

Journal of Child and
Development (J-CAD)

**ÇOCUK
VE
GELİŞİM
DERGİSİ**
(ÇG-D)



Yıl / Year: 2025

Cilt / Volume: 8

Sayı / Number: 16

e-ISSN 2636 - 8935

Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)
Journal of Child and Development (J-CAD)
Cilt: 8- Sayı: 16/Volume:8 – Issue:16
2025 Aralık/2025 December

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

1. **Okul Öncesi Dönemde Felsefe Temelli Eğitim (P4C) Uygulamaları: Eleştirel Düşünme ve Perspektif Alma Becerilerine Yönelik Deneysel Bir İnceleme (Araştırma Makalesi)** 1-15
The impact of philosophy-based activities (p4c) on children's critical thinking skills and their ability to develop multiple perspectives
Gizem Nur BOYNUEYRİ, Gülçin GÜVEN
2. **Veri Toplama Aracı Olarak Çocuk Çizimlerinin Kullanıldığı Araştırmaların İncelenmesi (Araştırma Makalesi)** 16-26
Examining studies using children's drawings as data collection tools
Cansu YILDIZ TAŞDEMİR
3. **3-6 Yaş Arası Çocuklarda Ekran Maruziyeti ile Agresif Davranışlar Arasındaki İlişkinin Analizi (Araştırma Makalesi)** 27-34
Analysis of the relationship between screen exposure and aggressive behaviors in 3-6-year-old children
Fatma Nazire KOLAT, Selin Ayşe TUGEN, Semanur KARAKUŞ, Seda SARAÇ
4. **Resimli Öykü Kitaplarının Evrensel Değerler Açısından İncelenmesi (Araştırma Makalesi)** 35-47
An Analysis of Illustrated Storybooks from the Perspective of Universal Values
Özge KAYAALP ERSOY, Enver DURUALP, Ender DURUALP
5. **Üniversitelerin Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü Kadrosundaki Öğretim Elemanlarının Çalıştıkları Alana Yönelik Görüşleri (Araştırma Makalesi)** 48-59
Opinions of academic staff in the child development departments of health sciences faculties regarding their field of work
Duygu ARICI DOĞAN, Kezban TEPELİ
6. **Çocuk Gelişiminde Doğa Temelli Eğitim: Çocuklara Etkisi ve Aile Katılımının Rolü (Derleme Makale)** 60-67
Nature-based education in child development: Effects on children and the role of family involvement
Mustafa GÜNAYDI, Ayşe Belgin AKSOY

ÖNSÖZ

Çocuk gelişimi alanında bilimsel araştırmaları alana ücretsiz sunmanın bilginin küresel paylaşımını artıracak ilkesini benimseyerek, içeriğine anında açık erişim sağlayan yılda iki kez yayınlanan ve yayın kurulu farklı üniversitelerin alanında uzman öğretim üyelerinden oluşan, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), EBSCO, Citefactor, OJOP indekslerinde taranan ve hakemli bilimsel bir dergi olan **Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)**'sinin bu sayısında çocuk gelişimi alanına yönelik;

Araştırma Makaleleri;

- **Okul Öncesi Dönemde Felsefe Temelli Eğitim (P4C) Uygulamaları: Eleştirel Düşünme ve Perspektif Alma Becerilerine Yönelik Deneysel Bir İnceleme**
The impact of philosophy-based activities (p4c) on children's critical thinking skills and their ability to develop multiple perspectives
- **Veri Toplama Aracı Olarak Çocuk Çizimlerinin Kullanıldığı Araştırmaların İncelenmesi**
Examining studies using children's drawings as data collection tools
- **3-6 Yaş Arası Çocuklarda Ekran Maruziyeti ile Agresif Davranışlar Arasındaki İlişkinin Analizi**
Analysis of the relationship between screen exposure and aggressive behaviors in 3-6-year-old children
- **Resimli Öykü Kitaplarının Evrensel Değerler Açısından İncelenmesi**
An Analysis of Illustrated Storybooks from the Perspective of Universal Values
- **Üniversitelerin Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü Kadrosundaki Öğretim Elemanlarının Çalıştıkları Alana Yönelik Görüşleri**
Opinions of academic staff in the child development departments of health sciences faculties regarding their field of work

Derleme Makale;

- **Çocuk Gelişiminde Doğa Temelli Eğitim: Çocuklara Etkisi ve Aile Katılımının Rolü**
Nature-based education in child development: Effects on children and the role of family involvement

başlıklı çalışmalar yer almaktadır. Hakem ve yazarlara dergiye sağladıkları katkılardan dolayı yayın kurulu adına teşekkür ederim. Çocuk ve Gelişim Dergisi'nin on altıncı sayısı 25 Aralık 2025 tarihinde yayınlanacaktır.

25.12.2025

Baş Editör

Prof. Dr. Neriman ARAL

Çocukve Gelişim Dergisi (ÇG-D)

Journal of Child and Development (J-CAD)

e-ISSN 2636-8935 | Periyot Yılda 2 Sayı | Başlangıç 2018 |

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



Baş Editör

Prof. Dr. Neriman ARAL

Editör Kurulu

Prof. Dr. İsmihan ARTAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Hatice BEKİR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Figen GÜRSOY (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Aslı UÇAR (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Serkan YILMAZ (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Sühendan ER (TED Üniversitesi)

Alan Editörleri

Prof. Dr. Mehmet SAĞLAM
Doç. Dr. Burçin AYSU
Doç. Dr. Gül KADAN
Dr. Öğr. Üyesi Emin DEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Emine ARSLAN KILIÇOĞLU
Öğr. Gör. Dr. Bayram DELEŞ

Dil Editörü

Sare UZAN

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Berrin AKMAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayşe AKSOY (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Meziyet ARI (İstanbul Gelişim Üniversitesi)
Prof. Dr. Ramazan ARI (Emekli)

Prof. Dr. Emel ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmihan ARTAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mesude ATAY (Başkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Neslihan AVCI (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. N. Pınar BAYHAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Hatice BEKİR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Carmel CEFAL (University of Malta)
Prof. Dr. Şehnaz CEYLAN (Karabük Üniversitesi)
Prof. Dr. Nilüfer DARICA (Hasan Kalyoncu Üniversitesi)
Prof. Dr. Ümit DENİZ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Özcan DOĞAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Serap ERDOĞAN (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN (İstanbul Gelişim Üniversitesi)
Prof. Dr. Sibel Çiğdem GÜNEYSU (Başkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Tanju GÜRKAN (Emekli) (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Figen GÜRSOY (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Yıldız GÜVEN (Maltepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Adalet KANDIR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. A. Güler KÜÇÜKTURAN (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Duyan MAĞDEN ATAMAN (Emekli)
Prof. Dr. E. Nilgün METİN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. İrfan MORINA (Kosova-Piriştine Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayla OKTAY (Maltepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Dilara Fatoş ÖZER (İstanbul Kent Üniversitesi)
Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK (Karabük Üniversitesi)
Prof. Dr. Mübeccel SARA GÖNEN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Nilgün SARP (İstanbul Bilgi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayperi SİĞİRTMAÇ (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Kezban TEPELİ (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Belma TUĞRUL (İstanbul Aydın Üniversitesi)
Prof. Dr. F. Figen TURAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Aslı UÇAR (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ozana URAL (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nurper ÜLKÜER (Üsküdar Üniversitesi)
Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT (Maltepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Gözde AKOĞLU (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)
Prof. Dr. Münevver CAN YAŞAR (Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi)
Prof. Dr. Remziye CEYLAN (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Hale DERE ÇİFTÇİ (İstanbul Arel Üniversitesi)
Prof. Dr. Zeynep ÇETİN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Ender DURUALP (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ebru ERSAY (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Şükran KILIÇ (Aksaray Üniversitesi)
Prof. Dr. Refika OLGAN (Ortadoğu Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet SAĞLAM (İnönü Üniversitesi)

Prof. Dr. Tuba KARAARSLAN (Okan Üniversitesi)
Prof. Dr. Özgül POLAT (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma ELİBOL (Sağlık Bilimleri Üniversitesi)
Doç. Dr. Sühendan ER (TED Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma Elif ERGİN (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Doç. Dr. Selvinaz SAÇAN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Doç. Dr. A. Gülşah SARANLI (TED Üniversitesi)
Doç. Dr. Nazan KAYTEZ (Çankırı Karatekin Üniversitesi)
Doç. Dr. Melek SABUNCUOĞLU (Atılım Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ÇALIŞKAN (Emekli)
Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN (Maltepe Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Seçil YÜCELYİĞİT (TED Üniversitesi)

Kapak Tasarım

Dr. Öğr. Üyesi Emine ARSLAN KILIÇOĞLU
Fahrettin KADIOĞLU

Mizanpaj-Dizgi

Dr. Öğr. Üyesi Emin DEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Cihangir KAÇMAZ
Öğr. Gör. Hasan Uğur SERDAROĞLU

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Prof. Dr. Neriman ARAL

Sekreteryä

Dr. Öğr. Üyesi Emine ARSLAN KILIÇOĞLU

İmtiyaz Sahibi ve Yayımıcı

Prof. Dr. Hatice BEKİR

hsimsekbekir@gmail.com

Aralık, 2025

Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D), yayın kurulu farklı üniversitelerin alanında uzman öğretim üyelerinden oluşan, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), idealonline, Google Scholar, EBSCO, Citefactor, OJOP indekslerinde taranan hakemli Uluslararası bilimsel bir dergidir.

Okul Öncesi Dönemde Felsefe Temelli Eğitim (P4C) Uygulamaları: Eleştirel Düşünme ve Perspektif Alma Becerilerine Yönelik Deneysel Bir İnceleme

Philosophy-Based Education (P4C) Applications in Preschool: An Experimental Study on Critical Thinking and Perspective-Taking Skills

Gizem Nur Boynueyri¹, Gülçin Güven²¹ İstanbul Kent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye² Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, İstanbul, Türkiye

ÖZ

Amaç: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde uygulanan felsefe temelli eğitim programının (P4C), çocukların eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir.

Yöntem: Bu çalışma, 60–72 aylık çocuklar üzerinde felsefi temelli eğitimin etkilerini incelemek amacıyla karma yöntem desenlerinden açıklayıcı ardışık model kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Ataşehir ve Bahçelievler ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı altı anaokulunda öğrenim gören, 60-72 aylık 48 çocuk oluşturmuştur. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Deney grubundaki 24 çocuk 12 hafta boyunca haftada bir gün olmak üzere toplam 12 felsefe (P4C) oturumuna katılmış, kontrol grubundaki 24 çocuk ise mevcut müfredata devam etmiştir. Veri toplama araçları olarak; demografik bilgiler için araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, "5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi" kullanılmıştır. Veri analizi SPSS 25.0 programı ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular: Araştırmanın nicel bulgularına göre, deney grubunda uygulanan felsefe temelli eğitim programının çocukların eleştirel düşünme ve özellikle bilişsel ($p < 0.001$) –duygusal ($p < 0.001$) bakış açısı becerilerinde anlamlı gelişme sağladığı saptanmıştır. Ayrıca, nitel bulgular çocukların düşüncelerini gerekçelendirme, farklı görüşleri değerlendirme ve tartışmalara daha aktif katılma davranışlarında belirgin artış olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen görüşleri de çocukların iletişim kurma, soru sorma ve arkadaşlarının bakış açısını anlama konularında önceki döneme kıyasla daha olgun ve yapıcı tepkiler verdiklerini göstermektedir.

Sonuçlar: P4C temelli eğitim programı, deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme ve özellikle bilişsel-duygusal bakış açısı alma becerilerinde anlamlı gelişmeler sağlamıştır. Ayrıca, felsefi sorgulama ile dil, bilişsel beceriler ve eleştirel düşünme arasında güçlü ilişkiler gözlenmiştir. Öğretmen görüşleri de bu gelişmeleri destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra, programın çocukların iletişim becerileri, tartışma kültürü ve sosyal etkileşim süreçlerinde olumlu değişimler yarattığı görülmüştür. Çocukların düşüncelerini gerekçelendirme, akranlarının fikirlerine saygı gösterme ve farklı bakış açılarını değerlendirme davranışlarında belirgin bir ilerleme gözlenmiştir.

Anahtar kelimeler: bakış açısı alma, eleştirel düşünme, felsefe temelli eğitim, okul öncesi eğitim, p4c

ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study is to examine the effects of a philosophy-based education program (P4C) implemented in early childhood on children's critical thinking and perspective-taking skills.

Method: This study was conducted using an explanatory sequential mixed-methods design to investigate the effects of philosophical inquiry-based instruction on children aged 60–72 months. The study group consisted of 48 children attending six public preschools affiliated with the Ministry of National Education in the Ataşehir and Bahçelievler districts of Istanbul during the 2024–2025 academic year. A purposive sampling method was employed. The experimental group ($n=24$) participated in a total of 12 P4C sessions delivered once a week for 12 weeks, while the control group ($n=24$) continued with the existing curriculum. Data were collected through a Personal Information Form developed by the researcher, the "Evaluation of Critical Thinking through Philosophical Inquiry Scale for 5–6-Year-Old Children," and the "Perspective-Taking Test for Children." Quantitative data were analyzed using SPSS 25.0.

Results: Quantitative findings revealed that the philosophy-based education program led to significant improvements in children's critical thinking and particularly in their cognitive ($p < .001$) and emotional ($p < .001$) perspective-taking skills. Qualitative findings further indicated marked increases in children's ability to justify their ideas, evaluate different viewpoints, and participate more actively in discussions. Teachers also reported that children demonstrated more mature and constructive responses in communication, questioning, and understanding their peers' perspectives compared with the pre-intervention period.

Conclusion: The P4C-based education program significantly enhanced the critical thinking and cognitive–emotional perspective-taking skills of children in the experimental group. Strong relationships were observed between philosophical inquiry and children's linguistic, cognitive, and critical thinking skills. Teacher reports supported these findings, highlighting positive changes in children's communication skills, discussion culture, and social interaction processes. Additionally, notable progress was observed in children's ability to justify their thoughts, respect peers' ideas, and consider multiple perspectives.

Keywords: critical thinking, early childhood education, p4c, perspective-taking, philosophy-based education

Giriş

İnsan gelişimi, doğum öncesi dönemden başlayarak yaşam boyu süren dinamik ve çok boyutlu bir süreçtir. Gelişim ve öğrenme, çocuğun biyolojik özellikleri ile içinde bulunduğu çevrenin sürekli etkileşimi sonucunda şekillenir (NAEYC, 2020). Bu gelişim çizgisi içinde, bilişsel, duyuşsal ve sosyal temellerin atıldığı erken çocukluk dönemi kritik bir evre olarak öne çıkmaktadır. Ulusal ve uluslararası raporlarda erken çocukluk genellikle doğumdan yaklaşık 8 yaşına kadar olan dönem olarak tanımlanmakta ve bu

yılların, çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimi açısından “temel yıllar” olduğu vurgulanmaktadır (Shonkoff & Phillips, 2000; UNICEF, 2023; WHO, 2007).

Özellikle yaşamın ilk altı yılı, çocukların çevreleriyle etkileşime geçerek soru sormaya, anlam aramaya ve dünyayı kavramsal olarak örgütlemeye başladıkları bir dönemdir. Bu yıllarda beynin olağanüstü bir hızla geliştiği, sinir bağlantılarının deneyim ve etkileşimler yoluyla şekillendiği, ilk yıllarda yaşanan deneyimlerin sonraki öğrenme, sağlık ve iyi oluş üzerinde kalıcı etkiler bıraktığı ortaya konmaktadır (Shonkoff & Phillips, 2000; UNICEF, 2023).

Bu dönemde aile, çocuğun ilk öğrenme deneyimlerinin yaşandığı temel ortamı oluştururken, güvenli, besleyici ve etkileşimli bakım, sağlıklı gelişim için vazgeçilmez bir koşul olarak görülmektedir (UNICEF Türkiye, 2024). Okul öncesi eğitim kurumları ise, çocuğun zihinsel gelişimini planlı ve amaçlı öğrenme yaşantılarıyla destekleyen, akran etkileşimi ve zengin uyarıcı çevre aracılığıyla bilişsel ve sosyal becerilerin yapılandığı önemli bir eğitim basamağı hâline gelmektedir. Erken çocukluk döneminde sunulan kaliteli bakım ve eğitim deneyimlerinin, çocukların daha sonraki eğitim yaşamlarında ve yetişkinlikteki toplumsal ve ekonomik uyumlarında koruyucu bir rol oynadığı, farklı araştırma ve politika raporlarında vurgulanmaktadır (UNICEF, 2023; Likhar vd., 2022).

Okul öncesi dönem, çocuklara problem çözme, akıl yürütme, analiz-sentez yapma, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerin nüvelerini geliştirme açısından zengin fırsatlar sunar. Bu becerilerin rastlantısal deneyimlere bırakılmayıp, eğitim programları aracılığıyla düzenli ve sistemli biçimde desteklenmesi, çocuğun yalnızca akademik başarısını değil, uzun erimli sosyal uyumunu ve yaşam boyu öğrenme eğilimini de olumlu yönde etkileyebilmektedir (Başerer & Duman, 2019; Demirebilek & Gültekin, 2024). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerine odaklanan araştırmalar, küçük yaş çocuklarının da uygun uyaranlar sağlandığında karmaşık akıl yürütme süreçlerine katılabildiğini ve eleştirel sorgulama gösterebildiğini ortaya koymaktadır (Demirebilek & Gültekin, 2024).

Bu bağlamda, merak duygusu erken çocuklukta düşünmenin itici gücü olarak öne çıkmaktadır. Bireyin doğasında var olan merak, onu soru sormaya, mevcut yanıtlarla yetinmeyip daha derin açıklamalar aramaya ve bilgiyi yeniden yapılandırmaya yönlendirir (Başerer & Duman, 2019). Ancak Çiçek’in (2017) de vurguladığı gibi, çocuklarda doğuştan var olan bu merak zamanla körelebilmekte, tek yönlü, sınav odaklı veya ezbere dayalı öğrenme ortamları çocukların içsel öğrenme motivasyonunu zayıflatabilmektedir. Bu nedenle, çocukların merakını canlı tutan, onları düşünmeye ve sorgulamaya teşvik eden eğitim yaklaşımlarının erken yaşlardan itibaren devreye girmesi önem taşımaktadır.

Güncel eğitim yaklaşımları, bireyin yalnızca bilgiye ulaşmasını değil, aynı zamanda bu bilgiyi sorgulama, eleştirme ve dönüştürme kapasitesini geliştirmeyi temel hedef olarak benimsemektedir. Bu çerçevede eleştirel düşünme, farklı bakış açılarını değerlendirme, gerekçelendirilmiş yargılarda bulunma ve problem durumlarını çok yönlü analiz etme gibi beceriler hem demokratik yurttaşlık hem de sosyal-duygusal yeterlilikler açısından temel görülen beceriler hâline gelmiştir (Fisher, 2005; Kızıltan, 2012). Eleştirel düşünme ve farklı bakış açıları geliştirme gibi becerilerin erken yaşlarda temellenmesi, bireylerin çevrelerini daha bilinçli ve empatik bir biçimde değerlendirmelerine katkı sağlar (Motamedi, 2007; Demirebilek & Gültekin, 2024).

Düşünme becerileriyle doğrudan ilişkili olan felsefi yaklaşım, bireyin kendi düşüncelerini yapılandırma, başkalarının görüşlerine açık olma ve çok yönlü değerlendirme yapma yeterliklerini destekleyen önemli bir araçtır. Bu noktada, “Çocuklar İçin Felsefe” (Philosophy for Children – P4C) yaklaşımı, çocukların düşünsel gelişimini destekleyen pedagojik bir model olarak öne çıkmaktadır. Matthew Lipman tarafından geliştirilen P4C, felsefeyi okul programlarına “ek bir ders” olarak eklemekten çok, çocukların akıl yürütme, sorgulama ve etik düşünme becerilerini güçlendiren bir düşünme eğitimi çerçevesi olarak tanımlanmaktadır (Karakaya, 2006; Kızıltan, 2012; Lipman, 2012).

P4C yaklaşımı, çocuklara hazır bilgi aktarmaktan ziyade, onların sorgulama topluluğu (community of inquiry) içinde birlikte düşünmelerini, soru üretmelerini, gerekçeler sunmalarını ve birbirlerinin düşüncelerine yanıt vermelerini hedefler. Çocuklar, bir hikâye, resim, film sahnesi veya yaşantı üzerinden ortaya çıkan felsefi sorular etrafında akranlarıyla diyaloga girer, bu süreçte hem kendi düşüncelerini savunma hem de başkalarının bakış açılarını anlamaya çalışma fırsatı bulurlar (Forrester ve Hui, 2022; Lipman, 2012; Özdemir, 2018). Bu etkileşim temelli yapı, çocukların hem eleştirel hem yaratıcı hem de iş birliğine dayalı düşünme becerilerini birlikte kullanmalarına olanak tanır (Ab Wahab vd., 2022; Lipman, 2012). P4C yaklaşımı, çocukların bilgiyi pasif alıcılar olarak değil, aktif anlam kurucular olarak gördüğü yapılandırmacı gelişim kuramlarıyla (Bruner, 1960, 1966; Piaget, 1952, 1964) ve çocuğun bilişsel-sosyal gelişimini çok katmanlı çevresel sistemler içinde ele alan ekolojik sistemler kuramıyla uyum göstermektedir (Bronfenbrenner, 1979, 2005).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, P4C ve benzeri felsefi sorgulama temelli programların çocukların eleştirel düşünme, problem çözme, akademik başarı ve sosyal becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığını göstermektedir. Uluslararası çalışmaları bir araya getiren meta-analizler, P4C uygulamalarının orta düzeyin üzerinde etki büyüklüklerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Ab Wahab vd., 2022; Garcia-Moriyon vd., 2005). Türkiye bağlamında da P4C yaklaşımının ilkökul düzeyinde bilimsel tutum, problem çözme ve akademik başarı gibi alanlarda olumlu etkilerini ortaya koyan çalışmaların sayısı artmakla birlikte, özellikle okul öncesi dönemi hedefleyen uygulamalı araştırmaların hâlen sınırlı olduğu görülmektedir (Aksoy, 2024; Demirebilek & Gültekin, 2024; Ulucan, 2023).

Öte yandan Jana Mohr Lone ve benzeri araştırmacılar, çocukların erken yaşlardan itibaren felsefi sorular sorma, adalet, dostluk, iyi-kötü, gerçeklik gibi soyut kavramlar üzerine düşünebilme kapasitesine sahip olduklarını, bu kapasitenin ancak çocukların seslerinin dikkate alındığı ve ciddiye alındığı öğrenme ortamlarında açığa çıktığını vurgulamaktadır (Lone, 2021). Bu bulgular, P4C’nin okul öncesi dönemde yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimi destekleyen bütüncül bir çerçeve sunabileceğine işaret etmektedir.

Tüm bu kuramsal ve ampirik bulgulara karşın, okul öncesi eğitimde düşünme becerilerine ve felsefi sorgulamaya odaklanan programlar gerek program düzeyinde gerekse sınıf içi uygulamalar anlamında henüz yeterince yaygınlaşmamıştır. Özellikle 60–72 aylık çocuklarda eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerilerini sistemli bir P4C programı ile destekleyen ve bu etkileri nicel ve nitel yöntemlerle bütüncül biçimde inceleyen çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Demirebilek & Gültekin, 2024; Ulucan, 2023). Bu

durum, erken çocukluk döneminde felsefe temelli eğitimin etkililiğini ortaya koyacak yeni araştırmalara duyulan ihtiyacı göstermektedir.

İlgili literatür doğrultusunda, bu araştırmanın amacı, 60–72 aylık çocuklara yönelik olarak uygulanan felsefi temelli etkinliklerin (P4C), çocukların eleştirel düşünme becerileri ile farklı bakış açıları geliştirme yeterlikleri üzerindeki etkisini deneysel olarak incelemektir. Bu bağlamda, aşağıda belirtilen araştırma soruları, literatürdeki temel bulgulara ve kuramsal yaklaşımlara dayalı olarak yapılandırılmıştır:

1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerileri son test puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerileri son test puanları, ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek midir?
4. Kontrol grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri son test puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri son test puanları, ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek midir?
8. Kontrol grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, 60–72 aylık çocuklar üzerinde felsefi temelli eğitimin etkilerini incelemek amacıyla karma yöntem desenlerinden açıklayıcı ardışık model kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı ardışık model, araştırmanın önce nicel verilerle başlatıldığı, daha sonra nicel bulguların anlamlandırılması, desteklenmesi ve derinleştirilmesi amacıyla nitel verilerin toplandığı iki aşamalı bir karma yöntem yaklaşımıdır. Bu modelde nicel veriler araştırmanın temel yönlendirici bileşeni olup, nitel veriler nicel sonuçların nedenlerini, nasıl ortaya çıktığını ve öğretmenlerin gözlemleri bağlamında ne anlama geldiğini açıklamak amacıyla kullanılır.

