varsayım” olduğu belirlenmiştir.

(3) Alt boyutları kapsayacak şekilde 45 açık uçlu sorudan oluşan madde havuzu hazırlanmıştır. Bunun yanında açık uçlu testin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütler belirlenmiştir. Her bir sorunun değerlendirilebilmesi için Yaratıcı Düşünme Beceri Testi dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur.

(4) Hazırlanan maddeler değerlendirilmesi için ikisi doktor unvanına sahip dördüncü sınıf öğretmeni, ikisi eğitim programları ve öğretim alanında üniversite doçenti, biri ise dil alanı uzmanı olmak üzere beş uzmanın görüşüne sunulmuştur.

(5) Uzman incelemesi dil, yaş grubunun seviyesine uygunluk, benzerlik ve anlaşılabilirlik açısından yapılmış ve tavsiyelere uygun olarak testteki madde sayısı 25’e düşürülmüştür.

(6) Taslak test belirlenen örneklem grubuna (n= 550) uygulanmıştır. Testin yanıtlanma süresi bir ders saati (40dk) sürmüştür. Test uygulaması boyunca öğrencilerin anlamakta zorlandığı noktalar gözlemlenmiş ve not alınmıştır. Testin iki maddesine, anlaşılabilirliği sağlamak için görseller eklenmiştir.

(7) Testten alınan puanlar üzerinden geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Hesaplama sürecinde, eş puanlayıcıdan da araştırmacıların puanladığı testleri incelemesi ve puanlaması istenmiştir. Eş puanlayıcının değerlendirmeleri de dikkate alınarak toplam puanlar oluşturulmuştur. Miles ve Huberman’ ın (1994, s. 64) görüş birliği ve görüş ayrılığı formülü “[Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100]” kullanılmış ve uyuşum yüzdesi .85 olarak bulunmuştur. Uyuşum yüzdesi 0.70’ ten büyük olduğu için değerlendirme güvenilir kabul edilmiştir.

(8) Madde analizleri yapılarak 2 test maddesi testten çıkarılmış, test geçerli ve güvenilir hale getirilmiştir.

(9) Teste son şekli verilip sonuçlandırılmıştır (Ek 1).

Sonraki aşamada, dördüncü sınıf öğretmenlerinin kullanımı sağlamak ve kolaylaştırmak için;

(10) Test maddeleri, Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarını ve alanyazın taramasından hareketle araştırmacılar tarafından oluşturulan yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutlarını kapsayacak şekilde belirtke tablosu oluşturulmuştur.

(11) P4C gibi uygulamalar için öğretmenlerin kullanabileceği hikâyeler oluşturulmuş veya var olan hikâyeler (Suvaroğlu ve ark., 2022) ilişkilendirilmiştir. (Ek 2).

Verilerin Analizi

Uygulanan testin veri analizinde araştırmacılar tarafından hazırlanan dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarları (rubrikler) açık uçlu olarak hazırlanan ölçme araçlarının değerlendirilmesi ve puanlanması için uygundur. Dereceli puanlama anahtarları sınırları iyi çizilmiş, belli sayıdaki kategoriyi taşıyan, öğrenci performansını tanımlayan puanlama yönergeleridir. Rubrik geliştirmeye başlarken öncelikle değerlendirme amaçlarının belirlenmesi gerekir. Ardından değerlendirilecek olan performansın temel özellikleri belirlenmelidir. Her bir tanımlanan özellik için o performansın farklı düzeylerine denk gelen ölçüt puan belirlenmelidir. Rubriklerde kaç performans düzeyi bulunması gerektiği ile ilgili ideal bir sayı vermek güç olsa da 2 ile 6 arasında olması önerilmektedir (Şaşmaz Ören, 2014). Bu araştırmada da cevaplayanların vereceği yanıtlara göre beklenen performans düzeyleri yeterli performans ve sınırlı performans olmak üzere iki düzey halinde değerlendirilmiştir. Her soru için performansın özellikleri açıklanmış, performansın farklı düzeylerine denk gelen puanlar belirlenmiştir. Yeterli performans gösteren katılımcılara her soru için 1 puan, sınırlı performans gösteren veya soruyu cevapsız bırakan katılımcılara ise 0 puan verilmiştir. Katılımcılardan toplanan testler doğru, yanlış ve boş cevaplarına göre tasnif edilmiştir. Her katılımcı için cevaplar Excel programına o madde için verilen cevap doğruysa 1, yanlış veya boş ise 0 olacak şekilde girilmiştir. Buna göre YDBT’den alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan 0 olarak belirlenmiştir.

Açık uçlu maddeli testlerin güvenilirliği ve geçerliği objektif testlere göre daha düşük gibi görünse de açık uçlu testlerin geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için ‘testin amacına uygun bir puanlama metodunun tercih edilmesi, puanlayıcının muhtemel yanıtlara göre dereceli puanlama anahtarı hazırlaması, objektifliği artırmak için öğrenci isimlerinin kapatılması, yanıtların öğrenci öğrenci değil soru soru takip edilmesi ve puanlanması, birden fazla puanlayıcının puanlaması ve puanlayıcı ortalamalarına göre karar verilmesi’ gibi bazı önlemler alınabilir (Çetin, 2010). Bu araştırmada da testin amacına ve yaratıcı düşünme becerisini değerlendirmeye en uygun puanlama metodunun

dereceli puanlama anahtarı olduğu düşünülerek araştırmacılar tarafından Yaratıcı Düşünme Beceri Testi Dereceli Puanlama Anahtarı oluşturulmuştur. Her soru için yeterli ve sınırlı performans özelliklerini açıklayan dereceler tanımlanmıştır. Objektifliği sağlamak için öğrenci isimleri kapatılmış her öğrenciye Ö1, Ö2 gibi kod numaraları verilmiştir. Katılımcılardan toplanan tüm testler madde madde değerlendirilmiştir. Ayrıca 1 adet eş puanlayıcıdan da araştırmacıların puanladığı testleri incelemesi ve puanlaması istenmiştir. Eş puanlayıcının değerlendirmeleri de dikkate alınarak toplam puanlar oluşturulmuştur. Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) görüş birliği ve görüş ayrılığı formülü "[Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100]" kullanılarak hesaplanmış ve uyuşum yüzdesi .85 olarak bulunmuştur. Uyuşum yüzdesi 0.70'ten büyük olduğu için değerlendirme güvenilir kabul edilmiştir.

Madde analizi kapsamında yapılan bir hesaplama da katılımcıların uygulanan testten elde ettikleri toplam puanlara göre oluşturulan %27'lik alt ve %27'lik üst grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların karşılaştırılmasıdır (Büyüköztürk, 2020). Bu bağlamda katılımcıların YDBT'den aldığı toplam puanlar düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır. En düşük puanı alan 149 kişi alt grup, en yüksek puanı alan 149 kişi de üst grup olarak tanımlanmıştır.

Ölçme aracı geliştirme sürecinde katılımcıların ne kadarının bir maddeyi doğru cevaplayabildiği oldukça önemlidir. Madde güçlüğü, her bir maddenin katılımcı gruba göre zor veya kolay olma düzeyi hakkında bilgi verir. Madde güçlüğü başarı, yetenek, beceri testleri gibi ölçme araçları için söz konusudur. Bu araştırmada Madde güçlük değeri hesaplanırken Erkuş'un (2021, s.158) aktardığı formül dikkate alınmıştır. Madde güçlüğü maddeyi üst grupta ve alt grupta doğru cevaplayanların toplamının %27'lik üst veya alt gruptaki katılımcı sayısının 2 katına oranlanması ile hesaplanmaktadır.

$$\text{Madde güçlüğü} = (\text{Düst} + \text{Dalt}) / 2 \times (\%27' \text{lik } n)$$

- Düst = Maddeyi üst grupta doğru cevaplayanların sayısı
- Dalt = Maddeyi alt grupta doğru cevaplayanların sayısı
- %27'lik n = %27'lik alt veya üst gruptaki kişi sayısı

Madde güçlük derecesi 0.0 ile +1.00 arasında değer alır. P değeri 0.0'a yaklaştıkça madde zorlaşmakta, 1.0'e yaklaştıkça madde kolaylaşmaktadır (Erkuş, 2021). Haladyna'ya (2004) göre madde güçlük değeri .40'ın altında olan maddeler zor, güçlük değeri .40 ile .90 arasında olan maddeler orta/ideal ve güçlük değeri .90'ın üzerinde olan maddeler kolay madde olarak nitelendirilebilir.

Madde ayırt ediciliği ise - 1.00 ile +1.00 arasında değer alır. Madde ayırt edicilik değeri .40'dan yukarıda bir değere sahip olan maddelerin katılımcıları çok iyi ayırt ettiği, ayırt edicilik değeri .30 ile .39 aralığında olan maddelerin katılanları iyi derecede ayırt ettiği, ayırt edicilik değeri .20 ile .29 arasında olan maddelerin düzeltilmesi halinde teste alınabileceği, ayırt edicilik değeri .20'nin altında olan maddelerin de ayırt edicilik gücünün düşük olduğu, teste alınmaması gerektiği veya maddenin tamamen gözden geçirilerek teste alınması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Madde ayırt ediciliği ise maddeyi üst grupta ve alt grupta doğru cevaplayanların farkının %27'lik üst veya alt gruptaki katılımcı sayısına oranlanması ile hesaplanmaktadır. Bu araştırmada madde ayırt edicilik değeri hesaplanırken Erkuş'un (2021, s.158) aktardığı formül dikkate alınmıştır.

$$\text{Madde ayırt ediciliği} = (D_{\text{üst}} - D_{\text{alt}}) / (\%27' \text{lik } n)$$

- $D_{\text{üst}}$ = Maddeyi üst grupta doğru cevaplayanların sayısı
- D_{alt} = Maddeyi alt grupta doğru cevaplayanların sayısı
- %27'lik n = %27'lik alt veya üst gruptaki kişi sayısı

Geliştirilen testin güvenilirliğinin sağlanması da önemli bir konudur. Doğru cevabı 1 ve 0 gibi kodlanan çoktan seçmeli testler, doğru yanlış ve evet-hayır gibi iki boyutlu tepki verilebilen testlerde KR-20 iç tutarlılık katsayısının hesaplanması gerekir. KR-20 iç tutarlılık katsayısının .70'in üzerinde bir değer alması testin güvenilir olduğunun göstergesi olarak kabul edilir. (Büyüköztürk, vd. 2017; Şeker ve Gençdoğan, 2020). KR-20 iç tutarlılık katsayısı aynı zamanda testlerde ilk uygulamanın sonuçlarına dayanarak maddeler arası uyumun düzeyine ilişkin bilgi verir (Yurdabakan, 2010). 1-0 ve doğru-yanlış gibi iki boyutlu tepki verilebilen testlerde hesaplanan KR-20 iç tutarlılık katsayısı 0 ile 1 arasında değer alır (Bolat ve Karamustafaoglu, 2019). Bu kapsamda bu çalışmada da madde analizlerinin ardından güvenilirliğin sağlanması amacıyla KR-20 değeri hesaplanmıştır.

BULGULAR

Testin Geçerliğine Yönelik Bulgular

Çalışma grubuna (n= 550) öğrenciye uygulanan 25 soruluk YDBT'nin geçerliğini sağlamak için madde güçlük ve madde ayırt edicilik analizleri yapılmıştır. YDBT'nin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. YDBT'nin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri

Madde No	Madde güçlük indeksi	Madde ayırt edicilik indeksi	Madde No	Madde güçlük indeksi	Madde ayırt edicilik indeksi
1	.62	.40	14	.60	.39
2	.51	.53	15	.38	.50
3	.52	.55	16	.41	.56
4	.30	.35	17	.21	.34
5	.52	.39	18	.31	.38
6	.36	.46	19*	.10	.19
7	.35	.38	20	.24	.43
8	.51	.56	21	.25	.47
9	.35	.52	22*	.14	.29
10	.33	.49	23	.28	.48
11	.28	.44	24	.33	.49
12	.40	.45	25	.32	.34
13	.23	.26			

*işareti ile gösterilen maddeler testten çıkarılan maddeleri temsil etmektedir.

Haladyna'ya (2004) göre madde güçlük değeri .40'ın altında olan maddeler zor olarak kabul edilmektedir. Madde analizinde .15'in altındaki değerler ise ideal bir test için tatmin edici değildir ve testten çıkarılmalıdır. Tablo 1'de gösterildiği üzere, pilot uygulamada elde edilen madde güçlük değerleri .10 ve .14 olan 19 ve 22. maddeler testten çıkarılmıştır.

Büyüköztürk vd. (2017)'nin ifade ettiğine göre madde ayırt edicilik değeri .20'nin altında olan maddeler ayırt edicilik gücü düşük olduğu için teste alınmaması gerekmektedir. Tablo 1 incelendiğinde 19. maddenin .19 ayırt edicilik değerine sahip olduğu bu bakımdan bu maddenin testten çıkarılması gerektiği görülmüştür. Ayrıca her ne kadar madde ayırt edicilik değeri .20'nin üzerinde olsa da madde güçlük değeri .14 olan 22. maddenin de testten çıkarılması gerektiği anlaşılmıştır.

Testin Güvenirliğine Yönelik Bulgular

Testin güvenirliliğini sağlamak için SPSS paket programında YDBT'nin KR-20 iç tutarlılık katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Testin tamamına ait KR-20 değeri .77 olarak hesaplanmıştır. YDBT'nin her bir maddesine yönelik KR-20 değerleri Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. YDBT'nin KR-20 değerleri

Madde No	KR-20 değeri	Madde No	KR-20 değeri
1	.772	14	.773
2	.768	15	.763
3	.767	16	.765
4	.769	17	.766
5	.773	18	.769
6	.768	20	.762
7	.770	21	.763
8	.763	23	.760
9	.765	24	.767
10	.767	25	.770
11	.767		
12	.767		
13	.770		

Alanyazında belirtilen (Büyüköztürk vd. 2017; Şeker ve Gençdoğan 2020) referans değerler göz önüne alındığında, KR-20 iç tutarlılık katsayısının .70'in üzerinde bir değer alması testin güvenilir olduğunun göstergesi olarak kabul edilir. Tablo 2'den anlaşılabileceği gibi, teste ait tüm maddelerin iç tutarlılık katsayısı hesaplandığında her bir maddenin .70 ve üzerinde değer aldığı görülmektedir. Testten çıkarılması gereken maddeler atıldıktan sonra KR-20 iç tutarlılık katsayısı yeniden hesaplanmıştır. Testin tamamına ait nihai iç tutarlılık katsayısı .77 olarak bulunmuştur.

Yaratıcı Düşünme Becerisi Testinin her bir maddesine ait nihai değerler Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. YDBT'nin nihai değerleri

Madde No	Madde güçlük indeksi	Madde ayırt edicilik indeksi	KR-20 değeri	Madde No	Madde güçlük indeksi	Madde ayırt edicilik indeksi	KR-20 değeri
1	.62	.40	.772	14	.60	.39	.773
2	.51	.53	.768	15	.38	.50	.763
3	.52	.55	.767	16	.41	.56	.765
4	.30	.35	.769	17	.21	.34	.766
5	.52	.39	.773	18	.31	.38	.769
6	.36	.46	.768	20	.24	.43	.762
7	.35	.38	.770	21	.25	.47	.763
8	.51	.56	.763	23	.28	.48	.760
9	.35	.52	.765	24	.33	.49	.767
10	.33	.49	.767	25	.32	.34	.770
11	.28	.44	.767				
12	.40	.45	.767				
13	.23	.26	.770				

Tablo 3 incelendiğinde madde güçlük değeri .20'nin altında ve .90'ın üstünde olan hiçbir madde bulunmadığı için ölçme aracının orta zorlukta ideal bir test olduğu; madde ayırt edicilik değeri .20'nin altında olan hiçbir madde bulunmadığı için testin ayırt ediciliğinin iyi olduğu; nihai testin KR-20 değerinin .77 olduğu, ayrıca testten çıkarılması halinde iç tutarlılık katsayısını yükseltecek bir madde olmadığından dolayı testin nihai halinin aynı zamanda güvenilir olduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın giriş bölümünde de ifade edildiği gibi, yaratıcı düşünmeye ilişkin alanyazın taramasında, bu becerinin yenilik, orijinallik, analiz, esneklik, dönüştürme, tahmin, akıcılık ve varsayım alt boyutlarını kapsadığı görülmüştür. Nihai testin maddelerinin, yaratıcı düşünme alt boyutları ile olan ilişkisi Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. YDBT'nin ilişkili olduğu alt boyutlara dağılımı

Soru No	Yaratıcı Düşünme Alt Boyutu	Soru No	Yaratıcı Düşünme Alt Boyutu
1	Yenilik	14	Dönüştürme
2	Yenilik	15	Dönüştürme
3	Yenilik	16	Dönüştürme
4	Orijinallik	17	Tahmin
5	Orijinallik	18	Tahmin
6	Orijinallik	20	Tahmin
7	Orijinallik	21	Akıcılık
8	Analiz	23	Akıcılık
9	Analiz	24	Varsayım
10	Analiz	25	Varsayım
11	Analiz		
12	Esneklik		
13	Esneklik		

Tablo 4'te görüldüğü gibi, nihai testin, yaratıcı düşünme becerisine yönelik olarak, alanyazında belirtilen tüm alt boyutları sorgulayabilecek nitelikte olduğu görülmektedir.

Testin kullanılabilir olduğunu ortaya koymak için devlet okulunda dördüncü sınıflardan oluşan bir şube ve yine dördüncü sınıflardan oluşan Bilsem öğrencilerine test uygulanmıştır. Dağılımın normal olduğu (Kolmogorov-Smirnov / Shapiro-Wilk, $p>.05$) uygulamanın sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Devlet ve Bilsem Grubu Dördüncü Sınıf Öğrencileri Yaratıcı Düşünme Beceri Testi Sonucu

Gruplar	n	x	ss	t	p
Devlet okulu dördüncü sınıf	36	5.40	2.47	15.73	.000
Bilsem grubu dördüncü sınıf	32	15.92	3.21		

Tablo 5'te görüldüğü gibi dördüncü sınıflardan oluşan iki grup test puanları karşılaştırıldığında, genel yetenek sınavı ile Bilsem grubunda yer almış olan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı ve oldukça yüksektir. Her iki grubun da aynı yaş ve sınıf düzeyinde olmasına karşın, Bilsem grubu öğrencilerinin daha fazla yaratıcı düşünme becerisi ortalamasını alması, testin geliştirilme aşamasında temele alınan kuramın haklılığı ve testin geçerliği için önemli bir kanıt olarak görülebilir.

YDBT'nin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersine Uyarlanması

Dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini ortaya koyabilecek nitelikte olan bu test, bu sınıf düzeyinde kullanılacak olan sınıf içi etkinliklerin ardından uygulanarak, öğrencilerin etkinlikler sonunda yaratıcı düşünme becerilerinde ne kadar gelişim elde ettiklerini ortaya koymak için de kullanılabilir. Örneğin dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde konuların işlenişinde sınıf içi yenilikçi uygulamaların, bu dersin sonunda öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ne derece etkilendiği tespit edilebilir. Bu örnek temelinde araştırmacıların, Sosyal Bilgiler dersi ile YDBT'nin her bir soru maddesinin nasıl ilişkilendirilebileceğine yönelik önerisi Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. YDBT ve Sosyal Bilgiler dersi öğrenme alanlarının sorulara dağılımı

Soru No	Yaratıcı Düşünme Alt Boyutu	İlişkili Öğrenme Alanı	Soru No	Yaratıcı Düşünme Alt Boyutu	İlişkili Öğrenme Alanı
1	Yenilik	Etkin Vatandaşlık	13	Esneklik	Üretim, Dağıtım ve Tüketim
2	Yenilik	Etkin Vatandaşlık	14	Dönüştürme	Kültür ve Miras
3	Yenilik	Birey ve Toplum	15	Dönüştürme	İnsanlar, Yerler ve Çevreler
4	Orijinallik	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	16	Dönüştürme	Bilim, Teknoloji ve Toplum
5	Orijinallik	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	17	Tahmin	Üretim, Dağıtım ve Tüketim
6	Orijinallik	Birey ve Toplum	18	Tahmin	Bilim, Teknoloji ve Toplum
7	Orijinallik	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	20	Tahmin	Kültür ve Miras
8	Analiz	Küresel Bağlantılar	21	Akıcılık	Küresel Bağlantılar
9	Analiz	Küresel Bağlantılar	23	Akıcılık	Bilim, Teknoloji ve Toplum
10	Analiz	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	24	Varsayım	Etkin Vatandaşlık
11	Analiz	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	25	Varsayım	Kültür ve Miras
12	Esneklik	İnsanlar, Yerler ve Çevreler			

Tablo 6'dan da anlaşılabileceği gibi, yaratıcı düşünme becerisi Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının perspektifi ve öğretim programının uygulanmasında dikkat edilmesi istenen ölçme değerlendirme yaklaşımları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Yaratıcı düşünme becerisi aynı zamanda Sosyal Bilgiler dersi öğretim programıyla kazandırılması hedeflenen yaratıcı, yenilikçi düşünme becerileriyle ve öğretim programının bir öğrenme alanı ile doğrudan ilişkilidir. Bu bakımdan test bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersi kapsamında kullanılabilir. Bu durumda, test maddelerinin,

yaratıcı düşünme alt boyutları ve Sosyal Bilgiler dersinin öğrenme alanlarıyla ilişkisi aşağıdaki belirtke tablosunda gösterilmiştir.

Tablo 7. *Yaratıcı Düşünme Beceri Testi Belirtke Tablosu*

HEDEF BECERİLER ÖĞRENME ALANLARI	Orijinallik	Varsayım	Dönüştürme	Esneklik	Akıcılık	Analiz	Yenilik	Tahmin	Toplam
Birey ve Toplum	X						X		2
Kültür ve Miras		X	X					X	3
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	X		X	X		XX			5
Bilim, Teknoloji ve Toplum			X		X			X	3
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	XX			X				X	4
Etkin Vatandaşlık		X					XX		3
Küresel Bağlantılar					X	XX			3
Toplam	4	2	3	2	2	4	3	3	23

Tablo 7’de yer alan belirtke tablosunda görüldüğü gibi yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutları ile dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğrenme alanlarının ilişkilendirilebileceği, geliştirilen testin, her öğrenme alanına dönük becerileri sorgulayabildiği anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, yaratıcı düşünme becerisini ölçmeye dönük bir testi, bu kapsamda alanyazında az rastlanan bir yaş grubu olan dördüncü sınıf düzeyindeki çocuklara yönelik olarak geliştirmektir. Yaratıcı düşünme becerisini ölçmeyi amaç edinen birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Bu çalışmalardan bazıları uyarlama bazıları ise yeni bir ölçme aracı geliştirme şeklindedir. Örneğin Aslan, (2013) Torrance tarafından geliştirilen ölçme aracını Türkçe’ye uyarlamıştır. Aslan, testin Türkçe dil eşdeğerliğini, geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yaparak toplam 922 kişiye uygulamış, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi’nin Türkçe versiyonunu dilimize kazandırmıştır. Çoraklı ve Batıbay (2011) Peter R. Webster tarafından geliştirilen “Müzikte Yaratıcı Düşünme Ölçeği”ni 120 öğrenciye uygulayıp geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarını yaparak Türkçe’ye uyarlamıştır. Kaufman (2012) ise 50 maddeden oluşan 5’li likert tipinde hazırlanmış “Kaufman Yaratıcılık Alanları Ölçeği (K-DOCS)” adı altında 2318 üniversite öğrencisine uygulayarak ölçeğin son halini vermiştir. Özgenel ve Çetin, (2017) yaratıcı düşünme eğilimlerini belirlemeye çalıştığı araştırmada 5’li likert tipinde 40 sorudan oluşan “Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği”ni 410 öğretmene uygulayarak geliştirmiştir. Deniz ve Demir, (2024) araştırmalarında 9-15 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimlerini tespit etmek amacıyla 5’li likert tipinde 12 sorudan oluşan geçerliliği ve güvenilirliği hesaplanmış “Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” adıyla bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bunla birlikte, ister uyarlama isterse geliştirme olsun, hemen hemen tüm çalışmaların daha çok duyuşsal özelliklerin tespitinde kullanılan ölçek şeklinde ürünler olduğu görülmektedir. Eldeki araştırma ise, çalışmanın giriş kısmında da değinildiği üzere, açık uçlu sorulardan oluşturulmuş ve öğrencilerin yaratıcı düşünme bağlamında bilişsel gelişimlerini tespit edebilecek bir ölçme aracı olarak diğerlerinden farklılaşmaktadır.

Geliştirilen ya da uyarlanan ölçme araçlarının, bir uygulama temelinde, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ne derece arttırdığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Yurdakal, (2019) araştırmasında yaratıcı okumanın yaratıcı düşünmeye etkisini incelemiş, Whetton ve Cameron’ın geliştirmiş olduğu ölçeğin Türkçe versiyonunu dördüncü sınıf öğrencilerine uygulamış ve yaratıcı okuma çalışmalarını içeren deneysel işlem sonucunda deney grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin anlamlı bir şekilde arttığını gözlemlemiştir. Haymana (2020) robotik kodlama eğitimi ile ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerisinin gelişebildiğini tespit etmiştir. Özkale, Kılıç ve Yanpar Yelken (2020) fen bilimleri dersinde SCAMPER yöntemi ve STEM etkinlikleri merkeze alınarak gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme sürecine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Awang ve Ramly (2008) problem tabanlı öğrenme etkinlikleri aracılığıyla yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilebildiğini göstermiştir.

Görüldüğü gibi alanyazında yaratıcı düşünme becerisinin ölçülmesi ile ilgili birçok ölçme aracının geliştirildiği ya da uyarlandığı araştırma bulunmaktadır. Ancak alan yazındaki her bir araştırma birbirinden farklı yapılarda, pek çoğu ölçek formatında ve farklı varsayımlara dayanmaktadır. Bu bakımdan bu araştırma kapsamında ilkökul 4. sınıf öğrencilerine yönelik yaratıcı düşünme becerilerini ölçebilecek, geçerliği ve güvenilirliği hesaplanmış Yaratıcı Düşünme Beceri Testi (YDBT) geliştirilmiştir. Erkuş (2021) geliştirilecek ölçme araçlarının hedef kitlesini belirlemenin önemli bir konu olduğundan bahsetmektedir. Ölçme aracının uygulanacağı kitle iyi tespit edilmelidir çünkü bu durum ölçme aracıda kullanılacak maddelerin üretilmesinden, ortamsal faktörler ile değişken göstergelerine kadar birden çok konu ile yakından ilgilidir. Bunun yanında katılımcı performansını benzer ölçme araçları ile değerlendirmek de yetersiz kalacaktır. Çocukların yaşam becerilerini ifade etme düzeyleri birbirinden farklıdır. Kimi çocuk eleştirel düşünmede ileri düzeydeyken, kimi çocuk yaratıcı düşünme becerisinde ileri düzeyde, kimisi de bireysel deneyimlerini tanıma ve izlemede daha ileri düzeydedir. Bu bakımdan farklı ölçme araçlarına yer verilmelidir (Gömleksiz, Yıldırım ve Yetkiner, 2011). Doğan, (2007) ilkökul çağı çocuklarının düşünürken ve düşündüğü şeyleri ifade ederken gerçek hayatta edindiği somut yaşantılarından örnek vererek, kendi deneyimleri sonucu elde ettiği kazanımları yansıtarak hareket ettiğini ifade etmektedir. Bu da ilkökul yaş grubu çocuklarına uygulanacak ölçme araçlarının olabildiğince günlük yaşamla ilişkili, yaşantı ve deneyimleri ile bağlantılı olmasının önemli olduğunu düşündürmektedir. Bu bakımdan bu çalışmada geliştirilen ölçme aracıda çocukların yaratıcı düşüncelerini kendi cümleleri ile daha iyi ifade edebilmeleri için açık uçlu sorulara yer verilmiştir. İlkokul dönemi çocukların gelişim özelliklerine uygun olacak şekilde, olabildiğince günlük hayatla ilişkili yaşantı ve deneyime açık maddeler yazılmış, görseller eklenmiş, kullanılan dil ve ifadeler sade tutulmaya çalışılmıştır.

Başarı testi formatında hazırlanan testlerin geliştirilme sürecinde, öncelikle madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmakta ve güvenirliliğin tespiti için KR-20 güvenirlilik katsayısına bakılmaktadır. Bu çalışmada da geliştirilen testin madde analizleri madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi hesaplamaları aracılığıyla yapılmış; ardından güvenirliliğin tespiti için iç tutarlılık katsayısı olan KR-20 değeri hesaplanmıştır. Testin nihai halinin Haladyna (2004) ve Büyüköztürk vd.'nin (2017) ifade ettiği şekilde tatmin edici sayılabilmesi için referans değerlerin .15'in altında .90'ın üzerinde olan hiçbir madde bulundurmaması madde güçlük değerine göre orta zorlukta, madde ayırt edicilik değerine göre ayırt ediciliği iyi olan ideal bir test geliştirildiğini göstermiştir. Fraenkel, Wallen ve Hyun'un (2012) ifade ettiği şekilde kullanışlı bir testin KR-20 güvenirlilik değeri en az .70 olmalıdır. Bu bağlamda nihai testin KR-20 değerinin .775 olması testin güvenirliliğinin iyi olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak testin nihai halinin geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmıştır.

Ek 1: Dördüncü Sınıflar İçin Yaratıcı Düşünme Becerisi Testi ve Dereceli Puanlama Anahtarı

Ek 2: Örnek P4c Etkinliği

KAYNAKLAR

- Acar, Ü. (2018). Analitik düşünme becerileri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(29), 172-182.
- Aslan, E. (2013). Torrance yaratıcı düşünce testinin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(14), 19-40.
- Awang, H. ve Ramly, I. (2008). Creative Thinking Skill Approach Through Problem-Based Learning: Pedagogy and Practice in the Engineering Classroom. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 2(4), 334-339.
- Bacanlı, H. (2022). Beceri. *Tübitak bilim ve toplum başkanlığı popüler bilim yayınları* (2022 baskısı). <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/beceri> adresinden erişilmiştir.
- Badger, E. ve Thomas, B. (1991). Open-ended questions in reading. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 3(4), 1-3.
- Bakırcı, H., Şevgin Uçar, E. ve Genel, Y. (2024). Öğretmenlerin fen bilimleri dersi değerlendirmelerinde açık uçlu soruların uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 4(1), 1-12.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bektaş, M. ve Akdeniz Kudubeş, A. (2014). Bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak: Yazılı sınavlar. *DEUHYO*, 7(4), 330-336.
- Bolat, A. ve Karamustafaoğlu, S. (2019). Vücudumuzdaki sistemler ünitesi başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlilik. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD)*, 5(2), 131-159.
- Brandt, W. C. (2023). *Measuring student success skills: A review of the literature on creative thinking*. Literature Review. Dover, UK.

- Butterworth, J. ve Thwaites, G. (2013). *Thinking skills critical thinking and problem solving* (2nd. Ed.). UK: Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (27. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Craft, A. (2003). Creative thinking in the early years of education. *Early Years*, 23(2), 143-54.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Third Edition). California: SAGE Publications.
- Çetin, B. (2010). Bilişsel alan davranışlarının ölçülmesi. *İçinde Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Gömleksiz, M. ve Erkan, S. (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çiftci, S., Sağlam, A. ve Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.
- Çoraklı, E. ve Batıbay, D. (2013). Müzikte yaratıcı düşünme ölçeği'nin Türkiye koşullarına uyarlanması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(34), 49-70.
- Demirkol, S. ve Anılan, H. (2024). Türkiye'de sınıf eğitimi alanında yapılan yaratıcı düşünme becerisi çalışmalarının incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 9(1), 32-45.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2024). Yaratıcı düşünme eğilimi ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 703-735.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 155-187.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2021). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fisher, R. ve Williams, M. (2004). *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum*. London, David Fulton Publishers.
- Gömleksiz, M. N., Yıldırım, F. ve Yetkiner, A. (2011). Hayat bilgisi dersinde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 823-840.
- GPE. (2020). *21st century skills: What potential role for the global partnership for education? A landscape review*. Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/content/21st-century-skills-what-potential-role-global-partnership-education> adresinden erişilmiştir.
- Haladyna, T. M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items* (3rd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Pub.
- Haymana, İ. (2020). *Robotik ve kodlama eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kan, A. (2017). Ölçme aracı geliştirme. *İçinde Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Tekindal, S. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Karaca, E. (2010). Test ve madde analizi. *İçinde Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Gömleksiz, M. ve Erkan, S. (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, S., Akçayır, G. ve Tosik Gün, E. (2016). Yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde ters beyin fırtınası tekniğinin etkililiği üzerine nitel çalışma. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 42-58.
- Kaufman, J. C. (2012). Counting the muses: Development of the kaufman domains of creativity scale (K-DOCS). *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(4), 298-308.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Second Edition, California: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *PISA 2022 Türkiye raporu*. Araştırma Raporu, Ankara.
- Morgan, T.C. (1995). *Psikolojiye giriş*. (Çev: Hüsnü Aracı v.d.). Ankara: Meteksan.
- Munir, A. ve Awan, O. A. (2022). Creative thinking: Its importance and how to cultivate it. *Academic Radiology*, 29(10), 1610-1612.
- OECD, Education Department. (2023). *PISA in focus. How are education systems integrating creative thinking in schools?* Research

Report, EU.

- Öksüz, Y. ve Güven Demir, E. (2019). Açık uçlu ve çoktan seçmeli başarı testlerinin psikometrik özellikleri ve öğrenci performansı açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 259-282.
- Özgenel, M. ve Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(46), 113-132.
- Özkale, U., Kılıç, F. ve Yanpar Yelken, T. (2020). İlkokul öğrencilerinin görüşlerine göre fen bilimleri dersinde yapılan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies Dergisi*, 7(3), 139-168.
- Sternberg R.J. (2005). Creativity or creativities? *International Journal of Human Computer Studies*, 63, 370-382.
- Suvaroğlu, A. S., Peker, B., Peker Antepe, N. ve Tavuş, Ö. (2022). *Çocuklarla topluluklarla felsefe uygulama el kitabı-1*. Ankara: Mela Yayınları.
- Şaşmaz Ören, F. (2014). Fen bilimlerinde alternatif ölçme-değerlendirme. İçinde *Fen bilimleri öğretimi* (1. Baskı). Anagün, Ş. S. ve Duban, N. (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2020). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2023). 21. Yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu. Araştırma Raporu, Ankara. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Torrance, E. P. (1962). Non-test ways of identifying the creatively gifted. *Gifted Child Quarterly*, 6(3), 71-75.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance test of creative thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- Voogt, J. ve Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3874-3915.
- Yurdabakan, İ. (2010). Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri. İçinde *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Gömleksiz, M. ve Erkan, S. (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yurdakal, H. İ. (2019). Yaratıcı okuma çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 130-144.

Development of a Creative Thinking Skills Measurement Tool for Fourth-Grade Students

Ayşe Özaydın^{id}, Orhan Kumral^{id}

INTRODUCTION AND PURPOSE

Among the 21st-century skills, creative thinking is one of the key competencies that education aims to cultivate in individuals. In the past, it was commonly believed that only gifted, talented, or genius individuals could possess creative thinking skills, and that creativity was primarily associated with the arts and sciences. However, toward the end of the 20th century, the belief that all individuals have the potential for creative thinking and that this potential can be developed gained wider acceptance. As a result, creative thinking began to receive increasing emphasis in fields such as education and the social sciences.

LITERATURE REVIEW

In educational systems, it is important to recognize individuals' cognitive, affective, and psychomotor characteristics, to equip them with new skills, and to enhance those they already possess. To achieve this, measurement tools are used to make abstract traits such as creative thinking observable. Open-ended tests, a type of achievement test, are designed in a way that does not require a single correct answer. These tests demand more complex thinking than multiple-choice tests, encouraging students to generate multiple solutions; essentially, they go beyond simple memorization. Because open-ended tests focus on students' perceptions, their ability to justify their thoughts, apply knowledge, and demonstrate reasoning skills, they allow students to express their ideas clearly and provide justifications for them. The use of open-ended questions also supports the development of basic skills, including reading, comprehension, and writing, while fostering higher-order thinking skills.

METHODOLOGY

This study aims to develop a tool to assess creative thinking skills—one of the essential 21st-century competencies—specifically for fourth-grade students, a participant profile that has received limited attention in the literature. A cross-sectional survey design, which is a quantitative research method, was employed. The study group consisted of 550 students from the 4th, 5th, and 6th grades attending schools in a province located in the Aegean region during the 2023–2024 academic year. Although the test was designed for fourth-grade students, fifth – and sixth-grade students were included in the sample because the study is based on Piaget's theory of cognitive development. The development process of the Creative Thinking Skills Measurement Tool is as follows: (1) In order to develop the Creative Thinking Skills Test, the purpose of the test was first determined and the literature on creative thinking skills was reviewed. (2) From the literature review, it was identified that the sub-dimensions of creative thinking skills are “Innovation, Originality, Analysis, Flexibility, Transformation, Prediction, Fluency, Assumption”. (3) An item pool consisting of 45 open-ended questions was prepared to cover the sub-dimensions. Additionally, the criteria for evaluating the open-ended test were established, and a rubric for the Creative Thinking Skills Test was developed. (4) The prepared items were submitted to five experts for evaluation: two fourth-grade teachers with doctoral degrees, two university associate

professors specializing in curriculum and instruction, and one expert in the field of language.(5) Expert reviews were conducted regarding the language, appropriateness for the target age group, clarity, and comprehensibility of the items. Based on their recommendations, the number of items in the test was reduced to 25.(6) The draft test was applied to the sample group (n= 550 + 68). The test took one lesson hour to complete.During the test administration, the points that students had difficulty in understanding were observed and noted. Visuals were added to two items of the test to ensure comprehensibility. (7) Validity and reliability calculations were made based on the scores obtained from the test. During the calculation process,a co-rater also evaluated the tests scored by the researchers. Total scores were created by taking into account the evaluations of the co-rater. The formula for agreement and disagreement was used and the percentage of agreement was found to be .85. Since the percentage of agreement was greater than 0.70, the assessment was considered reliable. (8) Two test items were removed from the test through item analysis and the test was made valid and reliable. (9) The test and rubric evaluations were finalized

RESULTS, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

It is stated that primary school children tend to think and express themselves by drawing on concrete, real-life experiences and by reflecting on what they have learned through personal experience. This highlights the importance of using measurement tools that are as closely related as possible to students' everyday lives and experiences. In this regard, open-ended questions were included in the measurement tool developed in this study to allow children to express their creative thoughts more freely and in their own words.Item analysis of the test developed in this study was conducted using item difficulty and item discrimination indices. To assess reliability, the internal consistency coefficient (KR-20) was calculated. The absence of items with difficulty index values below .15 or above .90 in the final version of the test indicated that it had a moderate level of difficulty and strong item discrimination. The KR-20 coefficient of .775 suggested that the test had good reliability. Overall, the findings indicated that the final version of the test was both valid and reliable..

ETİK KURUL İZNİ

Bu çalışmaya, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 29.09.2023 tarihli ve 68282350/2023/18 sayılı kararı ile etik kurul izni verilmiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu araştırmada, literatürün taranması, verilerin toplanması ve analizi kapsamında ilk yazar çalışmaya %60 oranında; yöntemin oluşturulması, metnin düzenlenmesi ve kurgu kapsamında ikinci yazar %40 oranında katkı yapmıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada yazarlar ve yayıncılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Özaydın, A. & Kumral, O. (2024). Dördüncü Sınıf Öğrencileri İçin Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçme Aracı Geliştirme Çalışması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1): 17-32. Doi: 10.55008/te-ad.1580300

Okul Öncesi Dönemdeki 4-6 Yaş Grubu Çocukların Duygu Düzenleme Becerisinin Sosyal Yetkinlik ile İlişkisinde Cinsiyet ve Yaşın Düzenleyici Rolü

The Moderating Role of Gender and Age in The Relationship Between Emotion Regulation and Social Competence in Preschool Children Aged 4 to 6

Nurhan CAN^{ID}, Handan DOĞAN^{ID}

ÖZ

Amaç: Bu çalışmada 4-6 yaş grubundaki okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin ve sosyal yetkinliklerinin cinsiyet ve yaşa göre farklılaşma durumu ve ilgili becerilerin birbiri ile olan ilişkisinde cinsiyet ve yaşın düzenleyicilik rolü incelenmiştir.

Yöntem ve Araçlar: Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup, çalışmanın verileri 'Duygu Düzenleme Ölçeği' ve 'Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği' aracılığıyla toplanmıştır. Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubundaki 160 çocuğun öğretmenlerinden veri toplanmıştır.

Sonuçlar: Analiz sonuçlarına göre, duygu düzenleme becerisi sosyal yetkinliği anlamlı düzeyde yordamakta ve bu bağlantıda yaş değişkeni özellikle küçük yaş grubunda moderatör rol oynamaktadır. Cinsiyetin moderatör etkisi anlamlı bulunmamıştır. Duygu düzenleme becerilerinin sosyal yetkinlik açısından taşıdığı önem, erken müdahale programlarının özellikle küçük yaş grubuna odaklanması gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygu düzenleme, okul öncesi, sosyal-duygusal gelişim, sosyal yetkinlik, moderatör etki

ABSTRACT

Purpose: The present study examined the differences in preschool children's emotion regulation skills and social competence according to gender and age, as well as the moderating role of gender and age in the relationship between these skills.

Method and Materials: A correlational research design was employed. Data were collected using the Emotion Regulation Checklist and the Social Competence and Behavior Evaluation Scale. The sample consisted of 160 preschool children aged 4 to 6, and data were obtained from their teachers.

Results: According to the analysis, emotion regulation significantly predicted social competence, with age serving as a moderator, particularly among younger children. No significant moderating effect was found for gender. The findings highlight the importance of emotion regulation for social adjustment and suggest that early intervention programs should particularly target younger age groups.

Keywords: Emotion regulation, preschool, socio-emotional development, social competence, moderating role

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

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Nurhan CAN (İstanbul Üniversitesi)

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

Geliş Tarihi/Received: 17.12.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 28.04.2025

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2025

GİRİŞ

Okul öncesi dönemde çocukların, akranları ve yetişkinler ile kurduğu olumlu sosyal ilişkiler ve bu ilişkileri yönetebilmesi, kurulan ilişkilerde duyguların ortam koşullarına göre düzenlenip, ifade edilmesi sosyal duygusal gelişimin önemli bir özelliğidir (Rose-Krasnor ve Denham, 2009). Bu gelişim alanının önemli bir boyutunu oluşturan duygu düzenleme becerisi, duygusal tepkilerin uygun bağlama göre değerlendirilip ifadesini içerirken (Thompson, 1994), çocuğun günlük hayattaki uyumuna, çevresinde yer alan bireyler tarafından kabulüne, akademik başarısına ve genel olarak sosyal yetkinliğine etki etmektedir (Yılmaz Bursa ve Dinç, 2020). Ayrıca gelişimsel bir beceri olarak duygu düzenleme, tipik ve atipik gelişimin belirlenmesinde anlamlı bir bakış açısı ortaya koymaktadır (Keenan, 2000). Bu bağlamda bu beceri, gelişimsel açıdan çok yönlü bir işlev taşımaktadır. Bu becerinin gelişimine bireysel (mizaç), ilişkisel (ebeveynlik), çevresel (ev-okul koşulları) ve toplumsal (ailenin sosyoekonomik düzeyi) faktörlerin önemli katkısı bulunmaktadır (Sameroff, 2010).

Çocuklar, sosyal etkileşimleri içerisinde sosyal duygusal gelişime temel olan duyguları ve onları yönetebilmeyi öğrenir. Her ne kadar sürecin doğası ilk olarak aile içerisinde şekillense de okul öncesi eğitim kurumlarının sürece katkısı yadsınamaz bir gerçektir (Blewitt ve ark., 2020). 2020’de Covid-19 pandemisinin küresel salgın olarak ilan edilmesiyle önlem amaçlı olarak hayata geçirilen kısıtlamaların ekonomik boyutunun yanı sıra insanların yaşamlarına ve özellikle çocukların hayatlarına büyük ölçüde doğrudan etkisi olmuştur. Bu süreç çocukların yaşamlarında bir dizi değişiklik meydana getirmiştir. Eğitim faaliyetlerinin artık online yürütülüyor olması çocukların okuldaki öğrenme ortamlarından uzak kalmasına sebep olmuştur. Ayrıca serbest oyun aktivitelerine erişimlerinin engellenmesi ve dolayısıyla akran ile geçirilebilecek olan ortamın artık çok kısıtlı olması gibi yeni durumlar gündeme gelmiştir (Dong ve ark., 2020). Sonuç olarak ilgili gelişim alanını destekleyecek sosyal çevre ağı oldukça sınırlı hale gelmiştir. Yanı sıra doğal afetlerin insanların yaşamlarına olası etkileri göz önünde bulundurulduğunda, öncelikle fiziksel bütünlüğü ve dolaylı olarak zihinsel sağlığı tehdit eden bir olay olarak patlak vermiş olan (Godinic ve ark., 2019), Covid-19 pandemisinin öngörülemez doğası insanların yaşamında önemli bir tehdit unsuru oluşturmuştur. Bu durum hem yetişkinlerin hem de çocukların deneyimlenen stres düzeylerinde artış ve karantina algısı gibi bir durumu beraberinde getirmiş olup, bu çerçevede yürütülen araştırmalar Covid-19 pandemisinin çocuklarda meydana gelen davranışsal ve duygusal problemlerde yadsınamaz bir etkisi olduğu öne sürmektedir (Egan ve ark., 2021; Spinelli ve ark., 2020). Çevresel ve toplumsal etkenlerin çocuk gelişimi üzerindeki belirleyici rolü göz önüne alındığında, pandemi süreci bu çalışmanın odaklandığı sosyal ve duygusal becerilerin değerlendirilmesini daha anlamlı kılmaktadır.

Duygu düzenleme becerisi okul öncesi dönemde önem kazanmaktadır. Çünkü bu dönem çocukların hem duygusal kapasitelerinde hem de sosyal dünyanın taleplerinde artışın meydana geldiği bir dönemdir (Denham, 1998). Gelişimsel süreç içerisinde önemi giderek artan bu beceri kendi içerisinde duyguların düzenlenmesi ve tepkiselliğini de içeren dinamik bir süreçtir. Çalışmada ölçüm aracı olarak kullanılan Duygu Düzenleme Ölçeği’nin duygu düzenlemeye ilişkin alt boyutu bir aktiviteden diğerine geçişte kolaylık, akran veya yetişkinlerin yaklaşımlarına arkadaşça/nötr karşılık verme, duygusal farkındalık ve negatif duyguları kolayca tolere edebilmeyi değerlendirmektedir. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ise, bağlama uygun olmayan pozitif/negatif duyguların ifadesini, duygusal yoğunluğu ayarlayamama durumlarını içermektedir (Orta ve ark., 2013). Duyguların düzenlenmesinde ortaya çıkan güçlük başka bir ifade ile tepkisellik, dışsallaştırma problem davranışı ile yüksek düzeyde ilişkilidir (Kim ve Cicchetti, 2010). Yanı sıra duygularını düzenlemede başarılı olan çocukların ise akran ilişkilerinde daha başarılı olduğu görülmektedir. Buradan hareketle duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk boyutları ile sosyal yetkinlik arasında belirgin bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür (Denham ve ark., 2003).

Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, duygu düzenleme becerisinin ve sosyal yetkinliğin yaş (Blandon ve ark., 2008; Bozkurt Yüksek ve Demircioğlu, 2017a; Buğan ve ark., 2022; Reis ve ark., 2016) ve cinsiyete (Liman, 2020; Onchwari ve Keengwe, 2011; Qashmer, 2023; Ural ve ark., 2015) göre farklılaşma durumunun ele alındığı ancak bu konuda fikir birliği bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca değişen yaşam koşulları göz önünde bulundurulduğunda, ilgili becerilerin birbiriyle olan bağlantısında bu karakteristik özelliklerin rolünün incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu durum çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Bu doğrultuda duygu düzenleme becerisi duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyutları, sosyal yetkinlik ise sosyal yetkinlik, anksiyete/içedönüklük ve kızgınlık/saldırganlık alt ölçekleri olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Bu çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu çocukların duygu düzenleme becerilerinin farklı alt boyutlarının (duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk) sosyal yetkinlik, içselleştirme (anksiyete/içedönüklük) ve dışsallaştırma (kızgınlık/saldırganlık) problem davranışa etkisi ve bu doğrultuda cinsiyet ve yaşın rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Duygu düzenleme becerisini oluşturan duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyutları cinsiyete ve yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
2. Sosyal yetkinliğin alt ölçekleri olan sosyal yetkinlik, anksiyete/içedönüklük ve kızgınlık/saldırganlık boyutları cinsiyete ve yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
3. Duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyutlarının sosyal yetkinlik, anksiyete/içedönüklük ve kızgınlık/saldırganlığa etkisinde cinsiyet ve yaşın düzenleyicilik rolü var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmada okul öncesi eğitime devam etmekte olan 4-6 yaş grubundaki çocukların duygu düzenleme becerilerinin sosyal yetkinlik ve problem davranışlara (içselleştirme ve dışsallaştırma) etkisinin yanı sıra bu becerilerin karakteristik özellik olan yaş ve cinsiyete göre farklılaşma durumunun araştırılması amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlayan model olmasının yanı sıra ilgili değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisine ilişkin ipucu elde etmeyi mümkün kılar (Büyüköztürk ve ark., 2012).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ve özel anaokullarına devam eden 4-6 yaş grubundaki 160 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların duygu düzenleme ve sosyal uyumlarına ilişkin bilgiler öğretmenlerinden toplanmıştır. Söz konusu öğretmenlere kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılmış olup maksimum 3 öğrencisini ilgili beceriler kapsamında ayrı ayrı değerlendirmesi istenmiştir. Çalışmaya konu olan çocukların %55'i (88 çocuk) kız ve %45'i (72 çocuk) ise erkektir. Çocukların %19.4'ünün (31 çocuk) 4 yaşında, %43.1'inin (69 çocuk) 5 yaşında ve %37.5'inin (60 çocuk) 6 yaşında olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen Bilgi Formu

Bu form çalışmacı tarafından geliştirilmiş olup, okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerinin yanı sıra değerlendirmede bulunduğu çocuğun yaş ve cinsiyet bilgilerine dair soruları içermektedir.

Duygu Düzenleme Ölçeği

Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ), duyguların ortam koşullarına göre düzenlenip ifadesini ve duygusal tepkiselliği değerlendiren 24 maddelik bir ölçektir. Ölçek, Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiştir. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu, duygu durumunun değişkenliği ve olumsuz duyguları gösterme eğilimini değerlendirir. Duygu düzenleme alt boyutu ise, duyguların ortama uygun olarak ifade edilmesini değerlendirmektedir. Ölçeğin orijinal formunda iç tutarlık katsayısı değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu için .96, duygu düzenleme alt boyutu için .86 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışmaları Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılmış olup, iç tutarlık katsayısı öğretmen değerlendirmeleri için .75 olarak elde edilmiştir. Mevcut çalışmada öğretmenlerden elde edilen veriler neticesinde iç tutarlık katsayısı ise .92, değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu için .91 ve duygu düzenleme alt boyutu için .77 olarak hesaplanmıştır. Duygu Düzenleme Ölçeği, okul öncesi ve okul çağındaki çocukların duygu

düzenleme becerilerini ölçmek için kullanılmaktadır (Batum ve Yagmurlu, 2007; Kapçı ve ark., 2009; Yagmurlu ve Altan, 2010). Çocuklar hakkında yeterince bilgi sahibi olan ebeveyn veya öğretmenler tarafından doldurulabilmektedir.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SYDD-30)

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği, LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilmiş olup Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Çorapçı ve arkadaşları (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerini ve sorun belirtilerini (içselleştirme ve dışsallaştırma) değerlendiren ölçek, 10 maddeden oluşan üç alt ölçeğe sahiptir. Sosyal yetkinlik alt ölçeği, çocukların akranlarıyla birlikteyken yaşadıkları anlaşmazlıklara çözüm bulabilme ve iş birliği yapabilme gibi olumlu özellikleri değerlendirmektedir. Kızgınlık-saldırganlık alt ölçeği, akran ilişkilerinde kızgın ve saldırgan olma, yetişkinlere karşı gelme davranışlarını içeren dışsallaştırma sorun belirtilerini değerlendirmektedir. Anksiyete-içedönüklük alt ölçeği ise, içselleştirme sorun belirtileri olan depresif duygu durumu ve içedönüklüğü değerlendirmektedir.

Ölçek çocuklar hakkında yeterince bilgi sahibi olan ebeveyn ve öğretmenler tarafından doldurulabilmektedir. Çorapçı ve ark. (2010) tarafından yapılan değerlendirmeler neticesinde sosyal yetkinlik alt ölçeği için iç tutarlık katsayısı .88, kızgınlık-saldırganlık alt ölçeği için .87 ve anksiyete-içedönüklük alt ölçeği için .84 olarak elde edilmiştir. Mevcut çalışmada ise sosyal yetkinlik alt ölçeği .91, kızgınlık-saldırganlık alt ölçeği .92 ve anksiyete-içedönüklük alt ölçeği .86 olarak elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İşlem

Bu çalışma kapsamında Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Bu doğrultuda Milli Eğitime bağlı resmi ve özel anaokulları ile görüşülüp, okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubundaki çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya davet edilmiştir. Ancak koronavirüs pandemisi nedeniyle okulların kapatılmasından dolayı dağıtılıp toplanılacak olan veriler Google Dokümanlar'a yüklenmiş, yine anaokulu öğretmenlerinin gönüllü katılımı ile verilerin toplanması gerçekleştirilmiştir. İlgili çocukların velilerinden de toplanması planlanan veriler pandemi koşulları göz önünde bulundurulduğunda fiziksel olarak yeterli sayıda çocuğa ulaşamadığından velilere ilişkin ele alınması planlanan değişkenler çalışmaya dahil edilememiştir. Veri toplama, Mayıs-Kasım 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada çocukların duygu düzenleme becerilerinin ve sosyal yetkinliklerinin incelenmesi amacıyla öncelikle ilgili becerileri değerlendiren ölçek araçlarından elde edilen puan ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Örneklem büyüklüğü 100 üstünde olduğundan basıklık ve çarpıklık katsayıları dikkate alınmıştır. Normal dağılım varsayımının karşılanması için vaka sayısının 100-200 ranjında olduğu durumlarda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 arasında değişmesi veya bu değerlerin her birinin standart hatalarına olan oranları olarak ifade edilen Z değerlerinin en fazla 3.29 olması beklenmektedir (Kim, 2013). Duygu Düzenleme Ölçeği'nin iki alt boyutu olan 'duygu düzenleme' ve 'değişkenlik/olumsuzluk' boyutları ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük ölçekleri için elde edilen çarpıklık/basıklık katsayıları ± 1 arasında elde edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada parametrik testlerin kullanımı gerçekleştirilmiştir. Gruplar arası farklılığı görmek için t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış, aracı rollerinin test edilmesi amacıyla da Çoklu Doğrusal Hiyerarşik Moderatör Etki Analizi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu araştırmada duygu düzenleme becerisini oluşturan duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyutlarının sosyal yetkinlik ve problem davranışa (içselleştirme ve dışsallaştırma) etkisinde cinsiyet ve yaşın rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Yanı sıra ilgili becerilerin yaş ve cinsiyete göre farklılaşma durumu incelenmek istenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler birkaç farklı aşamadan oluşmaktadır.

