

e-ISSN: 2148-8940

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi

e-Kafkas Journal of Educational Research

6.Uluslararası Okul Öncesi  
Eğitim Kongresi Özel Sayısı

6.International Early Childhood  
Education Congress Special Issue



**KAFKAS**  
UNİVERSİTESİ  
1992

**DEDE KORKUT**  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

e-  EAD

Yıl | Year

2019

Cilt-Sayı | Volume-Issue

6(4)

**KAFKAS ÜNİVERSİTESİ**  
**e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi**  
**Cilt 6, Sayı 4, Aralık 2019**

**KAFKAS UNIVERSITY**  
**e-Kafkas Journal of Educational Research**  
**Volume 6, Number 4, December 2019**  
**e-ISSN: 2148 – 8940**

**Sahibi**

Prof. Dr. Murat TAŞDAN

**Editör**

Dr. Öğr. Üyesi. Ali İbrahim Can Gözüm

**Özel Sayı Editörü**

Dr. Öğr. Üyesi. Şenay Özen ALTINKAYNAK

**Editör Yardımcıları**

Doç. Dr. Onur ER

**Yazı İşleri Müdürü**

Turgut URTANUR

**Dizgi – Düzenleme**

Arş. Gör. Gökhan YİĞİT  
Arş. Gör. Hüseyin Yılmaz  
Öğr. Gör. Ramazan OĞUL

**Kapak Düzenleme**

Öğr. Gör. Ramazan OĞUL

İnternet adresi  
e- posta adresi  
Yazışma adresi

: <http://dergipark.gov.tr/kafkasegt>  
: [editor.kafead@gmail.com](mailto:editor.kafead@gmail.com)

:Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs  
36100-KARS

## İÇİNDEKİLER

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları.....	1
Preschool Teacher Candidates' Reading Habits .....	1
Selma ERDAĞI TOKSUN.....	1
Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklarla İlgili Bilgi Paylaşımı Yapan Web Sayfalarının İncelenmesi .....	10
Investigation of web pages that share information about children in early childhood.....	10
Servet KARDEŞ Berrin AKMAN Necdet TAŞKIN.....	10
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Etkinlik Planlarında Aile Katılımı Boyutunun İncelenmesi .....	21
Investigation of Family Involvement Dimension in Preschool Prospective Teachers' Activity Plans.....	21
Murat BARTAN Tuğba AYDEMİR ÖZALP.....	21
Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Baba-Çocuk İlişkisi ve Akran Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	33
Investigation of The Relationship Between Father-Child Relationship and Peer Play Behavior According to Socioeconomic Level of Preschool Children .....	33
Nezahat Hamiden KARACA Ümit Ünsal KAYA Münevver CAN YAŞAR.....	33
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Meraklarına Yönelik Görüşleri.....	44
Opinions Of Pre-School Teachers About Children's Curiosities.....	44
Özlem VARDİ Serap DEMİRİZ .....	44

## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları\* Preschool Teacher Candidates' Reading Habits\*

Selma ERDAĞI TOKSUN  

**Atıf:** Erdağı Toksun, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları, *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 1-9.

Araştırma Makalesi Geliş Tarihi: 11.12.2019 Kabul Tarihi: 29.12.2019

Doi: 10.30900/ kafkasegt.657615

### Öz

Günümüz insanı anlayarak, eleştirerek, hızlı ve etkin bir okuma becerisine sahip olmadıkça ne günlük yaşama dair gelişmeleri izleyebilir ne de okulda akademik yönden başarılı olabilir. Bireyin yaşam boyu öğrenebilme becerisi kazanabilmesi için okuma alışkanlığına sahip olması gerekmektedir. Okul öncesi dönem insanın çeşitli etmenler tarafından okumaya hazırlandığı bir dönemdir. Sahip oldukları merak ve keşfetme duygularıyla çevresini izleyerek öğrenen çocukların kitapla etkileşimleri bu dönemde gerçekleşir. Bu dönemde çocuğun kitaplarla etkileşiminin sağlanması, kitaplara karşı ilgisinin oluşturulması önemlidir. Çocuklara bu ilgiyi oluşturacaklar da okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarıdır. Çalışmanın amacı, Okul Öncesi Eğitimi lisans öğrencilerinin okumaya yönelik görüşlerinin tespit edilmesidir. Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmış ve veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Okul Öncesi Eğitimi Bölümü 3. Sınıfında okuyan toplam 20 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışmada öğretmen adayları okumanın en fazla onların dünyaya bakış açılarını değiştirdiğini dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları okumalarına engel olan en büyük faktör olarak teknolojiyi görmekteyler. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrenciler genellikle roman türünü okuduklarını, kitap temini için birinci derece kaynak olarak kütüphaneleri tercih ettiklerini ve okuma alışkanlığı kazanmada da ilkökul öğretmenlerinin etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Okuma, okuma alışkanlığı, okul öncesi öğretmen adayları.

### Abstract

Unless today's people have the skill to reading fast and effectively by criticising and understanding what they read, they can neither follow the developments in daily life nor succeed in their academic lives at school. In order for an individual to gain the skill of lifelong learning, the individual should have the habit of reading. Preschool period is a period in which children are prepared to read through various factors. The interaction of children who learn by watching their environment via their senses of curiosity and discovery with books occurs in this period. In this period, it is important to ensure that the child interacts with the books and that the child is interested in the books. Pre-school teachers and pre-service teachers are the ones who will foster children's interest in books. The purpose of the current study is to determine pre-service pre-school teachers' opinions about reading. This is a qualitative study. The study employed the case study design and the data were collected through the interview method. The participants of the study are 20 third-year students attending the department of pre-school teacher education. The collected data were analyzed by using the content analysis method. The pre-service teachers stated that reading most changed their views of the world. The pre-service teachers think that the most important factor preventing them from reading is technology. The findings of the study have revealed that their book reading habit is at the medium level in general. The pre-service teachers stated that they generally read novel genre, that their primary source for obtaining books is libraries and that their elementary school teachers had the greatest effect on their gaining the habit of reading.

**Keywords:** Reading, habit reading, primary school teachers.

\* Bu araştırma 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresinde (IECEC/UOEK-2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



## Giriş

Okuma; sözcükleri, cümleleri oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı gerektiren etkinliktir; bir düşünme sürecidir (Sever, 2004, s. 15). Alışkanlık bir şeyin sürekli olarak yapılması halidir. Okuma alışkanlığı bireyin okumayı sürekli olarak yapması, bundan zevk alması, bir amaç doğrultusunda okumayı bilmesi ve bunu yaşam boyu geliştirmesidir. Bozpolat'a (2010)göre, bilgi birikiminin hızlı bir şekilde arttığı, bilim ve teknolojinin insan hayatında sürekli değişimleri zorunlu kıldığı dünyada, yaşam boyu öğrenmenin de önemi bir kat daha artmaktadır. Bireyin yaşam boyu öğrenebilme becerisi kazanabilmesi için okuma alışkanlığına sahip olması gerekmektedir.

Okuma yazma becerisinin temelleri okul öncesi dönemde atılır ve ilkokulda devam eder (Bayraktar & Temel, 2018). Okuma yazma süreci aslında bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Birey bu becerilere sahip olmadıkça günlük yaşama dair gelişmeleri takip etmekte zorlanmasının yanı sıra okulda akademik yönden başarılı olma ihtimalide azalmaktadır (Karataş, 2018). Okuma alışkanlığının bireye kazandırdıklarının başında bilgi sahibi olmak yer almaktadır. Bunun yanında kendini hem sözlü hem de yazılı olarak daha iyi ifade edebilme, kolay iletişim kurabilme, olayları durumları net bir şekilde görebilme, kastedileni ve perde arkasını rahatça anlayabilme ve yorumlayabilme gibi beceriler okuma alışkanlığı ile elde edilecek kazanımlardır (Durukan & Arslan, 2018). Okuma ilgi ve alışkanlığı olmayan kişiler genellikle kitaplardan ve okuma etkinliklerinden elde edecekleri kazancın farkında değildir ve pek önemsemezler.

Okuma alışkanlığını etkileyen bazı faktörler vardır; Bu faktörler fiziksel, zihinsel, kişisel, çevresel, sosyoekonomik ve teknolojik faktörlerdir. Fiziksel ve zihinsel bir engeli olmayan normal gelişim gösteren çocuklarda okumaya karşı pozitif tutum ve becerileri okul öncesi dönemde kazanmaktadır (Bayraktar & Temel, 2018). Bir bireyin okuma alışkanlığı kazanabilmesi zaman ve çaba gerektirmektedir. Okuma alışkanlığı, ailede başlar okul çağında ise öğretmenlerin ve çevrenin etkisiyle şekillenerek gelişmeye devam eder. Ev ortamı çocuklarda okuma alışkanlığının kazandırıldığı ilk yerdir. Çocuk evde kitap ve bu kitapları okuyan aile bireylerini gördükçe kitap okumanın da yaşamın bir parçası olduğunu düşünüp okumaya ilgi ve sevgi duyacaktır. Bir çocuk kitapla ne kadar erken yaşta tanıştırsa okuma onun için o kadar kolay alışkanlık haline dönüşecektir.

Okuma alışkanlığı kazanmada okul, çevre ve öğretmenlerin yeri oldukça önemlidir. Okulun imkânları, çevredeki insanların okumaya karşı geliştirdikleri tutum çocukların kitaba ve okumaya bakış açısını şekillendirecektir. Okuma-yazma becerisi ilkokulda fakat okuma ilgi ve sevgisi okul öncesi dönemde başlar. Okul öncesi eğitim kurumları bu açıdan oldukça önem arz etmektedir. Her çocuk ev ortamında kitap ve okumayla karşılaşmayabilir. Fakat okul öncesi eğitim kurumları bu konuda her çocuğa aynı imkânı tanıyabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında düzenli olarak kitap okuma saatleri çocukları kitapla buluşturacaktır. Kitap okumak çocuklar için aynı zamanda bir eğlence saatine dönüşmeli bu yüzden öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma ve etkinliklerle bunları desteklemesi gerekmektedir.

İlkokul ve ortaokul çağlarında ise çocuk okuma ve anlama becerisini geliştirdikten sonra bireysel farklılıklar da göz önüne alınarak, çocukların ilgi alanlar doğrultusunda yine ailelerle iş birliği içinde okuma alışkanlığının kazandırılması hususunda öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Yapılacak çeşitli etkinliklerle öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılabilir. Lise çağındaki bir bireyin artık okuma alışkanlığını kazanmış olması ve kendi kitap seçimlerini yapabilmesi beklenir. Fakat sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde aile ve öğretmenlerin de etkisiyle kitap okuma yerine test çözmek daha ön plandadır. Ailenin ekonomik durumu da okuma alışkanlığı üzerinde etkilidir. Kitap almak için bütçe ayıramayan ya da ailesinin ekonomik durumuna destek olmak için küçük yaşta çalışmaya başlayan bir çocuk, kitap okumak için gerekli fırsatları bulamaz ve okumaya olumlu tutum geliştiremez. Yine bu yüzden okullar da çocuklara gerekli kütüphane imkânlarının sunulması oldukça önemlidir.

Okuma geleneğinin millet hayatında oluşumu, sözlü ve yazılı kültürün tarihi süreç içindeki gelişimine ve o millet için kazandığı anlama bağlıdır. Okuma kültürü tarihten gelen bir alışkanlığın yansımalarını taşıyarak bir nesilden diğer nesile, yaşanan sosyal ve teknolojik gelişmeler neticesinde, değişiklik gösterebilmektedir. Özellikle günümüzde yaşanan baş döndürücü buluşlar nesiller arası

anlayış farklılığını her alanda olduğu gibi okuma alanında da etkilemektedir (Yılmaz, 2009). Okuma alışkanlığını etkileyen diğer bir husus teknolojidir ki bu belki de günümüzde okumayı engelleyen en büyük faktördür. Büyük küçük demeden her bireyin elinde bulunan teknolojik aletler, özellikle telefonlar ve içeriğindeki sosyal medya ağları kişilerin zamanının büyük bir kısmını almakta ve bağımlılık yaratmaktadır. Bu problemlerle başa çıkmak için ailelere ve öğretmenlere büyük görev düşmekte. Aileler sınırlı zaman içinde denetimli bir şekilde çocukların teknolojiyi kullanmalarına izin vermeli. Öğretmenlerin ise teknolojinin kullanımını nasıl faydalı hale getirilebileceği hakkında bilgiler vererek çocukları ve gençleri yönlendirmeleri gerekmektedir. Tabii bu aşamada aile bireylerinin ve öğretmenlerin teknoloji kullanımını da öğrencilere örnek olmaktır.

Üniversite yılları ise bir bireyin kendini hem akademik anlamda hem de kültürel anlamda yetiştirmesi gereken en önemli eğitim kurumudur. Üniversite okuyan bir bireyin iyi bir okur olması beklenir. Kendi amaçları doğrultusunda okumayı bilen, kendi kitap seçimlerini yapabilen, okuduklarını anlayıp tartışabilen bir birey olarak üniversiteden mezun olması gerekmektedir. Fakat yapılan bazı çalışmalar üniversite öğrencilerinin okuma durumlarının istenen düzeyde olmadığını göstermektedir (Aydın-Yılmaz, 2006; Saracaloğlu, Bozkurt & Serin, 2003; Arı & Demir, 2013; Odabaş, Odabaş & Polat, 2008; Yılmaz, Köse & Korkut, 2009). Bu öğretmen adaylarının eğitim vereceği çocuklara model olacağı düşünüldüğünde yeni nesillerin kitap okuma alışkanlığının da çok iyi olmayacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi dönem insanın çeşitli etmenler tarafından okumaya hazırlandığı bir dönemdir. Sahip oldukları merak ve keşfetme duygularıyla çevresini izleyerek öğrenen çocukların kitapla etkileşimleri bu dönemde gerçekleşir. Bu dönemde çocuğun kitaplarla etkileşiminin sağlanması, kitaplara karşı ilgisinin oluşturulması önemlidir (Çakmak & Yılmaz, 2009). Çocuklara bu ilgiyi oluşturacaklar da okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarıdır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adaylarının okuma durumlarının incelenmesi önemlidir. Bu nedenle araştırmada, Okul Öncesi Eğitimi lisans öğrencilerinin okumaya yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Okul öncesi öğretmen adaylarının okumaya yönelik görüşlerinin tespit edilmesi için yapılan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır.

### ***Araştırmanın evren ve örnekleme***

Araştırmanın çalışma grubunu, Okul Öncesi Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 3. sınıf 20 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan görüşmelerin amacı, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının okumaya yönelik düşüncelerini ortaya koymaktır.

### ***Veri toplama araçları***

Çalışmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun meydana getirilmesi sürecinde soru havuzu oluşturulduktan sonra Türkçe eğitimcisi iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak uzmanların görüşleri ve önerileri doğrultusunda görüşme formu oluşturulmuştur. Ardından iki öğretmen adayına sorular okutularak anlaşılmayan bir soru olup olmadığına bakılıp sorulara son şekli verilmiştir.

### ***Verilerin analizi***

Çalışmadan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Görüşme verileri doğrultusunda öğretmen adaylarının verdiği yanıtlardan kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Çıkarılan bu kodlar daha sonra belirlenen temalar altında gruplandırılmıştır. Bu işlemlere bir müddet ara verildikten sonra görüşme verileri tekrar okunmuş tema ve kodların son şekli verilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular çalışmanın amacı doğrultusunda açıklanmıştır.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının okuma ilgili görüşleri ve frekansları.

Tema	Kodlar	f
Genel düşünce	Yeni dünyalar keşfetmek	4
	Anlamak	4
	Kendini bulma	3
	Öğrenme	3
	İncelemek	1
	Gelişme	1
	Roman	1
Beslenme	1	
Toplam		18

Öğretmen adaylarına okumak deyince aklınıza ne geliyor sorusu sorulmuş ve en çok yeni dünyalar keşfetmek ve anlamak şeklinde yanıtlar alınmıştır. Öğretmen adaylarının okumaya yönelik genel düşünceleri ile ilgili görüşleri şu şekildedir; “*Bana göre okumak her yeni kitapta yeni bir dünya keşfetmektir. (K10)*” “*Bilgiyi herhangi bir basılı kaynaktan edinmek, yorumlamak, anlamaktır. (K9)*” “*Okumak insanın kendisini bulmasıdır bence. (K2)*”

Tablo 2. Öğretmen adaylarının okumanın yarattığı değişiklikler ilgili görüşleri ve frekansları.

Tema	Kodlar	f
Okumanın faydaları	Bakış açısının değişmesi	9
	Hayal gücü ve yaratıcılık	6
	Konuşma	6
	Düşünme	4
	İlerleme	3
	Farklı dünyalar tanıma	2
	Empati yeteneği	1
Toplam		31

Tablo 2’de öğretmen adaylarının okumanın getirdiği değişiklikler ile ilgili kodları görülmektedir. Öğrenciler okumanın en fazla dünyaya bakış açılarını değiştirdiğini, hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirdiğini ve konuşmalarını düzelttiğini dile getirmişleridir. Bu konuyla ilgili öğrencilerin görüşleri şu şekildedir; “*Öncelikle bakış açımı değiştirdi. Olaylara, durumlara, nesnelere dar bir açıdan değil de geniş bir pencereden bakmamı sağlıyor. Türkçeyi daha güzel konuşmamı sağladı. (K1)*” “*Hayata, olaylara, insanlara...kısaca var olan her şeye bakış açım değişti. Bakış açımın değişmesinin yanı sıra dünyaya baktığım pencere genişledi. (K2)*” “*Konuşmamızı ve düşünmemizi destekler. Hayata farklı bakış açılarından bakmayı öğretir. Hayal kurma ve yaratıcılığı destekler. (K3)*” “*Bakış açımı çok yönlü hale getiriyor. Olaylara farklı yönleriyle bakabiliyorum. Değişik fikirler beni düşünmeye yönlendiriyor. (K9)*”

Tablo 3. Öğretmen adaylarının okumayı engelleyen faktörler ile ilgili görüşleri ve frekansları.

Tema	Kodlar	f
Okuma engelleri	Teknoloji	13
	Psikolojik durum	3
	Gürültü	3
	Okul	3
	Uyku	2
	Maddiyat	2
	Evdeki sorumluluklar	2
	Gezmek	1
	Arkadaşlarım	1
Toplam		30

Öğretmen adayları kendileri için okumayı engelleyen faktörlerin başında teknoloji kullanımının geldiğini belirtmişlerdir. Ardından psikolojik durumları, ortamdaki gürültü, okul, uyku, maddi yetersizlikler vs. öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir; “*Cep telefonu. Örneğin elime kitabı aldım, sonra telefonuma mesaj, arama vs gelince dikkatim dağılıyor ve telefona odaklanıp*

kitabı bırakıyorum. (K3)” Ben en çok doğa ortamında sessizliğin hakim olduğu yerlerde kitap okumayı severim. Gürültü, psikolojik durum, bilinçsiz teknoloji kullanımı. (K7)” Benim için en büyük engellerden birincisi artık kitap yazarlarının ve eserlerinin kaliteli olmadığını düşünüyorum. Ve ikinci bir neden olarak da sosyal ağlar. (K10)”

Tablo 4. Öğretmen adaylarının okuma sıklıkları ile ilgili görüşleri ve frekansları.

Tema	Kodlar	f
Okuma sıklığı	Her gün	7
	Ayda bir kitap	3
	Ayda iki kitap	2
	Haftada bir kitap	2
	Haftada iki kitap	1
	İki ayda bir kitap	1
	Yılda bir-iki kitap	2
	Ara sıra	1
	Hiç	1
	Toplam	

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmen adayları okuma sıklıkları ile ilgili farklı görüşler bildirmişlerdir. “Her gün mutlaka birkaç sayfa da olsa okumaya çalışırım. (K7)” “Ayda bir roman ancak bitirebiliyorum. (K9)” “İki ayda bir kitap diyebilirim. (K12)” “Dört senedir hiç okumadım. (K18)”

Tablo 5. Öğretmen adaylarının okudukları türlerle ilgili görüşleri ve frekansları.

Tema	Kodlar	f
Okunan türler	Roman	15
	Tarih	5
	Bilim	4
	Siyaset	2
	Makale	2
	Kişisel gelişim	2
	Psikoloji	2
	Felsefe	1
	Köşe yazısı	1
	Biyografi	1
	Toplam	

Tablo 5’e bakıldığında zaman öğretmen adaylarının en fazla roman okumayı tercih ettikleri görülmektedir. Bunun yanında bazı diğer türleri de okuduklarını dile getirmişlerdir. Bu soruya cevaplarını genellikle tek kelimeler şeklinde verdikleri için örnek cümlelerimiz fazla değildir. Bu konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir; “Roman okumayı severim. Çünkü yaşanmış veya yaşanabilecek gerçek olan şeyleri seviyorum. Bazen romanın bir yerinde kendimi görebiliyorum. (K3)” “Klasik roman tutkunuyum. En çok sevdiğim tür psikolojik tahlillerin yer aldığı romanlar. (K2)” “Roman, makale, eğitim ile ilgili kitaplar okuyorum daha çok. Siyaset de okumayı seviyorum. (K1)”

Tablo 6. Öğretmen adaylarının kitap temini ile ilgili görüşleri ve frekansları.

Tema	Kodlar	f
Kitap temini	Kütüphaneler	12
	Sahaflar	4
	İnternet kitap siteleri	4
	Kitapçılar	3
	Arkadaşlar	3
	Kitap fuarları	1
Toplam		27

Öğretmen adayları kitap temini için genellikle kütüphaneleri sahafları ve kitap sitelerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili öğrencilerin görüşleri şu şekildedir; “Daha çok halk kütüphanesinden alıyorum. (K4)” “İnternette bulamadığım kitapları kütüphaneden temin ederim. (K11)” “Kendi kütüphanem yok. Kütüphanelerden ya da arkadaşlarımdan temin ederim. (K15)”



“Yaşadığım yerdeki tüm kütüphanelere kayıt yaptırırım. Şimdilik kitap okumak için kütüphaneler tek kaynağım. (K2)” “Arkadaş çevrem, sahaf ve kitapçılardan temin ediyorum. (K14)”

Tablo 7. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığı kazanmasında etki eden faktörler ile ilgili görüşleri ve frekansları.

Tema	Kodlar	f
Okuma alışkanlığı kazanma	İlkokul öğretmeni	4
	Merak duygusu	4
	Kendi kendime	1
	Arkadaş	2
	Konuşma bozukluğu	1
Toplam		12

Öğretmen adayları okuma alışkanlığı kazanmalarında etki eden faktörler arasında en fazla ilkokul öğretmeni ve kendi içlerindeki merak duygusu olarak ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili öğrencilerin görüşleri şu şekildedir; “İlkokul öğretmenim sayesinde okuma alışkanlığı kazandım. Çünkü okuduğumuz hikâyeleri bize anlatırdı. Her hafta bir kitap okuyup anlatırdık. Canım hocam. (K5)” “Genelde birilerinden görünce ben de merak edip okuyorum. (K4)” “Beni okumaya teşvik eden merak duygumdur. (K19)”

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dört temel dil becerisinden biri olan okuma, okul döneminde kazanılan ve ömür boyu gelişerek devam eden, insanı akademik ve sosyal açıdan geliştiren, değiştiren önemli bir beceridir. Bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının incelenmesi için nitel desende yapılandırılmış bir çalışmadır. Çalışmada öğretmen adayları okumanın en fazla onların dünyaya bakış açılarını değiştirdiğini dile getirmişlerdir. Bireyin kişiliğini geliştiren, düşünce dağarcığını zenginleştiren ve onun toplumda daha iyi bir yer edinmesini sağlayan en önemli araç okuma alışkanlığıdır (Aydın-Yılmaz, 2006). Okumanın faydalarından biri de konuşma bozukluklarını gidermesidir. Öğretmen adayları da okumanın konuşmalarına etki ettiğini dile getirmişlerdir.

Teknolojinin hayatımızdaki yeri önemli ve bir o kadar kaçınılmazdır. Hayatımızı kolaylaştıran, hızla bilgiye ulaşmamızı sağlayan bu teknolojik aletler eğer faydamıza kullanmayı bilmiyorsak faydadan çok zarar getirecektir. Özellikle herkesin elinde bulunan akıllı telefonlar ve sosyal medya ağları günün büyük bir bölümünde insanları kendine bağlamış durumda. Bu çalışmada da öğretmen adayları okumalarına engel olan en büyük faktör olarak teknolojiyi görmekte-dirler. Kitap okumak yerine çoğu zaman internette ve sosyal ağlarda dolaşmayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Edem ve Ofre(2010) yaptıkları çalışmada, öğrencilere okuma ve internet kullanım alışkanlıkları arasındaki ilişki üzerine açık uçlu soru sormuşlardır. Öğrencilerin soruya verdikleri cevapların %36,8’inde öğrenciler İnternet kullanımının basılı kitap ve dergileri okuma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. İnternetin yanı sıra öğretmen adayları okumalarına engel teşkil eden durumları şu şekilde belirtmişlerdir; psikolojik durumları, ortamdaki gürültü, okul, uyku, maddi yetersizlikler. Ateş ve Şahin (2014) yaptıkları çalışmalarında, yüksek lisans öğrencilerinin tümü bir yılda okudukları kitap sayısını yeterli görmeyip okumalarının önündeki engelleri zaman, iş, dersler ve kitapların maliyeti olarak belirtmişlerdir.