Bu doğrultuda, araştırmanın ilk aşamasında nicel veriler toplanmış; elde edilen ön test–son test bulgularının daha derinlemesine anlaşılabilmesi ve nicel sonuçların arka planındaki sınıf içi süreçlerin ortaya konulabilmesi amacıyla ikinci aşamada nitel veriler elde edilmiştir. Nicel veri toplama süreci, öntest–sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen çerçevesinde yürütülmüş; nitel veriler ise durum çalışması yöntemiyle toplanmıştır. Böylece, felsefi temelli eğitimin çocukların eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerilerindeki değişimleri hem ölçümsel düzeyde belirlenmiş hem de öğretmen görüşmeleri aracılığıyla ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın uygulaması, İstanbul ilinin Ataşehir ve Bahçelievler ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı üçer anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Toplam 48 çocuk (24 deney, 24 kontrol) araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrenciler, planlı ve yapılandırılmış bir felsefe temelli okul öncesi eğitim programına dahil edilmiştir. Kontrol grubundaki çocuklar ise, aynı sosyo-kültürel düzeye sahip mahallelerde yer alan ancak felsefe temelli bir eğitim programı uygulamayan devlet okullarından seçilmiştir. Bu gruptandırma, çevresel faktörlerin etkisini azaltmak ve uygulamanın etkililiğini daha sağlıklı biçimde karşılaştırabilmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, evrenden rastgele değil, belirli ölçütleri karşılayan ve araştırma amacına en uygun birimlerin seçilmesine dayanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu doğrultuda, benzer sosyo-kültürel özelliklere sahip mahallelerde yer alan, aynı yaş aralığındaki (60–72 ay) çocukların eğitim aldığı ve uygulama koşulları araştırma için uygun olan anaokulları bilerek seçilmiştir.

Tablo 1. “Çalışma Grubunun Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı”

		Kontrol		Deney	
Kişisel Bilgiler		f	%	f	%
“Çocuğun cinsiyeti”	Kız	13	54,2	15	62,5
	Erkek	11	45,8	9	37,5
“Çocuğun devam süresi”	1 yıl	9	37,5	1	4,2
	2 yıl	10	41,7	15	62,5
	3 yıl	5	20,8	8	33,3
“Çocuğun kardeş sayısı”	Tek çocuk	9	37,5	12	50,0
	Bir kardeş	10	41,7	12	50,0
	İki ve daha fazla kardeş	5	20,8	0	0
	26-33 yaş	2	16,7	4	16,7
“Anne yaşı”	34-41 yaş	18	75,0	9	37,5
	42 yaş ve üstü	4	16,7	11	45,8

"Anne öğrenim durumu"	İlkokul	1	4,2	1	4,2
	Lise	6	25,0	4	16,7
	Üniversite	17	70,8	19	79,2
"Baba yaş"	26-33 yaş	1	4,2	4	16,7
	34-41 yaş	10	41,7	7	29,2
	42 yaş ve üstü	13	54,2	13	54,2
"Baba öğrenim durumu"	İlkokul	1	4,2	0	0
	Ortaokul	0	0	1	4,2
	Lise	5	20,8	3	12,5
	Üniversite	18	75,0	20	83,3
"Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi"	Alt	1	4,2	0	0
	Orta	20	83,3	12	50,0
	Üst	3	12,5	12	50,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan çocukların %62,5’i kız, %37,5’i erkektir. Çocukların %4,2’si okul öncesi eğitime 1 yıldır, %62,5’i 2 yıldır ve %33,3’ü 3 yıldır devam etmektedir. Kardeş sayısına bakıldığında, %50’sinin tek çocuk, %50’sinin ise bir kardeşe sahip olduğu görülmektedir; bu grupta iki ve daha fazla kardeşi olan çocuk bulunmamaktadır. Annelerin yaş dağılımı incelendiğinde %16,7’sinin 26–33 yaş, %37,5’inin 34–41 yaş, %45,8’inin ise 42 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Annelerin öğrenim durumunda ise %79,2’si üniversite mezunudur. Babaların yaş dağılımına bakıldığında %16,7’sinin 26–33 yaş, %29,2’sinin 34–41 yaş, %54,2’sinin ise 42 yaş ve üzeri olduğu; babaların %83,3’ünün üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi incelendiğinde çocukların %50’sinin üst, %50’sinin orta sosyo-ekonomik düzey grubunda olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların ise %54,2’si kız, %45,8’i erkektir. Çocukların %37,5’i okul öncesi eğitime 1 yıldır, %41,7’si 2 yıldır, %20,8’i ise 3 yıldır devam etmektedir. Kardeş sayısı açısından %37,5’i tek çocuk, %41,7’si bir kardeşe sahip, %20,8’i ise iki veya daha fazla kardeşi olan çocuklardan oluşmaktadır. Annelerin yaş dağılımı incelendiğinde %8,3’ünün 26–33 yaş, %75’inin 34–41 yaş ve %16,7’sinin 42 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Annelerin öğrenim durumunda %70,8’inin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Babaların yaş dağılımı ise %4,2’sinin 26–33 yaş, %41,7’sinin 34–41 yaş ve %54,2’sinin 42 yaş ve üzeri olduğu; öğrenim durumunda %75’inin üniversite mezunu olduğu dikkat çekmektedir. Sosyo-ekonomik düzeye bakıldığında çocukların %83,3’ünün orta, %12,5’inin üst ve %4,2’sinin alt sosyo-ekonomik düzey grubunda yer aldığı görülmektedir.

Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, her iki grubun temel demografik özellikler bakımından büyük ölçüde benzer bir dağılım sergilediği; ancak sosyo-ekonomik düzey ve okul öncesi eğitime devam süresi açısından belirgin farklılıklar bulunduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, çocukların eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerilerini nicel olarak değerlendirmek ve sınıf içi süreçleri nitel olarak derinlemesine incelemek amacıyla birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki araçlardan yararlanılmıştır:

- "Kişisel Bilgi Formu"
- "5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği"
- "Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)"
- "Felsefe Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu"

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından, çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin verileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Formda; çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum tarihi, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi, annenin yaşı ve öğrenim durumu, babanın yaşı ve öğrenim durumu ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin toplam 10 soru yer almaktadır.

5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği: Bu ölçek, Karadağ vd. (2017) tarafından okul öncesi dönemde 5-6 yaş gruplarındaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, "Felsefi Sorgulama", "Dil ve Bilişsel Beceriler" ve "Soru Oluşturma" olmak üzere üç alt boyuttan oluşur. Toplamda 38 madde içermektedir ve beşli Likert tipi derecelendirme kullanılır (1=Hiç, 2=Bazen, 3=Nadiren, 4=Sıklıkla, 5=Her Zaman) (Karadağ vd., 2017).

Alt boyutlara ait maddeler şu şekildedir:

- **Felsefi Sorgulama:** A1, A2, B1, B2, C1, C2, C3, E1, E2, F1, F2, F3, F4, F5, F6, G1, G2, G3
- **Dil ve Bilişsel Beceriler:** H1, H2, H3, I1, I2, I3, J1, J2, J3, K1, K2, K3, K4, K5, K6
- **Soru Oluşturma:** D1, D2, D3, D4, D5

Ölçek öğretmen tarafından, çocuklarla yürütülen felsefe oturumları esnasında yapılan gözlemler doğrultusunda doldurulmuştur. Maddeler, çocukların felsefi düşünme, gerekçelendirme, ifade etme ve soru sorma becerilerine odaklanmaktadır. "Felsefi Sorgulama", "Dil ve Bilişsel Beceriler" ve Soru "Oluşturma" ve "Genel Toplam" iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .974, .955, .983, .986 olarak hesaplanarak iç tutarlılık kat sayılarının yüksek olduğu görülmüştür (Karadağ vd., 2017).

Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT): ÇBT, çocukların başkalarının duygu, düşünce ve algılarına ilişkin farkındalıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Test üç alt boyuttan oluşmaktadır: algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma. Toplamda 24

maddeden oluşan testte, algısal ve bilişsel boyutlar dörder maddeden; duygusal boyut ise her duyguya karşılık gelen dört ayrı maddeden oluşmaktadır (Aslan & Köksal-Akyol 2016).

Testin uygulanmasında çocuklara görsel materyaller ve hikâye kartları sunulmuştur. Puanlama sistemi, her doğru cevap için 1 puan ve yanlış cevap için 0 puan şeklindedir. Bu doğrultuda, çocukların toplam puanı 0 ile 24 arasında değişmektedir. Elde edilen puanlar, çocuğun başkalarının bakış açısını algılama ve duygusal empati geliştirme yeterliliği hakkında bilgi vermektedir (Aslan & Köksal-Akyol 2016).

Algısal bakış açısı alma boyutu, çocukların bir karakterin görsel bakış açısını anlayabilme becerisini ölçer; çocuk, resimdeki ebe karakterinin kimi görebileceğini doğru tahmin ederse 1 puan, yanlış bir tahminde bulunursa 0 puan alır. Bilişsel bakış açısı alma boyutunda ise çocuklara kısa bir hikâye kartları gösterilir ve hikâyenin kritik bir parçası çıkarıldığında, sınıftan bir arkadaşının bu olayı nasıl yorumlayacağını söylemesi beklenir; olayın nedenini ya da sonucunu doğru şekilde ifade eden çocuk 1 puan, hatalı veya eksik açıklama yapan çocuk 0 puan alır. Duygusal bakış açısı alma boyutu ise çocukların günlük durumlarda karakterlerin duygularını tanıyıp tanıyamadığını ölçer; çocuk doğru duygu (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş) ifadesini belirtirse 1 puan, yanlış duygu belirtirse 0 puan verilir. Her bir alt boyuttan alınan puanlar toplandığında ÇBT'nin toplam puanı elde edilir; ölçekten 0 ile 24 arasında puan alınabilir. Yüksek puanlar çocuğun farklı bakış açılarını anlama becerisinin güçlü olduğunu, düşük puanlar ise farklı bakış açısı alma alma süreçlerinde desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Aslan & Köksal-Akyol 2016).

Felsefe Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu: Bu form, felsefe temelli eğitimin uygulandığı sınıflarda görev yapan öğretmenlerin gözlemlerini ve deneyimlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, erken çocukluk eğitimi, felsefe eğitimi ve ölçme-değerlendirme alanlarında uzmanlaşmış üç uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan her bir soruyu amaçla tutarlılık, yaş düzeyine uygunluk, dil ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmeleri istenmiş; alınan geri bildirimler doğrultusunda madde ifadelerinde gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Formda toplam 19 açık uçlu soru yer almaktadır. Sorular beş tematik grupta toplanmıştır:

- Genel değerlendirme (3 soru)
- Eleştirel düşünme becerileri (5 soru)
- Bakış açısı alma/empati becerileri (5 soru)
- Felsefe eğitiminin sınıf ortamına etkisi (4 soru)
- Genel geri bildirim ve öneriler (2 soru)

Görüşmeler, öğretmenlerin çocuklardaki gelişimsel değişimleri ayrıntılı biçimde ifade etmelerine olanak tanımış ve nicel bulguların yorumlanmasına niteliksel bir zemin sağlamıştır.

Eğitim Programının Geliştirilme Süreci

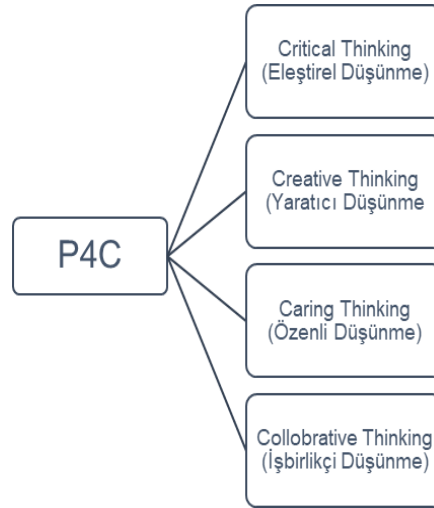
Bu araştırmada kullanılan felsefe temelli eğitim programı (P4C), okul öncesi dönemde çocukların eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerilerini desteklemek amacıyla yapılandırılmıştır. Program geliştirilirken hem P4C yaklaşımının kuramsal temelleri hem de erken çocukluk dönemi pedagojik ihtiyaçları dikkate alınmıştır. Süreç, literatür taraması, içerik geliştirme, materyal seçimi, uzman görüşü alma ve pilot uygulamalar olmak üzere birden fazla aşamada yürütülmüştür.

Programın temelini Matthew Lipman'ın geliştirdiği P4C (Philosophy for Children) yaklaşımı oluşturmaktadır. Geliştirilen P4C temelli programın kuramsal arka planı, yapılandırmacı gelişim kuramları ve ekolojik sistemler yaklaşımıyla ilişkilendirilmiştir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, 60–72 aylık çocukların işlem öncesi dönemde sembolik düşünme, akıl yürütme ve benmerkezcilikten uzaklaşma süreçlerini vurgulamakta, bu süreçte çocukların akranlarıyla etkileşim içinde çelişkilerle karşılaşarak düşüncelerini yeniden yapılandıklarını ortaya koymaktadır (Piaget, 1952, 1964). Bruner'in keşfederek öğrenme ve sarmal müfredat anlayışı, çocukların anlamı aktif olarak inşa ettikleri, öyküler ve semboller aracılığıyla dünyayı kavramsallaştırdıkları ve öğretmenin bu süreçte bir "kolaylaştırıcı" olarak rol aldığı bir öğrenme ortamını tanımlamaktadır (Bruner, 1960, 1966). Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı ise, çocukların gelişiminin aile, okul ve akran çevresi gibi iç içe geçmiş sistemler içinde gerçekleştiğini, sınıf içindeki etkileşim kalitesinin, çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal becerilerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır (Bronfenbrenner, 1979, 2005). Bu doğrultuda, P4C oturumları, Piaget ve Bruner'in yapılandırmacı ve anlam inşasına dayalı öğrenme anlayışıyla, çocukların eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerilerinin, Bronfenbrenner'in tanımladığı ekolojik bağlam içinde, akran etkileşimi ve öğretmen rehberliğiyle desteklenmesi temelinde yapılandırılmıştır.

P4C, çocukların bir "soruşturma topluluğu" (community of inquiry) içinde birlikte düşüncelerini hedefleyen bir modeldir. Bu model, yalnızca bilgi aktarmayı değil; çocukların sorgulama, düşünceleri gerekçelendirme, karşıt fikirleri değerlendirme ve iletişimi güçlendirme becerilerini desteklemeyi amaçlar. Program, P4C'nin dört temel beceri alanını ifade eden 4C çerçevesine dayalı olarak geliştirilmiştir:

- Critical thinking (Eleştirel düşünme)
- Creative thinking (Yaratıcı düşünme)
- Caring thinking (Özenli / etik düşünme)
- Collaborative thinking (Birlikte düşünme)

Bu çalışmada temel alınan P4C'nin 4C modeli, eleştirel, yaratıcı, özenli ve iş birliğine dayalı düşünme bileşenlerinden oluşmaktadır. Modelin yapısı Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. P4C'nin 4C'sinin Açılımı

Bu modeldeki P (Philosophical thinking) ise, çocukların kavramlar, değerler, ilişkiler ve soyut düşünme gerektiren durumlar üzerinde reflektif biçimde düşünmesini ifade eder. Geliştirilen tüm etkinlikler, bu beş boyutun bütüncül olarak desteklenmesini hedeflemiştir. Program içeriği, erken çocukluk eğitimi, P4C ve çocuk edebiyatı alanlarında üç uzmanın katkılarıyla oluşturulmuştur. İçerikler hazırlanırken:

- Çocukların yaş gelişim özelliklerine uygunluk,
- Hikâyelerin felsefi tartışma potansiyeli,
- Etik, sosyal ve bilişsel temaların dengeli dağılımı,
- Açık uçlu tartışma sorularının niteliksel yeterliliği,
- Her oturumda 4C becerilerinin desteklenmesi gibi ölçütler gözetilmiştir.

Uzmanlar tarafından, her etkinlik için hazırlanan "Soruşturma Planı" (hikâye özeti, felsefi tema, tartışma soruları, kazanımlar ve gözlem kriterleri) ayrıntılı olarak incelenmiş; öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Programda kullanılacak çocuk kitapları, P4C etkinlikleri için "felsefi içerik taşıma", "çoklu bakış açısı sunma" ve "çocuklarda merak uyandırma" kriterlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Seçilen kitaplar, çocukların kavramları sorgulamalarına ve soyut düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sunacak nitelikte olup farklı temaları içermektedir:

- **"Ayı Olmayan Ayı" – Frank Tashlin**
Kimlik, gerçeklik, toplum normları, özgünlük, öz-yapılanma
- **"Bir Fikirle Ne Yaparsın?" – Kobi Yamada**
Yaratıcılık, fikirlerin değeri, cesaret, özgün düşünce
- **"Zafer Kimin?" – David McKee**
Etik, güç, savaş, barış, çatışma çözümü, sorumluluk
- **"Avucundaki Öpücük" – Audrey Penn**
Duygusal dayanıklılık, bağlılık, güven, sevgi
- **"Farklı Ama Aynı" – Jenny Sue Kostecki-Shaw**
Kültürel çeşitlilik, empati, farklılıklara saygı, evrensel değerler
- **"Arkadaşlık Bir Kutuya Sığar mı?" – Cevdet Ereğ**
İletişim, sosyal ilişkiler, aidiyet
- **"Zor Balık" – Büşra Tarçalır Erol**
Önyargı, empati, özgüven, sosyal duygusal farkındalık

Her hikâye, bir felsefi tema çerçevesinde yapılandırılmış ve oturumda ele alınacak ana soru belirlenmiştir. Sorular, çocukların neden–sonuç ilişkisi kurmasını, alternatif düşünceler üretmesini ve akranlarının fikirlerini değerlendirmesini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Uygulama süreci ise 12 hafta sürmüştür. Uygulamalar haftada her biri 25-30 dakikadan oluşan 2 oturum şeklinde planlanmıştır. Oturum akışı ise şu aşamalardan oluşmuştur:

1. Uyarıcı okuma
2. Felsefi tema üzerine beyin fırtınası
3. Soru üretme (çocukların kendi sorularını oluşturduğu aşama)
4. Soruşturma topluluğu tartışması
5. Sonuçlandırma ve kişisel bağlantılar kurma
6. Öğretmen gözlem formunun doldurulması

Program geliştirildikten sonra erken çocukluk eğitimi, P4C ve çocuk edebiyatı alanlarında uzman üç kişi tarafından program incelenmiştir. Uzmanların programı değerlendirebilmesi için bir "Uzman Görüş Formu" hazırlanmış ve içeriğin yaşa uygunluğu, felsefi tema-etkinlik uyumu, soruların niteliği, P4C ilkeleriyle uyumu, uygulanabilirliği ve materyal seçiminin yeterliliği bölümleri eklenmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda; soruların bazıları sadeleştirilmiş, bazı temalar güçlendirilmiş, tartışma akışı daha yapılandırılmış hâle getirilmiş, kitap sıralaması tema bütünlüğüne göre yeniden düzenlenmiştir.

Tartışma sırasında eğitimci rehberlik edici rol üstlenmiş ancak çocukların düşüncelerine yön vermemiştir. Eğitimci, akran etkileşimini artıracak açık uçlu sorular sormuş ve düşünme süreçlerini görünür kılmaya odaklanmıştır. Ayrıca program uygulaması süresince eğitimciler, her oturumun yazılı dökümünü hazırlayarak düzenli şekilde uzmanlara iletmış ve süreç boyunca geri bildirim almaya devam etmişlerdir.

Veri Toplama Süreci

Çalışma yarı deneysel desenle yürütüldüğü için, ilk olarak ön test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Daha sonra, deney grubuna yönelik olarak 12 hafta süren P4C (Çocuklar İçin Felsefe) temelli eğitim programı uygulanmıştır. Uygulama sonunda son testler toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilere ait analiz süreci şu şekilde ilerlemiştir:

- “Kişisel Bilgi Formları”, çocukların demografik verilerini elde etmek amacıyla velilere ulaştırılmıştır.
- “5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği”, güz döneminin başında öğretmenler tarafından doldurulmuş; aynı ölçek dönem sonunda tekrar uygulanarak gelişimsel değişim değerlendirilmiştir.
- “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi”, araştırmacı tarafından çocuklarla birebir görüşmeler şeklinde güz dönemi başında uygulanmıştır. Bu test, aynı şekilde güz dönemi sonunda da tekrar uygulanmıştır.
- “Felsefe Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu”, öğretmenlerin felsefi eğitime ilişkin gözlem ve deneyimlerini belirlemek amacıyla dönemin sonunda uygulanmıştır.

Toplamda 80 çocuk hedeflenmiş ve bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen ve velilere formlar ulaştırılmıştır. Araştırmacı tarafından “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi” birebir uygulanmış; öğretmenler ise her çocuk için “Eleştirel Düşünme Ölçeği” ni doldurmuştur.

Uygulama sonrası elde edilen ön test verilerine Mann Whitney U testi uygulanmış, analiz sonucunda puan ortalamaları birbirine denk olan çocuklar seçilerek örneklem sayısı 48’e (24 deney, 24 kontrol) düşürülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama süreci hem nicel hem de nitel yöntemleri kapsayacak biçimde planlanmıştır. Bu süreçte, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmış, ayrıca, kullanılan ölçme araçlarına ilişkin gerekli izinler, ilgili ölçek geliştiricilerinden e-posta yoluyla alınarak resmi onaylar temin edilmiştir. Araştırmada iki farklı veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Nicel verilerin bir bölümü çocuklarla doğrudan yapılan bireysel uygulamalarla, bir bölümü ise öğretmen gözlemleriyle elde edilmiştir. Nitel veriler ise okul öncesi öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Nicel veriler SPSS 25.0 paket programına aktarılmış ve analiz edilmiştir.

Araştırmada başlangıçta 80 çocuk hedeflenmiş, bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmen ve velilere gerekli formlar ulaştırılmıştır. Araştırmacı tarafından “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi” her çocukla birebir uygulanmış, öğretmenler ise her çocuk için “Eleştirel Düşünme Ölçeği”ni doldurmuştur. Uygulama sonrası elde edilen ön test verilerine Mann-Whitney U testi uygulanmış, analiz sonucunda puan ortalamaları birbirine denk olan çocuklar seçilerek örneklem büyüklüğü 48’e (24 deney, 24 kontrol) düşürülmüştür. Böylece gruplar başlangıç düzeyinde denk hâle getirilmiş ve deneysel işlemin etkisini daha güvenli değerlendirmek mümkün olmuştur.

Araştırma süresince, felsefe eğitiminin çocukların eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca, bu becerilerin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Pearson Ki-Kare testi ve uygun durumlarda Fisher’s Exact testi uygulanmıştır. Testlerin puanlamaları tamamlandıktan sonra tüm nicel analizler uygun istatistiksel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda, deney grubundaki çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin P4C temelli eğitim sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiş ve katılımcıların izniyle ses kaydına alınmıştır. Her bir görüşme ortalama 15–22 dakika sürmüş, toplam görüşme süresi 87 dakika, çözümlenmiş metin uzunluğu ise 6 sayfa olmuştur.

Ses kayıtları kelimesi kelimesine yazıya döküldükten sonra, elde edilen metinler birkaç kez okunarak veri setine bütüncül bir bakış geliştirilmiştir. Bu süreçte çocukların eleştirel düşünme, sorgulama, kendini ifade etme, empati ve tartışma davranışlarına ilişkin ifadeler ön plana çıkarılarak anlam birimleri belirlenmiştir. Daha sonra bu anlam birimleri üzerinde açık kodlama yapılarak veride tekrar eden örüntüler yakalanmıştır.

Nitel veriler, içerik analizi ve tematik analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Öncelikle çocukların eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerilerine ilişkin ifadeleri temsil eden 35 açık kod oluşturulmuştur. Benzer kodlar daha üst düzey kavramsal kümelerde bir araya getirilerek ön temalar oluşturulmuş, bu temalar birkaç tur gözden geçirilerek kuramsal çerçeve ile uyumu değerlendirilmiştir. Süreç sonunda dört ana tema belirlenmiştir:

- (1) ifade ve iletişim becerilerinde gelişim,
- (2) eleştirel düşünmede derinleşme,
- (3) bakış açısı alma ve empati becerisinde gelişim,
- (4) sınıf içi tartışma kültürü ve sosyal etkileşimde değişim.

Kodlama güvenilirliğini artırmak amacıyla, görüşme metinlerinin yaklaşık %20’si ikinci araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlar karşılaştırılmış ve uyum düzeyi Cohen’s Kappa katsayısı ($\kappa = .82$) ile hesaplanmıştır. Elde edilen değer, kodlayıcılar arası uyumun yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Uyuşmayan kodlar tartışılarak uzlaş sağlanmış ve nihai kod-tema yapısı bu uzlaş sonucu oluşturulmuştur.

Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırma için İstanbul Kent Üniversitesi’nden 31738 /Nisan 2024-03 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Araştırmaya katılacak çocuklar ve araştırma öncesi ve sonrası yapılan ölçekler, araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Katılımcı çocukların araştırmaya gönüllülük esasına göre katıldıkları belirtilmiş, ebeveynlere çocuklarının hakları detaylı biçimde açıklanmış ve yazılı onam formları imzalatılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya Ait Nicel Bulgular

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sosyodemografik Verilerin Karşılaştırılması

Değişkenler	Kontrol N=24	Deney N=24	χ^2	p
“Anne yaşı”				
26-33	2 (8,3)	4 (16,7)	6.807	0.052 ^b
34-41	18 (75)	9 (37,5)		
42 ve üstü	4 (16,7)	11 (45,8)		
“Anne Öğrenim”				
İlkokul	1 (4,2)	1 (4,2)	0.768	0.858 ^b
Lise	6 (25)	4 (16,7)		
Üniversite	17 (70,8)	19 (79,2)		
“Baba Yaşı”				
26-33	1 (4,2)	4 (16,7)	2.192	0.415 ^b
34-41	10 (41,7)	7 (29,2)		
42 ve üstü	13 (54,2)	13 (54,2)		
“Baba öğrenim”				
İlkokul	1 (4,2)	0 (0)	2.483	0.578 ^b
Ortaokul	0 (0)	1 (4,2)		
Lise	5 (20,8)	3 (12,5)		
Üniversite	18 (75)	20 (83,3)		
“Ekonomik durum”				
Alt	1 (4,2)	0 (0)	8.292	0.011 ^b
Orta	20 (83,3)	12 (50)		
Üst	3 (12,5)	12 (50)		
“Çocuk cinsiyet”				
Kız	13 (54,2)	15 (62,5)	0.343	0.558 ^a
Erkek	11 (45,8)	9 (37,5)		
“Devam süresi”				
1 yıl	9 (37,5)	1 (4,2)	8.092	0.017 ^a
2 yıl	10 (41,7)	15 (62,5)		
3 yıl	5 (20,8)	8 (33,3)		
“Kardeş sayısı”				
Tek çocuk	9 (37,5)	12 (50)	5.491	0.080 ^b
1 çocuk	10 (41,7)	12 (50)		
2 ve daha fazla	5 (20,8)	0 (0)		

a: Pearson Chi Square test, b:Fisher's Exact test, p<0.05 istatistiksel olarak anlamlı

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının büyük çoğunlukla benzer sosyodemografik özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Anne ve baba yaşları, ebeveyn öğrenim durumu, çocuğun cinsiyeti ve kardeş sayısı gibi değişkenlerde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0.05). Bu bulgu, örneklemin başlangıç koşullarının büyük ölçüde benzer olduğunu ve gruplar arası karşılaştırmaların daha güvenilir bir şekilde yapılabileceğini göstermektedir.

Ayrıca ekonomik durum (p=0.011), Devam süresi (p=0.017) kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kontrol grubunda orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin oranı daha yüksekken, deney grubunda üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Eğitime devam süresindeki farklılık ise, kontrol grubundaki çocukların daha yüksek oranda “1 yıl” devam edenlerden oluşması; deney grubundaki çocukların ise büyük oranda “2 yıl” ve “3 yıl” devam eden öğrencilerden oluşması ile ilgilidir.

Tablo 3. Ölçeklere Ait Ön Test Skorlarının Deney ve Kontrol Grubu Arasında Karşılaştırılması

Ölçekler	Ön test		U	p
	Kontrol N=24 Ort±SS	Deney N=24 Ort±SS		
“Felsefi sorgulama”	60,75±14,81	64,04±17,04	-0.671	0.502
“Dil ve bilişsel beceriler”	61,29±12,44	60,33±12,47	-0.601	0.548
“Soru oluşturma”	15,88±5,02	18,17±5,5	-1.649	0.099
“ÇBT-toplam”	15±2,67	14,75±3,26	-0.322	0.747
“ÇBT-Algisal”	3,38±0,82	3,25±0,94	-0.342	0.732
“ÇBT-Bilişsel”	1,5±1,56	1,17±1,17	-0.537	0.591

"ÇBT-Duygusal"	10,13±1,68	10,33±2,75	-0.355	0.723
----------------	------------	------------	--------	-------

Mann Whitney U test, $p < 0.05$ istatistiksel olarak anlamlı

Tablo 3'de görüldüğü gibi ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının başlangıçta benzer düzeyde olduğunu ve araştırma için uygun bir karşılaştırma sağladığını göstermektedir. Özellikle çalışmaların iç geçerliği açısından, grupların başlangıçta aynı düzeyde olması, uygulanan P4C programının etkisinin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır.

Tablo 4. Ölçeklere Ait Son Test Skorlarının Deney ve Kontrol Grubu Arasında Karşılaştırılması

Ölçekler	Son test		U	p
	Kontrol N=24 Ort±SS	Deney N=24 Ort±SS		
"Felsefi sorgulama"	66,58±13,65	67,04±15,79	-0.134	0.893
"Dil ve bilişsel beceriler"	67±8,52	59,58±11,18	-2.289	0.022
"Soru oluşturma"	17,83±4,3	18,92±4,55	-0.842	0.400
"ÇBT-toplam"	17,04±2,37	21,71±1,6	-5.298	<0.001
"ÇBT-Algisal"	3,88±0,34	3,88±0,34	0.000	1.000
"ÇBT-Bilişsel"	1,42±1,06	3,38±0,92	-4.913	<0.001
"ÇBT-Duygusal"	11,67±1,74	14,46±0,98	-5.237	<0.001

Mann Whitney U test, $p < 0.05$ istatistiksel olarak anlamlı

Tablo 4'te görüldüğü gibi ÇBT-toplam, ÇBT-bilişsel ve ÇBT-duygusal puanları deney grubunda kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur ($p < 0.001$). Bu sonuç, deney grubunda uygulanan müdahalenin çocukların bilişsel ve duygusal gelişiminde önemli bir fark yarattığını göstermektedir. Ayrıca, kontrol grubunda benzer bir artış görülmemesi, son testte ortaya çıkan farkların uygulanan müdahaleden kaynaklandığını desteklemekte ve programın çocukların farklı bakış açısı geliştirme süreçlerinde güçlü bir değişim oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Kontrol Grubunda Ön Test-Son Test Karşılaştırması

Ölçekler	Kontrol		Z	p
	Ön test N=24 Ort±SS	Son test N=24 Ort±SS		
"Felsefi sorgulama"	60,75±14,81	66,58±13,65	-2.530	0.011
"Dil ve bilişsel beceriler"	61,29±12,44	67±8,52	-2.614	0.009
"Soru oluşturma"	15,88±5,02	17,83±4,3	-1.937	0.053
"ÇBT-toplam"	15±2,67	17,04±2,37	-2.847	0.004
"ÇBT-Algisal"	3,38±0,82	3,88±0,34	-2.389	0.017
"ÇBT-Bilişsel"	1,5±1,56	1,42±1,06	-0.073	0.941
"ÇBT-Duygusal"	10,13±1,68	11,67±1,74	-2.965	0.003

Wilcoxon test, $p < 0.05$ istatistiksel olarak anlamlı

Tablo 5'te görüldüğü gibi kontrol grubunda felsefi sorgulama ($p = 0.011$), dil ve bilişsel beceriler ($p = 0.009$), ÇBT-toplam ($p = 0.004$), ÇBT-algisal ($p = 0.017$) ve ÇBT-duygusal ($p = 0.003$) son test puanları ön test puanlarına kıyasla anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, herhangi bir müdahale uygulanmamasına rağmen kontrol grubunda doğal gelişim sürecine bağlı olarak belirli alanlarda ilerleme yaşandığını göstermektedir. Soru oluşturma ($p = 0.053$) ve ÇBT-bilişsel ($p = 0.941$) açısından ise ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 6. Deney Grubunda Ön Test-Son Test Karşılaştırması

Ölçekler	Deney		Z	p
	Ön test N=24 Ort±SS	Son test N=24 Ort±SS		
"Felsefi sorgulama"	64,04±17,04	67,04±15,79	-1.122	0.262
"Dil ve bilişsel beceriler"	60,33±12,47	59,58±11,18	-0.713	0.476
"Soru oluşturma"	18,17±5,5	18,92±4,55	-0.744	0.457
"ÇBT-toplam"	14,75±3,26	21,71±1,6	-4.296	<0.001
"ÇBT-Algisal"	3,25±0,94	3,88±0,34	-3.066	0.002
"ÇBT-Bilişsel"	1,17±1,17	3,38±0,92	-3.952	<0.001
"ÇBT-Duygusal"	10,33±2,75	14,46±0,98	-4.183	<0.001

Wilcoxon test, $p < 0.05$ istatistiksel olarak anlamlı

Tablo 6'da görüldüğü gibi deney grubunun, ÇBT-toplam ($p < 0.001$), ÇBT-algisal ($p = 0.002$), ÇBT-bilişsel ($p < 0.001$) ve ÇBT-duygusal ($p < 0.001$) son test puanları ön teste göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, uygulanan P4C eğitim

programının çocukların hem genel bakış açısı alma becerilerini hem de bilişsel ve duygusal alt boyutlardaki gelişimlerini belirgin şekilde desteklediğini göstermektedir. Ancak, felsefi sorgulama ($p=0.262$), dil ve bilişsel beceriler ($p=0.476$) ve soru oluşturma ($p=0.457$) açısından ön test ve son test arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 7. Kontrol Grubunda Son Test Ölçek İlişkilerine Ait Korelasyon Sonuçları

Son test		1	2	3	4	5	6	7
1)Felsefi Sorgulama	r	1						
	p							
2)Dil ve bilişsel beceriler	r	,593**	1					
	p	0,002						
3)Soru oluşturma	r	,788**	0,332	1				
	p	<0,001	0,113					
4)ÇBT-toplam	r	0,341	0,290	0,259	1			
	p	0,103	0,169	0,221				
5)ÇBT-algısal	r	0,064	-0,147	-0,169	0,231	1		
	p	0,767	0,493	0,430	0,278			
6)ÇBT-Bilişsel	r	-0,011	-0,156	-0,002	,570**	0,130	1	
	p	0,958	0,468	0,994	0,004	0,544		
7)ÇBT-Duygusal	r	0,361	,423*	0,302	,915**	0,167	0,288	1
	p	0,083	0,040	0,152	<0,001	0,435	0,173	

* Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır (Spearman korelasyon testi),

** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (Spearman korelasyon testi)

Tablo 7’de görüldüğü gibi, kontrol grubunda son test Felsefi Sorgulama ile Dil ve Bilişsel Beceriler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0,593$, $p = 0,002$). Felsefi Sorgulama ile Soru Oluşturma arasında güçlü ve anlamlı bir korelasyon vardır ($r = 0,788$, $p < 0,001$). ÇBT-Duygusal ile ÇBT-Toplam arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($r = 0,915$, $p < 0,001$). ÇBT-Bilişsel ile ÇBT-Toplam arasında anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır ($r = 0,570$, $p = 0,004$). Bu bulgular, kontrol grubunda bazı alt boyutların doğal gelişim sürecine bağlı olarak birbirleriyle paralel ilerlediğini ve özellikle duygusal boyutun toplam performansla yüksek uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 8. Deney Grubunda Son Test Ölçek İlişkilerine Ait Korelasyon Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7
1)Felsefi Sorgulama	r	1						
	p							
2)Dil ve bilişsel beceriler	r	,890**	1					
	p	<0,001						
3)Soru oluşturma	r	,826**	,874**	1				
	p	<0,001	<0,001					
4)ÇBT-toplam	r	,425*	0,380	0,367	1			
	p	0,038	0,067	0,078				
5)ÇBT-algısal	r	0,401	0,228	0,148	0,125	1		
	p	0,052	0,284	0,490	0,561			
6)ÇBT-Bilişsel	r	0,190	0,216	0,135	,578**	-0,284	1	
	p	0,374	0,311	0,530	0,003	0,178		
7)ÇBT-Duygusal	r	0,344	0,292	0,336	,884**	0,077	0,230	1
	p	0,100	0,166	0,109	<0,001	0,721	0,280	

*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır (Spearman korelasyon testi),

** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (Spearman korelasyon testi)

Tablo 8’de görüldüğü gibi, deney grubunda son test Felsefi Sorgulama ile Dil ve Bilişsel Beceriler arasındaki korelasyon kontrol grubuna kıyasla çok daha güçlüdür ($r = 0,890$, $p < 0,001$). Felsefi Sorgulama ile Soru Oluşturma arasında güçlü ve anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır ($r = 0,826$, $p < 0,001$). Dil ve Bilişsel Beceriler ile Soru Oluşturma arasında güçlü bir korelasyon tespit edilmiştir ($r = 0,874$, $p < 0,001$). ÇBT-Toplam ile ÇBT-Duygusal arasında güçlü ve anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır ($r = 0,884$, $p < 0,001$). ÇBT-Bilişsel ile ÇBT-Toplam arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0,578$, $p = 0,003$). Bu sonuçlar, P4C

programının özellikle dil, bilişsel beceriler ve sorgulama davranışları arasındaki bağı güçlendirdiğini ve deney grubunda ölçülen becerilerin birbirleriyle daha bütüncül bir şekilde geliştiğini göstermektedir.

Felsefe Eğitimi (P4C) Uygulama Süreci Öğretmen Görüşme Formuna İlişkin Nitel Araştırma Bulguları

Bu bölümde, Felsefe Temelli Eğitim (P4C) programının uygulanma süreci ve sonrasına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen nitel bulgular sunulmaktadır. Araştırma kapsamında deney grubunda yer alan çocukların sınıf öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden toplam altı öğretmene ait veri elde edilmiştir. Görüşmeler ses kaydına alınmış, kelimesi kelimesine dökümü yapılmış ve ortaya çıkan metinler birden fazla kez okunarak bütüncül bir anlam çerçevesi oluşturulmuştur.

Bu görüşme verileri, çalışmanın önceki bölümünde ayrıntıları açıklanan içerik ve tematik analiz süreci doğrultusunda çözümlenmiş; kodlardan hareketle alt temalar ve ana temalar yapılandırılmıştır. Aşağıda, bu analiz sürecinin sonucunda ortaya çıkan temalar ve bu temaları destekleyen öğretmen alıntıları sunulmaktadır.

Bu bölümde, önceki kısımda ayrıntıları açıklanan nitel analiz sürecinin sonucu olarak ortaya çıkan temalar ve bu temaları destekleyen örnek öğretmen alıntıları sunulmaktadır. Nitel bulgular, öğretmenlerin P4C temelli etkinlikler süresince gözlemledikleri değişimleri yansıtan dört ana tema altında sunulmuştur. Bu temalar sırasıyla; (1) ifade ve iletişim becerilerinde gelişim, (2) eleştirel düşünmede derinleşme, (3) bakış açısı alma ve empati becerisinde gelişim ve (4) sınıf içi tartışma kültürü ve sosyal etkileşimde değişimdir. Her tema, alt temalar ve öğretmen ifadelerinden seçilmiş doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Tema 1. İfade ve İletişim Becerilerinde Gelişim

Öğretmenler, P4C oturumları sonrasında çocukların kendilerini daha açık ve akıcı biçimde ifade etmeye başladıklarını belirtmiştir. Bir öğretmen, *“Öğrenciler kendilerini önceye göre daha iyi ifade etmeye başlamışlardır.”* ifadesiyle bu değişimi vurgulamıştır.

Benzer şekilde, çocukların sınıf içi iletişim kurallarına daha fazla uydukları, söz hakkı isteme ve sırasını bekleme gibi becerilerin belirgin şekilde geliştiği ifade edilmiştir: *“Söz hakkı isteme ve sırasını bekleme becerileri belirgin şekilde gelişti.”*

Öğretmenler ayrıca, çocukların konuşma sırasında birbirlerinin sözünü kesme davranışlarının azaldığını ve iletişim sırasında birbirlerine karşı daha sabırlı davrandıklarını belirtmiştir.

Tablo 9, “İfade ve İletişim Becerilerinde Gelişim” temasını oluşturan alt temaları, bu alt temaları temsil eden kodları ve öğretmen görüşlerinden seçilmiş örnek alıntıları göstermektedir.

Tablo 9. Tema 1: İfade ve İletişim Becerilerinde Gelişim

Alt Tema	Açıklama	Örnek Kodlar	Örnek Alıntı
Kendini daha net ifade etme	Çocukların duygu ve düşüncelerini daha açık, ayrıntılı ve akıcı aktarması	Kendini ifade etme, derin yanıt, özgün fikir	“Öğrenciler kendilerini önceye göre daha iyi ifade etmeye başlamışlardır.”
İletişim kurallarına uyum	Söz hakkı isteme, sırasını bekleme, söz kesmeme davranışlarında artış	Söz hakkı isteme, sırasını bekleme, söz kesmeme	“Söz hakkı isteme ve sırasını bekleme becerileri belirgin şekilde gelişti.”
Duyguları uygun yollarla ifade etme	Öfke, kırgınlık vb. duyguların daha uygun ve sözel yollarla ifade edilmesi	Duyguyu adlandırma, uygun ifade, duygusal düzenleme	“Duygularını daha uygun yollarla ifade etmeye başladılar.”

Tema 2. Eleştirel Düşünmede Derinleşme

Öğretmenler, çocukların P4C oturumları sonrasında daha fazla “neden?” sorusu sorduklarını ve olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisini kurmada belirgin gelişme gösterdiklerini vurgulamıştır. Örneğin bir öğretmen, çocukların günlük yönergelerle dahi sorgulayıcı yaklaştığını şu şekilde aktarmıştır: *“Çocuklara yemeklerinizi tabağınıza eğilerek yemelisiniz dediğimizde çocuklardan: ‘Neden? Eğilmezsek yemeğimiz yere mi düşer?’ gibi daha sorgulayıcı yaklaşımlar gözlemliyoruz.”*

Ayrıca çocukların mantıklı çıkarımlar yapma ve durumlar arasında bağlantı kurma becerisinin geliştiği belirtilmiştir: *“Bir olayın neden olduğunu ve sonucunun ne olabileceğini daha rahat açıklamaya başladılar. ‘Eğer yağmur yağarsa dışarı çıkamayız, o yüzden oyun içeride olur.’ gibi çıkarımlar yapıyorlar.”*

Tablo 10, “Eleştirel Düşünmede Derinleşme” temasına ilişkin alt temaları, temsili kodları ve öğretmen ifadelerinden alınan örnek alıntıları sunmaktadır.

Tablo 10. Tema 2: Eleştirel Düşünmede Derinleşme

Alt Tema	Açıklama	Örnek Kodlar	Örnek Alıntı
Sorgulama ve “neden?” deme	Olayları, kuralları ve günlük yönergeleri sorgulama eğiliminde artış	Neden-sonuç sorgulama, merak, soru sorma	“Bir olayın neden, nasıl, niçin olduğunu merak ederek daha fazla sorgulama eğilimi göstermektedirler.”
Neden-sonuç ilişkisi kurma	Bir olayın sebebi ve olası sonuçları arasında bağ kurma becerisinin gelişmesi	Neden-sonuç, tahmin, çıkarım	“Eğer yağmur yağarsa dışarı çıkamayız, o yüzden oyun içeride olur.” gibi çıkarımlar yapıyorlar.”
Gerekçelendirilmiş yanıtlar ve argümanlar	Çocukların fikirlerini gerekçelendirme ve savunma eğilimindeki artış	Argüman kurma, gerekçe sunma, “çünkü” kullanımı	“Çocuklar artık fikirlerini sadece söylemekle kalmıyor, neden öyle düşündüklerini de açıklıyorlar.”

Tema 3. Bakış Açısı Alma ve Empati Becerisinde Gelişim

P4C uygulamaları, çocukların başkalarının bakış açısını fark etmelerine ve karakterlerin ya da arkadaşlarının duygularını anlamaya çalışmalarına katkı sağlamıştır. Öğretmenler, hikâye temelli tartışmalarda çocukların sıkça *“Ben onun yerinde olsam...”*

şeklinde cümleler kurduklarını ifade etmiştir: *“Hikâye çalışmalarında ‘Ben onun yerinde olsam...’ diyerek karakterlerin yerine kendilerini koyuyorlar.”*

Ayrıca, çocukların farklı fikirleri daha hoşgörülü karşıladıkları ve bir arkadaşlarının dışarıda kaldığını fark ettiklerinde onu gruba davet etmeye çalıştıkları belirtilmiştir. Bu durum empati ve sosyal duyarlılık göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Tablo 11, “Bakış Açısı Alma ve Empati Becerisinde Gelişim” teması kapsamında belirlenen alt temaları, ilgili kodları ve öğretmen görüşlerinden seçilen örnek alıntılarını içermektedir.

Tablo 11. Tema 3: Bakış Açısı Alma ve Empati Becerisinde Gelişim

Alt Tema	Açıklama	Örnek Kodlar	Örnek Alıntı
Karakterin yerine kendini koyma	Hikâye karakterlerinin duygularını ve düşüncelerini kendile ilişkilendirme	“Ben onun yerinde olsam...”, empati, içgörü	“Ben onun yerinde olsam üzülürdüm çünkü arkadaşım beni yalnız bırakmış.’ gibi içgörüler paylaşıyorlar.”
Farklı düşüncelere hoşgörü	Arkadaşların farklı görüşlerine daha açık ve saygılı yaklaşma	Farklı fikre saygı, itiraz etmeme, dinleme	“Farklı düşüncelerle karşılaştıklarında eskisi kadar çabuk itiraz etmiyorlar. Önce anlamaya, sonra cevap vermeye çalışıyorlar.”
Sosyal duyarlılık ve destek davranışları	Grup içinde dışlanan arkadaşları fark edip sürece dahil etmeye çalışma	Yardım etme, davet etme, destek olma	“Grup çalışmalarında bir çocuğun dışarıda kaldığını fark ettiklerinde onu içeri davet eden davranışlarda bulundular.”

Tema 4. Sınıf İçi Tartışma Kültürü ve Sosyal Etkileşimde Değişim

Öğretmenler, P4C uygulamalarıyla birlikte sınıf içi tartışmaların daha düzenli, sakin ve yapılandırılmış bir akış kazandığını belirtmiştir. *“Sınıf içindeki tartışmaların daha düzenli ve sakin bir akışta ilerlediği belirtilmiştir.”* ifadesi bu durumu özetlemektedir.

Ayrıca çocukların grup çalışmalarında görev paylaşımı yapma, sorumluluk üstlenme ve birlikte çözüm üretme eğilimlerinin arttığı belirtilmiştir: *“Tartışmalardan sonra bir konuda sınıfça ortak bir karar verme, birlikte bir çözüm üretme gibi davranışların geliştiği görülmüştür.”*

Tablo 12, “Sınıf İçi Tartışma Kültürü ve Sosyal Etkileşimde Değişim” temasına ilişkin alt temaları, temalara karşılık gelen kodları ve öğretmen ifadelerinden elde edilen örnek alıntılarını göstermektedir.

Tablo 12. Tema 4: Sınıf İçi Tartışma Kültürü ve Sosyal Etkileşimde Değişim

Alt Tema	Açıklama	Örnek Kodlar	Örnek Alıntı
Tartışma akışında düzen ve sakinlik	Tartışmaların daha yapılandırılmış, sakin ve kurallı biçimde ilerlemesi	Sakin tartışma, düzenli akış, kurallara uyum	“Sınıf içindeki tartışmaların daha düzenli ve sakin bir akışta ilerlediği belirtilmiştir.”
Görev paylaşımı ve iş birliği	Grup çalışmalarında rol paylaşımı ve karşılıklı yardımlaşma	Görev paylaşımı, birlikte çalışma, dayanışma	“Görev paylaşımı yapma ve birbirlerine yardım etme davranışlarında belirgin bir artış görülmüştür.”
Ortak karar ve çözüm üretme	Tartışma sonrasında sınıfça ortak kararlara ulaşma ve çözüm üretme	Ortak karar, birlikte çözüm, sorumluluk alma	“Tartışmalardan sonra bir konuda sınıfça ortak bir karar verme, birlikte bir çözüm üretme gibi davranışların geliştiği görülmüştür.”

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, okul öncesi dönemde uygulanan felsefe temelli eğitimin (P4C) çocukların eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu karşılaştırmalı desen kullanılmış; çocukların eleştirel düşünme düzeyleri, farklı alt boyutlarıyla birlikte değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğretmen görüşlerine dayalı nitel verilerle nicel bulgular desteklenmiştir.

Analiz sonuçları, P4C eğitiminin çocukların özellikle bilişsel ve duygusal alt boyutlarda eleştirel düşünme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermektedir. Deney grubundaki çocukların, ÇBT-toplam, ÇBT-bilişsel ve ÇBT-duygusal puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu nicel sonuçlar, öğretmenlerin gözlemlerine dayalı nitel bulgularla da örtüşmektedir. Nitel veriler, çocukların daha fazla sorgulama yaptığını, düşüncelerini gerekçelendirdiğini ve empati kurma eğilimlerinin arttığını ortaya koymuştur. “Çocuklara yemeklerinizi tabağınıza eğilerek yemelisiniz dediğimizde, ‘Neden? Eğilmezsek yemeğimiz yere mi düşer?’ gibi daha sorgulayıcı yaklaşımlar gözlemliyoruz.” Şeklinde bir öğretmenin ifadesi bu sonuçları desteklemektedir.