İlk aşamada duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre farklılaşma durumu sırasıyla t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan t-Testi'nden elde edilen sonuçlara göre duygu düzenleme

becerileri cinsiyete göre farklılaşmakta olup ($t = 2,847$, $p < .05$), kız çocukları ($\bar{x} = 3,04$) duygu düzenleme becerilerinde erkek çocuklarına ($\bar{x} = 2,82$) kıyasla daha başarılı iken, erkek çocukları ($\bar{x} = 2,13$; kız çocukları $\bar{x} = 1,87$) ise tepkiselliği değerlendiren değişkenlik/olumsuzluk boyutunda daha yüksek ortalama puana sahiptir ($t = -2,831$, $p < .05$). Duygu düzenleme becerilerinin yaşa göre farklılaşma durumu tek yönlü varyans analizi ile değerlendirildiğinde, duygusal açıdan tepkiselliğe vurgu yapan değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($F(160) = 9,53$; $p < .05$), 4 yaş çocuklarının 5 yaş çocuklarına kıyasla, 5 yaş çocuklarının ise 6 yaş çocuklarına kıyasla duygusal değişkenlik ortalama puanlarının daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Duygu düzenleme boyutunda yaş için anlamlı farklılık elde edilmemiştir ($p > .05$).

İkinci aşamada ise sosyal ve problem davranışın cinsiyet ve yaşa göre farklılaşma durumu ele alınmıştır. Yapılan t-Testi sonuçlarına göre, sosyal yetkinlik alt ölçeği ortalama puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği ($t = 2,943$, $p < .05$), kız çocuklarının ($\bar{x} = 3,01$) erkek çocuklarına ($\bar{x} = 2,72$) kıyasla sosyal olarak daha yetkin görüldüğü bulgusu elde edilmiştir. İçselleştirme ve dışsallaştırma problem davranışa vurgu yapan diğer alt boyutlarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Sosyal yetkinliğin yaşa göre farklılaşma durumu tek yönlü varyans analizi ile değerlendirildiğinde ise, kızgınlık-saldırganlık alt ölçeği ortalama puanlarının çocukların yaşına göre farklılık gösterdiği ($F(160) = 6,67$; $p < .05$), 4 yaş çocuklarının 5 yaş çocuklarına kıyasla, 5 yaş çocuklarının ise 6 yaş çocuklarına kıyasla kızgınlık-saldırganlık alt ölçeği ortalama puanlarının daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Diğer ölçek puanlarının yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$).

Ele alınan değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1: Katılımcıların Duygu Düzenleme, Değişkenlik/Olumsuzluk Alt Boyutu ve Sosyal Yetkinlik, Anksiyete-İçedönüklük, Kızgınlık-Saldırganlık Alt Ölçekleri Ortalama Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min.	Max.	Ort.	SS.
Duygu Düzenleme	160	1.63	4.00	2.94	0.50
Değişkenlik/Olumsuzluk	160	1.07	3.80	1.99	0.55
Sosyal Yetkinlik	160	1.00	4.00	2.89	0.63
Anksiyete-İçedönüklük	160	1.00	3.10	1.78	0.54
Kızgınlık-Saldırganlık	160	1.00	4.00	1.88	0.64

Duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk boyutlarının sosyal yetkinlik, anksiyete/içedönüklük ve kızgınlık/saldırganlık ile ilişkilerini incelemek amacıyla ilk olarak, ele alınan değişkenler arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Yanı sıra bu ilişkilerde cinsiyet ve yaşın rolü de ele alınmıştır. Tablo 2’de değişkenler arasındaki korelasyon değerlerine yer verilmektedir.

Tablo 2: Duygu Düzenleme Becerisinin, Sosyal Yetkinlik ve Yaş Değişkeni ile Arasındaki İlişkiler

		DD	DO	SY	Aİ	KS	Yaş
Duygu düzenleme	r	1					
Değişkenlik/Olumsuzluk	r	-.482**					
Sosyal Yetkinlik	r	.684**	-.690**				
Anksiyete-İçedönüklük	r	-.567**	.370**	-.460**			
Kızgınlık-Saldırganlık	r	-.468**	.815**	-.631**	.576**		
Yaş	r	.118	-.312**	.168**	-.013	-.247**	

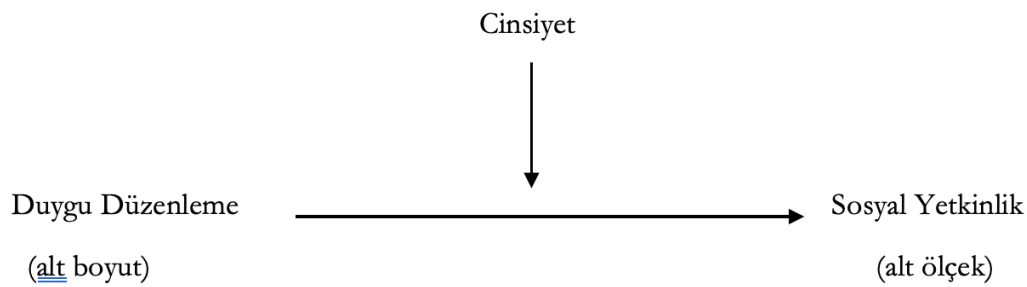
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, R: Korelasyon katsayısı

DD: Duygu Düzenleme, DO: Değişkenlik/Olumsuzluk, SY: Sosyal Yetkinlik, Aİ: Anksiyete-İçedönüklük, KS: Kızgınlık-Saldırganlık

Tablo 2’de görüldüğü üzere, duygu düzenleme boyutu değişkenlik/olumsuzluk, içselleştirme ve dışsallaştırma problem davranışları ile negatif yönde orta düzeyde, sosyal yetkinlik ile pozitif yönde yüksek derecede anlamlı ilişki göstermektedir. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu sosyal yetkinlik ile negatif yönde yüksek düzeyde ilişki gösterirken, kızgınlık/saldırganlık ölçeği ile yüksek düzeyde, anksiyete-içedönüklük ölçeği ile de orta derecede pozitif yönde ilişki göstermektedir.

Çocukların yaşına göre ilgili değişkenler ele alındığında, sosyal yetkinlik ile pozitif yönde ve değişkenlik/olumsuzluk, kızgınlık/saldırganlık ile negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği görülmektedir.

Üçüncü aşamada yapılan analiz olarak, sosyal yetkinlik, anksiyete-içedönüklük ve kızgınlık-saldırganlık üzerinde duygu düzenleme becerilerinin ve değişkenlik/olumsuzluğun etkisini değerlendirmek üzere ayrı ayrı hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yürütülmüştür. Bu bağlantıda cinsiyet ve yaş değişkenlerinin moderatör değişken (dummy kodlanarak) olarak rolü incelenmiştir. Yapılan analizlere ilişkin oluşturulan modellerden biri Şekil 1’de yer almaktadır.



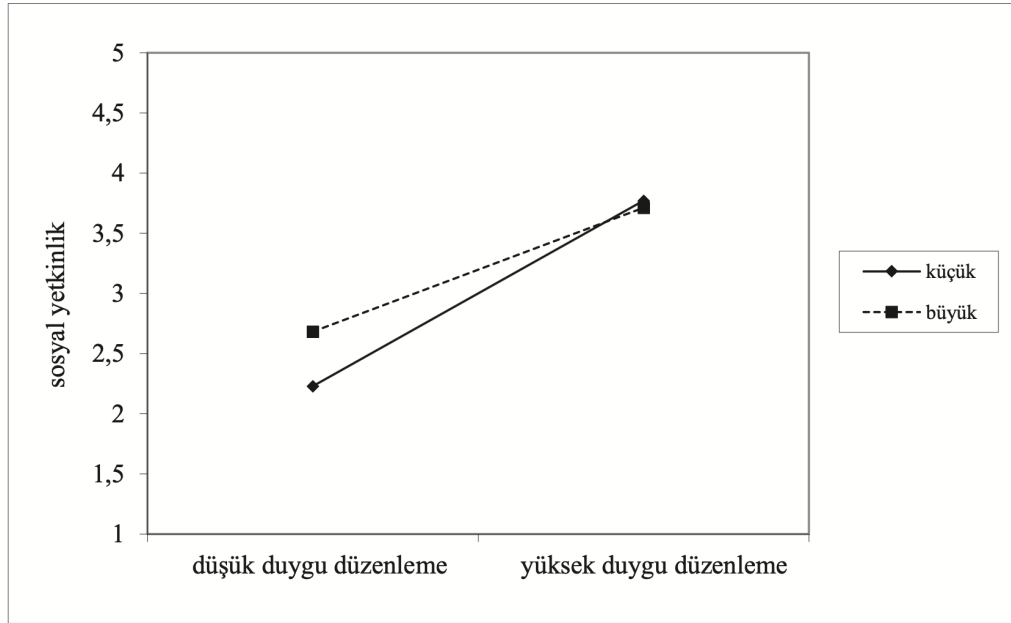
Şekil 1: Duygu Düzenleme Becerisinin Sosyal Yetkinlik ile İlişkisinde Cinsiyetin Moderatör Rolüne Dair Önerilen Model

Duygu düzenleme becerisi ve sosyal yetkinlik arasındaki güçlü bağlantıda, yaşın rolüne dair moderatör etki sınaması gerçekleştirmek için hiyerarşik regresyon analizi yürütülmüştür. Duygu düzenleme becerisinin alt boyutu olan duygu düzenleme yordayıcı, sosyal yetkinlik yordanan, yaş ise moderatör değişken olarak tanımlanmıştır. Moderatör etkiyi sınamak amacıyla sırasıyla ana yordayıcı değişken, moderatör ve ortak etki değişkeni 3 adımda analize dahil edilmiştir. Regresyon analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur

Tablo 3: Duygu Düzenleme Boyutunun Sosyal Yetkinlik Alt Ölçeği Üzerindeki Yordayıcı Etkisinde Yaşın Moderatör Rolüne Dair Çoklu Doğrusal Hiyerarşik Moderatör Etki Analizi Bulguları

Yordayıcılar	Model	B	β (Beta)	t	R ²	Düzeltilmiş R ²
Duygu Düzenleme	1	.684	.684	11.78***	.468	.464
Duygu Düzenleme	2	.673	.673	11.57***		
Yaş		.182	.088	1.52	.475	.469
Duygu Düzenleme	3	.771	.771	10.53***		
Yaş		.197	.096	1.66		
Ortak Etki		-.256	-.158	-2.16*	.491	.481

Tablo 3’te görüldüğü üzere duygu düzenleme becerisi sosyal yetkinlik puanını anlamlı düzeyde yordamakta ve sosyal yetkinlikte meydana gelen değişimin %46’sını açıklamaktadır ($F(1,158)=138.8, p<.001$). Bu değişkenin varyansa olan katkısı anlamlıdır. Denklem ikinci aşamada dahil edilen yaş ile birlikte duygu düzenleme becerisi, değişimin %47’sini açıklamakta olup bu katkı anlamlı bulunmamıştır ($F(1,157)=2.30, p>.05$). Yanı sıra üçüncü blokta denklem dahil edilen ortak etki ile birlikte varyansa %48 oranında katkı sunmuş olup, bu etki anlamlı bulunmuştur ($F(1,156)=4.680, p<.05$). Elde edilen bulgu neticesinde moderatör etki hipotezinin desteklendiği başka bir ifadeyle duygu düzenleme becerisinin sosyal yetkinliğe etkisinde yaşın bu ilişkiyi farklılaştırdığı görülmektedir. Bu bağlantının yaşın hangi kategorisinde anlamlı farklılık oluşturduğunu görmek için yapılan basit eğim testine ilişkin bulgu Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2: Duygu Düzenleme Becerisinin Sosyal Yetkinliği Yordayıcılık Etkisinde Yaşın Moderatör Rolünün İncelendiği Basit Eğim Testi'nin Bulguları

Moderatör etkiyi değerlendirmek için yapılan basit eğim testinden elde edilen bulgulara göre, küçük yaş grubu çocukların duygu düzenleme becerilerinin sosyal yetkinliğe etkisinde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Beta= .771, $t = 10.904$, $p < .05$). Yanı sıra büyük yaş grubu çocukların duygu düzenleme becerilerinin sosyal yetkinliği yordayıcı rolünde de anlamlı ilişki bulunmuştur (Beta= .515, $t = 5.429$, $p < .05$). Bu bağlantı kapsamında yaşın rolüne genel bir değerlendirme yapılacak olursa, küçük yaş grubu çocuklardaki (4-5 yaş) duygu düzenleme becerilerinin gelişiminin sosyal yetkinliğe katkısının daha anlamlı olduğu görülmektedir.

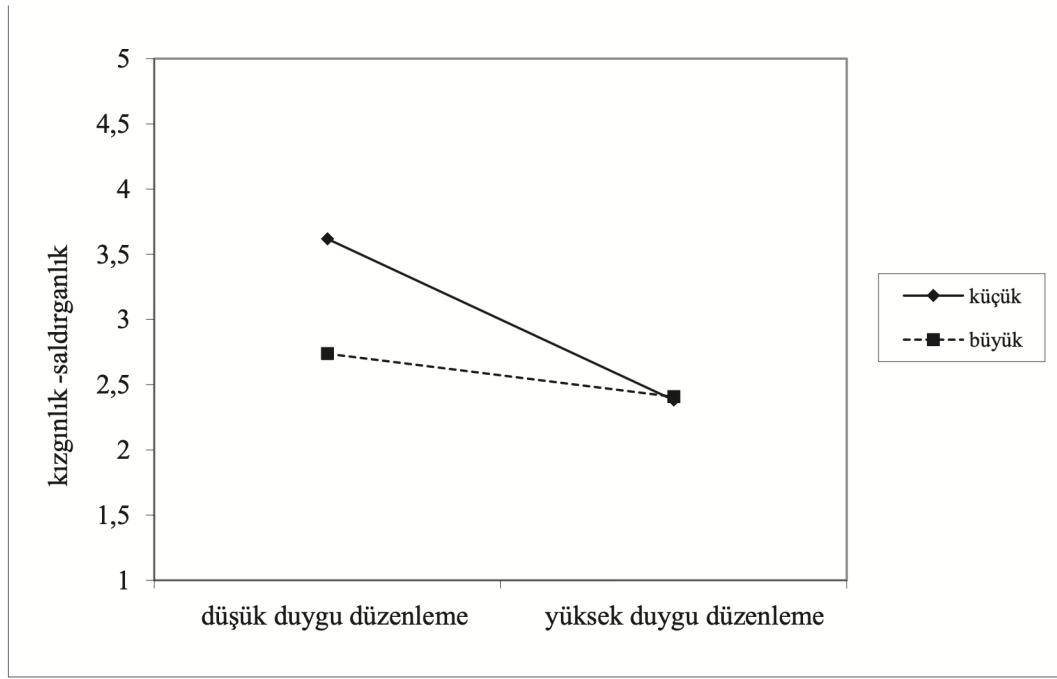
Duygu düzenleme boyutunun kızgınlık-saldırganlık alt ölçeği üzerindeki yordayıcı etkisinde yaşın moderatör rolüne dair bulgu tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Duygu Düzenleme Boyutunun Kızgınlık-Saldırganlık Alt Ölçeği Üzerindeki Yordayıcı Etkisinde Yaşın Moderatör Rolüne Dair Çoklu Doğrusal Hiyerarşik Moderatör Etki Analizi Bulguları

Yordayıcılar	Model	B	β (Beta)	t	R ²	Düzeltilmiş R ²
Duygu Düzenleme	1	-.468	-.468	-6.654***	.219	.214
Duygu Düzenleme	2	-.445	-.445	-6.420***		
Yaş		-.402	-.195	-2.814**	.256	.247
Duygu Düzenleme	3	-.618	-.618	-7.223***		
Yaş		-.428	-.208	-3.086**		
Ortak Etki		.453	.280	3.274**	.304	.291

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

Tablo 4'te görüldüğü üzere duygu düzenleme becerisi kızgınlık-saldırganlık puanını anlamlı düzeyde yordamakta ve kızgınlık-saldırganlıkta meydana gelen değişimin %21'ini açıklamaktadır ($F(1,158) = 44.28$, $p < .001$). Bu değişkenin varyansa olan katkısı anlamlıdır. Denklem ikinci aşamada dahil edilen yaş ile birlikte duygu düzenleme becerisi, değişimin %25'ini açıklamakta olup bu katkı anlamlı bulunmuştur ($F(1,157) = 7.92$, $p < .01$). Yanı sıra üçüncü blokta denklem dahil edilen ortak etki ile birlikte varyansa %29 oranında katkı sunmuş olup, bu etki anlamlı bulunmuştur ($F(1,156) = 10.72$, $p < .01$). Elde edilen bulgu neticesinde moderatör etki hipotezinin desteklendiği başka bir ifadeyle duygu düzenleme becerisinin kızgınlık-saldırganlığa etkisinde yaşın bu bağlantıyı farklılaştırdığı görülmektedir. Bu bağlantının yaşın hangi kategorisinde anlamlı farklılık oluşturduğunu görmek için yapılan basit eğim testine ilişkin bulgu Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3: Duygu Düzenleme Boyutunun Kızgınlık-Saldırganlık Alt Ölçeği Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinde Yaşın Moderatör Rolüne Dair Basit Eğim Testi'nin Bulguları

Moderatör etkiyi değerlendirmek için yapılan basit eğim testinden elde edilen bulgulara göre, küçük yaş grubu çocukların duyu düzenleme becerilerinin saldırganlık davranışına etkisinde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Beta= - .618, t= - 7.387, p<.05). Yanı sıra büyük yaş grubu çocukların duyu düzenleme becerilerinin saldırganlık davranışını yordayıcı rolünde anlamlı ilişki bulunmamıştır (Beta= - .165, t= - 1.506 p>.05).

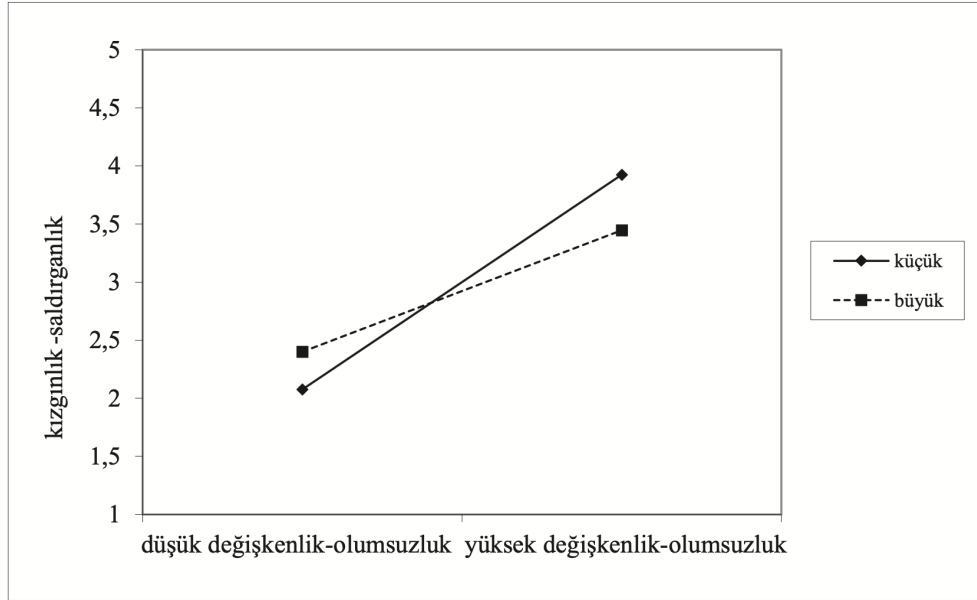
Değişkenlik-olumsuzluk alt boyutunun kızgınlık-saldırganlık alt ölçeği üzerindeki yordayıcı etkisine dair yaşın moderatör rolünün incelendiği regresyon analizi bulguları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5: Değişkenlik/Olumsuzluk Boyutunun Kızgınlık-Saldırganlık Alt Ölçeği Üzerindeki Yordayıcı Etkisinde Yaşın Moderatör Rolüne Dair Çoklu Doğrusal Hiyerarşik Moderatör Etki Analizi Bulguları

Yordayıcılar	Model0	B	β (Beta)	T	R ²	Düzeltilmiş R ²
Duygu Düzenleme	1	.815	.815	17.706***	.665	.663
Duygu Düzenleme	2	.818	.818	16.820***		
Yaş		.015	.007	.153	.665	.661
Duygu Düzenleme	3	.924	.924	16.972***		
Yaş		-.077	-.038	-.780		
Ortak Etki		-.401	-.211	-3.784***	.693	.687

*p < .05; **p < .01; ***p < .001

Tablo 5'te görüldüğü üzere duyu düzenlemenin değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu kızgınlık-saldırganlık puanını anlamlı düzeyde yordamakta ve kızgınlık-saldırganlıkta meydana gelen değişimin %66'sını açıklamaktadır (F(1,158)= 313.51, p<.001). Bu değişkenin varyansa olan katkısı anlamlıdır. Denklem ikinci aşamada dahil edilen yaş, kızgınlık-saldırganlık üzerinde herhangi bir değişim meydana getirmemiş ve bu doğrultuda anlamlı bulunmamıştır (p>.05). Yanı sıra üçüncü blokta denklem dahil edilen ortak etki ile birlikte varyansa %68 oranında katkı sunulmuş olup, bu katkı anlamlı bulunmuştur (F(1,156)= 14.32, p<.001). Elde edilen bulgu neticesinde moderatör etki hipotezinin desteklendiği başka bir ifadeyle değişkenlik/olumsuzluk boyutunun kızgınlık-saldırganlığa etkisinde yaşın bu bağlantıyı farklılaştırdığı görülmektedir. Bu bağlantının yaşın hangi kategorisinde anlamlı farklılık oluşturduğunu görmek için yapılan basit eğim testine ilişkin bulgu Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4: Değişkenlik/olumsuzluk Boyutunun Kızgınlık-Saldırganlık Alt Ölçeği Üzerindeki Yordayıcı Etkisinde Yaşın Moderatör Rolüne Dair Basit Eğim Testi'nin Bulguları

Değişkenlik/olumsuzluk boyutunun kızgınlık/saldırganlık davranışına etkisinde moderatör değişken olarak yaşın rolünü değerlendirmek için yapılan basit eğim testinden elde edilen sonuçlar neticesinde küçük yaş grubu çocukların tepkiselliklerinin saldırganlık davranışına etkisinde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($Beta = .924$, $t = 16.870$, $p < .05$). Yanı sıra büyük yaş grubu çocukların olumsuz duygu düzenlemelerinin saldırganlık düzeylerini yordayıcı rolünde de anlamlı ilişki bulunmuştur ($Beta = .523$, $t = 6.251$, $p < .05$). Tepkisellik davranışı arttıkça saldırganlık davranışında da artış meydana gelmektedir. Küçük yaş grubundaki çocukların bu ilişki içerisinde daha belirgin bir örüntüye sahip olduğu başka bir deyişle tepkisellik davranışının saldırganlığa etkisinin küçük çocuklarda daha belirgin olduğu görülmektedir. Değişkenlik/olumsuzluk boyutunun sosyal yetkinlik ile olan ilişkisinde yaşın rolünün incelendiği regresyon analizi bulgularına göre yaşın ve ortak etkinin rolüne ilişkin anlamlı bir bulgu elde edilmemiştir ($p > .05$).

Anksiyete-içedönüklük alt ölçeğinin duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk boyutları ile kurulan bağlantısında yaşın moderatör rolünün ele alındığı analizlerde elde edilen bulgulara göre, duygu düzenleme becerisi içselleştirme problemlerinde meydana gelen değişimin %32'sini açıklamakta olup bu bulgu anlamlı düzeydedir ($F(1,158) = 74.719$, $p < .05$). Bu ilişkide yaşın moderatör etkisi anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Değişkenlik/olumsuzluk boyutunun içselleştirme problemlerinde yaşın moderatör rolünün incelendiği diğer bağlantıda, duyguların düzenlenme süreçlerinde meydana gelen tepkisellik problem davranıştaki değişimin %13'ünü açıklamakta olup, bu ilişki yüksek düzeyde anlamlıdır ($F(1, 158) = 25.110$, $p < .001$). Yanı sıra bu bağlantıya ilişkin kurulan hipotez reddedilmiş ve yaşın moderatör etkisi anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Duygu düzenleme alt boyutunun sosyal yetkinlik alt ölçeği üzerindeki yordayıcı etkisinde cinsiyetin moderatör rolüne dair regresyon analizi bulguları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6: Duygu Düzenleme Boyutunun Sosyal Yetkinlik Alt Ölçeği Üzerindeki Yordayıcı Etkisinde Cinsiyetin Moderatör Rolüne Dair Çoklu Doğrusal Hiyerarşik Moderatör Etki Analizi Bulguları

Yordayıcılar	Model	B	β (Beta)	t	R ²	Adjusted R ²
Duygu Düzenleme	1	.684	.684	11.781***	.468	.464
Duygu Düzenleme	2	.665	.665	11.212***		
Yaş		-.170	-.085	-1.430	.474	.468
Duygu Düzenleme	3	.622	.622	7.238***		
Yaş		-.168	-.084	-1.413		
Ortak Etki		.085	.060	.713	.476	.466

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

Tablo 6'da yer alan duygu düzenleme becerisinin sosyal yetkinlik ile olan ilişkisinde cinsiyetin rolünün incelendiği regresyon analizi bulgularına göre cinsiyetin rolüne ve ortak etkiye ilişkin anlamlı bir bulgu elde edilmemiştir ($p > .05$).

Cinsiyetin moderatör rolünün incelendiği diğer bağlantılardan biri olan duygu düzenleme becerisinin içselleştirme problem davranışlarına etkisine ilişkin elde edilen bulguya göre, duygu düzenleme becerisi içselleştirme problem davranışlarındaki değişimin %32'sini açıklamakta olup, bu yordayıcılık yüksek düzeyde anlamlıdır ($F(1,158) = 74.719$, $p < .05$). Ancak moderatör değişkene ilişkin kurulan bağlantıda anlamlı bulgu elde edilmemiştir ($p > .05$).

Değişkenlik/olumsuzluk boyutunun anksiyete-içedönüklük ile bağlantısında hem moderatör etkinin hem de ortak etkinin rolüne ilişkin anlamlı bir bulgu elde edilmemiştir ($p > .05$).

Benzer şekilde kızgınlık-saldırganlık alt ölçeği üzerinde değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme boyutunun etkisinde cinsiyetin rolünün araştırıldığı moderatör regresyon analizi sonucu anlamlı bir bulgu elde edilmemiştir ($p > .05$).

Tartışma

Bu çalışmada sosyal duygusal gelişimin önemli bir boyutu olan duygu düzenleme becerisinin sosyal yetkinlik ve problem davranışa etkisi, cinsiyet ve yaşın bu ilişkideki rolü incelenmiştir. Covid-19 pandemisinin öngörülemez doğası ve önlem olarak hayata geçirilen kısıtlamalar süresinde yürütülen bu çalışmadan elde edilen bulguların alanyazına katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında, bir gelişimsel görev olarak akran etkileşiminde olumlu sosyal ilişkilerin kurulmasına katkı sunan duygu düzenleme becerisinin duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu ele alındığında kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla duygu düzenleme becerilerinde daha başarılı olduğu, değişkenlik/olumsuzluk boyutunda ise erkek çocuklarının kız çocuklarına kıyasla daha yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgu kuramsal açıdan anlamlıdır. Biyolojik kuramlar kadın ve erkeklerdeki duygu düzenleme süreçlerinin genetik faktörlerden ve yaş ile birlikte gelişim gösteren (hormonal farklılıklar vb.) mekanizmalardan etkilendiğini öne sürmektedir (Zahn-Waxler ve Shirtcliff, 2008). Yanı sıra Sosyal Öğrenme Kuramı (Bandura ve Walters, 1959) cinsiyetin, rol model etkisini kolaylaştırdığını öne sürmektedir. Ebeveyn davranışının aynı cinsiyetteki çocuklara etkisi çok daha fazladır (akt: Chang ve McBride-Chang, 2003). Duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunun ele alındığı çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda çalışmada elde edilen bulgular alanyazın ile de paralellik göstermektedir. Kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla duygu düzenleme becerilerinde daha başarılı olduğuna ilişkin sonuç bazı çalışmalarda da elde edilmiştir (Ural ve ark., 2015; Yağmurlu ve Altan, 2010). Yanı sıra olumsuzluk-değişkenlik alt boyut ortalama puanlarında erkek çocuklarında kız çocuklarına kıyasla daha yüksek bir ortalama elde edilmiştir ve alanyazında bu araştırma sonucunu destekleyen pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür (İlgar ve Akbaba, 2017; Suh ve Kang, 2020; Şahin, 2019). Her ne kadar elde edilen bulgular alanyazın ile örtüşüyor olsa da duygu düzenleme becerilerinde cinsiyetin rolünün anlamlı farklılık oluşturmadığına ilişkin bulgular da mevcuttur (Blair ve ark., 2004; Sille, 2016; Yağmurlu ve Altan, 2010).

Sosyal yetkinliğin ve problem davranışın değerlendirildiği SYDD-30'un alt ölçek puanlarındaki cinsiyet farklılıkları incelendiğinde, sosyal yetkinlik alt ölçeğinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yetkin görüldüğü bulgusu elde edilmiştir. Elde edilen bulgunun ilgili alanyazın ile paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür (Bigras ve Dessen, 2002; Butovskaya ve Demianovitsch, 2002; Chen ve Jiang, 2002; Çorapçı ve ark., 2010; Masataka, 2002; Orta ve ark., 2013; Sette ve ark., 2015). Yanı sıra çeşitli çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme süreçlerinin cinsiyete göre farklılaşabildiği, başka bir ifade ile kız çocuklarının daha sosyal ve arkadaş canlısı, erkek çocuklarının ise daha fazla agresif olarak değerlendirilebildiği ifade edilmektedir (Butovskaya ve Demianovitsch, 2002; Chen ve Jiang, 2002).

Bu çalışmada SYDD-30'un diğer alt ölçekleri olan, içselleştirme ve dışsallaştırma problem davranışları değerlendiren anksiyete/içedönüklük ve kızgınlık/saldırganlık alt ölçeklerinin cinsiyete göre farklılaşma durumuna ilişkin anlamlı bulgu elde edilmemiştir. Pandemi öncesinde yürütülen çalışmalarda kızgınlık/saldırganlık alt ölçeğinde erkek çocuklar daha agresif olarak değerlendirilirken (Bigras ve Dessen, 2002; Butovskaya ve Demianovitsch, 2002; Chen ve Jiang, 2002) anksiyete-içedönüklük alt ölçeğinde ise cinsiyete göre çoğunlukla anlamlı farklılık elde edilmemiştir (Çorapçı ve ark., 2010; Gür vd., 2015; Tozduman Yaralı ve Özkan, 2016; Ural ve ark., 2015). Çin'de yürütülen bir çalışmada ise, çocukların sosyal yetkinliklerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelendiği araştırmada anlamlı farklılık elde edilmiş ve erkek çocuklarının daha içedönük olduğuna ilişkin bulgu elde edilmiştir (Chen ve Jiang, 2002). Covid-19

pandemisinde önlem amaçlı olarak hayata geçirilen birtakım kısıtlamalar çeşitli faktörlerle bağlantılı olarak (ebeveyn stresi, ebeveyn-çocuk ilişkisi vb.) çocuklarda içselleştirme ve dışsallaştırma problem davranışına sebep olmuştur (Lionetti vd., 2022). Yapılan bazı çalışmalarda ise tedbir amaçlı olarak uygulamaya konan kısıtlamaların ebeveyn-çocuk ilişkisine katkısının olduğu ve sonuç olarak savunulanan aksine koruyucu faktör olarak da bazı ailelerde rol oynadığı öne sürülmektedir (Çiçek ve Yalçın, 2022; Tarkoçin, 2020; Yıldırım, 2021). Bu doğrultuda çalışma sonucunda elde edilen bulguların da bu kapsamda değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Duygu Düzenleme Ölçeği'nin duygu düzenleme alt boyutu ortalama puanlarının yaşa göre farklılaşma durumu incelendiğinde, anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Alanyazında bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar mevcutken (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017a), büyük yaş grubundaki çocukların küçük yaş grubundaki çocuklara kıyasla duygu düzenleme becerilerinde daha başarılı olduğuna ilişkin bulgulara da erişmek mümkündür (Yılmaz-Bursa ve Dinç, 2020). Duygu düzenleme becerilerinin gelişiminin yaşa bağlı olarak artış eğilimi gösterdiğine ilişkin genel bir kabul bulursa da, ilgili becerilerin gelişiminde bireysel (mizaç) ve çevresel faktörlerin (kültür, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumu ve duygu sosyalizasyonu) de anlamlı etkisi söz konusudur (Altan, 2006). İlgili değişkenler kapsamında farklılaşan sonuçları değerlendirmek mümkündür. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutundan elde edilen bulgular ise yaş grubuna göre farklılaşmakta olup, 4 yaş grubu çocukların ortalama puanlarının 5 yaş grubu çocuklardan, 5 yaş grubu çocukların ortalama puanlarının ise 6 yaş grubu çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Yaşı daha büyük olan çocukların problem çözme becerilerinde daha başarılı olabildiği (Bozkurt-Yükçü ve Demircioğlu, 2017b) göz önünde bulundurulduğunda elde edilen bulgunun alanyazın açısından anlamlı olduğu düşünülmektedir. Covid-19 pandemisi, süreç içerisinde belirsiz bir ortam yaratarak özellikle küçük yaşta çocukların baş etmekte zorlanabileceği güçlükleri (virüs bulaşma riski, bıkınlık, aile ve arkadaşlardan uzak kalma vb.) ve stresli durumları ortaya çıkarmıştır (Brooks ve ark., 2020). Bu durum, yaş grupları arasında farklılık gösterdiğine dair önemli bir bulgunun elde edilmesini sağlamıştır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların sorun belirtileri ve sosyal becerileri taramaya yönelik olarak kullanılan SYDD-30'un farklı kültürlerde (Brezilya, Çin, Japonya, Rusya ve İtalya vb.) kullanımı mevcuttur. İlgili çalışmalarda (Chen ve Jiang, 2002; Çorapçı ve ark., 2010) SYDD-30'un sosyal yetkinlik alt ölçeği ortalama puanları yaşa bağlı olarak artış gösterirken, mevcut çalışmada farklı yaş grupları arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Çalışmada ele alınan yaş aralığı göz önünde bulundurulduğunda, daha geniş ranjin değerlendirilmesinin ilgili gelişim özelliğine ilişkin farklılığın ortaya konulmasında daha anlamlı sonuçlar ortaya koyabileceği belirtilmektedir (Bigras ve Dessen, 2002). Yanı sıra çalışmanın kesitsel desende yürütülmüş olmasının da sonucu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Sorun belirtilere yönelik olan anksiyete-içedönüklük ve kızgınlık-saldırganlık alt ölçeklerinden elde edilen ortalama puanların yaşa göre farklılaşma durumu kültürler arası çalışmalarda farklılaşmaktadır. SYDD-30 uyarlama çalışmaları literatürüne paralel olarak mevcut çalışmada da anksiyete-içedönüklük alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir (Çorapçı ve ark., 2010). Dışsallaştırma problem davranışlarını değerlendiren kızgınlık-saldırganlık alt ölçeği ortalama puanlarının ise yaş grubuna göre farklılaştığı ve küçük yaş grubundaki çocukların büyük yaş grubundaki çocuklara kıyasla daha fazla saldırganlık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgu Buğan ve ark., (2022) tarafından yürütülen çalışma sonucu ile paralellik göstermektedir.

Çalışmalardaki metodolojik farklılıklardan ötürü yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre ilgili becerilerin ele alındığı çalışmalarda birbiriyle tutarlı olmayan bulgular elde edilebilmektedir. Bu doğrultuda duygu düzenleme becerisinin sosyal yetkinlik ile bağlantısında karakteristik özellik olarak cinsiyet ve yaşı rolünün incelemek üzere gerçekleştirilen regresyon analizinden elde edilen bulgulara göre, duygu düzenleme becerisi alt boyutu sosyal yetkinlik alt ölçeği puanının açıklanmasına %47 oranında katkıda bulunmuştur. Bu bağlantı içerisinde yaş moderatör bir rol üstlenmiş olup özellikle küçük yaş grubu (4-5 yaş) çocukların duygu düzenleme becerileri sosyal yetkinliğe daha anlamlı katkı sunmuştur. Benzer şekilde yaşı moderatör rolünü üstlendiği duygu düzenleme-kızgınlık/saldırganlık ve değişkenlik-kızgınlık/saldırganlık bağlantılarında küçük yaş grubu çocukların ilgili becerilerine yaş değişkeni daha anlamlı katkı sunmuştur. Bu doğrultuda, elde edilen bulgular pandemi koşulları da göz önünde bulundurulduğunda küçük yaş grubu çocuklarının değişen çevre şartlarından daha çok etkilenmiş olabileceğini, yanı sıra duygu düzenleme becerilerine yönelik olarak planlanan olası müdahale programları için de yaş faktörünü göz önünde bulundurmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca cinsiyetin rolüne ilişkin gerçekleştirilen regresyon analizi neticesinde anlamlı bir bulgu elde edilmemiştir. Bu durumun, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin, anksiyete ve üzüntü gibi duyguların pandemi gibi öngörülme-yen durumlar sırasında benzer duygusal etki yaratmış olabileceğini düşündürmektedir. (Morelli ve ark., 2022).

Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu çocukların duygu düzenleme becerilerinin ve sosyal yetkinliklerinin incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular söz konusu çocuklara ilişkin karakteristik özelliklerin rolünü ortaya koymaktadır. Yaş ve cinsiyet değişkenlerinin bağımsız değişken olarak incelendiği birçok çalışmaya kıyasla ilgili değişkenlerin rolünün ele alınması çalışmanın güçlü yönlerinden birini oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın yöntemi ve bulgularına ilişkin değerlendirmede bulunurken ele alınan değişkenlere ilişkin verilerin yalnızca öğretmen bildirimine dayalı olması gibi sınırlılıkların olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın yöntemi temel bakımveren ve öğretmen bildirimine dayalı olarak karşılaştırmalı elde edilecek olan bulgular üzerinden planlanmışken, Covid-19 pandemisinin meydana getirdiği kısıtlamalardan ötürü yeterli sayıda okul öncesi kurumuna devam eden çocuğa yüz yüze ulaşılamamış, bu kapsamda yalnızca okul öncesi öğretmenlerinin geribildirimleri üzerinden çalışma yürütülmüştür. Çalışmaya konu olan karakteristik özelliklerin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, sosyal duygusal gelişime katkı sunan aileye ilişkin faktörlerin (sosyoekonomik düzey, eğitim durumu vb.) değerlendirmeye alınamaması ile sonuçlanmıştır. Bu sebeple amaçlanan doğrultuda bütüncül bir bakış açısı ortaya konulamamıştır.

İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı bu çalışmada elde edilen bulguların iç geçerliği deneysel çalışmalara kıyasla daha düşüktür. Dolayısıyla çalışmaya konu olan sosyal-duygusal gelişim özelliklerini birtakım değişkenlere göre açıklarken belirli kısıtlılıklar meydana gelmektedir. Bu doğrultuda gelecek araştırmalarda, çocukların gelişim alanlarına ilişkin veri toplama sürecinde birebir standart değerlendirme yöntemlerinin çalışmaya dahil edilmesinin ve daha büyük örneklem grubu ile yürütülecek olan çalışmaların araştırmaların gücü açısından önem arz etmektedir.

Duygu düzenleme becerisinin sosyal yetkinlik üzerindeki güçlü yordayıcılık gücü ve özellikle yaşı moderatör etkisi göz önünde bulundurulduğunda, duygu farkındalığı ve duygunun düzenlenme süreçlerini desteklemeyi amaçlayan programların özellikle küçük yaş grubu çocuklara yönelik olarak geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation* [Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1959). *A study of the influence of child rearing practices and family interrelationships*. Ronald Press.
- Batum, P., & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology*, 25(4), 272–294. <https://doi.org/10.1007/BF02915236>
- Bigras, M., & Auxiliadora Dessen, M. A. (2002). Social competence and behavior evaluation in Brazilian preschoolers. *Early Education and Development*, 13(2), 139–152. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1302_2
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42(6), 419–443. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.10.002>
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2008). Individual differences in trajectories of emotion regulation processes: The effects of maternal depressive symptomatology and children's physiological regulation. *Developmental Psychology*, 44(4), 1110. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.1110>
- Blewitt, C., Morris, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., & Skouteris, H. (2020). Strengthening the quality of educator-child interactions in early childhood education and care settings: A conceptual model to improve mental health outcomes for preschoolers. *Early Child Development and Care*, 190(7), 991–1004. <https://doi.org/10.1080/03004.430.2018.1507028>
- Bozkurt Yükçü, Ş., & Demircioğlu, H. (2017a). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi [Investigation of emotion regulation skills of preschool children in terms of various variables]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 442–466. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.336085>
- Bozkurt Yükçü, Ş., & Demircioğlu, H. (2017b). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Examining of the social problem solving skills in preschool children in terms of different variables]. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 216–238. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196.720.171239>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)

- Buğan, B., Çorapçı, F., & Ada, F. E. (2022). Okul öncesi dönemde sosyo-duygusal gelişim: Mizaç, dil gelişimi ve duyguları anlama becerisinin yordayıcı rolünün incelenmesi [Socioemotional development in the preschool period: investigating the predictive role of temperament, language development, and emotion comprehension]. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 1–23. <http://dx.doi.org/10.15390/%2FEB.2022.9751>
- Butovskaya, M. L., & Demianovitsch, A. N. (2002). Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE-30) and socialization values (SVQ): Russian children ages 3 to 6 years. *Early Education and Development*, 13(2), 153–170. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1302_3
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods in education]. Pegem Akademi.
- Chang, L. S., Schwartz, D., Dodge, K. A., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17(4), 598–606. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.4.598>
- Chen, Q., & Jiang, Y. (2002). Social competence and behavior problems in Chinese preschoolers. *Early Education and Development*, 13(2), 171–186. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1302_4
- Çiçek, S., & Yalçın, S. S. (2023). Emotional status and problem behavior of pre-school children according to the pandemic period and occupational status of the mother. *International Journal of Environmental Health Research*, 33(12), 1406–1417. <https://doi.org/10.1080/09603.123.2022.2096208>
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D., & Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Social Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği [Emotional, behavioral and social adjustment screening at school entry: Social Competence and Behavior Evaluation-30 Scale]. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63–74.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118, 105440. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>
- Egan, S. M., Pope, J., Moloney, M., Hoyne, C., & Beatty, C. (2021). Missing early education and care during the pandemic: The socio-emotional impact of the Covid-19 crisis on young children. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 925–934. <https://doi.org/10.1007/s10643.021.01193-2>
- Godinic, D., Obrenovic, B., & Khudaykulov, A. (2020). Effects of economic uncertainty on mental health in the Covid-19 pandemic context: Social identity disturbance, job uncertainty and psychological well-being model. *International Journal of Innovation and Economic Development*, 6(1), 61–74. <http://doi.org/10.18775/ijied.1849-7551-7020.2015.61.2005>
- Gür, Ç., Koçak, N., Demircan, A., Baş Uslu, B., Şirin, N., & Şafak, M. The study of 48-60 month-old preschool children's social competence and behavior evaluation conditions. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 13–23. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4563>
- İlgar, L., & Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi [An investigation of emotion regulation of children aged five-six]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 491–520. <https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34356/381090>
- Kapçı, E., Uslu, R., Akgün, E., Acer, & D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi [Psychometric properties of the Turkish adaptation of the emotion regulation checklist]. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 13–20.
- Keenan, K. (2000). Emotion dysregulation as a risk factor for child psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7(4), 418–434. <https://doi.org/10.1093/clipsy.7.4.418>
- Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry and Endodontics*, 38(1), 52–54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 51(6), 706–716. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x>
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369–377. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.369>
- Liman, B. (2020). Cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyinin 66–77 aylık okul öncesi çocukların duyguları tanıma ve duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi [The effect of 66-77 months old preschool children's sex and parental education levels on

- emotion recognition and emotion regulation skills]. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 209–222. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/53617/554853>
- Lionetti, F., Spinelli, M., Moscardino, U., Ponzetti, S., Garito, M. C., Dellagiulia, A., Aureli, T., Fasolo, M., & Pluess, M. (2023). The interplay between parenting and environmental sensitivity in the prediction of children's externalizing and internalizing behaviors during COVID-19. *Development and Psychopathology*, 35(3), 1390–1403. <https://doi.org/10.1017/S0954579421001309>
- Masataka, N. (2002). Low anger-aggression and anxiety-withdrawal characteristic to preschoolers in Japanese society where “hikikomori” is becoming a major social problem. *Early Education and Development*, 13(2), 187–200. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1302_5
- Morelli, M., Graziano, F., Chirumbolo, A., Baiocco, R. L., Longobardi, E., Trumello, C., Babore, A., & Cattelino, E. (2022). Parental mediation of Covid-19 news and children's emotion regulation during lockdown. *Journal of Child and Family Studies*, 31(6), 1522–1534. <https://doi.org/10.1007/s10826.022.02266-5>
- Onchwari, G., & Keengwe, J. (2011). Examining the relationship of children's behavior to emotion regulation ability. *Early Childhood Education Journal*, 39, 279–284. <https://doi.org/10.1007/s10643.011.0466-9>
- Orta, I. M., Corapci, F., Yagmurlu, B., & Aksan, N. (2013). The mediational role of effortful control and emotional dysregulation in the link between maternal responsiveness and Turkish preschoolers' social competency and externalizing symptoms. *Infant and Child Development*, 22(5), 459–479. <https://doi.org/10.1002/icd.1806>
- Qashmer, A. F. (2023). Emotion regulation among 4–6 year-old children and its association with their peer relationships in Jordan. *Frontiers in Psychology*, 14, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.118.0223>
- Reis, A. H., De Oliveira, S. E., Bandeira, D. R., Andrade, N. C., Abreu, N., & Sperb, T. M. (2016). Emotion Regulation Checklist (ERC): Preliminary studies of cross-cultural adaptation and validation for use in Brazil. *Temas Em Psicologia*, 24(1), 97–116. <https://doi.org/10.9788/TP2016.1-07>
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. A. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 162–179). Guilford Press.
- Şahin, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [An investigation of the relationship between emotion regulation skills and behavioral problems in preschool children], [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6–22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Sette, S., Baumgartner, E., & MacKinnon, D. P. (2015). Assessing social competence and behavior problems in a sample of Italian preschoolers using the social competence and behavior evaluation scale. *Early Education and Development*, 26(1), 46–65. <https://doi.org/10.1080/10409.289.2014.941259>
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906–916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Sille, A. (2016). *Annenin duygusal sosyalizasyonu ile 48–72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki* [The relationship between maternal emotional socialization and emotion regulation skills of children aged 48–72 months], [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the Covid-19 outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11, 1713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>
- Suh, B., & Kang, M. (2020). Maternal reactions to preschoolers' negative emotions and aggression: gender difference in mediation of emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 144–154. <https://doi.org/10.1007/s10826.019.01649-5>
- Tarçoçin, S., Alagöz, N., & Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (COVID-19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi [Investigation of behavioral changes and awareness levels of preschool children in pandemic process (COVID-19) by applying to mother's opinions]. *Turkish Studies*, 15(6), 1017–1036. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44338>
- Thompson, R. A. (1994). Emotional regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 25–52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Tozduman Yaralı, K., & Özkan, HK (2016). Investigation of the relationship between social problem solving skills of children (60–72 months old) and their social competence and behavioral status. *Turkish Journal of Social Research*, 20(2), 345–361.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/24724/261472>

- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between attachment styles, social competence, and emotion regulation skills in preschool children]. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 589–598. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hsbfd/issue/7893/103919>
- Yagmurlu, B., & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19(3), 275–296. <https://doi.org/10.1002/icd.646>
- Yıldırım, B. (2021). Preschool education in turkey during the Covid-19 pandemic: A phenomenological study. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 947–963. <https://doi.org/10.1007/s10643.021.01153-w>
- Yılmaz Bursa, G., & Dinç, B. (2020). Opinions of pre-school teachers on applications supporting children's emotion regulation skills. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 443–470. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8824>
- Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., & Marceau, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 275–303. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022.806.091358>

The Moderating Role of Gender and Age in The Relationship Between Emotion Regulation and Social Competence in Preschool Children Aged 4 to 6

Nurhan CAN^{ID}, Handan DOĞAN^{ID}

Introduction

Positive social relationships established by preschool children with their peers and adults, as well as their ability to manage these relationships, are important features of social-emotional development. Another key aspect is the regulation and expression of emotions in these relationships according to environmental conditions. (Rose-Krasnor & Denham, 2009). Emotion regulation, a crucial dimension of this developmental area, involves the evaluation and expression of emotional reactions in appropriate contexts (Thompson, 1994). It affects children's adaptation in daily life, acceptance by those around them, academic success, and overall social competence (Yılmaz Bursa & Dinç, 2020).

Children learn the emotions that form the basis of social-emotional development and how to manage them within their social interactions. Although this process is initially shaped within the family, the contribution of preschool education institutions to the process is undeniable (Blewitt et al., 2020). With the declaration of Covid-19 as a global pandemic in 2020, restrictions implemented as precautionary measures significantly impacted people's lives, particularly children, while also causing notable economic consequences. This period brought about significant changes in children's lives. Consequently, the social support network for this developmental area became quite limited. Moreover, the Covid-19 pandemic emerged as an unpredictable event, threatening physical integrity and indirectly affecting mental health (Godinic et al., 2019). Considering the impact of similar natural disasters on people's lives, this pandemic posed a significant threat to people's well-being. This situation increased stress levels for both adults and children. Research in this context suggests that the Covid-19 pandemic has had a significant impact on behavioral and emotional problems in children (Egan et al., 2021; Spinelli et al., 2020).

The related literature includes research on the differentiation of these skills based on age (Bandon et al., 2008; Bozkurt Yükcü & Demircioğlu, 2017a; Buğan et al., 2022; Reis et al., 2016) and gender (Liman, 2020; Onchwari & Keengwe, 2011; Qashmer, 2023; Ural et al., 2015); however, there is no consensus on this issue. No study was found that examined the role of characteristic features in the relationship under changing life conditions. Similarly, some studies suggest that the preschool age range does not consistently provide clear findings regarding the evaluation of emotion regulation skills and problem behaviors (internalization and externalization) (Bigras & Dessen, 2002). The aim of this research is to examine the role of individual characteristics based on the findings obtained.

Method

The sample of the study consisted of 160 children aged 4-6 years who attended public and private kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in the 2020-2021 academic year. Information on children's emotion regulation skills, social skills, and problem symptoms was collected from their teachers, who were reached using the snowball sampling method. Among the children in the study, 55% (88 children) were girls and 45% (72 children) were boys, with 19.4% (31 children) being 4 years old, 43.1% (69 children) being 5 years old, and 37.5% (60 children) being 6 years old.

A form developed by the researcher was used to collect demographic information such as gender, age, work experience, and educational status of preschool teachers. The form also included questions about the age and gender

of the children being evaluated. Additionally, the Emotion Regulation Scale was used to assess students' emotion regulation skills, and the Social Competence and Behavior Assessment Scale was used to assess their social adjustment.

Results

This study aimed to examine the role of gender and age in the effect of the regulation and reactivity sub-dimensions of emotion regulation skills on social adjustment and problem behavior (internalization and externalization). The analyses conducted followed several stages.

In the first stage, the differentiation of emotion regulation skills and social adjustment according to age and gender was examined using the t-Test. Results showed that girls had higher mean scores in emotion regulation skills compared to boys. According to the results of the ANOVA analysis, which examined the skill across different age groups, children in the 4-year-old group had higher reactivity scores compared to children in the 5 – and 6-year-old groups. The t-Test results examining the differentiation of social adjustment according to gender indicated that girls were more socially competent than boys. However, internalization and externalization subscale scores did not differ according to gender. Additionally, analysis of the differentiation of social adjustment by age revealed that mean scores for the anger-aggression subscale, representing externalizing problem behavior, were higher in the 4-, 5-, and 6-year-old groups, respectively.

According to the findings of the multiple linear regression analysis, which examined the moderating role of gender and age in the relationship between emotion regulation and social competence, the moderating role of age was significant ($F(1,156) = 4.680, p < .05$). Findings from the simple slope test indicated that the effect was more significant in younger age groups. Similarly, the effect of age on the relationship between emotion regulation skills and anger-aggression was significant ($F(1,156) = 10.72, p < .01$). Analyses examining the moderating role of gender showed that gender did not significantly contribute to the relationship between social adjustment and emotion regulation skills.

Conclusion and Discussion

The findings of this study, which examined the emotion regulation skills and social competencies of 4-6-year-old children attending preschool education, highlight the relative importance of individual characteristics such as age. Unlike many studies where age and gender are treated as independent variables, this study reveals the moderating role of these variables, which is one of its strengths.

Given the strong predictive power of emotion regulation skills on social competence—particularly the moderating effect of age—it is important to develop programs that support emotional awareness and emotion regulation processes, especially for younger children.

Araştırmanın Etik İzni

Etik Kurul İzni Alınan Kurum Adı: Maltepe Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü

Etik Kurul İzni Tarihi ve Sayısı: 25.12.2020 tarih ve 2020/17 sayılı kararı

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu araştırma için 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %80, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı ise %20'dir. İlgili makalede ilk yazar literatür taraması, yöntem, bulgular ve sonuç kısmını oluşturmuş, 2. yazar ise araştırmanın yapılandırılması, düzenlemelerin yapılması ve eklemeler ile katkıda bulunmuştur.

Çatışma Beyanı

Bu araştırma için yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Can, N. & Doğan, H. (2025). Okul öncesi dönemdeki 4-6 yaş grubu çocukların duygu düzenleme becerisinin sosyal yetkinlik ile ilişkisinde cinsiyet ve yaşın düzenleyici rolü. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1): 33-49. doi: 10.55008/te-ad.1602679

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çocuk Sağlığı ve Güvenliğinin İncelenmesi: Sivas İli Örneği

An Examination of the Child Health and Safety Issue in Preschool Schools: The Case of Sivas City

Abdolvahap ŞAMAN^{ID}, Hakan SARIÇAM^{ID}

ÖZ

Amaç: Bu çalışma, Sivas ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarındaki fiziksel ve mekânsal koşulların çocuk sağlığı ve güvenliği açısından kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Çocuk sağlığı, bireyin bedensel, zihinsel ve sosyal iyilik hâlini ifade ederken; güvenlik, çocukların fiziksel ve psikolojik tehditlerden korunmasını içermektedir. Araştırma, bu iki önemli kavramın okul öncesi eğitim ortamlarındaki kritik rolüne vurgu yapmakta ve sağlıklı bir eğitim ortamının çocukların gelişimini nasıl desteklediğini ortaya koymaktadır.

Yöntem ve Araçlar: Araştırmada, nitel yöntemlerden fenomenoloji deseni kullanılmış; Sivas ilindeki farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki anaokullarında görev yapan 15 okul öncesi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş, hijyen, güvenlik ve mekânsal koşullar gibi temalar altında gruplandırılmıştır. Öğretmenler, hijyen alışkanlıklarının kazandırılmasında ebeveyn desteğinin yetersizliğine dikkat çekmiş, ayrıca oyuncak ve ekipman güvenliği ile acil durum planlarının önemini vurgulamıştır. Bulgular, hijyen uygulamalarındaki eksikliklerin ve fiziksel güvenlik önlemlerindeki yetersizliklerin çocukların hem fiziksel hem de ruhsal sağlığı üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini göstermektedir.

Sonuçlar: Sonuç olarak, okul öncesi eğitim kurumlarının hijyen ve güvenlik standartlarının yükseltilmesi, fiziksel koşulların iyileştirilmesi ve bu standartların sürdürülebilirliğini sağlamak için öğretmen, ebeveyn ve yöneticiler arasında iş birliğini artırmaya yönelik uygulanabilir öneriler geliştirilmiştir. Çalışma bulguları yalnızca Sivas şehri özelinde değil, benzer özelliklere sahip diğer bölgelerdeki eğitim kurumları için de yol gösterici niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk sağlığı, güvenlik, okul öncesi eğitim, fiziksel koşullar, mekânsal düzenleme.