Öğrencilerin kitap okuma sıklıkları kişiden kişiye göre değişmektedir. Haftada iki kitap okuduğunu ya da hiç kitap okumadığını dile getiren öğrenciler bulunmaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları orta düzeyde olduğu görülmektedir. Her gün kitap okuyorum diyenler genelde kısa bir süre kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Yirmi sayfa, 30 dk. ara sıra. İlgar, İlgar ve Topaç (2015) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının yeterli düzeyde olmadığı sonucuna varmıştır. Yine Arı ve Demir (2013) yaptıkları çalışmada; kitap okuma oranının ve kültürünün en üst seviyelerde olması gereken üniversite öğrencilerinin, özellikle meslek yaşamındaki hamuru çocuklar olan öğretmen adaylarının kitap okuma kültür ve seviyelerinin olması gereken düzeyde olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler genellikle roman türünü okumayı tercih ettiklerini, diğer türlerden de ara sıra okuduklarını dile getirmişlerdir. Kitap temini için birinci derece kaynak olarak kütüphaneleri tercih ettiklerini ve okuma alışkanlığı kazanmada da ilkokul öğretmenlerinin etkisinin olduğunu

belirtmişlerdir. Bir çocuğun kitap okuma alışkanlığı kazanması için öncelikle iyi modellere ihtiyaç vardır. Okuma alışkanlığı ailede başlar, öğretmenlerle gelişir ve devam eder. Çocuklar okul öncesi dönemde ve ilkokul yıllarında okuma sevgi, ilgi ve alışkanlığını kazanırsa ilerleyen yıllarda da bunu devam ettirir. Eğitimde öğretmenlerin rolü tartışılmaz. Bir çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmak isteyen öğretmenin öncelikle iyi bir okur olması gerekir. Bu yüzden okul öncesi öğretmen adaylarının da okuma konusunda kendilerini daha donanımlı hale getirmeleri, okumaya daha fazla zaman ayırmaları gerekmektedir.

#### Kaynakça

- Arı, E. & Demir, M.K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Ateş, V.& Şahin, S. (2014). Yüksek lisans öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bilgisayar ve internet teknolojilerinin etkileri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15(2).
- Aydın-Yılmaz, Z. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.
- Bayraktar, V.& Temel, F. (2017). Yazı farkındalığı becerileri. F. Temel. (Yay. haz.). *Dil ve erken okuryazarlığı* içinde (s.63-88). Ankara: Hedef CS.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken, Journal of World of Turks, ZfWT*, 2(1), 411-428.
- Çakmak, T. & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Durukan, E. & Arslan, N. (2018). *Okuma alışkanlığı*. S. Alyılmaz ve B. Ü. Karahan (Yay.haz.). *Okuma eğitimi* içinde (s.145-156). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Edem, M. & Ofre, E. (2010). Reading and internet use activities of undergraduate students of the University of Calabar, Nigeria, Africa. *Journal Library & Inf. Sc.* 20(1), 11-18.
- İlgar, L., İlgar, Ş.& Topaç, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41(41), 99-116.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. & Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 149-158.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir inceleme: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 144-167.
- Yılmaz, B., Köse, E. & Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.

## Preschool Teacher Candidates' Reading Habits<sup>\*,\*</sup>

Selma ERDAĞI TOKSUN  

**To cite this article:** Erdağı Toksun, S. (2019). Preschool teacher candidates' reading habits. . *e- Kafkas Journal of Educational Research*, 6(4), 1-9.

Research article Received: 11.12.2019 Accepted:29.12.2019 Doi: 10.30900/ kfkasegt.657615

### Introduction

In a world where knowledge accumulation is rapidly increasing and scientific and technological developments lead to constant changes in human life, the importance of lifelong learning is increasing. In order for individuals to gain the skill of lifelong learning, they should have the habit of reading. Reading comprehension education starts from primary education, but this is not an education process that should be addressed only in primary education, as it continues throughout the life of the individual. Unless today's people have the skill of reading fast and effectively by criticising and understanding what they read, they can neither follow the developments in daily life nor succeed in their academic lives at school. There are some factors affecting the habit of reading; physical and mental factors, personal factors, environmental factors, socio-economic conditions, and technological developments. For a child without physical and mental disabilities, the habit of reading sprouts at a very young age. It takes time and effort for an individual to acquire the habit of reading. The acquisition of the habit of reading starts in the family and continues to develop in school age by the influence of teachers and the environment. Preschool period is a period in which children are prepared to read by various factors. The interaction of children who learn by watching their environment via their senses of curiosity and discovery with books occurs in this period. In this period, it is important to ensure that the child interacts with the books and that the child is interested in the books. Pre-school teachers and pre-service teachers are the ones who will foster children's interest in books. In this context, it is important to examine pre-school teachers' state of reading.

### Method

The current study conducted to determine pre-service pre-school teachers' opinions about reading is a qualitative study. The study employed the case study design. The study group is comprised of 20 third-year pre-service pre-school teachers. The teachers' opinions were elicited through interviews. In this connection, a semi-structured interview form was used. The collected data were analyzed by using the content analysis method.

### Discussion, Conclusion and Recommendations

One of the four basic language skills, reading is an important skill that is acquired during the school period and continues to develop throughout the whole life and makes many contributions to the development of man in academic and social respects. The current study is a qualitative study employing the qualitative design to investigate the pre-service teachers'

\* This research was presented as an oral paper at the 6th International Early Childhood Education Congress.

habit of reading. The pre-service teachers stated that reading most changed their views of the world. The most important tool that improves the personality of the individual, enriches his/her vocabulary and enables him/her to have a better standing in the society is the habit of reading.

The pre-service teachers think that the most important factor preventing them from reading is technology. They stated that instead of reading books, they often prefer to surf the Internet and social networks. In addition to the internet, the pre-service teachers stated the situations that prevent them from reading as follows: their psychological states, noise in the environment, school, sleep, financial problems. The pre-service teachers' frequency of reading books varies from person to person. There are pre-service teachers stating that they read two books a week on the one hand, there are pre-service teachers never reading book on the other. The findings of the study have revealed that their book reading habit is at the medium level in general. The pre-service teachers stating that they read book every day were found to read for a short time each day. The pre-service teachers stated that they generally prefer to read novel genre and sometime read other genres. They also stated that their primary source for obtaining books is libraries and that their elementary school teachers had the greatest effect on their gaining the habit of reading. In order for a child to acquire a habit of reading books, good models are needed first. The development of the habit of reading starts in the family and continues to develop with the contributions of teachers. If children acquire the love for, interest in and habit of reading in preschool and primary school years, they will continue to do so in the following years. The role of teachers in education is indisputable. For any teacher to impart the habit of reading in children, he/she must first be a good reader. Therefore, pre-service preschool teachers should be qualified about reading and spend more time reading.

## Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklarla İlgili Bilgi Paylaşımı Yapan Web Sayfalarının İncelenmesi \*

### Investigation of web pages that share information about children in early childhood\*

Servet KARDEŞ<sup>1</sup>✉ Berrin AKMAN<sup>2</sup>✉ Necdet TAŞKIN<sup>3</sup>✉

**Atf:** Kardeş, S., Akman, B. & Taşkın, N. (2019). Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla ilgili bilgi paylaşımı yapan web sayfalarının incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 10-20.

Araştırma Makalesi Geliş Tarihi: 06.11.2019 Kabul Tarihi:28.12.2019

Doi: 10.30900/kafkasegt.643742

#### Öz

Erken çocukluk eğitim alanında bilgi veren web sayfalarının niteliği ve bilgi paylaşımı ile ilgili daha önce araştırma yapılmamış olması bu araştırmanın özgünlüğünü oluşturmaktadır. Çocukluk dönemiyle ilgili bilgi paylaşımı yapan sitelerin incelenmesi ve niteliğinin ortaya konulması araştırmacıların bu alandaki uygulamaları ve eksikleri görmelerine yol açacaktır. Bu çalışmada erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik bilgi paylaşımı yapan sitelerin içeriğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada yaygın kullanılan bir arama motoru ile “okul öncesi” “okul öncesi eğitim” ve “erken çocukluk eğitimi” anahtar kelimeleri sonucu listelenen 13 web sitesi, kontrol listesi ile incelenmiş ve site yöneticilerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Sonuç olarak web sayfalarında genel olarak bilgi zenginliği olduğu, ticari amaçla kurulan web sayfalarında bilgi güvenilirliğinin yeterli olmadığı, herkese açık erişim sağlandığı, içeriklerin genel olarak yenilikçi olmadığı görülmüştür. Sayfa kullanıcıları için aktif etkileşimin olmadığı elde edilen bir diğer sonuç olmuştur. Site yöneticileri web sayfalarını genelde anne baba ve öğretmenlere yönelik içeriklerle oluşturmaktadır. Site yöneticileri kullanıcıların bilinçlendirilmesi, içeriklerin yayınlanmadan önce uzman kontrolünden geçmesi ve kaynak gösterilerek verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öneri olarak erken çocukluk eğitimi alanında bilgi paylaşımı yapan sitelerin uzman denetiminde kurulması önerilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Erken çocukluk, erken çocukluk eğitimi, internet, web sayfası

#### Abstract

The originality of this research is the lack of previous research on the quality of web pages and information sharing. Examination of the web sites that share information about childhood and revealing their quality will lead researchers to see the applications and deficiencies in this field. In this research, it is aimed to examine the content of webpages that share information about early childhood. Case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. In this research, 13 websites listed as a result of the keywords “preschool”, “preschool education” and “early childhood education” with a common search engine. Data were collected from the checklist and semi-structured interview form from the site administrators. The data obtained were analyzed by content analysis. As a result, there is a wealth of information in the web pages, information reliability is not sufficient in the web pages established for commercial purposes, public access is provided and content is not innovative in general. Another result was that there was no active interaction for page users. Webpage administrators often create web pages with content for parents and teachers. Site administrators stated that users should be informed, content should be under expert control before publication and should be given with reference. It can be suggested that the sites sharing information in the field of early childhood education should be established under the expert supervision.

**Keywords:** Early childhood, early childhood education, internet, web pages

\* Bu araştırma 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresinde (IECEC/UOEK-2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Giriş

İnternet günümüz bilgi toplumunda bilgiye ulaşmak için kullanılan en önemli araçlardan bir tanesidir. 2019 yılı istatistiklerine göre dünya nüfusunun yaklaşık % 57'si internet kullanıcısı ve dünya nüfusunun % 45'i sosyal medya kullanıcısıdır (Digital in, 2019). İnternet düşük maliyetlerle ayrıntılı bilgiye ulaşmada, büyük kitlelere erişebilmede ve bireyler arasında etkileşim sağlamada etkili bir iletişim kanalıdır. İnternet ortamında çeşitli amaçlar doğrultusunda hazırlanan ve farklı hedef kitlelere hitap eden web sitelerinin sayısı hızla artmaktadır. Dolayısıyla diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da internet sitelerinin sayısı hızla artmıştır. Son yıllarda özellikle internet ortamında erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimi ve eğitimiyle ilgili bilgi paylaşan web sitelerinin sayısı artış göstermektedir. Bu web sayfalarının çoğu ticari amaçlı kurulurken bazı sitelerin vakıflara ya da devlet kurumlarına ait olduğu görülmektedir.

İnternet ve medya teknolojileri, akıllı telefonlar ve tabletler erken çocukluk eğitiminde artan bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Erken çocukluk eğitiminde internet ve teknoloji çok fazla kullanıldığı için sorulması gereken soru; internet ve sosyal medya içerikleri çocukların öğrenmesinde ve gelişiminde nasıl faydalı olabilir? sorusudur. İnternetin ve sosyal medya içeriklerinin erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimi üzerine olan etkileriyle ilgili tartışmalarda ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmalarda (Clarke & Svanaes, 2014; Heafner, 2004; Parette, Quesenberry & Blum, 2010; Plowman, Stevenson, Stephen & McPake, 2012) erken çocukluk döneminde sosyal medya içeriklerinin ve internet teknolojisinin faydaları anlatılırken, araştırmaların çoğunda (Clark, 1994; Cornelius & Boss, 2003; Li, 2006; Lindahl & Folkesson, 2012; Radesky, Schumacher & Zuckerman, 2015; Salomon, 1997; Scott & O'Sullivan, 2000; Tsitouridou & Vryzas, 2004) medya kullanımının zararları yer almaktadır. Bununla birlikte erken çocuklukta medya kullanımı tam olarak formüle edilmese bile 2 yaşın üzerinde olan çocukların sınırlı ve denetimli medya kullanımlarının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Radesky vd., 2015).

Akıllı telefon ve tabletler gibi interaktif cihazlar ve internet kullanımı çocuklar arasında oldukça yaygındır ve çoğu zaman ebeveynler bu araçları bilinçsiz olarak çocukları için davranış düzenleme aracı olarak kullanabilmektedirler. Bu cihazlar ve internet kullanımı kısa vade de çözüm olsa bile uzun dönemde çocukların sosyal duygusal gelişimi ve iletişim becerileri üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedir (Scott & O'Sullivan, 2000). Bir diğer tehlike ise internette erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik hazırlanmış ve hiçbir kanıta dayalı olmadan, gelişimsel ve eğitimsel olarak bu dönemdeki çocuklara uygun ve çocukların kullanımı için güvenli olduklarını iddia eden uygulamalardır. Aileler bu uygulamaların, çocuklarının gelişimine uygun ve eğitici uygulamalar olduğunu düşünerek çocuklarını saatlerce tek başlarına ekran başına bırakabilmektedirler. Bu durum çocukların sağlıklı gelişimi açısından riskler barındırmaktadır. Nitekim öz düzenleme, empati, sosyal beceriler, duygu düzenleme ve problem çözme becerilerinin, çocukların çevrelerini keşfederek, çevrelerindeki yetişkinlerle etkileşime girerek ve yapılandırılmamış oyunlarla kazandıkları yapılan araştırmalarla ortaya çıkmıştır (Radesky vd., 2015). Dolayısıyla kontrolsüz bir şekilde ekran başında vakit geçirmenin çocuklar için gelişimsel sorunlar ve gecikmeler içereceği öngörülebilir.

Teknoloji ve internet doğru kullanıldığında çocukları öğrenme sürecine dahil edebilmektedir. Çocukların gelişimine ve eğitim ihtiyaçlarına uygun düzenlenmiş programlar ve uygulamalar, çocukların bilgilerini arttırabilir ve çocukların ilgilerini canlı tutabilir (Heafner, 2004). Eğitimde teknoloji kullanımı çocukların teknolojiye aşina olmasını da sağlamaktadır (Cassutto, 2000). Çocuklar teknolojinin günlük yaşamdaki rolüne ilişkin bilgi sahibi olmaktadırlar. İnternet teknolojisi; iletişim, iş yaşamı, öğrenme faaliyetleri ve eğlence için yoğun olarak kullanılmaktadır. Çocukların geleneksel sınıflardaki öğrenmelerden ziyade bilgisayar başındaki öğrenmelerde başarıya duygusuyla birlikte daha fazla özgüven sahibi oldukları, sabır göstermeyi öğrendikleri ve bağımsızlıklarının da desteklendiği ifade edilmektedir (Plowman vd., 2012). Bununla birlikte teknoloji destekli bir sınıfta çocukların motivasyonlarının daha yüksek olduğu söylenmektedir (Anderson, 2000).

Erken çocukluk döneminde doğru teknoloji kullanımı için öğretmenlerin teknoloji yeterliliklerinin ve bilgilerinin iyi düzeyde olması gerekmektedir (Parette vd., 2010). Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında teknoloji kullanımının öğretimi ağırlık kazanmalıdır. Erken



çocukluk eğitimi öğretmenleri araştırma temelli eğitim stratejilerini nasıl kullanacaklarını bilmelidirler. Öğretmenler, teknolojik aletlerin bu dönemdeki çocuklar için niçin önemli olduklarını ve nasıl kullanmaları gerektiğini bilmelidir. Öğretmenler, teknolojik aletleri kullanma becerisine sahip olmalı ve sınıftaki eğitim ortamını teknolojik aletlerle desteklemelidirler (Blum, Parette & Watts, 2009). Ancak yapılan araştırmada öğretmenlerin kaynak yetersizliği, kendilerine olan güvenin düşük olması, teknik problemler, eğitim olanaklarının yetersizliği, yeterli zaman olmaması ve bilgi eksikliği gibi nedenlerden dolayı sınıflarında teknoloji destekli uygulamalarda yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır (Al-Senaidi, Lin & Poirot, 2009; Jones, 2004; Karasavvidis, 2009).

Ailenin sosyal medya kullanımı da ebeveyn çocuk etkileşimini olumsuz etkileyebilir. Aileler genelde internet kullanımını kendi işlerini yapmak ve sosyal medya ağlarında etkileşim kurmak için kullanmaktadırlar (Radesky, Kistin, Zuckerman, Nitzberg, Gross, Kaplan-Sanoff & Silverstein, 2014). Bu durumda ebeveyn çocuk arasındaki etkileşim azalmakta ve aile çocuk arasında birlikte nitelikli zaman geçirme süresi azalmaktadır.

Ebeveynler ve öğretmenler arasında internet kullanımı ve sosyal medya ağlarının artan bir şekilde kullanılması ve hatta kimi zaman bağımlılık yapması (Bozkurt, Şahin & Zoroğlu, 2016) çocuğun gelişiminde önemli birer paydaş olan bu yetişkinlerin çocuğun gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgilerin çoğunu internet sitelerinden ve sosyal medya ağlarından elde etmelerine yol açmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte internetin ve sosyal medya ağlarının yoğun kullanımıyla birlikte bu alanda da bazı önlemler alınmıştır. Örneğin 2006 yılında kamu kurumları internet kılavuzu yayınlanmış ve internet sitelerinin nasıl olması gerektiği ve içeriğinin yapısıyla ilgili bilgi verilmiştir (Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı, 2006). Bununla birlikte kamu kurumları dışında özel sektörde çocuğun gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgi paylaşımı yapan kar amacı güden birçok internet sitesi bulunmaktadır. Bu sitelerin denetimsiz bir şekilde hiçbir kalite standardına bağlı olmadan kurulması ve insanlığın gelişimsel açıdan önemli ve hassas bir dönemine yani çocukluğa ilişkin bilgiler paylaşmaları beraberinde bazı riskler getirmektedir. Özellikle ebeveynler dijital okuryazar olmadıkları zaman internetten elde ettikleri bilgileri bir süzgeçten geçirmeden, doğru yanlış ayrımı yapmadan bu bilgileri çocuğun eğitim sürecine uyarlayabilmektedirler.

Bu araştırmada erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik bilgi paylaşımı yapan sitelerin içeriğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Erken çocukluk eğitim alanında bilgi veren web sayfalarının niteliği ve bilgi paylaşımı ile ilgili daha önce araştırma yapılmamış olması bu araştırmanın özgünlüğünü oluşturmaktadır. Çocukluk dönemiyle ilgili bilgi paylaşımı yapan sitelerin incelenmesi ve niteliğinin ortaya konulması araştırmacıların bu alandaki uygulamaları ve eksikleri görmelerine yol açacaktır. Bununla birlikte bu araştırmanın politika belirleyiciler içinde bu sitelere yönelik çalışmalar yapmak için bir kaynak niteliğinde olması beklenmektedir.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın modeli**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları ‘bir ya da birden fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır’ (Büyüköztürk, 2012). Bu araştırmada üzerinde çalışılan durum “okul öncesi eğitim çağıyla ilgili bilgi paylaşımı yapan web sitelerinin incelenmesi” olarak belirlenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik bilgi paylaşımı yapan 13 web sayfası ve bu sitelerin yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel analizi yapılan sitelerin seçimi 2019 yılının Mart ayında yaygın olarak kullanılan bir arama motorunda “okul öncesi”, “okul öncesi eğitim” ve “erken çocukluk eğitimi” anahtar kelimelerinin kullanılması sonucu çıkan sitelerin devlet, vakıf veya dernek, kar amacı güden özel site ayrımı yapılmadan, erken çocukluk eğitimi ile ilgili bilgi paylaşımı yapan sitelerden oluşmaktadır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak web sitelerinin yöneticilerine yönelik uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve sitelerin incelenmesi amacıyla alan yazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş kontrol listesi kullanılmıştır.

### Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Bu form araştırmacılar tarafından web sayfalarının niteliğinin ortaya konulması amacıyla geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu alan yazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunda yer alan ifadelerin açıklığı ve soruların kapsam geçerliliği 1'i bilgisayar teknolojileri alanında doktora sahibi uzman, 2'si erken çocukluk eğitimi alanında doktora derecesine sahip uzman olmak üzere 3 uzman tarafından kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda 1 soru amaca yönelik olmadığı gerekçesiyle formdan çıkarılmış ve bir soru da ifade değişikliğine gidilmiştir. Görüşme formu web sayfalarının niteliği ile ilgili 6 sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan örnek sorular aşağıdaki gibidir;

1-Sitenizdeki içerikleri erken çocukluk eğitimi konusunda yeterli görüyor musunuz? Paylaştığınız bilgiler yayınlanmadan ne gibi bir süreçten geçiyor? İçeriklerin editöryal denetimi oluyor mu?

2-Sitenizde erken çocukluk eğitimi alanında paylaştığınız içerikler genellikle hangi konularda oluyor?

3-Sitenizde ticari ürünlerin tanıtımını yapıp reklam alıyor musunuz? Alıyorsanız genelde ne tür içerikte reklam alıyorsunuz?

### Kontrol Listesi

Web sayfalarının niteliği için oluşturulan kontrol listesi alanyazın taraması ve alandaki uzmanların görüşleri doğrultusunda 16 maddeden oluşmuştur. Web sitesinin içeriği kontrol listesindeki maddeleri karşılamıyorsa 0 puan, karşılıyorsa 1 puan olarak puanlama yapılmıştır. Kontrol listesinden alınan en düşük puan 0 en yüksek puan ise 16 olmuştur. Kamu kurumları internet klavuzu bir siteden beklentinin İçeriğin doğruluğu, İçeriğin güncelliği, İçeriğin doyuruculuğu, Açıklık, kolay anlaşılabilirlik, Kolay ve yaygın erişilebilirlik olduğunu ifade etmiştir. Brown (2002) web sayfalarının doğruluk, yetkinlik, yansızlık, içeriğin işlevselliği ve güncellik temel özelliklerine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Furtado vd. (2003); Cox & Dale (2002) web sitelerinde kullanım kolaylığı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yukarıda görüldüğü gibi kontrol listesi hazırlanırken kamu internet siteleri için kurulan klavuz, alanyazında konuyla ilgili araştırma yapan uzmanlar ve alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Web sitelerinin incelenmesi için oluşturulan kontrol listesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Web Sitelerinin İncelenmesi İçin Kullanılan Kontrol Listesi.

İfadeler	Evet	Hayır
Bilgi zenginliği (DPTM, 2006; Hamil ve Gregory, 1997)		
Bilgi doğruluğu, kalitesi (DPTM, 2006)		
Herkese açık erişim (DPTM, 2006)		
Düzenli güncelleme (Brown, 2002; Chung ve Law, 2003)		
Etkileşim (Tartışma, forum, sohbet odaları) (Chu, 2001; Hamil ve Gregory, 1997)		
Bilgi güvenilirliği (Kaynak verme vb.) (Brown, 2002)		
Sayfanın kullanım kolaylığı (Jeong ve Lambert, 2001; Souza vd., 2000)		
Yönlendirme (Hamil ve Gregory, 1997)		
İnanılabilirlik (Cox ve Dale, 2002; Scanlon vd., 1998)		
Yanıt verme (Kaynama ve Black, 2000; Madu ve Madu, 2002)		
Açıklık (Jeong ve Lambert, 2001)		
Yenilikçilik (Kaynama ve Black, 2000; Li, Tan ve Xie, 2002)		
Yetkinlik (Cebeci ve Bek, 2006)		
Grafik (Bevan, 2004; Scanlon vd., 1998)		
Bağlantılar (Cox ve Dale, 2002; Jeong ve Lambert, 2001; Scanlon vd., 1998)		
Yorumlar (Jeong, Oh ve Gregoire, 2003)		

## Verilerin Analizi

Bu araştırmada web sitelerinin incelenmesi ve site yöneticileriyle yapılan görüşmelerin analizi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz durum çalışmalarında veri analizi için kullanılan, durumların detaylı bir betimlemesi ve daha sonra da tema veya sorunların analizini kapsar (Creswell, 2009). Araştırmada bulgulara ilişkin ayrıntılı betimlemeler verilmiş ve site yöneticileriyle yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Site yöneticilerinin görüşlerinin alıntılarla sunulmasında “Y.1, Y2. Ve Y.3” kısaltmaları kullanılmıştır. Web sitelerinin incelenmesi için oluşturulan kontrol listesinin siteler için kullanımında güvenilirliği arttırmak için iki alan uzmanı ayrı ayrı 3 web sitesini inceleyerek sonuçları karşılaştırmıştır. Daha sonra ortaya çıkan sonuç tartışılmış ve üzerinde uzlaşmaya varılmıştır.

## Bulgular

### Sitelerin incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmada yer alan 13 web sitesi ayrı ayrı incelenmiş ve web sitelerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Web Sayfalarının İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.

	Site 1		Site 2		Site 3		Site 4		Site 5		Site 6		Site 7	
	Evete	Hayır	Evete	Hayır	Evete	Hayır	Evete	Hayır	Evete	Hayır	Evete	Hayır	Evete	Hayır
Bilgi zenginliği	X		X		X		X		X		X		X	
Bilgi doğruluğu, kalitesi	X		X		X		X		X		X		X	
Herkese açık erişim	X		X		X		X			X	X		X	
Düzenli güncelleme	X		X		X		X		X		X		X	
Etkileşim (Tartışma, forum, sohbet odaları)		X		X		X		X		X		X		X
Bilgi güvenilirliği (Kaynak gösterme vb)	X		X		X		X		X		X		X	
Sayfanın Kullanım kolaylığı	X		X		X		X		X		X		X	
Yönlendirme	X			X	X			X		X		X		X
İnanılrlık	X		X		X		X		X		X		X	
Yanıt verme		X	X			X		X		X	X		X	X
Açıklık	X		X		X		X		X		X		X	
Yenilikçilik		X		X	X		X			X	X			X
Yetkinlik	X		X		X		X		X		X		X	
Grafik		X	X		X		X		X		X		X	
Bağlantılar	X			X	X			X		X		X	X	X
Yorumlar		X		X		X		X		X		X		X
<b>Toplam</b>	11		11		14		11		9		12		11	

Tablo 2’de görüldüğü gibi sitelerin genellikle etkileşim, yönlendirme, yanıt verme ve yenilikçilik açısından yetersiz olduğu görülmektedir. Sitelerin bilgi doğruluğu, bilgi kalitesi, düzenli güncelleme, içeriğin çocuk gelişimiyle ilgili olması açısından yeterli olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Web Sayfalarının İncelenmesine İlişkin Tablonun Devamı.