Bu bulgular, P4C temelli eğitimin çocuklarda bilişsel ve sosyal açıdan önemli dönüşümler yarattığını gösteren uluslararası çalışmalarla da uyumludur (Ab Wahab vd., 2022; Garcia-Moriyon vd., 2005). Özellikle Ab Wahab vd.’nin meta-analizi, P4C’nin küçük yaş gruplarında dahi orta-yüksek düzeyde etki büyüklüğü yarattığını ortaya koymuştur. Öte yandan, deney grubuna uygulanan felsefe temelli eğitim programının felsefi sorgulama alt boyutunda anlamlı bir gelişim sağlamadığı görülmüştür. Ön test ve son test karşılaştırmalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, çocukların soyut düşünme, kavramsallaştırma ve sorgulama yeteneklerinin gelişiminin daha uzun süreli ve yapılandırılmış müdahalelere ihtiyaç duyduğunu düşündürmektedir. Nitekim Lipman (2012) tarafından geliştirilen P4C yaklaşımı, çocukların düşünsel gelişimini desteklemeyi amaçlasa da felsefi sorgulamanın gelişimi zaman içinde tekrarlı uygulamalarla güçlenmektedir (Ulucan, 2023). Ayrıca, çocukların bu düzeydeki bilişsel süreçleri içselleştirebilmesi için öğretmen rehberliğinin niteliği ve oturma sıklığı da belirleyici faktörler arasında

yer alabilir. Bu noktada Lone (2021) da çocuklarda felsefi düşünme becerilerinin özellikle süreklilik ve sistematik uygulamalarla güçlendiğini vurgulamaktadır.

Araştırmada yer alan bir diğer bulgu ise, soru oluşturma becerilerinde deney grubunda anlamlı bir gelişmenin gözlenmemesidir. Felsefi oturumların temel bileşenlerinden biri olan soru sorma davranışı, çocukların merak ve düşünme süreçlerinin bir yansımasıdır. Ancak, bu becerinin gelişimi çocukların sadece bilişsel olgunluk düzeyine değil, aynı zamanda pedagojik ortamın teşvik edici niteliğine de bağlıdır (Başer & Duman, 2019). Sınıf ortamının bu tür özgürleştirici ve sorgulamaya açık yapısının oturması zaman alabileceğinden, 12 haftalık uygulama süresinin bu beceride anlamlı bir gelişim sağlamış olması beklenebilir bir durumdur. Ayrıca, bazı çocukların çekingen ya da içe dönük mizaca sahip olması da açık uçlu soru üretme becerilerinin sınırlı gelişmesine neden olmuş olabilir. Benzer şekilde Trickey ve Topping (2004), küçük yaşlarda soru üretiminin gelişmesinin uzun süreli uygulamalara bağlı olduğunu ve kısa süreli programlarda sınırlı değişim görülebileceğini bildirmektedir.

Çalışmada, algısal bakış açısı alma becerileri açısından deney ve kontrol grupları arasında son testte anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Ancak deney grubunda ön test–son test karşılaştırmasında bu beceride anlamlı bir gelişme saptanmıştır. Bu sonuç, algısal bakış açısının gelişiminin erken yaşlarda doğal bir süreç olarak ortaya çıktığını ve eğitimsel müdahalelerden daha sınırlı şekilde etkilendiğini gösterebilir. Aslan ve Köksal-Akyol’a (2016) göre, algısal bakış açısı alma bilişsel gelişimin erken dönemlerinde kazanılan bir yeterlilik olup, daha çok görsel-uzamsal farkındalıkla ilişkilidir. Dolayısıyla, felsefi sorgulamaya dayalı eğitimin bu alt boyut üzerinde daha az etkili olması doğal bir sonuç olabilir. Ayrıca, algısal farkındalığın gelişimi için farklı materyal temelli etkinlikler veya drama temelli uygulamalar daha etkili olabilir.

Felsefe temelli eğitimin çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki olumlu etkileri, çeşitli araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir. Demirtaş vd. (2018) ile Karadağ ve Demirtaş’ın (2018) çalışmaları, bu tür eğitimin çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koyarken; Kaya (2020) ve Yıldız (2024) ise felsefi sorgulamanın çocukların iletişim kurma, empati geliştirme ve düşüncelerini ifade etme becerilerini desteklediğini belirtmiştir. Nitel veriler de bu noktada önemlidir; öğretmenler çocukların sınıf içi iletişimlerinde belirgin bir artış olduğunu, fikirlerini daha rahat ifade ettiklerini ve grup çalışmalarında daha fazla iş birliği sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen, “Çocuklar artık birbirlerini dinliyor ve tartışmalarda daha yumuşak bir dil kullanıyorlar.” şeklinde gözlem paylaşımında bulunmuştur. Bu bulgular, Forrester ve Hui (2022) tarafından yapılan çalışmada da desteklenmekte, P4C oturumlarının çocukların sosyal etkileşim, iletişim ve empati davranışlarında belirgin gelişmeler sağladığı belirtilmektedir.

Uluçay (2025) ve Kaynar’ın (2024) yürüttüğü deneysel araştırmalarda, P4C eğitimi alan çocukların eleştirel düşünme puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artışlar tespit edilmiştir. Uluçay’ın (2025) çalışmasında, 5–6 yaş arası çocuklara sekiz hafta süreyle uygulanan P4C oturumlarının özellikle gerekçelendirme, neden–sonuç ilişkisi kurma ve alternatif fikir üretme becerilerini belirgin biçimde geliştirdiği, çocukların tartışmalarda daha tutarlı argümanlar sunduğu ve kendi düşüncelerini açıklarken “çünkü, bu yüzden, bana göre” ifadelerini daha sık kullandıkları görülmüştür. Benzer biçimde, Kaynar (2024) da on haftalık uygulama sonunda P4C’ye katılan çocukların düşünme günlüklerinde daha derin analizler yaptığını, problemlere birden fazla çözüm önerisi getirdiklerini ve akranlarının fikirlerine yönelik daha yapıcı geri bildirimler sunduklarını rapor etmiştir. Bu çalışmalar, erken yaşlarda bile düzenli P4C uygulamalarının çocukların üst düzey bilişsel becerilerini kısa sürede görünür biçimde geliştirebildiğine işaret etmektedir.

Benzer şekilde, Zulkifli ve Hashim’in (2020) araştırması, felsefi sorgulamanın çocukların hem bilişsel hem de duygusal düzeyde bakış açısı geliştirme becerilerini desteklediğini vurgulamaktadır. Araştırmada P4C uygulamalarına katılan 6–7 yaş grubu çocukların hikâye karakterlerinin duygu ve düşüncelerini anlamada kontrol grubuna göre çok daha başarılı oldukları; tartışmalarda “Ben onun yerinde olsaydım...” gibi empati temelli ifadeleri daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca çocukların akranlarının söylediklerini tekrar ederek onlardan açıklama isteme, bir fikri başka bir fikirle karşılaştırma ve duygusal tepkileri daha doğru yorumlama davranışlarında da anlamlı gelişme gözlenmiştir. Bu bulgular, P4C’nin yalnızca bilişsel değil, duygusal-perspektif alma becerileri üzerinde de güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, Tjosvold ve Johnson’ın (1977) erken dönem bulguları da felsefi tartışmaların bireylerin başkalarının düşüncelerini anlama yetilerini ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu klasik çalışma, tartışma ve işbirliği temelli öğrenme ortamlarına katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinde belirgin ilerlemeler kaydettiğini, özellikle karşıt görüşü anlamaya çalışma, akranının duygusal tepkisini yorumlama ve çatışmaları yapıcı biçimde çözme davranışlarının geliştiğini göstermiştir. Araştırmacılar, birlikte düşünme süreçlerinin çocuklarda bakış açısı alma kapasitesini artırdığını, bunun da daha derin sosyal anlayışı desteklediğini vurgulamıştır. Bu sonuçlar P4C’nin temel felsefesiyle örtüşmekte ve felsefi diyalogların sosyal-duygusal gelişimi destekleme potansiyelini ortaya koymaktadır. Uluslararası literatürde de özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar (örn., Ab Wahab vd., 2022; Lone, 2021), P4C’nin küçük yaş çocuklarında üst düzey düşünme, empati ve işbirlikli öğrenme süreçlerini anlamlı biçimde güçlendirdiğini göstermektedir.

Buna karşılık, felsefi sorgulama, dil-bilişsel gelişim ve soru oluşturma alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, ilgili becerilerin gelişiminin daha uzun süreli, yapılandırılmış ve tekrar eden uygulamalarla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca çocukların bireysel farklılıkları, öğretmen faktörü ve uygulama süresinin kısa oluşu da bu sonuçlara etki eden değişkenler arasında değerlendirilebilir. Öğretmen görüşleri de bu sonucu destekler niteliktedir; bazı öğretmenler, felsefe temelli etkinliklerin süreklilik kazanması halinde çocukların sorgulama derinliğinin daha da artacağını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, Trickey ve Topping’ın (2004) uzun dönemli P4C uygulamalarını incelediği bulgular, sorgulama derinliği için programın süresinin kritik olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın önemli bulgularından biri, çocukların sosyal çevresel koşullarının da felsefe temelli eğitimin etkililiği üzerinde belirleyici olduğudur. Özellikle ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların P4C uygulamalarından daha fazla fayda sağladığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, felsefi sorgulama temelli eğitimin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal eşitsizlikleri azaltıcı bir rol üstlenebileceğine işaret etmektedir. Felsefe temelli eğitimin sosyal ve duygusal gelişim üzerindeki etkileri farklı bağlamlarda yapılan

araştırmalarla da ortaya konmuştur. Japonya'da Kitami ve Yamuchi'nin (2022) yürüttüğü çalışma, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların bile bu program aracılığıyla iletişim ve empati becerilerinde belirgin ilerlemeler kaydettiğini göstermiştir. Benzer şekilde, Mohr Lone (2021) de erken yaşlarda P4C'nin özellikle sosyal-duygusal becerileri destekleyerek çocukların akran ilişkilerini güçlendirdiğini ifade etmektedir.

Sonuç olarak, P4C yaklaşımı okul öncesi çocukların eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerilerini desteklemekte etkili bir yöntem olarak görülmektedir. Ancak bu etkinin daha kalıcı ve yaygın hale gelmesi için eğitimin süresinin uzatılması, öğretmenlerin sürece daha etkin hazırlanması ve programın uygulama biçiminin zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın bulguları, P4C'nin erken çocukluk eğitiminde düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla yaygınlaştırılabilecek bir model olduğunu göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara, ebeveynlere ve eğitimcilere yönelik öneriler sıralanmıştır:

- Felsefe temelli eğitimin özellikle algısal ve metabilşsel beceriler üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla derinlemesine ve yapılandırılmış müdahale çalışmalarının yapılması önerilebilir.
- Bu yaklaşımın farklı yaş gruplarında nasıl etkiler yarattığını incelemek üzere karşılaştırmalı araştırmaların gerçekleştirilmesi; gelişimsel farklılıkların ayrıntılı biçimde değerlendirilmesi önerilebilir.
- Felsefe temelli eğitimin uzun vadeli etkilerini izlemek amacıyla boylamsal araştırmaların yürütülmesi ve programın kalıcılığına ilişkin verilerin elde edilmesi önerilebilir.
- Okul öncesi eğitimde felsefi sorgulamayı içeren etkinliklerin yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin eğitim programına düşünmeye dayalı uygulamaları entegre etmelerinin teşvik edilmesi önerilebilir.
- Ebeveynlerin, çocuklarıyla gündelik yaşamda felsefi sohbetler gerçekleştirmeleri; bu yolla eleştirel düşünme ve empati becerilerini desteklemeleri önerilebilir.
- Eğitim politikalarının, okul öncesi dönemden itibaren düşünme becerilerini hedefleyen sistematik yaklaşımları kapsayacak biçimde yeniden yapılandırılması önerilebilir.
- Felsefi düşünmenin önemi konusunda kamuoyunu bilinçlendirmeye yönelik çalışmaların planlanması ve öğretmenler ile ebeveynlerin bu alandaki farkındalıklarının artırılması önerilebilir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

Teşekkür

Bu çalışmaya katkıda bulunan tüm katılımcılara teşekkür ederiz.

Finansal Destek

Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Etik Komite Onayı

Araştırma için İstanbul Kent Üniversitesi'nden 31738 /Nisan 2024-03 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

Bilgilendirilmiş Onam

Araştırmaya katılacak çocuklar ve araştırma öncesi ve sonrası yapılan ölçekler, araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcı çocukların araştırmaya gönüllülük esasına göre katıldıkları belirtilmiş, ebeveynlere çocuklarının hakları detaylı biçimde açıklanmış ve yazılı onam formları imzalatılmıştır.

Hakem Değerlendirmesi

Dış bağımsız.

Yazar Katkıları

G.N.B: Fikir, Tasarım, Analiz ve Yorumlama, Veri Toplama ve İşleme, Literatür Tarama, Yazma, Eleştirel İnceleme

G.G.: Fikir, Tasarım, Analiz ve Yorumlama, Veri Toplama ve İşleme, Literatür Tarama, Yazma, Eleştirel İnceleme

Kaynaklar

- Ab Wahab, M. K., Zulkifli, H., & Abdul Razak, K. (2022). Impact of Philosophy for Children and its challenges: A systematic review. *Children*, 9(11), 1671. <https://doi.org/10.3390/children9111671>
- Aksoy, M. (2024). *Çocuklar için felsefe (P4C) yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin fene karşı tutum ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Aslan, D., & Köksal-Akyol, A. (2016). Çocuklar için bakış açısı alma testi (ÇBT)'nin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 207–221.
- Başer, D., & Duman, E. Z. (2019). Felsefi süreç içinde düşünme olgusu. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 379–395.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Çiçek, H. (2017). Felsefeyle çocuk çocukla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 51-60.

- Demirbilek, Y., & Gültekin, A. (2024). Çocuklar için felsefe: düşüncenin yeni ufukları (P4C). *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 19-34.
- Demirtaş, V. Y., Karadağ, F., Gülenç, K. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyi ve verdikleri cevapların niteliği: çocuklarla felsefe eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*. 10(2), 277-294.
- Demirtaş, V. Y., Karadağ, R., & Gülenç, M. (2018). Felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin geliştirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 1–18.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think* (2nd ed.). Nelson Thornes.
- Forrester, M. A., & Hui, P. (2022). Critical thinking in the preschool classroom: A systematic review of pedagogy and practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 109–120.
- Garcia-Moriyon, F., Rebollo, I., & Colom, R. (2005). Evaluating Philosophy for Children: A meta-analysis. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(4), 14–22.
- Karadağ, R., & Demirtaş, V. Y. (2018). Felsefe temelli etkinliklerin okul öncesi çocukların üst düzey düşünme becerilerine etkisi. *Okul Öncesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 85–100.
- Karadağ, F., Demirtaş, V. Y., & Yıldız, T. (2017). 5-6 yaş çocuklar için felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1025-1037.
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(4), 23-37.
- Kaya, N. B. (2020). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde çocuklar için felsefe: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Kaynar, N. (2024). *Felsefi sorgulama odaklı aktivitelerin 5-6 yaş çocuklarda eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). KTO Karatay Üniversitesi.
- Kızıltan, Ö. (2012). Çocuklar için felsefe ve düşünme örgüsü. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 11–20.
- Kızıltan, Ö. (2012). Felsefe öğretimi sorunları ve yeni yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1(4), 334-342.
- Kitami, Y., & Yamuchi, L. (2022). Discussion-based pedagogy to promote to socioemotional learning and well-being among students in Japan. 7(2), s. 48-59.
- Likhar, A., et al. (2022). Early childhood development and social determinants. *Cureus*, 14(9), e28936.
- Lipman, M. (2012). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Lone, J. M. (2021). *Seen and not heard: Why children's voices matter*. Rowman & Littlefield.
- Mohr-Lone, J. (2021). *Filozof çocuk*. Sola Unitas
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2020). *Developmentally appropriate practice (DAP) position statement*. NAEYC.
- Özdemir, Ö. (2018). Dünyada çocuklar için felsefe: tarihçe ve güncel çalışmalar. *Felsefe Dergisi*. S:6
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). International Universities Press.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Tjosvold, D., & Johnson, D. (1997). Effects of controversy on cognitive perspective taking. *Journal Of Educational Psychology*, 69(6), 679-685.
- Tjosvold, D., & Johnson, R. (1977). Social interdependence and perspective-taking. *Child Development*, 48(3), 786–791.
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). Philosophy for Children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365–380.
- Uluçay, N. (2023). *Çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrenenlerin deneyimlerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi: Bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.
- Uluçay, N. (2024). *Okul öncesi dönemde çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarının eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- UNICEF. (2023). *Early childhood development: UNICEF vision for every child*. United Nations Children's Fund.
- UNICEF. (2024). *Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation for every child*. United Nations Children's Fund.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2024). Çocuklarda felsefi sorgulama temelli eğitimin iletişim ve düşünme becerilerine etkisi. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 9(1), 41–59.
- Zulkifli, H., & Hashim, R. (2020). Philosophy for children (P4C) in improving critical thinking in a secondary moral education class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 29-45.

Veri toplama aracı olarak çocuk çizimlerinin kullanıldığı araştırmaların incelenmesi

Examining studies using children's drawings as data collection tools

Cansu Yıldız Taşdemir¹¹Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Gülhane Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, Türkiye

ÖZET

Amaç: Çocuk çizimleri, çocukların katılımcı olarak yer aldığı araştırmalarda tercih edilen bir veri toplama aracıdır. Veri toplama aracı olarak çocuk çizimleri kullanılırken çocukların onayını almak, çocuk ve araştırmacı arasındaki güç dengesini sağlamak, çocukların çizim esnasında birbirlerinden etkilenmemeleri için gerekli önlemleri almak, çizim için çocuğa yeterli zaman vermek ve çocuğa sunulan çizim materyalinin çeşitliliği gibi noktalar önemli hususlar arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda araştırmacının amacı Türkiye’de yapılmış ve çocuk çizimlerinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmaların incelenmesidir.

Yöntem: Bu betimsel tarama araştırmasının çalışma grubunu, son 10 yılda yayınlanmış, okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilmiş ve tam metnine ulaşılabilen 61 araştırma makalesi oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen makaleler, doküman analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Araştırma sonucunda en çok çalışmanın 2020 yılında yapıldığı, en çok çocukların fene ilişkin bilgi, algı, görüş, farkındalık, deneyim ve becerilerini araştırıldığı ve çalışmaların büyük çoğunluğunun nitel yöntemde gerçekleştirildiği bulunmuştur. Araştırmaların yalnızca yedisinde doğrudan çocukların onayına başvurulduğu, yalnızca 16’sında çocuk ve araştırmacı arasındaki güç dengesini sağlamak için bazı tedbirlerin alındığı, 26’sında çizimler esnasında çocuklar arasında gerçekleşmesi muhtemel etkileşim için alınan önlemlere yer verildiği belirlenmiştir. Ayrıca sadece beş çalışmada malzeme seçiminin tamamen çocukların seçimine bırakıldığı ve 18’inde çocuklara çizim yapmaları için herhangi bir süre kısıtlamasına gidilmediği tespit edilmiştir.

Sonuçlar: Çocukların çizimlerinin dahil edildiği çalışmalarda çocuk dostu yöntemlerin göz önünde bulundurularak etik prosedürlerin ve çizimlerin özgünlüğüne müdahale etmeyen veri toplama süreçlerinin yürütülmesi gerektiği belirlenmiştir. Bulgular ve sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: çocuk çizimleri, etik, okul öncesi dönem, veri toplama aracı

ABSTRACT

Aim: Children’s drawings are a data collection tool frequently preferred in research where children participate as subjects. When using children’s drawings as a data collection tool, obtaining children’s assent, ensuring a balanced power relationship between the child and the researcher, taking necessary precautions to prevent children from influencing one another during the drawing process, allowing sufficient time for drawing, and providing a variety of drawing materials are among the key considerations. The aim of this study is to examine research conducted in Türkiye in which children’s drawings were used as a data collection tool.

Methods: The study group of this descriptive survey consists of 61 research articles published in the past 10 years, conducted with preschool children, and with full texts accessible. The articles included in the study were analyzed using the document analysis technique.

Results: The results indicate that the highest number of studies were conducted in 2020; most of them focused on children’s knowledge, perceptions, opinions, awareness, experiences, and skills related to science, and the majority were carried out using qualitative methods. It was found that only seven studies sought children’s direct assent, only 16 took measures to balance the power dynamics between children and researchers, and 26 included precautions for potential interactions between children during the drawing process. In addition, in only five studies, the choice of materials was left entirely to the children, and in 18 studies, no time limit was imposed for drawing.

Conclusion: It was determined that studies involving children’s drawings should employ child-friendly methods and implement ethical procedures, ensuring data collection processes that do not interfere with the originality of the drawings. Recommendations were provided based on the findings and conclusions.

Keywords: children’s drawings, data collection tool, ethics, preschool period

Giriş

Çocuklar hakkında yapılan araştırma ve karar alma süreçlerinde, onların duygularına, inançlarına, düşüncelerine, isteklerine, tercihlerine, tutumlarına ve deneyimlerine yer vermeyi ifade eden “çocukların sesini duyma” (hearing children’s voices), çocukları bu süreçlere katkıda bulunan aktif katılımcılar olarak kabul eder (Murray, 2019). Son yıllarda çocukların sesi, onların deneyim ve bakış açılarından yararlanmak, daha zengin ve birinci elden veri elde etmek adına araştırmalara sıklıkla dahil edilmektedir. Bu yaklaşım, çocuklara yönelik uygulamalar veya politikaların daha çocuk merkezli hale gelmesine katkıda bulunacağı gibi, çocuk haklarının ve çocukların temsilciliğini desteklemenin önemini de vurgulamaktadır (Sun vd., 2023; Tay-Lim & Lim, 2013). Böylelikle çocuklar araştırmalara, karar alma veya politika geliştirme süreçlerine pasif nesneler olarak değil, kendi gerçekliklerini tanımlayan katılımcılar olarak dahil olmaktadır (MacNaughton vd., 2007; Veale, 2010).

Çocukların yaşadıkları deneyimleri ve bakış açılarını paylaşmalarını sağlamak için çocukların yeterliklerine karşı duyarlı olmak, sözel iletişimin yanı sıra sözsüz iletişim yollarını da kullandıklarını göz önünde bulundurarak çocuk dostu yöntem ve metodolojiler kullanmak gerekmektedir (Einarsdottir vd., 2009; Mukherji ve Albon, 2010; Tay-Lim & Lim, 2013). Çocuk çizimleri, çocuklarla yapılan görüşmeler ve çocuklar tarafından çekilen fotoğraflar bu yöntem ve metodolojiler arasında yer alır (Khoja, 2016). Özellikle küçük yaştaki çocuklar zaman zaman sözel yollarla kendilerini anlatmakta güçlük yaşayabilir, figürler veya şekillerle kendilerini ifade

etmeyi tercih edebilirler (Fox & Schirmacher, 2012). Bu noktada çizim ön plana çıkmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde çizim, çocukların sıklıkla tercih ettikleri bir iletişim biçimidir (Vecchi, 2010). Çizim, çocukların duygu, düşünce ve görüşlerini yansıtan yalın bir anlatım aracı olmasının yanı sıra, çocuğun iç dünyası ve gelişim süreci hakkında önemli bilgiler veren projektif bir araç işlevi de görür (Yavuzer, 2014). Tüm bu nedenlerden dolayı, sözel olarak iletişim kuramayan veya kurmak istemeyen, ancak bakış açılarını farklı şekillerde paylaşabilen ve paylaşmaya istekli olan çocukların bu haktan mahrum bırakılmamaları için çocuk çizimleri sıklıkla başvuru verisi toplama araçları arasında yer almaktadır (Darling-McQuistan, 2017; Sun vd., 2023).