ABSTRACT

Purpose: This study comprehensively addresses the physical and spatial conditions in preschool education schools in the city of Sivas in terms of child health and safety. Child health refers to an individual's state of physical, mental, and social well-being; while safety involves protecting children from physical and psychological threats. The research emphasizes the critical role of these two important concepts in preschool education environments and reveals how a healthy educational environment supports children's development.

Method and Materials: In the study, the phenomenological design, one of the qualitative methods, was used; semi-structured interviews were conducted with 15 preschool teachers working in kindergartens located in different socio-economic areas of Sivas city. The data were evaluated using content analysis and grouped under themes such as hygiene, safety, and spatial conditions. The teachers highlighted the lack of parental support in developing hygiene habits and emphasized the importance of toy and equipment safety as well as emergency plans. The findings indicate that deficiencies in hygiene practices and inadequate physical safety measures can negatively affect children's physical and mental health.

Results: In conclusion, actionable recommendations have been developed to elevate the hygiene and safety standards of preschool education schools, improve their physical conditions, and foster greater collaboration among teachers, parents, and school administrators to ensure the sustainability of these standards. The results of this study can help not just schools in Sivas, but also those in other cities that are similar.

Keywords: Child health, safety, preschool education, physical conditions, spatial arrangement.

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

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Abdolvahap ŞAMAN (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)

E-posta/E-mail: vahapsaman58@gmail.com

Geliş Tarihi/Received: 09.01.2025

Kabul Tarihi/Accepted: 28.04.2025

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2025

GİRİŞ

Çocuk sağlığı ve güvenliği, çocukların hem fiziksel hem de ruhsal açıdan sağlıklı bir şekilde büyümelerini ve gelişmelerini sağlamak için alınan önlemleri ve sağlanan koşullardır (Şahin & Dünder, 2019; UNICEF, 2020). Çocuk sağlığı ve güvenliği, bireylerin yaşamlarının ilk yıllarında edinilen deneyimlerin yaşam boyu sağlık ve refah düzeylerini etkilediği düşünüldüğünde, eğitim kurumlarının öncelikli sorumluluk alanlarından biri olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2013; WHO, 2007). Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2005), çocuk sağlığını sadece hastalık veya sakatlık hâlinin olmaması değil, aynı zamanda fiziksel, zihinsel ve sosyal yönden tam bir iyilik hâli olarak tanımlamaktadır. Çocuk güvenliği ise, bireylerin çevresel tehlikelerden korunması, fiziksel, duygusal ve psikolojik bütünlüğünün sağlanması sürecini kapsamaktadır (Morrongiello & Lasenby, 2006). Bu tanımlar çerçevesinde, çocuk sağlığı ve güvenliği, sadece bireysel gelişimi değil, toplumların gelecekteki refah seviyesini de doğrudan etkileyen temel faktörler arasında yer almaktadır (Britto vd., 2017).

Özellikle okul öncesi eğitim kurumları, çocukların ilk kez aile ortamı dışında uzun süreli sosyalleşme deneyimi yaşadıkları yapılar olması açısından kritik bir öneme sahiptir. Aral ve ark. (2011) okul öncesi eğitim ortamlarının çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemede önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Ancak bu desteğin sağlıklı bir şekilde sunulabilmesi için eğitim ortamlarının hijyenik, güvenli ve çocukların gelişim düzeylerine uygun mekânsal düzenlemelere sahip olması gerekmektedir. Eğitim ortamlarının fiziksel koşulları ile çocukların sağlık ve güvenlik durumları arasındaki ilişki, son yıllarda yapılan çalışmalarla daha da netleşmiştir (İvrendi, 2018).

Yıldırım (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının çocuk sağlığı üzerindeki etkileri incelenmiş ve yetersiz fiziksel ortamların çocukların sağlık risklerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, özellikle temizlik, havalandırma, aydınlatma ve mekânsal düzenlemenin hijyen ve güvenlik açısından belirleyici faktörler olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Öztürk ve Yılmaz (2020) hijyen alışkanlıklarının erken çocukluk döneminde kazandırılmasının hem bireysel sağlık hem de toplum sağlığı açısından kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmiş ve eğitim ortamlarının bu süreci destekleyecek yapıda olması gerektiğini savunmuştur. Okul öncesi dönemde hijyen ve güvenlik uygulamalarının eksikliği, çocukların bulaşıcı hastalıklara yakalanma riskini artırmakta, ayrıca gelişimsel süreçlerinde kesintilere yol açabilmektedir (Aksoy, 2019).

Fiziksel güvenlik önlemlerinin yetersiz olduğu eğitim ortamlarında çocukların kazalara maruz kalma oranlarının yükseldiği, bunun da hem fiziksel zararlar hem de psikolojik travmalar doğurabileceği literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Güven, 2017; Karadaş, 2021; Özkubat, 2013). Eğitim ortamlarında alınan güvenlik önlemleri, çocukların özgüvenlerinin gelişmesinde ve çevrelerini keşfetme cesaretlerinin artmasında da dolaylı etkiler yaratmaktadır (Pianta & Walsh, 1996). Bu bağlamda, Kara ve Akman (2020), eğitim kurumlarında çocukların güvenlik ihtiyaçlarının karşılanmasının sadece fiziksel bir gereklilik olmadığını, aynı zamanda çocukların duygusal güvenlik algılarının güçlendirilmesi açısından da önemli olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, çocukların evde kazandıkları hijyen ve güvenlik alışkanlıklarının okul ortamında da desteklenmesi gerektiği ve bu süreçte ailelerin aktif katılımının sağlanmasının çocuk sağlığını koruma konusunda etkin bir strateji olduğu belirtilmektedir (Bredenkamp, 2016).

Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel ve mekânsal koşulların iyileştirilmesine ve katkılarına yönelik artan çalışmalar (Geney, Özsoy, & Bay, 2019; Güleş & Erişen, 2013; Özkubat, 2013; Soydan, Benliay, & Cüce, 2016) göze çarpmaktadır. Yıldız ve Şahin (2022), yürüttükleri araştırmada, mekânsal düzenlemelerin çocukların fiziksel sağlığı üzerinde doğrudan etkili olduğunu ve bu düzenlemelerin çocukların eğitim motivasyonlarını da artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca, Demirtaş ve Gültekin (2021), okul öncesi eğitim ortamlarında gerçekleştirilen hijyen iyileştirme çalışmalarının çocukların sağlık algısını olumlu yönde etkilediğini ve hastalık oranlarını azalttığını saptamıştır. Bununla birlikte, mevcut çalışmaların çoğunda elde edilen iyileştirmelerin sürekliliğinin sağlanması ve bu tür düzenlemelerin ulusal ölçekte politikalarla desteklenmesi gerekliliği vurgulanmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Sivas ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk sağlığı ve güvenliği durumunun öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Çalışma, çocuk sağlığı ve güvenliğini etkileyebilecek hijyen uygulamaları, fiziksel güvenlik önlemleri ve mekânsal düzenlemeler gibi faktörleri öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak anlamaya odaklanmaktadır. Araştırma nitel bir desenle yürütülmüş olup, elde edilen bulguların hem

mevcut uygulamaların güçlü yönlerini hem de geliştirilmesi gereken alanları ortaya koyarak, benzer özelliklere sahip bölgelerdeki okul öncesi eğitim kurumlarına yol gösterici olması hedeflenmektedir.

Bu çalışmada, çocuk sağlığı ve güvenliği kavramları, özellikle Sivas ilindeki okul öncesi eğitim kurumları örneği üzerinden ele alınmaktadır. Sivas, Türkiye'nin orta büyüklükteki şehirlerinden biri olup, farklı sosyo-ekonomik yapılarla sahip eğitim kurumlarına ev sahipliği yapmaktadır. Bu bağlamda, Sivas ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarının mekânsal ve fiziksel koşullarının, çocukların sağlığı ve güvenliğine ilişkin deneyim ve algılar bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Literatürde genel sağlık ve güvenlik standartları üzerine çeşitli çalışmalar bulunmasına rağmen, mekânsal koşulların çocuk sağlığı ve güvenliğine etkileri bağlamında Sivas ili özelinde yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın, Sivas ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarının mevcut fiziksel koşullarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyarak literatüre yerel bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu doğrultuda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sivas ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarını öğretmenler nasıl değerlendirmektedir?
2. Öğretmenlerin deneyimlerine göre mevcut mekânsal düzenlemeler çocukların sağlık ve güvenliği açısından hangi durumları ortaya çıkarmaktadır?
3. Öğretmenlerin önerilerine göre okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk sağlığı ve güvenliği ile ilgili mevcut koşulların iyileştirilmesine yönelik ihtiyaçlar nelerdir?
4. Öğretmenlerin algılarına göre çocuk sağlığı ve güvenliği bakımından mekânsal ve fiziksel koşullarda karşılaşılan başlıca sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimlerin anlamlarını derinlemesine anlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Yıldız & Şahin, 2022). Bu yöntem, Sivas ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve mekânsal koşullarına ilişkin öğretmenlerin deneyim ve algılarını derinlemesine anlamak amacıyla tercih edilmiştir. Fenomenoloji deseni, bireylerin yaşadıkları deneyimler çerçevesinde belirli bir durumu nasıl algıladıklarını ortaya koymaya odaklandığı için bu araştırmanın doğasına uygun bir çerçeve sunmaktadır. Araştırmada, katılımcıların deneyimlerinden elde edilen veriler analiz edilerek kurumların fiziksel ve mekânsal koşullarına ilişkin öğretmen görüşleri detaylı şekilde değerlendirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Sivas ilinde farklı anaokullarında görev yapan 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların 12'si kadın, 3'ü erkektir. Yaşları 28 ile 47 arasında değişen öğretmenler, farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan kurumlarda görev yapmaktadır. Katılımcıların seçiminde, okul öncesi eğitim kurumlarında aktif olarak görev yapıyor olmaları ve farklı yaş gruplarında çocuklarla çalışıyor olmaları dikkate alınmıştır. Katılımcıların çeşitliliği, araştırmanın konusunu farklı bakış açılarından derinlemesine inceleyebilmek amacıyla sağlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu, çocuk sağlığı ve güvenliği konularında okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini ve görüşlerini derinlemesine anlamak amacıyla hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, katılımcıların kendi ifadeleriyle detaylı açıklamalar yapmalarına olanak tanıdığı için tercih edilmiştir (Kara & Akman, 2020). Görüşme formunda yer alan sorular, çocuk sağlığı ve güvenliği kapsamında şu temel temalar çerçevesinde oluşturulmuştur:

Fiziksel ortamın güvenliği: Kurumların fiziki yapısının (bina, sınıf düzeni, bahçe, oyun alanları vb.) çocuk sağlığı ve güvenliği üzerindeki etkileri. Hijyen koşulları: Temizlik ve hijyen uygulamalarının çocukların sağlığını korumadaki rolü. Güvenlik önlemleri: Kurumlarda alınan önleyici güvenlik tedbirleri (kapı güvenlik sistemleri, yangın çıkışları, güvenlik kameraları vb.). Psikolojik sağlık: Fiziksel ve mekânsal koşulların çocukların psikolojik iyi oluşlarına etkisi. Görüşme formu geliştirilirken, konuya ilişkin güncel literatür taranmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Bu süreçte formun geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Veri Analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin anlamlı kategorilere ayrılarak yorumlanmasına olanak tanır (Krippendorff, 2019). Bu analiz yöntemi ile Sivas ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarının çocuk sağlığı ve güvenliği üzerindeki etkileri sistematik bir şekilde değerlendirilecektir. İçerik analizi kapsamında, veriler önce kodlanmış, ardından ana temalar belirlenerek analiz edilmiştir (Sezer & Demir, 2019). Bu analiz sürecinde elde edilen veriler, araştırmanın sorularına yanıt verebilecek temalar altında gruplandırılarak sunulmuştur. Her bir görüşmenin analizi sonucunda ortak temalar belirlenmiş ve bu temalar çalışmanın ana başlıkları altında toplanmıştır.

İnandırıcılık-Aktarılabirlik

Nitel araştırmada inandırıcılık için bulguların güvenilir ve geçerli olması, yöntemlerin bilimsel sağlamlığı ve titiz bir uygulama gerektirir (Merriam & Tisdell, 2015). Bu çalışmada fenomenoloji deseni seçilerek, katılımcıların deneyimleri ve algıları derinlemesine incelenmiş ve araştırma sürecinde objektiflik ve doğruluk sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanımı, katılımcıların düşüncelerini ayrıntılı bir şekilde ifade etmelerine olanak tanımış, bu da verilerin daha zengin ve çeşitli olmasına yardımcı olmuştur. Ayrıca, içerik analizi yöntemi ile elde edilen veriler sistematik bir şekilde kodlanmış ve ana temalar belirlenerek doğru bir şekilde analiz edilmiştir.

Araştırmalarda aktarılabirlik daha çok okuyucunun veya başka bir araştırmacının, çalışmayı değerlendirdiğinde kendinden bir şeyler bulmasına olanak tanır (Patton, 2015). Bu bağlamda çalışmanın aktarılabirliği için görüşme yapılan okulların özelliklerini ve bulundukları ilin özelliklerini ayrıntılı betimleyerek yapılmıştır. Çalışma bulguları yalnızca Sivas ili özelinde değil, benzer mekânsal koşullara sahip diğer şehirlerdeki okul öncesi eğitim kurumları için de geçerli olabilir.

Ayrıca, araştırma sırasında elde edilen veriler, okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve organizasyonel düzenlemelerine dair geniş bir perspektif sunmakta olup, bu veriler kamu politikaları, eğitim reformları ve kurumların fiziki yapılarındaki iyileştirmeler için faydalı bir temel oluşturabilir. Yapılan bu çalışma, okul öncesi eğitimde sağlıklı ve güvenli bir ortamın oluşturulmasına dair genel anlayışı geliştirecek olup, okul yöneticilerine, eğitimcilerine ve politika yapıcılara somut önerilerde bulunmayı hedeflemektedir. Bir başka ifadeyle incelenen sorunsalın Sivas iline özel olmadığı aynı eğitim kademesinde çalışan diğer öğretmenlerin veya benzer konuyu çalışan başka araştırmacıların kendi bağlamında değerlendirme yapabileceği bir çalışma olmuştur.

Tutarlılık-Doğrulanabilirlik

Nitel araştırmalarda tutarlılık, araştırma sürecinin izlenebilir, mantıklı ve sistemli bir şekilde yürütülmesini ifade eder (Miles, Huberman & Saldaña, 2019). Bu araştırmanın tutarlılığı, veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinde izlenen sistematik ve şeffaf yöntemlerle sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, çocuk sağlığı ve güvenliği ile ilgili açık ve belirgin sorular sormak suretiyle katılımcıların çeşitli bakış açılarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Görüşme formundaki soruların yapılandırılması, araştırmanın odak noktalarına uygun şekilde gerçekleştirilmiş ve aynı yöntem tüm katılımcılar için aynı şekilde uygulanmıştır. Bu durum, veri toplama sürecinde tutarlılığın sağlanmasına yardımcı olmuştur.

Doğrulanabilirlik ise verilere sadakati içermektedir (Lincoln & Guba, 1985). İçerik analizi yöntemi ile verilerin sistematik bir şekilde kodlanması ve gruplandırılması, bulguların doğruluğunu ve tutarlılığını pekiştirmiştir. Veriler, araştırma sorularına odaklanarak analiz edilmiştir ve her bir görüşmeden elde edilen temalar, araştırma amacına uygun şekilde gruplanmıştır. Bu da, araştırmanın sonuçlarının doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamaktadır.

Doğrulanabilirlik açısından, çalışmanın bulguları, katılımcıların görüşlerinin ve deneyimlerinin doğruluğuna dayanmaktadır. Verilerin doğruluğu, katılımcıların farklı demografik özelliklere sahip olması ve çeşitli eğitim kurumlarından gelmeleri ile sağlanmıştır. Ayrıca, araştırmada kullanılan yöntemler, benzer araştırmalarla karşılaştırılabilir olup, benzer bulguların elde edilmesi, çalışmanın doğruluğunu ve güvenilirliğini desteklemektedir. Araştırma bulgularının doğrulanabilirliği, ayrıca araştırma sürecinde verilerin tüm katılımcılar için açık bir şekilde toplanması, düzenlenmesi ve analiz edilmesi ile güçlendirilmiştir.

Araştırmanın tutarlılığı ve doğrulanabilirliği, elde edilen verilerin farklı kaynaklardan (katılımcı görüşmeleri) ve çeşitli analiz yöntemlerinden (içerik analizi) yararlanılarak sağlanmıştır. Bu da araştırmanın bulgularının geçerli ve güvenilir olmasını desteklemektedir.

Bulgular

Araştırmada katılımcıların %100'ü hijyen kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Yaşanan sorunlara ilişkin bulgular Tablo 1'de detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 1: Hijyen Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular

Tema	Alt tema	Kodlar f	
Hijyen	Tuvalet ve El Yıkama Alışkanlıkları	Tuvalet Eğitimi	7
		El Yıkama Eğitimi	4
		Hijyen Kurallarına Uymama	2
		Ebeveyn Katılımı	5
	Temizlik ve Hijyen Ürünlerinin Kullanımı	Temizlik Ürünlerinin Kullanımı	4
		Sınıf Temizliği	2

Tablo 1'de hijyen uygulamalarına dair katılımcı öğretmenlerin görüşleri, iki ana tema ve dört alt tema çerçevesinde incelenmiştir. Katılımcıların en çok vurguladığı konu tuvalet eğitimi (f7) olurken, bunu ebeveyn katılımı (f5) ve el yıkama eğitimi (f4) takip etmektedir. Temizlik ürünlerinin kullanımı (f4) ve hijyen kurallarına uymama (f2) gibi konular da önemli olmakla birlikte daha az sıklıkta dile getirilmiştir. Sınıf temizliği (f2) de öğretmenlerin hijyen uygulamalarında üzerinde durduğu diğer bir noktadır. Hijyen teması altında, tuvalet ve el yıkama alışkanlıkları ile temizlik ve hijyen ürünlerinin kullanımı başlıkları belirlenmiştir. Sınıf temizliği ve temizlik ürünlerinin kullanımı, okul ortamındaki hijyenin sağlanması ve sürdürülmesi konusunda öğretmenlerin gösterdiği hassasiyeti yansıtmaktadır. Öğretmenler, bu süreçte hem kendi eğitimlerini hem de çocuklara hijyen alışkanlıklarını kazandırmada gösterdikleri çabayı dile getirmişlerdir. Hijyen standartlarının uygulanmasında öğretmenlerin katkıları, çocukların sağlıklı bir ortamda eğitim almasını sağlamak için büyük önem taşımaktadır. Katılımcıların görüşleri, okul öncesi öğretmenlerinin hijyen uygulamalarını sürekli ve titizlikle takip ettiğini, çocukların hijyen alışkanlıklarını erken yaşlarda kazandırmayı hedeflediklerini göstermektedir. Bunun yanında, öğretmenlerin ebeveynlerle işbirliği yaparak hijyen eğitiminin evde de desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmeleri, eğitimde bütünsel bir yaklaşım benimsediklerini ortaya koymaktadır. Tablo 1'de belirtilen durumlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

K1: “Çocuklara hijyen alışkanlıklarını kazandırmak okul öncesi dönemde çok önemli. El yıkama, tuvalet eğitimi gibi konuları her fırsatta vurguluyoruz. Her gün düzenli olarak el yıkama saatleri düzenliyoruz ve bu konuda çok katı davranıyoruz.”

K6: “Hijyen eğitimi, hem sınıf içi hem de dışı etkinliklerde sürekli gündemde tutmamız gereken bir konu. Çocukların tuvalet alışkanlıklarını doğru şekilde kazanmaları için onlara sürekli rehberlik ediyoruz. Öğretici kartlar ve şarkılarla bu eğitimi daha eğlenceli hale getiriyoruz.”

K3: “Bazı çocuklar, özellikle hijyen konusunda evde yeterince eğitim almadıkları için okulda bu alışkanlıkları kazanmakta zorlanabiliyorlar. Ancak sınıfımızda buna büyük bir özen gösteriyoruz. El yıkamanın doğru şekilde yapılması, tuvalet sonrası ellerin temizlenmesi gibi konularda sık sık hatırlatmalar yapıyoruz.”

K8: “Temizlik, okulumuzda çok önemli bir konu. Çocuklarımıza sadece kişisel hijyen değil, aynı zamanda sınıf ortamının temizliği konusunda da sorumluluk veriyoruz. Oyuncakları düzenli olarak temizliyoruz ve çocukları da bu konuda bilinçlendiriyoruz.”

K5: “El yıkama alışkanlıklarını aşlamak zaman alabiliyor, özellikle küçük yaş gruplarında. Ancak oyunlar ve tekrarlamalarla bu alışkanlıkları kazandırıyoruz. Hijyen, sadece sağlık açısından değil, çocukların sosyal gelişimi açısından da çok önemli bir konu.”

Katılımcıların %100’ü güvenlik kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Yaşanan sorunlara ilişkin bulgular Tablo 2’de detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 2: *Güvenlik Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular*

Tema	Alt tema	Kodlar f	
Güvenlik	Fiziksel Güvenlik	Oyuncak ve Ekipman Güvenliği	9
		Acil Durum Planları	6
	Güvenlik Bilinci ve Farkındalık	Güvenlik Eğitimi	1
		Ebeveyn Farkındalığı	5

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin güvenlik konularında iki ana tema ve dört alt tema doğrultusunda görüş bildirdikleri görülmektedir. Güvenlik bilinci ve farkındalık teması altında en fazla vurgulanan konu güvenlik eğitimi olmuştur (f10). Bunu oyuncak ve ekipman güvenliği (f9), acil durum planları (f6) ve ebeveyn farkındalığı (f5) izlemiştir. Öğretmenlerin özellikle çocukların güvenliğini sağlamak amacıyla fiziksel ortamda alınan önlemlere ve güvenlik eğitimlerine büyük önem verdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca oyuncakların güvenliği ve acil durumlara hazırlıklı olunması gibi konuların, güvenli bir eğitim ortamı oluşturmada önemi katılımcı görüşleriyle desteklenmiştir. Bulgular, çocukların güvenliğini sağlamak için yalnızca fiziksel koşulların değil, aynı zamanda çocukların güvenlik bilincinin de erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Katılımcıların %80’i fiziksel güvenlikle ilgili unsurlara vurgu yapmış, bu durum öğretmenlerin eğitim ortamlarında çocukların güvenliğini artırmaya yönelik sistemli bir yaklaşım benimsediklerini göstermiştir. Tablo 2’de belirtilen durumlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

K2: “Çocuklara trafik kurallarını oyunlarla öğretiyoruz.”

K5: “Ebeveynler, güvenlik eğitimlerinde aktif rol alıyor.”

K8: “Yangın tatbikatlarında çocukların heyecanlandığını gözlemliyoruz.”

K11: “Çocukların güvenliğini arttırmak için periyodik eğitimler veriyoruz.”

Katılımcıların %80’i Koşulların İyileştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Gerekli alanlara ilişkin bulgular Tablo 3’de detaylı olarak verilmiştir

Tablo 3: *Koşullar kaynaklı sorunlara ilişkin bulgular*

Tema	Alt tema	Kodlar f	
Koşulların İyileştirilmesi	İyileştirme Stratejileri	Ekipman Bakımı ve Değişimleri	8
		Fiziksel Alan Yenilemeleri	7
	Ekipman Bakımı ve Değişimleri	Ekipman Bakımı	5

Katılımcıların %80’i, okul ortamındaki fiziksel koşulların iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. “Koşulların İyileştirilmesi” teması altında iki önemli alt tema belirlenmiştir: İyileştirme Stratejileri (Ekipman Bakımı ve Değişimleri, f8) ve Fiziksel Alan Yenilemeleri (f7). Ayrıca ekipman bakımına ilişkin özel bir kod da dikkat çekmektedir. Ekipman Bakımı(f5). Katılımcılar, mevcut ekipmanların düzenli bakımının yapılması ve fiziksel alanların yenilenmesi gerektiğini belirtmiştir. Fiziksel alan düzenlemelerinin hem güvenlik hem de çocukların rahat hareket edebilmesi açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Tablo 3’de belirtilen durumlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

K1: “Sık sık oyuncaklarımızın bakımını yapıyoruz, böylece herhangi bir arıza durumunda güvenliğini sağlıyoruz.”

K2: “Okul bahçemizi daha güvenli hale getirebilmek için yeni oyun ekipmanları satın almayı planlıyoruz. Ayrıca, mevcut ekipmanların da sık sık bakımını yaparak güvenliklerini kontrol ediyoruz.”

K5: “Bizim okulda sınıfların zeminini yeniledik ve duvarlarda yumuşak malzemeler kullanmaya başladık. Çocuklar rahatça hareket edebiliyor ve düşme riskleri büyük ölçüde azaldı.”

Katılımcıların %80’i, sağlık ve güvenlik standartlarının sürekliliğinin sağlanmasının önemini vurgulamışlardır. Gerekli alanlara ilişkin bulgular Tablo 4’de detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 4: Süreklilik kaynaklı sorunlara ilişkin bulgular

Tema	Alt tema	Kodlar f	
Süreklilik	Stratejik Süreklilik	Periyodik Denetimler	9
		Eğitim ve Bilinçlendirme Programları	7
	İç İletişim ve Takım Çalışması	Ekip İçi İletişim	8
		Ortak Çözüm Üretme	6

Katılımcıların %80’i, sağlık ve güvenlik standartlarının sürekliliğinin sağlanmasının önemini vurgulamıştır. “Süreklilik” teması altında, Stratejik Süreklilik (Periyodik Denetimler, f9; Eğitim ve Bilinçlendirme Programları, f7) ve İç İletişim ve Takım Çalışması (Ekip İçi İletişim, f8; Ortak Çözüm Üretme, f6) alt temaları öne çıkmıştır. Katılımcılar, sağlık ve güvenlik uygulamalarının sürekli geliştirilmesi için periyodik denetimlerin yapılması, eğitim programlarının düzenlenmesi ve ekip içi iletişimin güçlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Tablo 4’de belirtilen durumlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

K4: “Sağlık ve güvenlik standartlarının sürekliliğini sağlamak için periyodik denetimler yapıyoruz.”

K7: “Eğitim ve bilinçlendirme programları ile hem öğretmenleri hem de velileri bilgilendiriyoruz.”

K3 (Anaokulu E): “İç iletişim okulumuzun güvenlik seviyesinin sürdürülebilirliği için çok önemli bir rol oynuyor.”

K2 (Anaokulu F): “Güvenlik önlemleri ve çocuk sağlığı konusunda hep birlikte hareket etmek çok önemli.”

Tartışma

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve mekânsal koşullarının çocuk sağlığı ve güvenliği bağlamında öğretmenlerin düşünce ve görüşleriyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular, literatürde yer alan çeşitli araştırmalarla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu sayede, araştırma sonuçlarının alanyazındaki benzer bulgularla örtüşen veya ayrışan yönleri ortaya konularak alana özgü öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

İlk araştırma bulgusu kapsamında, okul öncesi öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda fiziksel koşulların çocukların sağlık ve güvenliğini tehdit etmesi yönünde bir görüş birliği olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle sınıf büyüklüğünün yetersizliği, hijyen standartlarının düşük olması ve güvenlik önlemlerinin eksikliği katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Bu bulgu, Yıldırım (2021) ve Öztürk ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Yıldırım, sınıf alanı ve hijyen eksikliklerinin çocuk sağlığı üzerinde ciddi olumsuz etkiler yarattığını belirtmiştir. Nitekim Evans (2006), yeterli fiziksel alanın çocukların fiziksel gelişimi ve yaralanma riskinin azaltılması açısından kritik olduğunu vurgulamıştır.

Öte yandan, mekânsal yapıların (alan düzenlemesi ve dekorasyon gibi) çocukların psikolojik sağlıkları üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Özellikle düzensiz oyun alanlarının çocuklarda stres ve kaygı yaratabildiği öğretmen ifadelerine yansımıştır. Bu bulgu, Frost, Wortham ve Reifel (2012) tarafından ortaya konan mekânsal düzenlemelerin çocukların duygusal iyilik hali üzerindeki etkisiyle örtüşmektedir. Ayrıca, OECD (2020) raporunda, fiziksel çevrenin çocukların psikolojik güvenliği için temel bir unsur olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırmanın diğer bir bulgusu kapsamında, öğretmenler çocuk sağlığı ve güvenliği standartlarının iyileştirilmesi için fiziksel alanların düzenlenmesi, hijyen eğitimlerinin artırılması ve acil durum hazırlıklarının güçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu öneriler, Kara ve Akman (2020) tarafından yapılan çalışmada da desteklenmektedir. Söz konusu çalışmada, ebeveyn işbirliği ve hijyen bilinci oluşturma, sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturmadaki rolü

vurgulanmıştır. Ayrıca, acil durum hazırlıklarının güçlendirilmesi, çocukların güvenliğini sağlamak için temel bir strateji olarak Peek (2015) tarafından önerilmektedir.

Araştırmanın son bulgusu kapsamında, öğretmenler çocuk sağlığı ve güvenliği standartlarının sürdürülebilirliğini sağlamak için periyodik denetimler, sürekli personel eğitimi ve okul-veli işbirliğinin güçlendirilmesi gerektiğini önermiştir. Bu bulgu, Yıldız ve Şahin (2022) tarafından yapılan ve okul öncesi eğitim kurumlarında hijyen standartlarının sürekliliği için sürekli izleme ve denetim mekanizmalarının gerekli olduğunu belirten çalışmayla paraleldir. Timm (2021), okul güvenliği ve sağlığı için düzenli denetimlerin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin performansını izleyerek, çocukların güvenliğini sağlama konusunda önemli bir rol oynadığını belirtmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve mekânsal koşullarının çocuk sağlığı ve güvenliği üzerindeki etkilerini öğretmenlerin deneyimleri aracılığıyla anlamayı amaçlamıştır. Çalışma bulguları, eğitim ortamlarının fiziksel ve mekânsal düzenlemelerinin yalnızca çocukların fiziksel sağlığı üzerinde değil, aynı zamanda psikolojik iyilik halleri üzerinde de önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmada, sınıf büyüklüklerinin yetersizliği, hijyen standartlarındaki eksiklikler ve güvenlik önlemlerinin yetersizliği gibi faktörlerin, çocukların günlük yaşantılarında çeşitli riskler oluşturduğu belirlenmiştir. Mekânsal yapıların (özellikle oyun alanlarının düzeni ve mekânların estetik özellikleri) ise çocukların duygusal rahatlık ve güvenlik duyguları üzerinde doğrudan etkili olduğu öğretmen ifadeleriyle desteklenmiştir.

Çalışmanın sonuçları, literatürdeki mevcut bulgularla genel bir paralellik göstermektedir. Ancak özellikle Sivas ilinde gerçekleştirilen bu araştırma, bölgesel farklılıkların okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesine nasıl yansıdığı konusunda yeni bilgiler sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, sadece mevcut sorunları tespit etmekle kalmayıp, aynı zamanda sağlıklı ve güvenli eğitim ortamlarının oluşturulmasına yönelik pratik öneriler geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır.

Elde edilen sonuçlar, çocuk sağlığı ve güvenliğinin yalnızca bireysel kurumların sorumluluğunda değil, aynı zamanda ulusal eğitim politikalarının öncelikli alanlarından biri olması gerektiğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının fiziksel ve mekânsal düzenlemeleri, hijyen uygulamaları ve güvenlik önlemleri sürekli olarak değerlendirilerek, çocukların bütüncül gelişimlerini destekleyecek şekilde iyileştirilmelidir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk sağlığı ve güvenliğini artırmaya yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

Öncelikle, eğitim ortamlarının fiziksel yapılarının çocukların serbest hareketini destekleyecek şekilde düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Sınıf içi alanların genişletilmesi, mobilyaların çocuk ergonomisine uygun seçilmesi ve güvenlik önlemlerinin sistematik biçimde güçlendirilmesi, çocukların hem fiziksel hem de psikolojik iyilik halleri açısından destekleyici olacaktır.

Hijyen uygulamaları konusunda, okullarda sadece temizlik sıklığının artırılması değil, çocuklara yönelik hijyen eğitimlerinin sistematik biçimde planlanması da önerilmektedir. Bu süreçte öğretmen-veli iş birliğinin güçlü bir şekilde desteklenmesi gerekmektedir ve hijyen alışkanlıklarının okul ve ev ortamında tutarlı bir şekilde uygulanması sağlanmalıdır.

Çocukların psikolojik güvenliğini artırmak için, okul mekânlarının tasarımında renk, ışık ve mekânsal düzenleme gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. Oyun alanlarının, çocukların serbest oyun ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde düzenlenmesi, çocukların stres düzeylerini azaltarak eğitim süreçlerine daha olumlu katılım göstermelerini sağlayabilir.

Acil durumlara yönelik hazırlıkların güçlendirilmesi de bir diğer önemli öneridir. Eğitim kurumlarında düzenli aralıklarla yangın, deprem gibi acil durum tatbikatları yapılmalı, öğretmenler ve idareciler bu konularda hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir. Böylece hem çocukların hem de personelin acil durumlar karşısında güvenli ve kontrollü davranmaları sağlanabilir.

Son olarak, çocuk sağlığı ve güvenliği standartlarının sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla, okullarda periyodik denetim ve izleme mekanizmaları kurulması önerilmektedir. Sürekli değerlendirme, mevcut standartların korunması ve ihtiyaç duyulan iyileştirmelerin zamanında yapılması açısından hayati bir öneme sahiptir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, A. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında hijyen uygulamaları ve çocuk sağlığına etkileri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 45–59.
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitime giriş* (5. baskı). Morpa Kültür Yayınları.
- Bredekamp, S. (2016). *Effective practices in early childhood education: building a foundation*. Pearson.
- Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., et al. (2017). Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91–102. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31390-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3)
- Demirtaş, H., & Gültekin, M. (2021). Okul öncesi eğitim ortamlarında hijyen koşullarının iyileştirilmesi üzerine bir değerlendirme. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 83–101.
- Evans, G. W. (2006). Child development and the physical environment. *Annual Review of Psychology*, 57, 423–451. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102.904.190057>
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4th ed.). Pearson.
- Geney, F., Özsoy, Z., & Bay, D. N. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekan özellikleri: Eskişehir ili örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 735–767. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.553864>
- Güleş, F., & Erişen, Y. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartlarını belirleme: paydaş görüşlerine dayalı bir analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 129–138.
- Güven, S. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarında güvenlik önlemleri ve çocuk sağlığı ilişkisi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 5(3), 24–38.
- İvrendi, A. (2018). Okul öncesi eğitim ortamlarında fiziksel koşullar ve çocuk gelişimi arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 55–70.
- Kara, N., & Akman, B. (2020). Okul öncesi dönemde hijyen eğitimi ve aile katılımı. *Erken Çocukluk Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 112–130.
- Karadaş, H. (2021). Okul öncesi eğitim kurumlarında yaşanan güvenlik ve sağlık problemlerinin paydaş görüşlerine göre incelenmesi. *Anatolian Journal of Health Research*, 2(1), 7–14. <https://doi.org/10.29228/anatoljhr.50959>
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: an introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications, Inc. DOI: <https://doi.org/10.4135/978.107.1878781>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications, Inc.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. SAGE Publications, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Morrongiello, B. A., & Lasenby, J. (2006). Finding the daredevils: Development of a sensation seeking scale for children that is relevant to physical risk taking. *Injury Prevention*, 12(1), 33–38. <https://doi.org/10.1136/ip.2005.010439>
- OECD. (2020). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c3e2dcd1-en>
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58–66.
- Öztürk, S., & Yılmaz, E. (2020). Erken çocukluk döneminde hijyen alışkanlıklarının kazandırılması. *Eğitimde Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 3(1), 15–29.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, Inc.
- Peek, L. (2008) Children and disasters: understanding vulnerability, developing capacities, and promoting resilience—an introduction. *Children, Youth and Environments*, 18, 1–29. <https://doi.org/10.1353/cye.2008.0052>
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: constructing sustaining relationships*. Routledge.
- Sezer, T., & Demir, M. (2019). Nitel veri analizinde içerik analizi yönteminin uygulanması: Bir örnek çalışma. *Sosyal Bilimler*

Enstitüsü Dergisi, 23(1), 101-119.

Soydan, O., Benliay, A., & Cüce, B. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekân peyzaj tasarımının 5-6 yaş çocuk grubu algısı üzerindeki etkisi. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 3(1), 37-47. <https://doi.org/10.28948/ngumuh.239373>

Şahin, M., & Dünder, S. (2019). *Okul öncesi eğitimde sağlık ve güvenlik*. PegemA.

Timm, P (2021). *School security: how to build and strengthen a school safety program*. Butterworth-Heinemann.

UNICEF (2020). *Child protection strategy 2021-2030*. 20.01.2025 tarihinde <https://www.unicef.org/documents/child-protection-strategy> adresinden erişilmiştir.

World Health Organization (WHO). (2007). *Early childhood development and disability: a discussion paper*. Geneva: WHO.

World Health Organization (WHO). (2005). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice (Summary report)*. WHO Press. <https://www.who.int/publications/i/item/924.156.2943>

Yıldırım, H. (2021). Okul öncesi eğitimde fiziksel koşulların çocuk sağlığına etkisi. *Eğitimde Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 95-114.

Yıldız, M., & Şahin, F. (2022). Fiziksel çevre düzenlemelerinin çocuk sağlığına etkisi: Nitel bir inceleme. *Eğitim Ortamları ve Çocuk Gelişimi Dergisi*, 7(3), 77-93.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çocuk Sağlığı ve Güvenliğinin İncelenmesi: Sivas İli Örneği

Abdolvahap ŞAMAN^{ID}, Hakan SARIÇAM^{ID}

This study focuses on analyzing the physical and spatial conditions in preschool education institutions within the Sivas city in Türkiye, specifically in relation to child health and safety, and seeks to assess them based on teachers' perspectives. Child health involves safeguarding and improving their physical, mental, and social well-being. Child safety focuses on stopping children from facing physical and psychological dangers. Considering how important health and safety standards are for good educational settings, this study investigates how things inside preschools affect children's well-being and growth.

A qualitative research design was adopted, utilizing a phenomenological approach to gain a comprehensive understanding of preschool teachers' experiences concerning health and safety practices. Data were gathered through semi-structured interviews with 15 preschool teachers employed in schools representing a range of socio-economic backgrounds across Sivas in Türkiye. Participants were selected through purposive sampling to ensure a diverse representation of experiences. The collected data were subsequently analyzed using content analysis, resulting in the identification of key themes, including physical conditions, spatial organization, hygiene practices, and emergency preparedness.

The research revealed that limited space, poor hygiene, and neglected safety precautions significantly harm children's physical and mental health. Teachers pointed out that crowded classrooms limit how much children can move, making accidents more likely. The study also found a lack of hygiene products and inconsistent cleaning, emphasizing the need for better hygiene education supported by both schools and families. Furthermore, old and unsafe environments, like playgrounds and classrooms, were major issues. Emergency preparedness, such as drills and evacuation plans, was not done well enough and needs improvement.

Teachers pointed out that although some health and safety measures are present in the schools, their long-term success is often hindered by the absence of regular evaluation and strategic planning, a finding supported by the study. They stressed that school administrators, educators, and parents must collaborate to ensure health and safety standards are consistently maintained and improved.

By presenting region-specific findings, this study contributes to the existing body of research by underscoring the critical interrelationships among the quality of the physical environment, hygiene practices, and emergency preparedness in promoting children's holistic development. The results indicate that preschool institutions should prioritize the enhancement of their physical infrastructure, the implementation of structured hygiene education programs that actively engage families, and the establishment of comprehensive health and safety policies supported by regular evaluations. Moreover, strengthening emergency preparedness through systematic training and routine drills is essential for fostering a safe and supportive educational environment.

Future research would benefit from incorporating the insights of both parents and policymakers, leading to a more comprehensive grasp of the systemic influences on child health and safety in early childhood education.

Araştırmanın etik izni

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulunun 30.10.2024 tarih ve 485008 sayılı kararı ile etik kurul izni verilmiştir.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Şaman, A. & Sarıçam, H. (2025). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çocuk Sağlığı ve Güvenliğinin İncelenmesi: Sivas İli Örneği. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1): 50-61. doi: 10.55008/te-ad.1616678

Okuryazarlık Becerilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması*

An Action Research Study on Developing Literacy Skills in the Social Studies Course *

Başak GÖFNER^{id}, Yücel KABAPINAR^{id}

ÖZ

Amaç: Toplumlardaki değişimler, öğrenme ihtiyaçlarında da değişime yol açmıştır. Bundan yaklaşık 100 yıl önce okuryazarlık kavramı, okuma ve yazma bilen bireyleri ifade ediyor iken günümüzde okuryazarlık çok yönlü ve farklı anlamlar içeren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullarda, derslerle okuryazarlık becerilerini ilişkilendirmenin öğrencilerin hem ders başarılarını arttıracak hem de okuryazarlık becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Yapılan eylem araştırması bu düşüncenin doğru olup olmadığı ile ilgili veriler toplamayı, analiz etmeyi ve değerlendirmeyi içermektedir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için; “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuryazarlık becerileri açısından, uygulama öncesi ve uygulama sonrası durumları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem ve Araçlar: Araştırma nitel bir çalışma olup eylem araştırması deseni ile tasarlanmıştır. Araştırma, İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki bir ilkokulun 4. sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, uygulamanın yapıldığı sınıfın sınıf öğretmenidir. Uygulamanın yapıldığı sınıftaki öğrenci sayısı 29’dur. Araştırmaya sınıftaki öğrencilerin tamamı dâhil edilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci 5 haftadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak etkinlik formları ve algı anketleri kullanılmıştır. Veriler nitel araştırma yöntemine uygun olarak içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Sonuçlar: Araştırma bulguları, alan okuryazarlığı uygulamalarının öğrencilerde okuryazarlık becerilerinin gelişimlerine katkı sağladığı yönündedir. Bu durumda, gerek sosyal bilgiler dersi için gerekse diğer derslerde ilgili dersin öğretimi gerçekleştirilirken aynı zamanda okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkinlikler tasarlanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Alan Okuryazarlığı, Eylem Araştırması, İlkokul 4. Sınıf Öğrencileri, Okuryazarlık

ABSTRACT

Purpose: Changes in societies have also led to changes in learning needs. While about 100 years ago, the concept of literacy referred to individuals who could read and write, today literacy is a multifaceted concept with different meanings. Integrating literacy skills into school subjects is believed to enhance both students’ academic performance and their overall literacy development. This action research study aims to collect, analyze, and interpret data to examine the accuracy of this assumption. To achieve this goal, the central research question guiding the study is: “What is the status of fourth-grade primary school students in terms of the literacy skills required across all subject areas before and after the implementation?”

Method and Materials: The research is a qualitative study and designed as an action research. It was conducted in a fourth-grade classroom at a primary school located in the Üsküdar district of Istanbul. The researcher was also the classroom teacher of the same class in which the study was conducted. A total of 29 students participated in the study, with all students in the class included as participants. Activity forms, perception questionnaires, student diaries, researcher’s diary, student and parent interviews were used as data collection tools. The data were analyzed by content analysis in accordance with the qualitative research method. When the findings were examined, there was a positive change in the students’ literacy skills in all fields after the implementation.

Results: Research findings suggest that content-area literacy practices support the development of students’ literacy skills. In light of these findings, it is recommended that further studies be conducted to explore the integration of literacy into all subject areas. Additionally, it is advised that literacy be formally included as a distinct skill area in the national curriculum developed by the Ministry of National Education.

Keywords: Content-Area Literacy, Action Research, Primary School, 4th-Grade Students, Literacy

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

GİRİŞ

Toplumlar her geçen gün değişmekte ve gelişmektedir. Toplum içinde daha iyi yerlere gelmek isteyen bireylerden beklenen bilgi ve potansiyel ise artmaktadır. Eskiden sadece adını okuyup yazabilene ve imzasını atabilene okur-yazar denmiştir (Güneş, 1994). Ancak günümüzde okuryazarlık, okuma ve yazmanın ötesinde bir anlam ifade etmektedir. Okuryazarlık kavramı, içerisinde pek çok zihinsel beceriyi, dili kullanarak gerçekleştirilen iletişim becerilerini ve tutumlarını barındıran bir eğitim terimine dönüşmüştür (Aşıcı, 2009). Okuryazarlık bir anlamda; bilgi, beceri ve sosyal normları anlamamızı, birbirimizle paylaşmamızı, yorumlayabilmemizi ve kendi kültürümüzde bulunan semboller sistemini kullanarak bizden sonraki nesillere aktarmamızı sağlayacak araç haline gelmiştir (Altun ve Güner, 2005, s.178).

Alan okuryazarlığı da okuryazarlık türlerinden birisidir. Kavramın orijinali “content area literacy” olup Türkçe karşılığı ilk kez Göfner (2017) tarafından yazılan doktora tezinde kullanılmıştır. Alan okuryazarlığı anlayışına göre, sadece Türkçe dersinde değil, tüm derslerde öğrencilerin farklı okuryazarlık ihtiyaçları bulunmakta ve bu ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir. Kavramın tarihi kökleri incelendiğinde, alandan okuma (reading in content areas) ve alandan yazma (writing across the curriculum) anlayışlarının kavramın gelişiminde etkili olduğu görülmektedir (Vacca, 2002). Alandan okuma, Gray (1925) tarafından ortaya atılan, “Her öğretmen aynı zamanda okuma öğretmenidir” anlayışından doğmuştur (Veveiros, 2000). Bu anlayışa göre, her alanda öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmeye ihtiyacı vardır ve tüm öğretmenler bu konuda sorumluluk sahibidir. Alandan yazma ise, öğrencilerin fen bilimleri, matematik, sosyal bilgiler ve diğer derslerde pek çok resmi ve gayri resmi yazı üretmeleri anlamına gelir (Phelps, 2002).

Alandan okuma ve alandan yazma, öğrencilerin farklı derslerdeki okuma ve yazma ihtiyaçlarını karşılamak anlamına gelmektedir. Ancak okuryazarlık kavramının okuma ve yazma kavramlarının ötesinde bir anlam ifade etmesi gibi; alan okuryazarlığı kavramı da, alandan okuma ve alandan yazmanın toplamından daha geniş bir anlama sahiptir. Alan okuryazarlığı, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve matematik gibi derslerde bir dizi medyayı okuma, yazma, oluşturma ve sunma yeteneğidir (Altieri, 2011). Swafford ve Kallus, “21. yüzyılda alan okuryazarlığı becerilerini kazanmış öğrencilerin, ön bilgilerini; basılı ve basılı olmayan metinleri; gelişen teknolojiyi; okulda ya da okul dışında pek çok sosyal ve kültürel bağlam içinde, bilgiyi keşfetmek, oluşturmak, öğrenmek ve iletmek için okuma, yazma, dinleme ve konuşmayı araç olarak kullanan öğrenciler.” olduğunu belirtmektedir (Veveiros, 2000). Alan okuryazarlığı, farklı alanlarda öğrenmeye dönük faaliyetler gerçekleştirirken okuryazarlık becerilerini işe koşma olarak da tanımlanabilir.

Dünyada alan okuryazarlığına ilişkin uygulamalar öncelikle üst öğrenim kurumlarında başlamıştır. Zamanla uygulamaların ilkokullarda, hatta anaokullarında bile mümkün olduğu görülmüştür. Alan okuryazarlığı uygulamaları, ABD’de ölçüt temelli eğitim, belirlenmiş sınav ölçütleri ve teknolojinin etkisiyle ilkokullarda yaygınlaşmıştır. İlkokullarda okumaların %50’sinin bilgilendirici metinlerden oluşması gerekliliği ve sınavlarda bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin eşit ağırlıklı olması, bu uygulamaların temel unsurlarıdır (Moss, 2005). Bilgilendirici metinler; haber vermek, açıklama yapmak, tanımlamak, bilgi sunmak ya da ikna etmek için yazılmış metinlerdir (Saul ve Dieckman, 2005). Alan okuryazarlığı uygulamaları yapılırken, öğrencilerin farklı alanlarda bilgilendirici metinlere ilişkin okuma becerileri geliştirilmeye çalışılır. Aynı zamanda öğrencilerin bu tür metinler yazabilir duruma gelmeleri hedeflenir.

Öğrencilerin sadece basılı materyalleri okuyup yazmaları yeterli değildir, aynı zamanda bunu elektronik ortamda da yapmaları gerekir. İnternette bir yığın medyanın içinden ihtiyaç duyulanları belirlemek, içeriği değerlendirmek, iş ve okul gereksinimine göre bunları sentezlemek gerekir (Schmar Dobler, 2003). Alan okuryazarlığı uygulamaları, teknolojiyi eğitimin içine dâhil etmeyi mümkün kılan etkinlikler tasarlama fırsatı sunar. Okuryazarlık ve alan okuryazarlığı kavramlarının dünyada gelişmekte olduğu görülmektedir.

Dünyada alan okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar; alan okuryazarlığı uygulamalarının öğrencilerin ders başarısını arttırmanın yanında okuryazarlık becerilerini de geliştirdiği yönünde örnekler sunmaktadır (Hwang, Cabell ve Joyner, 2021; Kim vd. 2021; Clark ve Lott, 2017; Pennington ve ark., 2014; Maloch ve Horsey, 2013; Wilcox ve Monroe, 2011; Knipper ve Duggan (2006);Morrow vd. 1997).

Türkiye’de okuryazarlık kavramı; Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli içerisinde beceri alanı olarak yer almaktadır. Okuryazarlık becerisi müfredatta; “bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı

ve sanat okuryazarlığı” boyutları ile karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yer alan okuryazarlık becerileri üç düzeyde kurgulanmıştır. Bu düzeyler;

1. Farkındalık düzeyi: Okuryazarlık türünde geçen temel bilgi, terim, kavram ve olguları tanımlama, anlama, bunların farkında olma ve duyarlılık gösterme
2. İşlevsellik düzeyi: Öğrencilerin bilgi, terim, kavram ve olgulara yönelik bütüncül ilişkiyi fark etmeleri
3. Eylemsellik düzeyi: Edinilen bilgilere yönelik öğrencilerin eyleme geçmeleri şeklinde ifade edilmektedir.

Bu düzeyler, gelişime uygun ve sarmal bir yapıda kurgulanmıştır. Okuryazarlığın programda bir beceri alanı olarak yer alması okuryazarlığın değişen ve gelişen ihtiyaçlarının bir sonucudur ve güncel ihtiyaçlara ayak uydurabilmek açısından oldukça değerlidir. Eğitim programında okuryazarlık ayrı bir ders olarak değil, bir beceri alanı olarak yer almakta ve derslere entegre edilmektedir. Eğitim programında okuryazarlığın derslerle bütüncül bir şekilde ele alınması öğrencilerin farklı okuryazarlık becerileri arasında ilişki kurmasını kolaylaştıracığı düşünülmektedir (Sezer ve Dedeoğlu, 2024; Kahramanoğlu vd., 2024).

Yapılan araştırma; okuryazarlık becerilerinin yeni Maarif Modeli içerisinde uygulanabilirliğine örnek teşkil etmektedir. Yeni Maarif Modelinden farklı olarak; derslerle ilişkilendirilen okuryazarlık becerileri alan okuryazarlığı olarak tanımlanmakta ve Dünya literatüründen alan okuryazarlığına ilişkin örnekler sunularak okuryazarlık becerilerinin derslerde geliştirilebilirliğine yönelik model olma özelliği taşımaktadır. Çalışmada, okuryazarlık becerilerini geliştirmeye dönük etkinlikler sosyal bilgisi dersinde uygulanmıştır. Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerde üretilen akademik bilgiyi kullanan ve bunu özel bir kitle olan öğrencilere sunan derstir. Sosyal bilgiler dersi, sosyal bilimlerin pedagojik ilkeler çerçevesinde özel bir kitle olan öğrenciler için basitleştirilmesi olarak da tanımlanabilir (Kabapınar, 2012).

Araştırmada, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde bir ünite ele alınmış ve üniteye hangi okuryazarlık becerilerinin geliştirilebileceği belirlenmiş ve belirlenen becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Araştırmada, etkinliklerin uygulama sürecine ve sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan çalışma, Türkiye’de alan okuryazarlığı uygulamasına bir örnek sunarak benzer uygulamaların yaygınlaştırılmasını hedeflenmektedir. Çalışmanın uygulamaya dönük olarak tasarlanmasının; konuya ilgi duyan araştırmacılara fikir vereceği; aynı zamanda öğretmenlere alan okuryazarlığı yaklaşımını sınıflarında kullanmaları adına yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında okuryazarlık becerileri; okuma becerileri, yazma becerileri, dinleme becerileri ve konuşma becerileri olarak ele alınmıştır. Belirtilen beceri alanlarında ele alınabilecek alt beceriler oldukça geniştir. Ancak; uygulama sürecinde sosyal bilgiler dersi teması ile ilişkilendirilerek okuryazarlık becerilerine ilişkin bir kapsam oluşturulmuştur. Tablo 1’de kapsama dâhil edilen alt becerilere yer verilmiştir. Alt beceriler, literatür taraması yapılarak ve uzman görüşleri alınarak araştırmacılar tarafından belirlenmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya dâhil edilen okuryazarlık beceri alanları

Okuryazarlık Beceri Alanı	Alt Beceri Alanı
Okuma	Okuduklarından çıkarım yapma
	Metnin kendisine uygun olup olmadığına karar verme
Yazma	Belirtilen ölçütlere uygun yazma
	Bilgileri kısaca özetleme
Dinleme	Farklı fikirleri dinleme
	Hangi fikirlerin daha önemli olduğuna karar verme
Konuşma	Öğrendiklerini sözel olarak tartışma
	Bilgileri paylaşma

Çalışma, sosyal bilgiler dersinde “Geçmişimi Öğreniyorum” temasının (MEB, 2010) işlenme sürecinde gerçekleştirilmiştir. Tablo 2’de “Geçmişimi Öğreniyorum” temasına ait kazanımlara yer verilmiştir. Kazanımlar

uygulamanın yapıldığı dönemde Milli Eğitim Bakanlığı 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer almaktadır. Kazanımlar üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Tablo 2. Çalışmaya dâhil edilen sosyal bilgiler dersi kazanımları

Sosyal Bilgiler Dersinde Ele Alınan Tema Adı: Geçmişimi Öğreniyorum
1. Sözlü tarih yöntemini kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihini oluşturur.
2. Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri fark eder.
3. Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir.
4. Tarihte Türklerin yaygın olarak oynadığı oyunlardan günümüzde de devam edenlere örnek verir.
5. Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Milli Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye'yi betimler.
6. Milli Mücadele'nin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilanında Atatürk'ün rolünü fark eder.

Araştırmanın problem cümlesi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuryazarlık becerileri açısından, uygulama öncesi ve uygulama sonrası durumları nasıldır?” şeklinde ifade edilebilir.