	Site 8		Site 9		Site 10		Site 11		Site 12		Site 13	
	Evete	Hayır	Evete	Hayır	Evete	Hayır	Evete	Hayır	Evete	Hayır	Evete	Hayır
Bilgi zenginliği	X			X	X		X		X		X	
Bilgi doğruluğu, kalitesi	X		X			X		X		X		X
Herkese açık erişim	X			X	X		X		X		X	
Düzenli güncelleme	X		X		X		X		X		X	
Etkileşim (Tartışma, forum, sohbet odaları)		X		X		X		X		X		X
Bilgi güvenilirliği (Kaynak gösterme vb)		X		X		X		X		X		X
Sayfanın Kullanım kolaylığı	X		X		X		X		X		X	
Yönlendirme		X		X		X		X		X		X
İnanılrlık	X		X			X		X		X		X
Yanıt verme		X		X		X		X		X		X
Açıklık	X		X		X		X		X		X	
Yenilikçilik		X		X		X		X		X		X
Yetkinlik	X		X		X		X		X		X	
Grafik		X		X		X		X		X		X
Bağlantılar		X		X		X		X		X		X
Yorumlar		X		X		X		X		X		X
<b>Toplam</b>	8		6		6		3		11		12	

Tablo 3'te görüldüğü gibi sitelerin etkileşim, yönlendirme, yenilikçilik, bağlantı ve yorum açısından yetersiz olduğu görülmektedir. Yine sitelerin kullanım kolaylığı, grafik tasarımı, bilgi güvenliği ve herkese açık erişim anlamında işlevsel olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan site yöneticilerinin görüşleri ise aşağıda verilmiştir.

S.3. Sitenizdeki içerikleri erken çocukluk eğitimi konusunda yeterli görüyor musunuz? Paylaştığınız bilgiler yayınlanmadan ne gibi bir süreçten geçiyor? İçeriklerin editöryal denetimi oluyor mu?

Y.1.«Sitemizdeki içerikler sadece uzmanlar tarafından yazılmaktadır. Sahibi uzman olmayan herhangi bir yazıya yer vermiyoruz. Güvenilir uzman içeriği bizim vazgeçmeyeceğimiz bir konu. Tüm içeriklerimiz yayınlanmadan önce kontrolden geçmektedir.»

S.4. Sitenizde erken çocukluk eğitimi alanında paylaştığınız içerikler genellikle hangi konularda oluyor?

“Annelik-babalık, Bebek gelişim, Bebek beslenmesi, Çocuk Eğitimi, Çocuk Gelişimi, Gelişim Sorunları, Konuşma Gelişimi, Sağlık, Uyku Eğitimi, Tuvalet Eğitimi, Hamilelik”

S.5. Sitenizde ticari ürünlerin tanıtımını yapıp reklam alıyor musunuz? Alıyorsanız genelde ne tür içerikte reklam alıyorsunuz?

Y.1. «Reklam alıyoruz. Sadece güvenilir markalardan çocukların kullanabileceği ürünlere yer veriyoruz»

Yukarıdaki site yöneticisinin görüşlerine bakıldığı zaman, sitenin alanında uzman bireylerin görüşlerine önem verdiği ve kaynağı belirsiz olan bilgileri paylaşmadığı görülmektedir. Anne baba, çocuğun gelişimi ve gelişimle ilgili bilgiler sitenin paylaştığı bilgiler arasındadır. Sitenin reklam alanında da güvenli bir yol izlediği görülmektedir.

6. Son olarak erken çocukluk eğitimi alanında faaliyet gösteren web sitelerinin denetimi ve geliştirilmesi için neler yapılabilir?

Y.2. “Bu içeriğe sahip web sitelerinin denetlenmesinden öte öncelikle kullanıcıların bilinçlendirilmesi önem arz etmektedir. Bununla birlikte site sahiplerinin metin içeriklerinin uzman kişiler tarafından onaylatmış olması, Kaynak gösterebildiği bilgi ve içerikleri paylaşması, Güncel ihtiyaçlara yönelik içerik hazırlanması gibi unsurlar önerilebilir.”

Site yöneticisiyle yapılan görüşmede içeriklerin uzmanlar tarafından belirlenmesinin ve özellikle kullanıcıların site kullanımı hakkında bilinçlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Yine paylaşılan bilgilerin güvenilir kaynaklardan elde edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

S.4. Sitenizde erken çocukluk eğitimi alanında paylaştığınız içerikler genellikle hangi konularda oluyor?

Y.3. «Amacımız çocuk eğitimi konusunda aileleri bilgilendirmek olduğundan çocuk eğitimi ve davranış düzenleme konuları ağırlıklı»

S.6. Son olarak erken çocukluk eğitimi alanında faaliyet gösteren web sitelerinin denetimi ve geliştirilmesi için neler yapılabilir?

Y.3. «Bu amaçla kurulmuş olan bir uzman ekibinin denetimi yararlı olabilir» şeklinde görüşler bildirilmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmamızda devlet ve vakıflar tarafından kurulan sitelerin güvenilir olduğu ancak ticari amaçla kurulan web sitelerinin bilgi güvenilirliğinin yeterli olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ticari amaçla kurulan web siteleri eğitim amaçlı kurulmuş sitelerdir. Dolayısıyla web sitelerinin işlevsel ve verimli olması için, oluşturulan içeriğin kalitesi, tasarım kalitesi, organizasyon kalitesi ve kullanıcı dostu olmaları kriterlerinin göz önüne alınması gerekir. Kurbanoğlu (2009) doğruluk ve güvenilirliğin sitelerin değerlendirilmesinde önemli kriterler olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla erken çocukluk dönemiyle ilgili bilgi paylaşımı yapan sitelerden de doğru ve güvenilir bilgi paylaşımları

beklenmektedir. Esgin, Baba, Aytaç ve Turan (2011) yaptıkları araştırmada katılımcıların internetteki kaynakların doğruluğu ve güvenilirliği hakkında farkındalıklarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum bireylerin sağlıklı ve doğru bilgiye ulaşımı ve bunu aktarımı konusunda riskler barındırmaktadır. Kılıç Çakmak, Güneş, Çiftçi ve Üstündağ (2011)'da yaptıkları araştırmada tasarlanan web sitelerinin kullanıcılarını memnun etmesi için bu sitelerin etkili, verimli ve işlevsel olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sitelerin önemli bir sorunu da kullanışlılık başlığı altında güncelleme ve etkileşimin fazla olmamasıdır. Benzer olarak Çelik (2014) yaptığı araştırma sonucunda güncelleme konusunda sitelerin özenli davranmadığı ve kullanıcılara bu konuda bilgi vermediği görülmüştür. Site üyeliği, yorum mekanizması gibi etkileşim gerektiren bölümlerde önemli teknik problemler ile karşılaşmıştır. Cebeci ve Bek (2006) yaptıkları araştırmada internet sitelerinin kalitesi için doğruluk, yetkinlik ve güncelliğin önemli değerlendirme kriterleri olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla internet siteleri, güvenilir kaynaklardan elde ettikleri bilgilerle alandaki gelişmeleri yakından takip etmeli ve alanla ilgili güncellenen bilgileri, yenilikleri ve çocuk gelişimiyle ilgili paylaşılan en son istatistikleri kaynak vererek okuyucularıyla paylaşmalıdır.

Sonuç olarak web sayfalarında genel olarak bilgi zenginliği olduğu, ticari amaçla kurulan web sayfalarında bilgi güvenilirliğinin yeterli olmadığı, ticari amaçla kurulan siteler hariç herkese açık erişim sağlandığı, içeriklerin genel olarak yenilikçi olmadığı ve bilgi güncellemeye önem verilmediği görülmüştür. Sayfa kullanıcıları için aktif etkileşimin olmadığı elde edilen bir diğer sonuç olmuştur. Site yöneticileri web sayfalarını genelde anne baba ve öğretmenlere yönelik içeriklerle oluşturmaktadır. Site yöneticileri kullanıcıların bilinçlendirilmesi, içeriklerin yayınlanmadan önce uzman kontrolünden geçmesi ve kaynak gösterilerek verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Kuzu (2011) yaptığı araştırmada hem ebeveynlerin hem çocukların gerek fizyolojik ve gerekse psikososyal sorunlar açısından bilgi ve önlem alma düzeylerinin çok yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla site içeriklerinin uzman kontrolünden geçmesi bilgi güvenilirliği açısından önemli olacaktır.

Öneri olarak okul öncesi eğitim alanında bilgi paylaşımı yapan sitelerin uzman denetiminde kurulması, ailelere dijital okuryazarlık eğitimlerinin verilmesi ve özellikle ticari amaçla kurulan sitelerin kullanılabilirliklerinin artırılması önerilebilir.

#### Kaynakça

- Al-Senaidi, S., Lin, L. & Poirot, J. (2009). Barriers to adopting technology for teaching and learning in Oman. *Computers & Education*, 53(3), 575-590
- Anderson, M. A. (2000). It's in the research. *Library Talk*, 13(1), 31-33.
- Bevan, N. (2004). *Usability Issues in Web Site Design*. <[http://www.serco.co.uk/Images/Web%20Paper\\_tcm3-2251.pdf](http://www.serco.co.uk/Images/Web%20Paper_tcm3-2251.pdf)> adresinden alınmıştır.
- Blum, C., Parette, H. P. & Watts, E. H. (2009). Engaging young children in an emergent literacy curriculum using of Microsoft© PowerPoint™: Development, considerations and opportunities. *Research, reflections and innovations in integrating ICT in education*, 1, 41-45.
- Bozkurt, H., Şahin, S. & Zoroğlu, S. (2016). İnternet bağımlılığı: Güncel bir gözden geçirme. *Journal Of Contemporary Medicine*, 6(3), 235-247.
- Brown, J. R. (2002). *An evaluation of Missouri High School Library web pages*. unpublished master's thesis, Central Missouri State University, Missouri.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, EK., Akgün, KŞ. & Karadeniz, Ş. (2012) *Bilimsel araştırma yöntemleri* - Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cassutto, G. (2000). Social studies and the World Wide Web. *International Journal of Social Education*, 15(1), 94-101.
- Cebeci, Z. & Bek, Y. (2006). İnternet bilgi kaynaklarının kalitesi: Değerlendirme ölçütleri. <http://www.cu.edu.tr/fakulteler/zf/zb/bgabd/documents/zcebeci/tik4/intbilkalite.htm> adresinden alınmıştır.
- Chu, R. (2001). What online hong kong travelers look for on airline / travel websites? *Hospitality Management*, 20, 95-100.
- Chung T. & Law, R. (2003). Developing a performance indicator for hotel websites. *Hospitality Management*, 22 (1), 119-125.
- Clark, R. E. (1994). Media will never influence learning. *Educational Technology, Research and Development*, 42(2), 21-29.

- Clarke, B. & Svanaes, S. (2014). *An updated literature review on the use of tablets in education. Tablets for Schools*. UK: Family Kids & Youth.
- Cornelius, C. & Boss, M. (2003). Communication abstracts. *Communication and Information Technology*, 25(4), 533-555.
- Cox, J. & Dale, B.G. (2002). Key quality factors in web site design and use, an examination. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 19 (7), 862-888.
- Creswell, JW. (2009). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* SAGE Publications, Inc
- Çelik, T., (2014). Web Sitelerinin Erişilebilirlik Değerlendirmesi Ege Üniversitesi Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28, 429-443.
- Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı-Bilgi Toplumu Dairesi (2006). Kamu kurumları internet sitesi kılavuzu. [http://www.bilgitoplumu.gov.tr/wpcontent/uploads/2014/04/Kamu\\_Kurumlari\\_Internet\\_Sitesi\\_Kilavuzu.pdf](http://www.bilgitoplumu.gov.tr/wpcontent/uploads/2014/04/Kamu_Kurumlari_Internet_Sitesi_Kilavuzu.pdf) adresinden alınmıştır.
- Digital in, (2019). Dünyada internet kullanımı ve sosyal medya istatistikleri. <https://dijilopedi.com/2019-internet-kullanimi-ve-sosyal-medya-istatistikleri/> adresinden alınmıştır.
- Esgin, E., Baba, Z., Aytaç, N. & Turan, E. (2011, September). İnternet tabanlı kaynakların doğruluğu ve güvenilirliği hakkındaki farkındalığın incelenmesi. *In 5th International computer & instructional technologies symposium (pp. 22-24)*, Elazığ, Turkey.
- Furtado, E. & et. al. (2003). *Improving usability of an online learning system by means of multimedia, collaboration, and adaptation resources*. In Usability evaluation of online learning programs. ed. Claude Ghaoui. 69-86. Hershey, Pa.: Information Science Publication.
- Hamil, J. & Gregory, K. (1997). Internet marketing in the internationalisation of UK SMEs. *Journal of Marketing Management*, 13, 9-28.
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- Jeong, M., Lambert, C., (2001). Adaptation of an information quality framework to measure customers' behavioral intentions to use lodging Web sites. *International Journal of Hospitality Management* 20(2), 129-146.
- Jeong, M., Oh, H. & Gregoire, M. (2003). Conceptualizing web site quality and its consequences in the lodging industry. *Hospitality Management*, 22, 161-175.
- Jones, A. (2004). *A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers*. Coventry: British Educational Communications and Technology Agency.
- Karasavvidis, I. (2009). Activity theory as a conceptual framework for understanding teacher approaches to information and communication technologies. *Computers & Education*, 53(2), 436-444.
- Kaynama, S.A. & Black, C.I. (2000). A proposal to asses the service quality of online travel agencies: An exploratory study. *Journal of Professional Services Marketing*, 21(1), 63-89.
- Kılıç Çakmak, E., Güneş, E., Çiftçi, S., & Üstündağ, M. T. (2011). Web sitesi kullanılabilirlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik, güvenilirlik analizi ve uygulama sonuçları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 31-40.
- Kurbanoglu, S. (2009). WWW Bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Dergisi*, 19(1), 11-25.
- Kuzu, A. (2011). İnternet ve aile. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 7(27), 09-32.
- Li, Y. N., Tan, K. & Xie, M. (2002). Measuring Web-based service quality. *Total Quality Management & Business Excellence*. 13. 685-700.
- Li, H. (2006). Integrating information and communication technologies into the early childhood curriculum: Chinese principals' views of the challenges and opportunities. *Early Education and Development*, 17(3), 467-487.
- Lindahl, M.G. & Folkesson, A.M. (2012). Can we let computers change practice? Educators' interpretations of preschool tradition. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1728-1737.
- Madu, C.N. & Madu, A.A. (2002). Dimensions of e-quality. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 19 (3), 246-258.
- Parette, H. P., Quesenberry, A. C. & Blum, C. (2010). Missing the boat with technology usage in



- early childhood settings: A 21st century view of developmentally appropriate practice. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 335-343.
- Plowman, L., Stevenson, O., Stephen, C. & McPake, J. (2012). Preschool children's learning with technology at home. *Computers & Education*, 59(1), 30-37.
- Radesky, J. S., Schumacher, J. & Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, 135(1), 1-3.
- Radesky, J. S., Kistin, C. J., Zuckerman, B., Nitzberg, K., Gross, J., Kaplan-Sanoff, M., ... & Silverstein, M. (2014). Patterns of mobile device use by caregivers and children during meals in fast food restaurants. *Pediatrics*, 133(4), 843-849.
- Salomon, G. (1997). Of mind and media. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 375-381.
- Scanlon, T., Schroeder, W., Snyder, C. & Spool, J. (1998). *Websites That Work: Designing With Your Eyes Open*. Proceedings of The SIGCHI on Human Factors of Computing Systems, Los Angeles CA: The Association of Computing Machinery.
- Scott, T. J. & O'Sullivan, M. (2000). The internet and information literacy: Taking the first step toward technology education in the social studies. *The Social Studies*, 91(3), 121-125.
- Souza, R., Manning, H., Goldman, H. & Tong, J. (2000). The best of retail site design. Forresterresearch:  
Techstrategy.<http://www.forrester.com/ER/Research/Report/Summary/O,1338,10003,FF.html>.  
adresinden alınmıştır.
- Tsitouridou, M. & Vryzas, K. (2004). The prospect of integrating ICT into the education of young children: The views of Greek early childhood teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(1), 29-45.

## Investigation of web pages that share information about children in early childhood\*

Servet KARDEŞ<sup>1</sup>   Berrin AKMAN<sup>2</sup>   Necdet TAŞKIN<sup>3</sup>  

**To cite this article:** Kardeş, S., Akman, B. & Taşkın, N.. (2019). Investigation of web pages that share information about children in early childhood. *e- Kafkas Journal of Educational Research*, 6(4), 10-20.

Research article Received:06.11.2019 Accepted:28.12.2019 Doi: 10.30900/kafkasegt.643742

### Introduction

The Internet is one of the most important tools used to reach information in today's information society. According to the statistics of 2019, 57% of the world population is internet user and 45% of the world population is social media user (Digital in, 2019). The Internet is an effective communication channel for reaching detailed information at low cost, reaching large masses and providing interaction between individuals. The number of websites that are prepared for various purposes on the internet and appealing to different target audiences is rapidly increasing. Therefore, the number of websites in education has increased rapidly as in other fields. In recent years, the number of websites sharing information about the development and education of children in early childhood has been increasing. While most of these web pages are set up for commercial purposes, some web sites appear to belong to foundations or government agencies.

Internet and media technologies, smartphones and tablets are increasingly being used in early childhood education. Since internet and technology are used so much in early childhood education, the question to be asked is; how internet and social media content can help children learn and develop. It emerged in discussions about the effects of the Internet and social media content on the development of children in early childhood. In some researches (Clarke & Svanaes, 2014; Heafner, 2004; Parette, Quesenberry & Blum, 2010; Plowman, Stevenson, Stephen & McPake, 2012) erken çocukluk döneminde sosyal medya içeriklerinin ve internet teknolojisinin faydaları anlatılırken, araştırmaların çoğunda (Clark, 1994; Cornelius & Boss, 2003; Li, 2006; Lindahl & Folkesson, 2012; Radesky, Schumacher & Zuckerman, 2015; Salomon, 1997; Scott & O'Sullivan, 2000; Tsitouridou & Vryzas, 2004) researchers focuses on the damages of media use. However, it is stated that limited and controlled media usage of children over 2 years is acceptable (Radesky et al., 2015).

Interactive devices such as smartphones and tablets and the use of the Internet are common among children, and often parents can use these tools unconsciously as a means of behavior regulation for their children. These devices and the use of the Internet may have a negative impact on the social emotional development and communication skills of the children in the long term, even if they produce solutions in the short term (Scott & O'Sullivan, 2000). Another danger is the Internet-based applications for children in early childhood that claim to be safe and suitable for children without any evidence-based researches. Parents can leave their children alone for hours on the screen, considering that these applications are educational and suitable for the development of their children. This poses risks to the healthy development of children. Researches reveals that children acquire self-regulation, empathy, social skills, emotion regulation, and problem-solving skills by exploring their's environments, interacting with adults, and gaining skills with unstructured games. Therefore, it can be foreseen that uncontrolled time on the screen will involve developmental problems and delays for children (Radesky et al., 2015).

\* This research was presented as an oral paper at the 6th International Early Childhood Education Congress.

### **Purpose**

Increasing use of the Internet and even internet addiction between parents and teachers and the use of social media networks lead adults to obtain most of the information about the child's development from websites and social media networks. With the development of technology and intensive use of the internet and social media networks, some measures have been taken in this field. For example, in 2007, public institutions website guide was published and information was given about how the websites should be and the structure of its content. In addition to this, there are many non-governmental websites that share information about the development and education of the child. Establishment of these sites in an uncontrolled manner without adherence to any quality standards and sharing information about childhood poses some risks. In particular, when parents are not digitally literate, they can adapt the information to the child's education process without filtering them.

In this study, it is aimed to examine the content of websites which sharing information about early childhood. The originality of this research is the lack of previous research on the quality of web pages and information quality in the early childhood education. Examining the websites that share information about childhood and revealing their quality will cause researchers to see the applications and deficiencies in this field. Additionally, this research is expected to be a resource for policy-makers.

### **Method**

This research is designed as a case study which is one of the qualitative research methods. The study group consists of 13 web pages and websites managers who share information for children in early childhood. The selection of the sites analyzed in the research consists of the websites that result from the use of the keywords “preschool”, “preschool education” and “early childhood education” In the research, semi-structured interview form was used as data collection from website managers. The checklist created in accordance with expert opinions and the literature review of used to examine the websites. Descriptive analysis technique was used for the analysis of the web sites and interviews with the managers.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

In our research, it was concluded that the information reliability of the websites established for commercial purposes is not sufficient. Kurbanoglu (2009) stated that accuracy and reliability are important criteria for the evaluation of websites. Therefore, the sites that share information about early childhood are expected to share accurate and reliable information. Esgin, Baba, Aytaç and Turan (2011) concluded that the awareness of participants about the accuracy and reliability of internet resources was insufficient. This situation has risks for individuals to access and transfer healthy and accurate information.

As a result, it is seen that there is a wealth of information in web pages in general, information reliability is not sufficient in web pages established for commercial purposes, public access is provided to everyone except commercial sites, contents are not generally innovative and webpages don't give importance of information update. Website's managers stated that users should be informed, content should be under expert control before publication and citation should be done.

## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Etkinlik Planlarında Aile Katılımı Boyutunun İncelenmesi\*

### Investigation of Family Involvement Dimension in Preschool Prospective Teachers' Activity Plans\*

Murat BARTAN<sup>1</sup>   Tuğba AYDEMİR ÖZALP<sup>2</sup>  

**Atf:** Bartan, M. ve Aydemir-Özalp, T. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 21-32.

Araştırma Makalesi Geliş Tarihi:08.11.2019 Kabul Tarihi: 27.12.2019

Doi: 10.30900/kafkasegt.644316

#### Öz

Araştırmanın amacı, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği programı 4. Sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na uygun olarak hazırladıkları etkinlik planlarındaki aile katılım boyutunun incelenmesidir. Temel nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler 8 gönüllü öğretmen adayının görüşme verileri ve 42 öğretmen adayının 668 etkinlik planları yoluyla toplanmıştır. Veriler tematik analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çoğunluğunun etkinlik planlarında aile katılımı boyutuna yer vermedikleri belirlenmiştir. Bu adaylar, aile katılımına etkinlik planlarında yer vermeme sebepleri olarak kendilerini aile katılımı etkinliği planlama ve uygulama konusunda yetersiz hissetmeleri, okul yönetiminin aileler ile öğretmen adaylarının birebir iletişim kurmasını istememeleri ve öğretim üyesinin aile katılımı çalışması yapmasını istememeleri olarak belirtmişlerdir. Etkinlik planlarında en çok okulda hedeflenen kazanımların pekiştirilmesine yönelik etkinlik önerisinin planlandığı ve aile katılımına en çok bütünlendirilmiş etkinliklerde yer verildiği görülmüştür. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması süresinin, etkinliği uygulama ve takibini yapma açısından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

**Anahtar kelimeler:**Okul öncesi eğitim, aile katılımı, öğretmen adayı, etkinlik planı

#### Abstract

The aim of the study is to investigate the family participation dimension of the activity plans prepared by the 4th grade students of Kütahya Dumlupınar University preschool teaching department in accordance with the Ministry of National Education 2013 Preschool Education Program. The data were collected through interview data of 8 prospective teachers and 668 activity plans of 42 prospective teachers. The data were analyzed by thematic analysis. As a result of the research, it was determined that most of the prospective teachers did not include the dimension of family participation in their activity plans. The reasons for not including family participation in the activity plans were that they felt inadequate in planning and implementing family participation activities, that the school administration did not want families and teacher candidates to establish one-to-one communication and that lecturer did not want to participate in family participation studies. In the activity plans, it was seen that the activity proposal aimed at reinforcing the targeted gains in the school was the most and the family participation was mostly included in the integrated activities. Prospective teachers stated that the duration of teaching practice was insufficient in terms of implementation and follow-up of the activity.

**Keywords:** Early childhood education, family involvement, prospective teacher, activity plan

\* Bu araştırma 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresinde (IECEC/UOEK-2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Giriş

Aile katılımı, çocuğun gelişim ve eğitiminin en yüksek düzeyde olabilmesi için okul-aile arasında kurulan karşılıklı işbirliği, iletişim ve etkileşim süreci olarak tanımlanmaktadır (Arabacı, 2018, Epstein, 2002, Tezel Şahin ve Ünver, 2005). Aile katılımı çalışmalarının çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal, psiko-motor ve fiziksel gelişim gibi tüm gelişim alanlarını ve aynı zamanda akademik başarılarını da desteklediği bilinmektedir (Berns, 2012; Heckman,2011; Keçeli-Kaysılı, 2008). Bu sebeple ailenin eğitim-öğretim sürecine aktif katılması ve okulda verilen eğitimi desteklemesi beklenmektedir. Bu katılımı çocuğun gelişimsel ve eğitimsel hedeflere ulaşması için sadece tek taraflı bilgilendirme süreci değil bir ortaklık söz konusudur. Ortaklık kavramı ile ifade edilmek istenen, eşgüdümlü çalışma, çocuğun öğrenme süreci ve bu sürecin desteklenmesi ile ilgili eşit sorumluluk sahibi olma, sistematik, önleyici ve çözüm odaklı olarak gerçek ve etkin katılımıdır (Christenson, 2004). Aile katılımı çalışmaları aile ile iş birliği yapmanın en etkili yollarındandır (MEB,2013). Aynı zamanda kuramsal temelden bakıldığında Bronfenbrenner tarafından geliştirilen ekolojik sistemler kuramı eğitimde ve gelişimde aile katılımının ne denli gerekli ve önemli olduğunu ortaya koymuştur. Ekolojik sistemler kuramına göre çocuğun gelişimini etkileyen dört farklı katman vardır. Bu katmanların kendi içerisinde ve aralarında kurulan ilişkiler bireyin gelişimi ile davranışlarını şekillendirmektedir (Trawick-Swith, 2013). Dolayısıyla öğretmen ve ailelerin ekolojik bakış açısına sahip olmaları bu sürecin etkin olarak yürütülebilmesinde önemli bir faktör olabilmektedir (Keçeli-Kaysılı,2008).