Araştırmalarda veri toplama aracı olarak çocuk çizimleri kullanılırken çocukların onayını almak, çocuk ve araştırmacı arasındaki güç dengesini sağlamak, çocukların çizim esnasında birbirlerinden etkilenmemeleri için gerekli önlemleri almak, çizim için çocuğa yeterli zaman vermek ve çocuğa sunulan çizim materyalinin çeşitliliği önemli hususlar arasında yer almaktadır (Duncan, 2013; Oğuz, 2010; Rose vd., 2006; Spriggs, 2010; Stirrup, 2019; Sun vd., 2023). Öncelikle, çocukların haklarını kabul etmek ve onların temsilciliğini desteklemek, etik olarak araştırmacılara bazı yükümlülükler getirmektedir. Bu yükümlülükler arasında ilk olarak velilerden çocukların araştırmaya katılmaları için onay almak, ardından çocuklara araştırmanın amacını yaş ve gelişim düzeylerine uygun bir şekilde açıklamak, gönüllülük ilkesini önemsemek ve çocukların onaylarını çocuk dostu yöntemlerle almak yer alır (Chawla, 2002; Mishna vd., 2004; Pyle & Daniels, 2016; Spriggs, 2010). Çocukların onaylarının alınması tek seferlik bir kabul değil, devam eden bir süreç olmalı ve çocuklar herhangi bir noktada araştırmadan çekilme hakkına sahip olduklarını bilmelidir (Cocks, 2006; Spriggs, 2010; Sun vd., 2023). Bir diğer konu araştırmacı ve çocuk arasındaki güç dengesidir. Güç dengesi, araştırmacı ve çocuklar arasındaki ilişkileri ifade eder (Gallagher, 2019). Çocukların katıldığı araştırmalarda, veri toplama sürecinden önce çocuklarla ilişki kurmak, araştırmacı ve çocuklar arasındaki engelleri azaltmaya yardımcı olarak çocukların kendilerini araştırma sürecinde daha rahat hissetmelerini sağlayabilir (Stirrup, 2019; Sun vd., 2023). Çocuk çizimleri bir veri toplama aracı olarak kullanılırken dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta, çizimler esnasında çocuklar arasında gerçekleşmesi muhtemel etkileşimler için önlemler almaktır. Özellikle küçük çocuklar çizim yaparken akranlarının çizimlerinden etkilenerek, onların çizimlerini kopyalayabilirler (Duncan, 2013). Bunların yanında, çizim esnasında çocuğa yeterli zamanın tanınması, başka bir ifade ile çocuğun çizimini bitireceği zamana kendisinin karar vermesi de çizim sürecini etkilemektedir (Oğuz, 2010; Rose vd., 2006). Çocuklar çizim esnasında süre baskısı hissettikleri takdirde duygu ve düşüncelerini çizimlerine istedikleri biçimde yansıtamayabilirler. Bu nedenle süreci etkileyecek dışsal bir faktör olarak zaman kısıtlaması olmamalı, çocukların çizimlerini dilediklerinde tamamlamalarına dikkat edilmelidir. Çocuk çizimleriyle ilgili bu araştırmada ele alınan son faktör çizim esnasında çocuğa sunulan materyallerdir. Çizim sürecinde çocuklara sunulan materyaller (yalnızca kurşun kalem veya geniş renk seçeneğine sahip pastel boya setleri, sulu boya setleri vb.) çizimleri etkileyebilmektedir (Burkitt & Barrett, 2011). Materyalin yüzeyde bıraktığı doku, renk skalası gibi faktörler çizimin anlamını değiştirebilir. Fox ve Schirmacher (2012), çocukların yaratıcılıklarını özgürce ifade edebilmeleri ve çocukların bireysel farklılıklarına yanıt verebilmek için materyal seçiminde çeşitlilik sunulmasının önemini vurgulamaktadır. Özetle, çocuklar üzerine yapılan araştırmalarda çocuk çizimlerine yer verilmesi çocukların kendilerini temsil etmesine olanak sağlamaktadır ancak çizim sürecinin araştırma etiği ve ifade çeşitliliği açısından dikkatli bir şekilde organize edilmesi gerekmektedir.

Konuyla ilgili Sun ve arkadaşları (2023), son yıllarda yapılan araştırmalarda çocukların sesine daha fazla yer verildiğini, ancak çocuk dostu yöntemlerle çocuklardan araştırmaya katılım onayı alma konusunda eksiklikler olduğunu ifade etmiştir. 1986-2016 yılları arasında yapılmış ve çocuk resimlerinin değerlendirildiği araştırmaları inceleyen Başay ve Güngör Aytaç (2019), söz konusu çalışmaların 2006 yılından sonra belirgin bir artış gösterdiğini, araştırma örneklemelerinin 10-2400 arasında değiştiğini, çocuklara en fazla "Bir insan çiz." yönergesinin farklı formlarda verildiğini, araştırmalara en fazla anne babasından ayrı yaşayan çocuklar ile anne babası boşanma sürecinde olan çocukların dahil edildiğini bildirmişlerdir. Bir diğer araştırmada 2016-2020 yıllarında yayınlanan ve okul öncesi dönem çocuklarının çizimlerini içeren çalışmaları incelemiş ve çizimlerin daha çok çocukların bir olaya duruma karşı algılarını, duygu ve düşüncelerini belirlemek amacıyla kullanıldığı, çalışmalarda çoğunlukla nitel araştırma modeli tercih edildiği ve katılımcıların büyük çoğunluğunu çocukların oluşturduğu öğretmenler ya da ebeveynlere çok az yer verildiği belirlenmiştir (Ertürk & Günindi, 2022).

Bu araştırmanın amacı ise Türkiye'de son 10 yılda (2015-2024) çocuk çizimlerinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmaların incelenmesidir. Araştırmada incelenen çalışmaların yılları, konuları, çalışma grupları, yöntemleri ve önceki araştırmalardan farklı olarak veri toplama süreçleri (çocukların onayının alınması, çocuk ve araştırmacı arasındaki güç dengesi, etkileşim için alınan önlemler, çizim için çocuğa sunulan materyaller ve çizim için çocuğa verilen zaman) irdelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Çocuk çizimlerinin dahil edildiği çalışmaları yayınlandığı yıl, çalışma grubu/örneklem, yöntem, konu ve veri toplama süreçleri bakımından incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2024).

Araştırmanın örnekleme

Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş kriterleri karşılayan durumlar araştırmaya dahil edilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu doğrultuda araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının çalışma grubuna dahil edildiği ve çocuk çizimlerinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırma makaleleri incelenmiştir.

Çalışmanın literatür taraması TR Dizin ve Google Akademik (Google Scholar) veri tabanları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Tarama sürecinde "çocuk çizimleri", "okul öncesi", "çocuk resimleri", "çizim analizi", "resim analizi" ve "erken çocukluk" anahtar kelimeleri bir arada ve ayrı ayrı kullanılmış; 2015–2024 yılları arasında yayımlanmış, tam metnine erişilebilen makaleler taramaya dahil edilmiştir. Bu kapsamda başlangıçta 69 makaleye ulaşılmıştır. Makalelerin ayrıntılı incelenmesi sonucunda dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri doğrultusunda bir eleme yapılmıştır. Bu bağlamda; dört makalede çizim verilerinin projektif testler aracılığıyla toplandığı tespit edilmiş, projektif testlerde süreç, materyal ve uygulama standartları araştırmacı kontrolünde olmadığından bu

çalışmalar örneklem dışında bırakılmıştır. Üç makalede çizimlerin çevrimiçi yollarla elde edildiği belirlenmiş, çevrimiçi ortamda çizim sürecinin araştırmacı tarafından doğrudan kontrol edilemeyeceğinden bu makaleler de çalışma grubundan çıkarılmıştır. Ayrıca bir çalışmada çizim sürecinin araştırma amacı doğrultusunda yapılandırılmış bir şablon aracılığıyla yürütüldüğü görülmüş ve doğal çizim sürecini sınırladığı için bu çalışma da kapsam dışında bırakılmıştır. Bu eleme sürecinin ardından 61 araştırma makalesi (Ek-1) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan makale bilgi formu kullanılmıştır. Makale bilgi formu, çalışmanın adı, yayınlandığı yıl, çalışma grubu, yöntem, konu ve veri toplama süreçlerine ilişkin maddeler içermektedir.

Veri toplama süreci ve verilerin analizi

Ocak 2025 ve Mart 2025 tarihleri arasında toplanan veriler, doküman analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Var olan kayıt ve belgeler incelenerek verilerin elde edildiği doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Sak vd., 2021). Araştırmada Merriam'ın (2009) önerdiği analiz basamakları takip edilmiştir. Bunun için öncelikli olarak ölçütleri karşılayan makalelere erişilerek bu dokümanlar bilgisayar ortamında kaydedilmiştir. Ardından dokümanların orijinalliği kontrol edilmiş ve araştırma soruları temel alınarak bir kodlama sistemi geliştirilmiştir. Her makale için makale bilgi formuna kodlar işlenerek ardından veriler analiz edilmiştir.

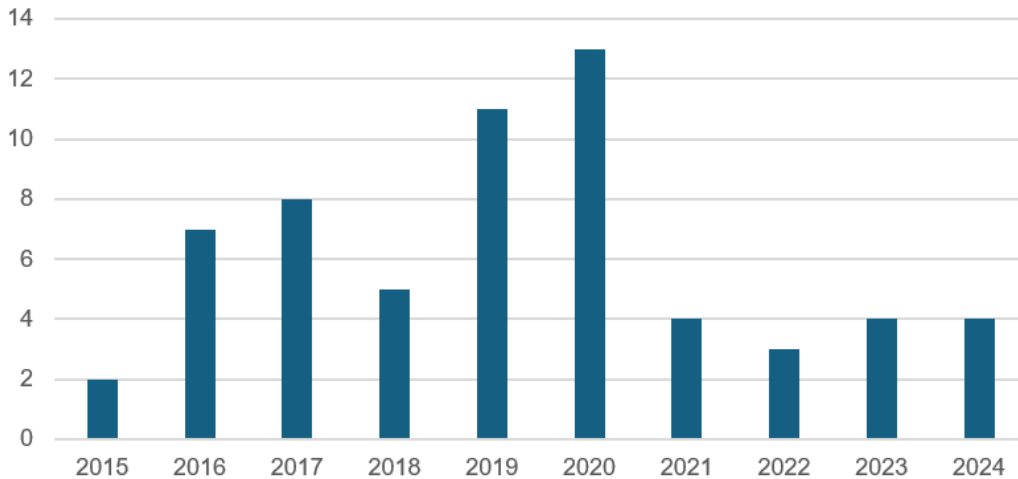
Araştırmanın etik boyutu

Bu çalışmada; insan veya hayvan denekler üzerinde deneysel bir uygulama yapılmamış, herhangi bir müdahale ya da klinik araştırma yürütülmemiştir. Çalışmada; insandan anket, mülakat, odak grup çalışması, deney vb. yollarla veri toplanmamış ve deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılmamıştır. Kullanılan veriler, geçmiş yıllarda yayınlanan makalelerden, kamuya açık kaynaklardan tamamen kuramsal çerçeve ve literatür taramasına dayalı olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla, çalışma Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar kapsamına girmemektedir.

Bulgular

İncelenen makalelerin yayınlandığı yıllara göre dağılımına ait bulgular Grafik 1'de yer almaktadır.

Grafik 1. Makalelerin yayın tarihlerinin yıllara göre dağılımı



Grafik 1 incelendiğinde 2015'te iki, 2022'de üç, 2021, 2023 ve 2024 yıllarında dört; 2016'da yedi; 2017'de sekiz; 2018'de beş, 2019'da 11 ve 2020'de 13 makalenin yayınlandığı görülmektedir.

Tablo 1'de incelenen araştırma makalelerin ele aldıkları konulara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Makalelerin ele aldıkları konular

Kategori	Kodlar	n	%
Fen/bilime ilişkin bilgi, algı, görüş, farkındalık ve deneyimler	Uzay-zaman kavramına ilişkin algılar, çevre sorunlarıyla ilgili algılar, çevre kirliliği algısı, bilim insanı kavramına yönelik algı, çevre kavramı, yenilenebilir enerji kaynakları hakkında bilgi, doğa algısı, çocukların bilim insanı olarak yapmak istediklerine ilişkin görüşleri, su ögesine ilişkin görüşler, geri dönüşüm konusundaki farkındalıklar, uzay ve gezegen bilgileri, ışık kavramına ilişkin bilgi	12	19,7
Eğitim kurumları ve paydaşlara ilişkin bilgi, algı, görüş, farkındalık ve deneyimler	Okul algıları, öğretmen algıları, müdür algıları, öğretmenlik kavramına ilişkin algıları, okula uyum durumu, anaokulundaki günlük yaşantılarına ilişkin görüşleri, sınıf kurallarına ilişkin deneyimleri	10	16,4
Sosyal duygusal gelişimle ilişkili bilgi, algı, görüş, farkındalık, deneyim ve beceriler	Çizimlerde yansıtılan duygular, duygu durumlarını ifade etme biçimleri, korkuların çizimlere yansması, mutluluk kavramı, sevgi kavramı, sevgi, mutluluk, korku, üzüntü duygularını tanımlama durumları ve resmederken kullandıkları renkler, empatik beceriler	7	11,5

Aile ve aile üyelerine ilişkin bilgi, algı, görüş, farkındalık ve deneyimler	Aile algıları, kardeş kavramı, annelerinin rollerine yönelik görüşler, anne- babalarına yönelik algıları, ebeveyn torun ilişkisi	5	8,2
Bilişsel gelişimle ilişkili bilgi, algı, görüş, farkındalık, deneyim ve beceriler	Yaratıcılığın yansıma biçimi, çocukların bilgiyi yansıtmada durumları, gelişim döneminin özelliklerinin yansıması, deyimlere ilişkin algı	4	6,5
Çocuk haklarına ilişkin bilgi, algı, görüş, farkındalık ve deneyimler	Çocuk haklarına ilişkin görüşler, çocuk hakları algıları, çocuk haklarına ilişkin farkındalık	3	4,9
Değerlere ilişkin bilgi, algı, görüş, farkındalık ve deneyimler	İyi-kötü kavramına ilişkin algılar, sorumluluk değerine ilişkin algılar, değerlere ilişkin algılar	3	4,9
Medyanın çizimler üzerindeki yansımaları	Çizgi animasyon filminin yansımaları, deprem görüntülerinin çocuk resimlerin etkisi	2	3,3
Mesleklere ilişkin bilgi, algı, görüş, farkındalık ve deneyimler	Mesleklere ilişkin toplumsal cinsiyet algıları, gelecekte yapmak istedikleri meslekler	2	3,3
Oyuna ilişkin bilgi, algı, görüş, farkındalık ve deneyimler	Türk ve Suriyeli beş yaş çocukların oyunları, oyun algısı	2	3,3
Öz farkındalığa ilişkin bilgi, algı, görüş, farkındalık ve deneyimler	Beden imaj algısı, kendileri için uygun gördükleri hayvan metaforları	2	3,3
Diğer kavram veya konulara ilişkin bilgi, algı, görüş, farkındalık ve deneyimler	Kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlar, müzik kavramına ilişkin algılar, tatil algısı, yoksullukla ilgili algılar ve kalıp yargılar, huzurevi hakkındaki düşünceler, spor ve spor dallarına yönelik algılar, pandemi algısı, tablet bilgisayarların etkinliklerinde kullanılabilirliği, cinsel istismar hakkındaki bilgi	9	14,7

Tablo 1'deki bulgular irdelendiğinde çizimler aracılığıyla en çok sırasıyla çocukların fen/bilime (n=12, %19,7), eğitim kurumları ve paydaşlara (n=10, %16,4), sosyal duygusal gelişime (n=7, %11,5), aile ve aile üyelerine (n=5, %8,2) ve bilişsel gelişime (n=4, %6,5) ilişkin bilgi, algı, görüş, farkındalık, deneyim ve becerilerini araştırıldığı görülmektedir. Bunların yanında araştırmalarda, çocuk hakları (n=3, %4,9), değerler (n=3, %4,9), medyanın çocuk çizimlerine yansımaları (n=2, %3,3), meslekler (n=2, %3,3), oyun (n=2, %3,3), öz farkındalık (n=2, %3,3), ve pandemi, müzik ve yoksulluk gibi çeşitli konularda da (n=9, %14,7) çocuk çizimlerine başvurulduğu bulunmuştur.

İncelenen makalelerin yöntem ve desenlerine ait bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Makalelerin yöntem ve desenlerinin dağılımı

Yöntem	Desen	n	%
Nitel	Olgubilim	24	39,3
	Durum çalışması	19	31,1
	Belirtilmemiş	7	11,5
	Doküman analizi	2	3,3
	Sanat temelli araştırma	2	3,3
	Temel nitel araştırma	2	3,3
	Diğer (tek grup öntest-sontest zayıf deneysel desen, keşifsel araştırma modeli)	2	3,3
	Toplam	58	95,1
Karma	Belirtilmemiş	2	3,3
	Zenginleştirilmiş desen	1	1,6
	Toplam	3	4,9

Bulgular sonucunda, çalışmaların 58'inin nitel (%95,1), üçünün ise karma yöntem araştırması olduğu tespit edilmiştir (%4,9). Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde nitel çalışmaların 24'ünün olgubilim (%39,3), 19'unun durum çalışması (%31,1), ikisinin doküman analizi (%3,3), ikisinin sanat temelli araştırma (%3,3) ve ikisinin de temel nitel araştırma (%3,3) deseninde gerçekleştirildiği görülmüştür. Nitel araştırmaların yedisinde (%11,5) herhangi bir araştırma deseni belirtilmezken, "Diğer" kategorisinde yer alan araştırmalar, tek grup ön test-son test zayıf deneysel desen ve keşifsel araştırma modelinde yürütülmüştür (%3,3). Karma yöntem araştırmalarının ise biri zenginleştirilmiş desende yürütülürken (%1,6), diğer ikisinin deseni hakkında bilgiye yer verilmediği belirlenmiştir (%3,3).

Tablo 3'te araştırmaların çalışma grubu/örneklem büyüklüğüne göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3. Makalelerin çalışma grubu/örneklem büyüklüğüne göre dağılımı

Çalışma grubu/örneklem büyüklüğü	n	%
1-30 çocuk	25	41
31-60 çocuk	14	23
61-90 çocuk	7	11,5
91-120 çocuk	8	13
120 çocuk ve daha fazla	7	11,5
Toplam	61	100

Araştırmada incelenen makalelerin çalışma grupları/örneklemleri yedi çocuk ile 274 çocuk arasında değişmektedir. Tablo 3'te yer alan bulgulara bakıldığında, makalelerin 25'inde 1-30 (%41), 14'ünde 31-60 (%23), yedisinde 61-90 (%11,5), sekizinde 91-120 (%13) ve yedisinde 120 ve daha fazla sayıda çocuğun (%11,5) araştırmalara katılımcı olarak dahil edildiği anlaşılmaktadır.

Bulgular irdelendiğinde, incelenen 61 makalenin 20'sinde araştırmanın etik süreçleri veya katılımcıların onamlarıyla ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmediği tespit edilmiştir. Kalan 41 araştırmanın veri toplama süreci öncesinde veya sırasında gerçekleştirilen etik işlemlere ait bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Araştırmalarda incelenen etik prosedürler

Prosedür	f
Çocukların gönüllü katılımını gözetmek	19
Okul idarelerinden izin almak	17
Velilerden onam almak	15
Gerekli izinleri almak	10
Araştırmayla ilgili çocuklara açıklama yapmak	7
Çocuklardan onam almak	7
Üniversite etik kurulundan izin almak	5
Milli Eğitim Müdürlüklerinden izin almak	4
ERIC (Çocuklarla İlgili ve Çocuklarla Birlikte Yapılan Araştırmalarda Gözetilecek Etik Kurallar) kılavuzundaki ilke ve kuralları temel almak	2
YÖK (Yükseköğretim Kurulu) Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği İlkelerini temel almak	2

Etik prosedürler hakkında açıklamaya yer veren 41 araştırmanın 19'unda çocukların gönüllü katılımlarının gözetildiği, 17'sinde okul idarelerinden izin alındığı, 15'inde çocukların araştırmaya katılmaları için velilerinden onam alındığı, 10'unda gerekli izinlerin alındığı, yedisinde araştırmayla ilgili çocuklara açıklama yapıldığı, yedisinde doğrudan çocuklardan onam alındığı, beşinde üniversitelerin etik kurullarından izin alındığı, dördünde Milli Eğitim Müdürlüklerinden izin alındığı, ikisinde ERIC (Çocuklarla İlgili ve Çocuklarla Birlikte Yapılan Araştırmalarda Gözetilecek Etik Kurallar) kılavuzundaki ilke ve kuralların temel alındığı ve ikisinde ise YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği İlkelerinin temel alındığı bulunmuştur. Ayrıca çocuk onamlarına dayalı olarak gerçekleştirilen yedi araştırmanın üçünde çocukların sözel onamlarının alındığı ifade edilirken, üç araştırmada ise çocukların onamlarının nasıl elde edildiğinin belirsizdir. İncelenen çalışmaların yalnızca birinde çocukların onamları, yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanmış aydınlatılmış onam formu aracılığıyla çocuk dostu yöntemler kullanılarak alınmıştır.

Araştırmada incelenen 61 makalenin yalnızca 16'sında çocuk ve araştırmacı arasındaki güç dengesini sağlamak için alınan tedbirler açıklanmıştır. Geri kalan 45 makalede veri toplama sürecinde güç dengesini sağlamaya yönelik herhangi bir açıklamaya yer verilmediği saptanmıştır. Çocuk ve araştırmacı arasındaki güç dengesini sağlamaya yönelik alınan tedbirlere yönelik bulgular Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Çocuk ve araştırmacı arasındaki güç dengesinin sağlanması için alınan tedbirler

Tedbir	f
Kurumda çocuklarla birlikte vakit geçirmek	9
Araştırma öncesi çocuklarla sohbet etmek	6
Çocuklarla birlikte etkinliğe katılmak	2
Çocuklarla sınıfta oyun oynamak	1

Güç dengesi için birtakım tedbirler alan çalışmaların dokuzunda kurumda çocuklarla birlikte vakit geçirildiği, altısında araştırma öncesinde çocuklarla sohbet edildiği, ikisinde çocuklarla birlikte sınıftaki etkinliklere katılım gösterildiği ve birinde ise sınıfta çocuklarla birlikte oyun oynandığı gözlemlenmiştir.

İncelenen 61 çalışmanın 26'sında çizimler esnasında çocuklar arasında gerçekleşmesi muhtemel etkileşim için alınan önlemlere yer verildiği belirlenmiştir. Tablo 6'da ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 6. Çizimler esnasında etkileşim için alınan önlemler

Etkileşim önlemi	f
------------------	---

Sınıf dışındaki bir ortamda araştırmacı eşliğinde bireysel çalışma	14
Sınıfın oturma düzenini değiştirme	7
Sınıf içinde düzenlenen alanda araştırmacı eşliğinde bireysel çalışma	3
Araştırmacı eşliğinde bireysel çalışma (ortam belirsiz)	2
Sınıf dışında bir ortamda araştırmacı ve öğretmen eşliğinde bireysel çalışma	1

Tablo 6'daki bulgular irdelendiğinde, 26 araştırmacının 16'sında çizim sürecinin sınıf dışında araştırmacının eşlik ettiği bir ortamda bireysel olarak gerçekleştirildiği, yedisinde sınıfın oturma düzeninin değiştirildiği, üçünde sınıf içinde çocuğun araştırmacı eşliğinde tek başına çizim yapabilmesi için ayrı bir alan düzenlendiği, iki araştırmada araştırmacının eşlik ettiği bir süreçte bireysel olarak gerçekleştirildiği ancak ortamın belirsiz olduğu, bir araştırmada ise sınıf dışında araştırmacının ve öğretmenin katılımıyla bireysel olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca iki araştırmada birden fazla etkileşim önlemi alındığı bulunmuştur.

Araştırmaya dahil edilen makalelerin 18'inde çizim sürecinde kullanılan materyallere ilişkin herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Geri kalan 43 araştırma makalesinde çizim esnasında kullanılan materyallere ilişkin bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Çizim sürecinde çocuklara sunulan materyaller

Kategori	Materyal	f
Boyama yüzeyi ve boya türü	A4 boyutunda kağıtlar ve renkli boya kalemleri (tür belirsiz)	9
	A4 boyutunda kağıtlar ve kuru boyalar	5
	A4 boyutunda kağıtlar ve pastel boyalar	5
	Kağıtlar, kuru boyalar ve pastel boyalar	5
	Resim kağıtları ve pastel boyalar	3
	A4 boyutunda kağıtlar, pastel boya, kuru boya ve keçeli boyalar	2
	A4 boyutunda kağıtlar, pastel boya ve keçeli boyalar	1
	Toplam	30
Boyama yüzeyi	A4 boyutunda kağıtlar	2
	Resim kağıtları	2
	A3 boyutunda resim kağıtları	1
	Kağıtlar	1
	Toplam	6
Diğer	Serbest malzeme seçimi	5
	A4 boyutunda kağıtlar ve serbest boya seçimi	1
	Resim kağıtları ve serbest boya seçimi	1
	Serbest renk seçimi	1
	Toplam	8

Tablo 7'de araştırmaların 30'unda hem boyama yüzeyi hem boya türü bilgisine yer verildiği, araştırmaların altısında yalnızca boyama yüzeyi bilgisinin yer aldığı göze çarpmaktadır. Sekizinde ise malzeme, boya veya renk seçiminin çocukların seçimine bırakıldığı saptanmıştır. Boyama yüzeyi ve boya türü bilgisinin yer aldığı araştırmaların dokuzunda A4 boyutunda kağıtlar ve renkli boya kalemleri kullanılırken, boya kalemlerinin türüne ilişkin (kuru, keçeli, pastel vb.) bilgi yer almamaktadır. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde çizimler esnasında genellikle A4 boyutunda kağıtlar, resim kağıtları, kuru, pastel ve keçeli boyaların tercih edildiği görülmektedir. Yalnızca bir araştırmada A3 boyutunda kağıdın tercih edildiği dikkat çekici bir bulgudur. Bununla birlikte beş araştırmada tüm malzeme seçiminin tamamen çocukların seçimine bırakıldığı belirlenmiştir.