Araştırma daha geniş ifadeyle; “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri açısından uygulama öncesi ve uygulama sonrası durumları nasıldır?” sorusuna cevap aramaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma modelinin belirlenmesinde, üzerinde çalışılan alanın ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur. Sosyal bilimler, somut olguların yanında soyut ve değişken kavramların da incelendiği özel bir alandır. Çalışma, bir konu ile ilgili derinlemesine araştırma yapma arzusu taşımaktadır. Bu sebeple çalışmanın nitel desende planlanması uygun görülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2011), nitel araştırmayı “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” şeklinde tanımlamıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin tercih edilme sebebi, sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini geliştirme çalışmasının sınıfın doğal ortamında gerçekleşmesi ve sürecin gerçekçi ve bütüncül bir şekilde araştırmaya aktarılacak istenmesidir. Nitel araştırmaların; kültür analizi, olgu bilim, kuram oluşturma, durum çalışması ve eylem araştırması gibi farklı desenlerle kurgulanması mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışma için eylem araştırması deseni uygun görülmektedir. Eylem araştırması okullarda; gerçek bir problemi çalışma imkânı sunar, uygulamaların nasıl geliştirilebileceğini konu edinir ve geliştirilmesi planlanan uygulamaların sistematik gözlemini yapmayı gerektirir. Eylem araştırması süreci; bir araştırma alanını tanımlamakla başlar, devamında tanımlanan alanla ilgili veriler toplanır ve analiz edilir. Bu süreç tamamlandıktan sonra bulgular değerlendirilir ve gerekirse yeni bir eylem planı hazırlanır. Bir araştırma deseni olarak eylem araştırmasının rolü; eğitim araştırmaları ve öğretim uygulamaları arasındaki boşluğa köprü kurmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011,). Eylem araştırması, uygulamayı geliştirmenin bir yolu olarak görülebilir (Glesne, 2012). Araştırmacı, eylem araştırmasının, uygulamayı geliştirmenin bir yolu olarak görülme özelliğinin kendi çalışması için uygun olduğunu düşünmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, İstanbul ili Üsküdar ilçesinde bulunan bir devlet okulunda 29 öğrencisi olan bir 4. sınıfın öğrencileridir. Öğrencilerin tamamı 9-10 yaş aralığındadır. Araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Eylem araştırmaları öğretmenlerin kendi sınıflarında araştırma yapmalarına olanak sağladığından (Johnson, 2014, s. 25), araştırmanın araştırmacının kendi sınıfında yapılması uygun görülmüştür. Sınıfta 16 kız, 13 erkek öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerde davranış problemlerine genellikle rastlanmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı, okuryazarlık becerileri açısından öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası durumlarını belirlemektir. Bu amaca ulaşmada yardımcı veri toplama araçları olarak, ön algı anketi, son algı anketi ve gecikmiş son algı anketi uygulaması yapılmış ve etkinlik formları/çalışma yaprakları hazırlanmıştır.

Ön algı anketi, etkinlikler başlamadan hemen önce öğrencilerin okuryazarlık becerileri açısından ne durumda olduğunu tespit etmeye yardımcı bir araç olarak kullanılmıştır. Son algı anketinin amacı, eylem araştırması sürecinin, öğrencilerde nasıl bir değişime sebep olduğunu belirlemektir. Gecikmiş son algı anketi, etkinlikler tamamlandıktan yaklaşık iki ay sonra uygulanmıştır. Gecikmiş son algı anketinde amaç, öğrencilerde okuryazarlığa ilişkin becerilerin görece kalıcı olup olmadığını belirlemektir.

Etkinlik formları/çalışma yaprakları veri toplama araçları içerisinde önemli bir yere sahiptir. Eylem araştırması sürecinde, ele alınan sosyal bilgiler dersi kazanımları ile ilişkilendirilmiş 8 ders içi etkinlik geliştirilmiştir. Etkinliklere ilişkin somut verilere sahip olmak amacıyla, her etkinlikte bir veya birden fazla etkinlik formu/çalışma yaprağı kullanılmıştır. Etkinlik formları hazırlanırken Altieri'in (2011) "Content Counts: Developing Disciplinary Literacy Skills K-6" kitabından faydalanılmıştır. Aynı zamanda araştırmacının tez danışmanı ile beraber geliştirdiği, çalışma konusu merkezli etkinliklere de yer verilmiştir. Etkinlik formlarının/çalışma yapraklarının sonuna, her form için uygulama öncesi geliştirilmiş bir rubrik eklenmiştir. Rubriklerin geliştirilme amacı, etkinliklerde öğrencilerden neler beklendiği konusunda öğrencilerin bilgi sahibi olmalarıdır. Aynı zamanda etkinlik formlarına ilişkin rubriklerin olması, veri analizinin sistematik şekilde gerçekleşmesi açısından, araştırmacının işini kolaylaştırmıştır. Etkinlikler geliştirildikten sonra, alanında uzman 3 akademisyen, 3 doktora öğrencisi, 2 Türkçe öğretmeni, 1 sosyal bilgiler öğretmeni, 1 rehber öğretmen ve 5 sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzmanlardan görüş alındıktan sonra; dilbilgisi, öğrenci düzeyi ve konu kapsamı açısından gerekli düzeltmeler yapılarak etkinliklere nihai şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın tüm süreci eylem araştırması desenine paralel olarak nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu araştırmada algı anketleri ve etkinlik formları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veriler nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Tavşancıl ve Aslan (2001), içerik analizini "Sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşım" şeklinde tanımlamışlardır. Verilerin çözümlemesinde güvenilirliği test edebilmek için veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlamayı yapan ikinci araştırmacı, sınıf öğretmenliği doktora programında doktora öğrencisidir ve aynı zamanda sınıf öğretmenliği yapmaktadır. İkinci araştırmacı verilerin %30'unu kodlamıştır. Verilerdeki kodlama sonuçları arasındaki uzlaşma Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formülle hesaplanmıştır. Formül, $Güvenirlik = \frac{Uzlaşma}{Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı}$ şeklindedir. Formüle göre, %70'in üzerinde bulunan değerler güvenilir olarak kabul edilir (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.80-81).

Ön algı anketine, 29 öğrencinin 28'i, son algı anketine ve gecikmiş son algı anketine ise 29 öğrencinin tamamı katılmıştır. Öğrencilerin kimliklerini gizli tutmak amacıyla analizlere başlamadan önce öğrenciler Ö1, Ö2 şeklinde 1'den 29'a kadar numaralandırılmış; analiz sürecinin tamamında, aynı öğrenciye ilişkin verilerin analizinde aynı numara kullanılmıştır. Algı anketlerinin analizinde, her soru için veriler kodlanmış, kodlardan kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Algı anketlerinin analizinde, kodlamayı yapan 2 araştırmacının arasındaki uzlaşma değeri hesaplanarak güvenilirlik değeri 0,90 bulunmuştur. Kodlama süreci tez danışmanı tarafından da gözden geçirilmiş, tez danışmanının sürece ilişkin önerileri de göz önünde bulundurularak kodlamalar tamamlanmış ve eldeki veriler tablolaştırılmıştır.

Etkinlik formlarının analizinde rubrikler kullanılmıştır. Rubriklerde yer alan maddeler, rubrik maddelerinin gerektirdiği şekilde, etkinlikler gerçekleşirken ya da etkinlik tamamlandıktan sonra doldurulmuştur. Rubriklerde yer alan maddelerin değerlendirilmesi "nitelikli", "orta", "geliştirilmeli" şeklinde olmuştur. Etkinlik formlarının değerlendirmeleri, etkinliğe katılan öğrenci sayısı baz alınarak yapılmıştır. Etkinlik formlarında, kodlamayı yapan 2 araştırmacının arasındaki uzlaşma değeri hesaplanarak güvenilirlik değeri 0,85 bulunmuştur.

İşlem Yolu

Çalışmanın işlem yolu; eylem araştırması süreci öncesinde, süreç içinde ve sonrasında yapılanlar olarak sınıflandırılabilir.

1. Eylem Araştırması Süreci Öncesinde Yapılanlar

1.1. Sınıf ve Dersin Belirlenmesi

Eylem araştırması, sosyal bilgiler dersinde “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

1.2. Okuryazarlık Becerilerinin Belirlenmesi

Okuryazarlık becerileri; okuma becerileri, yazma becerileri, dinleme becerileri ve konuşma becerileri olmak üzere dört beceriye ayrılmış ve her bir beceri için eylem araştırması sürecine dâhil edilecek alt beceriler belirlenmiştir.

1.3. Sosyal Bilgiler Dersi Kazanım ve Etkinlikleri ile Okuryazarlık Becerilerinin Eşleştirilmesi

Sosyal bilgiler dersinde ele alınacak kazanımlar belirlendikten sonra, kazanımlara yönelik etkinlik tasarımları yapılmıştır. Etkinlikler hem sosyal bilgiler dersinin gerekliliği olan kazanımları gerçekleştirecek hem de okuryazarlık becerilerini geliştirecek şekilde planlanmıştır.

1.3. Veliler ve Öğrencilerle Hazırlıklar

Velilerle toplantı yapılarak öğrencilerin çalışmalara katılımı için izin alınmış, sınıfın fiziki düzenlemeleri tamamlanmıştır. Öğrenciler, grup çalışmaları ve bireysel etkinlikler konusunda bilgilendirilmiş, kavramlara dair ön bilgiler verilmiştir.

2. Eylem Araştırması Sürecinde Yapılanlar

2.1. Algı Anketleri

Etkinlikler uygulanmadan önce ön algı anketi tüm katılımcılara uygulanmıştır.

Etkinlikler tamamlandıktan sonra son algı anketi uygulanmıştır.

2.2. Etkinliklerin Uygulanması

“Geçmişimi Araştırıyorum, Bugünümü Öğreniyorum”, “Broşür Hazırlama”, “Değişim: Nasıl-Neden?”, “Çok Sesli Söz Korosu”, “Şiir Okuma ve Soru Cevap”, “Gazete Hazırlıyoruz”, “Milli Mücadele ve Atatürk Kronolojisi”, “Şiir Tamamlama” isimlerinde toplam 8 etkinlik uygulanmıştır.

3. Eylem Araştırması Süreci Sonrasında Yapılanlar

3.1. Verilerin Analizi

Toplanan veriler okuryazarlık becerileri başlıkları altında düzenlenerek sınıflandırılmıştır.

3.2. Gecikmiş Son Algı Anketi

Gecikmiş son algı anketleri etkinlikler tamamlandıktan yaklaşık 2 ay sonra uygulanmıştır.

BULGULAR

Bulgular Tablo 1’de yer alan okuryazarlık beceri alanı ve alt beceri alanı düzenine uygun şekilde sunulmuştur.

1. Okuma Becerileri Açısından Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Durumu

Okuma becerisi, okuduklarından çıkarımlar yapma ve metnin kendisine uygun olup olmadığına karar verme alt becerilerine ayrılmaktadır.

1.1. Okuduklarından Çıkarımlar Yapma Alt Becerisine İlişkin Bulgular

Okuduklarından çıkarımlar yapma, okuryazarlık adına önemli bir beceridir. Okuduklarından çıkarımlar yapma alt becerisine ilişkin bulgular, 1. ve 5 etkinliklerden elde edilmiştir. Bu becerinin edinilmesine yönelik olarak 1. etkinlik sosyal bilgiler dersi 1. kazanımı ile ilişkilidir. 1. kazanım olan, “Sözlü tarih yöntemini kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihini oluşturur” işlenirken öğrencilerden büyükleriyle bir sözlü tarih çalışması yapmaları istenmiştir. Etkinlikte öğrencilerden, aile büyüklerinin yaşadıklarının kendi hayatlarına etkileri ile ilgili çıkarımlarda bulunmaları beklenmiştir. Bunun için öncelikle aile büyüklerine amaca uygun sorular yöneltilmeleri, ardından sorulara verilen cevaplardan yola çıkarak aile büyüklerinin yaşadığı olayların kendi hayatlarını nasıl etkilediği ile ilgili çıkarımlar yapmaları beklenmiştir. Öğrencilerin çıkarımlar yapabilmeleri için, aile büyüklerinin sorulara verdikleri cevapları dikkatle okumaları ve cevaplardan yola çıkarak aile büyüklerinin yaşadıklarının kendi hayatına etkileri ile ilgili olan kısımları belirlemeleri ve belirledikleri bu bilgileri kendi cümleleri ile ifade etmeleri gerekmektedir. Yapılan etkinliğe ilişkin rubrikte bulunan, elde edilen bilgileri istenilen şekilde düzenleme ölçütünün gerçekleşme düzeyi okuduklarından çıkarımlar yapma başlığı altında değerlendirilmiştir. “Okuduklarından Çıkarımlar Yapma” alt becerisine ilişkin 1. etkinlikten elde edilen bulgulara aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 3. Okuduklarından Çıkarımlar Yapma Alt Becerisinin 1. Etkinlikte Değerlendirilmesi

Etk. No	Değerlendirme Ölçütü	Düzeyler			
		Nitelikli	Orta	Geliştirilmeli	Gelmeyen
1	Elde edilen bilgileri istenilen şekilde düzenleme	7	19	2	1

Çalışmaya 28 öğrenci katılmış, 28 öğrencinin ancak 7’si istenen nitelikte ürün hazırlamış, 19 öğrenci orta nitelikte ürün hazırlamış, 2 öğrenci ise geliştirilmeli düzeyinde ürün hazırlamıştır. 1 öğrenci çalışmaya katılmamıştır. Çalışmada konu ile doğrudan ilişkili çıkarımlarda bulunma sonucu ortaya konulan ürünler nitelikli, sahip olunan bilgilerden bazılarının düzenlenip bazılarının kullanılmadığı ürünler orta nitelikli, herhangi bir çıkarım bulunmayan ürünler geliştirilmeli olarak kabul edilmiştir.

Aşağıda 1. etkinlik kapsamında yapılan röportaja ve röportaj sonucunda konu ile ilgili bir öğrencinin elde ettiği çıkarımlar örnek olarak sunulmuştur.

Ö6'nın Röportaj Soru-Cevap Formu

Röportaj Soruları:

- 1) Dedem ve saygılarız?
- 2) Ne zaman ve nerede doğdunuz?
- 3) Kısaca kendinizi tanıtır mısınız?
- 4) Neden Ordu'dan göç ettiniz?
- 5) Nitekim bu saygılarız nereden alırsanız hikayesi var
- 6) Kaç çocuğunuz oldu?
- 7) Eşinizle ne zaman ve nasıl tanıştınız?

Röportaj Cevapları:

Geniş Yolcu kızı.

1950 yılında Ordu'da doğdum.

Şuan 64 yaşındayım Ordu'da olduğumda zamanın çoğunu bağ bahçeyle uğraşırım Ordu'da iş imkânları olmadığı için 1970 yılında İstanbul'a göç ettim.

Kıptılıy savaşı zamanında dedem dedem köyde tıbbi köyde bulundu. Bir aile anne aile saygılarız verildi.

Altı çocuğum oldu.

1964 yılında Ordu'da bir düğünüyle tanıştım.

Röportajın Ö6 Tarafından İstenilen Formatta Düzenlenmiş Hali

Ö6'nın Yaşadıklarının Benim Hayatıma Etkileri:

- 1) Annemle bir düğünü... 1950,
- 2) Annemle İstanbul'a göç etmesi... benim için çok büyük etki...
- 3) Annemle triko işi yapması, benim anne için iş yapmasına sebep oldu.
- 4) Annemle çoğun zaman Ordu'da alması benim için çok büyük etki...
- 5) Annemle dedemle kaybedince yalvarı kalması benim için çok büyük etki...
- 6) Annemle yalvarı Ordu'da yaşadığı işin benim için çok büyük etki...

Yukarıda örneklendirilen çalışma “nitelikli” olarak değerlendirilmiştir. Öğrenci çalışmasında anneannesiyle röportaj yapmıştır. Röportajda öğrenci anneannesine, “Eşinizle nerede evlendiniz?” sorusunu yönlendirmiş, “Ordu’da kır düğünüyle evlendim” yanıtını almıştır. Elde ettiği bu bilgiyi kullanarak, “Anneannemin kır düğünü yapması benim o günleri çok merak etmeme sebep oldu” çıkarımında bulunmuştur. Öğrencinin bir diğer sorusu, “Kısaca kendinizi tanıtır mısınız?” şeklinde olmuştur. Anneannesi, “Ordu’da olduğumda zamanımın çoğunda bağ bahçeyle uğraşırım” yanıtını vermiştir. Öğrenci elde ettiği bu bilgiyi kullanarak, “Anneannemin çoğu zaman Ordu’da olması benim onu özlememe sebep oldu” çıkarımında bulunmuştur. Öğrenci anneannesine, “Neden Ordu’dan göç ettiniz?” sorusunu yöneltmiş, “Ordu’da iş imkânları olmadığı için 1970 yılında İstanbul’a göç ettik” cevabını almıştır. Öğrenci bu bilgiyi kullanarak, “Anneannemlerin İstanbul’a göç etmesi benim de İstanbul’da doğmama sebep oldu” çıkarımında bulunmuştur. Ö6, anneannesinin sorulara verdiği cevapları dikkatle okumuş, cevaplardan yola çıkarak anneannesinin yaşadıklarının kendi hayatına etkileri ile ilgili olan kısımları belirlemiş ve belirlediği bu bilgileri kendi cümleleri ile ifade etmiştir. Öğrencinin sorduğu sorulara aldığı cevaplardan yararlanarak konu ile doğrudan ilişkili çıkarımlarda bulunması ortaya koyduğu ürünün nitelikli olarak değerlendirilmesine sebep olmuştur.

Bulgular incelendiğinde sınıf genelinin okuduklarından çıkarımlar yapma konusunda istenen düzeyde olmadığı söylenebilir. Bu durumun, etkinliğin, öğrencilerin okuduklarından çıkarımlar yapma kazanımını gerçekleştirmelerine yönelik ilk etkinlik olmasından ve etkinliğin düzeylerini zorlayacak nitelikte olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için pek çok etkinlik yapılmıştır. Bunlardan 5. etkinlik doğrudan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Etkinlikte öğrencilerden; şiir okuyan öğretmeni dinlemeleri, ardından şiiri anlayana kadar kendilerinin okumaları ve şiirle ilgili sorulara cevap vermeleri beklenmiştir. Öğrencilere, bu etkinlikte kendilerinden neler beklendiği rubriğin değerlendirme ölçütünde ifade edilmiştir.

Tablo 4. “Okuduklarından Çıkarımlar Yapma” Alt Becerisinin 5. Etkinlikte Değerlendirilmesi

Etk. No	Değerlendirme Ölçütü	Düzeyler			
		Nitelikli	Orta	Geliştirilmeli	Gelmeyen
5	Konuyu ve başlığı doğru belirleme	18	8	0	3
	Kendini etkileyen bölümü belirleme ve çıkarımlar yapma	11	15	0	3

Etkinliğe 26 öğrenci katılmıştır. Etkinlikte kullanılan şiirin konusunu ve başlığını nitelikli düzeyde belirleyebilen öğrenci sayısı 18 iken, 8 öğrenci orta düzeyde belirleyebilmiştir. Şiirde kendisini etkileyen bölümü belirleme ve sebebini açıklama konusunda 11 öğrenci nitelikli düzeyde beceri gösterirken, 15 öğrenci orta düzeyde başarı göstermiştir. 3 öğrenci etkinliklere katılmamıştır.

Etkinlikte yer verilen şiirin konusu “Milli Mücadele Yılları”dır. Öğrencilerin Milli Mücadele yıllarını çağrıştıran konu ve başlık belirlemeleri, ilgili rubrik maddesinde “nitelikli” olarak değerlendirilmeleri için yeterli olmuştur. Milli Mücadele yıllarını doğrudan çağrıştırmayıp, dolaylı olarak o yıllara atıfta bulunan cevaplar “orta nitelikte” olarak kabul edilmiştir. Şiirde her öğrencinin etkilendiği bölüm farklı olabilir, ancak bu bölümleri öğrencilerden gerekçelendirmeleri beklenir. Kendisini etkileyen bölümü belirleyip sebebini açıklayan öğrenciler, ilgili rubrik maddesinde “nitelikli” olarak kabul edilmiştir. Bu konuda yaptığı açıklamalar yetersiz görülen öğrenciler ise ilgili rubrik maddesinde “orta nitelikte” olarak kabul edilmiştir. Ayrıca uygulamalar esnasında okuduklarından çıkarımlar yapma ile doğrudan ilişkili olmayan ancak bu konuda öğrencilerin gelişmesine katkı sağlayan etkinlikler bulunmaktadır. Araştırmacı, uygulama sürecine ilişkin gözlemlerinden yola çıkarak, yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin okuduklarından çıkarımlar yapma konusundaki becerilerinin görece geliştiğini düşünmektedir.

1.2. Metnin Kendisine Uygun Olup Olmadığına Karar Verme Alt Becerisine İlişkin Bulgular

“Metnin Kendisine Uygun Olup Olmadığına Karar Verme” alt becerisine ilişkin bulgular algı anketlerinden elde edilmiştir. Öğrencinin, okuyacağı metni inceleyip, kendisi için uygun olup olmadığına karar vermesi önemli bir okuryazarlık becerisidir. Öğrencilere algı anketlerinde konu ile

‘Mert, hafta sonu ailesiyle beraber kitapçıya gidip kendisi için uygun bir hikâye kitabı bakmaya başladı. Kitapçada çok fazla kitap olduğunu görünce kafası karıştı. Alacağı kitabı hızlı seçebilmek için yapması gerekenlerle ilgili Mert’e neler önerirsiniz?’

ilgili yöneltilen soru aşağıda yer almaktadır.

Soruya verilen cevaplar düzenlendiğinde; cevapların metni içerik açısından incelemeye dönük ifadeler, metni biçimsel olarak incelemeye dönük ifadeler, genel ifadeler, başka insanlardan destek almaya dönük ifadeler şeklinde temalara ayrılabilceği görülmüştür. Aşağıdaki tabloda, “Metnin Kendisine Uygun Olup Olmadığına Karar Verme” alt becerisine ilişkin algı anketlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Metnin Kendisine Uygun Olup Olmadığına Karar Verme Alt Becerisinin Algı Anketlerinde Değerlendirilmesi

Kullanılan İfadeler	Ön Algı Anketi	Son Algı Anketi	Gecikmiş Son Algı Anketi
Kitabı içerik açısından incelemeye dönük ifadeler	1	32	22
Kitabı biçimsel olarak incelemeye dönük ifadeler	1	23	15
“Kendine uygun olanı alsın.” gibi genel ifadeler	21	6	8
Başka insanlardan destek almaya dönük ifadeler	8	4	7

Kitabı içerik açısından incelemek, metnin uygunluğuna karar vermede en etkili yöntemlerden biridir. İçerik açısından incelemekle kasıt; kitabın içinden paragraflar okumak, içindekiler kısmını incelemek, kitaptaki koyu ve italik yazılara bakmak, kitabın konusunu öğrenmek gibi kitabın içeriği ile doğrudan ilgili incelemelerde bulunmaktır. Metnin kendisine uygun olup olmadığına karar verirken içerik açısından incelemeye dönük ön algı anketinde 1 ifade, son algı anketinde 32 ifade, gecikmiş son algı anketinde ise 22 ifade kullanılmıştır. Son algı anketinde kullanılan ifade sayısının öğrenci sayısından fazla olduğu görülür. Bu durum, bir öğrencinin aynı konu ile ilgili birde fazla ve farklı ifadeler kullanmasından kaynaklanmaktadır. Kitabın uygunluğuna karar verirken, kitabı biçimsel açıdan incelemek de gerekir. Biçimsel açıdan incelemekle; kitabın kapağına, resimlerine, sayfa sayısına, yazı büyüklüğüne bakmak gibi incelemelerde bulunmak kastedilmektedir. Metnin kendisine uygun olup olmadığına karar verirken biçimsel açıdan incelemeye dönük ön algı anketinde 1 ifade, son algı anketinde 23 ifade, gecikmiş son algı anketinde ise 15 ifade kullanılmıştır. Kitap incelerken; “kendisine uygun olanı almak” veya “beğendiğini almak” gibi ifadeler doğru ifadelerdir ancak kitap seçimi konusunda bize fikir vermeyen genel ifadelerdir. Bu tür ifadelerle ön algı anketinde 21, son algı anketinde 6, gecikmiş son algı anketinde ise 8 kez rastlanmıştır. “Başka insanlardan destek almak” kitap seçimi esnasında mümkündür ancak istenen durum, öğrencilerin bağımsız olarak kendileri için uygun kitabı ya da metni seçebilir duruma gelmeleridir. Başka insanlardan destek almaya dönük ifadelerle ön algı anketinde 8, son algı anketinde 4, gecikmiş son algı anketinde ise 7 kez rastlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin metnin uygunluğuna karar verme konusunda ön algı anketinde daha çok “kendisine uygun olanı alsın” ya da “beğendiğini alsın” gibi genel ifadeler kullandıkları görülmüştür. Son algı anketinde ve gecikmiş son algı anketinde “kendine uygun olanı alsın”, “beğendiğini alsın” gibi genel ifadelerde oldukça azalma görülmüştür. Başka insanlardan destek almaya dönük ifadeler de kısmen azalmıştır. Bunların yerine metni içerik açısından ve biçimsel olarak incelemeye dönük ifadeler artmıştır. Öğrencilerin kullandıkları ifadeler incelendiğinde içerik açısından ve biçimsel olarak incelemeye dönük ifadelerle aynı anda yer verdikleri görülür.

2. Yazma Becerileri Açısından Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Durumu

Yazma becerileri, belirtilen ölçütlere uygun yazma ve bilgileri kısaca özetleme alt becerilerine ayrılmaktadır. Belirtilen ölçütlere uygun yazma ve bilgileri kısaca özetleme alt becerileri etkinliklerde tam olarak ayrıştırılamadığından, yazma becerilerine ilişkin alt beceri bulguları beraber düzenlenmiştir. Belirtilen ölçütlere uygun yazma ve bilgileri kısaca özetleme alt becerilerini gerçekleştirmeye ilişkin uygulamalara; 2., 4., 6., 7. ve 8. etkinliklerde yer verilmiştir.

Tablo 6. “Belirtilen Ölçütlere Uygun Yazma” ve “Bilgileri Kısaca Özetleme” Alt Becerilerinin Etkinliklerde Değerlendirilmesi

Etk.No	Değerlendirme Ölçütü	Düzeyler			
		Nitelikli	Orta	Geliştirilmeli	Gelmeyen
2	Etkinlik formunda eşyayı tanıttıcı açıklamaları eksiksiz yazma	15	5	0	9
4	Belirtilen ölçütlere uygun ürün oluşturma	24	0	0	5
6	İstenilen bilgileri eksiksiz yazma	16	11	0	2
7	Şiirdeki boşlukların şiirin anlamına uygun tamamlama	28	0	0	1
	Şiirdeki boşlukları şiirin ses uyumuna uygun tamamlama	28	0	0	1
8	Araştırılan dönemi anlatan gazete haberi yapma	22	0	0	7

2. etkinlikte, 15 öğrencinin çalışması nitelikli, 5 öğrencinin çalışması orta nitelikte olarak değerlendirilirken 9 öğrenci o gün okula gelmemiştir. 4. etkinlikte, 24 öğrencinin çalışması nitelikli olarak değerlendirilirken 5 öğrenci o gün okula gelmemiştir. 6. etkinlikte, 16 öğrencinin çalışması nitelikli, 11 öğrencinin çalışması orta nitelikte olarak değerlendirilirken 2 öğrenci o gün okula gelmemiştir. 7. etkinlikte 28 öğrencinin çalışması nitelikli olarak kabul edilirken 1 öğrenci o gün okula gelmemiştir. 8. etkinlikte 22 öğrencinin çalışması nitelikli olarak kabul edilirken 7 öğrenci o gün okula gelmemiştir. Aşağıda “Belirtilen kriterlere uygun yazma” alt becerisini gerçekleştirmeye yönelik “Broşür Hazırlama” etkinliğinden bir öğrenci çalışmasına yer verilmiştir.



2. Peştamal

1. Peştamal'in ürettildiği tarih 3000 yıl öncesine dayanmaktadır.
2. Peştamal hamamda yıkanırken vücudun görünmemesini sağlayan örtüdür.
3. Eski Osmanlı'da ve Anadolu'nun hemen her yöresinde kullanılır.
4. Günümüzde sadece tarihi hamamlarda kullanılmaktadır. Son yıllarda plajlarda turistik amaçla kullanılmaktadır.
5. Günümüzde peştamal daha hamamlarda kullanılıyor. Peştamalın yerine bornoz ve havlular tercih edilmektedir.

Öğrenci, broşür hazırlama etkinliğinde milli kültürü yansıtan eşya olarak peştamalı tanıtmayı tercih etmiştir. 1 numaralı boşluğa peştamal görseli yapıştırmış; 2 numaralı boşluğa tanıttığı eşyanın adı olarak peştamal yazmış; 3 numaralı boşluğa tarihinin 3000 yıl öncesine dayandığını; 4 numaralı boşluğa kullanım amacının hamamdan yıkanırken vücudun görünmemesini sağladığını; 5 numaralı boşluğa, eski Osmanlı'da ve 126 Anadolu'nun hemen her yöresinde kullanıldığını; 6 numaralı boşluğa günümüzde sadece tarihi hamamlarda kullanıldığını, son yıllarda plajlarda turistik amaçlarla kullanıldığını; 7 numaralı boşluğa yerini bornoz ve havlulara bıraktığını yazmıştır. Öğrenci, peştamalı tanıtırken, açıklamaları eksiksiz ve anlaşılır bir şekilde yazmıştır. Yazdığı yazılar, peştamalla ilgili özet bilgiler içermektedir, peştamalı bilmeyen kişilerin bile fikir sahibi olmasını sağlayan nitelikte açıklamalar içermektedir. Öğrencinin hazırladığı broşürün belirlenen ölçütlere uygun bir içerik taşıması sebebiyle, çalışma “nitelikli” olarak değerlendirilmiştir.

Belirtilen ölçütlere uygun yazma ve bilgileri kısaca özetleme alt becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinlik sayısının diğer beceri alanlarına kıyasla fazla olduğu söylenebilir. Araştırmacı gözlemlerine göre, öğrenciler belirtilen alt beceriler açısından etkinlikler süresince oldukça gelişme göstermişlerdir. Etkinliklerin, belirtilen alt beceriler açısından öğrencileri nasıl etkilediğini belirlemek için örnek olay yöntemiyle algı anketlerinde soru yöneltmiştir.

Tablo 7. “Belirtilen Ölçütlere Uygun Yazma” ve “Bilgileri Kısaca Özetleme” Alt Becerilerinin Algı Anketlerinde Değerlendirilmesi

Değerlendirme Ölçütü	Düzeyler											
	Nitelikli			Orta			Geliştirilmeli			Gelmeyen		
	Ö.A	S.A	G.S.A	Ö.A	S.A	G.S.A	Ö.A	S.A	G.S.A	Ö.A	S.A	G.S.A
Görsel ve başlığa uygun yazı yazma	13	16	28	10	11	1	5	2	0	1	0	0
Anlaşılır dil kullanma	9	11	15	16	16	13	3	2	1	1	0	0
Konuyu okuyucunun ilgisini çekecek şekilde ifade etme	5	11	17	9	15	11	14	3	1	1	0	0
İstenen metin türüne uygun yazma (Haber metni)	12	16	26	11	10	3	5	3	0	1	0	0

Yukarıdaki tabloda “Ö.A.” ön algı anketi, “S.A.” son algı anketi, “G.S.A.” gecikmiş son algı anketi anlamına gelmektedir.

Ön algı anketine 28 öğrenci, son algı ve gecikmiş son algı anketlerine 29 öğrenci katılmıştır. Görsel ve başlığa uygun yazı yazma konusunda, ön algı anketinde 13 öğrencinin, son algı anketinde 16 öğrencinin, gecikmiş son algı anketinde ise 28 öğrencinin çalışması nitelikli bulunmuştur. Nitelikli ürün hazırlayan öğrenci sayısı son algı anketinde ve gecikmiş son algı anketinde artış göstermiştir. Ön algı anketinde 10 öğrenci, son algı anketinde 11 öğrenci, gecikmiş son algı anketinde ise 1 öğrencinin çalışması orta düzeyde bulunmuştur. Ön algı anketinde orta nitelikte ürün hazırlayan öğrenciler gecikmiş son algı anketinde nitelikli ürün hazırladığından gecikmiş son algı anketinde orta nitelikte ürün hazırlayan öğrenci sayısının azaldığı görülmektedir. Ön algı anketinde 5 öğrencinin, son algı anketinde ise 2 öğrencinin çalışması geliştirilmeli düzeyinde değerlendirilmiştir. Gecikmiş son algı anketinde bu düzeyde ürün hazırlayan öğrencinin kalmadığı görülmektedir.

Açık ve anlaşılır bir dil kullanma konusunda, ön algı anketinde 9 öğrencinin, son algı anketinde 11 öğrencinin, gecikmiş son algı anketinde ise 16 öğrencinin çalışması nitelikli bulunmuştur. Nitelikli ürün hazırlayan öğrenci sayısı son algı anketinde ve gecikmiş son algı anketinde artış göstermiştir. Ön algı anketinde 16 öğrenci, son algı anketinde 16 öğrenci, gecikmiş son algı anketinde ise 13 öğrencinin çalışması orta nitelikte bulunmuştur. Ön algı anketinde orta nitelikte ürün hazırlayan öğrenciler gecikmiş son algı anketinde nitelikli ürün hazırladığından gecikmiş son algı anketinde 135 orta nitelikte ürün hazırlayan öğrenci sayısının azaldığı görülmektedir. Ön algı anketinde 3 öğrencinin, son algı anketinde 2 öğrencinin, gecikmiş son algı anketinde ise 1 öğrencinin çalışması geliştirilmeli düzeyinde değerlendirilmiştir. Açık ve anlaşılır bir dil kullanma kazanımının gerçekleştirilmesi süreç gerektirir. Öğrencilerin uygulamalar sürecinde ve uygulamalar sonrasında açık ve anlaşılır bir dil kullanma konusundaki beceri düzeyinin giderek artması, yapılan çalışmaların öğrencilere bu konuda katkı sağladığını gösterir.

Yazı yazarken açık ve anlaşılır bir dil kullanma okuryazarlık adına önemli bir kazanımdır. Bu konuda öğrencilerin başarısındaki artış sevindiricidir. Konuyu okuyucuların ilgisini çekecek şekilde ifade etme konusunda, ön algı anketinde 5 öğrencinin, son algı anketinde 11 öğrencinin, gecikmiş son algı anketinde ise 17 öğrencinin çalışması nitelikli bulunmuştur. Nitelikli ürün hazırlayan öğrenci sayısı son algı anketinde ve gecikmiş son algı anketinde artış göstermiştir. Ön algı anketinde 9 öğrencinin, son algı anketinde 15 öğrencinin, gecikmiş son algı anketinde ise 11 öğrencinin çalışması orta nitelikte bulunmuştur. Ön algı anketinde 14 öğrencinin, son algı anketinde 3 öğrencinin, gecikmiş son algı anketinde ise 1 öğrencinin çalışması geliştirilmeli düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin çalışmalarının niteliği arttığından, geliştirilmeli düzeyinde çalışma yapan öğrenci sayısında azalma görülmektedir.

İstenen metin türüne uygun yazma konusunda, ön algı anketinde 12 öğrencinin, son algı anketinde 16 öğrencinin, gecikmiş son algı anketinde ise 26 öğrencinin çalışması nitelikli bulunmuştur. Nitelikli ürün hazırlayan öğrenci sayısı son algı anketinde ve gecikmiş son algı anketinde artış göstermiştir. Ön algı anketinde 11 öğrencinin, son algı anketinde 10 öğrencinin, gecikmiş son algı anketinde ise 3 öğrencinin çalışması orta nitelikte bulunmuştur. Ön algı anketinde 5 öğrencinin, son algı anketinde ise 3 öğrencinin çalışması geliştirilmeli düzeyinde değerlendirilmiştir. Gecikmiş son algı anketinde bu düzeyde ürün hazırlayan öğrencinin kalmadığı görülmektedir. Metin türlerini tanımak ve istenen metin türüne uygun yazı yazmak okuryazarlık adına önemli bir kazanımdır. Yapılan uygulamaların bu alandaki becerileri geliştirmek adına oldukça katkısının olduğu söylenebilir.

Algı anketlerinden elde edilen sonuçlar, yapılan sınıf içi çalışmaların öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını düşündürmektedir. Ayrıca, gecikmiş son anketine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerdeki yazma becerilerinde uygulamalardan sonra aradan geçen zamana rağmen herhangi bir gerileme olmadığı; aksine ilgili becerilerin geliştiği görülmektedir. Bu durumun, uygulamalar tamamlandıktan sonra da öğrencilerin okuryazarlık bakış açısını korumalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

3. Dinleme Becerileri Açısından Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Durumu

Dinleme beceri alanında, farklı fikirleri dinleme ve hangi fikirlerin daha önemli olduğuna karar verme olmak üzere iki alt beceri bulunmaktadır. Belirtilen becerilere eylem araştırması sürecinde 2 etkinlikte yer verilmiştir. Dinleme becerisine ilişkin bulgular aynı etkinliklerde yer aldığından, bulguların beraber ele alınmasına karar verilmiştir. Dinleme becerisinin, yazılı olarak gözlemlenmesi mümkün olmadığından algı anketlerinde, belirtilen beceri alanında sorulara yer verilmemiştir. Aşağıdaki tabloda dinleme beceri alanına ilişkin etkinliklerden elde edilen bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 8. “Farklı Fikirleri Dinleme” ve “Hangi Fikirlerin Daha Önemli Olduğuna Karar Verme” Alt Becerilerinin Algı Anketlerinde Değerlendirilmesi

Etk. No	Değerlendirme Ölçütü	Nitelikli	Orta	Düzeyler	
				Geliştirilmeli	Gelmeyen
4	Farklı fikirleri dinleme	15	9	0	5
	Hangi fikirlerin daha önemli olduğuna karar verme	15	9	0	5
8	Farklı fikirleri dinleme	17	5	0	7
	Hangi fikirlerin daha önemli olduğuna karar verme	13	5	4	7

4. etkinlik olan “Çok Sesli Söz Korosu” etkinliğine 24 öğrenci katılmıştır. Dinleme beceri alanına ilişkin bulgular grup çalışmalarından elde edilmiştir. Değerlendirme ölçütlerinde yer alan farklı fikirleri dinleme ve hangi fikirlerin daha önemli olduğuna karar verme alt beceri alanlarında, 15 öğrenci nitelikli; 9 öğrenci ise orta nitelikte olarak değerlendirilmiştir. 8. etkinlik olan “Gazete Hazırlıyoruz” etkinliğine 22 öğrenci katılmıştır. Dinleme becerilerine ilişkin bulgular grup çalışmalarından elde edilmiştir. Değerlendirme ölçütlerinde yer alan farklı fikirleri dinleme alt beceri alanında, 17 öğrenci nitelikli; 5 öğrenci ise orta nitelikte olarak değerlendirilmiştir. Belirtilen alt beceri alanında,

8. etkinliğe katılan öğrenci sayısı 4. etkinliğe katılan öğrenci sayısına göre azalmış olmasına rağmen nitelikli olarak değerlendirilen öğrenci sayısının arttığı görülmektedir. Bu durumun, öğrencilerin grup çalışmalarına alışıp dinlemenin önemini fark etmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

8. etkinlikte, hangi fikirlerin daha önemli olduğuna karar verme alt beceri alanlarında, 13 öğrenci nitelikli; 5 öğrenci orta nitelikte olarak değerlendirilmiştir. 4 öğrencide ise hangi fikirlerin daha önemli olduğuna karar verme becerisi gözlemlenmemiştir. Hangi fikirlerin daha önemli olduğuna karar verme, gazete hazırlama etkinliği için oldukça önemlidir. Nitelikli olarak değerlendirilen öğrenci sayısının, belirtilen alt beceri alanında 4. etkinliğe göre azaldığı görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin ilk defa gazete oluşturmak gibi daha zor bir etkinliklerle karşılaşmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Dinleme becerisi, geliştirilmesi görece daha zor bir beceridir. Öğrencilerde, dinleme becerisinin yeterince gelişmesi için çok daha fazla etkinlikte bu beceriyi geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

4. Konuşma Becerileri Açısından Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Durumu

Konuşma becerisi, eylem araştırması sürecinde, öğrendiklerini sözel olarak tartışma ve bilgileri paylaşma alt becerileri altında ele alınmıştır. Öğrendiklerini sözel olarak tartışma ve bilgileri paylaşma alt becerileri eylem araştırması sürecinde aynı etkinliklerde yer almaktadır. Bu sebeple konuşma becerilerine ilişkin bulgular aynı tabloda sunulmuştur. Belirtilen becerinin geliştirilmesine yönelik, 1., 2., 3., 4. ve 7. etkinliklerde çalışmalar yapılmıştır. Konuşma becerisinin, yazılı olarak gözlemlenmesi mümkün olmadığından, algı anketlerinde, belirtilen beceri alanında sorulara yer verilmemiştir. Aşağıdaki tabloda konuşma beceri alanına ilişkin etkinlik bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 9. “Öğrendiklerini Sözel Olarak Tartışma” ve “Bilgileri Paylaşma” Alt Becerilerinin Etkinliklerde Değerlendirilmesi

Etk. No	Değerlendirme Ölçütü	Nitelikli	Orta	Düzeyler	
				Geliştirilmeli	Gelmeyen
1	Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma	12	15	1	1
	Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma	15	12	1	1
2	Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma	14	5	1	9
	Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma	13	16	1	9
3	Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma	18	5	0	6
	Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma	18	5	0	6
4	Kurallarına uygun okuma	22	2	0	5
	Etkili okuma	20	4	0	5
7	Şiirin sunumunda akıcı bir dil ve beden dili kullanma	21	5	2	1

Birinci etkinlik olan “Geçmişimi Araştırıyorum Bugünümü Öğreniyorum” etkinliğine 28 öğrenci katılmıştır. Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma ve sunuda akıcı bir dil ve beden dili kullanma rubrik maddeleri konuşma becerileri altında değerlendirilmiştir. Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma konusunda 12 öğrenci nitelikli, 15 öğrenci orta nitelikte, 1 öğrenci ise geliştirilmeli olarak değerlendirilmiştir. Sunuda akıcı bir dil ve beden dili kullanma konusunda ise 15 öğrenci nitelikli, 12 öğrenci orta nitelikte, 1 öğrenci ise geliştirilmeli olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme ölçütleri incelendiğinde, konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma ile sunuda akıcı bir dil ve beden dili kullanma konusundaki bulguların paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu durumun, sunumda akıcı bir dil ve beden dili kullanan öğrencilerin, dinleyicilerin ilgisini çekmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Birinci etkinliğe ilişkin bulgularda, göre etkinliğe katılan öğrencilerin yaklaşık yarısı nitelikli olarak değerlendirilmiştir. Bu durum etkinliklerin yeni uygulanmaya başlamasından, buna bağlı olarak da öğrenciler için sunum yapmanın yeni bir durum olmasından kaynaklanıyor olabilir.

İkinci etkinlik olan “Broşür Hazırlama” etkinliğine 20 öğrenci katılmıştır. . Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma konusunda 14 öğrenci nitelikli, 5 öğrenci orta nitelikte, 1 öğrenci ise geliştirilmeli olarak değerlendirilmiştir. Sunuda akıcı bir dil ve beden dili kullanma konusunda ise 13 öğrenci nitelikli, 6 öğrenci orta nitelikte, 1 öğrenci ise geliştirilmeli olarak değerlendirilmiştir. İkinci etkinliğe, 9 öğrenci okula o gün gelmedikleri için katılamamıştır. Bulgular oransal olarak incelendiğinde, öğrencilerin yarıdan fazlasının konuşma becerileri açısından nitelikli olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin benzer bir etkinliğe daha önce katılmış olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Üçüncü etkinlik olan “Değişim: Nasıl? – Neden?” etkinliğine 23 öğrenci katılmıştır. Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma ve sunuda akıcı bir dil ve beden dili kullanma konularında, 18 öğrenci nitelikli, 5 öğrenci orta nitelikte olarak değerlendirilmiştir. Üçüncü etkinliğe ilişkin bulgular incelendiğinde, nitelikli olarak değerlendirilen öğrenci sayısının 1. ve 2. etkinliğe göre artış gösterdiği görülür. Bu durum, benzer etkinliklerin tekrarlanıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Dördüncü etkinlik olan “Çok Sesli Söz Korosu” etkinliğine 24 öğrenci katılmıştır. Etkinlik gerçekleştirilirken, kurallarına uygun okuma ve etkili okuma rubrik maddeleri konuşma becerileri altında değerlendirilmiştir. Etkinliğin konuşma becerilerine ilişkin kısmı, grup performansı şeklinde gerçekleştirilmiştir. Kurallarına uygun okuma konusunda 22 öğrenci nitelikli, 2 öğrenci orta nitelikte olarak değerlendirilmiştir. Etkili okuma konusunda ise 20 öğrenci nitelikli, 4 öğrenci orta nitelikte olarak değerlendirilmiştir. Dördüncü etkinliğe ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun nitelikli olarak değerlendirildiği görülür. Bu durum, grupla beraber okuma yapmanın öğrenciler için kolaylaştırıcı bir unsur olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Yedinci etkinlik olan “Şiir Tamamlama” etkinliğine 28 öğrenci katılmıştır. Şiirin sunumunda akıcı bir dil ve beden dili kullanma rubrik maddesi konuşma becerileri altında değerlendirilmiştir. Şiirin sunumunda akıcı bir dil ve beden dili kullanma konusunda, 21 öğrenci nitelikli, 5 öğrenci orta nitelikte, 2 öğrenci ise geliştirilmeli olarak değerlendirilmiştir.

Konuşma, okuryazarlıktaki temel beceri alanlarından birisidir. Öğrencilerin, öğrendiklerini sözel olarak tartışabilmesi ve bilgileri paylaşabilmesi, onların kendilerini ifade edebilmeleri adına oldukça önemlidir. Konuşma becerisinin geliştirilmesinin, okuryazarlık adına önemi bilindiğinden, eylem araştırması sürecinde mümkün olan tüm etkinliklerde, bu beceriyi geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin uygulama sonrasında okuryazarlık becerilerinde önemli gelişim gözlemlenmiştir. Bu gelişim, sosyal bilgiler dersi kazanımları ile okuryazarlık becerilerinin ilişkilendirilmesiyle sağlanmıştır. Öğrenciler, sosyal bilgiler dersindeki kazanımları öğrenirken aynı zamanda okuryazarlık becerileri gelişmiştir.

Okuma becerileri, öğrencilerde geliştirilmesi istenen en temel becerilerdendir. Araştırmada; Öğrencilerin okuduklarından çıkarımlar yapma ve metnin kendisine uygun olup olmadığına karar verme alt becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma; sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik olduğundan okunan metinler de bilgilendirici metinlerdir. Bilgilendirici metinler, hikâye edici metinlere göre öğrenciler için daha zorlayıcıdır. Veysel ve Doğan (2024), 7. sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada hikâye edici metinlerin bilgilendirici metinlere göre öğrenciler tarafından daha ilgi çekici ve kolay olarak tanımlandığını belirtmişlerdir. Bilgilendirici

metinlerin zorlayıcı yönlerine rağmen; araştırma bulguları, okuma becerileri açısından, öğrencilerde gelişim olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerde okuduklarından çıkarımlar yapma alt becerisinin gelişimine, etkinliklerin katkısı olduğu görülmektedir. Metnin kendisine uygun olup olmadığına karar verme becerisi ile ilgili algı anketi bulguları incelendiğinde, eylem araştırması sürecinde yapılan etkinliklerin, öğrencilerdeki bu becerinin gelişimi açısından oldukça katkı sağladığı görülür. Ön algı, son algı ve gecikmiş son algı anketi bulguları incelendiğinde; metni içerik açısından ve biçimsel açıdan incelemeye dönük faaliyetlerin eylem araştırması süreci sonrasında oldukça geliştiği görülmektedir.

Yazı yazmak, genel olarak öğrencileri zorlayan bir faaliyettir. Alan okuryazarlığında yazma becerilerini geliştirmek, öğrencilerin yazılarını fiziksel anlamda iyileştirmek anlamına gelmemektedir. Bu ayrı bir çalışma alanıdır ve düzgün ve düzenli yazma pratikleri yapmayı gerektiren; bilişsel değil psikomotor beceri gelişimi ile ilgili bir süreçtir. Dolayısıyla araştırma esnasında, çocukların yazılarında fiziksel anlamda bir iyileşme olmamıştır. Araştırma sürecinde yazma becerileri; belirtilen ölçütlere uygun yazma ve bilgileri kısaca özetleme alt becerileri altında ele alınmış ve bu konularda öğrencilerdeki gelişimi sağlamaya çalışan etkinliklere yer verilmiştir. Gerek etkinliklerden gerekse algı anketlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırma sürecinin, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişime katkı sağladığı görülmektedir. Yazı anlamında en büyük gelişme, öğrencilerin kendilerine daha güvenen ifadeler kullanması olmuştur. Önceki çalışmalarda “Ne yazarsam doğru yazmış olurum?” kaygısı taşıyan öğrenciler, bu kaygıdan uzaklaşmış; yerine göre ince espriler içeren yazılar yazmaya başlamışlardır. Morrow, Pressley, Smith ve Smith (1997), fen dersleri ile ilgili hikaye yazma çalışmalarının; Wilcox ve Monroe (2011), matematik dersinde yazma becerilerini iyileştirmeye yönelik modellerin; Knipper ve Duggan (2006) ise alandan yazma çalışmalarının, öğrencilerin hem alana ilişkin bilgisini hem de yazma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, adı geçen çalışmalarla uyumludur.

Dinleme becerisi, geliştirilmesi görece daha zor bir beceridir. Dinleme becerisinin gelişebilmesi için öğrencilerin konuşmasına ve dinlemesine olanak sunan ortamların önemli olduğu düşünülmektedir. Garip ve Göçer (2022), 7. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada; etkileşimli sınıf ortamlarında öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinin aktif bir katılımcısı olarak yaparak, yaşayarak ve eğlenerek öğrendiği bu sayede dinleme becerisinin gelişmesini sağladığı yönünde bulgu elde etmişlerdir. Garip ve Göçer (2022) çalışmasında olduğu gibi bu araştırma da öğrencilerin aktif katılımına olanak sunmaktadır. Eylem araştırması sürecinde dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara 2 etkinlikte yer verilmiştir. Etkinlikler esnasında, öğrencilerin dinleme konusunda problem yaşadıkları görülmüş ve onlara bu konuda kısa eğitimler verilmiştir. Dinleme becerisinin istenen düzeyde gelişimi için, çok daha fazla sayıda etkinlikte bu becerinin gelişimine dönük çalışmalara yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Konuşma becerileri, öğrendiklerini sözel olarak tartışma ve bilgileri paylaşma boyutlarıyla ele alınmıştır. Konuşma becerileri de dinleme becerileri gibi geliştirilmesi görece daha zor bir beceri alanıdır. Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini değerlendirmenin de zor olduğu söylenebilir. Çerçi (2015), Türkçe öğretmenleri ile yaptığı çalışmada; öğretmenlerin konuşma becerilerini değerlendirmede kendilerini yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Bu çalışmada, konuşma becerileri geliştirilirken değerlendirme kriterlerine göre hareket edilmiştir. Eylem araştırması sürecinde, pek çok etkinlikte konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir. “Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma” ile alakalı 3 etkinlik yapılmıştır. Her etkinlikte “nitelikli” sunum yapan öğrenci sayısı artmıştır. “Sunuda akıcı bir dil ve beden dili kullanma” ile ilgili 4 etkinlik yapılmıştır. Öğrencilerin zamanla bu alanda da geliştiği gözlemlenmiştir. Yapılan etkinliklerin, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür.

Çalışma, ilkokul 4. sınıf seviyesinde gerçekleştirilmiş olup, alan okuryazarlığı becerilerinin bu yaş grubunda kazandırılabilirliğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, Chall, Jacobs ve Baldwin (1990), Kim vd. (2021), Swain ve Coleman (2014), Pennington, Obenchain ve Brock (2014) ile Maloch ve Horsey (2013) gibi araştırmacıların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Chall, Jacobs ve Baldwin (1990), alan okuryazarlığının erken yaşlarda kazandırılabilirliğini vurgularken, Kim vd. (2021), ilkokul düzeyinde yapılan alan okuryazarlığı etkinliklerinin bilimsel alan bilgisi, okuma ilgisi ve okuma-anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelemiş ve önemli gelişmeler gözlemlenmiştir. Swain ve Coleman (2014), sürece ilgi kitaplarının dahil edilmesinin öğrencilerin hem ders başarılarını hem de okuryazarlık becerilerini geliştireceğini belirtmişlerdir.

Araştırmada, sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik bir model önerilmiş ve bu modelin başarılı olduğu görülmüştür. Vaughn, Swanson ve Roberts (2013), sosyal bilgiler öğretmenlerine, alan okuryazarlığı becerilerini nasıl geliştireceklerine dair eğitim vermiş ve sınıf içi uygulamaları desteklemiştir. Connor ve

diğerleri (2016), fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretiminde erken yaş gruplarına yönelik bir alan okuryazarlığı tasarımı geliştirmiştir. Clark ve Lott (2017), “öğrenme çemberi” modeliyle okuryazarlık becerilerinin gelişimine odaklanmıştır. Bu çalışmaların tamamı, alan okuryazarlığı ile ders içeriğini birleştiren yaklaşımların etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırma da benzer şekilde, öğrencilerin okuryazarlık becerilerini ve alan bilgilerini geliştirmiştir. Uygulama sürecinde bir etkinlikte öğrencilerin gazete oluşturmaları istenmiştir ve süreç öğrencilerin hem dersi öğrenmeleri hem de okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri adına oldukça etkili olmuştur. Benzer şekilde Ol ve Kabapınar (2023) tarafından sosyal bilgiler dersi öğretiminde gazete haberlerini araç olarak kullanmaya dönük araştırmada; ders işleme sürecinde gazete haberlerine yer vermenin öğrencilerin fikirlerini özgürce paylaşmasına ve farklı fikirlerle yüzleşerek düşünme, empati ve katılım/katılma özellikleri geliştirmesine olumlu ortam oluşturduğu gözlemlenmiştir. Uygulama sürecinde etkinlikler, görsellerle desteklenen ve karikatürlere etkinlik formlarında yer verecek şekilde düzenlenmiştir. Kabapınar, Mike ve Öztürk (2024), sosyal bilgiler dersi öğretiminde karikatürleri işe koşturmak üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yapılan etkinlikler, dersin öğrenciler açısından ilgi çekici hale gelmesini desteklemiştir. Öğrencilerin derse daha aktif olarak katıldıkları, kendilerini ifade etmede gelişim gösterdikleri, olaylara eleştirel bir şekilde yaklaşabildikleri görülmüştür. Yapılan çalışmalar, araştırmayı destekler niteliktedir.

Uygulamalar, araştırmacının sınıf öğretmenliğini yaptığı sınıfta gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple, araştırmacı sınıfta öğretmen rolünü gerçekleştirmiştir ve uygulamaları gerçekleştirirken desteğe ihtiyaç duymamıştır. Ancak, okuryazarlık becerilerinin derslerde geliştirilmesine yönelik etkinlikler tasarlamak isteyen öğretmenlerin desteğe ihtiyacı olabilir. Nitekim; International Literacy Association (2020) raporuna göre, öğretmenlerin %30'u alan okuryazarlığı konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin farklı alanlarda okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaç ve beklentilerini göstermektedir. Moje (2020) de yaptığı araştırmada öğretmenlerin alan okuryazarlığı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Fang ve Coatoam (2021) ise öğretmenlerin alan okuryazarlığını derslerde aktif kullanabilmeleri için teknolojik anlamda kendilerini geliştirmelerinin önemine vurgu yapmıştır.