2013 Okul öncesi eğitim programında, aileler ile aile eğitimi ve aile katılımı kapsamında çalışmalar yapılmaktadır. Aile katılımı çalışmaları ise, aile iletişim etkinlikleri, ailenin okulda yapılan etkinliklere katılımı, bireysel görüşmeler ve ev ziyaretleri olarak dört başlık altında toplanmıştır. Aile iletişim etkinliklerinde amaç, aile ile okul arasında iletişim kurmak ve bu iletişimin devamlılığını sağlamaktır. Bu kapsamda telefon görüşmeleri, kitapçıklar, bültenler, fotoğraflar, panolar, iletişim defterleri, görsel-ışitsel kayıtlar, toplantılar, haber mektupları, okul ziyaretleri, geliş gidiş zamanları, internet temelli uygulamalar, dilek kutuları ve portfolyolar kullanılabilir. Ailenin okulda yapılan etkinliklere katılımı, aile üyelerinin okulda gözlemci olarak bulunmaları, çeşitli materyallerin hazırlanmasında ve onarımında yardımcı olmaları, alan gezileri ve sosyal etkinliklere katılarak öğretmene yardımcı olmaları, sınıfta yeteneğine, mesleğine uygun bir etkinlikte yer almaları, çocuklarla birlikte etkinlik yapmaları yoluyla gerçekleştirilebilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken noktalar; ailelerin yapabilecekleri etkinliklerden başlanması ve aile katılım tercih formu ile aileleri tanıyarak neler yapılabileceğine ilişkin bilgi edinilmesidir. Grupla yapılan toplantıların dışında çocuğun gelişiminin bireysel olarak değerlendirilmesine imkân veren bireysel görüşmeler, çocuğun gelişimi, bireysel sorunları, güçlü ve desteklenmesi gereken yanları ile ilgili aileye bilgi vermek ve çözüm yolu aramak amacıyla yapılmaktadır. Ev ziyaretleri ise, yılda iki kez öğretmenin ailenin evine giderek çocuğu ve aileyi daha iyi tanıması kapsamında önerilmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2004, MEB, 2013,Tezel Şahin ve Özyürek, 2010).

Aile katılımı çalışmaları sürecinde öğretmenlere, aile ile işbirliğinin oluşturulması, oluşturulan işbirliğine yönelik uygulamaların yapılması ve bu işbirliğinin sağlıklı iletişim yolu ile korunması konusunda büyük bir görev düşmektedir. Öğretmenlerin bu konuda etkili bir planlama yapmaları ve eğitim programına uygun etkinlikler ile süreçte aktif rol almaları gerekmektedir (Çamlıbel-Çakmak, 2010). Bu bağlamda öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde aldıkları aile katılımı ve eğitimi ile iletişim konularındaki derslerin ayrıca öğretmenlik uygulaması dersindeki deneyimlerinin aile ile işbirliği ve iletişimin sağlanması bakımından önemi artmaktadır. Literatür incelendiğinde aile katılımı ile ilgili çok sayıda çalışmanın var olduğu görülmektedir (Alisinanoğlu, Bay ve Şimşek, 2014; Atakan, 2010; Baum ve McMurray-Schwarz, 2004; Bayraktar, Güven & Temel, 2016; Coutts, Sheridan, Kwon, & Semke, 2012; Çamlıbel-Çakmak, 2010; Jeynes, 2011; Koçyiğit, 2015; Kurtulmuş, 2016; Miedel ve Reynolds, 1999;Tezel Şahin ve Ünver, 2005; Ünüvar, 2010; Yazıcı, Yüksel & Güzeller, 2005). Bu araştırmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Programına ve yapılan aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri (Atakan, 2010; Koçyiğit, 2015), tutumları (Bayraktar vd., 2016), etkinlik planlarında aile katılımına yer verme durumları (Kurtulmuş, 2016), kullandıkları aile katılım stratejileri (Gökkyer, 2017; Krizman, 2013), hazırlanan aile katılım programlarının çocukların gelişimine veya akademik başarılarına etkisi (Ekinci-

Vural,2006; Jeynes, 2011; Keçeli-Kaysılı, 2008), aile katılımını etkileyen faktörleri (Gürşimşek, 2010), erken müdahale programlarında aile katılım çalışmaları (Miedel ve Reynolds, 1999), aile katılım çalışmalarına yönelik öğretmen ve ailelerin görüşlerinin karşılaştırılması (Abbak, 2008; Erkan vd., 2016; Ünüvar, 2010), ailelerin beklentilerinin neler olduğu (Yazıcı vd., 2005) ve babaların katılım düzeyine (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007) ilişkin çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Aile katılımına yönelik alan yazında yapılan çalışmalar çoğunlukla öğretmenler ve aileler çerçevesinde incelenmiştir. Ancak öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına ilişkin görüşleri ve uygulamaları konusunda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Alaçam & Olgan, 2017; Ateş % Cevher-Kalburan, 2016; Baum & McMurray-Schwarz, 2004; Lindberg, 2014; Lindberg, 2018). Hem öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde bu konuya ilişkin çalışmalarının neler olduğunun ortaya konulması hem de sınırlı sayıdaki çalışmalar nedeniyle bu araştırmanın yapılması bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır ve literatüre katkı getirmesi beklenmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmanın amacı, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği programı 4. Sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na uygun olarak hazırladıkları etkinlik planlarındaki aile katılım boyutunun incelenmesidir. Araştırmanın alt amaçları, okul öncesi öğretmen adaylarının;

- Etkinlik planlarında aile katılım çalışmalarına yer verme durumlarının incelenmesi
- Hangi etkinliklerde aile katılımı çalışması planladıkları ve planlanan etkinliklerin ne tür aile katılımı çalışması olduğunun incelenmesi
- Etkinlik planlarında aile katılım çalışmalarını planlama ve uygulama sürecinde yaşanan deneyimlerin incelenmesi şeklinde belirlenmiştir.

### **Yöntem**

Çalışma, temel nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma, anlama ve sürece odaklanılan amaçlı örnekleme ile gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla verilerin toplandığı, karşılaştırmalı veri çözümlemesi yoluyla bulguların betimlenmesi, tema ve kategorileştirilerek sunulmasıdır (Merriam, 2015).

Katılımcılar Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları etkinlik planlarıdır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir ve bu katılımcılar arasından rastgele seçilen ve gönüllü olan 8 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda 42 okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf öğrencisinin etkinlik planları incelemeye alınmıştır. Öğrenciler 2018-19 bahar döneminde 12 hafta ve haftada 1 gün öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulamalar yapmışlardır. 42 öğretmen adayından 16'sı her hafta ikişer etkinlik, 26'sı ise her hafta birer etkinlik planlayarak, dönem boyunca toplam 696 etkinlik planlamışlardır. Ancak veri toplama sırasında 28 etkinlik dosyalarda bulunamadığı için eksik veri olarak değerlendirilerek 668 adet etkinlik planı çalışmaya dâhil edilmiştir.

Veri toplama araçları olarak;

- 1. ve 2. alt amaç için etkinlik planı dokümanları (Okul Öncesi Öğretmen Adayları için Aile Katılımı Etkinlik Değerlendirme Listesi ile (OÖÖAAKED)
- 3. alt amaç için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmen adayları için aile katılımı etkinlik değerlendirme listesi ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesinde araştırmacılar tarafından literatür incelenerek, belirlenen amaçlar doğrultusunda veriyi en iyi şekilde toplamaya, organize etmeye ve analiz etmeye imkan verecek başlıklar ve sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan değerlendirme listesi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu 3 alan uzmanı ile 1 ölçme değerlendirme uzmanına gönderilmiş ve verilen dönütler doğrultusunda son halini almıştır. Okul öncesi öğretmen adayları için aile katılımı etkinlik değerlendirme listesinde öğrencinin adı, uygulama tarihi, etkinlik numarası, etkinlik türü, aile katılımına yer verip vermeme durumu, hangi tür aile katılımı yaptığı şeklinde başlıklar yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise öğretmen adaylarının, etkinlik planlarında aile katılım çalışmalarını planlama ve uygulama sürecinde yaşanan deneyimlerini ortaya koymalarını sağlayan 4 adet soru yer almaktadır.



Veri toplama sürecinde, öğretmen adaylarına araştırmanın amacı ve içeriği açıklanarak etkinlik planlarını incelemek ve görüşme yapmak için izin istenmiş ve gönüllü katılım formu öğretmen adayları tarafından imzalanmıştır. Öğretmen adaylarının etkinlik planları araştırmacılar tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmen Adayları için Aile Katılımı Etkinlik Değerlendirme Listesi (OÖÖAAKED) ile incelenmiştir. Analizlere göre aile katılımı çalışmalarına yer veren ve vermeyen öğretmen adaylarından gönüllü olan ve rastgele seçilen 8 kişi ile araştırmacı tarafından planlanan gün ve saatte görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler esnasında ses kaydı alınacağı öğretmen adaylarına belirtilerek gerekli onaylar alınmıştır. 8 öğretmen adayıyla birer kez görüşme yapılmıştır. Görüşmeler 12 dakika ile 20 dakika arasında sürmüştür.

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde tematik analiz (Braun ve Clarke, 2006) kullanılmıştır. Gibson ve Brown (2009), tematik analizi “verilerin ilişkiler, farklılık ve benzerlik durumları göz önüne alınarak analiz edilmesi” olarak tanımlamaktadırlar. Tematik analizde, veri içerisindeki temalar ortaya çıkarılarak, oluşan yapı ve betimlemelerin tematik ağlar ile ortaya konması amaçlanır (Attride-Stirling, 2001). Tematik analiz süreci 6 adımdan oluşmaktadır (Braun & Clarke, 2006; Saldana, 2009):

- Verilerin tanınması için, verileri analize hazırlama ve okuma
- Tüm veri seti üzerinde durularak ilk kodların verilmesi
- Birbiriyle ilişkili bulunan kodların toplanarak kategorilerin oluşturulması
- Oluşturulan kategorilerin tekrar incelenmesi
- İncelenen kategoriler üzerinde çalışılarak temaların oluşturulması ve isimlendirilmesi
- Örnekler verilerek bulguların yazılması

Nitel araştırmalarda inanırılığın sağlanması kapsamında araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmesi beklenen farklı stratejiler mevcuttur. Bu stratejiler; uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, zengin betimleme, veri çeşitlemesi, olumsuz durum analizi, akran incelemesi, dış denetim, araştırmacının önyargılarının açıklanması ve üye kontrolünde olması olarak sıralanabilir (Creswell ve Miller, 2000). Creswell ve Miller (2000), araştırmanın inanırılığının sağlanmasında bu stratejilerden en az ikisinin yerine getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan gözlem ve görüşmelerin video veya ses kaydına alınması, ses kayıtlarının transkripsiyonlarının yapılarak, katılımcıların duraksamaları ve ünlemleri de dâhil olmak üzere tüm ifadelerin transkripsiyonda belirtilmesi, kodlama sırasında en az iki kodlayıcının olması ve kodlamalarda görüş birliğine varılması da nitel araştırmalarda inanırılığın sağlanmasında oldukça önemli kriterlerdir (Silverman, 2005). Bu kapsamda araştırmanın inanırılığının artırılması için veri toplama aracı geliştirilirken uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme sürecinde katılımcıların onayları doğrultusunda ses kaydı alınarak, ses kayıtları katılımcıların tüm ifadeleri dâhil edilerek yazıya dökülmüştür. Araştırmacılar etkinlikleri ve görüşme formlarını ayrı ayrı kodlayarak sonrasında karşılaştırmışlardır. Yapılan karşılaştırma sonucunda görüş birliği olan maddeler aynen korunmuştur, görüş ayrılığı olan maddeler ise tekrar incelenerek görüş birliğine varılmıştır. Veriler, doğrudan alıntılar ile sunulurken yorumlar sonrasında verilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan veri toplama araçları, ses kayıtları, ham veriler ve notlar araştırmacılar tarafından gerekmesi halinde sunulabilmesi için saklanmıştır.

### **Bulgular**

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği programı 4. Sınıf öğrencilerinin, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na uygun olarak hazırladıkları etkinlik planlarındaki aile katılım boyutunun incelenmesinin amaçlandığı araştırmada yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının “aile katılımına yer verme durumu” temasında öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Aşağıdaki şekilde ifade edildiği gibi toplam 42 öğretmen adayının 28'inin uygulama dönemi boyunca hiç aile katılım çalışması planlamamıştır. Buna karşılık 14 öğretmen adayının ise dönem boyunca aile katılım çalışmalarına etkinlik planlarında yer verdiği görülmektedir. 42 öğretmen adayının incelenen 668 etkinlik planının 286 tanesinde aile katılım çalışması yer alırken 382 tanesinde aile katılımın çalışmasının yer almadığı belirlenmiştir.



Şekil 1. Öğretmen adaylarının etkinlik planlarında aile katılımına yer verme durumları

Etkinlik planlarında aile katılım çalışmalarına yer vermeyen 4 öğretmen adayıyla yapılan görüşmelerin analizi sonucu “aile katılımına yer vermemeye sebepleri” ikinci tema olarak ortaya çıkmıştır.



Şekil 2. Öğretmen Adaylarının Etkinli Planlarında Aile Katılımına Yer Vermeme Sebepleri

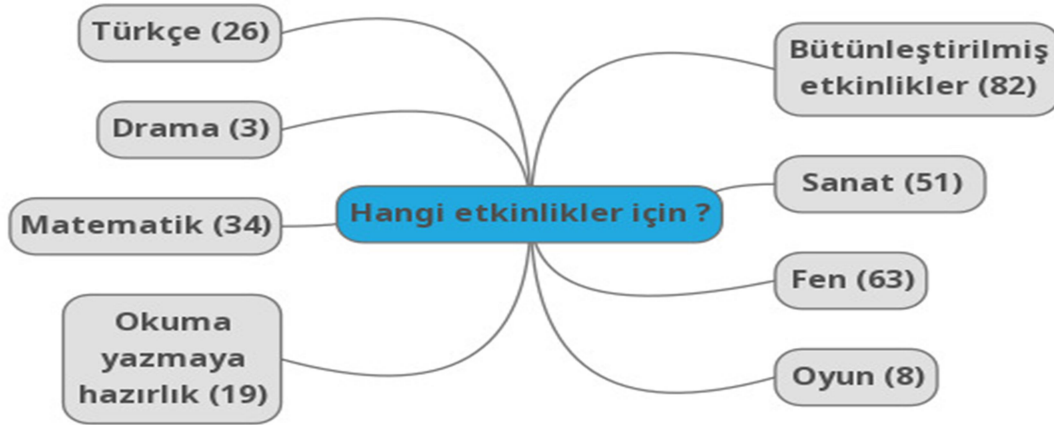
Bu öğretmen adaylarıyla yapılan görüşme sonuçlarına göre “yetersizlik hissi” ve “izin verilmemesi” olarak iki kategori oluşmuştur. Yetersizlik hissi kategorisinde 2 öğretmen adayı aile katılımı çalışmaları hakkında bilgilerinin olduğunu ancak bu bilginin yeterli olmadığını, uygulama yapacak veya etkinlik tasarlayacak düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. İzin verilmemesi kategorisinde ise 2 öğretmen adayının 1 tanesi fakültedeki öğretim üyesinin aile katılım çalışmalarına yönelik hazırlık istememesi ve diğer 1 tanesi okul yönetiminin öğretmen adaylarının aileler ile herhangi bir şekilde iletişim kurmalarına izin vermemesi yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

K3: “...yani derste aldık ama ne bileyim kendimiz yeterli hissetmiyorum, çok girmek istemiyorum ona...”

K2: “...okul müdürü çocukların aileleriyle konuşmamıza dahi izin vermiyor ki, karşılama ve uğurlamada bile konuşmuyoruz annelerle öğretmenleri konuşuyor, bize abla diyorlar zaten öğretmen gibi bile görmüyorlar...”

K1: “... hocamız her hafta iki etkinlik planlamamızı istedi, aile katılımını istemedi o yüzden hiç yapmadım...”

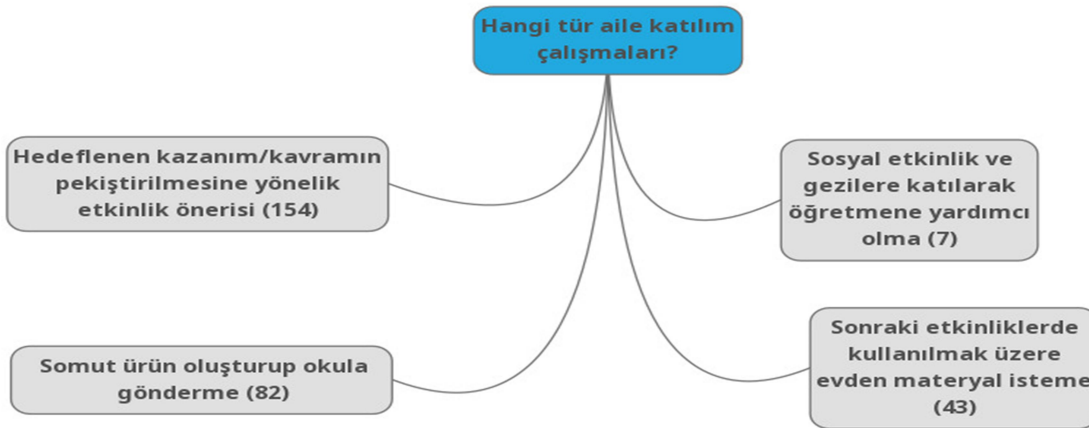
Aile katılım çalışmalarına etkinlik planlarında yer veren 14 öğretmen adayının 286 etkinlik planında bu çalışmaları “Hangi etkinlikler için?” planladıkları temasında, en çoktan en aza sırasıyla;



Şekil 3. Öğretmen Adaylarının Hangi Etkinlikler İçin Aile Katılımı Çalışmaları Planladıkları

Bütünleştirilmiş etkinlikler, Fen, Sanat, Matematik, Türkçe, Okuma yazmaya hazırlık, Oyun ve Drama etkinlikleri yer almıştır.

Öğretmen adaylarının etkinlik planlarındaki aile katılım çalışmalarının “Hangi tür aile katılım çalışmaları?” olduğuna yönelik belirlenen temada, 14 öğretmen adayının 286 etkinlik planında en çoktan en aza sırasıyla; hedeflenen kazanım/kavramın pekiştirilmesine yönelik etkinlik önerisi, Somut ürün oluşturup okula gönderme, sonraki etkinliklerde kullanılmak üzere evden materyal isteme, sosyal etkinlik ve gezilere katılarak öğretmene yardımcı olma şeklinde bulgular yer almıştır.



Şekil 4. Öğretmen Adaylarının Etkinliklerinde Hangi Tür Aile Katılımı Çalışmaları Planladıkları

Bu bulguya ilişkin etkinlik örnekleri planlarda şu şekilde yer almıştır:

K8: “Hayat bulan canlılar” isimli, bilişsel gelişim K.1, dil gelişimi K.7, K.8 ve göstergelerine ilişkin gerçekleştirilen Türkçe etkinliğinden sonra verilen aile katılımı çalışması: “Çocuk ailesi ile birlikte hayvanat bahçesine gidip hayvanları inceleyebilir ve merak ettiklerini ailesine sorabilir.”

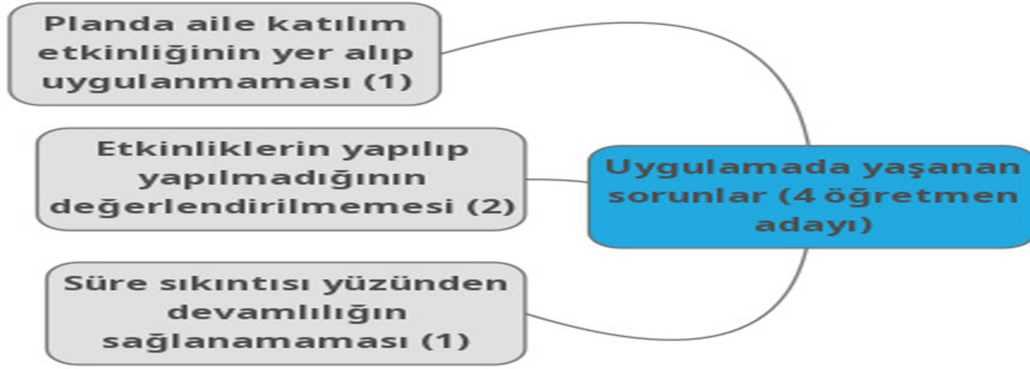
K13: “Tohumum sabırla beklememi istiyor” isimli bilişsel gelişim K.1, K.5 ile sosyal duygusal gelişim K.10 ve göstergelerine ilişkin gerçekleştirilen bütünleştirilmiş etkinlikten sonra verilen aile katılım çalışması: “Biz bugün tohumları inceledik ve tohum ettik, sizde evinizde çocuğunuzun okulda gördüğü tohumlar hakkında sohbet edebilir birlikte tohum alarak ekip büyümesini birlikte gözlemleyebilirsiniz.”

K9: “İpek yolu-baharat yolu projemiz için 13 Mayıs 2019’a kadar evinizde varsa farklı baharat ve kumaşlardan göndermenizi rica ederim.”

K6: “4 Nisan 2019’da yapacağımız ‘Hayvanların müzikli dünyası’ drama etkinliği için çocuklarınızla birlikte canlandırmada giyebilmeleri için yaratıcı hayvan kostümü tasarlayıp 4 nisan günü okula göndermenizi rica ederim.”

K13: “8 Mart 2019,10:00’da pizza yapımı için Sera Kütahya-Sbarro’ya yapılacak olan gezimize katılımınızı bekliyoruz.”

Bir diğer tema olan “uygulamada yaşanan sorunlar” da, 4 öğretmen adayının etkinlik planlarında aile katılımı çalışmalarına yer verdikleri ancak süreç ve uygulama bakımından yaşadıkları zorlukları değerlendirdikleri görülmektedir.



Şekil 5. Öğretmen Adaylarının Aile Katılımı Çalışmalarına İlişkin Yaşanan Sorunlar

Bu temada öğretmen adaylarının etkinlik planlarında aile katılımına yer verdikleri ancak görüşmeler sonucunda 2 öğretmen adayının çalışmaların aileler tarafından yapılıp yapılmadığına dair geri bildirim almadıkları, 1 öğretmen adayının çalışmaları planlayıp uygulamaya geçirmedeği ve 1 öğretmen adayının haftada bir gün öğretmenlik uygulaması yaptıkları için takip ve uygulamalar konusunda süre yetersizliği olduğuna dair görüşlerini belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

K8: “... yani yazıyorum ama planlar ailelere verilmiyor herhalde...o nasıl oluyor tam hatırlamıyorum...”

K13: “... uyguluyorlar mı bilmiyorum, onunla ilgili konuşmadık hiç...”

K6: “...öğretmenimize danışarak aile katılımı yazıyoruz ama hocam zaten haftada bir gün gidiyoruz kopukluk oluyor, verimli değil pek...”

Bununla birlikte görüşme yapılan tüm katılımcılar okul öncesi eğitimde aile katılımının gerekliliğini ve bu konuda eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K2: “...çok önemli ama hiç yapmadığım için... aslında öğretmen olunca eğitim almak isterim ve zaten de aile katılımı yaparım o zaman...”

K3: “... tabi her etkinliği yapmak lazım ve kendini daha çok geliştirmek...”

K13: “... aile katılımı önemli yani köye atanınca aileyi bilgilendirmek, anlatmak okulda ne oluyor bildirmek lazım... çocuklarına faydası olması için şunu yapın, bunu yapın diye öneri vermekte çünkü aileler bilgisiz oluyor bizden öğrenebilirler... daha çok kongreye katılmak ve hocalardan seminer almak gerekiyor...”

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Aileler, çocuklarının okul öncesi eğitime başlamasıyla birlikte aile katılımı ve iş birliğine yönelik ilk tecrübelerini edinmektedirler. Dolayısıyla ailelerin okulla tanışmasını, doğru ilişkilerin ve işbirliğinin kurulmasını sağlayacak ve çocuğunun eğitim hayatını etkileyecek olan okul öncesi

öğretmenlerinin aile katılımına yönelik, yeterlilik ve tutumları oldukça önemlidir (Biber, 2018). Erken çocukluk eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalarda ailelerin çocukların eğitimine aktif katılımlarının, çocukların gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediği, çocukların okula hazırlanmasında da etkili olduğu belirtilmektedir (Arabacı & Aksoy, 2005; Günay Bilaloğlu, 2014). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün (OYEGM), belirlemiş olduğu, öğretmenlik mesleğinin altı genel yeterliklerinden biri; okul, aile ve toplum ilişkileridir. Bu yeterlilik alanı, öğretmenlerin; çevreyi tanıma, çevre olanaklarından yararlanma, okulu kültür merkezi durumuna getirme, aileyi tanıma ve ailelerle tarafsız olarak iletişim, aile katılımı ve işbirliği sağlama konularında yeterliğe sahip olmalarını kapsamaktadır. Araştırma sonucunda katılımcıların yarısından fazlasının etkinlik planlarında aile katılımı çalışmalarına hiç yer vermediği görülmüştür. Katılımcılar bir önceki dönem aile katılımına ilişkin ders almalarına rağmen bu bilgileri öğretmenlik uygulaması dersinde uygulamaya geçiremedikleri söylenebilir. Flanigan (2007), öğretmen adaylarının ailelere yönelik olumsuz tutumlarını önlemek ve aile katılımı ile işbirliği hakkında onların becerilerini geliştirmek amacıyla öğretmen adaylarına programa ek olarak destek eğitimi vermiştir.