İncelenen 61 araştırmacının 34'ünde çizim esnasında çocuklara ne kadar süre verildiğine ilişkin herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Geri kalan çalışmalarda çocuklara tanınan çizim süresine ait bulgular Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8. Çizimler esnasında çocuklara tanınan süre

Süre	f
Sınırsız	18
40 dakika	3
Bir etkinlik saati	2
15-20 dakika	2
30 dakika	1
45 dakika	1

Tablo 8'de yer alan bulgular, araştırmaların 18'inde çocuklara çizim yapmaları için diledikleri kadar süre tanındığını, herhangi bir süre kısıtlamasına gidilmediğini göstermektedir. Üç araştırmada çizim için 40 dakika, iki araştırmada bir etkinlik saati ve iki araştırmada ise 15-20 dakika süre tanınmıştır. Ayrıca bir araştırmada çizim süresi 30 dakika olarak belirlenirken, bir araştırmada ise çocuklara 45 dakika süre verilmiştir.

Tartışma ve sonuç

Araştırma sonucunda, son 10 yılda ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilen ve çocuk çizimlerinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmaların en çok 2020 yılı, ardından 2019 yılında yapıldığı belirlenmiştir. Araştırmacının bu sonucu

Ertürk ve Günindi (2022) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Sun vd. (2023), son yıllarda yapılan araştırmalarda çocukların sesine geçmiş yıllara oranla daha fazla yer verildiğinin altını çizmektedir. Bununla birlikte bu çalışmada, çalışmaların özellikle 2020 ve 2019 yıllarında yoğunluk göstermesinin bir diğer sebebinin Covid-19 süreci olabileceği düşünülmektedir. Çocuk çizimlerinin gözlem ve görüşme gibi yöntemlere kıyasla daha az sosyal temas ve daha kısa sürede veri toplama imkânı sunduğu göz önünde bulundurulduğunda, araştırmacıların bu yıllarda özellikle çocuk çizimlerini tercih etmiş olabilecekleri düşünülmektedir.

İncelenen çalışmalarda çizimler aracılığıyla en çok çocukların fen/bilime, ardından sırasıyla eğitim kurumları ve paydaşlara, sosyal duygusal gelişime, aile ve aile üyelerine ve bilişsel gelişime ilişkin bilgi, algı, görüş, farkındalık, deneyim ve becerilerini araştırıldığı görülmektedir. Ayrıca çocuk hakları, meslekler, oyun, öz farkındalık, değerler, medyanın çocuk çizimlerine yansımaları, pandemi, müzik ve yoksulluk gibi çeşitli konulara odaklanan çalışmalarda da çocuk çizimlerinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı saptanmıştır. Bu çalışmalar çocuk çizimlerine, çocukların dış dünyayı anlamlandırma biçimlerini ortaya koymak için bir iletişim aracı olarak sıkça başvurulduğuna işaret etmektedir. Araştırmanın bu sonucu Köseoğlu (2023) tarafından yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir. Araştırmada incelenen makalelerin üçü hariç tamamı nitel yöntemde gerçekleştirilmiştir ve bu nitel çalışmalar sırasıyla en çok olgubilim ve durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma sonucu Ertürk ve Günindi (2022) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Olgubilim çalışmaları, bireylerin bir fenomen hakkındaki algılarını, varsaydıkları anlamları ve fenomen hakkındaki hislerini açıklamaya çalışırken (Patton, 2014), durum çalışmaları belirlenen bir olay, olgu veya durumu derinlemesine incelemeyi amaçlar (Şata, 2020). Nitekim bu çalışmada incelenen makaleler de çoğunlukla, çizimler aracılığıyla çocukların çeşitli konulara yönelik bilgi, algı, görüş, farkındalık ve deneyimlerini ortaya koymaya amaçlamaktadır. Dolayısıyla veri toplama araçları çocuk çizimleri olduğunda, nitel araştırmaların ve nitel desenlerin uygun olduğu ifade edilebilir.

Araştırma grubuna dahil edilen incelenen makalelerin çalışma grupları/örneklemelerinin yedi çocuk ile 274 çocuk arasında değiştiği ve kullanılan nitel yöntem ve desenlerle uyumlu olarak %41'inde 30 ve daha az sayıda çocuğun örneklem grubuna dahil edildiği gözlemlenmiştir. Nitel araştırmalarda katılımcılardan aynı yorumların tekrar tekrar elde edilmesi, veri doygunluğuna ve yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı anlamına gelmektedir (Yağar, 2023). Durum çalışmalarının çalışma grubu büyüklüğü söz konusu olduğunda birçok nitel durum çalışmacısı veri doygunluğuna ulaşıldığında yeterli örneklem büyüklüğüne de ulaşıldığı konusunda hemfikirlerdir (Aguboshim, 2021). Bununla birlikte Marshall ve arkadaşları (2013), durum çalışmalarının en az 15 görüşme içermesi gerektiğini ifade etmiştir. Olgubilim çalışmaları için ise Polkinghorne (1989), çalışma grubunun 5-25 kişiden oluşmasını önermektedir (akt. Creswell, 2007). Araştırmalarda kullanılan nitel desenler ve örneklem büyüklüklerinin genel olarak uyumlu olduğu söylenebilir.

Etik prosedürler hakkındaki bulgular irdelendiğinde araştırmaların yaklaşık 1/3'ünde herhangi bir açıklamaya yer verilmediği dikkat çekmektedir. Geri kalan çalışmalarda etik süreçlerle ilgili sırasıyla en çok çocukların gönüllü katılımlarını gözetme, okul idarelerinden izin alma, çocukların araştırmaya katılmaları için velilerinden onam alma gibi prosedürlerin işletildiği belirlenmiştir. Yalnızca yedi çalışmada çocuklara araştırmayla ilgili açıklama yapıldığı ve yalnızca yedi çalışmada doğrudan çocuklardan onam alındığı bulunmuştur. Çocuklardan araştırma onamının alındığını ifade eden yedi araştırmanın üçünde çocukların sözel onamları alınırken, üç çalışmada ise çocukların onamlarının nasıl elde edildiği belirsizdir. Ayrıca iki çalışmada, UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) desteğiyle oluşturulan ERIC (Çocuklarla İlgili ve Çocuklarla Birlikte Yapılan Araştırmalarda Gözetilecek Etik Kurallar) elektronik kitabında (Graham vd., 2013) yer alan ilke ve kurallar temel alındığı ifade edilmiş ancak süreçle ilgili ayrıntıya yer verilmemiştir. İncelenen çalışmaların yalnızca birinde çocukların onamlarının, çocuk dostu yöntemlerle alınması dikkat çekici bir sonuçtur. Çocuklarla gerçekleştirilen araştırmaların etik duyarlılıklarla yürütülmesi için ilgili kurumlardan ve ebeveynlerden onay alınmalı, ayrıca etik açıdan tüm gerekli koşullar yerine getirilmelidir. Bu anlamda özellikle çocukların onayı mutlaka alınmalıdır. Onay, araştırma süresince ve sonrasında nelerin söz konusu olduğuna ilişkin bir açıklamayı temel almalıdır. Çocukların katılmayı reddetme ya da sonradan geri çekilme yönünde sergiledikleri işaretlere saygı gösterilmelidir. Çocukların onayı söz konusu olduğunda, bu onayın çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun çocuk dostu yöntemlerle yapılması gerekmektedir (Graham vd., 2013).

Çocuklarla yapılan araştırmalarda karşılaşılan en büyük zorluklardan biri, çocukların tanımadıkları bir araştırmacıya bilgi vermek istememeleri veya araştırmaya katılmak istememeleridir (Punch, 2002). Bu durum araştırmacı ve çocuk arasındaki güç dengesinden kaynaklanır. Araştırmada incelenen çalışmaların yalnızca 16'sında çocuk ve araştırmacı arasındaki güç dengesini sağlamak için bazı tedbirler alındığı bulunmuştur. Dokuz çalışmada araştırmacıların kurumda çocuklarla birlikte vakit geçirdiği, altısında araştırma öncesinde çocuklarla sohbet ettiği, ikisinde çocuklarla birlikte sınıftaki etkinliklere katıldığı ve birinde ise sınıfta çocuklarla birlikte oyun oynadığı saptanmıştır. Veri toplama sürecinden önce çocuklarla ilişki kurmak, araştırmacı ve çocuklar arasındaki engelleri azaltmaya yardımcı olarak çocukların kendilerini araştırma sürecinde daha rahat hissetmelerini sağlayabilir (Stirrup, 2019; Sun vd., 2023). Ancak bu güç dengesinin kurulması için araştırma öncesinde çocuklarla kısa sohbetlerden daha fazlasının yapılması gerekmektedir. Araştırmacılar çocukları hak sahibi bireyler olarak kabul ederek onlara saygılı davranmalı ve güvenlerini kazanmalıdır.

Veri toplama aracı olarak çocuk çizimleri söz konusu olduğunda, çocukların akranlardan kopyalama yapması olasılıklar arasındadır (Duncan, 2013; Punch, 2002). Özellikle sınıf ortamında yürütülen veri toplama süreçlerinde masaların yakınlığı kopyalamayı kolaylaştırabilir (Punch, 2002). Bu çalışmada veri toplama etkileşim için önlem alan 26 araştırmanın 16'sında çizim sürecinin sınıf dışında araştırmacının eşlik ettiği bir ortamda bireysel olarak gerçekleştirildiği, yedi çalışmada etkileşim önlemi olarak sınıfın oturma düzeninin değiştirildiği, üç çalışmada sınıf içinde çocuğun araştırmacı eşliğinde tek başına çizim yapabilmesi için ayrı bir alan düzenlendiği, iki çalışmada araştırmacının eşlik ettiği bir süreçte bireysel olarak gerçekleştirildiği ancak ortamın belirsiz olduğu, bir çalışmada ise sınıf dışında araştırmacının ve öğretmenin katılımıyla bireysel olarak gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. Birçok araştırma ortamı, çocukların daha az, yetişkinlerin ise daha çok kontrole sahip olduğu alanlardır. Okul ortamı da bu alanlardan biridir, öğretmenler tarafından düzenlenir ve kontrol edilir. Okulda yürütülen araştırmalarda, çocuklar

araştırma sorularına 'doğru' cevaplar verme konusunda baskı hissedebilirler. Dolayısıyla çocuklarla yapılan araştırmalarda, araştırma ortamının etkilerine ilişkin farkındalık ve hassasiyet özellikle dikkatli bir şekilde ele alınmalıdır (Punch, 2002).

Çizim içeren araştırmalarda tüm çocukların materyallere ve renklere eşit erişimi sağlanmalıdır. Çocuklara sunulan materyaller çizimleri etkileyebileceğinden çocukların duygu, düşünce, algı ve deneyimlerini özgürce ifade edebilmeleri için materyal sunumunda çeşitlilik önem taşımaktadır (Burkitt & Barrett, 2011; Fox & Schirmacher, 2012, Punch, 2002). Bu çalışmada incelenen ve materyal bilgisi verilen araştırmalarda, çoğunlukla boyama yüzeyi olarak A4 boyutunda kağıtlar ve boyama materyali olarak kuru boya kalemleri, keçeli kalemler ve pastel boyaların kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca beş araştırmada malzeme seçiminin tamamen çocukların seçimine bırakıldığı dikkat çekmektedir. Araştırma sonuçlarıyla örtüşür nitelikte, Sun (2023) tarafından yapılan çalışmada da çocuk çizimlerinin kullanıldığı araştırmalarda çocuklara genellikle boya kalemlerinin sağlandığı bulunmuştur. Ancak bu kalıcı materyal ve boyama tekniklerinin yanı sıra, kalıcı olmayan yöntem ve tekniklerin de (tebeşir, kum, su çizimleri vb.) dahil edilmesinin, çocuklara daha çeşitli ifade ortamları sunarak araştırmalara katılımlarını daha fazla destekleyebileceği belirtilmiştir. Kalıcı olmayan yöntem ve teknikler, iletişim için daha güvenli bir ortam yaratabilir, çünkü "hatalar" düzeltilebilir (Sun, 2023).

Çizim esnasında çocuğa tanınan zamanın da çizim sürecini etkilediği bilinmektedir (Oğuz, 2010; Rose vd., 2006). İncelenen çalışmaların yarısından fazlasında çizim esnasında çocuklara ne kadar süre verildiğine ilişkin herhangi bir bilginin yer almamaktadır. Bununla birlikte 18 araştırmada çocuklara çizim yapmaları için bir süre kısıtlamasında bulunulmadığı, üç araştırmada 40 dakika, iki araştırmada bir etkinlik saati, iki araştırmada 15-20 dakika ve bir araştırmada da 45 dakika süre verildiği bulunmuştur.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

Araştırmaların etik duyarlılıklarla yürütülmesi için özellikle çocukların onayı mutlaka çocuk dostu yöntemlerle alınmalıdır. Okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan araştırmalarda araştırmacılara, çocukların onayını alırken fotoğraflar, videolar, etiketler veya çizim gibi çocuk dostu yöntem ve teknikleri kullanmaları önerilmektedir.

Araştırmacı ve çocuk arasındaki güç dengesini sağlamak için araştırma öncesinde araştırmacılar, çocukların günlük etkinliklerine katılımcı olarak dahil olma ve oyun oynama gibi stratejileri tercih edebilirler.

Çocuk ve araştırmacının sınıf dışında birebir çalıştığı bir veri toplama süreci çizimlerde etkileşim ihtimalinin önüne geçse de süreçte yetişkin kontrolünün ve çocuk üzerindeki baskının artmasına neden olabilir. Bu nedenle okul öncesi dönemde mümkün ise, çocuğun sınıftan çıkarılmadan sınıfta hazırlanan uygun bir ortamda, etkinlik saati dışında, araştırmacıyla birebir çalışması sağlanabilir.

Veri toplama aracı olarak çizimlerin kullanıldığı araştırmalarda, çocukların yaratıcı ifade biçimlerine ve bireysel farklılıklarına saygı duyularak, duygu, düşünce, görüş, algı ve deneyimleri hakkında ilk elden detaylı bilgi almak adına materyal seçimi tamamen çocuklara bırakılmalıdır.

Çocuklar çizim aracılığıyla duygu ve düşüncelerini yansıtırken, zaman kısıtlamasına gidilmemeli, çocukların çizimlerini dilediklerinde tamamlamalarına izin verilmelidir.

Araştırma Türkiye'de 2015-2024 yıllarında yayınlanmış, okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilmiş ve tam metnine ulaşılabilen 61 araştırma makalesi ile sınırlıdır. Bulgular, dahil edilen çalışmalarda bildirilen verilere ve açıklamalara dayanmaktadır. Ayrıca araştırmalarda kelime sayısı gibi çeşitli nedenlerden dolayı veri toplama yöntemlerinin veya etik uygulamalarının ayrıntılarının detaylı olarak bildirilemeyeceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışma kapsamında yazarın herhangi bir çıkar çatışması yoktur

Finansal Destek

Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmektedir.

Etik Komite Onayı

Bu çalışmada; insan veya hayvan denekler üzerinde deneysel bir uygulama yapılmamış, herhangi bir müdahale ya da klinik araştırma yürütülmemiştir. Çalışmada; insandan anket, mülakat, odak grup çalışması, deney vb. yollarla veri toplanmamış ve deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılmamıştır. Kullanılan veriler, geçmiş yıllarda yayınlanan makalelerden, kamuya açık kaynaklardan tamamen kuramsal çerçeve ve literatür taramasına dayalı olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla, çalışma Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar kapsamına girmemektedir.

Hakem Değerlendirmesi

Dış bağımsız.

Yazar Katkıları

C.Y.T: Fikir, Tasarım, Veri toplama ve ileme, Analiz ve Yorumlama, Literatür Tarama, Yazma.

Kaynaklar

- Aguboshim, F. C. (2021). Adequacy of sample size in a qualitative case study and the dilemma of data saturation: A narrative review. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 10(3), 180-187. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2021.10.3.0277>
- Başay, A. C., & Güngör Aytar, F. A. (2019). 3-9 yaş arası çocukların resimlerinin değerlendirildiği çalışmaların incelenmesi. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 7(2), 38-59.
- Burkitt, E., & Barrett, M. (2011). The effects of different drawing materials on children's drawings of positive and negative human figures. *Educational Psychology*, 31(4), 459-479. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.568472>
- Chawla, L. (2002). Insight, creativity and thoughts on the environment: Integrating children and youth into human settlement development. *Environment and Urbanization*, 14(2), 11-22. <https://doi.org/10.1630/095624702101286269>

- Cocks, A. J. (2006). The ethical maze: Finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation. *Childhood*, 13(2), 247-266. <https://doi.org/10.1177/0907568206062942>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. SAGE Publications.
- Darling-McQuistan, K. (2017). Beyond representation: Exploring drawing as part of children's meaning-making. *International Journal of Art & Design Education*, 36(3), 281-291. <https://doi.org/10.1111/jade.12158>
- Duncan, P. A. (2013). *Drawing as a method for accessing young children's perspectives in research* [Doctoral dissertation, University of Stirling]. <https://dspace.stir.ac.uk/handle/1893/17258>
- Einarsdottir, J., Docket, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217-232. <https://doi.org/10.1080/03004430802666999>
- Ertürk, H., & Günindi, Y. (2022). Türkiye'de okul öncesi dönem çocuklarının resim çizimleriyle ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi (2016-2020). *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 66-79. <https://doi.org/10.47479/ihead.1209259>
- Fox, J. E., & Schirmacher, R. (2012). *Art & creative development for young children*. Wadsworth Cengage Learning.
- Gallagher, M. (2019). Rethinking children's agency: Power, assemblages, freedom and materiality. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 188-199. <https://doi.org/10.1177/2043610619860993>
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical research involving children*. UNICEF Office of Research- Innocenti.
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Khoja, N. (2016). Situating children's voices: Considering the context when conducting research with young children. *Children & Society*, 30(4), 314-323. <https://doi.org/10.1111/chso.12143>
- Köseoğlu, S. A. (2023). Bir iletişim aracı olarak çocuk resmi ve özellikleri. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 137-145. <https://doi.org/10.30692/sisad.1248585>
- MacNaughton G., Smith K., & Davis K. (2007). Researching with children: The challenges and possibilities for building "child friendly" research. In Hatch A. (Ed.), *Early childhood qualitative research* (pp. 67-184). Routledge.
- Marshall, B., Cardon, P., Poddar, A., & Fontenot, R. (2013). Does sample size matter in qualitative research? A review of qualitative interviews in is research. *The Journal of Computer Information Systems*, 54(1), 11-22. <https://doi.org/10.1080/08874417.2013.11645667>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mishna, F., Antle, B. J., & Regehr, C. (2004). Tapping the perspectives of children: Emerging ethical issues in qualitative research. *Qualitative Social Work*, 3(4), 449-468. <https://doi.org/10.1177/1473325004048025>
- Mukherji, P., & Albon, D. (2010). *Research methods in early childhood: An introductory guide*. SAGE Publications.
- Murray, J. (2019). Hearing young children's voices. *International Journal of Early Years Education*, 27(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1563352>
- Oğuz, V. (2010). The factors influencing childrens' drawings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3003-3007. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.455>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults?. *Childhood*, 9(3), 321-341. <https://doi.org/10.1177/09075682020090030>
- Pyle A., & Danniels, E. (2016). Using a picture book to gain assent in research with young children. *Early Child Development and Care*, 186(9), 1438-1452. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1100175>
- Rose, S. E., Jolley, R. P., & Burkitt, E. (2006). A review of children's, teachers' and parents' influences on children's drawing experience. *International Journal of Art & Design Education*, 25(3), 341-349. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2006.00500.x>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Spriggs M. (2010). *Understanding consent in research involving children: The ethical issues*. Murdoch Children's Research Institute.
- Stirrup, J. (2019). 'They are too young to understand health': A researchers reflexive account of researching with under fives. *Sport, Education, and Society*, 24(4), 361-374. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1376639>
- Sun, Y., Blewitt, C., Edwards, S., Fraser, A., Newman, S., Cornelius, J., & Skouteris, H. (2023). Methods and ethics in qualitative research exploring young children's voice: A systematic review. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 16094069231152449. <https://doi.org/10.1177/16094069231152449>
- Şata, M. (2020). Nitel araştırma yaklaşımları. In E. Oğuz (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (pp. 99-118). Eğiten Kitap.
- Tay-Lim, J., & Lim, S. (2013). Privileging younger children's voices in research: Use of drawings and a co-construction process. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 65-83. <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/16367>
- Veale, A. (2010). Creative methodologies in participatory research with children. In Greene S. & Hogan D. (Eds.), *Researching children's experience: Methods and approaches* (pp. 253-272). SAGE Publications.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.
- Yağar, F. (2023). Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün belirlenmesi: Veri doygunluğu. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 138-152. <https://doi.org/10.38122/ased.1030365>
- Yavuzer, H. (2014). *Resimleriyle çocuk*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Ek-1. Çalışmaya dahil edilen makaleler

1. Ahi, B. & Alisanoğlu, F. (2016). Okul öncesi eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitimi programının çocukların "çevre" kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 305-329. <https://doi.org/10.9775/kausb.2016.016>
2. Ahi, B., Cingi, M. A., & Kıldan, A. O. (2016). 48-60 aylık çocukların öğretmen kavramına yönelik algılarının çizimler aracılığıyla incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 77-90. <https://doi.org/10.17051/ilo.2016.97994>
3. Akar, T., & Aksoy, A. B. (2018). Çocukların anne babalarına yönelik algılarının toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 31-46.
4. Akgün, E., & Ergül, A. (2015). 55-74 aylık çocukların resimlerinde aile algısının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 209-228. <https://doi.org/10.14812/cufej.2015.011>