Türkiye’de “alan okuryazarlığı” kavramına taranan kaynaklarda rastlanmamıştır ancak “okuryazarlık” kavramı bilimsel yayınlarda oldukça geniş yer almaktadır. Alan okuryazarlığı kavram olarak kullanılsa da yapılan bazı çalışmaların alan okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Kuru (2022) tarafından hazırlanan doktora tezinde ilkökul 4. sınıflarda sosyal bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ders etkinlikleriyle öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik bir uygulama yapılmış ve öğrenciler harita okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerde kalıcı öğrenme sağlamışlardır. Benzer şekilde Tufan (2021), ilkökul 4. sınıflarla yaptığı uygulamada öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin kazanımları gerçekleştirirken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik bir çalışma yapmış ve öğrencilerin Türkçe dersi için gerekli öğrenmeleri gerçekleştirirken aynı zamanda anlam kurma, sorgulama ve çoklu bakış açısı gibi becerilerinin gelişebileceğini gözlemlemiştir. Sidekli ve Coşkun (2015), sosyal bilgiler öğretiminde araç olarak “Türkü” kullanmış ve Türkü destekli eğitimin öğrencilerin başarısına katkı sunduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, bu çalışma, sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yaş gruplarına uygun modellerin geliştirilmesi önerilmektedir. Sosyal bilgiler dersi, okuryazarlık becerilerinin gelişimi için uygun bir alan sunmakla birlikte, öğretmenlerin ders içeriği ile ilişkilendirilebilecek becerileri belirlemeleri gerektiği vurgulanmaktadır.

Teknolojideki gelişmeler, okuryazarlık ihtiyaçlarındaki gelişmeleri de beraberinde getirmektedir. Yapay zekâ, gündemimizde her geçen gün daha fazla yer almaktadır. Yim, I.H.Y. (2024), ilkökul öğrencileri için yapay zekâ okuryazarlığı çerçevesi geliştirilmesine yönelik yaptığı çalışmada; yapay zekâyâ yönelik okuryazarlık çerçevesi geliştirmenin ilkökullardaki gerekliliğine değinmektedir. Bu durum, okuryazarlığın neden sürekli gelişen ve değişen bir kavram olduğunu anlamak açısından iyi bir örnektir.

Araştırma, sosyal bilgiler dersi ile okuryazarlık becerilerini ilişkilendirerek yapılmıştır. Alan okuryazarlığı uygulamalarının diğer derslerde de yapılması mümkündür. Araştırmacılar, alan okuryazarlığı uygulamalarını diğer derslerde de yapabilirler. Sezer ve Dedeoğlu (2024) ve Kahramanoğlu vd. (2024) okuryazarlık becerileri ile bütüncül bir program hazırlanması konusunda benzer öneri sunmuşlardır.

Araştırma, ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, uygulamaların ilkökulun ilk yıllarından itibaren başlayıp üniversite yıllarını da kapsayacak şekilde yapılabildiği

görülmektedir. Araştırmacılar, hitap ettikleri farklı bir sınıf seviyesi ile de araştırmayı gerçekleştirebilirler. Altieri (2021), “Content counts! Developing Disciplinary Literacy skills, K-6” kitabında alan okuryazarlığı uygulamalarının pratikte nasıl olabileceğini matemati, fen bilimleri gibi temel dersleri de göz önünde bulundurarak örneklendirmektedir.

Araştırmanın uygulama süreci, araştırmacının kendi sınıfında gerçekleştiğinden, araştırmanın nitel araştırma yöntemiyle ve eylem araştırması olarak yapılması uygun görülmüştür. Yapılacak araştırmanın özelliklerine göre, konu ile ilgili nicel araştırma yöntemini ya da nitel ve nicel araştırma yöntemini beraber içeren karma deseni kullanmak da mümkündür.

Araştırma bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmaların özel okullarda da yapılması önerilebilir. Ayrıca devlet okullarında ve özel okullarda aynı uygulamaların yapılıp sonuçlarının karşılaştırılması da mümkün görülmektedir.

Alan okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye dönük uygulamaların, öğretmenler tarafından kolaylıkla yapılabileceği düşünülmektedir. Alan okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye dönük örnekler içeren bir etkinlik kitabı hazırlandığında, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar yapmasının kolaylaşacağı düşünülmektedir. Araştırmacılara, alan okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik bir etkinlik kitabı hazırlamaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Altieri, J. L. (2011). Content counts! Developing disciplinary literacy skills, K-6. Newark: International Reading Association.
- Altun, A. ve Güner, M. D. (2005). *Tekli okuryazarlıktan çoklu okuryazarlığa doğru: medya okuryazarlığı*. A. Altun ve S. Olkun (Ed.) *Güncel gelişmeler ışığında: Matematik fen teknoloji yönetim* (s. 177-190). Ankara: Anı.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17, 9-26.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. ve E. Baldwin, L. (1990). *The reading crises: Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Clark, S. K. ve Lott, K. (2017). Integrating science inquiry and literacy instruction for young children. *The Reading Teacher*, 1-10.
- Coffinger, S., et al. (2016). Acquiring science and social studies knowledge in kindergarten through fourth grade: Conceptualization, design, implementation, and efficacy testing of content-area literacy instruction (CALI). *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 301-320.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186-204. <https://doi.org/10.20860/ijoses.37293>
- Fang, Z., & Coatoam, S. (2021). Disciplinary literacy: Theory and practice for middle and high school classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 65(2), 141-149.
- Garip, S., & Göçer, A. (2022). Türkçe Dersi Etkileşimli Sınıf Ortamlarında Dinleme Becerisinin Gelişimi ve Değerlendirilmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 6(4), 112-132.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy, ve P. Yalçınoglu, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göfner, B. (2017). *Sosyal Bilgiler Dersinde Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, F. (1994). Okur-Yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 499-507.
- Hwang, H., Cabell, S. Q., & Joyner, R. E. (2022). Effects of integrated literacy and content-area instruction on vocabulary and comprehension in the elementary years: A meta-analysis. *Scientific Studies of Reading*, 26(3), 223-249. <https://doi.org/10.1080/10888.438.2021.1954005>
- International Literacy Association. (2020). *What's hot in literacy: 2020 report*. International Literacy Association. Retrieved from https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/resource-documents/whatshotreport_2020_final.pdf
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Y. Uzuner ve M. Ö. Anay, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kabapınar, Y., Mike, M., Öztürk, A. A., (2023). Güncel Karikatürleri Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Sürecinde İşe Koşmak: Bir Eylem Araştırması. *International Journal of Social Science Research*, vol.12, no.2, 124-145.
- Kabapınar, Y., Ol, C. G., (2023). Gazete Haberleriyle Desteklenmiş Sosyal Bilgiler Dersi Deneyimi Öğrencilere Çoklu Bakış Açısı Kazandırmak Noktasında Ne Denli Etkilidir?: Bir Eylem Araştırması. *International Journal of Social Science Research*,

vol.12, no.2, 103-123.

- Kahramanoğlu, R., Altun, D. & Bakan-Kalaycıoğlu, D. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli: Okuryazarlık becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(241), 499-518. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1307713>
- Kim, JS, Burkhauser, MA, Mesite, LM, Asher, CA, Relyea, JE, Fitzgerald, J. ve Elmore, J. (2021). Birinci sınıf içerik okuryazarlığı müdahalesi yoluyla okuma anlayışını, bilim alanı bilgisini ve okuma katılımını geliştirme. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 113 (1), 3-26. <https://doi.org/10.1037/edu0000465>
- Knipper, K. J. ve Duggan, T. J. (2006). Writing to learn across the curriculum: Tools for comprehension in content area classes. *International Reading Association*, 462-470.
- Kuru, G. (2021). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ders etkinlikleriyle harita okuryazarlığının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Lai, M. K., Wilson, A., McNaughton, S. ve Hsiao, S. (2014). Improving achievement in secondary schools: Impact of a literacy project on reading comprehension and secondary school qualifications. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 305-334.
- Maloch, B., & Horsey, M. (2013). Living inquiry: Learning from and about informational texts in a second-grade classroom. *The Reading Teacher*, 66(6), 475-485. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1155>
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okuryazarlık Becerileri* <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/okuryazarlik-becerileri> adresinden 28.01.2025 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2010). *Sosyal bilgiler dersi (4-5. Sınıflar) öğretim programı ve klavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden 18.06.2016 tarihinde alınmıştır.
- Moje, E. B. (2020). Responsive literacy instruction in secondary schools: A framework for discipline-specific teaching. *Journal of Literacy Research*, 52(4), 423-437.
- Morrow, L. M., Pressley, M., Smith, J. K. ve Smith, M. (1997). The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 54-76.
- Moss, B. (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *International Reading Association*, 59(1), 46-55.
- Saul, E. W. ve Dieckman, D. (2005). Choosing and Using Information Trade Books. *Reading Research Quarterly*, 40(4), 502-513.
- Schmar-Dobler, E. (2003). Reading on the internet: The link between literacy and technology. *International Reading Association*, 80-85.
- Sezer, B. B., & Dedeoğlu, H. (2024). Maarif Modeli İlkokul Öğretim Programında Okuryazarlık Becerileri: Finansal, Görsel ve Eleştirel. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(3), 2007-2027. <https://doi.org/10.37217/tebd.1511168>
- Sezgin Tufan, B. (2021). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2018). Disciplinary literacy: Just the next fad? *Educational Leadership*, 75(3), 26-31.
- Sidekli, S., & Coşkun, İ. (2014). Türkü: Sosyal bilgiler öğretiminde yeni bir yaklaşım. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 27-38.
- Phelps, S. (2002). Writing across the curriculum. B. J. Guzzetti (Eds.), *Literacy in America an encyclopedia of history, theory and practice* (s. 686-688). Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Vacca, R. T. (2002). Content area literacy. B. J. Guzzetti (Eds.), *Literacy in America an encyclopedia of history, theory and practice* (s. 101-104). Santa Barbara: ABC CLIO.
- Vaughn, S., Swanson, E. A. ve Roberts, G. (2013). Improving reading comprehension and social studies knowledge in middle school. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 77-93.
- Veveiros, J. C. (2000). *The effects of teaching expository reading strategies during science instruction on content knowledge and overall reading ability*. Sacramento: California State University.
- Veysel İNCE – Yusuf DOĞAN .(2024).7. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici ve Bilgilendirici Okuma Metinlerini Yazılı Olarak Yeniden Anlatma Becerileri.Kesit Akademi
- Wilcox, B. ve Monroe, E. E. (2011). Integrating writing and mathematics. *The Reading Teacher*, 64(7), 521-529.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yim, I. H. Y. (2024). A critical review of teaching and learning artificial intelligence (AI) literacy: Developing an intelligence-based AI literacy framework for primary school education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100319.

An Action Research Study on Developing Literacy Skills in the Social Studies Course *

Başak GÖFNER^{id}, Yücel KABAPINAR^{id}

INTRODUCTION AND PURPOSE

Changes in societies have also led to changes in learning needs. While about 100 years ago, the concept of literacy referred to individuals who could read and write, today literacy is a multifaceted concept with different meanings. Integrating literacy skills into school subjects is believed to enhance both students' academic performance and their overall literacy development. This action research study aims to collect, analyze, and interpret data to examine the accuracy of this assumption. To achieve this goal, the central research question guiding the study is: "What is the status of fourth-grade primary school students in terms of the literacy skills required across all subject areas before and after the implementation?"

LITERATURE REVIEW

Societies are continuously evolving, and the expectations for individuals seeking better positions within society are increasing. In the past, literacy was defined as the ability to read and write one's name and sign documents (Güneş, 1994). However, in contemporary contexts, literacy extends beyond basic reading and writing. It has evolved into an educational concept that encompasses various cognitive skills, communication abilities facilitated through language, and behavioral attitudes (Aşıcı, 2009). It serves as a tool that enables individuals to comprehend, interpret, and share knowledge, skills, and social norms, ensuring the transmission of cultural symbols to future generations (Altun & Güner, 2005, p. 178).

One of the subcategories of literacy is content area literacy. The original term "content area literacy" was first translated into Turkish by Gökner (2017) in a doctoral dissertation. According to the content area literacy perspective, students have diverse literacy needs across all subjects, not just in Turkish language courses, and these needs must be addressed accordingly. Historically, the development of the concept has been influenced by the approaches of reading in content areas and writing across the curriculum (Vacca, 2002). Reading in content areas emerged from Gray's (1925) assertion that "Every teacher is a reading teacher" (Veveiros, 2000). This perspective highlights that students require reading skill development across all disciplines and that all teachers share responsibility in fostering these skills. Writing across the curriculum, on the other hand, refers to students producing various formal and informal written works in subjects such as science, mathematics, and social studies (Phelps, 2002).

While reading and writing within disciplines contribute to addressing students' diverse literacy needs, content area literacy goes beyond these two practices. It encompasses the ability to read, write, create, and present various forms of media within disciplines such as science, social studies, and mathematics (Altieri, 2011). Swafford and Kallus emphasize that 21st-century students equipped with content area literacy skills utilize prior knowledge, print and

digital texts, and emerging technologies to explore, create, learn, and communicate information in various social and cultural contexts both inside and outside the classroom (Veveiros, 2000).

Content area literacy initiatives initially began in higher education institutions but gradually expanded to elementary schools, even reaching preschool education. In the United States, these practices gained traction due to standards-based education, standardized assessments, and technological advancements. The expectation that 50% of elementary school readings consist of informational texts, with equal weight given to informational and narrative texts in standardized exams, has shaped these practices (Moss, 2005). Informational texts aim to inform, explain, describe, persuade, or provide knowledge (Saul & Dieckman, 2005). Consequently, content area literacy instruction seeks to enhance students' ability to read and write such texts.

In today's digital era, literacy goes beyond printed materials. Students must navigate the internet, filter relevant information, evaluate digital content, and synthesize information for academic and professional purposes (Schmar-Dobler, 2003). Content area literacy applications offer opportunities to integrate technology into education by designing activities that encourage students to engage with digital literacy practices. As both literacy and content area literacy continue to evolve, it is crucial to integrate them effectively into educational systems worldwide.

METHODOLOGY

The research is a qualitative study and designed as an action research. It was conducted in a fourth-grade classroom at a primary school located in the Üsküdar district of Istanbul. The researcher was also the classroom teacher of the same class in which the study was conducted. A total of 29 students participated in the study, with all students in the class included as participants. Activity forms, perception questionnaires, student diaries, researcher's diary, student and parent interviews were used as data collection tools. The data were analyzed by content analysis in accordance with the qualitative research method. When the findings were examined, there was a positive change in the students' literacy skills in all fields after the implementation.

RESULTS, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

According to the research findings, significant improvements were observed in students' literacy skills following the implementation. This progress was achieved by integrating social studies learning outcomes with literacy skills. While acquiring social studies content, students also enhanced their literacy abilities. In terms of reading skills, the findings revealed that students showed progress in drawing inferences from texts, facilitated by classroom activities. The perception questionnaire findings indicated that students' ability to evaluate the appropriateness of a text improved significantly throughout the action research process. Activities aimed at analyzing texts in terms of content and structure contributed to students' analytical reading skills (Vacca, 2002; Veveiros, 2000).

Writing, often perceived as challenging by students, was addressed as a cognitive process rather than a mechanical one. Activities designed to develop summarization and structured writing skills produced positive results. The most notable improvement was students' increased confidence in expressing their thoughts (Morrow, Pressley, Smith, & Smith, 1997; Wilcox & Monroe, 2011). Listening skills, which are more challenging to develop, were addressed through two activities. However, further instructional interventions are recommended to foster greater progress (Schmar-Dobler, 2003).

Speaking skills were enhanced through structured activities that encouraged students to present topics in an engaging manner while utilizing effective verbal and non-verbal communication strategies. The findings align with previous research, demonstrating that content area literacy practices contribute to students' subject knowledge and literacy development (Chall, Jacobs, & Baldwin, 1990; Kim et al., 2021; Connor et al., 2016). The study suggests that similar literacy-based instructional models can be applied across various subjects and educational levels.

Araştırma etik izni

Bu araştırma 2020 yılı öncesinde gerçekleştirildiği için etik kurul izni bulunmamaktadır.

Araştırmacıların katkı oranı

Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çatışma beyanı

Araştırmacılar arasında bireysel ya da akademik çatışma yoktur.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Göfner, B. & Kabapınar, Y. (2025). Okuryazarlık becerilerinin sosyal bilgiler dersinde geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1): 62-82. doi: 10.55008/te-ad.1630105

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İyi Oluş Kavramına Yönelik Görüşlerinin Kültürlerarası İncelenmesi: Türkiye-Polonya Karşılaştırması

Cross-Cultural Examination of Preschool Children's Perceptions of the Concept of Well-Being: A Comparison between Türkiye and Poland

Nesrin AKBAYRAK 

ÖZ

Amaç: Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının iyi oluş kavramına yönelik görüşlerinin incelenmesini ve kültürlerarası benzerlik-farklılıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem ve Araçlar: Durum çalışması deseninde planlanan çalışmaya Türkiye ve Polonya'dan 5-6 yaş grubu 100 Türk ve 100 Polonyalı çocuk katılmıştır. Türk çocuklar 40 kız, 60 erkek, Polonyalı çocuklar ise 42 kız ve 58 erkekten oluşmaktadır. Örneklem grubundaki çocuklarla 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde Türk ve Polonya okul öncesi eğitim programları dikkate alınarak hazırlanan ve 10 hafta boyunca devam eden iyi oluş kavramına yönelik etkinlikler yapılmıştır. Araştırmada veriler, Google Forms üzerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Sonuçlar: araştırma bulgularının incelenmesinin sonucunda Türkiye ve Polonya da öğrenim gören okul öncesi dönem çocuklarının iyi oluş farkındalık düzeylerinin birbirine yakın olduğu, çocukların iyi oluş düzeylerini arttırmak için benzer etkinliklere başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İyi oluş, okul öncesi eğitim, kültürlerarası karşılaştırma, farkındalık

ABSTRACT

Purpose: This study aims to examine preschool children's perceptions of the concept of well-being and to explore the cross-cultural similarities and differences in these perceptions.

Method and Materials: In the study, which was planned in case study design, 100 Turkish and 100 Polish children aged 5-6 years from Türkiye and Poland participated. Turkish children consisted of 40 girls and 60 boys, and Polish children consisted of 42 girls and 58 boys. Activities for the concept of well-being were carried out with the children in the sample group for 10 weeks in the 2023-2024 academic year. The data were collected through a semi-structured interview form via Google Forms. The collected data were analysed by content analysis.

Results: Upon examining the research findings, it was concluded that preschool children in Türkiye and Poland have similar levels of well-being awareness, and that children engage in similar activities to enhance their well-being.

Keywords: awareness, cross-cultural comparison, preschool education, well-being

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

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Nesrin AKBAYRAK(Millî Eğitim Bakanlığı)

E-posta/E-mail: nesrinakbayrak22@gmail.com

Geliş Tarihi/Received: 16.01.2025

Kabul Tarihi/Accepted: 15.05.2025

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2025

GİRİŞ

Birey, içinde bulunduğu ortamla uyum içerisinde yaşayarak, sağlıklı gelişim gösterebilmeyi duygular yoluyla yapmaktadır. Duygular insan hayatında önemli bir yere sahiptir ve bireyler duygular yoluyla sosyal ilişkilerini düzenlemektedir. Bu sebeple bireyler, yaşamlarını sağlıklı olarak devam edebilmek için çevresiyle etkili iletişim kurmayı amaçlamaktadır. Çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilen bireylerin, kendilerini daha mutlu hissettikleri, bu durumda iyi oluş düzeylerini etkilediği ifade edilmektedir (Muzafferoğlu, 2019; Cheng ve Lam, 2010; Yıldız, 2010; Çeçen, 2008; Kesebir ve Diener, 2008; Gilman ve Huebner, 2006; Cha, 2003; Diener ve ark., 2003; Schimmack ve Diener, 2003; Ullman ve Tatar, 2001; Diener ve Diener, 1995; Coopersmith, 1967).

Duygularını ifade edebilmenin, mutlu birey olmanın temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır ve bu dönem, çocukların iyi oluş düzeylerinde temel öneme sahiptir. Okul öncesi dönem, çocukların temel bilgi ve beceriler kazanmasına, yakın çevrelerinin sunacağı destek ile potansiyelinin en üst seviyeye çıkmasına dolayısıyla çocukların pozitif ve güvenli şekilde gelişmelerine destek olmaktadır (Marbina ve ark., 2015; Sucuoğlu ve ark., 2015; Ekinci Vural, 2006). Çocukların çevresiyle olumlu ve güvenli şekilde kurduğu iletişim ve etkileşim tüm gelişim alanları üzerinde önemli bir paya sahiptir. Çocukların kurduğu etkili iletişim ve etkileşim sosyal duygusal açıdan daha güçlü hissetmelerini ve öğrenme fırsatlarından tam olarak yararlanmalarını sağlayarak iyi oluşlarını artırmaktadır (Grossman ve ark. 2021; MashfordScott ve ark., 2012; Mayr ve Ulich, 2009; Zaff ve ark., 2003). Bu dönemde yapılan müdahaleler, bireylerin bilişsel kapasiteleri, kişilikleri ve sosyal davranışları üzerinde kalıcı etki bırakabilmektedir dolayısıyla okul öncesi dönem, gelişim açısından kritik bir dönemdir (Koshy ve ark., 2024; Dinh ve Robinson, 2023; Tunçeli ve Zembat, 2017; Nix ve ark., 2016).

Dwivedi ve Brinley Harper (2004), çocuklarda iyi oluş kavramını duygusal, yaratıcı, zihinsel ve psikolojik açıdan sağlıklı gelişime sahip olması, farklı bireylerle olumlu ilişkiler kurabilmesi ve devam ettirebilmesi, tek başına bireysel faaliyetleri başlatabilmesi-gerçekleştirebilmesi-sonlandırabilmesi, doğru-yanlış ayrımını yapabilmesi, empati kurabilmesi, yaş grubuna göre karşılaştığı zor durumlarla başa çıkabilmek için çaba sarf etmesi, başa çıkmayı öğrenebilmesi olarak tanımlamaktadır.

Psikolojik iyi oluş, yaşamın her döneminde olduğu gibi okul öncesi dönemde de oldukça önemlidir. Çocukların sağlam kişilik oluşturarak, kendilerine yetmeleri, zorluk ve stres yaratan durumlar karşısında alabilecekleri aksiyonları, gelişimin temel taşlarından olan okul öncesi dönemde öğrenmesi, çocuklar olumsuz durumlardan kaynaklanan stresle baş edebilecek bu sayede psikolojik sağlamlıklarını arttıracak ve çocukların gelecek yaşamlarını etkileyerek sağlıklı nesillerin yetişmelerine de öncülük edecektir (Koshy ve ark., 2022; Barankin ve Khanlou, 2007).

Erata ve Özbey (2020), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerini incelediği araştırmasında, okul öncesi eğitimi alan çocukların iyi oluş düzeylerinde anlamlı ve büyük fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Çelik'in (2021) yaptığı çalışmada, 5-6 yaş çocuklarının okula uyum, öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş değişkenleri arasındaki ilişki incelenerek, olumlu sosyal öğrenme davranışlarıyla psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. O'Connor ve ark., (2018) yaptığı çalışmada, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini teşvik etmenin psikolojik sağlıkları ve iyilik halleri üzerindeki etkisini incelemiş, çocukların sosyal duygusal gelişimlerini teşvik etmenin psikolojik sağlıkları ve iyilik halleri üzerinde pozitif etki yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Woynarowska (2007), Polonya'da eğitim alan okul öncesi dönem çocuklarının psikoloji sağlamlıkları ile olumlu okul iklimi, öğretmenlerin vereceği destek arasında anlamlı ilişki olduğunu ifade etmiştir. Cizkowicz (2000), çocukların eğitim sürecine katılmaları ile okul sistemine uyum sağlamalarının, çocukların ruhsal refahı üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda Ratajczak (2024), okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptığı çalışmada benzer bulgulara ulaşmış ve Polonya'daki anaokullarında eğitim alan çocukların psikolojik sağlamlıklarını desteklemenin, duygusal ve sosyal becerilerini güçlendirmenin, onların genel iyilik hallerini artırmada önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır.

Çocukların iyi oluşu; öğretmenin, eğitim programının kalitesinin, kamu politikalarının ve çocukların yaşam kalitesinin merkezi olarak kabul edilir. Çocukların iyi oluşu eğitimsel açıdan da büyük önem taşımaktadır. Eğitim bağlamında iyi oluş, çocukların öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarını kolaylaştıran süreçtir (Klapp ve ark., 2024; Barrance ve Hampton, 2023; Hawkins ve ark., 2023; Özdemir ve Korkmaz, 2018; Büyüköztürk ve ark., 2017). Güçlü iyi oluşa sahip çocukların sosyal ilişkilerinin güçlü olduğu ve öğrenme potansiyellerinin üst seviyede olduğu kabul edilmektedir. İyi oluş, öğrenmenin merkezidir ve öğrenme iyi oluşa katkı sağlar. Aynı zamanda çocukların iyi oluşu, onların öğrenme

stilllerini, tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Dempsey ve ark., 2024; Aydoğdu ve ark., 2023; Clark ve ark., 2023; Vudalı, 2014; Mashford-Scott ve ark., 2012; Berk, 2009).

Çocukların psikolojik iyi oluşunu ve refahını geliştirmek için çaba gösteren eğitim ortamları, sağlıklı bir yaşam ve öğrenme ortamı kapasitesini güçlendirmektedir. Eğitim ortamlarındaki öncelik çocuğun davranışlarında olumlu değişikliklerin sağlanması ve var olan potansiyellerinin en üst düzeye ulaştırılmasıdır. Eğitim ortamının psikolojik iyi oluş üzerinde bir diğer etkisi, çocukların gelecekte oluşabilecek olumsuz tutum ve davranışlarının önlenmesine yönelik uygulamaların hayata geçirilmesidir (Coubet ve ark., 2024; Hawkins ve ark., 2023; Wassell ve Dodge, 2015; Kidger ve ark., 2012). Sonuç olarak, eğitimin en önemli amaçlarından biri de çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyerek uyumlu bir yaşam sürdürebilmesini sağlamak ve iyi oluş düzeyini arttırmaktır. Bu bağlamda, eğitim ortamları ve uygulamaları, çocukların psikolojik iyi oluşlarını desteklemek için önemli bir rol oynamaktadır.

Bu doğrultuda, eğitim ortamlarının psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi dikkate alınarak, bu araştırma ile Türkiye ve Polonya'da okul öncesi eğitime devam eden çocukların, iyi oluş kavramına ilişkin görüşleri kültürlerarası incelenmiştir.

Polonya'nın 2004 yılı itibarıyla okul öncesi eğitim sistemini yapılandırarak çocuk merkezli yaklaşımları ve iyi oluş kavramını merkeze alması, okul öncesi eğitim müfredatının çocukların duygusal, sosyal, bilişsel ihtiyaçlarını desteklemeyi hedeflemeleri nedeniyle araştırma kapsamına alınmıştır (Najprzedszkole, 2024; European Commission, 2022; Martin ve ark., 2020; Laevers, 2005). Aynı zamanda Türkiye ile Polonya'nın kültürel yapılarında hem benzerlik hem de farklılıklarının olması, her iki ülkede de geleneksel aile yapılarının etkisinin devam etmesi ancak modernleşme süreçlerinden dolayı bireyselleşmenin de yaygınlaşması çocukların iyi oluşuna dair algılar ve deneyimler açısından anlamlı kültürel çeşitlilik sunmaktadır (Woldu, Patel ve Crawshaw 2013; Golińska ve Łuźniak-Piecha 2023). Dolayısıyla Polonya'nın seçilmesi, araştırmanın kültürlerarası geçerliliğini güçlendirmektedir.

Çocukların psikolojik iyi oluşuna ilişkin kavramsal çerçevenin genişlemesiyle birlikte, son yıllarda yapılan çalışmalarda belirgin bir artış gözlenmektedir. Aynı zamanda, çocukların psikolojik iyi oluşunu etkileyen çok sayıda faktörün olması daha fazla araştırmanın yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu araştırma, Türkiye ve Polonya'da okul öncesi eğitime devam eden çocukların, iyi oluş kavramına ilişkin görüşlerini incelemeyi ve uygulama öncesi ile sonrasındaki görüş değişimlerini kültürlerarası bir perspektiften değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla, çocukların iyilik halinin kültürel farklılıklar ve benzerlikler ışığında nasıl şekillendiğine dair önemli bulgular sunulmaktadır. Bununla birlikte, çocukların yaşam kalitesini, mutluluk ve memnuniyet düzeylerini incelemek, hayat boyu sağlıklı ve başarılı bireyler olabilmeleri için geleceğe ışık tutmak adına çocuklarda psikolojik iyi oluş ile ilgili genel çerçevenin çizilmesi ve kapsamlı bir tanımlamanın alan yazına kazandırılması ivedi bir ihtiyaç olarak görülmekte, alan yazına ışık tutabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi kapsamında durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiş olup, Türkiye ve Polonya'da okul öncesi eğitime devam eden çocukların iyi oluş kavramına yönelik görüşlerinin kültürlerarası bağlamda incelenmesini amaçlamıştır. Aynı zamanda, katılımcıların belirli bir olguyu nasıl deneyimlediklerini ve bu deneyimin süreç içerisindeki anlamını nasıl dönüştürdüğünü anlamaya odaklanmıştır.

Nitel çalışmalar; var olan durumun veya düşüncenin temelindeki nedenlerini anlamayı, daha az veriyle daha detaylı veri etmeyi amaçlamaktadır (Seggie ve Bayyurt, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma bu doğrultularda nitel araştırma desenlerinden tek durum çalışması (tip1) desenindedir.

Durum çalışması *“nasıl ve niçin sorularını temel alan, bir olgu ya da olayın derinlemesine incelenmesine olanak veren bir araştırma yöntemidir”* (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tek durum çalışması (tip1) ise, *“kritik, sıra dışı, yaygın, açığa vurucu ya da bütünsel bir durumun kişiler üzerindeki etkisini anlamak üzere kullanılabilen bir yöntemdir”* (Yin, 2014; Saban ve Ersoy, 2016). Türkiye ve Polonya'daki okul öncesi dönem çocuklarının iyi oluşa dair görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşlerin süreç içerisindeki değişimini izlemek amacıyla, veri toplama süreci uygulama öncesi ve uygulama sonrası olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada, katılımcıları belirlemek için amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenen özelliklere sahip kişilerin bir araya getirilerek ele alınan konunun derinlemesine incelenmesi sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışmada, e-Twinning projesi kapsamında gönüllü olarak çalışmaya katılan öğretmenler ile iletişime geçilmiştir. Örneklem grubunun okul öncesi dönem çocukları olması sebebiyle öğretmenler aracılığıyla, çocukların ailelerinden de onam formu alınarak, gönüllülük esaslı çalışılmıştır. Araştırma, Türkiye ve Polonya'daki anaokullarında, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubundaki 100 Türk ve 100 Polonyalı çocuk ile yürütülmüştür. Türk çocuklar 40 kız ve 60 erkek, Polonyalı çocuklar ise 42 kız ve 58 erkek olmak üzere iki ülkeden toplamda 200 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından alanyazın taranarak geliştirilen, çocukların iyi oluş kavramına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form hazırlanırken, soruların içeriğini belirlemek için iyi oluş ile ilgili araştırmalar, var olan veri toplama araçları incelenmiştir (Liu ve Green, 2023; Siva ve ark. 2023; Tezel, 2023; Gündoğan, 2022; Atan ve Buluş, 2021; Casas ve ark. 2021; Tahmassian ve ark. 2016; Beck ve ark., 2014; Davidson, 2005). Bu alan taramasının ardından 'Çocuk öz farkındalığı ve refahı, çok yönlü iyi oluş, sağlıklı yaşam, çevre farkındalığı, doğada yaşam' konuları belirlenmiş, bu konuları kapsayan taslak görüşme soruları oluşturulmuştur. Taslak sorular hakkında okul öncesi eğitim alanında iki uzmandan görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Veri toplama aracının geçerliğini desteklemek amacıyla, bunların yanı sıra Türk ve Polonyalı iki çocukla birlikte ön uygulama yapılarak çocuklar açısından soruların anlaşılabilirliğine bakılmıştır. Polonyalı çocuklar için form Lehçeye çevrilmiş ve öğretmenleri aracılığıyla veri toplanmıştır. Elde edilen dönütler neticesinde soruların son hali Google Forms üzerinden çevrimiçi kullanıma uygun hale getirilerek Polonyalı ve Türk katılımcılara sunulmuştur. Araştırma verileri, Polonyalı çocuklardan, öğretmenleri aracılığıyla Türk çocuklardan ise araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde 18.03.2024-31.05.2024 tarihleri arasında ve haftada üç gün olacak şekilde tüm gün eğitim akışı planlanarak yürütülmüştür. Etkinlikler planlanırken öncelikle çocukların iyi oluş düzeylerini, farkındalıklarını içeren literatür araştırması yapılmıştır (Liu ve Green, 2023; Siva ve ark. 2023; Tezel, 2023; Gündoğan, 2022; Atan ve Buluş, 2021; Casas ve ark. 2021; Tahmassian ve ark. 2016). Literatür taramasının beraberinde uzman görüşleri de alınarak 'Çocuk öz farkındalığı ve refahı, çok yönlü iyi oluş, sağlıklı yaşam, çevre farkındalığı, doğada yaşam' konuları belirlenmiştir. Süreç başında Polonya'dan gönüllü olarak katılım sağlayan okul öncesi öğretmenleri ile Zoom üzerinden ön görüşme yapılarak planlanacak etkinlikler hakkında görüşülmüş onların görüşleri alınarak, etkinlikler Türkiye 2024 EÇE Okul Öncesi Programı genel çerçevesi ve Polonya Okul Öncesi Programı (Podstawa programowa wychowania przedszkolnego) genel çerçevesine uygun olacak şekilde hazırlanmıştır. Dolayısıyla iki ülkede de aynı etkinlikler kullanılabilmiştir. Her konu ile ilgili üç etkinlik olmak üzere toplam onbeş bütünleştirilmiş etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerde oyun, sanat, drama, matematik, hareket, dil, fen, müzik vb. olacak şekilde çeşitliliğe dikkat edilmiştir. Aynı zamanda sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamlarına eş düzeyde ağırlık verilmiş ve çocukların aktif katılım sağlayacakları etkinlikler olmasına özen gösterilmiştir.

Etkinlikler, grup sohbeti (bir önceki etkinliği hatırlatma, etkinliğe dikkat çekme), etkinliği gerçekleştirme, etkinlik sonrası grup sohbeti (etkinlikleri değerlendirme, çocuklardan dönüt alma) şeklinde bir rutin ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar fotoğraf ve video yoluyla kayıt altına alınmıştır. Aynı zamanda Polonyalı katılımcı öğretmenler ile periyodik görüşmeler ile etkinliklerin çocuklar üzerinde ki etkililiği ve uygulamalar değerlendirilmiştir. Çocukların birbiriyle etkileşimde bulunabilmeleri amacıyla, haftalık Zoom görüşmeleri düzenlenmiş ve grup etkinliğine uygun olarak belirlenen etkinlikler, Türk ve Polonyalı çocukların eşzamanlı olarak birbirlerini görerek gerçekleştirilmesine imkan tanınmıştır (Müzik, hareket, oyun vb. etkinlikler).

Araştırma verileri, Google Forms üzerinden hazırlanan form aracılığıyla etkinliklerin ilk günü (18.03.2024) uygulama öncesinde ve son günü (31.05.2024) uygulama sonrasında toplanmıştır. Polonyalı çocukların verileri,

öğretmenleri tarafından her çocuk ile rahat iletişim kurabileceklerini düşündükleri boş bir sınıfta tek tek görüşme gerçekleştirilip forma işlenmiştir. Türk çocukların verileri, araştırmacı tarafından boş bir sınıfta her çocuk ile yüz yüze görüşme gerçekleştirip forma işlenerek toplanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 15'er dakika sürmüştür.

Araştırma Etiği

Araştırmada “bilinçli onay” ilkesi takip edilmiştir. Bilinçli onay, “herhangi bir araştırmaya dahil edilecek bireylerin araştırma başlamadan önce araştırma hakkında ayrıntılı bilgilendirilmeye dayalı olarak araştırmaya kendi rızasıyla ve gönüllü olarak katılmasının sağlanmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.108). Bu sebeple anaokulu idarecileri, öğretmenler ve çocuklarla görüşülerek onay alınmıştır. Ardından velilere bilgi verilmiş gerekli izinler alınmıştır. Polonya için Zoom üzerinden bir çevirmen eşliğinde online görüşme yapılmış, e-Twinning projesi kapsamında yürütülmesi sebebiyle de gerekli onayları vardır.

Araştırmada veri toplamaya başlamadan önce, Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kuruluna başvurulmuş E-95474729-605.01-98984756 no'lu bilimsel ve eğitim amaçlı izin alınmıştır. Aynı zamanda Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapılarak gerekli izinler alınmıştır. Çalışmanın e-twinning projesi kapsamında oluşturulması sebebiyle Polonya katılımcılarının öğretmen ve veli onam izinleri de alınmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, “verilerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır” (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Veri analizinde, çocukların uygulama öncesi ve sonrasında verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Bu analizde yanıtlar tekrar tekrar okunarak bulgular çıkarılmıştır. Güvenirliği desteklemek amacı ile iki alan uzmanından da aynı çalışmayı yapması istenmiştir. Ardından üç farklı analiz karşılaştırılmış, analizlerin güvenirliliği hesaplanmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan analizlerde, benzerlik oranı güvenirlilik hesaplamalarında kullanılmaktadır. Miles ve Huberman (1994) modelinde içsel tutarlılık olarak da adlandırılan ve uzmanlar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik, Görüş Birliği (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre, güvenirlilik hesaplamalarının %70 ve üzerinde çıkması, nitel araştırmalar için güvenilir kabul edilmektedir. Bu çalışmada uyum .84 olarak hesaplanmış ve araştırmacıların görüşlerinin yüksek düzeyde tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veriler araştırma sorularına göre analiz edilmiş, yanıtlar sıklıklarına göre sayısallaştırılmıştır.

BULGULAR

Okul öncesi dönem çocuklarının iyi oluş kavramına yönelik görüşlerinin kültürlerarası farklılığını anlamak üzere, ön görüşme ve son görüşmelerde uygulanan “Çocuk Görüşme Formu” na verdikleri yanıtlara ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Farklı Ülkeden Çocuk Tanımının Verdiği Duyguya Yönelik Çocuk Görüşleri

Çocukların, etkinlikler öncesinde ve sonrasında sorulan “Farklı ülkelerden çocuk tanımak sana nasıl hissettirir?” sorusuna verdikleri yanıtlarla ilgili bulgular verilmiştir:

Tablo 1. Farklı ülkelerden çocuk tanımak sana nasıl hissettirir? sorusuna yönelik ön görüşme sonuçları

Ön görüşmede Verilen Yanıtlar	Türkiye Örneklemi	Mutlu (6), Endişeli (60), Utanmış (14), Kötü (11), Heyecanlı(9)
	Polonya Örneklemi	Mutlu (10), Endişeli (58), Utanmış (15), Kötü (12), Sıkılmış (5)

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların etkinlikler öncesinde farklı ülkelerden çocukları tanımaya yönelik görüşlerine bakıldığında, çocukların duygu ifadelerini Türkiye örnekleminde “Mutlu, endişeli, utanmış, kötü, heyecanlı”, Polonya

örnekleminde ise “*Mutlu, endişeli, utanmış, kötü, sıkılmış*” olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 2. Farklı ülkelerden çocuk tanımak sana nasıl hissettirir? sorusuna yönelik son görüşme sonuçları

Son görüşmede Verilen Yanıtlar	Türkiye Örneklemi	Mutlu (98), Bilmiyorum (1), Kötü(1)
	Polonya Örneklemi	Mutlu (99), Bilmiyorum (1)

Tablo 2 incelendiğinde, çocukların etkinlikler sonrasında farklı ülkelerden çocukları tanımaya yönelik görüşlerine bakıldığında, çocukların duygu ifadelerini Türkiye örnekleminde “*Mutlu, bilmiyorum ve kötü*” olarak Polonya örnekleminde ise “*Mutlu, bilmiyorum*” olarak ifade ettikleri görülmektedir.

İyi Oluş Kavramına Yönelik Çocuk Görüşleri

Çocukların, etkinlikler öncesinde ve sonrasında sorulan “*Sence iyi oluş nedir?*” sorusuna verdikleri yanıtlarla ilgili bulgular verilmiştir:

Tablo 3. Sence iyi oluş nedir? sorusuna yönelik, ön görüşme sonuçları

Ön görüşmede Verilen Yanıtlar	Türkiye Örneklemi	Oyun Oynamak(42), Resim Yapmak (8), Bilmiyorum (50)
	Polonya Örneklemi	Oyun oynamak(47), Mutlu olmak(3), Bilmiyorum (50)

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların etkinlikler öncesinde iyi oluş kavramına yönelik görüşlerine bakıldığında, Türkiye örnekleminde “*Oyun oynamak, resim yapmak, bilmiyorum*” olarak, Polonya örnekleminde ise “*Oyun oynamak, mutlu olmak ve bilmiyorum*” olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 4. Sence iyi oluş nedir? sorusuna yönelik son görüşme sonuçları

Son görüşmede Verilen Yanıtlar	Türkiye Örneklemi	Rahat olmak (50), huzurlu olmak (9), mutlu olmak (13), yaşam kalitesi (3), keyifli yaşam sürmek(5), kendini iyi hissetmek (23)
	Polonya Örneklemi	Rahat olmak (50), Tatmin (1), neşeli olmak (10), endişelenmemek-stres duymamak (2), mutlu olmak (13), sağlıklı yaşamak-sağlıklı olmak-sağlıklı beslenmek(4), kendini ve başkalarını iyi hissetmek (20)

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların etkinlikler sonrasında iyi oluş kavramına yönelik görüşlerine bakıldığında, Türkiye örnekleminde “*Rahat olmak, huzurlu olmak, mutlu olmak, yaşam kalitesi, keyifli yaşam sürmek, kendini iyi hissetmek*” olarak, Polonya örnekleminde ise “*Rahat olmak, tatmin, neşeli olmak, endişelenmemek – stres duymamak, mutlu olmak, sağlıklı yaşamak-sağlıklı olmak-sağlıklı beslenmek, kendini ve başkalarını iyi hissetmek*” olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Kendini İyi Hissetmek İçin Yapılanlara Etkinliklere Yönelik Çocuk Görüşleri

Çocukların, etkinlikler öncesinde ve sonrasında sorulan “*Kendini iyi hissetmek için neler yaparsın?*” sorusuna verdikleri yanıtlarla ilgili bulgular verilmiştir:

Tablo 5. Kendini iyi hissetmek için neler yaparsın? sorusuna yönelik ön görüşme sonuçları

Ön görüşmede Verilen Yanıtlar	Türkiye Örneklemi	Oyun oynamak(62), resim yapmak (37), çikolata yemek (1)
	Polonya Örneklemi	Oyun oynamak(60), resim yapmak(34), futbol oynamak (3), şarkı söylemek(3)

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların etkinlikler öncesinde kendini iyi hissetmek için neler yapıyorsun? sorusuna yönelik görüşlerine bakıldığında, Türkiye örnekleminde “*Oyun oynamak, resim yapmak, çikolata yemek*” olarak

Polonya örnekleminde ise “Oyun oynamak, resim yapmak, futbol oynamak, şarkı söylemek” olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 6. Kendini iyi hissetmek için neler yaparsın? sorusuna yönelik son görüşme sonuçları

Son görüşmede Verilen Yanıtlar	Türkiye Örneklemi	Spor yapmak(20), düzenli beslenmek(17), oyun oynamak (15), projede öğrenilenleri aileyle yapmak (3), nefes egzersizi yapmak(5), aileyle sohbet etmek (7), kitap okumak(10), müzik dinlemek(8), kelebekleri izlemek (1), yürümek (5), 10’a kadar saymak (2) , sarılmak (5), duş almak (2)
	Polonya Örneklemi	Projede öğrendiklerimi yapmak(3), oyun oynamak (20), bisiklete binmek(5), futbol oynamak(10), resim yapmak (20), nazik olmak(1), müzik dinlemek(10), tavukları sevmek(1), gülümsemek (6), birisini mutlu etmek (10), puzzle yapmak (7), video izlemek (1), uyumak (3) , koşmak (3)

Tablo 6 incelendiğinde, çocukların etkinlikler öncesinde kendini iyi hissetmek için neler yaparsın? sorusuna yönelik görüşlerine bakıldığında Türkiye örnekleminde “Spor yapmak, düzenli beslenmek, oyun oynamak, projede öğrendiklerimi ailemle yapmak, nefes egzersizi yapmak, aileyle sohbet etmek, kitap okumak, müzik dinlemek, kelebekleri izlemek, yürümek, 10’a kadar saymak, sarılmak, duş almak” olarak Polonya örnekleminde ise “Projede öğrendiklerimi yapmak, oyun oynamak, bisiklete binmek, futbol oynamak, resim yapmak, nazik olmak, müzik dinlemek, tavukları sevmek, gülümsemek, birisini mutlu etmek, puzzle yapmak, koşmak, video izlemek, uyumak” olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Fiziksel ve Ruhsal Sağlığını Korumak İçin Yapılanlara Yönelik Çocuk Görüşleri

Çocukların, etkinlikler öncesinde ve sonrasında sorulan “Fiziksel ve ruhsal sağlığını korumak için neler yaparsın?” sorusuna verdikleri yanıtlarla ilgili bulgular verilmiştir:

Tablo 7. Fiziksel ve ruhsal sağlığını korumak için neler yaparsın? sorusuna yönelik ön görüşme sonuçları

Ön görüşmede Verilen Yanıtlar	Türkiye Örneklemi	Uyku (65), parka gitmek(27), spor yapmak (8)
	Polonya Örneklemi	Uyku (59), spor yapmak(23), bisiklete binmek(8), koşu yapmak(10)

Tablo 7 incelendiğinde, çocukların etkinlikler öncesinde fiziksel ve ruhsal sağlığını korumak için neler yaparsın? sorusuna yönelik görüşlerine bakıldığında Türkiye örnekleminde “uyku, parka gitmek, spor yapmak” olarak Polonya örnekleminde “Uyku, spor yapmak, bisiklete binmek, koşu yapmak” olarak ifade edildiği görülmektedir.

Tablo 8. Fiziksel ve ruhsal sağlığını korumak için neler yaparsın? sorusuna yönelik son görüşme sonuçları

Son görüşmede Verilen Yanıtlar	Türkiye Örneklemi	Uyku (13), egzersiz (40), sağlıklı beslenmek(23), koşu yapmak (15), hareketli oyunlar oynamak (2), parka gitmek(2), doğa yürüyüşü yapmak(3), yüzmek(1), gezmek(1)
	Polonya Örneklemi	Aileyle sohbet etmek (13), uyku (7), spor yapmak(21), bisiklete binmek(15), şarkı söylemek(6), dans etmek(7), yoga yapmak(4), müzik dinlemek(3), resim yapmak(6), futbol oynamak(3), yürüyüş yapmak(8), koşu yapmak(7)

Tablo 8 incelendiğinde, çocukların etkinlikler öncesinde fiziksel ve ruhsal sağlığını korumak için neler yaparsın? sorusuna yönelik görüşlerine bakıldığında Türkiye örnekleminde “Uyku, egzersiz, sağlıklı beslenme, koşu yapmak, hareketli oyunlar oynamak, parka gitmek, doğa yürüyüşü yapmak, yüzmek, gezmek” olarak Polonya örnekleminde “Aileyle sohbet etmek, uyku, spor yapmak, bisiklete binmek, şarkı söylemek, dans etmek, yoga yapmak, müzik dinlemek, resim yapmak, futbol oynamak, yürüyüş yapmak, koşu yapmak” olarak ifade edildiği görülmektedir.

Okulda Yapılan Etkinliklerle Kendini İyi Hissetmeye Yönelik Çocuk Görüşleri

Çocukların, etkinlikler öncesinde ve sonrasında sorulan “Okulda yapılan etkinliklerden hangisi kendinizi iyi hissetmenizi sağlıyor?” sorusuna verdikleri yanıtlarla ilgili bulgular verilmiştir:

Tablo 9. Okulda yapılan etkinliklerden hangisi kendinizi iyi hissetmenizi sağlıyor? sorusuna yönelik ön görüşme sonuçları

Ön görüşmede Verilen Yanıtlar	Türkiye Örneklemini	Oyun (50) , Fen(10), Sanat (14), Matematik(11), Drama(3), Müzik (12)
	Polonya Örneklemini	Oyun (48), Fen(11), Sanat (15), Matematik(10), Drama(2), Müzik (14),

Tablo 9 incelendiğinde, çocukların etkinlikler öncesinde okulda yapılan etkinliklerden hangisi kendinizi iyi hissetmenizi sağlıyor? sorusuna yönelik görüşlerine bakıldığında Türkiye örneklemini “Oyun, fen, sanat, matematik, drama, müzik” olarak Polonya örnekleminde “Oyun, fen, sanat, matematik, drama, müzik” olarak ifade edildiği görülmektedir.

Tablo 10. Okulda yapılan etkinliklerden hangisi kendinizi iyi hissetmenizi sağlıyor? sorusuna yönelik son görüşme sonuçları

Son görüşmede Verilen Yanıtlar	Türkiye Örneklemini	Oyun (42) , Müzik(13), Sanat (14), Fen (13), Matematik(10), Drama (8),
	Polonya Örneklemini	Oyun (50), Müzik(20), Sanat (22), Matematik (8)

Tablo 10 incelendiğinde, çocukların etkinlikler sonrasında okulda yapılan etkinliklerden hangisi kendinizi iyi hissetmenizi sağlıyor? sorusuna yönelik görüşlerine bakıldığında Türkiye örnekleminde “Oyun, müzik, sanat, fen, matematik, drama” olarak Polonya örnekleminde “Oyun, müzik, sanat, matematik” olarak ifade edildiği görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ, ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocuklarının iyi oluş kavramına yönelik görüşlerini kültürlerarası incelemeyi hedefleyen bu çalışmanın bulguları, çocukların iyi oluş kavramına karşı farkındalıklarının desteklendiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, “Farklı ülkeden çocukları tanımak kendini nasıl hissettirir? sorusuna ön görüşmede Türk ve Polonyalı çocukların en yüksek oranda “endişeli” yanıtı verdikleri ardından “utanmış” ve “kötü” duygularının sıralandığı görülmektedir. Ancak son görüşme sorularında çocukların duygularını “mutlu” olarak ifade ettikleri gözlenmektedir. Bu bulgu, çocukların daha önce farklı ülkeden akranlarıyla doğrudan etkileşim kurmamış olmalarından kaynaklanabileceği; ancak etkinlik sürecinde gerçekleştirilen düzenli Zoom görüşmeleri aracılığıyla bir araya gelmeleri ve etkinlikleri eş zamanlı yapmaları, çocukların duygusal durumlarında belirgin değişimlere yol açtığı söylenebilir.

Erözkan (2014), bireylerin güvenli alanlarında yaşamayı istediklerini, bilinmeyen durumların bireylerde endişe yarattığını ifade etmiştir. Öztürk (2014) ve Seven (2021), çocukların yabancı insanlarla ya da kalabalık ortamlarda endişe içerisinde olabileceğini, tanımadıkları kişilerle iletişimden kaçındıklarını, yaşıtlarına karşı sürekli endişe ve korku dolu yaklaşabileceklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, Sebastian ve ark. (2023), Asgarabad ve ark. (2023), Veen ve ark. (2023) yaptıkları araştırmalarda, çocukların tanımadıkları insanlarla iletişimden kaçındıkları ve yaşıtlarına karşı endişe ve korku ile yaklaştıkları sonucuna ulaşmış olmaları, araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bu bulgu, iki ülkeden araştırmaya katılan çocukların etkinlikler öncesinde farklı ülkeden çocukları tanıma konusunda olumlu duygulara sahip olmadıkları ancak, etkinlikler sonrasında bu konudaki bakış açılarını genişlettikleri ve etkinlik sürecinin duygusal durumlarında olumlu değişiklikler yarattığı söylenebilir.

Çocukların “İyi oluş nedir?” sorusuna ön görüşmede verdikleri cevaplarda “Oyun oynamak” ve “Bilmiyorum” değişkenlerinin ön plana çıktığı ancak son görüşme sorularına en yüksek oranda “Rahat olmak” ardından “Kendini iyi hissetmek” ve “Mutlu olmak” yanıtlarının geldiği görülmektedir.

UNICEF (2014), tarafından yapılan çocuğun gözünden çocuğun iyi olma halleri araştırması sonucunda yayınlanan raporda çocukların verdikleri cevaplar arasında kendini iyi hissetme, sevmek, fiziksel ve psikolojik olarak iyi olmak, mutlu olmak cevapları kategoriler arasında yer almaktadır. Araştırma sonucunu destekleyen bu araştırma ile çocukların gözünden kendi iyi oluşlarının temelinde kendini iyi hissetmek ve mutlu olmanın yattığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

Aynı zamanda Calp (2020), yaptığı araştırmasında çocukların, kendilerini iyi ve mutlu hissettikleri okullarda olmak istedikleri, bu durumun özgüvenlerini ve başarılarını arttırdığı sonucunu aktarmıştır. Bu bulgudan, çocukların etkinlik öncesinde iyi oluş kavramına yönelik düşük düzeyde farkındalık sahibi oldukları, etkinliklerle birlikte iyi oluşa yönelik farkındalıklarında gelişme olduğu görülmektedir. Verilen cevaplar incelendiğinde yaşam kalitesi, huzurlu olmak, tatmin, endişelenmemek-stres duymamak, neşeli olmak, sağlıklı yaşamak-sağlıklı olmak-sağlıklı beslenmek, keyifli yaşam sürmek ilk görüşmede verilen cevaplar arasında yer almazken son görüşmede verilen cevaplar arasında yer almaktadır. Bu sonuca göre Türk ve Polonyalı çocukların iyi oluş hakkında farkındalık kazandıkları söylenebilir. Aynı zamanda Polonya da okul öncesine devam eden çocuklar etkinlik sonrasında başkalarının iyi hissetmesinin kendi iyi oluşlarını etkilediğini ifade etmeleri bireyler arası bağlılık ve empatik duyarlılığın erken yaşlardan itibaren kültürel bağlamda şekillendiğini göstermektedir. Polonya kültüründe toplumsal uyum ve karşılıklı duygusal farkındalık ön planda yer alırken, benzer şekilde Türk kültüründe de dayanışma, yardımlaşma, başkalarının duygularına duyarlılık gibi kolektivist değerlerin çocukların iyi oluş algısını biçimlendirdiği ifade edilmektedir (Buntürk, 2023; Özbal ve Gönen, 2023; Malakcioğlu, 2022; Paszta, 2021; Woolrych, 2020; Vaish ve ark., 2009; Taylor ve ark., 2013; Strayer ve Roberts, 2004)

Çocukların “Kendini iyi hissetmek için neler yaparsın?” sorusuna ön görüşmede verdikleri cevaplarda “oyun oynamak”, “resim yapmak” cevapları ön plana çıkmaktadır. Ancak son görüşme sorularına verilen cevaplar “spor yapmak”, “müzik dinlemek”, “düzenli beslenmek”, “birisini mutlu etmek”, “futbol oynamak”, “kitap okumak” şeklinde cevapların çeşitlendiği görülmektedir. Moharamkhani ve ark., (2023), çocuklarla yaptıkları çalışmada, resim-boya yapmanın çocukların kaygı düzeyleri azalttığı, resim yapmanın çocukların kendilerini iyi hissetmede önemli bir etkinlik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Zheng (2023), yayınladığı makalesinde müzik ve resim çalışmalarının çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerinde olumlu etkisinin olduğunu, çocukların eğitimleri boyunca resim-müzik gibi sanat etkinliklerinin içinde olmaları onları iyi hissettireceğini ifade etmiştir. Storli ve Hansen-Sandseter (2019), okul öncesi dönem çocuklarının oyunları, iyi oluşları ve katılımları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada oyun, katılım ve iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlara bakarak, çocukların kendilerini iyi hissetmek amacıyla yaptıkları etkinliklerde kültürel farklılık gözükmediği bununla birlikte yapılan etkinliklerle çocukların kendilerini iyi hissetmek için yapacakları etkinliklere dair farkındalıklarını daha da arttırıp, pekiştirdiği ve genişletip çeşitlendirdiği söylenebilir.