Ülkemizde 2013 yılında yenilenen MEB Okul öncesi eğitim programında aile katılımı ve aile katılımı etkinliklerinin önemi vurgulanmaktadır. Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberinde (OBADER) aile katılımı çalışmaları şu şekilde ifade edilmektedir;

- 1- Aile İletişim Etkinlikleri
- 2- Ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı
- 3- Bireysel Görüşmeler ve Ev Ziyaretleri (MEB,2013).

Araştırma sonuçlarına bakıldığında katılımcıların ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı yönünde çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Abbak (2008) çok az uygulanan ya da hiç uygulanmayan aile katılım etkinlikleri olarak; ev ziyaretlerini, eğitim panolarını, telefon görüşmelerini, teyp kayıtlarını, toplu dosyaları ve toplantıları olarak belirtirken, Işık (2007) ise telefon görüşmelerini, seminerleri, konferansları, ev ziyaretlerini, dilek-şikâyet kutusu ve ailelerle tanışma-kaynaşma toplantılarını belirtmektedir. Bu araştırmada da benzer şekilde katılımcıların aile iletişim etkinlikleri ile bireysel görüşmeler ve ev ziyaretlerine etkinlik planlarında yer vermedikleri görülmüştür. Bu durumun sebebinin katılımcıların öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gittikleri okulların yönetimlerinin tutum ve davranışlarından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir.

Kurtulmuş (2016), okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planlarındaki aile katılımı çalışmalarını incelediği araştırmasında, öğretmenlerin en fazla matematik etkinlikleri için aile katılımı planladıklarını, sanat ile oyun ve hareket etkinlikleri için aile katılımı çalışmalarını düşük düzeyde planladıklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmada ise katılımcılar sanat etkinliği için aile katılımı çalışmalarını üçüncü sırada planlarken oyun ve hareket etkinlikleri benzer şekilde son sıralarda yer almıştır.

Bu araştırma, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Okul öncesi öğretmenliği programı öğretmen adaylarından toplanan verilerle sınırlıdır. Araştırma farklı üniversitelerin okul öncesi öğretmen adayları ile yapılabilir. Okul yöneticileri, öğretmenlik uygulaması kapsamında öğretmen adaylarının aile katılım çalışmaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğretmen adaylarının aile katılımı etkinliklerinin içeriği ile niteliklerinin geliştirilmesi konusunda bilgilendirilmeleri ve uygulamalar yapmaları sağlanmalıdır.

### Kaynakça

- Abbak, B.S. (2008). *Okul öncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Alaçam, N., ve Olgan, R. (2017). Pre-service early childhood teachers' self-efficacy beliefs towards parent involvement. *Teaching Education*, 28(4), 421-434.
- Alisinanoğlu, F., Bay, D.N & Şimşek, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 1-13.
- Arabacı, N. (2018). Aile katılımı. A.B. Aksoy (Ed.), Aile eğitimi ve katılımı içinde (s.126-144). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Arabacı, N., ve Aksoy, B. A. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 18-26.
- Atakan, H. (2010). *Okul öncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ateş, Ö., ve Cevher-Kalburan, N. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 55, 62-88.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1 (3), 385–405.
- Baum, A. C., ve McMurray-Schwarz, P. (2004). Preservice teachers' beliefs about family involvement: Implications for teacher education. *Early Childhood Education Journal*, 32, 57–61.
- Bayraktar, V., Güven, G. & Temel, Z. F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (2), 755-770.
- Berns, R. M. (2012). Child, family, school, community: *Socialization and support*. Nelson Education.
- Biber, K. (2018). Öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz yeterlilik inanç düzeylerinin belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 623-642.
- Braun V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Christenson, S. (2004). The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33 (1), 83-104.
- Coutts, M. J., Sheridan, S. M., Kwon, K., & Semke, C. A. (2012). The effect of teacher's invitations to parental involvement on children's externalizing problem behaviors: An examination of a CBC intervention (CYFS Working Paper No. 2012-3). Retrieved from the Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools website: cyfs.unl.edu
- Cömert, D., ve Güleç, H. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 131-145.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39, 124-130.
- Çağdaş, A. ve Secer, Z. (2004). Mutlu ve sağlıklı yarınlar için anne baba eğitimi. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20)1,1-17.
- Ekinci-Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Epstein L. (2002). *School, Family and Community Partnership: Caring For The Children We Share*. California: Corwin Pres.

- Erkan, S., Uludağ, G., & Dereli, F. (2016). Okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri ve ebeveynlerin aile katılımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1), 221-240.
- Flanigan, C. B. (2007). Preparing preservice teachers to partner with parents and communities: An analysis of College of Education faculty focus groups. *School Community Journal*, 17(2), 89-110.
- Gibson, W. J. & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. Los Angeles: Sage.
- Gökyer, N. (2017). Okulöncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 334-348.
- Günay-Bilaloğlu, R. (2014). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve aile katılımı etkinliklerinin dil-matematik becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Gürşimşek, I. (2010). Okul öncesi eğitime aile katılımını etkileyen faktörler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9(18), 1-19.
- Gürşimşek, I., Kefi S. & Girgin, G. (2007). Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Heckman, J.J. (2011). The economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, 35(1), 31-47.
- Işık, H. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental involvement and academic success*. Routledge Taylor ve Francis Group Newyork and London.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 69-83.
- Koçyiğit, S. (2015). Family involvement in preschool education: rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 141-157.
- Krizman, C. (2013). *The relationship between teachers' self-efficacy beliefs and parental involvement practices: A multi-method study* (Unpublished doctoral dissertation). Texas Tech University, USA.
- Kurtulmuş, Z. (2016). Okul öncesi eğitimde uygulanan etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 71-84.
- Lindberg, E.N. (2014). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 14(4), 1339-1361.
- Lindberg, N. (2018). Parental Involvement in Teacher Education: What, Why and How?. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 965-974.
- MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Basımdan Çeviri). (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Miedel, W. T. ve Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles: Sage.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2010). *Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. İstanbul, Morpa Yayınevi.
- Tezel Şahin, F. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Trawick-Swift, J. (2013). Erken çocukluk döneminde gelişim. (Çev. Ed. B. Akman), *Çok kültürlü bir bakış açısı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 719-730.
- Yazıcı, Z., Yüksel, B. & Güzeller, C. (2005). Ebeveynlerin okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarından beklentileri, *Mesleki Eğitim Dergisi*, 7(13), 63-76.



## Investigation of Family Involvement Dimension in Preschool Prospective Teachers' Activity Plans\*

Murat BARTAN<sup>1</sup>✉ Tuğba AYDEMİR ÖZALP<sup>2</sup>✉

**To cite this article:** Bartan, M. ve Aydemir-Özalp, T. (2019). Investigation of family involvement dimension in preschool prospective teachers' activity plans. *e- Kafkas Journal of Educational Research*, 6(4), 21-32.

Research article Received: 08.11.2019 Accepted: 27.12.2019 Doi: 10.30900/kafkasegt.644316

### Introduction

Family involvement is defined as the process of mutual cooperation, communication and interaction between school and family in order to ensure the highest level of development and education of the child (Arabacı, 2018, Epstein, 2002). It is known that family involvement studies support all developmental areas of children such as cognitive, language, social-emotional, psychomotor and physical development as well as their academic achievement (Berns, 2012; Heckman, 2011; Keçeli-Kaysılı, 2008). For this reason, the family is expected to actively participate in the educational process and support the education provided in the school. In this participation, there is a partnership, not just a one-sided information process, for the child to achieve developmental and educational goals. The term partnership it means coordinated work, equal responsibility for the child's learning process and its support, and real and effective participation in a systematic, preventive and solution-oriented manner (Christenson, 2004). Family involvement is one of the most effective ways of cooperating with the family (MEB, 2013).

The aim of this study is to investigate the extent of family involvement in the activity plans prepared by the 4th grade students of Kütahya Dumlupınar University Early Childhood Education department in accordance with MEB 2013 Early Childhood Education Program. The sub-purposes of the study were, preschool prospective teachers';

- Examining the status of family involvement activities in the activity plans
- Examining which activities are planned for family involvement and what kind of family involvement activities are planned
- Examining the process of planning and implementing family involvement activities in activity plans as determined.

### Method

The study was carried out using the basic qualitative research method (Merriam, 2015). As a data collection tool, semi-structured interview form and activity plan documents prepared by the students within the scope of teaching practice course were used. The documents are the activity plans of 4th grade students attending the pre-school teaching department of Kütahya Dumlupınar University in 2018-2019, which were selected by easy accessible sampling method. In the activity plans, developed by the researcher for family involvement of Family Involvement Activity Evaluation List for Preschool Prospective Teacher (OÖÖAAKED) was used. In addition, data were collected through semi-structured interviews with randomly selected 8 volunteer preschool prospective teachers. The data were analyzed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). In this context, 668 activity plans of 42 students were examined.

\*This research was presented as an oral paper at the 6th International Early Childhood Education Congress.

In the process of data collection, prospective teachers were informed about the purpose and content of the study and permission was requested to examine the activity plans and to conduct interviews, and the volunteer participation form was signed by the prospective teachers. The activity plans of the prospective teachers were examined with the Family Involvement Activity Assessment List (OÖÖAAKED) developed by the researchers. According to the analyzes, 8 randomly selected volunteers from the prospective teachers who included and did not included in the family involvement studies were interviewed on the day and time planned by the researcher. During the interviews, it was stated to the prospective teachers that voice recording would be taken and necessary approvals were obtained. 8 teacher candidates were interviewed once. Interviews lasted between 12 minutes and 20 minutes. Thematic analysis (Braun and Clarke, 2006) was used to analyze the data of the study.

### **Findings**

When the activity plans prepared by the students were grouped, language, mathematics, literacy, play, drama, field trip art and science were also found to be integrated activity plans formed by integrating them. When the results of the research are examined, it is seen that most of the prospective teachers do not include family involvement dimension in their activity plans. Although all of the prospective teachers stated that family involvement was necessary in the preschool period, it was seen that most of them did not include family involvement studies in their activity plans. The reasons for not including family involvement in the activity plans were that they felt inadequate in planning and implementing family involvement activities, that the school administration did not want the prospective teachers to establish one-to-one communication in the families and that the lecturer did not want the family involvement study. However, all prospective teachers stated that they would like to receive training on family involvement. When the plans of the involved in the family involvement activities are examined, it is seen that there are activities within the scope of the activity proposal aimed at reinforcing the targeted or concepts gains at school. Other family involvement activities include trips, creating concrete products and sending them to the classroom and requesting materials from home for use in subsequent activities. When the family involvement studies of prospective teachers' according to activity type are examined, it was seen that family involvement studies were planned in language, science, mathematics and literacy activities as well as it was mostly integrated activities. Another result is that prospective teachers who are planning family involvement activities have problems in the implementation of the activities planned. Prospective teachers who went to practice once a week stated that the time was insufficient in terms of implementing and monitoring the activity.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

When the results of the research are examined, it is seen that the participants have been working towards the participation of the families in the educational activities. Abbak (2008) reported that family participation activities are rarely or never implemented; home visits, training boards, telephone calls, tape recordings, collective files and meetings, while specifying the light (2007), phone calls, seminars, conferences, home visits, wish-complaint box and meet-to-meet with families. Similarly, in this study, it was seen that the participants did not include family communication activities, individual interviews and home visits in their activity plans. They may think that the reason for this situation may be due to the attitudes and behaviors of the schools' management.

Kurtulmuş (2016), in his study examining the family participation studies in the activity plans of preschool teachers, revealed that teachers mostly planned family participation for mathematics activities, and low level planning of family involvement activities for art and play and movement activities. In this study, while the participants planned the family participation activities for the art activity in the third place, the play and movement activities took the last place.

This study is limited to the data collected from prospective teachers of Kütahya Dumlupınar University. The research can be conducted with prospective teachers from different universities. School administrators should be encouraged to conduct family involvement activities of prospective teachers within the scope of teaching practice. It should be ensured that prospective teachers are informed about the content and qualifications of family involvement activities and make practices.

## Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Baba-Çocuk İlişkisi ve Akran Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*

### Investigation of The Relationship Between Father-Child Relationship and Peer Play Behavior According to Socioeconomic Level of Preschool Children\*

Nezahat Hamiden KARACA<sup>ID</sup>✉ Ümit Ünsal KAYA<sup>ID</sup>✉ Münevver CAN YAŞAR<sup>ID</sup>✉

**Atf:** Karaca,N.H., Kaya,Ü.Ü. ve Can Yaşar,M. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre baba-çocuk ilişkisi ve akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 33-43.

Araştırma Makalesi Geliş Tarihi:05.12.2019 Kabul Tarihi:25.12.2019

Doi: 10.30900/kafkasegt.653630

#### Öz

Çocuğun yaşamında anne, baba ya da çocuğa bakan kişi ve akranları önemli yer tutmaktadır. Ebeveynlerinden ve akranlarından olumlu dönütler alan ve onların ilgi ve yakınlığı ile büyüyen çocuklar daha dost canlısı, empati kurabilen, güvenilir kişiler olarak belirtilmekte ve olumlu sosyal davranışlar sergilemektedirler. Bu davranışları sergileyen çocuklar akranları tarafından daha çok sevilmektedir. Çocukların akran ilişkileri en iyi oyun ortamlarında gözlemlenebilmekte ve oyun, olumlu akran ilişkilerinin geliştiği ortamların başında gelmektedir. Çocukların oyun ortamlarındaki davranışlarının şekillenmesinde ebeveynleri ile geliştirdikleri ilişkilerin de önemli olduğu belirtilmektedir. Bu bağlama çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre baba-çocuk ilişkisi ve akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Çalışma, 2018-2019 öğretim yılında, Afyonkarahisar ilinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokulları ve ilkokulların anasınıflarına devam eden beş-altı yaş çocukları (321 çocuk ve babaları) ile yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama amacıyla, “Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği” ve “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (Ebeveyn Formu)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya dahil edilen çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği; olumlu ilişkiler, uyumsuzluk ve çatışma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu; Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu’nda ise oyun bozma, oyundan kopma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı; oyun etkileşimi alt boyutunda ise anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği ile Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu puanları karşılaştırıldığında; Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği olumlu ilişkiler alt boyutu ile Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği oyun bozma ve oyundan kopma alt boyutları arasında; uyumsuzluk alt boyutu ile oyun etkileşimi arasında ve çatışma alt boyutu ile oyun etkileşimi arasında da negatif yönlü negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır (p<.05).

**Anahtar Sözcükler:** Okul Öncesi Dönem, Baba-Çocuk İlişkisi, Akran İlişkileri, Akran Oyun Davranışı

#### Abstract

Mother, father or the person who cares for the child and their peers play an important role in the life of the child. Children who receive positive feedback from their parents and peers and grow up with their interest and closeness are identified as more friendly, empathetic, trustworthy people and exhibit positive social behavior. Children who exhibit these behaviors are more popular with their peers. Peer relationships of children can be best observed in the play environments and play is one of the places where positive peer relations develop. It is stated that the relationships developed with the parents are also important in shaping the behaviors of children in play environments. In this context, this study was conducted to investigate the relationship between father-child relationship and peer play behaviors according to socioeconomic status of preschool children. The study was conducted in the 2018-2019 academic year with the children aged 5-6 years (321 child

\* Bu araştırma 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresinde (IECEC/UOEK-2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

and fathers) attending kindergartens and nursery classes of elementary schools in Afyonkarahisar. In the study, 'Child-Parent Relationship Scale' and 'Penn Interactive Peer Play Scale - Parent Form' was used to. According to the socioeconomic status of the children included in the study, there was a significant difference in the positive relationships, non-compliance and conflict sub-dimensions of Child-Parent Relationship Scale play interaction sub-dimension of Penn Interactive Peer Play Scale -Parent Form whereas there was no significant difference found in the disruption of play and disconnection sub-dimension of the scale. When the Child-Parent Relationship Scale and the Penn Interactive Peer Play Scale - Parent Form scores were compared, there were negative relationships between the positive relations sub-dimension of Child-Parent Relationship Scale and disruption and disconnection sub-dimensions of Penn Interactive Peer Play Scale; between the non-compliance sub-dimension and the play interaction sub-dimension and between conflict and play interaction sub-dimensions ( $p < .05$ ).

**Keywords:** Preschool, Father-Child Relationship, Peer Relations, Peer Play Behavior

## Giriş

Bireyin gelişimsel açıdan en kritik süreci olan okul öncesi dönemde başta aileler olmak üzere birçok etmen olumlu veya olumsuz ya da sürekli veya geçici sonuçlara neden olabilmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde, sosyal ve duygusal gelişim çocuğun sağlıklı bir kişilik yapısı geliştirmesi ve çevresiyle olumlu bir etkileşim kurabilmesinde önemli rol oynamaktadır (Kandır & Alpan, 2008). Bu bağlamda çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminin niteliği, ebeveyn ve çocuk etkileşimi ile yakından ilişkilidir. Ebeveynlerin çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeye yönelik davranışları; onların kendilerine güvenen, yaratıcı, bağımsız ve kendi haklarını korumasını bilen, başkalarıyla işbirliği ve dayanışma içerisine girebilen, kendisiyle ve çevresiyle barışık, dengeli ve uyumlu bir kişilik yapısı geliştirmelerinde etkili olabilmektedir (Tarkoçin & Tuzcuoğlu, 2014). Çocukların ebeveynleri ve akranları tarafından istenilmesi, kabul edilmesi ve sevildiğini bilmesi onları güvende hissettirir (Heritage, Mancini, Rigoli & Piek, 2019). Anne babası ve akranlarından sosyal kabul açısından olumlu dönütler alan çocuklar daha dost canlısı, empati yeteneği gelişmiş, güvenilir kişiler olarak tanımlanmakta ve toplumda olumlu sosyal davranışlar sergilemektedirler. Kuşkusuz bu kişisel özelliklere sahip çocuklar da akranları tarafından daha fazla sevilmetedir. Aksi durumda, akranları tarafından daha az sevilen ve sosyalleşme girişimlerine karşılık olumsuz dönütler alan çocuklar ise kendilerini daha kötü hissedebilmekte ve bu durumun sonucunda sosyal olarak istenmeyen yönde gelişimsel sonuçlar gösterebilmektedirler (Alto, Handley, Rogosch, Cicchetti, & Toth, 2018).

Son yıllarda, aile içinde babaların rolünde pek çok değişiklikler gözlemlenmektedir. Batı dünyasındaki çekirdek ailede, anne ve babalar eskiye oranla çok daha fazla beraber vakit geçirmekte ve rolleri arasında farklılıklar daha az görülmektedir (Shaffer, 2009). Bunun yanında artık evlilik dışı, bekar anne ya da babalar da çocuklarının büyüülmesinde tek başına büyük sorumluluklar alabilmektedir. Hem çocuğun hem de ebeveynin mizaç özellikleri, ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkileri etkilemektedir (Wamboldt & Wamboldt, 2000). Özellikle, anne ile çocuk arasında kurulan ilişkinin, annenin ve çocuğun genel mizaç özelliklerinden etkilenmesi kaçınılmazdır. Baba çocuk ilişkisinde ise, babaların çocukları ile ilgilenmesi konusunda tarihsel ve kültürel olarak pek çok farklılıklar olduğu belirtilmektedir (Rothbart, Derryberry & Posner, 1994). Anneler ve babalar doğaları gereği, çocuklarıyla ilgilenme ve bu ilgilerini gösterme tarzları açısından birbirinden farklıdırlar. Genellikle annelerin, okul öncesi çocuklarının günlük ve rutin bakımları ile daha fazla ilgilenirken; babaların ise, çocukları ile daha çok oyun ve/veya spor etkinliklerine yöneldikleri rapor edilmektedir (Öngider, 2013). Bunun yanı sıra, bu etkinliklerin, baba ile çocuk arasında güvenli bir bağ kurulması açısından oldukça önemli olduğu da belirtilmektedir (Bowey, 1995). Ayrıca, çocuklarıyla ilgili olan babaların okul öncesi çağıdaki çocuklarında anaokulu ya da kreşte daha az davranış problemi yaşadıkları vurgulanmaktadır (MacDonald & Parke, 1984). Babaların çocukları heyecanlandırmak, şaşırtmak ve geçici olarak dengesizlik verme eğilimleri vardır. Babalar çocukları risk almaya teşvik ederken onların güvenliği açısından da önsezileriyle önlemler alır ve böylece çocukların daha önce aşına olmadıkları durumlarda cesur olmayı öğrenmelerine fırsat tanır ve düşüklerinde kendi başlarına kalkmalarına izin verir (Paquette, 2004). Ancak bu dinamik ancak baba ile çocuk arasındaki duygusal bağın yerleşmiş olması durumunda etkili olabilir; bu ilişki, çocukları stres zamanlarında sakinleştirmeye ve rahatlatmaya yönelik anne-çocuk bağlanma ilişkisinin aksine,

baba ile çocuğun kontrollü şekilde risk alarak özgürce keşif yapma ve boğuşma gibi fiziksel eylemleri yaşama geçirmeye dönüktür (Clarke-Stewart, 1978).

Alanyazında sadece baba – çocuk etkileşiminin çocuğun çeşitli gelişim alanlarına olumlu etkisini rapor eden çok sayıda çalışma olmasına rağmen, çocuğun akran oyun davranışlarına etkisi konusunda daha az çalışmaya rastlanılmıştır. Bu çalışmalar içinde, baba-çocuk ilişkisinin olumlu düzeyde seyretmesinin çocuğun akranlarıyla oyun davranışlarında da olumlu çıktılara neden olduğunu belirtirken; yine aynı araştırmacılar iki sene sonra yürüttükleri çalışmalarında baba ile çocuğun günlük yaşama geçirdiği fiziksel oyunların çocukların cinsiyet gelişiminde önemli rol oynadığını belirtmişlerdir (MacDonald & Parke, 1986). Öte yandan Kerns ve Barth (1995) ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkinin akran oyun davranışlarına etkisini inceledikleri çalışmalarında, babaların oyun esnasında daha fazla yönerge sunduğu, çocukların da daha fazla öneri getirip olumlu karşılık sergilediğinden bahsetmişler ve baba-çocuk ilişkisinin çocukların okul öncesi ortamında popülaritelerini dolaylı yoldan artırdığını ve bu çocukların akranlarıyla daha fazla işbirliğine yatkın olduğunu bildirmişlerdir. Lindsey, Mize ve Pettit (1997) ise ebeveyn – çocuk etkileşiminin kalitesinin çocuğun işbirlikçi oyun akran davranışlarına etkisini inceledikleri araştırmalarında, özellikle baba ile çocuğun karşılıklı uyuma dayalı oyunlarının çocuğun sosyal uyumunu geliştirdiğini ve oyun akran davranışlarına olumlu katkıda bulunduğunu rapor etmişlerdir. Paquette (2004) baba ile çocuğun arasında geçen fiziksel oyunların anne ile oynanan oyunlardan farklı olarak çocuğun yeni karşılaştığı durumlara karşın daha cesur hareket etmesine olanak tanıdığını, çocukları ağırbaşlı ve güçlü kıldığını öne sürmüştür. Türkiye’de yürütülmüş bir çalışmada ise Sezer, Yılmaz ve Koçyiğit (2016) okul öncesi çocuklarının aile-çocuk iletişimi ile oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve anne-baba-çocuk arasında gerçekleşen konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati kurma biçimlerinde ortaya çıkan iletişimin, çocukların oyun becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Oyun olumlu akran ilişkilerinin geliştiği ortamların başında gelmektedir. Bunun yanında, çocukların akran ilişkileri en iyi oyun ortamlarında gözlemlenebilmektedir. Çocukların ebeveyni ile geliştirdikleri ilişkilerin oyun ortamlarındaki davranışlarının şekillenmesinde önemli olduğu belirtilmektedir (Tamis-LeMonda, Uzgiris & Bornstein, 2002). Buradan hareketle, yaşamla ilgili becerilerin ve kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı, aynı zamanda gelecek yıllardaki yaşamlarını büyük ölçüde etkileyen bu nedenle kritik bir öneme sahip olan okul öncesi dönemde baba - çocuk ilişkisi ve akran oyun davranışları arasında ilişkinin incelenmesinin çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre baba-çocuk ilişkisi ve akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır.

### **Yöntem**

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre baba-çocuk ilişkisi ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada genel tarama modelinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığının veya derecesinin belirlendiği araştırma modeli olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2005).