5. Aksan, Z., & Çelikler, D. (2017). Okul öncesi çocuklara astronomi eğitimi: Uzak ve gezegenler. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 347-359. <https://doi.org/10.9775/kausbed.2017.022>
6. Alabay, E., & Demirbaş, S. (2017). Okul öncesi dönem çocukların müdür algılarının belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 78-97. <https://doi.org/10.21764/efd.36843>
7. Alkan Ersoy, Ö., & Özkan, H. K. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının cinsel istismara ilişkin bilgilerinin incelenmesi: Nitel bir bakış. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(1), 123-139. <https://doi.org/10.30703/cije.321446>
8. Avcı, A. (2020). Müzik kavramına ilişkin çocukların görsellerinin incelenmesi: Bir görsel sunu değerlendirmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (81), 61-78.
9. Ayhan, M., & Sapsağlam, Ö. (2021). 48-72 ay grubu çocukların çocuk hakları algılarının çizdikleri resimler ve sözlü anlatımlarına göre incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(1), 37-52. <http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.43489>
10. Ayhan, M., & Tuğluk, M. N. (2020). Okul öncesi eğitime devam eden beş yaşındaki çocukların korkularının çizdikleri resimlerine ve sözel anlatımlarına göre incelenmesi. *Turkish Studies-Social Sciences*, 15(3), 937-952. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41761>
11. Ayvaci, H. Ş., Atik, A. & Ürey, M. (2016). Okul öncesi çocuklarının bilim insanı kavramına yönelik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 669-689. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i3.5000193186>
12. Bağçeli Kahraman, P., & Arabacıoğlu, B. (2020). Türk ve Suriyeli beş yaş çocukların oyunlarının çizimleri yoluyla incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(24), 320-337.
13. Bapoğlu Dümenci, S. S., & Demir, E. (2022). COVID-19 pandemi sürecinde okul öncesi eğitime devam eden çocukların pandemiye ilişkin algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(2), 264-280. <https://doi.org/10.21020/husbfd.1005183>
14. Bayrak Uysal, H., Gök, H. N., Yörük, E., & Kaya, E. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların gözünden çocuk hakları. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 63-73.
15. Bengisu, F., & Akkaynak, M. (2021). Bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kardeş çizimlerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 29-45. <https://doi.org/10.38089/iperj.2021.44>
16. Civek, İ., & Çakmak, Ö. Ç. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-71 aylık çocukların okul algılarının çizimler aracılığıyla incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 70-88. <https://doi.org/10.21733/ibad.603359>
17. Civelek, M., & Civelek, P. (2021). Turizm bağlamında çocukların tatil algılarına ilişkin çağrışımların resimsel analizi. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(9), 771-790. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2021.798>
18. Demir, C., Eraslan Taşpınar, S., Süzen, H. N., & Silav Utkan, M. (2020). Çocuklarının sanat yolu ile "mutluluk" kavramına bakışları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(52), 790-805. <https://doi.org/10.26450/jshsr.1823>
19. Dilli, R., Dümenci, S. S. B., & Kesebir, G. T. (2018). Müzede çevre eğitimi kapsamında okul öncesi dönemi çocuklarına yenilenebilir enerji kaynaklarının anlatılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 421-432. <https://doi.org/10.17755/esosder.319406>
20. Dilli, R., & Sevim, B. S. (2019). Çocuk animasyon filmlerinin okul öncesi çocuk resimleri üzerindeki yansımaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-12.
21. Duran, M. (2023). Okul öncesi dönemdeki çocukların uzay-zaman kavramlarına ilişkin algıları ve bilgilenme kaynakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 681-710. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1099698>
22. Düzenli, T., & Yılmaz, S. (2018). Pre-school childrens' views about waterscapes. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Art & Humanities Journal*, 9, 22-29. <http://dx.doi.org/10.17740/eas.art.2017-V9-02>
23. Elma, Y. E., & Erzen, V. (2022). 48-72 aylık çocukların duygular temasına yönelik gerçekleştirilen çizimlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9(3), 539-555. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1111473>
24. Erdaş Kartal, E., & Ada, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının gözünden geri dönüşüm. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 778-801. <https://doi.org/10.19171/uefad.635508>
25. Ergüleç, F., & Kiremit, R. F. (2019). Tablet bilgisayarların okul öncesi dönemde resim çiziminde kullanılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 17-36. <https://doi.org/10.17244/eku.447167>
26. Erhan, G., Şahin, S., & Doğanay, G. (2024). An investigation into the perceptions and stereotypical beliefs of preschool-age children regarding poverty. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1779-1802. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1389118>
27. Gaspik, E. N., Çapuk, R., & Mercan, Z. (2023). A qualitative research on the grandparent-grandchild relationship in the Covid-19 pandemic. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(2), 377-388. <https://doi.org/10.30703/cije.1200486>
28. Genç, H., & Alkan Ersoy, Ö. (2016). Altı yaş çocuklarının gelecekte ne olmak istedikleri üzerine nitel bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2221-2234.
29. Geyik, Ş., Çalışkan, Y. M., & Bay, D. N. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının okul algılarının belirlenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-17.
30. Gönen, M., & Özer, G. (2016). Anaokulu çocuklarının çizdikleri resimlere yönelik anlatımları yoluyla empatik becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 56-71.
31. Güngör Aytar, F. A., Kara Eren, C., Aşkan, M., & Şahin, H. S. (2019). Beş-altı yaş çocuklarının temel duygu durumlarını ifade ediş biçimlerinin çizdikleri resimleri yoluyla incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 91-105.
32. Karabekmez, S., Yıldırım, R. G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A. M., & Bulut Üner, A. N. (2018). Okul öncesi dönemde mesleklerle ilişkin toplumsal cinsiyet algısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 469-512. <https://doi.org/10.17152/gefad.376324>
33. Karabulut, R., Türksoy, E., Kasapoğlu, N., & Kırat, H. (2020). Mülteci öğrencilerin çizdiği resimler yardımıyla okula uyum durumlarının incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 38-50. <https://doi.org/10.36731/cg.747930>
34. Karademir, A., & Demirel, B. (2020). 48-69 aylık çocukların çizimlerinde "öğretmen": Bir metafor çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2), 189-201. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.734548>
35. Kara Eren, C., Arslan, E., Dönmez, Z., Davarcıoğlu, S., & Güngör Aytar, F. A. (2019). Okul öncesi öykü kitaplarında yer alan deyimler ve çocukların bu deyimlere ilişkin algılarının resimleri aracılığıyla incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 315-351.
36. Kesicioğlu, O. S. (2024). Examining preschool children's perceptions of school. *Journal of Qualitative Research in Education*, 38, 24-58. <https://doi.org/10.14689/enad.38.1844>
37. Kesicioğlu, O. S., Hacıbrahimioğlu, B. Y., & Aktaş, B. (2019). An examination of preschool aged children's perceptions of play. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 451-472. <https://doi.org/10.26466/opus.540840>
38. Kılıç, Z., & Çamlıgüney, F. (2024). Okul öncesi çocuklara uygulanan fiziksel aktivite programının beden imaj algısına etkisi. *International Primary Education Research Journal*, 8(1), 83-97. <https://doi.org/10.38089/iperj.2024.159>
39. Kızıltaş, E., & Halmatov, S. (2017). 3-6 yaş çocuklarının öğretmenlik kavramına ilişkin algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 246-259. <https://doi.org/10.17556/erziefd.325914>

40. Kızıldaş, E., Halmatov, S., & Ertör, E. (2017). 6 yaş çocukların kendileri için uygun gördükleri hayvan metaforlarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 399-414.
41. Köşker, N. (2019). Okulöncesi çocuklarında doğa algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 294-308. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-443217>
42. Nalinci, G. Z., Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2023). Okulöncesi çocuklarının sevgi kavramına ilişkin resimlerinin analizi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 86, 601-617. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-11-86-07>
43. Ölçer, S. (2019). 4-7 yaş çocuklarının çizdikleri resimler ve bu resimlere yönelik sözel dışavurumları yoluyla zihinsel ve görsel gerçeklik durumlarının incelenmesi. *Türk Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 221-252.
44. Özer, G., & Keser, P. B. (2020). Annelerinin ev içi ve ev dışı rollerine yönelik okul öncesi çocukların görüşlerinin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 377-413. <https://doi.org/10.34234/ded.679593>
45. Ramazan, O., & Öveç, Ö. (2017). 66-72 aylık çocukların sevgi, mutluluk, korku, üzüntü duygularını tanımlama durumlarının ve resmederken kullandıkları renklerin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 265-289.
46. Sapsağlam, Ö. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değer algılarının çizdikleri resimler ve sözlü anlatımlarına göre incelenmesi: Sorumluluk değeri örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 287-303. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7002>
47. Saz, B., Osmanpehlivan, E., Demir, İ., & Bay, D. N. (2020). Okul öncesi çocuklarının çevre kirliliği algısının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(3), 191-215. <https://doi.org/10.34056/aujef.731982>
48. Semiz, B. (2024). Medyadaki depreme dair görüntülerin erken çocukluk dönemi çocuklarının resimleri üzerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 105-115. <https://doi.org/10.17539/amauefd.1568777>
49. Şahin Çakır, Ç., & Uludağ, G. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların "ışık" kavramına ilişkin bilgilerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 163-189. <https://doi.org/10.30964/auuefd.460843>
50. Şener, G. (2018). Şema öncesi dönem çocuklarının (4-7 yaş) okul temalı resimlerine ilişkin yorumlamalar. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 31-42. <https://doi.org/10.21666/muefd.418252>
51. Şenocak, R., & Akkaynak, M. (2021). Okul öncesi eğitim ve ilköğretime devam eden öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin tutumlarının resimler ile incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 719-746. <https://doi.org/10.46868/atdd.105>
52. Tatlı, S., & Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değerlere ilişkin algıları ve bunları ifade etme biçimlerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 331-354.
53. Tuzcuoğlu, N., Arslan Çiftçi, H., Güngör, B., & Tığcı, F. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının anaokulundaki günlük yaşamlarına bakış açılarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 35(4), 375-389. <https://doi.org/10.16992/ASOS.11651>
54. Üstündağ, A. (2020). Çocuk resimlerinden "çocuk hakları". *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(46), 11-32. <https://doi.org/10.21560/spcd.v20i54504.481717>
55. Üstündağ, A. (2020). Çocukların insan figürü çizimlerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 63-78.
56. Üstündağ, A. (2022). Anaokulu çocuklarının "huzurevi" hakkındaki düşüncelerinin çiz ve yaz tekniği kullanılarak incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 139-157. https://doi.org/10.17932/IAU.IAUSBD.2021.021/iausbd_v14i2001
57. Yazıcı, E., & Yaman Baydar, İ. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların bilim insanı olarak yapmak istediklerine ilişkin görüşlerinin resimler yoluyla incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 43-65. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.478056>
58. Yıldız, C., Atış Akyol, N., Ata Doğan, S., & Akman, B. (2020). Experiences of pre-school children and their teachers regarding class rules and behavior management: A case study. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 10(3), 725-766. <https://doi.org/10.14527/pegegoq.2020.024>
59. Yukay Yüksel, M., Canel, N., Mutlu, N., Yılmaz, S., & Çap, E. (2015). Okul öncesi çağıdaki çocukların "iyi" ve "kötü" kavram algılarının resim analizi yöntemiyle incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 271-303.
60. Yurttaş, A. (2023). Okul öncesi beş yaş grubu çocukların çevre sorunlarına ilişkin algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 695-710. <https://doi.org/10.24315/tred.1084475>
61. Yüksek Usta, S., & Tezel Şahin, F. (2016). Çocuk resimlerinde spor. *International Journal of Science Culture and Sport*, 4(1), 214-227. <https://doi.org/10.14486/IntJSCS550>

Analysis of the relationship between screen exposure and aggressive behaviors in 3-6-year-old children

3-6 Yaş Arası Çocuklarda Ekran Maruziyeti ile Agresif Davranışlar Arasındaki İlişkinin Analizi

ID Fatma Nazire Kolat¹, ID Selin Ayşe Tugen¹, ID Sema Nur Karakuş¹, ID Seda Saraç¹¹ Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Okul Öncesi Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye

ABSTRACT

Aim: This research aimed to examine the relationship between daily screen time, device type and media content with aggressive behaviors among preschool children aged 3-6 years in Türkiye. As children's exposure to digital media continues to increase, understanding its behavioral implications has become crucial. However, limited research in Türkiye has specifically addressed the link between screen use and aggression during early childhood.

Methods: The research employed a quantitative, parent-report design. Data were collected on children's daily screen time, device types used, and types of media content consumed. Aggressive behaviors were assessed using standardized behavioral scales. Correlation and variance analyses (ANOVA) were conducted to examine the relationships among these variables.

Results: The analyses revealed a statistically significant but weak positive correlation between screen time and aggression ($r = .19, p < .001$), suggesting that screen exposure may act as a contributing factor rather than a primary determinant of aggressive behavior. No significant differences in aggression levels were found based on device type ($F(2,460) = .569, p > .05$). However, content type emerged as a key variable: children regularly exposed to entertainment-oriented content exhibit higher aggression scores compared to those who watched educational programs for similar durations.

Conclusion: This study adds empirical evidence to the limited literature in Türkiye concerning early childhood media exposure and aggressive behavior. The findings emphasize the importance of a dual focus on both screen duration and content quality. Interventions should not only aim to regulate children's screen time but also support parent and caregivers in guiding children towards age-appropriate and educational media content. Given that the findings are based on parental reported, they should be interpreted with caution.

Keywords: aggressive behaviors, digital media use, early childhood, media content, preschool children.

ÖZ

Amaç: Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de okul öncesi dönemdeki (3-6 yaş) çocukların günlük ekran süresi, kullandıkları cihaz türü ve maruz kaldıkları medya içeriği ile saldırgan davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Günümüzde çocukların ekran maruziyetinin artması, davranışsal gelişimleri üzerindeki olası etkiler konusunda endişelere yol açmaktadır. Ancak, Türkiye'deki erken çocukluk döneminde ekran süresi ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların azlığı, bu çalışmayı alanyazında önemli kılmaktadır.

Yöntem: Araştırma, ebeveyn raporlarına dayalı nicel bir çalışma olarak yürütülmüştür. 3-6 yaş aralığındaki çocukların günlük ekran süresi, kullandıkları cihaz türü ve izledikleri medya içeriğine ilişkin veriler toplanmıştır. Çocukların saldırgan davranış düzeyleri uygun ölçeklerle değerlendirilmiş, değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon ve varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Bulgular: Analiz sonuçları, ekran süresi ile saldırgan davranış arasında istatistiksel olarak anlamlı fakat zayıf bir pozitif korelasyon bulunduğunu göstermiştir ($r = .19, p < .001$). Bu bulgu, ekran süresinin saldırganlığın tek başına belirleyicisi olmaktan ziyade, katkıda bulunan bir faktör olabileceğini göstermektedir. Kullanılan cihaz türüne göre saldırganlık düzeylerinde anlamlı fark saptanmamıştır ($F(2,460) = .569, p > .05$). Ancak, izlenen içerik türü saldırganlık düzeylerini anlamlı biçimde etkilemiştir. Eğlence odaklı içeriklere düzenli olarak maruz kalan çocukların saldırganlık puanları, benzer sürelerde eğitici içerik izleyen çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur.

Sonuçlar: Bu çalışma, Türkiye'deki erken çocukluk döneminde medya kullanımı ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı literatüre katkı sağlamaktadır. Bulgular, ekran süresiyle birlikte içerik kalitesinin de çocuk davranışları üzerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. BU nedenle, erken müdahalenin yalnızca ekran süresini kısıtlamaya değil, aynı zamanda ebeveynlerin çocukları yaşa uygun içeriklere yönlendirmelerine destek olmaya odaklanması önerilmektedir. Elde edilen veriler ebeveyn raporlarına dayandığından, sonuçların dikkatli biçimde yorumlanması gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: dijital medya kullanımı, erken çocukluk, medya içeriği, okul öncesi çocuklar, saldırgan davranışlar

Introduction

Technological developments have created space for individuals to meet their various needs with tools such as smartphones, tablets, and computers. The fact that many needs can be met through screens without changing the location and limited physical activity encourages individuals of all ages to use screen-based technological tools (Gökçen, 2023). Children mostly use the screen with tools such as smartphones, tablets and computers, which are typically provided by their parents and that families often use mobile devices to regulate children's emotions (Çelik et al., 2021; Domoff et al., 2019; Yıldız et al., 2022). These findings show that early screen habits are not shaped only by its duration but also by parents' motivations for use. The American Academy of Pediatrics stresses that children between two and five years old should be limited to a maximum of one hour of screen engagement per day, emphasizing on the importance of choosing high-quality content (Hill et al., 2016). However, current studies indicate that children in this age range are subjected to longer periods of screen exposure than recommended; for instance, McArthur et al.

(2022) found that only 35.6% of children follow the guideline, and similar patterns have also been reported in Türkiye (Koyuncuoğlu & Akaroğlu, 2023; Yalçın et al., 2021).

Studies consistently show that increased daily screen time is linked to higher risks of both internalizing problems (e.g., sadness, anxiety) and externalizing problems (e.g., aggression, behavioral disorders) among young children (Bozkuş, 2021; Eirich et al., 2022; Zink & Belcher, 2020). Likewise, Hasan and Sahib (2025) found that excessive use of smartphones led to various psychosocial consequences in a study conducted with more than 120 children aged 3-6. In their study, they noted that behavioral problems including manifestations like aggressive forms of speech and tendencies toward social withdrawal were linked with screen exposure. In line with these findings, Öztürk and Yılmaz (2023) found a significant positive linkage between preschool children's duration of time devoted to playing video games and the levels of their aggression scores. Their results demonstrated that higher engagement with video games was positively correlated with heightened aggressive behaviors. Additionally, their study noted a possible inverse relationship between children's screen usage time and prosocial behaviors. Furthermore, Tezol et al. (2022) argued that children engaging in more than four hours of daily screen exposure were significantly more prone to exhibit problems and peer relationship issues. Given the increasing length of children's everyday utilization of digital devices, it is possible that these negative effects could become more evident over time.

Besides extended screen time, an important factor in research discussions is the type of media material that young children are regularly exposed to, which plays a crucial role in shaping various behavioral outcomes (Gökçe et al., 2021). Algorithm-based content distribution systems (such as YouTube Kids and TikTok) can unintentionally increase the rate of exposure to themes such as aggression, competition, or conflict, may expose children to increasingly intense age-inappropriate content, even if the initial viewing experience begins with well-intentioned content (Barker & Petley, 2020). Within this context, Bandura et al. (1961) believed that individuals can learn many social behaviors through observation and imitation. His "Bobo Doll" experiment demonstrated that children tend to imitate aggressive models to which they are exposed to. Complementing this perspective, General Aggression Model (GAM), originally developed by Anderson & Bushman (2002), posits that individuals' behavioral tendencies, emotional responses, and cognitive scenarios can be shaped by repeated exposure to violent stimuli. Similarly, the desensitization hypothesis – one of the foundational frameworks explaining media-related aggressions – repeated exposure to violent images may decrease children's emotional responsiveness to real-life aggression, increasing the likelihood of aggressive reactions (Carnagey, Anderson, & Bushman, 2007). Further evidence indicates that, studies (Anderson & Bushman, 2018; Gentile, Coyne, & Walsh, 2010) have shown that violent media content can increase aggression and hostility. Another study showed an association connecting the playing of violent video games with children's aggressive or hostile behavior (Bozkuş, 2021). Within this context, alongside the duration of use of digital technologies and media tools, the effect of violent behavior patterns that children are exposed to through these tools on children's behavior can also be taken into consideration.

However, not all studies have supported this association. For example, Przybylski and Weinstein (2019) carried out a preregistered large-scale study found no significant association between adolescents' engagement with violent games and their aggressive behavior.

In this context, the subject of this study is the relationship between the amount of time children dedicate to being in front of the screens together with the type. The current study explores how both the duration of screen exposure and the type of media content consumed relate to aggressive behaviors among preschool children within the 3–6-year age group. Specifically, the study aims to determine whether screen duration and media content type influence aggression levels. Thus, the guiding research questions can be stated as follows:

- 1) Is there evidence of a statistically meaningful association between the average daily screen exposure of children within the 3–6-year age group and their levels of aggressive behavior?
- 2) Do aggression levels among children aged 3 to 6 vary based on the categories of media content to which they are exposed to?
- 3) Do aggression levels among children aged 3 to 6 differ depending on the type of digital device or media platform they use?

Method

Research Design

This study uses a quantitative survey design to examine how screen exposure relates to aggressive behavior in children aged 3 to 6. Rather than relying on interpretations or subjective opinions, this method involves collecting measurable data and analyzing it in a structured way. The aim is to uncover patterns that reflect the current situation and produce findings that can be tested and confirmed in other groups, making the results more dependable and meaningful (Burns&Grove,1993). In this context, the research process was carried out in a planned manner to enhance the trustworthiness and accuracy of the collected data, and scientific methods were systematically applied during the stages of gathering data, processing, and conducting analysis. Within the scope of this research, the relationship between the aggression levels of children aged 3-6 and various variables was examined. The study also evaluated how the duration of time children spent engaging with screens as well as the different categories of content they watched (educational programs, cartoons, etc.) affected their tendency towards aggressive behavior. In the line with this design, the survey method was used to investigate if a statistically meaningful association existed among two or more variables. For this purpose, the survey form prepared for the children's parents included questions about the children's daily screen usage times, screen type, and the type of content they watched. Correlation analyses were conducted on the dataset utilized within the research to identify and clarify the association among the variables. Variables such as demographic characteristics were also taken into account in the interpretation of the findings. In this way, the objective was to uncover the connection between the screen exposure of children and their levels of aggressive behavior in a more accurate and objective manner. The variables are discussed in detail in

the following sections, and the methodological design, the instruments of data gathering, and analytical stages are explained in a comprehensive manner.

Participants

Since young children are not developmentally able to self-report reliably, the data were collected indirectly through parent-reported measures. Parents (mothers and fathers) who had at least one child in the specified age range were invited to participate by completing an online questionnaire on behalf of their child. Using a convenience sampling strategy, an online survey was distributed via digital platforms to reach a broad audience. A total of 679 responses were received, of which 463 satisfied the predefined eligibility requirements and were subsequently incorporated into the final analysis. The qualified respondent consisted of parents of children within the target age range who regularly used screen-based devices and whose survey responses were complete and consistent. Thus, the final sample were 463 children aged 3 to 6 years. The participant group consisted of both girls and boys, with 40.6% identified as girls and 59.4% as boys, reflecting a demographically diverse sample. Among the participants, a considerable majority identified themselves as the mother of the child ($n = 449$, 97%), while only a small proportion reported being the father ($n = 14$, 3%). This shows that the study sample primarily consisted of mothers. The educational levels of participating parents varied. A small proportion had only completed elementary school ($n = 3$, .6%) or middle school ($n = 5$, 1.1%). A larger group had a high school diploma ($n = 71$, 15.3%) or had graduated from a vocational school ($n = 45$, 9.7%). The majority of participants held an undergraduate degree at the bachelor's level ($n = 263$, 56.8%), while a subsequent portion possessed a master's qualification ($n = 58$, 12.5%) and a smaller group with a doctoral degree ($n = 18$, 3.9%). This distribution indicates that most parents in the sample had a high level of education, particularly at least a bachelor's qualification or above. Participants were almost equally divided in terms of employment status. Approximately half of the parents reported that they were currently employed ($n = 229$, 49.5%), while the other half stated that they were not working at the time of the study ($n = 243$, 50.5%). The demographic characteristics of the participants are presented in Table 1.

Table 1. Demographic of participants

Demographic Variable	Categories	n	%
Child's Gender	Girls	188	40.6
	Boy	275	59.4
Parent	Mother	449	97
	Father	14	3
Parent's Education Level	Elementary school	3	.6
	Middle School	5	1.1
	High school	71	15.3
	Vocational school	45	9.7
	Bachelor's degree	263	56.8
	Master's degree	58	12.5
	Doctoral degree	18	3.9
Parent's Employment Status	Employed	229	49.5
	Unemployed	234	50.5
Total		463	100

Data collection tools

Demographic Information Form: Demographic Information Form was prepared by the researchers to obtain personal details concerning the participating parents as well as their children. Within the survey form, participating parents were requested to supply personal information about their respective relation to their children (mother or father), their age, educational status, employment status, and information about the age and gender of their children.

Screen Time Information Form: Screen Time Information Form was designed by the researchers to gather detailed information about children's screen use habits. The form included questions about the average daily screen time, the types of screen-based devices used (e.g., television, tablet, smartphone, computer, game console), and the nature of the content consumed. Content categories were classified as educational (e.g., learning apps, instructional videos), entertainment (e.g., games, cartoons, general videos), social media, and video calls. Additionally, the screen types were asked to indicate which type of screen children used most frequently, choosing among television, smartphone or computer. Participants were allowed to select multiple options where applicable, ensuring flexibility in reporting and capturing diverse usage patterns.

Social Competence and Behavior Evaluation-30 Scale (SCBE-30)-Anger Aggression Subscale: The Social Competence and Behavior Evaluation Scale – Short Form (SCBE-30) was originally created by LaFreniere and Dumas (1996) and later adapted into Turkish by Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın, and Yağmurlu (2010). This instrument is designed to assess the emotional as well as the behavioral characteristics of preschool children aged 3 to 6 and consists of 30 items rated on a 6-point Likert scale. It includes three main subscales: Social Competence, Anger-Aggression, and Anxiety-Withdrawal. The Social Competence subscale evaluates positive interpersonal skills such as cooperation and constructive conflict resolution. The Anger-Aggression subscale measures externalizing behaviors including defiance, impulsivity, and aggression toward peers or adults. The Anxiety-Withdrawal subscale captures internalizing symptoms including indicators such as sadness, shyness, as well as emotional withdrawal. The scale can be

completed by either teachers or parents who are familiar with the child's behavior. In the current research, only the specific Anger-Aggression subscale was utilized to assess levels of aggressive behavior. In the Turkish adaptation of the SCBE-30, the internal consistency of the Anger-Aggression subscale was high (Cronbach's $\alpha = .87$). For the aim of this research, the internal consistency coefficient was computed to be $\alpha = .83$, signifying a substantial level of reliability. Higher scores on the Anger-Aggression subscale indicate more frequent and intense aggressive behaviors, whereas lower scores reflect fewer externalizing behavior problems.

Data collection

Data were collected online using a structured digital questionnaire completed by volunteer parents of children aged 3 to 6. To ensure broad reach and maximize participant diversity, the survey link was distributed, via several channels, among social media platforms (e.g., WhatsApp, Instagram, Facebook Groups), as well as in collaboration with early childhood institutions such as nurseries, preschools and kindergartens. This approach aimed to include families from varied socio-economic and demographic backgrounds and contributed to a heterogeneous and more representative sample of the target population. On the first page of the questionnaire, the objective of the study, the scope of use of the information to be collected, the principles of confidentiality and voluntariness were clearly stated, and a detailed informed consent form was provided. Participants read the explanations in this form, ticked the box indicating their consent to participate in the research, and were then directed to the survey questions. This process demonstrates that the research was conducted transparently in accordance with ethical principles and that participants' rights were protected. All responses to the survey were anonymized using a numerical coding method, and at no stage were participants' names, addresses, telephone numbers or similar personal identification information collected. This practice guarantees that the information shared is processed with absolute confidentiality and is applied as a fundamental ethical obligation to protect the privacy of participants. Participation in the study is completely on a voluntary basis. Participants have the option to discontinue the survey or terminate their participation at any stage of the data collection process without giving a reason and without encountering any negative consequences. Due to the scope and method of the study, no physical or psychological risks are anticipated for participants, and potential negative consequences have been minimized through prior assessment. To obtain enough responses and to allow participants to complete the survey at a time that was most suitable for their schedule, the data collection process continued for a total period of one month. During this period, reminders were sent when necessary, and additional information was provided to facilitate parents' responses.

Data Analysis

IBM SPSS Statistics 25.0 software was used in the analysis of the data. Before performing the core statistical analyses, the dataset was scanned for potential data entry errors, outliers, and missing values to ensure the integrity and accuracy of the findings. Kurtosis and skewness values for the aggression varied between -1 and +1 for all variables. This implies a normal distribution for the variable. A Pearson correlation analysis was performed to investigate the relationship between children's average daily screen time and their levels of aggressive behavior. Additionally, a one-way analysis of variance (ANOVA) was performed to identify whether aggression scores differed significantly based on the type of screen content children were most frequently exposed to. This allowed for comparisons among groups categorized by content type, including educational, entertainment, and video chat media. A one-way analysis of variance (ANOVA) was performed to assess if the levels of aggression scores differ based on the type of device that the children use.