Çocukların “Fiziksel ve Ruhsal Sağlığını Korumak İçin Neler Yaparsın?” sorusuna ön görüşmede verdikleri cevaplarda “uyumak”, “parka gitmek”, “spor yapmak” en sık verilen cevaplar olduğu görülmektedir. Ancak ön görüşmede verilen yanıtlar arasında olmamasına karşın, etkinlikler sonrasında yapılan son görüşmede “egzersiz-spor yapmak”, “sağlıklı beslenmek”, “koşu yapmak”, “bisiklete binmek”, “aileyle sohbet etmek” “yürüyüş yapmak” cevapları ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bulgu da çocukların etkinlikler öncesinde belli farkındalıklarının olduğunu, ancak bunların yetersiz olduğunu göstermektedir. Çakmak ve ark., (2024) yaptığı çalışmada fiziksel egzersiz yapmanın kişiye mutluluk verdiği, fiziksel ve zihinsel sağlığı korumanın önemli adımlarından biri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karakaya ve Salıcı (2016) çocuklarla yaptığı çalışmada spor yapmanın bireyi iyi hissettirdiği ve mutluluk verdiği sonucuna ulaşmıştır. McKelvie-Sebileau ve ark., (2023) sağlıklı okul yemeği programı kapsamında belirlenen temalar ile çocuklara sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırılmak istenen çalışmada süreç içerisinde çocukların bu alışkanlığı kazanması zaman alsa da çalışmanın sonunda elde edilen veriler doğrultusunda çocukların artık sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandığı ve verdikleri dönüt neticesinde de sağlıklı beslenmenin kendilerini iyi hissettirdiği ve mutlu oldukları yönünde olduğu ifade edilmiştir.

Bu sonuçlara bakıldığı zaman, Polonya’da okul öncesi eğitime devam eden çocukların son görüşmede fiziksel ve ruhsal sağlıklarını korumak adına sanatın etkisini fark ettiklerini ve yöneldiklerini göstermektedir. Aynı zamanda Polonya’da okul öncesi eğitimde sanatsal etkinliklerin çocukların duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla kullanıldığı yapılan araştırmalarda ifade edilmiştir (Arbabi ve ark., 2024; Borawska, 2021; Ferent ve Turda, 2021; Poneliené ve Širiakovienė, 2018). Türkiye’de okul öncesi eğitime devam eden çocukların fiziksel etkinliklere yoğunlaştığı görülmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitimde fiziksel aktivitelere daha sık yer verilmesi, fiziksel aktivitelerin çocukların duygusal ve psikolojik iyi oluşlarını desteklemede önemli olduğu yapılan araştırmalarda ifade edilmiştir (Zekioğlu ve ark., 2024; Civelek ve Uyanık, 2023). Dolayısıyla bu sonuç, Polonya ve Türkiye’deki okul öncesi eğitim yaklaşımlarındaki farklılıklar, her iki toplumun kültürel değerlerini ve eğitim anlayışını yansıtmaktadır.

Çocukların “Okulda Yapılan Etkinliklerden Hangisi Kendinizi İyi Hissetmenizi Sağlıyor?” sorusuna ön görüşmede “oyun”, “fen”, “sanat” en sık verilen cevaplar olduğu görülmektedir. Son görüşmeye bakıldığı zaman da söylenme

sıklığı “oyun”, “müzik”, “sanat” olduğu görülmektedir. Koch (2018) okul öncesi dönemdeki çocukların mutluluk ve öznel iyi oluşa olan bakış açılarını incelemeye yönelik yürüttüğü araştırmasında, çocukların eğitim ortamında kendilerini iyi hissettiren her etkinliği fotoğraflarını çekmelerini istemiştir. Çocukların çektikleri fotoğraflar sergi haline getirilmiş ve incelenmiştir. Çocukların fotoğraflarında en çok görülen ve ortak olarak belirlenen kategorilerde oyun oynama, sanat çalışmaları, müzikli hareket etkinlikleri olarak belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularına benzer şekilde, çocukların iyi oluşlarını destekleyen oyun, sanat, müzik, drama etkinliklerini tercih ettiklerine dair benzer sonuçlar çeşitli araştırmalarda ortaya koyulmuştur (Xie ve ark., 2024; Koç ve Sungurtekin, 2023; Turan ve Bayer, 2023; Moula ve ark., 2022). Bu sonuçlara bakarak, Türk ve Polonyalı çocuklar arasında farklılığın gözlemlenmediği, çocukların var olan farkındalıklarını pekiştirdiği söylenebilir.

Elde edilen tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde, Türk ve Polonya da öğrenim gören okul öncesi dönem çocuklarının iyi oluş farkındalıklarının birbirine yakın olduğu, iyi oluş düzeylerini arttırmak için benzer etkinliklere başvurdukları sonucuna ulaşılabilir. Bu durumda ülke, kültür fark etmesizin çocuğa iyi gelen etkinliklerin aynı olduğu, çocukların da aynı etkinlikleri tercih ettikleri sonucunu doğurmaktadır. Yapılan araştırmalarda, Türkiye ve Polonya'nın öznel iyi oluş düzeylerinin aynı seviyede olduğu, yapılan araştırmanın sonucunu destekleyici niteliktedir (Golińska ve Łuźniak-Piecha, 2023; Rychta ve Strzelecka, 2022; Bakan ve Amırlı, 2021; Yılmaz ve Kaptan, 2020; Aysan 2019; Szutowski ve ark., 2017; Woldu ve ark., 2013). Aynı zamanda kültürel farklılıkların küçük yaşlarda belirgin olmadığı, yaş arttıkça kültürel farklılıkların belirginleştiği yapılan çalışmalarla ifade edilmiştir (Çelikel ve Çoban, 2022; Chen ve ark., 2020; Józsa, 2014; Osnos, 2011; Chan, 2000; Miller, 1984).

Bununla birlikte elde edilen bulguların bağlamı dikkate alındığında araştırmada bir takım sınırlılıklar bulunmaktadır. E-Twinning projesi kapsamında veri toplandığı için farklı ülkelerde bulunan çocuklardan veri toplamak öğretmenlerin destekleri ile gerçekleşebilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda çocuklar ve aileleriyle direkt etkileşime girilebilir. Aynı zamanda çocuk sayısı ve ülke sayısı artırılabilir. Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumlarında devam eden normal gelişim gösteren çocuklar ile yapılmıştır yeni yapılacak çalışmalar özel gereksinimli çocuklar ile de yapılabilir.

Bu önerilere ek olarak, çocuklarda iyi oluşu destekleyici özel programlar geliştirilebilir. Çocukların gelişimde önemli paya sahip olan ebeveyn-öğretmen destek eğitimleri verilebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin sınıf içerisinde çocukların sosyal-duygusal iyi oluşlarına destek olacak, iyi oluş öğretmen el kitabı hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Agrawal, P. (1978). A cross-cultural study of self-image: Indian, American, Australian, and Irish adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 107-116.
- Arbabi, K., Yeh, C. J., & Sangkar, P. R. (2024, November). Students' Perceptions of Factors Contributing to a Happy School Environment in Iran. In *Child & Youth Care Forum* (pp. 1-20). New York: Springer US.
- Aydoğdu, F., Gürsoy, F., & Aral, N. (2023). Social Emotional Well-Being, Psychological Resilience and Behavioural Problems in Preschool Children: The Mediating Role of Emotion Regulation. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, (18), 1, 25-53.
- Aysan, Ü. (2019). Avrupa refah rejimleri ve Türkiye'de öznel iyi oluş. *İstanbul University Journal of Sociology*, 39(1), 197-214.
- Bakan, İ., & Amırlı, H. (2021). Türkiye, Azerbaycan ve Polonya'daki üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunun demografik değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Educational Research and Reviews*, 9(5), 1179-1199.
- Barankin, T. ve Khanlou, N. (2007). *Growing up resilient: Ways to build resilience in children and youth*. (2nd Edition). Toronto: Camh Publications.
- Bayer, K., & Turan, S. L. (2023). The effect of visual art activities on socialization and stress management of individuals with special needs. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(4), 690-708.
- Bernard, M. E. (2012). *A you can do it! education report; the importance of social and emotional learning dispositions to the achievement and well-being of young children*. Melbourne, Australia: The Univesity of Melbourne.
- Borawska, I. (2021). The impact of music, visual arts, and literature on the holistic development of preschool children: Stimulating development through art (Polish experience). *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 2(105), 46-60.
- Buntürk, T. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının empati düzeyleri ile duygu ifade etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Calp, Ş. (2020). Peaceful and happy schools: how to build positive learning environments?. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 311-320.
- Celikel, B., & Çoban, A. E. (2022). Self-concept with cross-cultural perspective: 36–72-month-old preschool children in turkey and germany. *Frontiers in Psychology*, 13, 821074.
- Cha, K. (2003). Subjective well-being among college students. *Social Indicators Research*, 62(1), 455-477.
- Chan, Y. M. (2000). Self-esteem: A cross-cultural comparison of British-Chinese, white British and Hong Kong Chinese children. *Educational Psychology*, 20(1), 59-74.
- Chen, S., Garcia, T., & Wang, L. (2020). Validation of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire (AF5) in Chinese and Spanish-speaking samples. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 51(4), 315–331. <https://doi.org/10.1177/0022022120915227>
- Cheng, F., & Lam, D. D. (2010). How is street life? An examination of the subjective wellbeing of street children in China. *International Social Work*, 53, 353-365.
- Clark, S. E., Locke, R. L., Baxendale, S. L., & Seifer, R. (2022). Withdrawn behavior in preschool: Implications for emotion knowledge and broader emotional competence. *Frontiers in Psychology*, 13, 895557.
- Civelek, P., & Uyanık, G. (2023). The Effect of Play-Based Movement Education Program in Supporting the Development of Sedentary 5-Year-Old Children. *E-International Journal of Educational Research*, 14(6).
- Courbet, O., Daviot, Q., Kalamarides, V., Habib, M., & Villemonteix, T. (2024). Promoting Psychological Well-being in preschoolers through mindfulness-based Socio-emotional learning: A randomized-controlled trial. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 52(10), 1487-1502.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Çakmak, G., Kahveci, M. S., & Karagün, E. (2024). Sağlık Çalışanlarının Egzersiz ve Spor Kavramlarına İlişkin Metaforları. *Online Journal of Recreation & Sports*, 13(1).
- Çeçen, A. R. (2008). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordamada bireysel bütünlük (tutarlılık) duygusu, aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 4(1), 19-30.
- Dempsey, C., Devine, R., Fink, E., & Hughes, C. (2024). Developmental links between well-being, self-concept and prosocial behaviour in early primary school. *British journal of educational psychology*, 94(2), 425-440.
- Dinh, P. T. T., & Robinson, J. A. (2023). Persistence and fading of the cognitive and socio-emotional benefits of preschool education in a low-resource setting: Group differences and dose-dependent associations in longitudinal data from Vietnam. *Frontiers in psychology*, 14, 1065572.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self – esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 851–864.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in social levels of happiness: Relative standarts, need fullfilment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1, 47-78.
- Diener, E., Scollon, N. C., & Lucas, R. E. (2003). The evolving concept of subjective well-Being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187–219.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective wellbeing: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Dys, S. P., Burrows, C. A., Usher, L. V., Almas, A. N., Degnan, K. A., Fox, N. A., & Henderson, H. A. (2023). Encouraging a peer in need: The impacts of social anxiety and peer familiarity. *Social Development*, 32(2), 618-632.
- Ekinci, Vural (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erata, F. ve Özbey, S. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Pearson Journal*, 5(9), 125-151.
- Erozkan, A. (2014). Öğretmen Adaylarında Sosyal Problem Çözme ve Sosyal Öz-yeterliliğin Analizi. *Eğitim Bilimleri: Teori ve*

Uygulama , 14 (2), 447-455.

European Commission (2022). *Education and Training Monitor* – Poland.

Ferent, P., & Turda, E. S. The Importance Of Art Therapy In Preschoolers Personal Development. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 104.

Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319.

Golińska, A., & Łuzniak-Piecha, M. (2023). Identyfikowane różnice i podobieństwa między polskim społeczeństwem goszczącym a migrantami z Ukrainy i Turcji—kontekst rynku pracy i edukacji. *Kultura i Społeczeństwo*, 67(3), 179-202.

Grossman, J. B., Sepanik, S., Portilla, X. A., & Brown, K. T. (2021). Solutions through social and emotional well-being. Educational Equity, MDRC, 1-8. Erişim tarihi: 16.12.2024.<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614041.pdf>

Habibi Asgarabad, M., Steinsbekk, S., & Wichstrøm, L. (2023). Social skills and symptoms of anxiety disorders from preschool to adolescence: A prospective cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.

Hawkins, G. T., Chung, C. S., Hertz, M. F., & Antolin, N. (2023). The school environment and physical and social-emotional well-being: implications for students and school employees. *Journal of School Health*, 93(9), 799-812.

Jozsa, K., Wang, J., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2014). Age and Cultural Differences in Self-Perceptions of Mastery Motivation and Competence in American, Chinese, and Hungarian School Age Children. *Child Development Research*, 2014(1), 803061. <https://doi.org/10.1155/2014/803061>

Karaca, N. H., Gündüz, A., & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 65-76.

Karakaya ED ve Salıcı O (2016). Isparta'da öğrenim gören 11-13 Yaş Gurubu Öğrencilerin Popüler Spor Branşları Hakkındaki Metaforik Algılarının Belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*. 2016;2(3):855-69.

Kesebir, P., & Diener, E. (2008). In pursuit of happiness: Empirical answers to philosophical questions. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 117-125.

Keskin, Y., Coşkun Keskin, S., & Kırtel, A. (2019). Sociocultural education and empathy in early childhood: Analyzing the battle of Gallipoli. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 47(18), 1-18.

Kidger, J., Araya, R., Donovan, J., & Gunnell, D. (2012). The effect of the school environment on the emotional health of adolescents: a systematic review. *Pediatrics*, 129(5), 925-949.

Koch, A. B. (2018). Children's perspectives on happiness and subjective well-being in preschool. *Children & Society*, 32(1), 73-83.

Koç, N., & Sungurtekin, Ş. (2023). Promoting preschool children's social-emotional learning skills through creative drama integrated music activities. *International Online Journal of Primary Education*, 12(3), 210-227.

Koshy, B., Srinivasan, M., Srinivasaraghavan, R., Roshan, R., Mohan, V. R., Ramanujam, K., ... & Kang, G. (2024). Structured early childhood education exposure and childhood cognition—Evidence from an Indian birth cohort. *Scientific Reports*, 14(1), 12951.

Kwaśniewska-Paszta, S. (2021). Developing empathic sensitivity in younger children. *Society Register*, 5(2), 109-126.

Laevers, F. (2005). Deep-level-learning and the experiential approach in early childhood and primary education. *Katholieke Universiteit Leuven Research Centre for Early*.

Liu, Y. (2023). The Influence of Music Activities on Children's Creative Thinking Development. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 180, p. 04001). EDP Sciences.

Ma, X., Xiong, S. Q., Zhang, X. Y., Hu, Q. J., Li, S., & Tao, Y. C. (2024). Influence of musical activities on the prosocial behaviors of preschool children. *Psychology of Music*, 52(5), 595-607.

Malakcioğlu, C. (2022). *Beş yaşındaki çocukların, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin empati düzeyleri ile çocukların duygulanımları arasındaki ilişkiler* [Yüksek lisans tezi] Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Marbina, L., Mashford-Scott, A., Church, A. & Tayler, C. (2015). *Assessment of Wellbeing in Early Childhood Education and Care: Literature Review*. Victorian Curriculum and Assessment Authority, www.vcaa.vic.edu.au adresinden erişilmiştir.

Martin, A. J., et al. (2020). *A review of the provision of social and emotional learning in Australia, the United States, Poland and Portugal*. Journal of Relationships Research. Cambridge University Press.

Mashford-Scott, A., Church, A., & Tayler, C. (2012). Seeking children's perspectives on their wellbeing in early childhood settings. *International journal of early childhood*, 44(3), 231-247. doi: 10.1007/S13158.012.0069-7

- Mayr, T., & Ulich, M. (2009). Social-emotional welll-being and resilience of children in early childhood settings-PERIK: An empirically based observation scale for practitioners. *Early Years. An International Journal of Research and Development*, 29(1), 45-57. <http://doi: 10.1080/095.751.40802636290>
- McKelvie-Sebileau, P., Swinburn, B., Glassey, R., Tipene-Leach, D., & Gerritsen, S. (2023). Health, wellbeing and nutritional impacts after 2 years of free school meals in New Zealand. *Health Promotion International*, 38(4).
- McConatha, J. T., Rieser-Danner, L., Harmer, K., Hayta, V., & Polat, T. S. (2004). Life satisfaction in three countries. *Psychological Reports*, 94(3), 795-806.
- Miller, J. G. (1984). Culture and the development of everyday social explanation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(5), 961-978.
- Moharamkhani, M., Rassouli, M., Mojen, L. K., Respini, D., Aghebati, A., & Ashrafizadeh, H. (2023). Assessing effects of mandala painting on anxiety of 9-14-year-old children with cancer. *Advances in Integrative Medicine*, 10(1), 8-14.
- Moula, Z., Powell, J., & Karkou, V. (2022). The impact of art therapy on children's well-being. *Children*, 9(6), 890.
- Muzafferoglu, L. (2019). *Lise öğrencilerinin duygusal zeka, aleksitimi ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. T.C. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Najprzedszkole. (2024). *Preschool Programme Overview*. Retrieved from <https://najprzedszkole.pl/en/program>
- Niezgoda, A., Szutowski, D., & Szulczyńska, J. (2017). Exploring the cultural differences in Polish and Turkish companies. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(3), 62-69.
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2016). The randomized controlled trial of Head Start REDI: Sustained effects on developmental trajectories of social-emotional functioning. *Journal of consulting and clinical psychology*, 84(4), 310.
- O'Connor, A., Blewitt, C., Nolan, A., & Skouteris, H. (2018). Using Intervention Mapping for child development and wellbeing programs in early childhood education and care settings. *Evaluation and program planning*, 68, 57-63.
- Özbal, G. Ö., & Gönen, M. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarında empati ve prososyal davranışların geliştirilmesine yönelik deneysel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 48(215).
- Öztekin, H. (2016). *Mutlu İnsanların Küçük Sırları*. Nokta e-kitap
- Öztürk, Abdülkadir. (2014). Sosyal Kaygıyı Açıklayan Yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 15-26.
- Poneliën, R. (2018). Preschool-age children's education by art: problems and possibilities. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 42(3), 134-143.
- Schimmack, U., & Diener, E. (2003). Predictive validity of explicit and implicit self – esteem for subjective wellbeing. *Journal of Research in Personality*, 37, 100-106.
- Seven, S. (2021). *Çocuk ruh sağlığı*. (5. Baskı) Ankara: Pegem Akademi
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma*. Anı yayıncılık.
- Sucuoglu, H., Özkal, N., Demirtaş, V. Y., ve Güzeller, C. O. (2015). Çocuğa yönelik anne baba ilgisi ölçeğinin geliştirme çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 242-263.
- Storli, R., & Hansen-Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: How children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65-78.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13(1), 1-13.
- Sweijen, S. W., Te Brinke, L. W., van de Groep, S., & Crone, E. A. (2023). Adolescents' trust and reciprocity toward friends, unknown peers, and community members. *Journal of Research on Adolescence*, 33(4), 1422-1434.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Content analysis and application examples*. Epsilon Yayınları: İstanbul
- Taylor, Z.E., Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Eggum, N.D., & Sulik, M.J. (2013). The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood. *Emotion*, 13(5), 822-831.
- Tezel, M. (2023). *60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal iyi oluşlarını ölçmeye yönelik çocuk-anne-öğretmen ölçeklerinin geliştirilmesi ve çocukların sosyal-duygusal iyi oluşlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ullman, C., & Tatar, M. (2001). Psychological adjustment among Israeli adolescent immigrants: A report on life satisfaction, self-concept, and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(4), 449-463.
- UNICEF. (2014). Türkiye'de çocukların gözünden çocuğun iyi olma hali alanlarının ve göstergelerinin tanımlanması ve

değerlendirilmesi. *Türkiye Ofisi*.

- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behaviour in toddlers. *Developmental Psychology*, 45(2), 534–543.
- Van der Veen, B. L. L. M., van der Veen, S. J. M. M., & van der Veen, D. J. M. L. (2023). Children's shyness and physiological arousal to a peer's social stress. *Developmental Science*.
- Victorian Early Years Learning and Development Framework (2016). For all children from birth to eight years. Department of Education and Training. 19 Aralık 2024 tarihinde 111 <https://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/providers/edc-are/veylframework.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Vudalı, V. (2014). *The impact of emotional education on preschoolers' behaviours* (Doctoral dissertation, Eastern Mediterranean University (EMU)-Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ)).
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, M. A. (2010). *Sokakta çalışan ve çalışmayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygısı, yaşam doyumu ve depresyon düzeylerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Zadworna, M., Kossakowska, K., & Renshaw, T. L. (2023). Measuring subjective wellbeing in a school context: A Polish version of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Mental Health*, 15(1), 231-246.
- Zaff, J. F., Smith, D. C., Rogers, M. F., Leavitt, C. H., Halle, T. G., & Bornstein, M. H. (2003). *Holistic well-being and the developing child. In Well-Being: positive development across the life course* (pp. 23-32). Psychology Press.
- Zekioğlu, A., Tatar, A., & Ayhan, D. The Importance of Physical Activity in Terms of Mental Health: Investigating the Role of Regular Physical Activity in the Relationships Between Happiness, Mental Well-Being, Stress, Anxiety, and Depression. *Eurasian Journal of Sport Sciences and Education*, 6(2), 128-142.
- Zheng, Y. (2023). Promoting the personal development of children through art education. *Journal of Contemporary Educational Research*, 7(4), 97-102.
- Wassell, E., & Dodge, R. (2015). A multidisciplinary framework for measuring and improving wellbeing. *Int. J. Sci. Basic Appl. Res*, 21(1), 97-107.
- Woldu, H. G., Patel, C., & Crawshaw, J. R. (2013). A comparative analysis of cultural value orientations of Polish and Turkish employees: implications for international human resource management. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(12), 2452-2471.
- Woolrych, T. (2020). *Authentic empathy: A cultural basis for the development of empathy in children*. University of Wollongong.

Cross-Cultural Examination of Preschool Children's Perceptions of the Concept of Well-Being: A Comparison between Türkiye and Poland

Nesrin AKBAYRAK 

INTRODUCTION AND PURPOSE

This study aims to examine preschool children's perceptions of the concept of well-being and to explore the cross-cultural similarities and differences in these perceptions.

LITERATURE REVIEW

An individual achieves healthy development while living in harmony with the environment through emotions. Emotions hold a significant place in human life, and individuals regulate their social relationships through emotions (Muzafferoğlu, 2019; Cheng & Lam, 2010; Yıldız, 2010; Çeçen, 2008; Kesebir & Diener, 2008; Gilman & Huebner, 2006; Cha, 2003; Diener et al., 2003; Schimmack & Diener, 2003; Ullman & Tatar, 2001; Diener & Diener, 1995; Coopersmith, 1967). The foundations for expressing emotions and becoming a happy individual are established during the preschool period, which is of fundamental importance for children's well-being levels. The preschool period supports children's development by helping them acquire basic knowledge and skills, maximizing their potential with the support of their immediate environment, and promoting positive and secure growth (Marbina et al., 2015; Sucuoğlu et al., 2015; Ekinci Vural, 2006). Dwivedi and Brinley Harper (2004) define the concept of well-being in children as having emotional, creative, cognitive, and psychological health, being able to establish and maintain positive relationships with others, initiating and completing individual activities independently, distinguishing between right and wrong, showing empathy, and making efforts to cope with challenging situations appropriate for their age group, as well as learning to cope with adversity.

Psychological well-being, as in every stage of life, is also highly important during the preschool period. It is crucial that children develop strong personalities, become self-sufficient, and learn actions they can take in response to difficult and stressful situations during the foundational preschool years, which are fundamental to development. This will enable children to cope with stress caused by adverse situations, enhance their psychological resilience, and lay the foundation for raising healthy generations that will be influenced by their future lives (Barankin & Khanlou, 2007). There is an increasing awareness in the literature about the importance and necessity of psychological well-being in children. However, the presence of numerous factors influencing children's psychological well-being makes further research necessary. Moreover, establishing a general framework regarding psychological well-being in children and providing a comprehensive definition in the literature is seen as an urgent need, which could shed light on future studies and contribute to the field.

METHODOLOGY

This research is a qualitative study employing a phenomenological design to examine the cross-cultural perceptions of the concept of well-being among preschool children in Türkiye and Poland. The study involved 100 preschool

children from Türkiye and Poland, aged 5-6 years. The research was conducted as part of an e-Twinning project. Data were collected before and after the activities using a semi-structured interview form developed by the researcher, with expert opinions incorporated. The development of the questions was informed by a review of the relevant literature. The survey was adapted for online use via Google Forms and was distributed to both Polish and Turkish participants. To ensure that Polish participants could understand the questions, they were prepared in Polish, the common language. For the Turkish participants, the questions were prepared in Turkish. The study was conducted over a period of ten weeks, three days each week, and the entire educational process was planned accordingly. Based on the literature review on well-being and expert opinions, activities were designed around the themes of 'Children's self-awareness and well-being, multifaceted well-being, healthy living, environmental awareness, and living in nature,' taking into account the diversity of activities and making relevant planning for the activities.

RESULTS, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

Upon evaluating the results, it can be concluded that the well-being awareness of preschool children in Türkiye and Poland is similar, and they engage in similar activities to enhance their well-being levels. This suggests that, regardless of the country, activities that benefit children are the same. Aysan (2019) found in their study that the subjective well-being levels of Türkiye and Poland were at the same level, which supports the findings of this research. The study has certain limitations. Since data were collected within the scope of the e-Twinning project, gathering data from children in different countries was only possible with the support of teachers. In future studies, direct interaction with children and their families could be conducted. Additionally, the research was carried out with typically developing children in preschool institutions, and future studies could also include children with special needs. In addition to these suggestions, special programs that support well-being in children could be developed. Parent-teacher support training, which plays a significant role in children's development, could be provided. Furthermore, a well-being teacher's handbook could be prepared to assist teachers in supporting children's socio-emotional well-being in the classroom.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Etik kurul izni alınan kurum adı: Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik kurul izni tarihi ve sayısı: 23.02.2024 tarih ve 2024-2 oturum kararı

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

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:

Albayrak, N. (2025). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İyi Oluş Kavramına Yönelik Görüşlerinin Kültürlerarası İncelenmesi: Türkiye-Polonya Karşılaştırması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1): 83-98. doi: 10.55008/te-ad.1620889

2013'ten Günümüze Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi

Comparative Analysis Of Preschool Education Programs From 2013 To The Present

Damla ÜNDAN KESER^{id}, Fatma Özge ÜNSAL AKSEBZECİ^{id}, Seyfi KENAN^{id}

ÖZ

Amaç: Bu araştırma, “Türkiye Yüzyılı” başlığı ile hazırlanan Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı’nın (TYMM) 2013 Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı ve 2024 yılında Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı arasındaki benzerlik ve farklılıkları analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem ve Araçlar: Nitel araştırma yöntemi kapsamında gerçekleştirilen çalışmada, durum çalışması desenlerinden doküman analizi ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiş ve programlar arasındaki yapısal ve kavramsal farklılıklar tartışılmıştır.

Sonuçlar: Araştırma bulguları, tüm programların ortak noktası olarak çocuk merkezli bir eğitim anlayışın benimsendiği gösterirken TYMM programında 21. yüzyıl becerilerine ve değerler eğitimine daha fazla vurgu yaptığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Bununla birlikte kazanımların ve değerlendirme süreçlerinin MEB 2013 ve MEB 2024 programlarından farklılık gösterdiği belirlenmiştir. MEB 2013 ve MEB 2024 programlarının genel yapısı, kullanılan kavramlar ve değerlendirme süreçleri benzerlik taşıırken TYMM programının bu alanlarda özgün bir yaklaşım sunduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk eğitimi, okul öncesi, okul öncesi eğitim programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

ABSTRACT

Purpose: This study aims to analyze the similarities and differences between the Maarif Model Preschool Education Program (TYMM) prepared under the title “Turkey Century” and the 2013 Ministry of National Education (MoNE) Preschool Education Program and the Preschool Education Program updated in 2024.

Method and Materials: In the study, which was conducted within the scope of qualitative research method, data were collected through document analysis, one of the case study designs. The collected data were analyzed by content analysis method and the structural and conceptual differences between the programs were discussed.

Results: The findings indicate that while all programs adopt a child-centered education approach, the TYMM program places greater emphasis on 21st-century skills and values education. Although the MoNE 2013 and MoNE 2024 programs share a similar structure and assessment process, the TYMM program demonstrates a distinctive approach in these areas.

Keywords: Early childhood education, Maarif Model Preschool Education Program, preschool, preschool curriculum

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

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Damla ÜNDAN KESER (Marmara Üniversitesi)

E-posta/E-mail: undandamla2@gmail.com

Geliş Tarihi/Received: 28.03.2025

Kabul Tarihi/Accepted: 16.05.2025

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2025

GİRİŞ

Eğitim, bireyin hem kendini hem de içinde yaşadığı toplumu ileriye taşıyan bilinçli ve sistematik bir süreçtir. Bu süreç, yalnızca bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda bireyin düşünme, problem çözme ve toplumsal değerlere uyum sağlama yetkinliklerini de geliştirir. Eğitimi tanımlarken en sık karşılaştığımız açıklama Ertürk (1984) tarafından şu şekilde açıklanmıştır: *Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişime meydana getirme sürecidir.* Bu tanım detaylı incelendiğinde, bireyin davranışlarının merkeze alındığı, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin önemsendiği, sürecin sistematik ve planlı bir yapıya sahip olduğu söylenebilmektedir. Aynı zamanda eğitimin toplumun, çağın isteklerine cevap verebilmesinin amaçlandığını söylemek mümkündür. Günümüzde ise küresel düşünebilen ve çağa ayak uydurabilen, milli ve manevi değerlere duyarlı, problem çözme becerisi yüksek, kendi potansiyelinin farkında olan ve potansiyelini kendi adına, toplum adına ve ülkesi adına iyi yönde geliştirmeye uğraşan nesiller yaratmak olmuştur (MEB, 2024).

Erken çocukluk dönemi, eğitimin temel basamaklarından biri olup bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin en hızlı gerçekleştiği evrelerden biridir. Bu dönem, bireyin akademik başarısını ve toplumsal uyumunu doğrudan şekillendirme potansiyeline sahiptir (Shonkoff & Philips, 2000). Yapılan araştırmalar, erken yaşlarda sunulan nitelikli eğitimin hem bireysel gelişime hem de ekonomik kalkınmaya uzun vadede önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır (Heckman, 2011). OECD (2023) verileri incelendiğinde, Avrupa Birliği ülkelerinde erken çocukluk eğitimine ayrılan kamu harcamalarının genel eğitim bütçesinin ortalama %10'unu oluşturduğu, İsveç ve Norveç gibi ülkelerde ise bu oranın %15'e kadar yükseldiği görülmektedir. Türkiye'de ise 2022 yılı itibarıyla erken çocukluk eğitimi harcamalarının toplam eğitim bütçesi içindeki payı %4 seviyesinde kalmıştır.

Okul öncesi eğitime ilişkin tarihsel süreçte birçok araştırmacı farklı yaklaşımlar geliştirmiştir. Bu alanda önemli katkılar sunan isimler arasında, bireyin doğuştan hiçbir bilgiye sahip olmadığını savunan “boş levha” kavramıyla öne çıkan John Locke (Hargrave, 2003), insanın doğuştan iyi olduğunu ileri süren J. J. Rousseau (Oktay, 2004), natüralist felsefeye dayalı olarak çocukların duyularını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapan Pestalozzi (Kuhlemaan & Brühlmeier, 2002) ve gelişimi bütüncül bir yaklaşımla ele alan Montessori (Mutlu et al., 2012; Oğuz & Akyol, 2006) bulunmaktadır. Bu araştırmaların sonucunda eğitim alanında farklı kuramlar ve uygulamalar ortaya çıkmış olup, Montessori, High/Scope, Waldorf, Reggio Emilia ve Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IBPYP) gibi yaklaşımlar yalnızca küresel ölçekte değil, Türkiye'deki eğitim programlarında da etkili olmuştur (International Baccalaureate Organization [IBO], 2023).

Erken çocukluk dönemine dair eğitimsel çalışmalar, toplumsal kalkınmanın ve sürdürülebilir bir geleceğin temellerinin atılması açısından da büyük önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar erken yaşlarda verilen kaliteli eğitimin, çocuğun hem akademik başarılarının hem toplumsal kalkınmanın hem de yaşam kalitelerinin üzerinde belirgin olumlu etkileri olduğunu göstermiştir (Shonkoff ve Philips, 2000). Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın (AÇEV, 2020) dezavantajlı bölgelerde yürüttüğü çalışmalar, eğitimde fırsat eşitsizliğinin giderilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Erken çocukluk eğitimine yapılan yatırımların ülkenin geleceğine yapılan yatırımlarla doğru orantılı bir ilişki olduğu yine AÇEV'in raporlarında görülmektedir.

Bu bağlamda, Türkiye Cumhuriyeti'nde okul öncesi eğitime dair programlar yapılandırılmış ve uygulanmıştır. 2013 yılına kadar kullanılan okul öncesi eğitim programlarına ait genel özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Cumhuriyet döneminde yayınlanan okul öncesi eğitim programlarının genel özellikleri

Türkiye Cumhuriyeti'nde 2013 Yılına Kadar Kullanılan Okul Öncesi Eğitim Programları		
Yıllar	Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	Genel Özellikleri
1952	5 ADET	X
1989	8 ADET	Ünitelere ayrılmıştır. Her ünite “amaç/davranış”lardan oluşmaktadır.
1994	5 ADET	Gelişim alanlarına ayrılmıştır. Her gelişim alanı “hedef/davranış”lardan oluşmaktadır.
2006	4 ADET	Gelişim alanlarına ayrılmıştır. Her gelişim alanı “hedef/davranış”lardan oluşmaktadır.
2002	4 ADET	Gelişim alanlarına ayrılmıştır. Her gelişim alanı “amaç/kazanım”lardan oluşmaktadır.

Ülkemizde Cumhuriyet döneminde yapılan ilk okul öncesi eğitim programı 1952 tarihli 5. Milli Eğitim Şurasında anaokullarının program ve yönetmelikleri belirlenmiştir (MEB, 1953). Daha sonra 1989'da güncellenmiştir.

Program ünitelere ayrılmış, üniteler amaç/davranış olarak detaylandırılmıştır (MEB, 1989). 1989 programından sonra 1994 yılında ilk gelişimsel ve ilk resmi program olma özelliği taşıyan program kullanılmaya başlanmıştır. Amaç/davranış olarak adlandırılan kavramların adı hedef/davranış olarak değiştirilmiştir. Gelişim alanları arasında “kendinin farkında olma gelişimi, öz bakım gelişimi, estetik ve yaratıcılığın gelişimi, bilişsel becerilerin gelişimi, psikomotor becerilerin gelişimi, dil becerilerinin gelişimi, sosyal becerilerin gelişimi, duygusal özellikleri gelişimi” bulunmaktadır. Programda kreşlerin 0-36 aralığını, anaokullarının 37-60 ay aralığını ve anasınıflarının 61-72 ay aralığını kapsadığı belirtilmiştir (MEB, 1994). 1994 yılından sonraki program 2002’de kullanılmış gelişimsel bir programdır. Gelişim alanları arasında psikomotor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim olarak 4 adete düşürülmüş ayrıca öz bakım gelişimi bir gelişim alanı sayılmayıp programın kapsadığı gelişim döneminde mutlaka yapabiliyor olması gereken davranış özellikleri olarak ayrı bir başlıkta toplanmıştır. Programın özellikleri arasında sarmal bir yaklaşımla ve bütüncül bir anlayışla yazıldığı belirtilmiştir. 1994 programında hedef/davranış olarak ele alınan kavramların isimleri amaç/kazanım olarak değiştirilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeye başladıkları ilk program olma özelliği taşımaktadır (MEB, 2002). Bu programları 2002, 2006, 2013, 2024 ve TYMM izlemektedir.

Teknolojinin yıllar içinde gelişerek dünyayı birbirine yakınlaştırması ile ülkemizin vizyonunun ve misyonun değişmesi, eğitim programlarının da değişmesine neden olmuştur. MEB 2002 programının ardından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı yayımlanmış, bunu MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı izlemiş; son olarak 2024 yılında Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı yürürlüğe girmiştir. Bu gelişmelerin hemen ardından Millî Eğitim Bakanlığı “Türkiye Yüzyılı” vizyonu doğrultusunda Maarif Modeli’ni kamuoyuna sunmuştur. Halen MEB’e bağlı bağımsız anaokullarında MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, bağlı anasınıflarında ise TYMM programı kullanılmaktadır. Bu araştırmanın amacını ise, Türkiye’de erken çocukluk eğitiminde kullanılan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve 2024 yılında uygulanmaya başlanan MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı arasındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmalı olarak incelemek ve elde edilen bulgular doğrultusunda gelecekteki eğitim araştırmalarına rehberlik edecek öneriler sunmaktır. Bu kapsamda, eğitim programlarının temel öğeleri bağlamında aşağıdaki alt amaçlar doğrultusunda karşılaştırmalar yapılacaktır:

1. Okul öncesi eğitim programlarının genel yapısı ve programlarda geçen kavramların analizi
2. Programların genel amaçlarının ve temel ilkelerinin karşılaştırılması
3. Gelişim alanları ile kazanım/gösterge ve öğrenme/alt öğrenme çıktılarının karşılaştırılması
4. Değerler eğitimi çalışmalarını karşılaştırılması
5. Öğrenme ortamlarına ilişkin yapı ve yönelimlerin analiz edilmesi

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, incelenen olgulara bütüncül ve derinlemesine bir bakış sunmayı amaçlar (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma kapsamında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, MEB 2024 Güncellenmiş Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programları yazılı belgeler üzerinden detaylı biçimde incelenmiş; bu nedenle çalışma, doküman analizi deseni çerçevesinde yapılandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Programların incelenmesiyle elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerdeki tekrar eden temaları, kavramları ve örüntüleri sistematik biçimde ortaya koymaya olanak tanıdığı ve anlamlı bir çerçeve sunabildiği için tercih edilmiştir (Krippendorff, 2004). Araştırma sürecinde, belirlenen alt amaçlar doğrultusunda öncelikle her bir eğitim programı belirlenen tematik çerçeve

doğrultusunda yapılandırılmış bir analiz planına göre incelenmiştir. Bu çerçevede; programların genel yapısı, amaç ve ilkeleri, gelişim alanları ile kazanım/gösterge ve öğrenme çıktıları, değerler eğitimi boyutu ve öğrenme ortamlarına ilişkin veriler sistematik olarak karşılaştırılmıştır. Analiz süreci boyunca her program, ilgili tema başlıkları doğrultusunda yapılandırılarak incelenmiş; elde edilen bulgular betimleyici ve karşılaştırmalı yaklaşımla yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinde yapılan incelemeler sonucunda elde edilen verilere yer verilmiştir.

1. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarının Genel Yapısının Karşılaştırılması ve Programlarda Geçen Kavramlar

Okul öncesi eğitim, bireyin yaşam boyu öğrenme sürecinin temelini oluşturan kritik bir dönemdir. Çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini desteklemek amacıyla hazırlanan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, dönemin eğitim anlayışına uygun olarak yapılandırılmıştır. Bu program kapsamında çeşitli eğitim yaklaşımları ve kavramlar ele alınarak çocukların çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesi hedeflenmektedir. Aşağıda, programda yer alan temel kavramlar açıklanmaktadır.

- **Gelişim Alanları:** Okul öncesi eğitim programı, çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil, motor ve öz bakım becerilerini desteklemeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu gelişim alanları, çocukların yaşlarına uygun kazanımlar edinmeleri ve ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini artırmaları amacıyla bütüncül bir şekilde ele alınmaktadır (MEB, 2013).
- **Kazanım ve Göstergeler:** Program, çocukların gelişim sürecini izleyebilmek amacıyla kazanım ve gösterge temelli bir yapı üzerine inşa edilmiştir. Kazanımlar, çocukların belirli bir dönem içerisinde ulaşmaları beklenen yeterlilikleri ifade ederken, göstergeler bu yeterliliklerin hangi davranışlar aracılığıyla sergilendiğini açıklar (MEB, 2013).
- **Oyun Temelli Öğrenme:** Oyun, okul öncesi eğitim programının temelini oluşturan bir öğrenme yöntemi olarak kabul edilmektedir. Çocuklar oyun aracılığıyla keşfeder, problem çözer ve sosyal etkileşimlerde bulunur. Oyun temelli öğrenme yaklaşımı, çocukların bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (MEB, 2013).
- **Bütüncül Eğitim Yaklaşımı:** MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukları gelişimini sadece akademik becerilerle sınırlamayan, onların duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini de kapsayan bütüncül bir eğitim anlayışın benimsemektedir.
- **Çocuk Merkezli Eğitim:** Çocuk merkezli eğitim yaklaşımı, çocukların aktif katılımını teşvik eden ve onların öğrenme süreçlerine yön vermelerine imkân tanıyan bir anlayışı temel alır (MEB, 2013).
- **Aile Katılımı:** Okul öncesi dönemde ailelerin eğitime aktif olarak katılımı büyük önem taşımaktadır. Program, ailelerin eğitim süreçlerine dahil edilmesini teşvik eden etkinlikler ve iş birlikçi çalışmalar içermektedir (MEB, 2013).
- **Değerlendirme Süreci:** Çocukların gelişimlerini takip etmek ve uygun geri bildirimler sağlamak amacıyla sürece dayalı değerlendirme yöntemlerini içermektedir (MEB, 2013).

2024 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programı, eğitimde yeni yaklaşımları benimseyerek bazı kavramları korurken bazı kavramları değiştirmiş ve geliştirmiştir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan gelişim alanları, kazanım ve göstergeler, oyun temelli öğrenme, gibi temel bileşenler büyük ölçüde korunmuştur. Aile katılımına ek olarak toplum katılımı da eklenmiştir. Öne çıkan yeni kavramlar ve açıklamaları aşağıdaki gibidir.

- **Disiplinler Arası Eğitim Yaklaşımı:** MEB 2024 Güncellenmiş Okul Öncesi Eğitim Programı, okul öncesi dönemde farklı disiplinlerin bir arada ele alınarak öğrenmenin daha anlamlı hale getirilmesini amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, çocukların fen, matematik, sanat ve sosyal bilimler gibi alanları birbirleriyle bağlantılı şekilde deneyimlemelerini teşvik etmektedir (MEB, 2024a).

- **Teknoloji Entegrasyonu:** MEB 2024 Güncellenmiş Okul Öncesi Eğitim Programında, çocukların teknolojiyle bilinçli ve kontrollü bir şekilde tanışmalarına yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Dijital okuryazarlık becerilerinin erken yaşta geliştirilmesine yönelik etkinlikler program içine dahil edilmiştir (MEB, 2024a).
- **Oyun ve Hareket Temelli Eğitim:** MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan oyun temelli anlayış korunmakla birlikte, 2024 programında hareket temelli etkinlikler daha fazla ön plana çıkmıştır (MEB, 2024a).
- **Ekolojik ve Çevre Bilinci Eğitimi:** Güncellenen program, çocuğa erken yaşta doğa sevgisi ve çevre bilincinin geliştirilmesini hedefleyen içeriklerle zenginleştirilmiştir. Geri dönüşüm, sürdürülebilirlik ve doğayla etkileşim gibi konulara vurgu yapılmaktadır (MEB, 2024a).

Bu güncellemeler ile okul öncesi eğitimin çağın gereksinimlerine uygun hale getirmeye çalışılmıştır. TYMM programında, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programlarının temel unsurlarını içermekle birlikte kendine özgü bazı kavramlarıyla farklılaşmaktadır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programlarında yer alan aile katılımına genişletilerek yer verilmiştir. 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan çevre bilinci, oyun ve hareket temelli hazırlanması ve disiplinler arası yaklaşımı genişletilerek ve detaylandırılarak TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında da yer almıştır. Bunların dışında ilk kez yer verilen temel kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

- **Eğilimler:** Bireyin sahip olduğu becerilerin, niyet, duyarlılık, isteklilik ve değerlendirme unsurları doğrultusunda belirli durumlarda nasıl kullanılacağını şekillendiren ve doğrudan çıkan bilişsel yapılar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2024b).
- **Kavramsal Beceriler:** Bireyin soyut düşünme yetisini geliştiren ve karmaşık süreçleri anlamlandırmasını sağlayan, üst düzey zihinsel işleyişin bir parçası olan bütünlük becerileridir. Bu beceriler bilginin analiz edilmesini, yorumlanmasını ve uygulamasını içeren süreçleri kapsamaktadır (MEB, 2024b).
- **Programlar Arası Bileşenler:** Öğrenme sürecinde çocukların sosyal duygusal gelişimini, değer aktarımını ve okuryazarlık becerilerini bütüncül bir yaklaşımla ele alan unsurlardır. Farklı eğitim kademeleri arasında geçiş destekleyerek çocuğun çok yönlü gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır. (MEB, 2024b).
- **Alan Becerileri:** MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programlarının aksine çocukların gelişim özelliklerine göre değil, disiplinlere göre ayrılmış olan bir program olup bir öğrenme alanında yetkinlik kazanmak için çocuğun yapması gereken becerilerdir (MEB, 2024b).
- **Sosyal – Duygusal Öğrenme Becerileri:** Alan becerilerinden farklı olarak çocuğun kendisi ve sosyal çevresi ile olumlu iletişim kurabilmesini sağlayan becerilerdir. Tüm alanlar arasında bütünlükçü özelliği olan programlar arası bileşenlerdir (MEB, 2024b).
- **Süreç Bileşeni:** Bireyin beceri ediniminde rol oynayan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor süreçleri kapsamaktadır. TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında bu bileşen, becerilerin aşamaları ve bütüncül bir biçimde geliştiğini; bu gelişimin ise belirli zihinsel ve deneyimsel süreçlerle desteklendiğini vurgulamaktadır. Örneğin, karşılaştırma becerisinin kazanımı süreç odaklıdır ve belirli işlem adımlarıyla edinilir. Bu süreç bileşenlerinin eksikliğinde üst düzey beceriler gelişim gösteremezler (MEB, 2024b).

2 MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarına Temel Alınan Okul Öncesi Eğitimin Genel Amaçlarının ve Temel İlkelerinin Karşılaştırılması

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarına temel alınan okul öncesi eğitimin genel amaçlarını içeren tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2.1: MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı – MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarına Temel Alınan Okul Öncesi Eğitimin Genel Amaçları

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı	MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı	TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı
1. Çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerini destekleyerek olumlu alışkanlıklar edinmelerine katkı sağlamak,	1. Çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerini destekleyerek olumlu alışkanlıklar edinmelerine katkı sağlamak,	1. Çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerini destekleyerek olumlu alışkanlıklar edinmelerine katkı sağlamak,
2. İlköğretim sürecine uyumlarını kolaylaştırmak,	2. Toplumsal yaşama uyum süreçlerini desteklemek,	2. İlköğretime uyumlarını kolaylaştırmak,
3. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden ve çevrelerden gelen çocuklara ortak bir eğitim ve yetiştirme ortamı sunmak,	3. İlköğretim sürecine uyumlarını kolaylaştırmak,	3. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden ve çevrelerden gelen çocuklara ortak bir yetiştirme ortamı sunmak,
4. Türkçeyi doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını teşvik etmek.	4. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden ve çevrelerden gelen çocuklara ortak bir eğitim ve yetiştirme ortamı sunmak,	4. Türkçeyi doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını teşvik etmek,
	5. Türkçeyi doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını teşvik etmek.	5. Toplumsal yaşama uyum süreçlerini desteklemektir.

Her bir programın temelini oluşturan amaçlar, çocukların çok yönlü gelişimini desteklemeye yönelik olarak ifade edilmiştir. Üç programda da çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerini destekleme, olumlu alışkanlıklar kazandırma, ilköğretime uyumu kolaylaştırma, Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını teşvik etme ile dezavantajlı çocuklara eşit bir eğitim ortamı sunma hedeflerinin ortaklaştığı görülmektedir. Bu durum, programlar arasında temel gelişim alanlarına yönelik sürekliliğin ve kapsayıcılığın korunduğunu göstermektedir.

MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarında, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında açıkça yer almayan “Toplumsal yaşama uyum süreçlerinin desteklenmesi” amacı ayrıca vurgulanmıştır. Bu farklılık, güncel programların sosyal uyuma ve toplumsal etkileşime daha fazla önem verdiğine işaret etmektedir. MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında ayrıca genel amaçlar beşe çıkarılmış, önceki programın hedeflerine sadık kalınmakla birlikte güncellenen toplumsal ve pedagojik ihtiyaçlara yanıt verecek şekilde yeniden yapılandırılmıştır. TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı ise benzer amaçları farklı bir sıralama ile sunmakta ancak içerik açısından büyük ölçüde örtüşmektedir.

Sonuç olarak, üç programın genel amaçları büyük ölçüde benzerlik göstermekte; yalnızca toplumsal yaşama uyum vurgusunda anlam genişlemesi ve yapısal güncellemeler dikkat çekmektedir.

Tablo 2.2: MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı – MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarının Temel İlkeleri

Temel İlkeler	İlke Sayısı
MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı	18
MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı	25
TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı	26

Tablo 2.2’de verilen bilgilere bakıldığında temel ilkelerin sayısında artış olduğu görülmektedir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan 14. ve 15. sırada verilen ilkeler MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında “Gelişim ve öğrenme, çok sayıda sosyal ve kültürel ortam içinde gerçekleşir ve bu ortamlardan etkilenir. Bu noktada öğretmenler, sosyokültürel ortamların ve aile yaşantısının çocukların öğrenmeleri üzerinde etkili olacağını göz önünde bulundurmalıdır. Eğitim sürecine çocukların, ailelerin ve toplumun etkin katılımı sağlanmalıdır.” şeklinde genişletilerek yer verilmiştir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı programında 8. sırada yer verilen ilke, MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında “Okul öncesi eğitim, çocukların olumlu ve gerçekçi benlik algısı oluşturmalarını, kendilerine saygı ve güven duymalarını desteklemeli; onlara dürtü kontrolü ve öz denetim kazandırarak sınırlar içinde özgürlüklere sahip olduklarını hissettirmelidir.” şeklinde bir ifadeyle genişletilerek

yeniden yazılmıştır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında 16.sırada yer alan “Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir” ilkesine MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında da yer verilmiş ayrıca “...okul öncesi eğitim felsefesi dikkate alınmalıdır.” eklentisi yapılmıştır. MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında daha önce yer verilmemiş ilkelere 3., 5., 9., 10., 17.,18. ve 19. sırada yer almaktadır.

TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında hem biçim yönünden hem de kavram yönünden birçok değişiklik yapılmış, 26 maddeden oluşan temel ilkeler açıklamalarıyla birlikte verilmiştir. Örneğin MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan 1.ilke olan “Okul öncesi eğitim çocukların bilişsel, dil gelişimi, sosyal ve duygusal, fiziksel gelişimini ve sağlığını desteklemeli ve onları ilkokula hazırlamalıdır” ifadesi yerini TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında “Bu program kavramsal becerileri, alana özgü becerileri, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerini kapsayan ve beceri edinimini temel alan bir yapıdadır. Programın hedefi, çocukların beceri edinimini desteklerken onların ilgi ve yeteneklerini keşfetmeleri ve bir üst eğitim kademesi için gerekli becerilerle donatılmalarını sağlamaktır.” ifadesine bırakmıştır (MEB, 2024b, s.7). TYMM’de birçok yeni kavram bulunmaktadır. Bu kavramlara ilkelere de sık sık yer verilmiştir. Kazanım kavramının yerine beceri kavramı gelmiş olup ilkelere becerilere oldukça geniş yer verilmiştir. Değerler eğitimi dikkat çeken bir başka kavramdır. Temel ilkelerin 7. maddesi “Beceriler milli ve manevi değerlerle ilişkilendirilmelidir. / Program, değerler çerçevesine bağlı olarak ‘Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’ne uygun yürütülmelidir. Program içerisinde yer alan değerler ‘erdemli insan’ felsefesinin altyapısının kurulması için önemlidir. Milli ve manevi değerlerin edinimi program içerisindeki diğer tüm beceri alanlarıyla bütünleştirilerek ele alınmalıdır” bunun en belirgin örneğidir (MEB, 2024b, s.8). Temel İlkeler, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programlarından tümüyle ayrılmamış ancak değerlere genişletilerek yer verilmiştir.

3. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programının Gelişim Alanları ve Kazanım/Gösterge ile Öğrenme/Alt Öğrenme Çıktılarının Karşılaştırılması

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programları, çocukların gelişimsel özelliklerine göre ayrılmış ve bütüncül olarak gelişmesini destekleyecek şekilde hazırlanmıştır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı 4 gelişim alanı ve 1 desteklenmesi gereken beceri grubu olarak 5 bölümden oluşmaktadır. MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında ise bu sayı 4’e düşmüştür. TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında ise alanlar disiplinlere göre ayrılmış olup toplam 7 alan bulunmaktadır. Tablo 3.1’de programlar ve gelişim alanları gösterilmiştir.

Tablo 3.1: MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı – MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı – TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarının Gelişim Alanları

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Gelişim Alanları	MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı Gelişim Alanları	TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı Alan Becerileri
Bilişsel Gelişim	Bilişsel Gelişim Alanı	Türkçe
Motor Gelişim	Fiziksel Gelişim ve Sağlık Alanı	Matematik
Sosyal Duygusal Gelişim	Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler	Fen
Dil Gelişimi	Dil Gelişimi	Sosyal
Öz Bakım Becerileri		Sanat
		Müzik
		Hareket ve Sağlık

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış; bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım becerilerini bütüncül bir şekilde ele alan bir programdır. Bilişsel gelişimde çocuğun düşünme, öğrenme, problem çözme ve çevresini anlamaya yönelik süreçleri içermektedir (MEB, 2013). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, bilişsel gelişimi desteklemek amacıyla çeşitli hedefler ve etkinlikler sunmaktadır. Örneğin; çocukların renk, şekil, boyut, sayı gibi temel kavramları öğrenebilmesini amaçlamaktadır. Çocukların belirli bir etkinliğe odaklanmalarını sağlayarak dikkat sürelerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Neden-sonuç ilişkisi kurarak problem çözme becerilerinin gelişimi ve alternatif çözüm yolları oluşturabilmesi desteklenmektedir (MEB, 2013).

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda öz bakım becerileri bir gelişim alanı olarak değil, çocukların günlük yaşamda bağımsız hareket edebilmeleri için geliştirmeleri gereken temel beceriler olarak tanımlanmıştır. Bu beceriler,

çocukları fiziksel ihtiyaçlarını karşılama, hijyen kurallarına uyma, sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanma ve kendine yönelik sorumlulukları yerine getirme gibi unsurları içermektedir (MEB, 2013). Öz bakım becerileri, çocuğun gelişim düzeyine uygun olarak, rehberlik eden bir yaklaşımla kazandırılmıştır. Öğretmenlerin çocuklara örnek olma, oyun temelli öğrenme ve uygulamalı etkinliklerle bu becerileri desteklediği belirtilmiştir. Ayrıca ailelerin de süreçte aktif rol almaları önerilmiştir (MEB, 2013).

MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ise MEB 2103 Okul Öncesi Eğitim Programı gibi çocukların gelişim özelliklerini temel alan bir bakış açısı ile hazırlanmıştır. Kapsayıcılık ilkesine vurgu yapılarak bütünsel gelişimlerini desteklenmesi hedeflenmiştir. MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında da MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında olduğu gibi kazanım ve göstergeler temel alınmıştır. MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında öncekinden farklı olarak gerek olduğu durumlarda programda yer almayan kazanım göstergelerin kullanılması esnekliği belli çerçevelerle sınırlandırarak tanınmıştır. Türk milli eğitimin amaçlarına, programın felsefesine, amaçlarına ve özelliklerine uygun olmasına, diğer kazanımlarla çelişmemesine ve yeni eklenecek kazanımın gerekçesinin iyi belirtilmesine dikkat edilmesi gerekmektedir.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programından ayrılan ve TYMM ile benzer olan program özelliği; MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programının 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iş birliği yapabilme, merak etme, empati, sorumluluk, hayal gücü becerilerini ön plana çıkaran; tüketen değil üreten olan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Gelişim alanlarında bulunan MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında kazanım/göstergeler, TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı öğrenme/alt öğrenme çıktıları bu bakış açısı ile hazırlanmıştır. TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı tanıtımında “*Çağın gereksinimlerine uygun olarak bireylerden toplumların hızlı değişimine uyum sağlamaları, bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkıda bulunmaları, küresel problemlerle başa çıkmaları beklenmektedir.*” ifadesi ile MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programından farklı olarak bilime ve teknolojiye vurgu yapılmıştır (MEB, 2024a s. 12).

Tabloya bakıldığında TYMM Okul Öncesi Eğitim Programının her iki programdan da ayrılan diğer özelliği gelişim alanlarının yerini disiplinlere bırakmış olmasıdır. Bunun sebebi, okul öncesi dönemden itibaren zorunlu eğitim süresi boyunca devam edecek bir beceri ağı oluşturulması hedefidir (MEB, 2024b s.16).

Hem MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında hem de MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında gelişim alanları kazanım/göstergelerle şekillendirilirken TYMM programında ise alan becerilerini öğrenme çıktıları ile alt öğrenme çıktıları şekillendirmektedir. Alan becerileri TYMM'nin değer temelli yaklaşımıyla desteklenmektedir. Bu çerçevede program, çocukların erdemli bireyler olarak yetişmelerini sağlayacak temel değerleri eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir (MEB, 2024b). Disipliner bazlı bir ayrımla alanlara ayrılan TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında, alanlara ait öğrenme çıktıları sayıları ile kazanım sayılarının karşılaştırılarak aşağıda verilen tablo elde edilmiştir.

Tablo 3.2: MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı Kazanım/Göstergelerinin ve Öğrenme/Alt Öğrenme Çıktılarının Karşılaştırılması

Gelişim Alanları/Alan Becerileri	MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı	MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı	TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı
Bilişsel Gelişim	21	28	
Dil Gelişimi	12	13	
Sosyal ve Duygusal Gelişim	17	22	
Motor Gelişim	5		
Öz Bakım Becerileri	8		
Fiziksel Gelişim ve Sağlık		23	
Türkçe			18
Matematik			14
Fen			5
Sosyal			22
Sanat			4
Müzik			16
Hareket ve Sağlık			14

Tablo 3.2’de verilen bilgilere bakıldığında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Sosyal ve Duygusal Gelişim, Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişim alanlarında verilen kazanım sayılarının MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında artış gösterdiği görülmektedir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Motor Gelişim ve Öz Bakım Gelişimi olarak iki ayrı gelişim alanları MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında Hareket ve Sağlık Alanı’nda birleştirilmiş ve kazanım sayıları atılmıştır. Bu iki programdan farklı şekilde alanlara ayrılan TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında ise en az öğrenme çıktısı Sanat Alanı’nda, en çok öğrenme çıktısı ise Sosyal Alan’da verilmiştir.

Sonuç olarak MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programlarındaki gelişim alanlarının hazırlanmasında çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurulurken TYMM Okul Öncesi Eğitim Programındaki alanlar disiplinler arası yaklaşımla ayrılmaktadır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programlarındaki gelişim alanları kazanım/ göstergeler ile detaylandırılmakta, TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında ise öğrenme çıktıları, alt öğrenme çıktıları, okuryazarlık becerileri, sosyal duygusal öğrenme becerileri, kavramsal becerilerle desteklenmekte ve eğilimler de önemli bir bileşen olarak ön plana çıkmaktadır. MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarında 21. yüzyıl becerilerine yer verilmektedir. MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında kazanımlar hazırlanırken öğretmene de gerekli gördüğü yerlerde kazanım yazabilme imkânı tanınmasına karşın MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarında böyle bir bilgi bulunmamaktadır.

4. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programının Değerler Eğitimi Çalışmalarının Karşılaştırılması

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarında verilen değerler eğitimine dair bulgular Tablo 4.1’de gösterilmektedir.

Tablo 4.1: Programlarda Verilen Değerler Eğitimi Tablosu

Değerler Eğitimi		
Program	Adet	Değerler
MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı	X	X
MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim 12 Programı		Adalet, cömertlik, dostluk, dürüstlük, merhamet, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik
TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı	20	Adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programlarında değerler eğitimi için ayrı bir başlık bulunmamakla birlikte kazanım ve göstergeler ile bütüncül olarak verilmektedir. Aral ve Kadan (2018)’in yapmış olduğu çalışmada MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan değerlerin sorumluluk, saygı, dayanışma, güven, sevgi, hoşgörü, özgürlük, eşitlik, adalet, dostluk olduğu belirtilmiştir ancak programda sadece temel ilkeler bölümünde yer verilmiştir (MEB, 2013).

MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında Sosyal Duygusal Gelişim Alanı’na ait kazanımlarında “İçinde yaşadığı toplumun kök değerlerini içselleştirir.” maddesi ile değerler eğitimine yer verilmiştir. Kazanımda yer alan kök değerler Tablo 4.1’de verilmiştir.

TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında değerler eğitimi ön plana çıkaran bir yapı görülmektedir. “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi” hazırlanırken “Huzurlu Aile ve Toplum” ile “Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsan” yetiştirme gayesi temel alınmıştır (MEB, 2024b). Bu çerçevede 20 temel değer Tablo 4.1’de verilmiştir. Bunlara ek olarak

“Eğilimler” başlıklarıyla ayrıca ele alınırken alan becerilerine de dahil ederek öğrenme yaşantıları içerisinde yer verilmektedir. Eğilimlerde yer verilen değerler ise Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Eğilimler Tablosu

Benlik Eğilimleri	Eğilimler	
	Sosyal Eğilimler	Entelektüel Eğilimler
Merak	Empati	Odaklanma
Bağımsızlık	Sorumluluk	Yaratıcılık
Azim ve Kararlılık	Girişkenlik	Açık Fikirlilik
Kendine İnanma (Öz Yeterlilik)	Güven	Analitik Düşünme
Kendine Güvenme (Öz Güven)	Oyunseverlik	Merak Ettiği Soruları Sorma
		Özgün Düşünme

Eğilimler tabloda görüldüğü üzere Benlik Eğilimleri, Sosyal Eğilimler ve Entelektüel Eğilimler olarak 3 ana başlığa ayrılmaktadır. Kültürel özelliklere göre şekillenen davranış eğilimleri olarak tanımlanan eğilimler, çocukların duygu ve düşüncelerini düzenleyebilmesini sağlamaktadır (MEB, 2024b). Benlik eğilimleri, bireyin içsel özelliklerini ve kişiliğini becerilerine yansıtmasını; sosyal eğilimler, bu özelliklerini sosyal bağlamda sergilemesini; entelektüel eğilimler ise zihinsel ve bilişsel birikimlerini becerileri aracılığıyla ortaya koymasını ifade etmektedir (MEB, 2024b).

5. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programının Öğrenme Ortamlarının Karşılaştırılması

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında öğrenme ortamları sınıf içerisinde olacak şekilde sınırlandırılmış, sınıfın mevcuduna, malzemelerin çeşitliliğine ve kişi başına düşen metrekaresine göre yapılandırılmış alanlar olarak tanımlanabilir. Programda ideal sınıf ortamının çocukların farklı gelişim alanlarını desteklemek üzere düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, her bir öğrenme merkezinin çocuğun belirli bir beceri alanını geliştirmeye yönelik işlevi bulunmaktadır (MEB, 2013). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında öğrenme alanlarının programda yer alan kazanım/göstergelere uygun materyallerle hazırlanması gerektiği belirtilirken MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında öğretmen rehberliğinde çocuğun etkin katılımının sağlanabileceği, günlük yaşam becerilerinin kazanılmasında ve olumlu sosyal etkileşim geliştirilmesine yardımcı olabileceği merkezler olarak açıklanmaktadır (MEB, 2024a). TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında ise okul içi öğrenme ortamları-öğrenme merkezleri olarak adlandırılan bu kısımlar MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında olduğu gibi öğrenme çıktılarına uygun olarak seçilen materyallerin olduğu, çocuklara hedeflenen becerileri kazandırmaya yönelik hazırlanmış alanlar olarak tanımlanmıştır (MEB, 2024b). Programlarda yer alan öğrenme ortamları Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5: MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı – MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yer Alan Öğrenme Ortamları

Öğrenme Ortamları	
MEB 2013	Blok merkezi, dramatik oyun merkezi, sanat merkezi, kitap merkezi, fen merkezi, kum ve su masası, müzik merkezi, giriş ve bekleme alanı.
MEB 2024	Okuma ve dinleme merkezi, blok merkezi, matematik merkezi, fen merkezi, sanat merkezi, dramatik oyun merkezi, yazı farkındalığı merkezi, müzik merkezi.
TYMM	Blok merkezi, kitap merkezi, erken okuryazarlık merkezi, müzik merkezi, sanat merkezi, matematik merkezi, fen merkezi, dramatik oyun merkezi, açık hava öğrenme merkezi.

Tablo 5’e bakıldığında dramatik oyun merkezi, sanat merkezi, blok merkezi, fen merkezi, müzik merkezi üç programda da aynı kalmıştır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan giriş ve bekleme alanı öğrenme merkezlerinden çıkarılmıştır. MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında kitap merkezinin yerini okuma ve dinleme merkezi ile yazı farkındalığı merkezi alırken TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında hem kitap

merkezi hem de erken okuryazarlık merkezi bulunmaktadır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kitap merkezi, çocukların okumaya karşı olumlu tutumlar geliştirmesi ve okuma-yazma etkinliklerine yer verilmesi gerektiği belirtilirken (MEB, 2013) TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kitap merkezinde kitaplara karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri ve aynı zamanda dil ve iletişim becerilerinin de geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB,2024b). Erken okuryazarlık merkezinde ise çocukların dil becerilerinin gelişebileceği, yazı, sözcük, harf ve ses bilgisi farkındalığının kazanabileceği bir merkez olarak tasarlandığı belirtilmektedir. Okuma ve dinleme merkezinin, çocukların okuma ve yazma öncesi becerilerini deneyimleyebileceği şekilde hazırlanması gerektiği belirtilmektedir. Yazı farkındalığı merkezinin amacı ise çocukların yazıya geçmeden önce yazı yazma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilmesidir (MEB, 2024a). MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarında verilen merkezlerde yapılabilecek etkinlik örnekleri de verilirken TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında bu bölüm yalnızca açık hava öğrenme merkezleri için verilmiştir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında sınıf içerisinde yer alan kum ve su masası MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında kaldırılmış ve açık alanda oyun etkinliklerinde her gün mevsim koşullarına uygun kıyafetlerle en az bir veya bir buçuk saat vakit geçirmeleri tavsiye edilmiştir. Ancak TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında açık hava öğrenme merkezi adı altında bir merkez açılmıştır. Bu merkezin kullanımı her anı ve her alanı kapsamaktadır (MEB, 2024b).

6. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Süreçlerinin Karşılaştırılması

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarında yer alan değerlendirme süreçleri Tablo 6'da karşılaştırılmıştır.

Tablo 6: MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirme Süreçlerinin Karşılaştırma Tablosu

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı	Değerlendirme Süreçleri MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı	TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı
Çocuk, Öğretmen ve Program yönünden değerlendirme	Çocuk, Öğretmen ve Program yönünden değerlendirme	Çocuk, Öğretmen ve Program yönünden değerlendirme
Süreç içerisinde değerlendirilir.	Süreç boyunca devam eder	Süreç boyunca devam eder
Değerlendirmeyi öğretmenin tek yaptığı yerler de çocukla yaptığı yerler de vardır.	Değerlendirmeyi öğretmenin tek yaptığı yerler de çocukla yaptığı yerler de vardır.	Değerlendirmeyi öğretmenin tek yaptığı yerler de çocukla yaptığı yerler de vardır.
Gelişim gözlem formu, gelişim raporu, gelişim dosyası.	Anekdor kayıtları, kontrol listesi ve derecelendirme ölçeği, gelişim ve öğrenme izleme formu, gelişim raporu.	Beceri gözlem formu, öğrenme kanıtları (değerlendirme), portfolyo ürün değerlendirme raporu, e-portfolyo, anekdot kayıt formu, aylık değerlendirme formu, beceri edinim raporu.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında değerlendirme süreci üç bölümden oluşmaktadır; çocuk açısından, öğretmen açısından ve program açısından değerlendirme. Bu bölümler öğretmen tarafından doldurulmaktadır. Gelişim Gözlem Formu, Gelişim Raporu, Gelişim Dosyası çocukların değerlendirilmesinde kullanılan araçlardır. Günlük ve aylık plan değerlendirmeleri ile bir sonraki günün/ayın planına hazırlık yapılmaktadır (MEB, 2013).

MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında ise değerlendirme süreci “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme” başlığı altında ele alınmıştır. Süreç, sistematik gözlem ve dökümantasyonla yürütülmektedir. Program, öğretmenin öz değerlendirmesi, çocuğun gelişim ve öğrenmesinin kanıtlar ile değerlendirilmesi, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ailelerin kanıtlarla bilgilendirilmesi değerlendirme sürecinin beş ayağını oluşturmaktadır. Değerlendirme sürecinde anekdot kayıtları, kontrol listesi ve derecelendirme ölçeği ve gelişim raporu ile değerlendirme planlanmaktadır. Günlük yapılan değerlendirme süreci çocukla birlikte gerçekleştirilmektedir (MEB, 2024a).

TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında değerlendirme süreci “Çocuğu Tanıma, Değerlendirme ve Raporlama” başlığı altında ele alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler eğitim süreci gibi beceri odaklıdır. Aynı zamanda değerler ve eğilimlerin de değerlendirilmesi, bütüncül şekilde tasarlanan eğitim programının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Değerlendirme süreçlerinde kullanılan formlar Beceri Gözlem Formu, Öğrenme Kanıtları (Değerlendirme), Portfolyo Ürün Değerlendirme Raporu, e-Portfolyo, Anekdor Kayıt Formu, Aylık Değerlendirme Formu, Beceri Edinim Raporudur. Değerlendirme çocuklar, program ve öğretmen yönünden değerlendirme olmak üzere üç boyutta incelenmektedir (MEB, 2024b).

SONUÇ VE TARTIŞMA

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve Maarif Modeli arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit etmek için MEB'in resmî sitesinden ulaşılan okul öncesi eğitim programları incelenmiş ve bu bağlamda 5 tane alt amaç oluşturulmuştur.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programları, eğitim programlarının dört temel ögesi olan genel amaçlar, içerik, öğretim süreci. ve değerlendirme boyutlarında karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, hem süreklilik gösteren ortak yönlerin hem de güncellenen ihtiyaçlara bağlı olarak ortaya çıkan farklılaşmaları bulunduğu görülmektedir.

Genel amaçlar açısından bakıldığında her üç programda da çocukları fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerini desteklemek, Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak, ilköğretime uyumlarını kolaylaştırmak ve dezavantajlı gruplara ortak bir eğitim ortamı sunmak ortak hedefler olarak yer almaktadır. MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarında bu amaçlara ek olarak, çocukların toplumsal yaşama uyum sağlamalarının desteklenmesi amacı da vurgulanmıştır. Bu farklılık, güncel programların yalnızca bireysel gelişime değil, toplumsal bütünleşmeye de önem verdiğini göstermektedir.

İçerik boyutunda ise üç programda da gelişim alanları temel alınmakta; ancak MEB 2024 ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarında içerik yapılandırması daha detaylı ve beceri temelli biçimde sunulmaktadır. TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı özellikle okuryazarlık türleri ve disiplinler arası bağlantılar açısından farklılaşmakta MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ise içerik düzenlemesinde beceriler, kavramlar ve değerler başlıklarını öne çıkarmaktadır. Bu durum, yeni programların çok boyutlu öğrenmeyi önceleyen bir içeriğe yöneldiğini ortaya koymaktadır.

Öğretim süreci ya da bir diğer ifadeyle öğrenme yaşantıları açısından değerlendirildiğinde, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında öğrenme süreci daha çok etkinlik temelli planlanırken, MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarında süreç daha yapılandırılmış, beceri odaklı ve yaşamla ilişkili biçimde ele alınmıştır. Bu bağlamda, öğrenme sürecinin planlanması daha sistematik bir yapıya kavuşturulmuş, çocuğun aktif katılımı ve yaşamla bağ kurması ön plana alınmıştır.

Değerlendirme boyutu ele alındığında, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında gelişimi izlemeye yönelik rehberlik edici değerlendirme vurgusu öne çıkarken, MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarında süreç değerlendirmesi daha ayrıntılı ve yapılandırılmış biçimde sunulmaktadır. Özellikle TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında değerlendirme, becerilerin gelişim düzeyine göre takip edilmesini esas alan bir anlayışla yeniden yapılandırılmıştır. Ayrıca programlar çocuk gelişimini bireysel farklılıklarına duyarlı değerlendirme araçlarını destekleme yönünde bir eğilim taşımaktadır.

Sonuç olarak her üç programda da temel öğeler düzeyinde büyük ölçüde benzerlikler bulunmakla birlikte, MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarında çağın ihtiyaçlarına ve toplumsal dönüşümlere yanıt verecek biçimde içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarında yapısal ve pedagojik gelişmeler kaydedilmiştir.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programları, çocukların bütüncül gelişimlerini desteklemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda, çocukların zihinsel ve dil gelişimleri ile kas, öz bakım ve sosyal gelişimlerini bir arada ele alan bir yapı sunmaktadır (MEB, 2013; MEB, 2024a). Programda gelişim alanlarına ait kazanımların Bloom'un Taksonomisi'ne göre düzenlenmesi, öğrenme hedeflerinin hiyerarşik bir sıra ile yapılandırılmasını sağlamaktadır. Bu düzenleme, öğretmenlere kazanımları planlama ve uygulama sürecinde rehberlik ederek eğitim sürecini daha sistematik hale getirmektedir.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Program kitaplarında belirtilen “eklektik” ifadesi ile Montessori (Montessori, 1997; Oktay, 1987), Reggio Emilia (Edwards, 2002), High Scope (Koçak, 1998) gibi çeşitli yaklaşımlardan esinlendiğini ifade etmek mümkündür. Montessori’den bireysel öğrenme hızına uyum sağlama, Reggio Emilia’dan proje tabanlı öğrenme ve High Scope’tan planla-uygula-değerlendir döngüsü gibi farklı yöntem ve teknikler programda harmanlanmıştır. Program hem yapılandırmacı yaklaşımı hem de oyun temelli öğrenmeyi entegre ederek farklı pedagojik yaklaşımları bir arada kullanır. Diğer yandan TYMM Okul Öncesi Eğitim Programına bakıldığında gelişim alanlarının belirgin bir şekilde disiplinlere ayrıldığını görülmektedir. Programda beceri odaklı bir yaklaşım benimsenmiş ve bu doğrultuda köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu değişimle, okul öncesi eğitimden başlayarak zorunlu eğitim süreci boyunca dikey ve hiyerarşik bir yapı içinde ilerlenmesi ve becerilerin kademeli olarak geliştirilmesi hedeflenmektedir.

TYMM Okul Öncesi Eğitim Programının, IBPYP (Ayyıldız ve Üzümcü, 2016) ile benzerlik gösterdiği noktalar mevcuttur. İki programda da disiplinler arası bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Sanat, bilim, Matematik gibi farklı öğrenme alanlarını bir araya getirerek bütünsel bir deneyim sunarken PYP konular arasında bağlantılar kurarak öğrencilerin bilgi ve becerilerini bütünsel bir şekilde geliştirmelerine de olanak tanımaktadır. Ayrıca değerler ve kültürel farkındalıklar konularına verilen önem ile IBPYP modelinde öğrencilerin farklı kültürler tanınmasına teşvik edilmesi de benzerlikler arasında gösterilebilmektedir. Türk Eğitim Derneği’nin (2024) çalışması da bu görüşü desteklemektedir.

TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında “sarmal” ifadesinin bulunmaması, programın sarmal olmadığı anlamına gelmemektedir. Dikey hiyerarşik yapıya sahip olması, becerilerin birbirini destekleyen ilerleme çizgisi izlediğini göstermektedir. Disiplinler arasında yatay hiyerarşik bir sistemin bulunması ise çocukların önceki bilgilerini pekiştirerek yeni öğrenme durumlarına uyarlamalarını destekler.

TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı’nın doğrudan sarmal yapı benimsediğini söylemek mümkün olmasa da bazı yönleriyle bu yapıya benzerlik taşıdığı söylenebilir. Örneğin okul öncesinden başlayarak zorunlu eğitim sonuna kadar becerilerin derinleştirilerek verilmesi sebebi ile dikey hiyerarşik sistemde sarmal bir yapıda olduğu söylenebilir. Ancak disiplin temelli yaklaşımı ve beceri odaklı yapısı, programın sarmal yerine daha yapılandırılmış bir model izlediğini gösterebilir.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programlarının gelişim alanlarına göre yapılandırılmış olması, kazanımların doğrudan karşılaştırılmasını kolaylaştırmaktadır. Tüm gelişim alanlarında kazanım sayılarının artış göstermesi, çocukların gelişimine verilen önemin arttığını ve programın daha ayrıntılı bir şekilde yapılandırıldığını ortaya koymaktadır.

TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı ise disiplinler temelli bir yapıya sahip olduğundan, kazanımların birebir karşılaştırılması güçtür. Ancak, programda yer alan öğrenme çıktılarının sayısının MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanımlara kıyasla daha fazla olması, çocukların gelişimine daha kapsamlı bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir. Özellikle, en fazla öğrenme çıktısının Sosyal Alan kapsamında bulunması, çocukların toplumsal hayata hazırlık ve adaptasyon sürecine verilen önemin bir göstergesidir. Bu durum, TYMM okul öncesi eğitimin amaçlarından biri olan “Çocukların toplumsal hayata uyum sağlaması” maddesiyle örtüşmektedir.

MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programlarında ele alınan değerler eğitimi, yalnızca bireysel gelişimin yanı sıra toplumsal uyumun güçlendirilmesini de amaçlamaktadır. Bu bağlamda, çocukların kendilerini ifade edebilmeleri, başkalarının haklarına saygı göstermeleri ve sosyal sorumluluk bilinci geliştirmeleri önem taşımaktadır. Değerler eğitiminin erken yaşlarda verilmesi, çocukların karakter gelişiminde ve toplumsal adaptasyon süreçlerinde belirleyici bir rol oynar (Kıncal, 2002). Ayrıca bu süreç, bireyin sadece akademik başarıya odaklanmayıp sosyal ve duygusal gelişimlerini de kapsayacak şekilde çok yönlü bir yaklaşımı benimsemektedir (Küçükturan, Akbaba ve Altun, 2003). Değerler eğitimi, MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında günlük planlama süreçlerine entegre edilmesi beklenen temel bileşenlerden biri olarak ele alınmış, TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında ise bu konuya daha kapsamlı bir biçimde yer verilmiştir. Bu yönüyle her iki program, değerler eğitimi açısından MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programından ayrılan ve güçlenen yönler sunmaktadır. Kıncal (2002) ve Küçükturan, Akbaba ve Altun (2003)’ün değerler eğitimi hakkındaki görüşleri, çocukların erken yaşta bu becerileri kazanmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Başaran ve Ulubey (2018) ise yaptığı çalışmada, değerler eğitiminin program kapsamına alınmasının faydalı olacağını belirtmiştir. Aral ve Kadan’ın

(2018) yaptığı çalışmada MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında kazanımlara bakarak en çok yer alan değer sorumluluk, en az yer alan değer ise adalet olduğu görülmektedir. Bu değerlerin nasıl verildiği ise öğretmenin inisiyatifine kalmıştır. Korkmaz ve Pekdoğan (2017) değerler eğitimi verilirken öğretmenlerin en fazla beyin fırtınası yöntemi kullandıklarını, etkinlikleri ise en çok hikâye ve oyuncaklarla gerçekleştirdiklerini yaptığı araştırma ile ortaya koymuştur. 2005 yılında “100 Temel Eser” projesi, değerler eğitiminin önemini vurgulamış olsa da bu girişim erken çocukluk dönemini kapsamamaktaydı. Değerler eğitiminin okul öncesi programına entegre edilmesi, programın daha kapsayıcı ve bütüncül bir yapıya kavuşmasını sağlamış, çocukların erken yaşlardan itibaren toplumsal değerlerle tanışmasına olanak tanımıştır.

Öğrenme ortamları bileşeni bağlamında, açık hava alanlarının eğitsel amaçlarla kullanımı her üç programda da farklı düzeylerde ele alınmaktadır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında açık hava etkinliklerine dolaylı atıflar yer almakta; fiziksel çevrenin çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ise açık hava etkinliklerine daha doğrudan bir yaklaşım sergileyerek, çocukların doğal çevreyle etkileşimini teşvik etmeyi amaçlamaktadır. TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında ise açık hava öğrenme ortamları daha belirgin biçimde yapılandırılmış bir eğitsel yapı olarak yer almakta; bu yaklaşım, sürdürülebilirlik okuryazarlığını destekleyen uygulamalarla bütünleştirilmiştir. Özellikle TYMM’de bu uygulama, çocukların çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmelerini ve sürdürülebilir yaşam pratiklerine yönelik bilgi ve deneyim kazanmalarını hedeflemektedir.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve MEB 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programlarında değerlendirme, gelişim odaklı yapılmaktadır. Bu değerlendirme yöntemlerinin, çocukların bireysel gelişim süreçlerini izlemek ve gerekli müdahaleleri zamanında gerçekleştirmek açısından önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Durmuşoğlu, 2020). Değerlendirme basamağında yapılan etkinlikler yeterli ve anlaşılır düzeydedir. Bu kapsamda birçok çalışma ve araştırma yapılmıştır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı için Başaran ve Ulubey (2018) öğretmenlerin görüşlerini aldığı çalışmada bazı öğretmenlerin değerlendirme yapmakta zorlandığını ortaya koymuştur. Değerlendirme boyutu, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koyan en önemli basamaktır. Kapsamlı bir değerlendirme ile hem öğretmen hem program hem de çocuk açısından ulaşılmayan hedefler tespit edilip destek istenebilir. Sapsağlam’ın (2013) yaptığı çalışma da bu fikirle örtüşmektedir. Durmuşoğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, bu değerlendirme yöntemlerinin genel olarak yeterli bulunduğu ve programın hedeflerine ulaşmasında etkili olduğu ifade edilmiştir.

TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında değerlendirme süreci üç temel aşamada ele alınmakta ve tanıma, değerlendirme, raporlama şeklinde yapılmaktadır. Beceri odaklı değerlendirme ve raporlama süreçlerinde kullanılan dilin karmaşık olması ve okul öncesi çocuklardan üst düzey beklentiler içermesi, programın önemli zayıf yönlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Türk Eğitim Derneği’nin (2024) bulgularıyla da örtüşmektedir. Öte yandan, programın sonuç yerine süreç değerlendirmesine öncelik vermesi, çocukların gelişim farklılıklarını göz önünde bulunduran önemli bir yaklaşım sunmaktadır. Çocukların kendi gelişim hızlarında öğrenmelerine olanak tanıyan bu yaklaşım, sonuçta ne öğrenildiğinden çok, süreçte ne kadar ilerleme kaydedildiğini vurgulamaktadır. Süreç odaklı bu yaklaşım değerlendirme boyutunun güçlü yönlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Duyul, Duyul, Kesman ve Kesman’ın (2025) yaptığı çalışmada öğretmenlerin TYMM Okul Öncesi Eğitim Programının yoğun olduğu ve öğretmenlerin sürece adapte olması için daha fazla destek verilmesi gerektiği ve kırsal bölgeler başta olmak üzere uygulanabilirliğinin artırılmasının gerekli görüldüğü belirtilmiştir.

ÖNERİLER

- Türkiye’deki çocukların eğitime ulaşma imkanlarının bölgelere göre farklılık göstermesi ve okulların teknolojik ve fiziksel altyapılarının büyük farklılıklar göstermesi sebebiyle TYMM programında daha ulaşılabilir hedefler koyulup öğrenme ve alt öğrenme çıktılarının yeniden düzenlenmesi
- Öğretmenler için TYMM program tanıtımı ve hizmet içi eğitimlerin sıklaştırılması
- Örnek planların sene boyunca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere ulaştırılması
- Eğitim sürecinin TYMM programına göre yürütülebilmesi için okulların teknolojik imkanlarının güçlendirilmesi ile ilgili çalışmalar yapılması
- TYMM ve MEB 2024 programlarının uygulanabilirlik boyutunun araştırılması

KAYNAKÇA

- AÇEV. (2020). *Anne Çocuk Eğitim Vakfı yıllık raporu*. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2018). 2013 okul öncesi programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*. 2(1). 113-131.
- Ayyıldız, E., ve Üzümcü, Ö. (2016). Uluslararası eğitimde bir seçenek: Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IBPYP). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 64-73.
- Başaran, S. T. ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 51(2). 1-38.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications
- Durmuşoğlu M. C. (2022). MEB 2002, 2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programlarının aile katılımı ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 37(2). 654-668.
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M. ve Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*. 5(3). 20262.
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia. *Early Childhoos Research and Practise*. 4(1).
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*. 5. Baskı. Ankara: Yelkentepe Yayınları
- Hargrave, J. (2013). *A thesis submitted to the faculty of the University of North Carolina at Chapel Hill in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master's in Education (Early Childhood, Special Education, and Literacy) in the Department of Education*. Chapel Hill.
- Heckman, J. J. (2006). *The economics of investing in children*. Science, 312(5782), 1900-1902.
- International Baccalaureate Organisation (2023). *Primary Years Programme*. Erişim adresi: <https://www.ibo.org>
- Kıncal, R. Y. (2002). *Değerler Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçak, N. (1998). *High Scope okul öncesi eğitim programı ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim uygulamaları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Cilt II. 697-704.
- Korkmaz, H. İ. ve Pekdoğan, S. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14(37). 59-72.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to its: Methodology*, Sage Publications.
- Kuhlemann, G. ve Brühlmeier, A. (2002). *Johann Heinrich Pestolozzi*. Schneider-Verlag.
- Küçükturan, A. G., Altun A. ve Akbaba, S. (2013). Türkiye'de okul öncesi eğitimin geliştirilmesine yönelik uygulamalar. *The Journal of Academic Social Studies*. 6(7). 783-801.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1953). *5. Millî Eğitim Şûrası*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1989). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. MEB Yayınları
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1994). *Kreş programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2002). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul. YA-PA Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024a). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mutlu, B., Ergişi, A., Ayhan, A. B., Aral, N. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*. 1(3). 113-128.
- Montessori, M. (1997). *Çocuk eğitimi*. (Çev: Güler Yücel). (5. Baskı). Ankara: Özgür Yayıncılık.
- OECD (2023), *Bir Bakışta Eğitim 2023: OECD Göstergeleri*, OECD Yayıncılık, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- Oğuz, V. ve Akyol, A. K. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15(1). 243-245.
- Oktay, A. (1987). *Okul öncesi eğitimde çağdaş bir yaklaşım: Montessori yöntemi*. Ya-Pa 5. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, 62-69. Ya-Pa Yayınları.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. (5. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları. *Uluslararası Türk Eğitim Derneği Dergisi*. 1(1). 63-73.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academy Press.
- Türk Eğitim Derneği. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni ve Taslak Öğretim Programlarına İlişkin Değerlendirmeler*. <https://www.tedmem.org/yazilar-detay/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-degerlendirmeleri>
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları

A COMPARATIVE ANALYSIS OF PRESCHOOL EDUCATION PROGRAMS IN TÜRKİYE (2013–PRESENT)

Damla ÜNDAN KESER^{ORCID}, Fatma Özge ÜNSAL AKSEBZECİ^{ORCID}, Seyfi KENAN^{ORCID}

INTRODUCTION AND PURPOSE

The foundation of preschool education programs in Türkiye dates back to 1952, with a major revision in 1989, followed by the introduction of the first official and developmental education program in 1994. The 1994 program identified eight developmental domains, which were later reorganized into four main categories in 2002, with self-care development being designated as an independent subject. This study examines the Ministry of National Education (MONE) 2013 and 2024 Preschool Education Programs along with the Century of Türkiye Education Model (CTEM) Preschool Education Program, analyzing their similarities and differences. The primary objective is to compare these programs in terms of developmental domains, value education, learning environments, and assessment methodologies.

LITERATURE REVIEW

The evolution of early childhood education in Türkiye reveals that the first preschool curriculum was developed in 1952 and formally addressed in the 5th National Education Council (MONE, 1953). The 1989 revision categorized learning objectives into specific units (MONE, 1989). The 1994 program, recognized as the first official preschool curriculum, replaced unit-based instruction with developmentally structured domains, introducing the terms targets and behaviors instead of objectives and behaviors. The developmental domains included self-awareness, self-care, aesthetics and creativity, cognitive skills, psychomotor skills, language skills, social skills, and emotional development. The program also established age-based groupings: nursery schools (0–36 months), kindergartens (37–60 months), and preschools (61–72 months) (MONE, 1994).

The 2002 revision further restructured the developmental domains into four categories: psychomotor, cognitive, language, and social-emotional development, while self-care development was incorporated as a behavioral competency rather than an independent domain. Additionally, this program was the first to incorporate a self-assessment system for teachers (MONE, 2002).

METHODOLOGY

This study employs a qualitative research approach, utilizing content analysis to examine the MONE 2013, MONE 2024, and CTEM Preschool Education Programs. The comparative framework focuses on developmental domains, value-based education, learning environments, and assessment methods to highlight key distinctions and shared characteristics among these programs.

Findings and Discussion

A notable distinction of the CTEM program is its emphasis on 21st-century skills and values, distinguishing it from previous models. Unlike the MONE 2013 and MONE 2024 programs, which primarily focus on traditional cognitive, social-emotional, and physical development, the CTEM framework is discipline-based and child-centered. Furthermore, the CTEM program incorporates a broader set of learning outcomes, providing a more comprehensive developmental vision.

A key distinction between the programs is their approach to value education. While the MONE 2013 and 2024 programs incorporate value education in an implicit manner, the CTEM program adopts a systematic structure through the “Virtue-Value-Action Framework.” This framework is explicitly designed to promote social responsibility, ethical consciousness, and active citizenship in young learners. Regarding developmental domains, while MONE 2013 and 2024 categorize child development into broad areas, CTEM adopts a discipline-based classification, subdividing cognitive development into Turkish language, mathematics, physical sciences, fine arts, music, movement, and health. This structure provides a detailed roadmap for skill acquisition in distinct learning areas.

Regarding learning outcomes and assessment, the MONE 2013 and 2024 programs adopt a goal-oriented framework with achievement indicators that define learning objectives and structure the evaluation process. In contrast, the CTEM program utilizes a skill-based approach, integrating a comprehensive competency framework that emphasizes holistic development over specific developmental milestones.

RECOMMENDATIONS

Based on the findings, several recommendations can be made for enhancing the implementation of the CTEM program:

Revising learning outcomes to ensure they are realistic, measurable, and developmentally appropriate.

Providing in-service training programs for teachers to support their adaptation to the new framework and improve instructional quality.

Offering detailed instructional guidelines and exemplary lesson plans throughout the academic year to assist teachers in program implementation.

Balancing teacher workload, considering that both the CTEM and MONE 2024 programs are currently in effect, to prevent difficulties in curriculum tracking and application.

Strengthening educational technology infrastructure to support digital integration, ensuring effective program delivery and improved classroom engagement.

In conclusion, the CTEM program stands out due to its emphasis on fostering 21st-century skills, promoting interdisciplinary learning, and incorporating a well-structured approach to value education. However, the program's intricate framework could pose potential difficulties when it comes to its practical application in educational settings. In order to ensure the successful and sustainable integration of the CTEM program, it is crucial to implement certain measures. These measures include providing comprehensive teacher training, simplifying the curriculum to make it more accessible, and developing the necessary resources to support its execution. Furthermore, it is important to conduct further research to examine the long-term impact of the CTEM program on early childhood education. This will provide valuable insights that can contribute to the ongoing refinement and enhancement of Türkiye's preschool education system, ensuring that it remains responsive to the evolving needs of both educators and students.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma kapsamında herhangi bir insan katılımcıdan doğrudan veri toplanmamış, içerik analizi yöntemi ile doküman analizi yapılmıştır. Analiz edilen tüm dokümanlar kamuya açık nitelikte olup kişisel veri içermemektedir. Bu nedenle, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu yönergesi doğrultusunda çalışmanın etik kurul onayı gerektirmediği değerlendirilmiştir. Araştırma sürecinde bilimsel etik ve yayın ilkelerine tam uyum gösterilmiştir. Tezsiz yüksek lisans programı dönem projesinden türetilmiştir.

Yazar Katkı Beyanı

Bu çalışmada yazarların katkı oranları aşağıdaki gibidir:

Damla Ündan Keser: Araştırma fikrinin geliştirilmesi, literatür taraması, veri toplama, analiz, yazım ve düzenleme (%70).

Doç. Dr. Fatma Özge Ünsal Aksebzeci: Yöntemsel danışmanlık, analiz rehberliği, akademik yönlendirme (%15).

Prof. Dr. Seyfi Kenan: Kavramsal çerçeveye katkı, akademik rehberlik ve genel değerlendirme (%15).

Tüm yazarlar, katkı oranları konusunda görüş birliği içindedir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, bu çalışmanın hazırlanması ve yayımlanması sürecinde herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş ile çıkar çatışması içinde olmadıklarını beyan ederler.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Ündan Keser, D. & Ünsal Aksebzeci, Ö.F. & Kenan S. (2024). 2013'ten Günümüze Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1): 99-117. doi: 10.55008/te-ad.1666542

Yapay Zekânın Dil Öğrenme Süreçlerinde Kullanımına Genel Bakış

An Overview of the Use of Artificial Intelligence in Language Learning Processes

Özgür ŞİMŞEK^{ID}

ÖZ

Amaç: Bu derlemenin amacı, yapay zekâ uygulamalarının dil edinim süreçlerinde nasıl kullanıldığını incelemek ve bu süreçleri daha etkili hale getiren yapay zekâ destekli uygulama biçimlerinin geliştirilmesine yönelik araştırmaları değerlendirmektir. Literatür taraması ile yapay zekâ teknolojilerinin dil edinim süreçlerine katkıları incelenmiştir. Araştırmalar, yapay zekâ destekli teknolojilerin kişiselleştirilmiş öğrenme, geniş erişim imkânı ve gelişmiş öğrenme sonuçları sunarak dil eğitiminde devrim yaratma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, mahremiyet, veri güvenliği, algoritmik önyargılar ve kültürel nüanslar gibi etik sorunlar, yapay zekânın dil öğrenimine entegrasyonu sürecinde önemli zorluklar olarak ele alınmalıdır.

Amaçlar ve Yöntem: Bu derleme, içinde yaşadığımız bu yüzyılda hızla gelişen ve kullanım alanı yaygınlaşan yapay zekâ uygulamalarının dil edinim süreçlerinde kullanım alanlarının tanımlanması, dil edinim süreçlerini, daha etkili hale getiren yapay zekâ destekli uygulama biçimlerinin geliştirilmesi konusunda yapılmış araştırmaları incelemiştir. Literatür taraması yoluyla, yapay zekâ uygulamalarının dil edinim süreçlerinde nasıl kullanılabileceği konusundaki mevcut yöntemler ve bu yöntemlerin içeriği değerlendirilmiştir.

Sonuçlar: Araştırmalar, yapay zekânın dil edinimi üzerindeki etkilerine ilişkin yapay zekâ destekli teknolojilerin eğitime önemli katkılarda bulunduğunu ve yeni olanaklar sunduğunu göstermektedir. Yapay zekâ, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri, daha geniş erişilebilirlik ve gelişmiş öğrenme sonuçları sunarak dil eğitiminde devrim yaratma potansiyeline sahiptir.

Ancak yapay zekânın dil öğrenimine entegrasyonu konusunda bazı zorluklar vardır. Yapay zekâ destekli dil öğrenme sistemlerinin şeffaflık ve adalet değerlerine saygı göstermesini sağlamak için mahremiyet, veri güvenliği ve algoritmik önyargılarla ilgili etik sorunlar dikkatle ele alınmalıdır. Ayrıca, yapay zekâ algoritmalarının lehçe farklılıkları ve kültürel nüanslar gibi zorlukları ele alması için sürekli olarak rafine edilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil Edinimi, Yapay Zekâ, Yapay Zekâ Destekli Dil Edinimi

ABSTRACT

Objective: The purpose of this review is to examine how artificial intelligence (AI) applications are used in language acquisition processes and to evaluate research on the development of AI-supported applications that make these processes more effective. Through a literature review, the contributions of AI technologies to language acquisition processes were explored. Research shows that AI-supported technologies have the potential to revolutionize language education by offering personalized learning, broad accessibility, and improved learning outcomes. However, issues such as privacy, data security, algorithmic biases, and cultural nuances must be addressed as significant challenges in the integration of AI into language learning.

Aims and Method: This review analyzed research on the applications of AI in language acquisition, which has rapidly advanced and expanded in usage in this century. It assessed current methods of utilizing AI in language acquisition processes and evaluated the content of these methods through a literature review.

Results: Studies have shown that AI-supported technologies contribute significantly to education and offer new possibilities in language learning. AI has the potential to revolutionize language education by providing personalized learning experiences, broader accessibility, and enhanced learning outcomes. However, the integration of AI into language learning faces challenges. Ethical concerns such as privacy, data security, and algorithmic biases must be carefully addressed to ensure AI-supported language learning systems respect values of transparency and fairness. Additionally, AI algorithms need continuous refinement to tackle challenges like dialectal differences and cultural nuances.

Keywords: Language Acquisition, Artificial Intelligence, AI-Supported Language Acquisition

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

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Özgür Şimşek (Marmara Üniversitesi)

E-posta/E-mail: ozgur.simsek@marmara.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 14.09.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 15.04.2025

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2025

GİRİŞ

İnsanlar arasındaki ilişkilerde yani iletişim dediğimiz süreçte kullandığımız jestler, mimikler, el, kol, yüz ve vücut hareketleri toplumdan topluma az çok değişen anlatım ayrılıklarına rağmen, basit bildirim araçlarıdır. Aynı şekilde günlük yaşamımızda kullanılan trafik işaretleri, renkler ve bu renklerin sembolik anlamları da bildirim araçlarına örnek olarak verilebilir. Bütün bu yapılar ve semboller iletişim kurma çabası için kullanılan araçlardır. Şu unutulmamalıdır ki iletişimin en önemli aracı dildir. Dil en sade ve yalın ifadeyle bir bildirim, iletişim aracıdır denilebilir (Sever, 2002, s. 52).

Dil kavramı, dilbilimciler tarafından insanların dileklerinin, isteklerinin, duygularının ve düşüncelerinin o toplumda ses ve anlam bakımından geçerli ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına iletilmesini sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir iletişim aracı olarak tanımlanmaktadır (Yolcu, 2002, S.68).

Dil aracılığı ile gerçekleşen iletişim eylemi, basit en temel semboller veya gelişmiş bir işaret sisteminden yararlanılarak duygunun, düşüncenin, haberin ve bir isteğin bir kaynaktan bir alıcıya, bir zihinden başka bir zihne ulaştırılmasıdır. İnsanlık tarihi geliştikçe iletişim süreçleri de insanlarda dil aracılığıyla yüksek düzeyde bir sistem haline gelmiştir. Bu karmaşık ve üst düzey süreç hakkında Chomsky bireyin, sezgisel olarak bir ana dil bilgisine sahip olduğunu ve bu bilgi bireyde gizli bir özellik olarak var olduğunu söylemiştir. Yani dil öğrenme becerisinin doğuştan gelen üst düzey bir özellik olduğunu belirtmiştir (Chomsky, 1965, s.121). Chomsky (1965), Language Acquisition Device (LAD) adını verdiği “dil edinim cihazı”, insanın doğuştan getirdiği dil öğrenme yetisi olduğunu belirtmiştir. Bu dil öğrenme yetisi, sistematik dil sembollerini barındıran zihinsel bir potansiyeli ifade eder. Chomsky, bu dil öğrenme cihazının devreye girmesi için çocuğun yeteri kadar dile ve dille ilgili etkinliklere maruz kalması gerektiğini ifade etmektedir (Richards ve Schmidt, 2002, s.539).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, dil öğrenimi bireyin aktif çabası ve sosyal etkileşimiyle gerçekleşir. Bu perspektifte, çocuklar dili edinmekten ziyade öğrenirler. Jean Piaget, Lev Vygotsky ve Jerome Bruner gibi yapılandırmacı teorisyenler, dil edinimi ve öğrenimi konusunda Noam Chomsky’den farklı görüşlere sahiptirler. Chomsky, dilin temel mekanizmalarının erken çocukluk döneminde doğuştan gelen bir yetenek olarak edinildiğini öne sürerken, yapılandırmacılar dil öğreniminin bireyin bilinçli çabası ve sosyal etkileşimleriyle şekillenen dinamik bir süreç olduğunu vurgularlar (Galloway ve Richard, 1994, s.83).

Bu bağlamda Güneş (2013), yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimini ele aldığı çalışmasında, yapılandırmacıların dil öğrenimine bakış açılarını detaylandırmıştır. Dil edinimine yapılandırmacı çerçeveden bakan uzmanlar, dil öğreniminin bireyin aktif çabası ve etkileşimi ile gerçekleştiğini savunurlar. Onlara göre çocuk dili edinmez, öğrenir. Piaget, Vygotsky ve Bruner gibi yapılandırmacılar, dil edinimi ve öğrenimi konusunda Chomsky ile farklı düşünmektedirler. Chomsky ilk çocukluk döneminde dilin temel mekanizmasının edinildiğini ifade ederken yapılandırmacılar, bireyin bilinçli çabasına ve öğrenim sürecine dikkat çekerek dil öğrenmenin bir süreç olduğuna işaret ederler (Güneş, 2013, s.15).

Dilin ortaya çıkışı ile ilgili ileri sürülen düşünceler kadar, dilin öğrenilmesi ve edinilmesi için de pek çok kuram ve yöntem ortaya çıkmaktadır. Dil edinimi ve öğrenimi üzerine ciddi çalışmalar yapan Krashen, “Second Language Acquisition and Second Language Learning” adlı makalesinde bu konuda farklı teorilere yer vermiştir (Krashen, 1982:34). Krashen’a göre; dil edinimi ya da dili öğrenme uzun bir süreci ifade etmektedir. Dil edinimini ise, anadili veya hedef dili öğrenen kişinin farkında olmadan ve dile karşı herhangi bir “savunma pozisyonunda değilken aldığı anlamlı mesajların birikimiyle oluşan süreç olarak açıklar. Dil edinimi için dilbilgisi kurallarına ve sıkıcı dil kurallarına ihtiyaç yoktur. Krashen, dil edinimi için bütün şartlar mükemmel olsa dahi yeteri kadar dil becerilerine maruz kalmayan, dinleme yapmayan anlamlı yaşantılarla karşı karşıya gelmeyen kişilerin konuşmayacağını, dili edinmeyeceğini, dili etkin kullanamayacağını ifade eder (Cook, 2001).

Dil edinimi farklı yaklaşım ve yöntemlerle gerçekleşir. Dil edinim süreci hem teorik bilgiye hem de uygulamalı yöntemlere dayanan geniş bir alan olup; dilbilim, psikoloji, eğitim bilimleri ve bilişsel bilimler gibi disiplinlerin kesişim noktasında yer alır. Bu bağlamda dil öğretimi üzerine yapılan bazı önemli çalışmalar ve yaklaşımlar aşağıda ele alınmıştır.

1. Davranışçı Yaklaşım

Skinner, Pavlov ve Watson gibi davranışçı teorisyenler, dil öğrenimini bir alışkanlık oluşturma süreci olarak görmüşlerdir. Davranışçılara göre, dil öğretimi tekrarlama, pekiştirme ve ödül yoluyla gerçekleşir. Öğrencilerin doğru dil kullanımı ödüllendirilir ve yanlış kullanımlar düzeltilir. Bu yaklaşım, özellikle Gramer-Çeviri Yöntemi gibi geleneksel yöntemlerde etkili olmuştur. Ancak eleştirmenler, bu yöntemin öğrencilerin dilin gerçek dünyadaki kullanımını anlamalarına yeterince katkı sağlamadığını belirtmiştir (Ellis, 1994).

2. Bilişsel Yaklaşım

Chomsky'nin evrensel dil bilgisi teorisi, dil öğreniminin insan beyninde doğuştan var olan bilişsel mekanizmalara dayandığını öne sürer. Chomsky, çocukların dil kurallarını hızlıca öğrenebilme yeteneğini, bir Dil Edinim Cihazı (Language Acquisition Device, LAD) ile açıklamıştır. Bu teori, dil öğretiminde gramerin rolünü vurgulamakta ve öğrenmenin bir kurallar bütünü olarak algılanmasına neden olmaktadır (Chomsky, 1965).

3. Sosyal Etkileşimci Yaklaşım

Vygotsky'nin sosyal etkileşimci teorisi, dil öğreniminin sosyal bir süreç olduğunu ve bireylerin, dili çevrelerindeki diğer kişilerle etkileşimde bulunarak öğrendiklerini savunur. Vygotsky'ye göre, öğrenciler dil öğreniminde yakınsak gelişim alanı (Zone of Proximal Development, ZPD) aracılığıyla, daha yetkin bir bireyle (örneğin, öğretmen veya arkadaş) etkileşim kurarak dil becerilerini geliştirirler. Bu teori, özellikle iletişimsel dil öğretimi yöntemlerine temel oluşturmuştur (Vygotsky, 1978).

4. İletişimsel Dil Öğretimi

1970'lerde gelişen bu yaklaşım, dilin bir iletişim aracı olarak kullanımını ön plana çıkarmıştır. CLT, öğrencilerin dili gramer ve kelime dağarcığı kurallarına göre değil, anlamlı ve etkili iletişim kurma amacıyla öğrenmesi gerektiğini savunur. Öğrencilerin gerçek hayat senaryolarında dili kullanmalarına odaklanarak, dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik aktiviteler içerir (Richards ve Rodgers, 1986).

5. Doğrudan Öğretim Yöntemi

Doğrudan Öğretim Yöntemi, öğrencilerin hedef dili ana dil aracılığıyla değil, yalnızca hedef dilde öğrenmelerini teşvik eder. Bu yöntemde, dil öğretimi büyük ölçüde sözlü iletişim ve dinleme üzerine kuruludur. Öğrencilerin dili günlük hayatta kullanabilecekleri şekilde öğrenmeleri amaçlanır. Maximilian Berlitz tarafından popüler hale getirilen bu yöntem, geleneksel Gramer-Çeviri Yöntemi'ne bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır (Berlitz, 1907).

6. Doğal Yaklaşım

Krashen ve Terrell, dil öğreniminin doğrudan dilin kullanıldığı ortamda doğal bir şekilde gerçekleştiğini savunmuşlardır. Girdi Hipotezi (Input Hypothesis) ile Krashen, öğrencilerin anlamlı ve anlaşılabilir dil girdisiyle karşılaşmaları gerektiğini ve dilin bu şekilde edinildiğini öne sürmüştür. Krashen'e göre dil öğrenimi bilinçli dilbilgisel kurallardan ziyade, anlaşılabilir girdiye dayalıdır (Krashen ve Terrell, 1983).

7. Çoklu Zekâ Teorisi (Multiple Intelligences Theory)

Gardner'ın çoklu zekâ teorisi, öğrencilerin farklı öğrenme tarzlarına sahip olduğunu ve dil öğreniminin bu bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak tasarlanması gerektiğini savunur. Dil öğretmenleri, görsel, işitsel, kinestetik ve sosyal zekâyı hitap eden farklı stratejilerle öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilirler (Gardner, 1983).

8. Teknoloji Destekli Dil Öğretimi

21. yüzyılda, dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte dil öğretiminde teknoloji kullanımı artmıştır. Çevrimiçi dil öğrenme platformları, mobil uygulamalar ve dijital oyunlar, dil öğrenme sürecini destekleyen önemli araçlar

haline gelmiştir. CALL (Computer-Assisted Language Learning) olarak bilinen bu yaklaşım, öğrencilere bireysel öğrenme hızlarına göre dil becerilerini geliştirme fırsatı sunar (Chapelle, 2001). Ayrıca, dijital medya ve sosyal ağlar, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine sosyal etkileşim ve gerçek hayat pratiği katma olanağı sağlamaktadır (Godwin ve Jones, 2018).

Yaşanan teknolojik ve bilimsel gelişmeler hayatın her alanına etki etmeye başlamıştır. Yaşanan teknolojik gelişmelerin, eğitim alanına ve özellikle dil öğrenme süreçlerine de yansıdığı görülmüştür (Çalışkan ve Şimşek, 1999, s. 247). Teknolojinin başlangıçta eğitim hayatına girmesinde önemli araçlardan biri olan bilgisayar ve yazılımlar, eğitim-öğretimde; sınıf içi öğretim etkinlikleri, ölçme ve değerlendirme, eğitim ve yönetim araştırmaları, psikolojik ve rehberlik gibi birçok alanda kullanılmaktadır (Karaağaç, 2017, s.28).

Eğitim teknolojisi araçları, öğrenmenin diğer alanlarında olduğu gibi dil öğrenen bireylerin de öğrenme süreçlerine aktif katılımını artırmaya ve olumlu dil öğrenme sonuçlarını en üst düzeye çıkarmaya katkı sağlamada yardımcıdır (Levy, 2009, s.92).

Günümüzde teknoloji kullanımı, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme sürecinin önemli bir parçası haline gelmiştir ve eğitim alanında kullanımı yaygınlaşmıştır. Okullarda, eğitim verilen tüm ortamlarda ve üniversitelerde eğitim teknolojilerinden yararlanmak temel gereklilik olarak görülmektedir (Pratibha, 2019). Modern dil öğretme ve öğrenme teknolojisi dil laboratuvarlarını, dijitalleştirmeyi, multimedya cihazlarını, cep telefonlarını, görsel/işitsel multimedya içeriğini, eğitim teknolojisi çözümlerini ve daha hızlı ve daha kapsamlı dil ilerlemesini kolaylaştırabilen sosyal medyayı içermektedir (Klimova ve arkadaşları, 2023). Ancak dil öğretimi amacıyla uygulanan güncel teknoloji bunlarla sınırlı değildir. Örneğin, sınıfta multimedya içeriğinin uygulanması, öğrencilere dilin kelime dağarcığını ve yapısını tanıtmak için basılı metinleri, videoları, öğrenme oyunlarını ve interneti entegre edebilir veya anadilini konuşan bireylerle telaffuz ve konuşma pratiği yapmalarına izin verebilir (Zhang, 2022).