### **Evren Örneklem/ Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2018-2019 öğretim yılında, Afyonkarahisar ilinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokulları ve ilkokulların anasınıflarına devam eden anasınıfı çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak ailelerin alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyleri bakımından geneli temsil edebileceği düşünülen okullar Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından belirlenmiştir. Çalışma grubuna, bu okullardan anasınıfına devam eden, normal gelişim gösteren, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yolu ile belirlenen ve gönüllülük esaslı ilkesine göre 321 çocuk ve babaları dahil edilmiştir. Bu doğrultuda çocukların aileleri, %32.4'lük alt, %37.4'lük orta, %30.2'lik üst sosyoekonomik düzey olarak sınıflandırılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen çocukların demografik özellikleri incelendiğinde; %48.9'unun kız, %51.1'inin erkek olduğu; %51.4'ünün ilk, %22.1'inin ortanca, %26.2'sinin son çocuk olduğu; %63.2'sinin daha öne okul öncesi eğitim aldığı, %36.4'ünün ise okul öncesi eğitim kurumunda ilk yılı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların ebeveynlerinin; %24'ünün tek çocuğa, %76'sının ise birden fazla çocuğa sahibi olduğu; %72.6'sının çocukları ile nitelikli zaman geçirdikleri, %27.4'ünün ise nitelikli zaman geçirmek için vakit bulamadıkları belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların annelerinin; %26.8'inin 29 yaş ve altı, %64.5'inin 30-39 yaş arasında, %8.7'sinin ise 40 yaş ve üstünde olduğu; %39.6'sının ilk-orta okul, %16.2'sinin lise, %44.2'sinin üniversite mezunu olduğu; %5.7'sinin ev hanımı, %33.3'ünün memur, %14.7'sinin işçi ve serbest olarak çalıştığı saptanmıştır. Araştırmaya dahil eden çocukların babalarının; %15'inin 29 yaş ve altında, %68.2'sinin 30-39 yaş arasında, %16.8'inin 40 yaş ve üstünde olduğu; %26.8'inin ilk-orta okul, %24.9'unun lise, %48.3'ünün ise üniversite mezunu olduğu; %3.7'sinin memur, %34.9'unun işçi, %32.4'ünün serbest çalıştığı belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama amacıyla, “Genel Bilgi Formu”, çocuk-baba ilişkisini değerlendirebilmek için “Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği” ve çocukların akran oyun davranışlarını belirleyebilmek için “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (Ebeveyn Formu)” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen formda çocukların cinsiyeti, ailedeki çocuk sayısı, doğum sırası, anne-babanın yaşı, mesleği, öğrenim durumları ve sosyoekonomik durumlarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Genel bilgi formları araştırmacılar tarafından okullardaki çocuklara ait kişisel gelişim dosyalarındaki bilgilere bağlı olarak doldurulmuştur.

Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği (Child Parent Relationship Scale): Pianta (1992) tarafından geliştirilen Uzun ve Baran (2015) tarafından babalar için Türkçe uyarlaması yapılan ölçek, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Çatışma alt boyutu 14 madde, Bağlanma alt boyutu 6 madde ve Olumlu İlişki alt boyutu 10 madde olmak üzere ölçekte toplam 30 madde bulunmaktadır. Ölçek beşli likert tipi bir ölçek olup (1) Kesinlikle uygun değil, (5) Kesinlikle çok uygun arasında yanıtlanmaktadır. Ölçekte olumlu ve olumsuz ifadeler bulunmakta ve olumsuz ifadeler tersine çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçeğin normları 4,5-5,5 yaşlarında çocukları olan 714 anne babadan elde edilmiştir. Sonuçlara göre her bir alt boyut için Cronbach alpha katsayıları sırasıyla; Çatışma .83, Olumlu İlişki .72 ve Bağlanma .50'dir. Yapılan analizler sonucu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik açısından yeterli olduğuna karar verilmiştir. Uzun ve Baran (2015) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması için kapsam geçerliği, faktör analizi, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucu ölçekteki maddelerin toplamı için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .71, 1. boyutun (Olumlu İlişkiler) güvenilirlik katsayısı .76, 2. boyutun (Uyumsuzluk) güvenilirlik katsayısı .61, 3. boyutun (Çatışma) güvenilirlik katsayısı ise .62 olarak bulunmuştur. Ölçeğin babalar için uyarlanan formu 23 madde ve üç alt boyuttan oluşmuştur. Araştırmada Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeğibabalar tarafından doldurulmuştur.

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği PEAÖÖ (Penn Interactive Peer Play Scale -PIPPS) Ebeveyn Formu: Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından geliştirilen Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların serbest oyunları esnasında akranları ile oynarken göstermiş oldukları oyun davranışlarını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, okul öncesi dönemdeki 60-72 aylık çocukların akranları ile oynadıkları oyunlarının evde veya misafirlikte iken ebeveynleri tarafından değerlendirilmesi için 'Ebeveyn Formu' ve sınıfta serbest oyun oynarken öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi için ise 'Öğretmen Formu' bulunmaktadır. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği toplamda üç alt boyuttan (Oyun Etkileşimi, Oyun Bozma, Oyundan Kopma) oluşmaktadır. Ölçek kapsamında yer alan her bir madde dördümlü likert tipinde hazırlanmıştır. Maddeler, Hiçbir Zaman =1, Nadiren = 2, Sık Sık = 3 ve Her Zaman = 4 şeklinde puanlanmaktadır. Değerlendirme sonucunda alt boyutlar için; Oyun Etkileşimi puanı yüksek olan çocuk için Oyun Bozma ve Oyundan Kopma boyutlarının puanlarının düşük olması ya da Oyun Etkileşimi puanı düşük olan çocuk için Oyun Bozma ve Oyundan Kopma boyutlarının puanlarının yüksek olması beklenmektedir. Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin İç güvenilirlik katsayıları Oyun Etkileşimi ( $\alpha=.72$ ), Oyun Bozma ( $\alpha=.75$ ) ve Oyundan Kopma ( $\alpha=.68$ ) olarak bulunmuştur. Araştırmada Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu babalar tarafından doldurulmuştur.

## Veri Analizi

Elde edilen verilerin analizinde; çocukların ve çocukların ailelerine ilişkin demografik özelliklerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formundan elde edilen verilerin analizinde öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnoff (K-S) Testi ile incelenmiştir. Ölçme araçlarına verilen yanıtların puanları ile homojenliğe bakıldığında değerlerin 0.05'ten büyük olduğu (Bütüner, 2008), yani normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan normallik testi sonucu veriler, One way Anova Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan Tukey Testi kullanılmış ve anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kabul edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011). Ayrıca Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu puanları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

## Bulgular

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre baba-çocuk ilişkisi ve akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin One Way Anova Testi Sonuçları.

Alt Boyut	Varyans Kaynağı	KT.	SD	KO	F	p	Fark Oluşan Gruplar
Olumlu ilişkiler	Gruplar arası	1.407	2	.704	3.965	.020*	Alt-Üst
	Gruplar içi	56.427	318	.177			
	Toplam	57.834	320				
Uyumsuzluk	Gruplar arası	20.445	2	10.223	18.582	.000*	Alt-Orta Alt-Üst
	Gruplar içi	174.947	318	.550			
	Toplam	195.392	320				
Çatışma	Gruplar arası	20.716	2	10.223	22.483	.000*	Alt-Orta Alt-Üst
	Gruplar içi	146.505	318	.550			
	Toplam	167.221	320				

\*p<0,05

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği; olumlu ilişkiler (F=3.965, p<.05), uyumsuzluk (F=18.582, p<.05) ve çatışma (F=22.483, p<.05) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan Tukey Testi sonucunda; alt sosyoekonomik düzeye sahip olan ailelerin baba-çocuk ilişkisi puan ortalamalarının olumlu ilişkiler, uyumsuzluk ve çatışma alt boyutlarında üst ve orta sosyoekonomik düzeydekilere oranla daha düşük olduğu saptanmıştır.

Tablo 2. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu Puan Ortalamalarına İlişkin One Way Anova Testi Sonuçları.

Alt Boyut	Varyans Kaynağı	KT.	SD	KO	F	p	Fark Oluşan Gruplar
Oyun Etkileşimi	Gruplar arası	4.192	2	2.096	4.947	.008*	Alt-Orta Alt-Üst
	Gruplar içi	134.730	318	.424			
	Toplam	138.922	320				
Oyun Bozma	Gruplar arası	.421	2	.211	.894	.410	
	Gruplar içi	74.950	318	.236			
	Toplam	75.371	320				
Oyundan Kopma	Gruplar arası	.732	2	.366	1.411	.245	
	Gruplar içi	82.452	318	.259			
	Toplam	83.183	320				

\*p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu; oyun bozma ( $F=.894, p>.05$ ), oyundan kopma ( $F=1.411, p>.05$ ) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, oyun etkileşimi ( $F=4.947, p<.05$ ) alt boyutunda ise anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan Tukey testi sonucunda; ebeveyn değerlendirmesine göre oyun etkileşimi alt boyutunda alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların akran oyun davranışlarının orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların akran oyun davranışlarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği ile Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği puanlarına ilişkin Pearson Korelasyon Analizi.

Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği	Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği	n	Pearson Correlation	p
Olumlu ilişkiler	Oyun Bozma	321	-.167	.003
	Oyundan Kopma	321	-.162	.004
Uyumsuzluk	Oyun Etkileşim	321	-.131	.019
Çatışma	Oyun Etkileşim	321	-.142	.011
Toplam Puan	Toplam Puan	321	-.122	.029

Tablo 3 incelendiğinde, Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği ile Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu puanları karşılaştırıldığında; Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği olumlu ilişkiler alt boyutu ile Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği oyun bozma ( $r=-.167, p=.003$ ) ve oyundan kopma ( $r=-.162, p=.004$ ) alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişki belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Uyumsuzluk alt boyutu ile oyun etkileşimi ( $r=-.131, p=.019$ ) arasında, çatışma alt boyutu ile oyun etkileşimi ( $r=-.142, p=.011$ ) arasında da negatif yönlü ilişki saptanmıştır. Aynı zamanda Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği toplam puan ortalaması ile Penn Etkileşimli Akran Oyun Davranışı Ebeveyn Formu toplam puan ( $r=-.122, p=.029$ ) arasında da negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Oyun, erken çocukluk döneminin en belirgin sosyal etkinliği olarak ifade edilmektedir (Farver vd., 1995; Sezer vd., 2016). Çocukların oyunlardaki yetkinliği; bir durumun farklı etkilerini koordine etme becerisi, dil ve sembolik ifade, olay ve olgulara ait bilgi, sosyal etkileşim ve iletişim becerileri gibi birçok alan ile ilişkilidir (Tamis-LeMonda, Uzgiris & Bornstein, 2002). Bu bilgi ve beceriler çocuğun akranlarıyla oynadığı oyunun niteliğini de belirlemektedir. Çocuğun bu becerilere erişebilmesindeki en büyük etmenlerden biri de anne ve babasıyla kurduğu etkileşimden geçer. Bu bağlamda, bu çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre baba-çocuk ilişkisi ve akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, araştırmaya dahil edilen çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği; olumlu ilişkiler, uyumsuzluk ve çatışma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu; Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formunda ise oyun bozma, oyundan kopma alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı; oyun etkileşimi alt boyutunda ise anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Alt sosyoekonomik düzeye sahip olan ailelerin baba-çocuk ilişkisi puan ortalamalarının olumlu ilişkiler, uyumsuzluk ve çatışma alt boyutlarında üst ve orta sosyoekonomik düzeydekilere oranla daha düşük olduğu saptanmıştır. Buna göre, düşük sosyoekonomik düzeydeki aileler dahilinde babalar çocuklarıyla orta ve üst düzeydeki ailelere nazaran kaliteli etkileşimler yaşayamamaktadır. Bunun olası nedenleri olarak; alt sosyoekonomik düzeydeki babaların çok yoğun çalışmaları, aile içi kardeş sayısının daha fazla olması, aile içi iletişimin kalitesiz olması ya da alt sosyoekonomik düzeydeki babaların çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında farkındalıklarının az olması gösterilebilir. Nitekim Tarkoçin ve Tuzcuoğlu (2014), ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerinin çocuğun kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ailenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ancak cinsiyet etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Orta ve üst sosyoekonomik seviyedeki babalar ise çocuklarıyla geçirecekleri kaliteli zamanlar yaratarak onlarla olumlu etkileşim kurmakta ve bu da çocuklarının akran oyun davranışlarına olumlu etkide bulunmaktadır. Alanyazında, babanın eğitim durumundaki artışın baba ile çocuk arasındaki ilişkiyi olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Uzun & Baran, 2019). Nitekim, çalışmanın diğer bir sonucuna göre; Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği olumlu ilişkiler alt boyutu ile Penn Etkileşimli Akran



Oyun Ölçeği oyun bozma ve oyundan kopma alt boyutları arasında; uyumsuzluk alt boyutu ile oyun etkileşimi arasında ve çatışma alt boyutu ile oyun etkileşimi arasında da negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır ( $p < .05$ ). Buna göre, baba çocuğuyla ne kadar olumlu ilişkiler kurarsa çocuğu da akranlarıyla oyun esnasında o kadar az sorun yaşamakta ve oyun bozma ile oyundan kopma davranışları o kadar az görülmektedir. Buna ek olarak, baba ile çocuk arasında uyumsuzluk ve çatışma arttıkça çocuğun oyun etkileşimi kalitesi düşmektedir. Toplam puan ortalamaları ele alındığında da benzer durum görülmüştür. Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği ile Penn Etkileşimli Akran Oyun Davranışı Ebeveyn Formu puanları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, baba çocuk ilişkisinin; sağlıklı bir cinsel kimlik oluşturabilmek, etkili iletişim kurabilmek, kendini doğru ve etkili ifade edebilmek, içgüdülerini kontrol edebilmek ve sosyal adaptasyonda başarıyı yakalayabilmek için ne kadar önemli olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Burada, çocukların oyun akran davranışları üzerinde ebeveynin etkisi göz önüne alındığında, araştırma sonuçları ile paralel biçimde, ebeveyn-çocuk etkileşiminin bu davranışlara olumlu katkı sağladığını ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır (Attili, Vermigli & Roazzi, 2015; Brown vd., 2009; Chae & Lee, 2011; Chen & McCollum, 2000; Darwish, Esquivel, Houtz & Alfonso, 2001; Driscoll & Pianta, 2011; Haapasalo & Tremblay, 1994; Kochanska, 2002; McDowell & Parke, 2009; McCollum & Chen, 2001; McHale, Johnson & Sinclair, 1999; Miner & Clarke-Stewart, 2008; Pasiak, 2011; Romanchych, 2014; Sezer, vd., 2016).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim kurumlarında baba – çocuk ilişkisi hakkında aile eğitimleri düzenlemesi, öğretmenlerin anne ve babaları bu konuda bilinçlendirmeleri, babaların çocuklarıyla birlikte oynayabileceği oyunların öğretimi konusunda uygulamalı çalışmalar yapılması önerilebilir. Babaların çocuğun yaşamındaki eşsiz önemi konusunda Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı aracılığıyla kamu spotları ile bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. Yine aynı bakanlık aile kurumunun korunması ve boşanmaların azaltılması için danışmanlık hizmetlerinin kalitesini artırabilir. Ayrıca, bu alanda bundan sonraki çalışmalarda cinsiyet değişkeni de araştırmaya dahil edilerek babaların kız ve erkek çocuklarıyla etkileşimleri ile çocukların akran oyun davranışları arasındaki ilişki incelenebilir.

### Kaynakça

- Ahmetoğlu, E., Acar, İ.H., ve Aral, N. (2016). Reliability and validity study of penn interactive peer play scale-parent form (PIPPS-P). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 31-52. doi: 10.7827/TurkishStudies.9634
- Alto, M., Handley, E., Rogosch, F., Cicchetti, D., ve Toth, S. (2018). Maternal relationship quality and peer social acceptance as mediators between child maltreatment and adolescent depressive symptoms: Gender differences. *Journal of Adolescence*, 63, 19-28. doi: [10.1016/j.adolescence.2017.12.004](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.004)
- Attili, G., Vermigli, P., ve Roazzi, A. (2015). Children's social competence, peer status, and the quality of mother-child and father-child relationships. *European Psychologist*, 15(1), 23–33.
- Bowey J. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first grade reading achievement. *J Educ Psychol*, 87, 63-79.
- Brown, G.L., Mangelsdorf, S.C., Neff, C., Schoppe-Sullivan, S.J., ve Frosch, C.A. (2009). Young children's self-concepts: associations with child temperament, mothers' and fathers' parenting, and triadic family interaction. *Merrill-Palmer Quarterly* (Wayne State University. Press), 55(2), 184–216.
- Bütüner, S. O. (2008). Kitap incelemesi sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *İlkogretim Online*, 7(1), 6-8.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chae, J.Y. ve Lee, K.Y. (2011). Impacts of Korean fathers' attachment and parenting behavior on their children's social competence. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(5), 627-643.
- Chen, Y.J. ve McCollum, J.A. (2000). Taiwanese mothers' perceptions of the relationship between interactions with their infants and the development of social competence. *Early Child Development and Care*, 162(1), 25-40.
- Clarke-Stewart, K.A. (1978). And dady makes three: The father's impact on mother and young child. *Child Development*, 49, 466–478.
- Darwish, D., Esquivel, G.B., Houtz, J.C., ve Alfonso, V.C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse ve Neglect*, 25(1), 13-31.
- Driscoll, K. ve Pianta, R.C. (2011). Mothers' and fathers' perceptions of conflict and closeness in parent-child relationships during early childhood. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 7, 1–24.
- Fantuzzo, J., Mendez, J. ve Tighe, E. (1998). Parental assessment of peer play: Development and validation of the parent version of the Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 659-676. doi:10.1016/s0885-2006(99)80066-0
- Farver, J.A.M., Kim, Y.K., ve Lee, Y. (1995). Cultural differences in Korean-and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors. *Child Development*, 66(4), 1088-1099.
- Haapasalo, J. ve Tremblay, R.E. (1994). Physically aggressive boys from ages 6 to 12: Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(5), 1044-1052.
- Heritage, B., Mancini, V., Rigoli, D., ve Piek, J. (2019). Measure reliability of the perceived competence and social acceptance for children scale via rasch analysis. *British Journal Educational Psychology*. doi:[10.1111/bjep.12268](https://doi.org/10.1111/bjep.12268).
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 4(14), 33-38.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kerns, K. ve Barth, J. M. (1995). Attachment and play: Convergence across components of parent-child relationships and their relationships to peer competence. *Journal of Social & Personal Relationships*, 12, 243-260. doi:10.1177/0265407595122006

- Kochanska, G. (2002). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: A context for the early development of conscience. *Current Directions in Psychological Science*, 11(6), 191-195.
- Lindsey, E.W., Mize, J., ve Pettit, G.S. (1997). Mutuality in parent-child play: consequences for children's peer competence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(4), 523-538.
- MacDonald, K. ve Parke R.D. (1984). Bridging the gap: parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development*, 55(4), 1265-1277.
- MacDonald, K. ve Parke, R.D. (1986). Parent-child physical play: The effects of sex and age of children and parents. *Sex Roles* 15(7), 367-368
- McDowell, D.J., ve Parke, R.D. (2009). Parental correlates of children's peer relations: an empirical test of a tripartite model. *Developmental Psychology*, 45(1), 224-235.
- McCollum, J.A., ve Chen, Y.J. (2001). Maternal roles and social competence: Parent-infant interactions in two cultures. *Early Child Development and Care*, 166(1), 119-133.
- McHale, J.P., Johnson, D., ve Sinclair, R. (1999). Family dynamics, preschoolers' family representations, and preschool peer relationships. *Early Education and Development*, 10(3), 373-401.
- Miner, J.L., ve Clarke-Stewart, K.A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental psychology*, 44(3), 771-786.
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki psikiyatride güncel yaklaşımlar. *Current Approaches in Psychiatry*, 5(4), 420-440.
- Pasiak, C. (2011). *The effect of mother-child interactional synchrony: Implications for preschool aggression and social competence*. (Master Thesis). University of Windsor, Windsor, Ontario, Canada.
- Paquette, D. (2004). Theorizing the father-child relationship: mechanisms and developmental outcomes. *Human Development*, 47, 193-219.
- Pianta, R.C. (1992). *Child-parent relationship scale*. University of Virginia.
- Romanych, E.L. (2014). *Young children's aggression: links between emotion regulation, mother-child shared affect, parenting practices and parenting support*. (Master Thesis). University of Windsor Master of Arts Windsor, Ontario, Canada.
- Rothbart, M.K., Derryberry, D, ve Posner, M.L. (1994). *A psychobiological approach to the development of temperament*. In *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior* (Eds JE Bates, TD Wachs), pp.83-116. Washington, DC: American Psychological Association,
- Sezer, T., Yılmaz, E., ve Koçyiğit, S. (2016). 5-6 yaş grubu çocukların oyun becerileri ile aile çocuk iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 185-204.
- Shaffer, D.R. (2009). *Social and personality development*. Belmont, CA: Wadsworth,
- Tamis-LeMonda, C.S., Uzgiris, I.C., ve Bornstein, M.H. (2002). *Play in parent-child interactions*. Bornstein, M.H. (Ed.) *Handbook of Parenting (2ed.) Volume 5 Practical Issues in Parenting*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tarçoın, S. ve Tuzcuoğlu, N. (2014). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 339-354.
- Uzun, H. ve Baran, G. (2015). Çocuk ebeveyn ilişkisi ölçeği'nin okul öncesi dönemde çocuğu olan babalar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 30-40.
- Uzun, H. ve Baran, G. (2019). Babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla ilişkisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-60.
- Wamboldt, M.Z. ve Wamboldt, F.S. (2000). Role of the family in the onset and outcome of childhood disorders: selected research findings. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 39, 1212-1219.

## Investigation of The Relationship Between Father-Child Relationship and Peer Play Behavior According to Socioeconomic Level of Preschool Children\*\*

Nezahat Hamiden KARACA   Ümit Ünsal KAYA   Münevver CAN YAŞAR  

**Atf:** Karaca,N.H., Kaya,Ü.Ü. ve Can Yaşar,M. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre baba-çocuk ilişkisi ve akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e- Kafkas Journal of Educational Research*, 6(4), 33-43.

Research article Received: 05.12.2019 Accepted: 25.12.2019 Doi: 10.30900/kafkasegt.653630

### Introduction

In the preschool period, social and emotional development plays an important role in the development of a healthy personality structure and a positive interaction with the environment (Kandır & Alpan, 2008). The quality of the child's social and emotional development is closely related to parent and child interaction. Mother, father or the person who cares for the child and their peers play an important role in the life of the child. Children who receive positive feedback from their parents and peers and grow up with their interest and closeness are identified as more friendly, empathetic, trustworthy people and exhibit positive social behavior. Children who exhibit these behaviors are more popular with their peers. Peer relationships of children can be best observed in the play environments and play is one of the places where positive peer relations develop. It is stated that the relationships developed with the parents are also important in shaping the behaviors of children in play environments. In this context, this study was conducted to investigate the relationship between father-child relationship and peer play behaviors according to socioeconomic status of preschool children.

### Method

In order to investigate the relationship between father-child relationship and peer play behaviors according to socioeconomic status of preschool children, relational survey model was used. The study population of this research consists of kindergarten children attending kindergartens and nursery classes of primary schools in Afyonkarahisar province in 2018-2019 academic year. In accordance with the purpose of the research, schools which are thought to represent the general level of families in terms of lower, middle and upper socioeconomic levels were determined by Afyonkarahisar National Education Directorate. The study group consisted of 321 children and their fathers who were attending kindergartens from these schools, showing normal development, determined by sampling maximum diversity from purposeful sampling methods and on the principle of volunteering. In the study, “Child-Parent Relationship Scale” and “Penn Interactive Peer Play Scale - Parent Form “ were used. In the analysis of the data obtained; descriptive statistics such as frequency and percentage were used to evaluate the demographic characteristics of children and their families. As a result of the normality test, the data were analyzed using One way Anova Test. Tukey Test was used to determine the significant difference between the groups and the level of significance was determined as 0.05 (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2011). In addition, Pearson Correlation Coefficient was used to determine the relationship between Child-Parent Relationship Scale and Penn Interactive Peer Play Scale - Parent Form scores.

\*\* This research was presented as an oral paper at the 6th International Early Childhood Education Congress.

### **Conclusion and Discussion**

According to the socioeconomic status of the children included in the study, there was a significant difference in the positive relationships, non-compliance and conflict sub-dimensions of Child-Parent Relationship Scale play interaction sub-dimension of Penn Interactive Peer Play Scale - Parent Form whereas there was no significant difference found in the disruption of play and disconnection sub-dimension of the scale. When the Child-Parent Relationship Scale and the Penn Interactive Peer Play Scale - Parent Form scores were compared, there were negative relationships between the positive relations sub-dimension of Child-Parent Relationship Scale and disruption and disconnection sub-dimensions of Penn Interactive Peer Play Scale; between the non-compliance sub-dimension and the play interaction sub-dimension and between conflict and play interaction sub-dimensions ( $p < .05$ ).

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Meraklarına Yönelik Görüşleri\* Opinions Of Pre-School Teachers About Children's Curiosities\*

Özlem VARDİ<sup>1</sup>   Serap DEMİRİZ<sup>2</sup>  

**Atıf:** Vardi, Ö.ve Demiriz, S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların meraklarına yönelik görüşleri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 44-58.

Araştırma Makalesi Geliş Tarihi: 06.12.2019 Kabul Tarihi: 26.12.2019

Doi: 10.30900/kafkasegt.655872

### Öz

Her insan merak eder ve bilmek ister. Dokunarak, inceleyerek, sorular sorarak, ihtimalleri sorgulayarak merakını gidermek ister. Merakını gidermedikçe benliğini bir bütünlüğe kavuşturamaz. Merak çocukla, öğrenme merakla başlar. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların meraklarına yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmanın erken çocukluk dönemine dair bilgilere katkı sağlayacağına ve gelecekte yürütülecek benzer çalışmalar açısından önemli bir başlangıç noktası oluşturacağına inanılmaktadır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanan araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların öğretmenlere sorulmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Yapılan araştırmayla, okul öncesi dönem çocuklarının hayvanlar, doğa olayları, dünya ve uzay konularına yönelik yoğun bir merak içinde oldukları, meraklarını tatmin etmek için gözlem, araştırma ve soru sorma gibi girişimlerde buldukları, öğretmenlerinin çocukların meraklarını giderme ve genişletmeye yönelik tepkilerde buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların fen merkezi ve fen etkinliklerine yönelik meraklarının yüksek olduğu, öğretmenlerin çocukların meraklarını arttırmak için en çok oyun yöntemini tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Merak olmadan tek doğru peşinde dolanırız, tek yoldan ilerleriz. Belli bir standardın üzerine çıkamayız, geliştiremeyiz ve geliştiremeyiz. Zengin uyarıcılarla donatılmış ve bilinçli öğretmenler tarafından desteklenen okul öncesi eğitim ortamları çocukların meraklarının olumlu yönde gelişmesinde etkili olacaktır.