Günümüzde cep telefonları, tablet, yapay zekâ uygulamaları, 3D baskı gibi yeni teknolojilerin ortaya çıkmasıyla, öğrenme uygulamaları geleneksel tekniklerden dijitalle doğru değişmiştir. Öğrenciler, öğrenimlerinde yeni teknolojinin kullanımını benimsemeye başlamışlardır (Alqahtani, 2019). Farklı teknoloji biçimleri her zaman öğretme ve öğrenme ortamının bir parçası olmuştur. Öğretmenlerin dil öğrenen bireylerin öğrenmesini kolaylaştırmak için kullandıkları kaynaklar artık artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, robotik süreç otomasyonları, yapay zekâ gibi teknolojik olanaklar artmıştır (Zakian ve Arkadaşları, 2022). Öğretme-öğrenme süreci, değişen öğrenme uygulamalarına uyum sağlamalıdır.

Geçtiğimiz yüzyılda başlayan bütün bu teknolojik gelişmeler, eğitim dünyasında köklü değişiklikler yaratmış ve yaratmaya da devam etmektedir. Son yıllarda, yapay zekâ teknolojileri eğitimde giderek daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde hızlı bir gelişim gösteren yapay zekâ teknolojisi hayatın her alanında kullanılır hale gelmiştir. İş yaşamının artık önemli bir yardımcısı olan yapay zekâ uygulamalarının kullanımı eğitim ve öğrenme süreçlerinde de yaygın hale gelmiştir (Holmes ve ark., 2019, s.234).

Yapay Zekâ

Yapay zekâ kavramı günümüzde yaygın biçimde ve sıklıkla kullanılmaktadır. Yapay zekânın bir tanımını yapmak gerekirse ideal olarak düşünülen bir bakış açısına göre, insan zekâsına özgü yüksek bilişsel fonksiyonları veya otonom davranışları sergileyen bir yapay işletim yapısıdır (Russell ve Norvig, 2021). Bu kapsamlı sistem, algılama, öğrenme, çoğul kavramları bağlama, düşünme, fikir yürütme (belirtme), sorun çözme, iletişim kurma ve karar verme gibi yeteneklere sahip olma eğilimindedir. Ayrıca, yapay zekâ sistemi düşüncelerinden tepkiler üretebilmekte ve bu tepkileri fiziksel olarak dışa vurabilmelidir (Legg ve Hutter, 2007). Yapay zekânın farklı tanımları da yapılabilir. Bir başka tanımlamada yapay zekâ, bilgisayar yazılımlarının, sistemlerin ve makinelerin insansı biçimde düşünme, anlama ve karmaşık rolleri yerine getirme becerisini sergilemek için yapılan çalışmaları içeren bir bilim ve mühendislik alanıdır (Pirim, 2006). Bilgi teknolojisi alanında önde gelenlerden birisi olan Nilsson (2019) yapay zekâyı içinde bulunduğu çevreyle uyumlu biçimde ve elde ettiği verilerle öngörüyle çalışan bir teknoloji olarak tanımlamaktadır. Avrupa Komisyonu'nun (EC) bünyesinde yer alan Yapay Zekâ Yüksek Düzey Uzman Grubu (AI HLEG) ise yapay zekâyı "Belirli amaçları gerçekleştirmek için çevreyi, çevreye dayalı verileri analiz ederek ve belirli bir seviyede otonom eylemler ortaya koyarak akıllı davranışlar sergileyen sistemler" olarak tanımlamaktadır (Sheikh ve ark., 2023, s.16). Bunun yanında yapay zekâ kendi kendine öğrenme, problem çözme ve örüntü tanıma gibi genellikle insan zekâsıyla

ilişkilendirilen bilişsel sorunları çözmeye göre programlanmış bilgisayar ve teknoloji alanı olarak da tanımlanabilir (Chassagnola ve ark., 2018).

Geçmişten günümüze yapay zekânın tarihçesi incelendiğinde oldukça köklü bir geçmişe sahip olduğu görülür. Yapay zekâ ile ilgili bilinen ilk çalışma McCulloch ve Pitts tarafından yapılmıştır (McCulloch ve Pitts, 1943). McCulloch ve Pitts'in 1943 tarihli bu çalışması, yapay zekânın temellerine yönelik önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu makalede, yapay sinir ağları ve mantıksal hesaplama arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Ayrıca bu çalışma ile ilk yapay sinir ağı ve dijital bilgisayar arasındaki bağlantıları kurulmuş ve yapay zekâ araştırmalarının temel taşlarından biri olarak kabul edilmiştir. Sinir ağları, daha sonra yapay zekâ sistemlerinin önemli bir bileşeni haline gelmiştir. Temelde, beyin ve sinir sistemlerinin matematiksel bir modelini oluşturmuşlardır. 1950 ile 1980 yılları arasında yapay zekâ alanında, yapay sinir ağları ve makine öğrenmesi gibi uygulamalar gittikçe önem kazanmaya başlamıştır (Nilsson, 1980). Yapay zekâ kavramı, ilk defa 1956 yılında John McCarthy tarafından Dartmouth Konferansı'nda kullanılmış ve tanıtılmıştır. Sonrasında yapay zekâ alanındaki büyük ilerlemeler ve yaygın popülerlik, 1980-1987 yılları arasında gerçekleşmiştir.

21. yüzyıla geldiğimizde 2000'li yıllarla birlikte yapay zekâ araştırmaları, hızla artan veri, büyük verileri okuyabilen güçlü bilgisayarlar ve yeni öğrenme yöntemleriyle hız kazanmıştır. 21. Yüzyılda büyük veri analizi, derin öğrenme ve karmaşıklık analizi gibi alanlar önem kazanmıştır. Yapay zekâ, günümüzde birçok alanda büyük bir etkiye sahiptir. Sanayi, otomasyon, tıp, otonom araçlar, sosyal bilimler, dil bilimi, eğitim bilimi ve daha pek çok alanda kullanılmaktadır. Gelecekte, yapay zekâ teknolojilerinin daha da gelişmesi ve hayatımızın daha fazla alanında kullanılması beklenmektedir (Haenlein ve Kaplan, 2019; Nabiyeve ve Erümit, 2022; Nalbant, 2021; Turing, 1950).

Yapay Zekâ ve Dil Edinimi

Yapay zekâ teknolojileri, son yıllarda eğitim alanında önemli bir dönüşüm sürecini harekete geçirmiştir. Bu dönüşüm, özellikle dil öğrenme süreçlerini derinden etkilemiş ve geleneksel yöntemleri yenilikçi yaklaşımlarla birleştirmiştir. Yapay zekânın dil öğrenimindeki rolü, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri, etkileşimli uygulamalar ve sürekli geri bildirim mekanizmaları sayesinde, öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt veren dinamik bir öğrenme ortamı sunmaktadır. YZ uygulamalarının dil öğrenimindeki etkisi, bu uygulamaların sunduğu olanaklar ve avantajlarla birlikte, eğitimin geleceğinde önemli bir yer tutmaktadır (Godwin ve Jones, 2018, s.8-28).

Yapay zekâ uygulamalarının dil öğrenme süreçlerine olan etkisini anlamak için, önce dil öğreniminin karmaşık yapısını incelemek gerekir. Dil öğrenme, sadece kelimeleri ve dil bilgisi kurallarını öğrenmekle sınırlı olmayıp, aynı zamanda kültürel bağlam, iletişim becerileri ve sosyal etkileşim gibi unsurları da içerir (Van Patten ve Williams, 2015). Bu nedenle, dil öğrencilerinin ihtiyaçları, öğrenme stilleri ve motivasyonları dikkate alınarak özelleştirilmiş bir öğrenme süreci geliştirilmesi önemlidir. Yapay zekâ, bu ihtiyaçları karşılayarak, dil öğrenimini daha etkili ve erişilebilir hale getirebilecek potansiyele sahiptir (Warschauer, 2004).

Yapay zekânın eğitimdeki rolü, son yıllarda özellikle dil öğrenme süreçlerinde önemli gelişmeler kaydetmiştir. Yapay zeka, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak öğrencilerin öğrenme stillerine ve hızlarına göre içerik sağlar. Etkileşimli uygulamalar, dil bilgisi ve kelime dağarcığı öğretirken aynı zamanda öğrencilerin telaffuz ve konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, yapay zeka destekli sistemler, öğrencilere anında geri bildirim sunarak ilerlemelerini izler ve zayıf oldukları alanlarda yoğunlaşmalarını sağlar. Çok dilli destek ve otomatik çeviri gibi özellikler, dil engellerini aşarak öğrenmeyi erişilebilir hale getirir. Yapay zeka, veri analitiği kullanarak öğrencilerin performanslarını değerlendirir ve öğretim stratejilerini kişiselleştirir. Sanal asistanlar ve chatbotlar, öğrencilerle sürekli etkileşimde bulunarak onların dil öğrenme süreçlerine katkı sağlar (Heffernan ve Heffernan, 2014). Bu gelişmeler, dil öğrenimini daha etkili, verimli ve erişilebilir hale getirmiştir. Dil öğreniminin kişiselleştirilmiş, etkili ve daha erişilebilir hale gelmesine katkıda bulunan yapay zekâ, araştırmacılar tarafından giderek artan bir ilgi konusu olmuştur.

Yapay zekâ, dil öğrenimi süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Doğal dil işleme (NLP) teknolojileri, dil öğrenme uygulamalarının temelini oluşturarak öğrencilere gerçek zamanlı geri bildirim sağlar ve dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Özellikle popüler dil öğrenme platformları, yapay zekâ temelli sistemlerle çalışarak her öğrencinin öğrenme sürecini kişiselleştirir. Bu platformlar, öğrencilere etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunarak, onların ihtiyaçlarına ve hızlarına uygun içerikler sağlar. Yapay zekâ, dil becerilerini geliştirmek için sürekli geri

bildirim, öneriler ve düzeltmeler sunarak, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha verimli ve etkili hale getirir (Huang, 2018).

Heffernan ve Koedinger (2012), yapay zekâ destekli dil öğrenme araçlarının daha etkili ve hızlı öğrenme sağladığını ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Bu tür sistemler, öğrenci performansını analiz ederek hataları tespit eder ve doğru düzeltmeleri önerir.

Dil öğrenimi, sadece dilbilgisi kurallarını öğrenmekle sınırlı değildir; aynı zamanda okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini de içerir. Ana dili öğretimi, bireylerin iletişim kurma, düşüncelerini ifade etme ve anlamlandırma becerilerini geliştirme sürecidir. Bu bağlamda, yapay zekâ, öğrencilerin bu dört temel dil becerisini geliştirmede etkili bir araç olarak kullanılabilir. Yapay zekâ, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kişiselleştirerek her öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik uygun düzeltmeleri ve geri bildirimleri sağlayarak dil öğrenimini daha verimli hale getirebilir.

Ana dili öğretiminde yapay zekânın kullanım alanları şunlardır:

1. Kişiselleştirilmiş Öğrenme

Yapay zekânın en önemli avantajlarından biri, öğrencilerin bireysel dil öğrenme yolculuklarına uyum sağlayabilmesidir. Her öğrencinin dil öğrenme hızı, bilgi birikimi ve öğrenme stili farklıdır. Yapay zekâ, öğrencilerin öğrenme tarzlarını analiz ederek her birine özel öğrenme planları oluşturabilir. Bu sayede, dil öğreniminde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak daha etkili öğrenme deneyimleri sağlanabilir.

Örneğin Duolingo, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini kişiselleştiren bir dil öğrenme uygulamasıdır. Yapay zekâ, öğrencilerin dil becerilerini analiz ederek, eksikliklerini tespit eder ve onlara özel dersler sunar. Bu sayede öğrenciler, kendi hızlarında dil öğrenmeye devam edebilirler. Bu uygulamayı kullanan bir öğrenci dilbilgisi konusunda eksiklik yaşıyorsa, yapay zekâ bu eksikliği tespit eder ve ona yönelik ek çalışmalar sunar. Bir başka öğrenci ise kelime dağarcığını geliştirmek istiyorsa, yapay zekâ bu alanda alıştırmalar önerir. Kısacası, yapay zekâ, öğrenme sürecini her öğrenciye göre şekillendirerek dil öğretiminde kişiselleştirilmiş bir yaklaşım sunar.

Yapay zekâ, dil öğrencilerine bireyselleştirilmiş eğitim ortamları sunarak, kişisel ihtiyaçlara göre uyarlanan öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Wang ve Heffernan (2010), yapay zekâ tabanlı öğretim sistemlerinin, dil öğrenme süreçlerinde öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun içerik sunarak başarıyı artırdığını göstermiştir. Ayrıca, Kumar ve Jain (2012), adaptif öğrenme algoritmalarının, öğrencilerin performanslarını izleyerek öğrenme sürecini sürekli iyileştirdiğini belirtmiştir. Adaptif öğrenme sistemleri, bireylerin öğrenme hızlarına ve gelişim düzeylerine göre uyarlanarak, her bireyin kendi hızında ilerlemesini sağlar.

Doğal dil işleme (NLP) teknolojileri, öğrencilerin dil becerilerini analiz ederek kişiye özel geri bildirimler sunmaktadır. Chun (2016), yapay zekânın yazılı ve sözlü geri bildirim mekanizmalarının dil öğrenme süreçlerinde öğrencilerin motivasyonunu artırdığını vurgulamıştır.

2. Gerçek Zamanlı Geri Bildirim ve Değerlendirme

Yapay zekâ tabanlı dil öğretim uygulamaları, öğrencilere anlık geri bildirim sağlayarak dil öğrenme sürecini hızlandırır. Geleneksel dil öğretiminde, öğretmenlerin öğrencilere geri bildirim sağlaması zaman alabilir. Ancak, yapay zekâ tabanlı araçlar, öğrencilerin hatalarını anında tespit ederek düzeltmelerine olanak tanır. Örneğin, öğrencilerin yazılı metinlerinde yapılan dilbilgisi, yazım ve stil hataları hızlı bir şekilde analiz edilebilir ve öğrenciye anlık geri bildirim sunulabilir. Bu da öğrencilerin hatalarını daha hızlı fark etmelerine ve öğrenme sürecinde daha hızlı ilerlemelerine yardımcı olur (Huang ve Lin, 2017). Ayrıca, değerlendirme amaçlı yapay zekâ araçları sayesinde öğretmenler, öğrenci performansını daha detaylı ve kapsamlı bir şekilde izleyebilmektedirler. Yapay zekâ uygulamaları, öğrencilerin hangi konularda zorlandığını, hangi becerilerde eksik olduğunu belirleyerek öğretmenlere rapor sunabilir. Böylece, öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarına daha hızlı yanıt verebilirler.

Yapay zekâ destekli dil öğrenme platformları, öğrencilerin dil hatalarını otomatik olarak tespit edip düzeltmelerine olanak tanır. Burstein ve Marcu (2003) tarafından yapılan araştırmalar, yapay zekânın dil bilgisi ve yazma hatalarını tespit etme ve düzeltme konusunda yüksek doğruluk oranlarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu sistemlerin,

öğretmenler üzerindeki değerlendirme yükünü azalttığı ve öğrencilere gerçek zamanlı geri bildirim sağladığı belirtilmiştir.

Grammarly ve WriteToLearn gibi araçlar, dilbilgisi ve yazılı kompozisyonların anında düzeltilmesi konusunda yapay zeka teknolojilerini kullanarak öğrencilerin hatalarını anında öğrenmelerine olanak tanımaktadır (Knoll, 2019).

3. Yapay Zekâ ile Etkileşimli Öğrenme: Chatbotlar ve Sanal Asistanlar

Yapay zekâ destekli chatbotlar, öğrencilerin dil pratiği yapmalarına olanak tanıyan sanal sohbet partnerleri olarak büyük ilgi görmüştür. Kazakova ve Arkadaşları (2019), yapay zekâ tabanlı sohbet robotlarının, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Özellikle yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirme fırsatı sunan bu botlar, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabilecekleri senaryolarda daha iyi performans sergilemelerini sağlar.

Chatbotların kullanımıyla ilgili olarak Kerly, Hall ve Bull (2007), öğrencilerin düşük baskılı bir ortamda dil pratiği yaparak daha fazla konuşma cesareti kazandığını bulmuştur. Sanal ortamda yapılan bu dil pratiği, dil öğrenenlerin özgüvenini artırmıştır.

4. Yapay Zekânın Sözlü Dil Öğrenimindeki Rolü: Ses Tanıma Teknolojisi

Yapay zekânın en etkili uygulamalarından biri olan ses tanıma teknolojisi, öğrencilerin telaffuz becerilerini geliştirme ve anında geri bildirim alma fırsatı sunmaktadır. Stone, özellikle telaffuz üzerinde yoğunlaşan böyle bir dil öğrenme platformudur. Ses tanıma teknolojisi, öğrencilerin söyledikleri kelimeleri ve cümleleri analiz eder, doğru telaffuz hakkında geri bildirim sunar (Van der Walt ve Olivier, 2015). Sokolova ve Arkadaşları (2020), yapay zekânın telaffuz eğitiminde etkin bir araç olduğunu ve doğru telaffuz için öğrencilere anında geri bildirim sağlayarak dil öğrenimini hızlandırdığını belirtmiştir. Ayrıca, bu sistemler özellikle konuşma dili öğreniminde büyük bir motivasyon kaynağıdır.

Ses tanıma teknolojisi, yanlış telaffuzları tespit ederek öğrencilerin bu hataları anında fark etmelerine ve düzeltmelerine olanak tanır. Bu, dil öğrenme sürecinin etkili bir şekilde iyileştirilmesine katkı sağlar (Hsu, 2020).

5. Yapay Zekânın Dil Öğrenme Ortamlarına Entegrasyonu: VR ve AR Uygulamaları

Sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) teknolojilerinin yapay zekâ ile birleşmesi, dil öğrenenler için gerçek dünya bağlamında dil pratiği yapma imkânı sunmaktadır. Chiu, Liou ve Yeh (2016), yapay zekâ destekli VR uygulamalarının öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu ve başarı oranlarını artırdığını ortaya koymuştur. Bu tür ortamlarda öğrenciler, dil becerilerini sanal senaryolar içinde uygulayabilirler.

VR ve AR teknolojileri, dil öğrenenlerin pratik yapmalarını ve öğrenmeyi deneyimlemelerini sağlar. Öğrenciler, bir restoran veya turistik bir mekânda sanal olarak dolaşarak dil becerilerini doğal bağlamlarda geliştirebilirler.

6. Yapay Zekâ Destekli Oyunlaştırma ve Dil Öğrenme Motivasyonu

Yapay zekâ, dil öğrenme süreçlerine oyunlaştırma unsurları ekleyerek, öğrencilerin motivasyonunu artırmada etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Lai ve Arkadaşları (2019), yapay zekânın oyunlaştırılmış dil öğrenme uygulamaları sayesinde öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katılım gösterdiklerini ve öğrenmeye daha fazla motive olduklarını belirtmiştir.

Yapay zekâ, dil öğretiminde oyunlaştırma yöntemleri ile öğrencilerin motivasyonunu artırabilir. Oyunlaştırma, öğrencilerin dil öğrenme sürecine daha aktif katılım sağlamalarına olanak tanır. Örneğin, Duolingo gibi YZ destekli dil öğrenme uygulamaları, öğrencileri belirli görevlerle ödüllendirerek dil öğrenme sürecini eğlenceli hale getirir. Bu yöntem, özellikle genç yaş gruplarındaki öğrencilerin dikkatini çekmek ve dil öğrenme sürecine katılımı artırmak için oldukça etkilidir.

7. Yapay Zekâ Tabanlı Çeviri Araçları

Yapay zekâ destekli çeviri araçları, dil öğrenenlerin anında çeviri yapmalarına olanak tanıyarak dil engellerini aşmalarını sağlamaktadır. Garcia (2019), yapay zekâ destekli çeviri uygulamalarının dil öğrenenlere günlük yaşamda fayda sağladığını ve bu araçların özellikle yeni başlayanlar için destekleyici olduğunu vurgulamıştır.

Yapay Zekâ ile Dil Becerilerinin Geliştirilmesi

Dil öğreniminde yapay zekânın rolü ve insan etkileşiminin önemi üzerine yapılan araştırmalar, teknolojinin sunduğu imkânlarla birlikte, insan-insan etkileşiminin vazgeçilmez olduğunu göstermektedir. Örneğin, British Council ve Öğrenimde Dijital İnovasyon Araştırma Enstitüsü tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin %60'ı yapay zekâ ve otomatik çevirinin dil öğrenimini gereksiz kılacağı görüşüne katılmamaktadır. Bu öğretmenler, dillerin derin kültürel, sosyal ve duygusal yönlerinin yapay zekâ ile değiştirilemeyeceğini vurgulamaktadır (Akbulut, 2017)

Benzer şekilde, Preply tarafından gerçekleştirilen bir ankette, öğrencilerin %54'ü dil öğreniminde yapay zekâ teknolojisi ile insan etkileşiminin dengeli bir kombinasyonunu tercih etmektedir. Özellikle Türkiye, İspanya ve İtalya gibi kültürlerde, insan etkileşiminin öğrenme sürecine katkısının önemi daha da belirgindir.

Ayrıca, kültürel unsurların dil öğretimindeki rolü de vurgulanmaktadır. Kültür ve dil, birbirinden ayrılmaz iki önemli ögedir. Yabancı dil öğretiminde, sadece dil bilgisi öğretimiyle öğrencilerin hedef dilde etkili bir şekilde iletişim kurmaları mümkün değildir. Dili kültürel unsurlarla birlikte sunmak, hedef kültürü tanımak ve dili gerçek kullanımıyla sunmak, iletişimi daha kolay hale getirmektedir. Bu bulgular, yapay zekânın dil öğreniminde önemli bir araç olduğunu, ancak insan etkileşiminin ve kültürel bağlamın yerini tam anlamıyla alamayacağını göstermektedir (Çakır, A. 2011).

Yapay Zekâ, dil öğretiminde dört temel beceriyi (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) geliştirmek için etkili araçlar sunar. Özellikle, konuşma pratiği yapma fırsatları sınırlı olan öğrenciler için yapay zekâ destekli sanal konuşma partnerleri önemli bir çözüm olabilir. Bu sanal partnerler, öğrencilerle gerçek zamanlı olarak etkileşime girer, telaffuz hatalarını yapay zeka aracılığı ile düzeltmeye yardımcı olurlar (Van der Walt ve Olivier, 2015).

Yapay Zekânın Sınırlamaları ve Zorluklar

Yapay zekânın ana dili öğretiminde kullanımı büyük fırsatlar sunsa da, bu teknolojinin bazı sınırlamaları ve zorlukları vardır. Aşağıda, yapay zekânın dil öğretimindeki zorluklarına ve sınırlamalarına değinilecektir:

İnsan Etkileşiminin Yerini Alamaması

Dil öğrenimi, büyük ölçüde insan etkileşimine dayalı bir süreçtir. Yapay zekâ, dil öğretiminde önemli bir yardımcı olabilirken, insan-insan etkileşiminin yerini tam anlamıyla alamaz. Özellikle, dil öğreniminde sosyal bağlamın ve kültürel nüansların önemi büyüktür. Yapay zekâ, bu bağlamda sınırlı kalabilir ve öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki duygusal ve sosyal gelişimlerine tam anlamıyla katkı sağlayamayabilir (İşler ve Kılıç, 2011).

Teknolojiye Bağımlılık

Yapay zekâ tabanlı uygulamaların aşırı kullanımı, öğrencilerin teknolojiye bağımlı hale gelmelerine yol açabilir. Bu durum, öğrencilerin kendi başlarına öğrenme becerilerini geliştirmelerini engelleyebilir ve yaratıcı düşünme yeteneklerini kısıtlayabilir. Ayrıca, teknolojiye erişimin sınırlı olduğu bölgelerde yapay zekâ tabanlı dil öğretimi uygulamalarının kullanılması zor olabilir (İşler ve Kılıç, 2011).

Veri Gizliliği ve Güvenliği

Yapay zekâ tabanlı uygulamalar, öğrenci verilerini işleyerek geri bildirim sağlar. Ancak, bu süreçte toplanan verilerin güvenliği ve gizliliği büyük bir endişe kaynağıdır. Özellikle çocukların dil öğrenme süreçlerinde kullanılan yapay zekâ tabanlı araçlarda, veri gizliliği ve güvenliği konularına dikkat edilmesi gerekmektedir (Solak ve Diğerleri, 2024).

Sonuç

Yapay zekânın ana dili öğretiminde kullanımı, dil öğrenme süreçlerini daha etkili, kişiselleştirilmiş ve erişilebilir hale getirme potansiyeline sahiptir. Günümüzde yapay zekâ destekli dil öğrenme uygulamaları, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğrenme yolları sunarak, onların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu sistemler, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini analiz ederek uyarlanabilir öğrenme deneyimleri sunarken, anlık geri bildirim mekanizmaları sayesinde hatalarını hızla fark etmelerini ve düzeltmelerini sağlamaktadır (Hwang, 2020).

Öğrencilerin yapay zekâ tabanlı araçlarla gerçekleştirdiği alıştırmalar, dil becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Ses tanıma teknolojileri, öğrencilerin telaffuzlarını analiz edip geri bildirim sağlarken, metin işleme algoritmaları yazılı anlatım becerilerini değerlendirebilmektedir (Xu ve Warschauer, 2021). Ek olarak, yapay zekâ tabanlı sohbet robotları, öğrencilere doğal diyalog ortamları sunarak onların konuşma pratiği yapmalarını desteklemektedir (Godwin ve Jones, 2022). Bu tür uygulamalar, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha aktif rol almalarına yardımcı olmakta ve geleneksel sınıf içi eğitimi tamamlayıcı bir araç olarak kullanılmaktadır.

Bununla birlikte, yapay zekâ tabanlı dil öğretiminin bazı önemli sınırlamaları da bulunmaktadır. Yapay zekâ sistemleri, insan-insan etkileşiminin sağladığı sosyal bağlamı ve kültürel nüansları tam olarak yansıtamayabilir. Dil öğrenimi, yalnızca dilbilgisi ve kelime bilgisinden ibaret değildir; jestler, mimikler, tonlama gibi sözel olmayan unsurlar da iletişimin önemli bir parçasıdır (Lee, 2019). Ayrıca, yapay zekâ teknolojilerinin aşırı kullanımı, öğrencilerin kendi başlarına öğrenme becerilerini geliştirmelerini engelleyebilir ve onları teknolojiye bağımlı hale getirebilir (Biber, 2020).

Veri güvenliği ve gizliliği de yapay zekâ tabanlı dil öğretimi uygulamalarında göz önünde bulundurulması gereken kritik konular arasındadır. Özellikle çocukların dil öğrenme süreçlerinde kullanılan yapay zekâ tabanlı araçlar, öğrencilerin kişisel verilerini işlediği için gizlilik ihlalleri riski taşımaktadır. Bu bağlamda, Genel Veri Koruma Yönetmeliği (GDPR) ve Çocukların Çevrimiçi Gizliliğini Koruma Yasası (COPPA) gibi düzenlemeler, yapay zekâ uygulamalarının veri güvenliği açısından sıkı önlemler almasını zorunlu kılmaktadır (West, 2023).

Sonuç olarak, yapay zekâ teknolojileri dil öğrenme süreçlerinde önemli avantajlar sunarken, bu teknolojilerin etik, pedagojik ve güvenlik yönlerinin dikkatle ele alınması gerekmektedir. Yapay zekânın insan öğretmenlerin yerini alması beklenmese de öğretmenlere destekleyici bir araç olarak kullanılması dil öğreniminde büyük yenilikler sağlayabilir. Gelecekte yapay zekânın daha gelişmiş biçimde dil eğitimi süreçlerine entegrasyonu, eğitimde devrim niteliğinde değişimlere yol açabilir.

KAYNAKÇA

- Alqahtani, A. (2019). The use of technology in English language teaching. *Frontiers in Education Technology*, 2(3), 1-17. <https://doi.org/10.22158/fet.v2n3p168>
- Berlitz, M. (1907). *The Berlitz method for teaching modern languages illustrated edition for children: English part I European edition*.
- Biber, D. (2020). *Artificial intelligence and language learning: Challenges and opportunities*. Cambridge University Press.
- Burstein, J., & Chodorow, M. (2003). Directions in automated essay scoring. In M. D. Shermis & J. Burstein (Eds.), *Automated essay scoring: A cross-disciplinary perspective* (pp. 13–30). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Burstein, J., & Marcu, D. (2003). Developing automated scoring for the assessment of non-native speakers' writing proficiency. *Journal of Second Language Writing*, 12(1).
- Burstein, J., & Marcu, D. (2003). Developing technology for automated evaluation of discourse structure in student essays. In M. D. Shermis & J. C. Burstein (Eds.), *Automated essay scoring: A cross-disciplinary perspective* (pp. 209-230). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chassignola, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16–24.
- Chiu, C. H., Liou, H. C., & Yeh, Y. (2016). A virtual reality-based language learning environment for EFL students. *Educational Technology & Society*, 19(1).
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. M.I.T. Press.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge University Press.

- Chun, D. M. (2016). The role of technology in SLA research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36.
- Chun, D., Smith, B., & Kern, R. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100, 64-80.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching* (3rd ed.). London: Arnold.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: A theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Garcia, I. (2019). *Machine translation and the rise of artificial intelligence in language learning*. ReCALL, 31(1).
- Godwin-Jones, R. (2022). AI chatbots and language learning: Interactive tools for language practice. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1-20.
- Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep learning*. MIT Press.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem.
- Haenlein, M., & Kaplan, A. (2019). A brief history of artificial intelligence: On the past, present, and future of artificial intelligence. *California Management Review*, 61(4), 1-10.
- Heffernan, N. T., & Koedinger, K. R. (2012). *A developmental model for algebra symbolization: The results of a difficulty factors assessment*. In Proceedings of the Twentieth Annual Conference of the Cognitive Science Society (pp. 484-489). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heffernan, N. T., & Koedinger, K. R. (2012). Intelligent tutoring systems are missing the tutor: Building a more strategic ITS. *AI Magazine*, 33(1), 57-64.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hsu, T.-L., & Barrett, A. E. (2020). The association between marital status and psychological well-being: Variation across negative and positive dimensions. *Journal of Family Issues*, 41, 2179-2202. <https://doi.org/10.1177/0192513X20910184>
- Hwang, G. J. (2020). Personalized learning with AI in language education. *Educational Technology & Society*, 23(4), 15-25.
- Jain, S. K., & Kumar, V. (2012). Trend analysis of rainfall and temperature data for India. *Current Science*, 102, 37-49.
- Johnston, W. (2018). *AI and special education: The potential to personalize learning for students with disabilities*. AIED Proceedings.
- Karaagac, P. (2017). Teachers' views on activities practised in elementary schools. *International Journal of Educational Research Review*, 2(1), 34-40. <https://doi.org/10.24331/ijere.309971>
- Kazakova, N., Ark, A., & Kislov, A. (2019). Artificial intelligence in language learning: The chatbot approach. *Procedia Computer Science*, 161.
- Kerly, A., Hall, P., & Bull, S. (2007). Bringing chatbots into education: Towards natural language negotiation of open learner models. *Knowledge-Based Systems*, 20(2).
- Koedinger, K. R., McLaughlin, E. A., & Heffernan, N. T. (2012). A quasi-experimental evaluation of an online formative assessment and tutoring system. *Journal of Educational Computing Research*, 43(4), 489-510.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Kutsyk, B. M., & Nykyporets, S. S. (2024). *The impact of artificial intelligence (AI) on language learning*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Молодь внауці: дослідження, проблеми, перспективи (МН-2024)».
- Levy, M. (2009). Technologies in use for second language learning. *The Modern Language Journal*, 93(s1), 769-782.
- Legg, S., & Hutter, M. (2007). Universal intelligence: A definition of machine intelligence. *Minds and Machines*, 17(4), 391-444.
- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (1956). <https://www.cs.swarthmore.edu/~meeden/cs63/f11/AIproposal.pdf>
- McCulloch, W. S., & Pitts, W. (1943). A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity. *The Bulletin of Mathematical Biophysics*, 5(4), 115-133.
- Nalbant, K. G. (2021). *Eğitimde yapay zekâ faktörü*. Adıyaman 1. Uluslararası Fen ve Uygulamalı Bilimler Kongresi (pp. 195-201), Adıyaman.

Nilsson, N. J. (2009). *The quest for artificial intelligence: A history of ideas and achievements*. Cambridge University Press.

Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.

An Overview of the Use of Artificial Intelligence in Language Learning Processes

Özgür ŞİMŞEK 

This review article explores the role and potential of Artificial Intelligence (AI) in the processes of language acquisition, focusing on how AI applications enhance the efficiency and effectiveness of language learning. In the face of growing digital transformation, AI-supported tools have become increasingly integrated into educational practices, offering personalized, adaptive, and interactive language learning experiences.

The paper begins by outlining foundational theories of language acquisition, from behaviorist and cognitive approaches to social interactionist and constructivist perspectives. The contributions of theorists such as Noam Chomsky, Jean Piaget, Lev Vygotsky, and Stephen Krashen are discussed to provide a theoretical grounding. These frameworks highlight the complexity of language learning and underscore the importance of both innate linguistic capabilities and environmental interaction.

With the rise of technology in the 21st century, digital tools such as Computer-Assisted Language Learning (CALL), mobile applications, and virtual classrooms have significantly impacted language education. The emergence of AI technologies, especially Natural Language Processing (NLP), machine learning, and speech recognition, marks a new era in educational innovation. AI enables real-time feedback, personalized learning paths, and continuous performance analysis, allowing learners to improve their reading, writing, speaking, and listening skills in dynamic and interactive ways.

The article delves into the practical applications of AI in language learning, such as:

Personalized Learning: AI tailors educational content to individual needs, preferences, and learning speeds, enhancing student engagement and success.

Real-Time Feedback: Language learning platforms like Duolingo and Grammarly offer immediate corrections and suggestions based on AI analysis.

Chatbots and Virtual Assistants: These simulate conversational practice and reduce anxiety, helping learners develop fluency.

Speech Recognition Technologies: Tools like Rosetta Stone provide pronunciation feedback, crucial for oral language development.

Virtual and Augmented Reality (VR/AR): These immersive technologies create contextual learning environments that simulate real-world language use.

Gamification: AI-based gamified platforms motivate learners through interactive and rewarding tasks.

Translation Tools: AI-powered applications break down language barriers and support vocabulary acquisition.

Despite the advantages, the integration of AI in language education comes with challenges. Ethical concerns such as data privacy, algorithmic bias, and overreliance on technology must be addressed. Moreover, AI cannot fully replace the emotional, social, and cultural dimensions of human interaction in language learning. Teachers and real-life communicative contexts remain indispensable.

In conclusion, AI offers transformative opportunities in language acquisition by fostering personalized, scalable, and interactive learning. While AI can significantly enhance language instruction, it should be used as a complementary tool rather than a replacement for human educators. Future research and development should aim to refine AI systems to address dialectal and cultural nuances and ensure ethical standards in data use and algorithm design.

Keywords: Artificial Intelligence, Language Acquisition, Personalized Learning, NLP, Educational Technology, Chatbots, Speech Recognition, Gamification

Araştırmanın Etik İzni

Makale etik kurul izni gerektirmemektedir

Araştırmacıların katkı oranı

-

Çatışma beyanı

-

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Şimşek, Ö. (2025). Yapay Zekânın Dil Öğrenme Süreçlerinde Kullanımına Genel Bakış. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1): 118-130. doi: 10.55008/te-ad.1567106

Checking for Understanding Formative Assessment Techniques for Your Classroom

Douglas Fisher, Nancy Frey

Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA, 2007, 158 Pages,
ISBN: 978-1-4166-0569-0

Şüra TEKİN^{ID}

This book, *Checking for Understanding: Formative Assessment Techniques for Your Classroom*, underscores the premise that the greater the reflection fostered by both teachers and learners, the more profound and valuable the processes of understanding and learning for both parties. It is primarily aimed at educators who aspire to enhance their teaching practices and those committed to cultivating a more profound and authentic learning environment. The analysis of student understanding provides teachers with critical insights into the learners' cognitive processes throughout the curriculum. As emphasized by the authors, teachers undergo an ongoing process of becoming increasingly aware of both their students' comprehension and their own pedagogical approaches. The central objective of this work is to empower educators with a systematic framework for assessing understanding through a variety of efficient techniques for formative assessment, which serve to inform instructional decisions and guide pedagogical practices. In addition to elucidating the advantages of monitoring understanding from the teacher's perspective, the book provides a reflective note-taking guide to assist educators in documenting their professional knowledge and growth. The authors present over thirty distinct practices for evaluating understanding before, during, and after class, offering strategies to engage students in activities that reinforce their knowledge and competencies.

The themes explored in the book, such as learning processes, formative assessment, checking for understanding, measurement, and evaluation, are central to educational research. The work of Black and Wiliam on formative assessment, for instance, provides a seminal framework that underscores the importance of ongoing, formative assessments in improving student outcomes. Their research highlights how formative assessment practices can enhance learning by providing feedback that informs both teaching and learning, a core theme reflected in this book's approach.

Additionally, comparing the book's approaches to the works of leading educational theorists can further strengthen the review. Theories on learning processes, such as those proposed by Piaget and Vygotsky, emphasize the role of active engagement and reflection in the learning process, both of which are central to the book's strategies. Furthermore, examining how the book's formative assessment techniques align with current theories in measurement and evaluation would provide a richer context. For

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

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Şüra TEKİN (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

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

Geliş Tarihi/Received: 18.01.2025

Kabul Tarihi/Accepted: 09.05.2025

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2025

example, constructivist theories advocate for assessment methods that focus on understanding and reasoning, rather than simple rote memorization.

Incorporating research from Turkish educational literature, such as studies on formative assessment practices in Turkish classrooms or the role of teacher reflection in pedagogical development, could add depth and relevance to the review. By synthesizing these sources, a more comprehensive perspective on formative assessment and its application in diverse educational contexts can be offered. The book provides a comprehensive and practical guide for teachers to assess and monitor student understanding. By drawing on key theoretical frameworks and comparing the book's strategies with existing research, the review will not only provide a thorough analysis of the book's contributions but also situate its approaches within the broader discourse on formative assessment and learning processes.

Moreover, the book includes a comprehensive online study guide for teachers and educational institutions, accessible at www.ascd.org/studyguides. It would be convenient to briefly give some information about the publication. ASCD, the Association for Supervision and Curriculum Development, is a non-profit international organization founded in 1943. ASCD is where educators come to learn about new instructional strategies, grow as individuals and progress as professionals. (<https://www.ascd.org>)

The book belongs to the department of educational measurement and evaluation, and department of curriculum and instruction. Its value in these departments is through the guidance for assessing the learners' understanding and teaching effectiveness. The context of the book has a harmony between theory and the practice of applicable strategies. The book contains seven chapters along with the part of afterword, references, index and about the author. It is evident that the authors' organization of this book is to reflect from the student's point of view in each chapter.

In the first chapter titled "Why Check for Understanding?" the researchers define what checking for understanding is and is not. They also enable the comparison of formative and summative assessments from the aspects of their purpose, when to administer, how the teachers and learners use the results. The authors state the inevitable situations of checking in the lectures we use as teachers by highlighting "*Checking by understanding permeates the teaching world.*" (p.1). Upon considering our lectures, we could realize that common prompts such as "Any questions?" "Did you all get that?" "Does it make sense?" or "Am I clear?" to check understanding. Personally, I receive positive feedback from my students as I use the final prompt expression more during the classroom. As my students understand, they become more active and engage more. In addition, Fisher and Frey discuss some of the research on the importance of checking for understanding in promoting learning. They conclude this chapter with guiding and inspiring questions below (p.14) which could be applied during our practices:

- Do I know what misconceptions or naive assumptions my students possess?
- How do I know what they understand?
- What evidence will I accept for this understanding?
- How will I use their understandings to plan future instruction?

One of the strengths of this chapter is how the authors provide a clear distinction between formative and summative assessments. By defining these terms and their respective roles in the classroom, the authors help teachers gain a deeper understanding of the different assessment types and when to appropriately use them. Formative assessments, which are conducted throughout the lesson to evaluate ongoing student understanding, contrast with summative assessments, which measure learning at the end of a unit. This distinction is important for teachers as it helps them make informed decisions about when and how to assess their students to maximize learning opportunities. The chapter's discussion on the common prompts used in classrooms to check understanding, such as "Any questions?" "Did you all get that?" and "Does it make sense?" offers a relatable reflection for educators. These prompts are frequently used in real classroom settings, and the authors highlight that, while they are common, they may not always be effective in deeply assessing student understanding. Personally, I have found that the final prompt, "Am I clear?" elicits positive feedback from students, promoting more active engagement and participation. This aligns with the chapter's emphasis on encouraging students to think more critically about their own understanding and fosters an interactive classroom environment.

Additionally, Fisher and Frey incorporate research that underscores the importance of checking for understanding as a means of promoting learning. By grounding their argument in empirical findings, they bolster the validity of their claims, providing teachers with evidence-based reasoning for why such practices should be integral to their teaching routines. However, while the chapter provides a strong theoretical foundation, it could benefit from more practical examples of how to move beyond basic prompts like “Any questions?” to more effective strategies for checking for understanding. For instance, while the authors mention common prompts, they do not explore in-depth alternative methods for checking understanding that might lead to more meaningful feedback from students. More concrete suggestions, such as peer assessments, think-pair-share activities, or interactive technology tools, could provide teachers with a wider range of strategies to engage students in reflecting on their own learning. Another area that could be explored further is the challenge of identifying misconceptions and naive assumptions among students. While the chapter prompts teachers to consider the misconceptions their students may have, it does not fully address how teachers can systematically identify and address these misconceptions. Further discussion on formative assessment techniques that help uncover such misunderstandings—such as concept mapping or targeted questioning techniques—would be valuable.

In the second chapter “Using Oral Language to Check for Understanding” emphasizes the stages of early oral language development and goals for speaking and listening by grade levels in the light of other research. The authors share applicable strategies (p. 23-34) for checking for understanding through oral language by highlighting the importance of attention and practice to speak effectively:

- Accountable Talk
- Noticing Nonverbal Cues
- Value Lineups
- Retellings
- Think-Pair-Share
- Misconception Analysis
- Whip Around

The chapter presents a clear, research-based framework for understanding oral language development, which helps teachers align their practices with grade-level expectations. The inclusion of specific, actionable strategies like “Accountable Talk” and “Think-Pair-Share” provides teachers with concrete tools that can be implemented in the classroom immediately. The strategies emphasize student engagement, ensuring that learners not only participate but also demonstrate their understanding effectively.

While the chapter introduces a variety of strategies, it may lack in-depth exploration of how to adapt these techniques for diverse learners or specific contexts, leaving some teachers seeking more detailed guidance. The chapter could have provided more detailed ways to assess the effectiveness of these oral language strategies, giving teachers clearer tools for evaluating their own practice and student outcomes.

In the third chapter “Using Questions to Check for Understanding” points out the importance and necessity of using questioning to check for understanding. The researchers share efficient questioning techniques (p. 37-45) with instructional practices (p. 45-55) to increase active learning environment in the classroom in company with various researchers:

- Constructing Effective Questions
- Providing Nonverbal Support
- Developing Authentic Questions
- Response Cards
- Hand Signals

- Audience Response Systems
- ReQuest (Reciprocal Questioning)
- Socratic Seminar

The chapter offers a wide array of questioning strategies that cater to different learning environments, such as “Audience Response Systems” for technology-driven classrooms and “Socratic Seminar” for fostering deep discussion. By incorporating techniques like “Response Cards” and “Hand Signals,” the chapter emphasizes active participation, which helps keep students engaged and facilitates ongoing formative assessment. The strategies are grounded in research, ensuring that teachers can trust the methods as effective means for checking understanding.

The chapter presents a broad spectrum of questioning techniques, which could overwhelm educators, especially those new to using questioning as an assessment tool. A more focused selection of techniques may help teachers implement them more effectively. While the strategies are described, the chapter could benefit from more detailed examples of how to implement these techniques in real classroom settings, particularly for teachers with varying levels of experience.

In the fourth chapter “Using Writing to Check for Understanding” Fisher and Frey deal with an analysis of writing as another way students demonstrate what they know. This chapter focuses solely on writing as an assessment tool, rather than as a method for teaching writing skills. The readers could find out the reason of usage of writing as an assessment tool in the book. As in the other chapters, this part also includes problematic behaviors during the assessment like a warning. A number of strategies is also shared in this part to check for understanding (p. 61-67):

- Interactive Writing
- Read-Write-Pair-Share
- Summary Writing
- RAFT (Role, Audience, Format, Topic)

The chapter provides a targeted exploration of writing as an assessment tool, making it clear that the goal is to measure student understanding rather than focusing solely on writing skills. A variety of writing techniques, such as “RAFT” and “Summary Writing,” offer flexibility in how teachers can use writing to evaluate understanding, catering to different student needs and classroom contexts. By warning about common challenges associated with using writing as an assessment tool, the authors equip educators with a more realistic view of the process, helping them anticipate and mitigate potential issues.

While the chapter acknowledges potential challenges, it may not provide enough detailed strategies or solutions for overcoming these issues, leaving some teachers without sufficient guidance on how to handle specific problems that may arise during assessment. The chapter could benefit from more concrete examples or case studies demonstrating how these strategies can be effectively implemented in the classroom, especially for teachers with limited experience using writing as an assessment tool.

At the end of this chapter, the authors underline the importance of practice and experience to improve writing-to-learn prompts beneficially. In the fifth chapter “Using Projects and Performances to Check for Understanding,” Fisher and Frey examine how project – and problem-based learning which are applied rarely in typical classroom environment enables the learners’ understanding. The researchers notice the necessity of homeschool relationship and communication when assigning and evaluating projects not to check the parents’ understanding but the learners’. Besides pointing out the requirement for designing principles to advance the presumably effect of project – and problem-based learning on the learners’ understanding, the authors share beneficial techniques using projects and performances (p. 80-96) with the sample applications:

- Readers’ Theatre
- Multimedia Presentations

- Electronic and Paper Portfolios
- Visual Displays of Information
- Public Performances

Integrated performances into the real life empowers the creativity of the learners and enrich them from divergent perspectives. The influence of the projects and performances are a critical and meaningful way of learning as the authors express. The chapter effectively highlights the importance of project – and problem-based learning as tools for enhancing student comprehension. The inclusion of specific techniques and sample applications is practical and offers valuable guidance for educators. Additionally, the focus on fostering creativity and engaging students with real-world experiences is a strong point, as it supports deeper and more meaningful learning. One limitation of the chapter is that, while it discusses the benefits of these techniques, it does not sufficiently address the challenges educators might face in implementing them. For example, the time and resources required for projects may be difficult for some classrooms to accommodate. Furthermore, the chapter could benefit from more detailed evidence on how these methods directly improve student outcomes, as well as strategies for overcoming potential obstacles like limited resources or the need for teacher training.

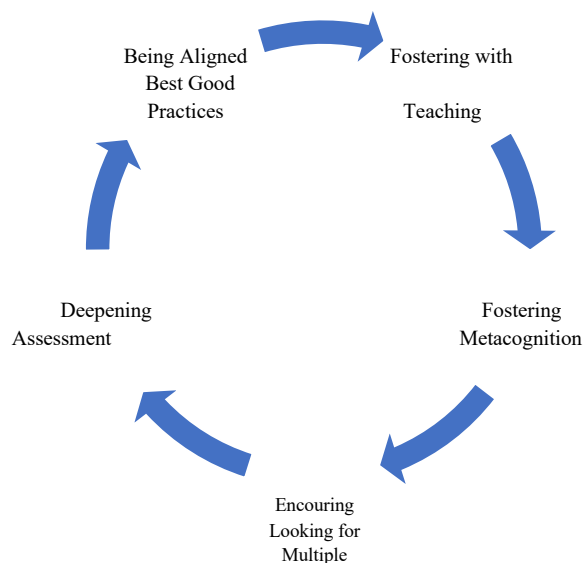
In the sixth chapter “Using Tests to Check for Understanding” is a comprehensive account of test development and analysis to check for understanding. Helping the learners understand the core and aim of testing is essential for the benefit. Some common types for testing such as multiple choice, short answer, dichotomous choices, and essays are mentioned in this chapter with the effective and practicable tools. The final chapter “Using Common Assessments and Consensus Scoring to Check for Understanding” examines the reason and the way of necessity of the consensus scoring for professional learning community in order to expand the teachers’ expectation, harmonize the curriculum and make the instructions productive. After using some protocols for common assessments in action with teachers, Fisher and Frey analyze their point of views and fundamental parts to improve the learners’ achievements (p.132):

- Understanding the content standards
- Gaining a greater understanding of students’ thinking
- Intervening of the teachers in case of not understanding content information by the students

Both chapters provide valuable insights into effective assessment strategies. The sixth chapter on testing emphasizes a clear connection between various test types and their practical use in the classroom. It equips teachers with tools to design and implement assessments that can more accurately gauge student understanding. The final chapter offers a compelling case for consensus scoring and common assessments, providing teachers with structured frameworks to improve collaboration and alignment within the educational community. These strategies not only promote consistency but also encourage deeper insights into student progress and needs.

While both chapters present valuable techniques and tools, they could benefit from a deeper exploration of the potential challenges in implementing these strategies. For instance, the authors could address the time and resource constraints that teachers may face when developing and using common assessments or consensus scoring. Additionally, there could be more focus on the varying effectiveness of different test types across diverse student populations and subject areas. Without such considerations, the suggestions may seem idealistic for teachers working in resource-limited environments.

The concluding emphasis in this chapter is the requirement of supporting collaboratively of the teachers with their peers and administrators and professional development units for great performances in the school atmosphere and the process of checking for understanding. Afterwards, the authors summarize the benefits of checking for understanding as in the cycle.



This model is structured to guide educators through a process of continual improvement. The benefits of this cycle are highlighted through a series of interconnected practices that serve to enhance both teaching and learning:

1. Being Aligned Best Good Practices: Alignment is foundational because it ensures that everything in the educational process—teaching methods, activities, assessments, and even the environment—is working toward the same goal. If a teacher is not aligned with best practices or educational standards, students may not receive the most relevant or effective instruction, and learning goals may be less achievable. In the context of the book, the idea of “best good practices” refers to adopting research-supported strategies that have been shown to promote student engagement and deep learning.

2. Fostering with Teaching: Fostering effective teaching is at the heart of student success. In the book’s philosophy, effective teaching doesn’t just follow a script; it’s dynamic and responsive to students’ needs. This step emphasizes the importance of choosing appropriate teaching methods that align with students’ learning styles and needs. In addition, fostering teaching means continuously improving one’s teaching practice, incorporating feedback from students, and being open to adopting new methods to enhance learning.

3. Fostering Metacognition: Fostering metacognition empowers students to become more independent learners. By encouraging them to reflect on their learning process, teachers help students build critical thinking and problem-solving skills that are essential for lifelong learning. Metacognition also allows students to recognize areas of difficulty and seek solutions, promoting a deeper level of understanding. In the book’s context, this step emphasizes the need for teachers to guide students in becoming reflective, self-aware learners.

4. Encouraging Looking for Multiple Perspectives: Encouraging multiple perspectives enhances critical thinking and creativity. It helps students develop the ability to analyze situations from different angles, leading to a more well-rounded understanding. In a classroom, this approach also helps create an inclusive and respectful learning environment where diverse ideas are discussed and valued. For teachers, looking for multiple perspectives helps in addressing the different needs and backgrounds of students. In the book’s framework, this is seen as a critical way to engage students in deeper, more thoughtful learning.

5. Deepening Assessment: Deep assessment allows for a more comprehensive understanding of student progress. It helps teachers adjust instruction based on real-time feedback, which ultimately improves teaching effectiveness and student outcomes. The book emphasizes the need for ongoing, dynamic assessments that provide a holistic view of learning, rather than relying solely on traditional tests or one-time evaluations. Deepening assessment also supports the development of students’ metacognitive skills by encouraging them to reflect on their own learning and assess their progress.

In summary, this chapter effectively ties together the importance of collaboration among educators and continuous professional development to improve the process of checking for understanding. By emphasizing the cyclical nature of assessment, reflection, and refinement, Fisher and Frey provide a compelling argument for the necessity of ongoing growth for both teachers and students in the pursuit of educational excellence.

Ayşe Sıdika (1871-1903), an educator and author of the first modern educational science book in Türkiye, said, “The happiness and wealth of a nation are measured by the degree of perfection of its intellectual education.” I would like to suggest that if the teacher understands himself/herself and reflect about his/her own teaching while providing qualified feedback to his/her students, the checking for understanding process progresses more efficiently. Moreover, the quality and horizon of a learning environment is enhanced by the degree of perfection of the intertwining of both the teachers and the learners’ study, experience, and life. A formal education process might not be enough for a human life to fully comprehend and understand the truth of main things, but the seeds of these qualities are sown by teachers and all stakeholders of education in that process, and if the curiosity and love of learning is achieved, they could contribute to the lifelong effort and process of understanding. Learning for understanding undoubtedly makes us free since it requires flexible and multiple perspectives and standing. This needs only to be the highest educational mission and philosophy that an education system including the assessment process could have in general (Kenan, 2022).

Throughout the book, it is noteworthy that Fisher and Frey show how to increase students’ understanding with the help of creative formative assessments which could associate with the real life authentically. This book is grounded in research and reflects Doug and Nancy’s real-life experiences, shaped by their work in their respective departments and their shared interests. This book is highly recommended for those interested in exploring a variety of engaging activities that check and improve understanding. The authors have meticulously provided valuable insights through its well-chosen practical examples. The clarity and the flow of the study enhance the practicability and readability of the book. One of the standout features of the book is the authors’ use of language. They make complex ideas accessible and their writing is concise. This clarity enables the reader’s understanding and keeps them engaged throughout the text. Moreover, I need to mention that the authors could explore how technology can enhance learning experiences and provide real-time feedback and help the educator to assess the learners’ strenghts, and weaknesses.

Although the existing data maintains its value, considerable changes in the education system have taken place since the book was published, implying a need for an update, particularly in relation to different milieus and standards. There is also a notable absence of theoretical frameworks that might guide the selection and application of different formative assessment techniques. While Fisher and Frey provide a variety of strategies for different classroom contexts, they do not deeply contract how these strategies may need to be adapted to accommodate students with varying needs, backgrounds, or learning styles. Since *Checking for Understanding* was published in 2007, significant shifts in the educational landscape—such as the rise of competency-based education, social-emotional learning (SEL), and the increasing focus on metacognition and self-regulation—are not addressed. the book could have explored how formative assessments can support students’ self-regulation skills or contribute to the development of social-emotional competencies. These areas are highly relevant today, particularly as education systems focus more on progressing the whole child rather than simply academic achievement. A more critical evaluation of how their practices could evolve to meet these contemporary demands would have enriched the theoretical depth of the book. While *Checking for Understanding* is an incredibly practical resource that provides teachers with concrete techniques to assess student learning, its combination of theory and practice could be more nuanced. In my opinion, there is no doubt that the readers will find the approaches complementary with its clarity to understand the nature and spirit of the learners’ point of view and with its contribution to the field as assessing understanding is a research-based method that employs real-time evaluations of learners’ learning to provide teachers with insights into their progress.

REFERENCES

- Ayşe Sıdıka. (1313). *Usûl-i Tâlim ve Terbiye Dersleri*. İstanbul: Âlem Matbaası.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/096.959.5980050102>
- Kenan, S. (2022). 24 Kasım Öğretmenler Günü Konuşması, 2021. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), pp.iv-v.
- Piaget, J. (1976). *To Understand Is to Invent: The Future of Education*. Grossman.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.

Araştırma etik izni

Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Tekin, Ş. (2025). Checking for Understanding Formative Assessment Techniques for Your Classroom. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1): 131-138. doi: 10.55008/te-ad.1622621