Bu araştırmada sadece öğretmenler ile çalışılmıştır. Çocukların ve ailelerin görüşleri ile çocukların merakları belirlenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Merak, merak ve çocuk, okul öncesi eğitim, öğretmen görüşleri,

### Abstract

Every person wonders and wants to know. He wants to satisfy his curiosity by touching, examining, asking questions, questioning possibilities. Unless he's relieved of his curiosity, he can't have his integrity. Learning with curiosity begins with curiosity. It is believed that this study, which was conducted with the aim of examining the opinions of preschool teachers towards the curiosity of children, will contribute to the information about early childhood and will constitute an important starting point for similar studies to be conducted in the future. The participants of the study, which was designed as a case study from qualitative research designs, consisted of 10 teachers working in preschool education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Ankara in the 2017-2018 academic year. The research data were obtained by asking the questions to the teachers in the semi-structured interview form prepared by the researchers. Content analysis method was used in the analysis of the obtained data.

The research revealed that pre-school children have intense curiosity about animals, natural events, earth and space issues, that they attempt to satisfy their curiosity by observing, researching and asking questions,

\* Bu araştırma 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresinde (IECEC/UOEK-2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

and that their teachers react to resolve and expand children's curiosities. In addition, it was found out that children had a high interest in science center and science activities, and teachers preferred the play method to increase children's curiosity. Without curiosity, we pursue one line, one way. We cannot go above a certain standard, we cannot develop and develop. Preschool education environments equipped with rich stimulants and supported by conscious teachers will have an impact on the positive development of children's curiosity.

In this research, only teachers were studied. The opinions of children, teachers, families and curiosities of children can be determined.

**Keywords:** Curiosity, curiosity and children, preschool education, teacher opinions

## Giriş

İnsan, doğası gereği düşünen, yargılayan, sorgulayan, tartışan bir varlıktır. Bu sebeple de birçok şeyi merak eder ve öğrenmek ister (Demirel & Coşkun, 2009). Merak öğrenmeyi harekete geçiren bir mekanizmadır. Çocuklar merak ettikleri zaman en iyi şekilde öğrenirler (Engel, 2011). Merak yaratıcı performansa katkıda bulunan motive edici bir güçtür. İnsan davranışları için öneminin bilincinde olarak, ilk kuramcılar merakın Homeostatik dengeyi sağlayan açlık ve susuzluk kadar önemli bir kavram olduğunu belirtmişlerdir (Hardy, Ness & Mecca, 2017).

Aristo ve Cicero merakı bilgi için kendinden motive olmuş bir istek olarak görürken, Augustine ve Hume merakı “bilgi edinme arzusu” terimiyle açıklayarak, merakı bir tutku olarak görmüşlerdir (Jirout & Klahr, 2012). Berlyne (1954) merakı algısal ve bilgiye yönelik merak olmak üzere iki türde açıklamıştır. Algısal merak çevredeki uyaranlar ve yenilik tarafından uyandırıldığı ve keşifle azalttığı düşünülen meraktır. Bilgiye yönelik (epistemic) merak ise bilgi edinme arzusu, bilmeye yönelik bir dürtü şeklinde açıklanarak bilgi isteğini tanımlar (Jirout & Klahr, 2012; Mittman & Terrell, 1964; Pluck & Johnson, 2011). Loewenstein (1994) merakı yoksunluk hissiyle açıklamış, bireyin bir konuyla ilgili bilgilerindeki bilgi boşluklarının merkezi öneme sahip olduğunu, eksik bilgilerin bireylerde merakı ortaya çıkaracağını ve bilgi boşluklarını doldurmak için bireylerin motive olacağını ileri sürmüştür (Loewenstein’den aktaran Pluck & Johnson, 2011).

Tüm bu yaklaşımlar merakın, metabilşsel bir öğrenmenin meydana gelmesinde, yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş bireylerin yetiştirilmesinde temel güç olduğunu göstermektedir. Çünkü merak duygusu organizmayı harekete geçirerek, bir keşifle doyuma ulaşır ve çocukta tatmin hisleri ve bilginin depolanması ile neticelenir (Şirin, 2007). Merak demek çocuk demektir. Merak çocukların doğuştan sahip oldukları onları araştırmaya ve öğrenmeye iten, tüm bilimlerin kapsayıcısı ve başlangıç noktası olan sürükleyici bir güçtür. Roe (1961) ünlü araştırma bilimcileri üzerine yaptığı çalışmada, merakın bütün bu bilim insanlarının temel bir itici gücü olduğunu belirtmiştir (Roe’den aktaran Maw ve Maw, 1970). Çocuk içine doğduğu dünyaya ait olduğunu hissetmek ve bir dengeye ulaşabilmek için yoğun bir dikkatle en yakınından başlayarak evreni algılamaya ve sorgulamaya yönelir. Piaget çocukların bilişsel gelişiminde merakın önemli olduğunu vurgulamış, Vygotsky ise bilişsel yeteneklerin çocukluk merakını araştırmak ve teşvik etmekle genişletilebileceğini belirtmiştir (Pluck & Johnson, 2011). Hızlı bir bilişsel gelişim süreci içinde olan çocuk, duyularıyla algılama sürecine bilişsel sorgulama sürecini de ekleyerek, bir bilim adamı gibi araştırarak, bir filozof gibi sorgulayarak merakını tatmin etmenin hazzına yani anlamlı öğrenmeye, öğrendiğini benliğine katmaya başlar. Bilgilerin öğrenilmesini, öğrenilen bilgilerin bir anlama kavuşarak benimsenmesini, işlevsel hale gelmesini sağlayan merakın, insan zihninin gelişimi için en önemli teşvik edici güç kaynağı olduğu düşünülmektedir. Engel (2011) merakın öğrenmenin temelini oluşturan mekanizmayı harekete geçiren kuvvetli bir güç olduğunu ve en iyi öğrenmenin merak etmekle gerçekleşebileceğini belirtmiştir.

Aristoteles’in “insan doğası gereği bilmek ister” sözünde ifade ettiği gibi zihin, dış dünyayı algılamaya başladığı andan itibaren yoğun bir merak duygusu ve bilme arzusu içerisinde olur (Dirican, 2018). Bilimden teknolojiye, sanattan eğitime neredeyse bütün alanlarda ki gelişmeler insanoğlunun tükenmek bilmez merak duygusu sayesinde ortaya çıkmıştır. İnsanlar sahip oldukları merak tutkusunu kaybetmedikçe yeni merakların tetiklemeyle benimsedikleri yeni bilgilerle hayat boyu öğrenen bireyler olarak hem kendilerine hem de topluma faydalı olurlar (Say, 2015). Merak, canlıları yeni şeyler öğrenmeye yönlendiren bir histir (Ocak, 2017). Gelişim psikologları günlük hayatı çocuğun laboratuvarı olarak görür. Çocukların merakı sosyal bağlamda ortaya çıkar ve etrafındakilerden etkilenir (Engel, 2011). Çocukların en önemli sosyal çevrelerinden biri zengin uyarıcıların bulunduğu, çocukların girişimlerinin desteklendiği okul öncesi eğitim ortamlarıdır. En etkili öğrenmenin ilgi ve

merakın olduğu durumlarda ortaya çıktığını belirten Montessori bu uyarıcıların bulunduğu çevrede kalıcı merakın besleneceğini belirtmektedir (Lillard'dan aktaran Soydan, 2013). Erken çocukluk eğitim kurumları ve bu kurumların temel faktörü olan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sahip oldukları potansiyellerini ortaya çıkarmada ve geliştirmede önemli olduğu düşünülmektedir. Çocukların yakınında bulunan ve yaşamında etkili olan insanlar, çocuğun merakını bastırmakta veya ortaya çıkarmakta rol oynamaktadır (Engel & Randall, 2009). Engel (2011) öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimlerin çocukların merakını destekleyebileceğini veya engelleyebileceğini belirtmiştir ve yaptığı araştırmada çoğu ilkökul öğretmeninin çocukların merakını arttırmak için çok az zaman harcadıklarını tespit etmiştir. Post & van der Molen (2018) araştırmalarında öğretmenlerin kendilerinin cevaplarını bilmediği konular hakkındaki meraklı soruları açıklayamadıkları için bu tür meraklı sorulara yönelik rahatsızlık duyduklarını tespit etmişlerdir. Çocukların merak etme ve merak üzerine hareket etme yeteneklerini geliştirmek, öğretmenlerin kazanabileceği en önemli ve faydalı becerilerden biridir. Çocukların merak davranışları yönlendirildiğinde, çocuklar sadece merak ettikleri konu ve durumlarla ilgilenmekle kalmaz, aynı zamanda bilimsel yöntem hakkında bir anlayış geliştirir (Engel, 2011).

Erken dönemlerden itibaren çocukların meraklarını geliştirmekte önemli etkileri olan ve çocuğun yakınında bulunan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların merakları konusunda ne düzeyde bilgi sahibi olduklarının, meraklarına yönelik ne tür faaliyetlerde bulduklarının bilinmesi çocukların meraklarının ortaya çıkarılması ve desteklenmesinde oldukça önemlidir (Ceylan, Gözün Kahraman, & Ülker, 2015). Merak konusu çocukların eğitim sürecinde son derece önemli olmasına rağmen, ulusal literatürde çocukların meraklarına yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin çocukların meraklarına yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmanın erken çocukluk dönemine dair bilgilere katkı sağlayacağına ve çalışmanın gelecekte yürütülecek benzer ve daha geniş çaplı çalışmalar açısından önemli bir başlangıç noktası oluşturacağına inanılmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin çocukların meraklarına yönelik görüşlerini incelemektir.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin çocukların en çok merak ettikleri konulara yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin çocukların meraklarını artıran durumlara yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin çocukların merak davranışlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin çocukların merakına yönelik verdikleri tepkiler nelerdir?
5. Öğretmenlerin çocukların meraklarını artıran ve geliştiren merkezlere yönelik görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin çocukların merakının yüksek olduğu etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin çocuklarda merakı artırmak için tercih ettikleri yöntemler nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

Bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Nitel araştırmada temel amaç örnekleme derinlemesine incelemektir (Yıldırım & Şimşek, 2000). Nitel araştırmalar yaşamın doğal akışında ortaya çıkan olayların ayrıntılı incelemelerini yürütmeye, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenmeye, mevcut durumları anlama ve açıklamaya vurgu yaparlar (Büyüköztürk vd., 2015; Neuman, 2007). Araştırma, nitel araştırma “durum çalışması” modeli kapsamında yürütülmüştür. McMillan (2000), durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır. Yani bir varlığın zamana ve mekana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmadır (Büyüköztürk vd., 2015).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. Burada araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmaya başlar (Büyüköztürk vd., 2015, s. 92). Araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi



eğitim kurumlarında çalışan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler tablo 1 de verilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri.

Demografik Bilgiler		N
Cinsiyet	Kadın	10
	Erkek	0
Mesleği sevme durumu	Evet	10
	Hayır	0
Yaş	40 yaş ve zeri	6
	35-39	4
Öğrenim durumu	Lisans (örgün)	9
	Lisans (açık öğretim)	1
Mesleki hizmet yılı	10-19	5
	20-29	4
	30 yıl ve üzeri	1
Kurum türü	Bağımsız anaokulu	6
	Anasınıfı	4
Çalışılan yaş grubu	48-60	7
	60-72	3
Sınıftaki çocuk sayısı	10-19	7
	20-29	3
:Mesleği seçme şekli	İsteyerek seçtim	7
	Tesadüfen seçtim	2
	İstemeyerek seçtim	1

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı kadındır. Aynı zamanda öğretmenlerin hepsi mesleğini severek yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaş aralığına bakıldığında 35-39 yaş aralığında (4), 40 yaş ve üzerinde (6) öğretmenin olduğu, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (9) örgün olarak lisans eğitimini tamamladığı, mesleki hizmet yılı açısından incelendiğinde öğretmenlerin yarısının (5) 10-19 yıl arasında hizmet verdiği, öğretmenlerin çalıştığı kurum türlerine bakıldığında ise bağımsız anaokulundan (6), ilköğretime bağlı ana sınıflarından ise (4) öğretmenin katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının (7) 48-60 aylık çocuklarla birlikte çalıştığı ve sınıflarındaki çocuk sayısının 10-19 arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (7) bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtiği görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında öğretmenlerin demografik özelliklerine yönelik bilgileri içeren demografik veri formu ve okul öncesi öğretmenlerinin çocukların meraklarına yönelik görüşlerini inceleme amaçlı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

### Demografik Veri Formu

Çalışmaya katılan öğretmenler hakkında demografik bilgileri elde etmek amacı ile araştırmacılar tarafından oluşturulan “Demografik Veri Formu”nda öğretmenin cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, mesleği sevme durumu, hizmet yılı, kurum türü, çalıştığı yaş grubu, sınıftaki çocuk sayısı ve mesleği seçme şekline ilişkin sorular yer almaktadır.

### Görüşme Formu

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, çocukların merak ettikleri konuları/durumları belirlemek, meraklandığında ne tür davranışlar sergilediğini tespit etmek, merak ettiği konuları durumları ortaya koymak amacıyla ilgili literatür dikkate alınarak oluşturulmuştur. Görüşme formunun iç geçerliliğini sağlamak için sorular alanında uzman üç akademisyen tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan soruların, araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirmeleri, gerekli gördükleri durumlarda soruların değiştirilmesi, düzeltilmesi ve çıkartılması ile ilgili öneriler getirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından sorular tekrar gözden geçirilmiş ve yeniden düzenlenmiştir. Soruların anlaşılabilirliğini değerlendirmek için üç öğretmenle pilot görüşme yapılmış, görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda; öğretmenlerin çocukların en çok merak ettikleri konulara yönelik görüşleri nelerdir?, Öğretmenlerin çocukların meraklarını artıran durumlara yönelik görüşleri

nelerdir?, Öğretmenlerin çocuklarda merakı artırmak için tercih ettikleri yöntemler nelerdir? gibi yedi soruya yer verilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 14 Nisan-8 Mayıs 2018 tarihleri arasında görüşme çeşitlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme öncesinde görüşmenin yapılacağı okullarla görüşülmüş, uygulamanın yapılacağı gün ve saat kararlaştırılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılan öğretmenlerle, belirlenen tarihlerde görüşmeler sessiz bir ortamda birebir yapılmıştır. Görüşme sırasında katılımcıların onayları alınarak ses kaydı alınmıştır. Kimlikleri gizli tutmak amaçlı öğretmenler Ö1, Ö2... vb. şekilde adlandırılmıştır. Ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya aktarılarak analize hazırlanmıştır. Görüşme yapılacak tüm öğretmenlerin sınıfında yardımcı bir öğretmenin olması öğretmenlerle birebir görüşme yapmayı kolaylaştırmıştır. Görüşmeler 20-25 dakika sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2015, s. 246). Her bir görüşme bilgisayara aktarılarak incelenmiştir. Görüşme verilerinden elde edilen bulgulardan tema ve kategoriler oluşturulmuş, literatür ve uzman görüşü doğrultusunda son şekli verilmiştir.

### Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular; merak ve tepkiler ile merakın yoğunluğu olarak iki tema altında ele alınmıştır.

### Çocukların Merak Ve Tepkilerine İlişkin Bulgular

Merak ve tepkiler teması, çocukların en çok merak ettikleri konular, çocukların meraklarını artıran durumlar, çocukların merak davranışları, çocukların merakına öğretmenlerin verdikleri tepkiler kategorilerinden oluşmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Çocukların Merak ve Tepkilerine İlişkin Görüşleri.

Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Çocukların en çok merak ettikleri konular	Hayvanlar	9
	Doğa olayları	7
	Dünya ve uzay	6
Çocukların meraklarını artıran durumlar	Yeni/farklı etkinlik, yöntem, materyal	10
	Gözlem, araştırma, inceleme	10
Çocukların merak davranışları	Soru sorma	9
	Heyecanlanma (sevinç, şaşırma vb. tepkiler)	4
	Araştırma ve inceleme özgürlüğü tanıma	9
Çocukların meraklarına öğretmenlerin verdikleri tepkiler	Eğitim ortamını meraka uygun zenginleştirme (materyal sunma, yeni ortam oluşturma)	7

Tablo 2’de öğretmenlerin çocukların merak ve tepkilerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin çocukların en çok merak ettikleri konulara ilişkin görüşleri incelendiğinde;

“hayvanlar (9), doğa olayları (7), dünya ve uzay (6)” bildirimlerinde buldukları görülmüştür. Örneğin Ö1, Ö4 nolu öğretmenler çocukların; hayvanlara yönelik meraklarını “Hayvanların nerede yaşadıklarına, yaşam şekillerine yönelik sorular soruyorlar, özellikle toprak altında yaşayan karınca, köstebek gibi hayvanlara yönelik çok sık soru soruyorlar.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Ö2 nolu öğretmen ise; “Uzayı, doğayı, doğada gerçekleşen olayları, hayvanları merak ediyorlar. Uzayda nasıl nefes alınır, herkes uzaya gidebilir mi, hayvanlar nasıl anlaşıyorlar gibi sorular soruyorlar.” şeklinde çocukların; doğayı, doğa olaylarını, hayvanları ve uzayı merak ettiklerini ifade etmiştir.

### **Öğretmenlerin çocukların meraklarını artıran durumlara ilişkin görüşleri incelendiğinde;**

Öğretmenlerin tamamı yeni/farklı etkinlik, yöntem, materyaller kullanıldığı durumlarda çocukların meraklarının arttığını ifade etmişlerdir.

Bu durumu Ö2;

*“Eğitim sürecinde her şeyi merak edebiliyorlar özellikle yeni bir etkinlik yapıyorsanız farklı bir yöntem kullanıyorsanız daha çok merak ediyorlar. Bu etkinliği nasıl yapacağız, bu oyunu nasıl oynayacağız gibi sorular soruyorlar. Farklı olan, ilginç olan, yeni olan her şeyi merak ediyorlar. Ö7; “Yeni bir ortam, yeni bir materyal, farklı bir sunuş şekli onların meraklarını artırıyor.”* Şeklinde açıklamada bulunmuşlardır.

Ö9 nolu öğretmen ise, çocukların meraklandıkları durumlara ilişkin görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

*“Mühim olan öğretmenin farkındalık oluşturmalarıdır, farklı yöntemler materyaller kullanıyorsanız iyi bir farkındalık oluşturabiliyorsanız her an heyecanla merak ediyorlar ve her şeyi aktif bir şekilde öğreniyorlar.”*

### **Öğretmenlerin çocukların merak davranışlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde;**

Öğretmenlerin bildirimleri *“Gözlem, araştırma, sorgulama, inceleme (10), soru sorma (9), Heyecanlanma (sevinç, şaşırma vb. tepkiler (4))”* şeklindedir. Örneğin Ö1 nolu öğretmen, çocukların bir şeyi merak ettiklerinde sergiledikleri tepkileri aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

*“Çok heyecanlanıyorlar, bağırıyorlar, yerlerinde duramıyorlar, yanıma gelerek ısrarla sordukları sorunun cevabını almak istiyorlar. Çok meraklılar her şeye dokunmak, bakmak, incelemek istiyorlar, araştırma yapmayı çok istiyorlar.”*

Bu durumu Ö5;

*“Çok heyecanlanıyorlar, birebir yaşıyorlar, soru soruyorlar, gözlem yapıyorlar. Örneğin geçen gün bahar gelince bazı hayvanların kış uykusundan uyandığına değindim çocuklar merak ettiler bahçeye çıkıp karıncaları inceledik.”*

Ö3; *“Değişik ortamlara yaptığımız alan gezileri esnasında her şeyi merak ediyorlar. Gözlem yapıyorlar, araştırıyorlar, dokunmak, incelemek istiyorlar. Örneğin bilim merkezine yaptığımız bir alan gezisi esnasında yeni, farklı olan ve dikkatlerini çeken her şeyi gözleyip incelediler.”*

Ö4; *“Heyecanlanıyorlar, sıralarını beklemeden hemen öne atılıyorlar, bakmak, dokunmak, incelemek istiyorlar. Meraklandıkları konularda yaşlarını ve gelişim dönemlerinin üzerinde bir dikkat gösteriyorlar.”*

Ö10; *“Gözlem yapıyorlar, inceliyorlar, soru soruyorlar özellikle yeni olan farklı olan dikkat çeken farklı şekilde sunulan şeyleri merak ediyorlar bende etkinlikleri farklı yollarla sunuyorum örneğin bir şeyleri merak etmelerini istiyorsam kutunun içinde getiriyorum ve hemen açmak görmek incelemek istiyorlar.”*

### **Çocukların merakına öğretmenlerin verdikleri tepkiler incelendiğinde;**

*“Araştırma, inceleme özgürlüğü tanıma (9), Eğitim ortamını merakla uygun zenginleştirme (materyal sunma, yeni ortam oluşturma) (7) bildirimlerinde buldukları görülmüştür. Örneğin Ö9 nolu öğretmen, çocukların meraklarına yönelik tepkilerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.*

*“Mutlu oluyorum, cevaplar veriyorum, merakın eğitim sürecindeki önemini farkında olarak keşifler, incelemeler yapmasına, merakını genişletmelerine yardımcı oluyorum.”*

Ö3; *Çocuklar için yeni materyaller hazırlıyorum. Örneğin bu matematik materyalini evde hazırlayıp getirdim. Çocuklar materyali çok beğendiler, ilgiyle oynuyorlar bu sayede öğreniyorlar. Sınıf ortamını düzenleyerek, materyaller hazırlayarak çocukların matematiğe olan meraklarını tatmin etmeye çalışıyorum.”*

Ö2 nolu öğretmen;

“Olumlu bir tutum sergiliyorum. Eğer ortam müsaitse serbest bir şekilde istedikleri gibi merak ettikleri şeyleri araştırıyorlar inceliyorlar.”

Ö8; “Meraklarını tatmin etmeye çalışıyorum. Çocuklar meraklandıkça motive oluyorum, onlar soru sordukça daha fazla hazırlık yapıyorum, materyaller hazırlıyorum. Bu sayede hem eğleniyor, hem öğreniyorlar, hem de merakları artıyor.”

Ö1, çocukların meraklarına yönelik tepkilerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

“Çocukların düzeylerine uygun açıklamalar yapıyorum. Gözlem, inceleme, araştırma yapabilecekleri ortamlar oluşturmaya çalışıyorum. Bahçemizde sebze ekip yetiştiriyoruz. Mercikli kutularımız var çocukların merak ettikleri böcekleri içine koyarak inceliyoruz bu durum daha çok meraklarının artmasını ve soru sormalarını sağlıyor.”

### Çocukların Merak Yoğunluğuna İlişkin Bulgular

Merakın yoğunluğu teması çocukların meraklarını artıran ve geliştiren merkezler, çocukların merakının yüksek olduğu etkinlikler, çocuklarda merakı artırmak için tercih edilen yöntemler kategorilerinden oluşmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Çocukların Merak Yoğunluğuna İlişkin Görüşleri.

Kategoriler	Alt Kategoriler	F
Çocukların meraklarını arttıran ve geliştiren merkezler	Fen merkezi	6
	Dramatik oyun merkezi	4
	Blok merkezi	3
	Sanat merkezi	2
Çocukların meraklarının yüksek olduğu etkinlikler	Fen etkinliği	6
	Oyun ve hareket etkinliği	4
	Sanat etkinliği	3
Çocuklarda merakı arttırmak için tercih edilen yöntemler	Oyun yöntemi	5
	Anlatım yöntemi	4
	Soru sorma ve tartışma yöntemi	4
	Drama yöntemi	1

Tablo 3’de öğretmenlerin çocukların meraklarını arttıran ve geliştiren merkezlere ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin çocukların meraklarını artıran ve geliştiren merkezlere ilişkin görüşleri incelendiğinde;

“fen merkezi (6), Dramatik oyun merkezi (4), blok merkezi (3), sanat merkezi (2)” şeklindedir. Örneğin Ö10, çocukların meraklarının en çok fen merkezinde yoğunlaştığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

“Fen merkezine merakları daha yoğun çünkü merkezi yeniliyorum örneğin şu anda akvaryum var içindeki balıkları izlemek ellelemek, yem vermek çok hoşlarına gidiyor.”

Ö7 ve Ö2 çocukların meraklarının en çok blok ve dramatik oyun merkezinde yoğunlaştığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Ö7; “Blok merkezinde yoğun bir merakla oynuyorlar, çünkü burada ki oyuncakların çeşitliliği ve bu oyuncakları bir araya getirerek farklı yapılar (yollar, trenler, evler, robotlar vb.) oluşturmaları meraklarını arttırıyor.” Ö2; “Dramatik oyun merkezindeki farklı doku ve yapıdaki aksesuarlar, kostümler çocukların meraklarını arttırıyor ve burada farklı oyunlar kuruyorlar.”

### Öğretmenlerin çocukların merakının yüksek olduğu etkinliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde;

“fen etkinliği (6), oyun ve hareket etkinliği (4), sanat etkinliği (3)” şeklindedir. Örneğin Ö1, oyun ve hareket, sanat etkinlikleri esnasında çocukların merak düzeylerinin attığını aşağıdaki şekilde belirtmiştir.

“Özellikle oyun ve hareket, sanat etkinlikleri merak düzeylerini artırıyor. Örneğin açık havada bahçede gerçekleştirdiğimiz oyun ve hareket etkinlikleri çocukların merak düzeylerinin artmasını sağlıyor çünkü açık havadalar etraflarında hayvanlar, bitkiler var özgürce hareket edebiliyorlar.”

Ö6, fen, oyun ve hareket etkinlikleri çocukların merak düzeylerini arttırdığını; “örneğin Fen etkinliklerinde özellikle deneyler yaptığımız için merakla katılım gösteriyorlar. Aynı zamanda oyun ve hareket etkinliği de çocukların etkinlik sürecine merakla dâhil olduğu etkinliktir.” Şeklinde ifade etmiştir.

Ö7 ise; “Özellikle deneyler meraklarını arttırıyor. Dikkatle ve merakla deneylerin sonucunu bekliyorlar.” Şeklinde ifade etmiştir.

### **Öğretmenlerin çocuklarda merak artırmak için tercih edilen yöntemlere ilişkin görüşleri incelendiğinde;**

Öğretmenlerin “Çocuklarda merak oluşturmak için etkinliklerinizde ne tür yöntemler kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar dört alt kategoride toplanmıştır. Bu alt kategoriler; *oyun yöntemi (5), soru sorma ve tartışma (4), anlatım yöntemi (4), drama yöntemi (1)*, şeklindedir.

Ö4, “Daha çok oyun yöntemini kullanıyorum, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlıyorum. Böylece hem merakları artıyor, hem mutlu oluyorlar hem de eğlenerek öğreniyorlar.”

Ö5 ve Ö6 nolu öğretmenler çocukların meraklarını arttırmada oyun ve anlatım yöntemlerini kullandıklarını aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

Ö5; “Çocukların yaş ve gelişim özellikleri itibari ile oyun yöntemini her etkinlikte kullanıyorum. Anlatım yöntemini önemsiyorum ve çocukların anlatımlarını destekliyorum. Örneğin her gün bir çocuk evde kendisine okunan hikâyeyi anlattığı kadarıyla anlatıyor. Bu çocukların çok hoşuna gidiyor ne zaman kendilerine sıra gelecek merak ediyorlar heyecanla anlatmayı bekliyorlar.” Ö6; “Etkinliklerimi hazırlarken onların fikirlerini alıyorum, her etkinliği oyunlaştırmaya çalışıyorum. Her etkinlik öncesi ve sonrasında soru sorma ve tartışma yöntemini kullanarak çocukların konulara yönelik meraklarını arttırmaya çalışıyorum.”

Ö3, çocukların meraklarını arttırmada oyun, drama, soru sorma yöntemini kullandığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

“Oyun ve drama yöntemini etkinliklerimizde sürekli kullanıyoruz. Çocuklara sorular yöneltiyorum onların sorularını bilimsel temellere dayandırarak açıklamaya çalışıyorum.”

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Öğretmenlerin “Merak ve Tepkiler” temasındaki ifadelerine bakıldığında; çocukların en çok merak ettikleri konuların sırasıyla hayvanlar, doğa olayları, dünya ve uzay konuları olduğunu belirtmişlerdir. Chouinard (2007), araştırmasında çocukları evde anneleriyle konuşurken gözlemlemiş ve çocukların özellikle dünya hakkındaki gerçekleri ve açıklamaları arayan sorular sordukları bulgularını elde etmiştir (Chouinard’dan aktaran Engel, 2011). Gözün Kahraman, Ceylan & Ülker (2015) araştırmalarının bulgularında, çocukların hayvanlar, dünya ve uzay konularını merak ettikleri ve bu konulara yönelik sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Çocuklar daha çok etkileşim içinde buldukları, sürekli gördükleri, ilgi duydukları fakat tam olarak algılayamadıkları konuları merak etmektedirler. Piaget’e göre insanlar doğumdan itibaren çevrelerine uyum sağlama sürecindedirler. Çocuklar çevrelerine uyum sağladıkları sürece bilişsel bir dengeye ulaşırlar. Çevreye uyum sağlamanın temel koşulu ise var olduğu ilk andan itibaren duyular aracılığıyla algılanan bilgilerin doğru bir şemaya yerleştirilmesi ve öğrenilmesidir. Bu nedenle Piaget, çocuğu dünyayı anlamak için deneyler yapan bir bilim adamı gibi görmek gerektiğine inanıyordu. Ona göre doğumdan itibaren dünyayı anlama ve keşfetme süreci başlıyor ve yaşam boyu devam ediyordu. Bu nedenle çocuklar çevrelerinde yer alan farklı türdeki hayvanları, bir değişim içinde olan doğal dengeyi, dünyayı, uzayı, bilinmezlikleri zihninde doğru bir şemaya yerleştirerek bilmek ve dengeye ulaşmak ister. Çocuklar içine doğduğu dünyayı anlama çabasını sürekli bir şekilde sürdürür. Basitten karmaşığa doğru bir zihinsel düzen geliştirerek, çevresine uyum sağlamayı başarır (Köksal Akyol, 2011; Küçükkaragöz, 2015).

Öğretmenlerin Çocukların meraklarını artıran durumlara ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin tamamı yeni/farklı etkinlik, yöntem, materyaller kullanıldığı durumlarda çocukların meraklarının arttığını ifade etmişlerdir. Maw & Maw (1970) meraklı bireylerin çevresindeki yeni, değişik, gizemli ve karşıt uygulamalara olumlu tepki verdiklerini, yeni deneyimlere yönelik girişimlerde bulduklarını ve çevrelerini çok iyi incelediklerini belirtmiştir. Yapılan araştırmalar, bir durum merak uyandırmak için tasarlandığında çocukların gelişmiş akademik performans gösterdiğini belirtmiştir (Engel & Randall, 2009). 2013 okul öncesi eğitim programında da okul öncesi dönem boyunca çocukların zengin uyarıcı bir çevre içinde bulunması ve çocuğa yeni öğrenme fırsatlarının sunulması gerektiği vurgulanmış ve zengin uyarıcı bir çevre içerisinde çocukların hızlı bir gelişim göstereceği belirtilmiştir (MEB, 2013, s. 12). Cecil, Gray, Thornburg & Ispa (1985) çocukların doğal olarak meraklı olduklarını öğretmenlerin ilginç ve dikkat çekici materyallerle güvenli bir ortam oluşturarak çocukların var olan meraklarını arttırarak keşfetmeye teşvik edebileceklerini belirtmiştir. Yeni/farklı etkinlik, yöntem, materyaller çocukların meraklarını dolayısıyla istemli dikkatlerini harekete geçirir. Çocuklar bilinçli olarak duruma odaklanır ve kalıcı öğrenme gerçekleştirirler. Bu nedenle öğretmenler yeni/farklı etkinlik, yöntem, materyallerin çocukların meraklarını arttırdığını belirtmiş olabilir.

Öğretmenler, çocukların merak davranışlarını gözlem, araştırma, inceleme ve soru sorma olarak belirtmişlerdir. Bir şeyi merak ettikten sonra, çoğunlukla o konuda gözlem yapmaya başlarız. Gözlemlerimiz yeterince biriktikten sonra araştırmalarımızı daha da ilerletebiliriz Düşünen, merak eden, sorgulayan her insan gözlem yapabilir. (Bilim Çocuk, t.y.). Gözlem ile başlayan merak sürecine diğer duyu organları da katılarak araştırma ve inceleme gerçekleşir. Algı kapıları konumundaki duyu organları aracılığıyla gözlem araştırma ve inceleme yapılarak merak edilen durumlara anlam verilir. Erikson psikososyal gelişim kuramında girişimciliğe karşı suçluluk evresinde çocukların artan merak duygusundan dolayı araştırma ve inceleme girişiminde bulduklarını yoğun bir şekilde soru sorduklarını belirterek, 3-6 yaş aralığını kapsayan bu evrede çocukların meraklarından kaynaklanan sorularının uygun şekilde cevaplanmamasının çocuklarda suçluluk duygusunu oluşturacağını vurgulamıştır (Can, 2015, s. 138). Jirout ve Klahr'a (2011) göre merak ve soru sorma arasında pozitif bir ilişki olduğuna dikkat çekmektedir (Jirout'dan aktaran Fusaro & Smith, 2018). Çocukların bu yaşlarda en belirgin özelliklerinden birisi meraklı olmaları ve sürekli soru sormalarıdır. Etraflarında olup bitenlere karşı meraklı olan çocuklar, sürekli çevrelerini araştırıp inceler ve sorgularlar. Çocukların öğrenmeye yönelik merak ve sorgulamalarının öğrenmede kendine güvenmelerini ve sadece okul yıllarında değil yaşam boyu öğrenmeye açık olmalarını sağlayacaktır (Yıldız, Ulutaş & Demiriz, 2018). Fusaro ve Smith (2018) de yaptığı araştırmada okul öncesi çocuklarının, bilgi aramak, etraflarındaki fiziksel dünyayı keşfetmek ve çözmek için bilimsel sorgulama becerilerini kullandıklarını belirtmiştir. Erikson'un da kuramında belirttiği gibi okul öncesi dönemde çocuklar girişimcilik döneminde olduklarından her şeyi merak ederek gözlem, araştırma, inceleme ve soru sorma girişiminde bulunarak öğrenirler. Bu nedenle gözlem, araştırma, inceleme ve soru sorma yüksek çıkmış olabilir.

Öğretmenler, çocuklar bir şeyi merak ettiklerinde çoğunlukla sırasıyla araştırma, inceleme özgürlüğü tanıma ve eğitim ortamını merakla uygun zenginleştirmeye yönelik tepkilerde bulduklarını belirtmişlerdir. Endsley & Clarey (1975) öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocukların merakları üzerinde son derece etkili olduğunu belirtmişlerdir. Engel & Randall (2009) öğretmenlerin çocukların merakını arttırdığında, daha fazla bilgiye, eğlenceye ve öğrenmeye yatırım yaptıklarını belirtmişlerdir. Pluck & Johnson (2011) öğretmenlerin çocuk merakını “düşündürücü” sorularla yüzleşerek “tetiklemelerini” önermektedir. Soru sorma ve tartışma yöntemleri çocukların zihinlerini harekete geçirerek çocukların konuya yönelik meraklarını arttırarak anlamlı öğrenmesini sağlayabilir. Çocukların meraklarına yönelik olarak verilen “Bilmiyorum” yanıtlarının ise çocukların meraklarına yönelik soru sorma olasılıklarını azalttığı vurgulanmaktadır (Engel & Randall, 2009). Okul öncesi dönemde yer alan çocuklar; meraklı, araştırmaya son derece istekli, hayal güçleri kuvvetli olduğundan; çocukların bu yöndeki gelişimlerinin desteklenmesi, onların araştırıp sorgulayabilecekleri, merak güdülerini kullanabilecekleri, neden sonuç ilişkileri kurabilecekleri, tahminlerde bulunabilecekleri eğitim ortamlarında mümkün olmaktadır (Beaty'den aktaran Özkubat, 2013). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dış dünya kişinin deneyimleri ölçüsünde var olmaktadır (Akınoğlu, 2015, s. 158). Çocuk araştırdıkça inceledikçe deneyimledikçe kalıcı bir öğrenme gerçekleştirebilir. Buna göre

araştırmadaki öğretmenlerin çocukların meraklarına yönelik destekleyici tepkiler vermeleri çocukların meraklarının beslenmesi, öğrenmelerinin güçlenmesi dolayısıyla da akademik başarıları açısından olumlu bulgu olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin “Merakın Yoğunluğu” temasındaki ifadelerine bakıldığında; öğretmenler çocukların meraklarının özellikle “fen ve Dramatik oyun merkezi”nde yoğunlaştığını belirterek çocukların meraklarının bu merkezlerde yoğunlaşmalarında merkezdeki materyal çeşitliliğinin ve merkezlerin yenilenmesinin etkili olduğunu vurgulamışlardır. Çocukların meraklarının çevresel koşullardan etkilendiği düşünülmektedir özellikle uyarıcı zenginliğinin çocukların merak düzeylerini ve keşif davranışlarını etkileyebilmektedir. Coie (1974), çocukların keşif davranışlarının, mevcut olan ilginç ve yabancı nesnelerin sayısı ve türünden oldukça etkilendiğini belirtmiştir (Coie’den aktaran Engel & Randall, 2009). Dunn ve Dunn’ın öğretim sitili modelinde öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren çevreler, kaynaklar ve yaklaşımlar kullanıldığında çocukların istatistiksel olarak daha büyük başarı elde edeceklerini belirtmiştir (Akınoğlu, 2015, s. 228). Yıldız & Perihanoğlu (2004), okul öncesi eğitim kurumlarındaki materyal zenginliğinin çocukların gelişimlerinde özellikle bilişsel gelişiminde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında da merkezlerin güncellenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bazı araştırmalar eğitim ortamının yaratıcı düşünceyi desteklediğini göstermektedir (Karlıdağ, 2018). Bu nedenle öğrenme merkezlerinin MEB 2013 programında belirtildiği gibi çocukların ilgilerine göre düzenli aralıklarla güncellenmesi merakın artmasını hatta çeşitlenmesini sağlayabilecektir.

Araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu “fen etkinliği”nin çocukların merak düzeylerini arttırdığını belirtmişlerdir. Özellikle fen etkinliklerinde farklı materyaller kullanılarak, ilginç ve çocukların dikkatini çeken deneylerin ve doğal mekânlara yapılan gezilerin çocukların merak düzeylerinin artmasında ve eğlenerek, keşfederek bilgiye ulaşmada son derece etkili olduğu düşünülmektedir. Berlyne (1960) Araştırma merakının yüksek bilişsel yetenek ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. (Berlyne’den aktaran Engel & Randall, 2009). Çocukların merakları anlamlı ve karmaşık öğrenme için hayati bir öneme sahiptir. Bu nedenle merak uyandıran öğrenme etkinliklerinin çocukların eğitiminin ayrılmaz bir parçası haline getirilmesi gerekmektedir (Post & van der Molen, 2018).

Öğretmenler Çocuklarda merak oluşturmak için etkinliklerinde en çok “oyun yöntemi”ni kullandıklarını belirtmişlerdir. Oyun aracılığıyla öğrenme okul öncesi eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle oyun yönteminin çocukların meraklarını harekete geçirmede ve destekleme de etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Sarı (2011), çocukların oyun aracılığıyla kendi dünyasıyla çevre arasında bir ilişki kurarak çevresini algılamaya çalıştığını belirtmiştir. 2013 okul öncesi eğitim programında da oyunun bir yöntem olarak kullanılması özellikle önerilmektedir. Bu nedenle oyun yöntemi yüksek çıkmış olabilir.

Hobbes, merakı “nasılını ve nedenini bilmek arzusu” olarak tanımlar ve insan olmanın ayırt edici bir işareti olarak övgüde bulunur. Hume “İnsan doğasında belli bir merak vardır” der (Yiğit, 2011, s. 11). Merak her insanın yapısında var olan bilgiye yönelten ve içsel motivasyonu sağlayan itici bir güçtür. Her insan merak eder ve bilmek ister. Dokunarak, inceleyerek, sorular sorarak, ihtimalleri sorgulayarak merakını gidermek ister. Merakını gidermedikçe benliğini bir bütünlüğe kavuşturamaz. Piaget bu durumu çevreye uyum sağlamak olarak ifade eder. Merakını giderecek özgür bir ortam bulmayan birey kendinde bir eksiklik bir boşluk hisseder. Gestaltçılar bu eksikliği tamamlama yasasıyla açıklar ve eksiklik, boşluk giderilmeden yani merak tatmin edilmeden insan bütünlüğüne ulaşamaz. Merak sayesinde insanlar sorgular, şüphe eder anlamak ister (Yiğit, 2011, s. 91). Sorgulamadan gelişemeyiz, sorgulamadan bilimi geliştiremeyiz ve her şeyi olduğu gibi benliğimize yediririz. Merak olmadan tek doğru peşinde dolanırız, tek yoldan ilerleriz. Belli bir standardın üzerine çıkamayız gelişemeyiz ve geliştiremeyiz.

Vygotsky her insanın belli bir potansiyelle dünyaya geldiğini fakat yakın çevresinde bulunan bireylerin desteğiyle bu potansiyelini gerçekleştirebileceğini belirtir. Bronfenbrenner ekolojik sistem kuramında yakın çevrede bulunan kişilerle gerçekleşen tüm ilişkilerin çocuğun gelişimini etkilediğini belirtir. Okul öncesi dönemde çocuğun en yakınında bulunan ve onun merakını fark ederek destekleyip potansiyelini ortaya çıkaracak olan kişiler okul öncesi öğretmenleridir. Meraksız bir eğitim

ortamı, zengin uyarıcılardan yoksun standart bir eğitim ortamı, merakı desteklemeyen bir öğretmen çocuğun potansiyelinin tamamlanmasını engelleyecektir. Bu nedenle 2013 okul öncesi eğitim programında merkezlerin belirgin bir şekilde oluşturulması ve belirli aralıklarla güncellenmesi gerektiği vurgulanmış ve çocuğun çevresinde olanları fark etmesini, merak ettiği konulara ilişkin sorular sormasını, araştırmasını, keşfetmesini ve oynayarak öğrenmeye teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yapılan araştırmalarda merakın yüksek bilişsel yetenek, problem çözümlerinin doğruluğu ve akıcılığı, yaratıcılık ile olumlu yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. (Berlyne'den aktaran Engel & Randall, 2009; Fusaro & Smith, 2018; Hardy, Ness & Mecca, 2017). Çocukların gelişiminde, metabilşel öğrenmesinde, yaratıcılığında dolayısıyla teknolojinin, bilimin ve toplumun gelişiminde son derece önemli olan merakın erken dönemlerden itibaren geliştirilmesinde önemli rol oynayan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların merakı, meraklarının gelişimi, desteklenmesi konusunda bilgi seviyelerinin belirlenmesi önemlidir. Yaptığımız araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının hayvanlar, doğa olayları, dünya ve uzay konularına yönelik yoğun bir merak içinde oldukları, meraklarını tatmin etmek için gözlem, araştırma ve soru sorma gibi girişimlerde buldukları, öğretmenlerinin çocukların meraklarını giderme ve genişletmeye yönelik tepkilerde buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların fen merkezi ve fen etkinliklerine yönelik meraklarının yüksek olduğu, öğretmenlerin çocukların meraklarını arttırmak için en çok oyun yöntemini tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Çocukların meraklarının belirlenmesinde ve geliştirilmesinde etkili olan okul öncesi öğretmenleri lisans eğitimleri süresince çocukların meraklarının önemi konusunda bilinçlendirilmeli, etkinliklerinde, yöntemlerinde, materyallerinde ve tutumlarında çocukların merakını ortaya çıkarıcı ve destekleyici olmalarını sağlayacak bir eğitim verilmelidir. Bu araştırma on okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Gelecekte daha fazla sayıda örneklemlerden hareketle gerçekleştirilecek araştırmalar genelleme düzeyinin daha yüksek olması açısından önemli olabilir. Bu araştırmada sadece öğretmenler ile çalışılmıştır. Çocukların, öğretmenlerin ailelerin görüşleri ile çocukların merakları belirlenebilir.



### Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2015). Öğretim kuram ve modelleri. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (11. Baskı) içinde (ss. 143-194). Ankara: Pegem.
- Bilim Çocuk (t.y.). Bilim gözlem yapmakla başlar. <http://www.bilimcocuk.tubitak.gov.tr/bilim-dunyasina-adim/bilim-gozlem-yapmakla-baslar> adresinden alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, G. (2015). Kişilik gelişimi. B. Yeşilyaprak, (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim* (13. Baskı) içinde (ss. 125-163). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cecil, L. M., Gray, M. M., Thornburg, K. R., & ISPA, J. (1985). Curiosity-exploration-play-creativity: the early childhood mosaic. *Early Child Development and Care*, 19 (3), 199-217.
- Ceylan, Ş., Gözün Kahraman, Ö., & Ülker, P. (2015). Çocukların meraklarına ilişkin annelerin ve öğretmenlerin düşünceleri: bilim kavramı. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 1-16.
- Demirel, M., & Coşkun, Y. D. (2009). Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 111-134.
- Dirican, R. (2018). Çocuklarla felsefeye varoluşsal bir bakış. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2(4), 167-177.
- Engel, S. (2011). Children's need to know: curiosity in schools. *Harvard Educational Review*, 81(4), 625-645.
- Engel, S., & Randall, K. (2009). How teachers respond to children's inquiry. *American Educational Research Journal*, 46(1), 183-202.
- Endsley, R. C., & Clarey, S. A. (1975). Answering young children's questions as a determinant of their subsequent question-asking behavior. *Developmental Psychology*, 11(6), 863-863.
- Fusaro, M., & Smith, M. C. (2018). Preschoolers' inquisitiveness and science-relevant problem solving. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 119-127.
- Gözün Kahraman, Ö., Ceylan, Ş., & Ülker, P. (2015). Bilimi yaratan duygu: çocukların fen ve doğaya ilişkin konulardaki bilgi ve merakları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 207-230.
- Hardy, J. H., Ness, A. M., & Mecca, J. (2017). Outside the box: epistemic curiosity as a predictor of creative problem solving and creative performance. *Personality and Individual Differences*, 104, 230-237.
- Jirout, J., & Klahr, D. (2012). Children's scientific curiosity: in search of an operational definition of an elusive concept. *Developmental Review*, 32(2), 125-160.
- Karlıdağ, İ (2018). *Okul öncesi eğitim ortamının kalitesinin çocukların yaratıcılığına etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Köksal Akyol, A. (2011). Bilişsel gelişim. A. Ulusoy, (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (3. Baskı) içinde (ss. 76-106). Ankara: Anı.
- Küçükkaragöz, H. (2015). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme- öğretim* (13. Baskı) içinde(ss. 84-122). Akara: Pegem.
- Maw, W. H., & Maw, E. W. (1970). Nature of creativity in high-and low-curiosity boys. *Developmental Psychology*, 2(3), 325-329.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013) *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Mittman, L. R., & Terrell, G. (1964). An experimental study of curiosity in children. *Child Development*, 35(3), 851-855.

- Neuman, W. L. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nitel ve nicel yaklaşımları*. (Çev: S. Özge). İstanbul: Yayınodası.
- Ocak, M. E. (2017). *Neden merak ederiz?* <http://www.bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/neden-merak-ederiz> adresinden alınmıştır.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Pluck, G., & Johnson, H. L. (2011). Stimulating curiosity to enhance learning. *Education Sciences and Psychology*, 2(19), 24-31.
- Post, T., & van der Molen, J. H. W. (2018). Do children express curiosity at school?: exploring children's experiences of curiosity inside and outside the school context. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 60-71.
- Sarı, Ç. S. (2011). Çocuk Oyun ve Öğrenme. *Eğitime Bakış*, 20(7), 21-25.
- Say, K. (2015). *Örgütsel yaratıcılık ve merak duygusu arasındaki ilişkinin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi (Ankara ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Soydan, S. (2013). Çocuklarda merak duygusunu uyandırmada Montessori öğretmenlerinin kullandıkları stratejiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 269-290.
- Şirin, N. (2007). Bir merakın peşinden sürüklenmek. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, (70), 6-7.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, R., & Perihanoğlu, P. (2004). Okulöncesi eğitimde araç-gereç bulunma düzeyi ile öğrencilerin gelişim düzeyleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-15.
- Yıldız, R., Ulutaş, İ., & Demiriz, S. (2018, May). *Okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş çocuklarının öğrenme ilgilerinin belirlenmesi*. International Scientific Research Congress, Mardin.
- Yiğit, S. (2011). *Entelektüel ve etik bir erdem olarak merak*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi

## Opinions Of Pre-School Teachers About Children's Curiosities\*

Özlem VARDİ<sup>1</sup>   Serap DEMİRİZ<sup>2</sup>  

**To cite this article:** Vardı, Ö. & Demiriz, S. (2019). Opinions of pre-school teachers about children's curiosities. *e- Kafkas Journal of Educational Research*, 6(4), 44-58.

Research article Received :06.12.2019 Accepted: 26.12.2019 Doi: 10.30900/kafkasegt.655872

### Introduction

Every person wonders and wants to know. He wants to satisfy his curiosity by touching, examining, asking questions, questioning possibilities. Unless he's relieved of his curiosity, he can't have his integrity. Learning with curiosity begins with curiosity. The child wants to feel through the senses from the first moment it exists, to experience sensory satisfaction by perceiving what it feels and to reach the pleasure of learning. Thus, each curiosity results in one learning and each learning creates another curiosity. Curiosity, supported from early periods, will ensure that children are individuals who have adopted lifelong learning. Children's curiosities are influenced by people in their immediate surroundings. Teachers are the people closest to children during the education process. Teachers play an important role in revealing, developing and curiosity of children's curiosity and turning them into learning through satisfaction. The foundations of education and life were laid during the preschool period and the architects of this period were preschool teachers. Preschool education and preschool teachers are thought to be effective in the development of children's curiosity as well as in the development of children's curiosity. Although the subject of curiosity is very important in the education process of children, it has been determined that the studies on children's curiosities are limited in the national literature. In particular, no study has been found that examines the opinions of preschool teachers, who are among the most influential people in the development and blinding of children's curiosity, towards children's curiosities. For this reason, it is believed that this study, which was conducted in order to examine the opinions of preschool teachers towards the curiosity of children, will contribute to the information about early childhood and will constitute an important starting point for similar and wider studies to be conducted in the future.

### Method

The participants of the study, which was designed as a case study from qualitative research designs, consisted of 10 teachers working in preschool education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Ankara in 2017-2018 academic year. The research data were obtained by asking the questions to the teachers in the semi-structured interview form prepared by the researchers. Content analysis method was used in the analysis of the obtained data.

### Findings

In the findings part of the research, teachers stated that children were most interested in animals, nature events, world and space, and that new / different activities, methods, materials were used during the education process to observe the children's curiosity and the things they are curious to learn, ask questions and excitement. Teachers stated that they reacted to children's curiosity to freedom of research and examination. At the same time, it was found that play as a method and science activities among the types of activities increased the curiosity levels of children.

\*This research was presented as an oral paper at the 6th International Early Childhood Education Congress.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

As a result of the research, it was determined that preschool children had intense curiosity about animals, natural phenomena, earth and space issues, they made attempts to satisfy their curiosity such as observation, research and asking questions, and their teachers reacted to eliminate and expand the curiosity of children. In addition, it was found out that the children had a high interest in science center and science activities and that teachers preferred the most play method to increase children's curiosity. Without curiosity, we pursue one line, one way. We cannot go above a certain standard, we cannot develop and develop. Preschool education environments equipped with rich stimulants and supported by conscious teachers will have a positive effect on children's curiosity.

This research was carried out with ten preschool teachers. In the future, researches that will be conducted with more samples may be important in terms of higher generalization level. In this research, only teachers were studied. The opinions of children, teachers, families and curiosities of children can be determined.