Findings

Relationship Between Daily Screen Time and Aggressive Behavior

In the direction with the primary objective of the research, the relationship between children's daily screen time and their scores on the anger-aggression scale was examined using Pearson correlation analysis.

Table 2. Screen Time Correlational Analysis

n=463	Daily Screen Time (in minutes)
Aggression	0.194*
*p < .001	

The analyses revealed a significant and positive association linking screen time with aggression levels ($r=.19$). This result indicates that as children devote increased amounts of time in front of digital screens, their levels of anger and aggression increase.

Aggression levels and the Type of Media Content

To evaluate the effect of screen content types on aggression levels, One-Way ANOVA was conducted. Table 3 shows the results of the analysis.

Table 3. One-Way ANOVA Results for Aggression by Most Frequently Used Content Type

Measure	Entertainment (n=420)		Educational (n=28)		Video chats (n=15)		F (460)
Aggression	M	SD	M	SD	M	SD	12.07*
	22.71	5.32	17.79	4.82	20.73	5.65	

*p < .001

Note. M = Mean; SD = Standard Deviation.

The analysis showed that the media content that children consume most often has a statistically significant impact on their aggression scores, $F(2, 460) = 12.073$, $p < .001$. To further identify specific group differences following the one-way ANOVA, post

hoc comparisons were conducted using the LSD. The results showed that young children with greater exposure to entertainment contents exhibited markedly higher aggression scores ($M = 22.71$, $SD = 5.31$, $n = 420$) than children who watched educational content ($M = 17.78$, $SD = 4.81$, $n = 28$). Children who most frequently engaged in video chats had a mean aggression score of 20.73 ($SD = 5.65$, $n = 15$), which is falling between the other two groups. The findings reveal that it is not merely the duration of children's engagement with screens, but equally the nature of the content they consume, is significantly contributing to aggressive behavior.

Aggression Levels and the Type of Digital Device or Media Platform

To evaluate whether the type of digital device children most frequently use is associated with their aggression levels, a One-Way ANOVA was conducted. Table 4 shows the results of this analysis.

Table 4. One-Way ANOVA Results for Aggression by Most Frequently Used Digital Device

Measure	Television (n=287)		Smartphones (n=166)		Computer (n=10)		F (460)
	M	SD	M	SD	M	SD	
Aggression	22.15	5.35	22.71	5.67	22	2.44	0.569

Note. M = Mean; SD = Standard Deviation.

The aggression scores were compared across three groups based on device type: television ($n=287$), smartphones ($n=166$), and computers ($n=10$). The result showed that no statistically significant variations were observed among the different device groups.

Despite the non-significant result, the mean aggression score ($M=22.71$, $SD=5.57$) was the highest for children who used primarily smartphones. This was followed by television users ($M=22.15$, $SD=5.35$), and computer users ($M=22.00$, $SD=2.44$). These differences, however, did not reach statistically significant, indicating that the type of digital device alone may not be a meaningful factor affecting children's aggressive behaviors.

Discussions

The findings of the present study show that increased daily screen engagement among young children (aged 3–6) is linked to and correlated with increased levels of anger and aggressive behavior. The findings support the potential link between screen time and aggression and are consistent with previous research on this topic. Consistency is observed with the results obtained from the study by Tamana et al. (2019), which analyzed data from the Canadian Child cohort. Tamana et al. (2019) found that preschoolers engaging with screens for periods exceeding two hours daily were observed to be at an increased likelihood to exhibit externalizing behaviors and attention problems. Although the study did not establish a direct connection observed between the duration of screen exposure and aggression, it clearly highlighted the detrimental consequences associated with digital screen exposure upon behavioral growth and maturation during an early childhood period of development. These findings confirm broader concerns about the effects of screen time on child development. Consistent with these findings, Bozkuş's (2021) review of previous research suggests that violent video games can intensify aggressive thoughts, feelings, and behaviors, and that this effect can strengthen aggressive tendencies over time. Bozkuş's findings suggest that the nature of media content can be a decisive factor in children's behavioral development. In this context, it is understood that not only the duration of children's engagement with digital screens, as well as the specific nature of the content exposed to plays an important role in aggression levels. A more recent study supporting these findings was conducted by Vasconcellos et al. (2025). This extensive meta-analytic review, which included a total of 117 long term investigations covering approximately 292,000 participants in childhood, revealed a two-way association linking the utilization of digital screens alongside psychosocial problems, including aggression. The study emphasizes that screen exposure not only predicts behavioral difficulties but is also influenced by them. This suggests that screen use creates a multi-layered and reciprocal effect mechanism on children.

Another important finding of the research is that, beyond screen time, the type of media content consumed by children is a critical factor in determining their levels of aggression. It was found that children who watched more violent or entertainment-focused programs had significantly higher aggression scores than children who watched primarily educational programs. This finding also coincides with the General Aggression Model developed by Anderson and Bushman (2018). According to this model, a child's individual characteristics and environmental factors such as exposure to violent content interact to affect the child's internal state. This interaction facilitates the emergence of aggressive behaviors by strengthening the aggressive mindset over time, increasing emotional arousal and decreasing the level of empathy. Empirical data also support this interpretation. The study of Gentile et al. (2017) shows that children's repeated exposure to violent video games and television programs not only triggers immediate aggressive reactions, but also reinforces aggressive cognitive scenarios, leading to more automatic aggressive behaviors. This indicates that aggression tendencies may become internalized and become permanent over time. Similarly, a meta-analysis conducted by Bender et al. (2018) found that prolonged exposure to violent media reduces empathy and promotes emotional depersonalization. This explains an important psychosocial mechanism contributing to the normalization of aggression. Likewise, Thomas, Marykutty, and Vijayakumar (2025) suggest that media-induced stress may increase emotional arousal and trigger aggressive responses in children by affecting the neuroimmune system. Akhmedova (2025) found that digital stress associated with screen exposure contributes to social withdrawal, anger, and externalizing behavior patterns in children. In the Turkish context, Özyurt et al. (2018) found that preschool children who regularly watch violent television programs not only exhibit more aggression but also show an increase in impulsivity and a decrease in prosocial behaviors. This highlights the wide-ranging effects of violent content on children's emotional and social development.

Consistent with the findings of Zink and Belcher (2020), our results also suggest that screen use in preschool years may be linked to socio-emotional difficulties, including problems in emotional regulation and peer relationships. Supporting this relationship, Moreno et al. (2022) demonstrated that screen exposure reduces empathy and increases aggressive behavior in a cross-cultural sample. Furthermore, Zhao et al. (2023) emphasize that screen time can indirectly increase aggressive responses by disrupting sleep patterns. In a similar vein, Hasan and Sahib (2025) highlighted that among more than 120 young children who use smartphones excessively exhibit violent speech patterns and social withdrawal. Although our study focused specifically on aggression, these findings together indicate that screen exposure may contribute to a broader spectrum of psychosocial difficulties in early childhood. On the other side, there was no significant difference in aggression levels based on the most frequently used device type, such as television, smartphone, or computer. A possible explanation for this situation is that it is possible to access similar content from all devices today. Therefore, the quality and duration of the content consumed becomes a more determining factor than the device itself. This finding is in line with the results obtained by Vasconcellos et al. (2025), who reported that the link between screen time and socioemotional difficulties was independent of the device used. In line with this, Tamana et al. (2019) found that the duration and content of media exposure are more influential on the developmental outcomes of children than the type of technological platform.

When evaluating these results, the role of the parents should also be taken into consideration. Previous studies (e.g., Domoff et al., 2019) show that children's screen exposure is often shaped by parents' choices and strategies. For instance, using mobile device to calm children or manage daily routines. In this regard, the negative outcomes associated with excessive or inappropriate screen use may not only stem from the quantity and type of content. But also, from how parents mediate and regulate their children's access.

Limitations

The present research outlines several limitations that ought to be considered while interpreting the results. First, the reliance on parental self-reporting introduces potential measurement concerns, as caregivers may inadvertently misremember usage patterns or provide responses socially desirable responses regarding their children's behaviors and screen time. Additionally, the demographic composition of participants also presents notable constraints on the study's broader applicability of the findings. The participants predominantly consisted of mothers with higher levels of education, which may limit the generalizability of the results across different family structures and socioeconomic backgrounds. This imbalance restricts our understanding of how media-behavior relationships might manifest among other family members. Second, the study's cross-sectional approach, while undeniably valuable for identifying correlational patterns and establishing initial associations between variables, inherently limits our capacity to cultivate a thorough and well-rounded comprehension of the complex, dynamic relationship linking screen exposure and behavioral development over time. Finally, the categorization of media content represents an additional limitation. Grouping all entertainment media together under a single category may overlook distinctions relevant for developmental outcomes, and the current approach does not differentiate between passive viewing and interactive engagement. These different modes of interaction could potential have varying effects on behavioral patterns, though more research would be needed to establish the nature of such differences. Moreover, the cultural specificity also raises important questions about cross-cultural validity, particularly given the substantial variation in media landscape, parenting practices, and cultural attitudes toward childhood behavior across different societies.

Conclusion

This study analyzed the association between daily use of screen, the type of device used, and media content with aggressive behavior among children within the 3–6-year age range. The findings indicate a statistically noteworthy but weak positive-oriented correlation connecting the duration of screen exposure and aggression levels. This indicates that although the association is relatively weak, a rise in screen use appears to be associated with higher levels of aggressive behavior. The study also revealed that the media content type children are exposed assumes a critical role in shaping children's behavior. Children who often watched entertainment-oriented content showed higher levels of aggression scores in contrast to peers who watched educational programs for a similar amount of time. This shows that both how much time children spend on screens and what they watch are important. Entertainment media, which often includes violence, competitive themes, physical or verbal conflict can increase aggressive behaviors, while educational content can support social, emotional, and cognitive development. The type of device children use does not appear to affect their aggressive behavior scores.

Recommendations

Drawing upon the results obtained in this research, it is advised that parents and caregivers adopt a dual approach by limiting the duration of children's engagement with screens and closely monitoring the nature of media content they consume. Instead of focusing only on reducing screen exposure, efforts should be directed toward encouraging age appropriate, educational, and prosocial content that supports children's emotional, cognitive and social development. To support this, parents and caregivers must practice conscious digital parenting. Rather than using screen as a passive form of entertainment, parents should enrich children's experience by co-viewing content, asking reflective questions during and after viewing, and discussing the messages being conveyed. Establishing screen-free routines, setting consistent time limits, and modelling balances screen use themselves are practical strategies that can significantly enhance children's relationship with the digital media. Educational institutions and healthcare professionals should also provide guidance and practical tools to help families manage screen use effectively. In this context, teachers should be systematically trained by schools to better grasp and evaluate the consequences of prolonged screen exposure together with unsuitable or non-age-inappropriate content on young learners' social development. Professional development seminars or in-service training programs can provide teachers with up-to-date information and strategies to guide both their students and parents. In addition, schools can play an active role in raising parents' awareness by involving teachers in

communication efforts – such as organizing parent workshops, seminars or sharing curated educational content through letters or meetings. Teachers can also directly contribute by educating students about healthy screen habits in age-appropriate ways. For example, using classrooms discussions, stories, or visual tools to explain the difference between beneficial and harmful media can empower even young children to make mindful choices.

Finally, policymakers should consider creating guidelines and public awareness campaigns that emphasize the importance of content quality, not just screen time duration. These efforts should go beyond general recommendations and offer actionable strategies that can be implemented at local, regional, and national levels. For instance, public service campaigns through television, social media and schools could highlight why content quality matters, helping caregivers make better-informed decisions. Policymakers should also fund more research and pilot programs that evaluate the influence and consequences of different forms of digital media content upon the behavior and overall well-being of children. In disadvantaged communities, policies should aim to ensure equitable access to high-quality, non-violent educational content through public libraries, community centers, and subsidized digital platforms.

In light with these recommendations, future research should explore how various types of media content impact within the broader domains of child development, including aspects like emotional regulation as well as social skills, using long-term studies to better understand the lasting effects. Researchers should also pay closer attention to the qualitative aspects of children's media experiences, such as narrative style, character modelling, and behavioral patterns. Mixed-method approaches can offer a deeper understanding. These methodologies demonstrate a significant capability in capturing the nuanced dynamics of children's engagements with media, resulting in more sophisticated and contextually applicable insights regarding the ways in which digital media experiences shape developmental pathways.

Funding

This study did not obtain any form of financial assistance or special grants provided by funding bodies operating within the public, commercial, or non-profit sectors.

Competing Interests

The authors hereby state that they hold neither any competing financial or non-financial interests nor personal association that might in any way affect or bias the research presented within this manuscript.

Acknowledgments

The researchers wish to extend their sincere appreciation towards the parents who willingly chose to participate and shared valuable information regarding their children's screen related practices and usage patterns. We would furthermore like to convey our thanks to the early childhood education institutions, nurseries, kindergartens, and social media communities that supported the data collection process

Ethic Statement

This research was carried out in complete accordance with the ethical guidelines outlined in the Helsinki Declaration. Every procedure that involved human participants received formal approval from the Bahçeşehir University Committee for Scientific Research and Publication Ethics (No: E-85646034-604.01-104414, Date: 30.04.2025)

Informed Consent

Formal informed consent was secured from each of the individual participants who took part in this research study. Participation was voluntary, and participants could withdraw at any time without any consequences.

Peer-Review

Externally peer-reviewed.

Author Contributions

F.N.K.: Concept, Design, Data Collection, Analysis and Interpretation, Literature Review, Writing, and Critical Review.

S.A.T.: Design, Data Collection, Analysis and Interpretation, Literature Review, Writing, and Critical Review.

S.N.K.: Design, Data Collection, Analysis and Interpretation, Literature Review, Writing, and Critical Review.

S.S.: Supervision, Guidance in Concept Development, Writing Assistance, and Manuscript Review.

References

- Akhmedova, S. R. (2025). The effects of stress and pressure on children's mental health. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14706309>
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2018). Media violence and the general aggression model. *Journal of Social Issues*, 74(2), 386–4. <https://doi.org/10.1111/josi.12275>
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 63(3), 575–582. <https://doi.org/10.1037/h0045925>
- Barker, M., & Petley, J. (2020). Algorithmic culture and children's digital media use. *Journal of Children and Media*, 14(4), 457–472. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1739942>
- Bender, P. K., Plante, C., & Gentile, D. A. (2017). The effects of violent media content on aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19, 104–108. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.003>
- Bozkuş, O. (2021). Şiddet İçerikli Video Oyunları ve Saldırganlık İlişkisinin Gözden Geçirilmesi [A review of the relationship between violent video games and aggression]. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 75–99. <https://doi.org/10.51503/gpd.791346>
- Carnagey, N. L., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2007). The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(3), 489–496. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.05.003>

- Çelik, E., Özer, Y., ve Özcan, S. (2021). Okul öncesi çocukların ekran kullanım sürelerinin ebeveyn ekran kullanım alışkanlıkları ve aile işlevleri ile ilişkisi [Screen time of preschool children in relation to their parents screen usage habits and family functions]. *Çukurova Tıp Dergisi* [Çukurova Medical Journal], 46(1), 343–351. <https://doi.org/10.17826/cumj.780582>
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D., ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.
- Domoff, S. E., Radesky, J. S., Harrison, K., Riley, H., Lumeng, J. C., & Miller, A. L. (2019). A naturalistic study of child and family screen media and mobile device use. *Journal of Child and Family Studies*, 28(1), 401–410. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1275-1>
- Gentile, D. A., Coyne, S., & Walsh, D. A. (2010). Media violence, physical aggression, and relational aggression in school age children: A short-term longitudinal study. *Aggressive Behavior*, 37(2), 193–206. <https://doi.org/10.1002/ab.20380>
- Gökçe, A. (2021). 0-7 Yaş Arası Çocuklarda Mobil Ekran Maruziyetinin Değerlendirilmesi [Evaluation of Mobile Screen Exposure in Children Between the Age of 0-7]. *Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi Tıp Dergisi* [Ankara Education and Research Hospital Medical Journal], 54(2), 188-193. <https://doi.org/10.20492/aeahd.543807>
- Gökçen, A. (2023). Çocukların ekran kullanım özellikleri, dijital oyun bağımlılık eğilimleri, sosyal yetkinlik ve davranış durumları ve ebeveyn rehberlik stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between children's screen use characteristics, digital game addiction tendencies, social competence and behavior statuses, and parental guidance strategies]. (Master's thesis). Pamukkale Üniversitesi [Pamukkale University], Denizli, Türkiye.
- Hill, D., Ameenuddin, N., Chasiakos, Y. R., Cross, C., Hutchinson, J., Levine, A., Boyd, R., Mendelson, R., Moreno, M., & Swanson, W. S. (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Koyuncuoğlu, D., & Akaroğlu, G. (2023). 4-6 Yaş Çocukların Ekran Kullanım Alışkanlıkları İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki [Correlation between screen use habits and self-regulation skills in children aged 4 to 6 years]. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* [ODÜ Journal of Social Sciences Research]. <https://doi.org/10.48146/odusbilad.1172837>
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369–377. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.369>
- McArthur, B. A., Volkova, V., Tomopoulos, S., & Madigan, S. (2022). Global prevalence of meeting screen time guidelines among children 5 years and younger. *JAMA Pediatrics*, 176(4), 373. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.6386>
- Moreno, M. A., Binger, K., Zhao, Q., Eickhoff, J., Minich, M., & Uhls, Y. T. (2022). Adolescent use of digital technology and media: A latent class analysis. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 5(2), e35540. <https://doi.org/10.2196/35540>
- Öztürk, G., & Yılmaz, D. (2023). Okul Öncesi - Yaş Arası Çocukların Medya Kullanımı ve Bunun Sosyal ve Saldırgan Davranışlarıyla İlişkisi [Investigation of the relationship between children's time spent on media use and their prosocial and aggressive behaviors]. *Kafkas Üniversitesi [Kafkas University] Journal of the Faculty of Education*, 14(1), 57–71. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1374809>
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2019). Violent video game engagement is not associated with adolescents' aggressive behaviour: Evidence from a registered report. *Royal Society Open Science*, 6(2), 171474. <https://doi.org/10.1098/rsos.171474>
- Sahib, A. M., Mahdi, A., Hasan, A. M. A., & Makki, A. (2025). Outcome of overuse smartphones on psychosocial status in early aged children (3–6 years). *Journal of Neonatal Surgery*, 14(17s), 633–643.
- Tamana, S. K., Ezeugwu, V., Chikuma, J., Lefebvre, D. L., Azad, M. B., Moraes, T. J., ... & Mandhane, P. J. (2019). Screen-time is associated with inattention problems in preschoolers: Results from the Child birth cohort study. *PloS one*, 14(4), e0213995. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213995>
- Tezol, O., Yıldız, D., Yalçın, S., Oflu, A., Nergiz, M. E., Caylan, N., Cicek, S., & Ozdemir, D. F. (2022). Excessive screen time and lower psychosocial well-being among preschool children. *Archives de Pédiatrie*, 29(1), 61-66. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2021.10.003>
- Thomas, S., Marykutty, K. M., Vijayakumar, M., Thomas, A., Gilbert, A. R., & Jose, C. M. (2025). Medya kaynaklı stresin nöroimmünolojik etkisi: İltihap ve beyin-bağıışıklık sistemi etkileşimini yeniden düşünmek. *Psikiyatri Sınırları*, 16, 1652541. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1652541>
- Vasconcellos, R. P., Sanders, T., Lonsdale, C., Parker, P., Conigrave, J., Tang, S., ... & Noetel, M. (2025). Electronic screen use and children's socioemotional problems: A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological bulletin*, 151(5), 513. <https://doi.org/10.1037/bul0000468>
- Vasconcellos, R. P., Sanders, T., Lonsdale, C., Parker, P., Conigrave, J., Tang, S., ... & Noetel, M. (2025). Electronic screen use and children's socioemotional problems: A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological bulletin*, 151(5), 513. <https://doi.org/10.1037/bul0000468>
- Yalçın, S. S., Tezol, Ö., Çaylan, N., Erat Nergiz, M., Yıldız, D., Çiçek, Ş., & Oflu, A. (2021). Evaluation of problematic screen exposure in pre-schoolers using a unique tool called "seven-in-seven screen exposure questionnaire": Cross-sectional study. *BMC Pediatrics*, 21(472), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12887-021-02939-y>
- Zhao, Y., Paulus, M. P., & Potenza, M. N. (2023). Brain structural co-development is associated with internalizing symptoms two years later in the ABCD cohort. *Journal of Behavioral Addictions*, 12(1), 80–93. <https://doi.org/10.1556/2006.2023.00006>
- Zink, J., Belcher, B. R., Imm, K., & Leventhal, A. M. (2020). The relationship between screen-based sedentary behaviors and symptoms of depression and anxiety in youth: A systematic review of moderating variables. *BMC Public Health*, 20(1), 472. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08572-1>

Resimli Öykü Kitaplarının Evrensel Değerler Açısından İncelenmesi

An Analysis of Illustrated Storybooks from the Perspective of Universal Values

Özge Kayaalp Ersoy¹, Enver Durualp², Ender Durualp³¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, Ankara, Türkiye² Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Felsefesi Sosyal ve Tarih Temelleri Anabilim Dalı, Bartın, Türkiye³ Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

ÖZET

Amaç: Bu araştırmanın amacı, Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilen, Millî Eğitim Bakanlığı ile UNICEF'in teknik desteğiyle yürütülen "Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması Projesi" kapsamında okul öncesi eğitimde kullanılmak üzere okul öncesi eğitim kurumlarına dağıtılan 36 resimli öykü kitabında yer alan evrensel değerleri incelemektir.

Yöntem: Araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı ile UNICEF iş birliği kapsamında okul öncesi kurumlara dağıtılan 36 resimli öykü kitabı, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Araştırma bulgularına göre kitaplarda en fazla yer verilen değerler dayanışma/yardımlaşma, sevgi ve çalışkanlık olarak belirlenmiştir. Buna karşın, adalet, eşitlik, barış, insan hakları ve tevazu gibi evrensel nitelikteki bazı değerlere ise oldukça sınırlı biçimde yer verildiği görülmüştür. Ayrıca kitaplarda yayınevi ve yazar adı gibi bibliyografik bilgilerin eksik olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçlar: Sonuç olarak, resimli öykü kitaplarının evrensel değerleri çocuklara kazandırmada önemli bir araç olduğu; ancak değer çeşitliliğinin yeterince dengeli olmadığı görülmüştür. Araştırma, çocuk kitaplarında değer aktarımının daha kapsayıcı ve dengeli olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar kelimeler: Evrensel değerler, kitap incelemesi, okul öncesi dönem, resimli öykü kitabı

ABSTRACT

Aim: This study aims to examine the universal values included in 36 illustrated storybooks distributed to preschool education institutions within the scope of the project "Enhancing the Quality and Access to Early Childhood Education," which is financed by the European Union and the Republic of Türkiye and implemented with the technical support of the Ministry of National Education and UNICEF.

Methods: In this research, 36 illustrated storybooks distributed to preschool institutions through a collaboration between the Ministry of National Education and UNICEF were analyzed using the document analysis method, a qualitative research design.

Results: According to the study's findings, the most frequently emphasized values in the books are solidarity/helpfulness, love, and diligence. In contrast, specific universal values such as justice, equality, peace, human rights, and humility are represented only to a limited extent. Additionally, it was noted that bibliographic information, including the publisher's name and the author's name, is missing in several books.

Conclusion: In conclusion, illustrated storybooks are found to be significant tools for imparting universal values to children; however, the diversity of values presented is not sufficiently balanced. The study highlights the need for a more inclusive and balanced approach to value transmission in children's literature.

Keywords: Universal values, book review, pre-school period, picture storybook

Giriş

Farklı ideolojik yaklaşımlar doğrultusunda kurgulanan ve çocuğun kimlik oluşum sürecinde karşılaştığı ilk kültürel çerçevelerden birini oluşturan resimli öykü kitapları, çocukların düşünsel yönelimlerini ve dünyayı algılama biçimlerini şekillendiren önemli araçlar olarak değerlendirilmektedir (Eslen-Ziya & Erhart, 2013). Çocukların gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanmış bu kitaplar, kısmen ya da tamamen resimlerden oluşan, sözcüklerle görsellerin özel bir uyum içinde bir araya getirildiği eserlerdir (Döl, 1999). Anlatımı güçlü kılan bu yapısal bütünlük, çocukların dikkatini çekmekte ve öğrenme sürecine katılımını kolaylaştırmaktadır. Zira araştırmalar, estetik açıdan özenle hazırlanmış görsellerin çocukların dikkatini çekerek yaratıcı düşünme becerilerini desteklediğini ortaya koymaktadır (Kasiyun, 2015; Latifa vd., 2023; Tarigan, 2018; Utami & Warmansyah, 2019). Nitekim görsel öğelerle desteklenen resimli kitapların çocukların hayal gücünü harekete geçirdiği (Tezel vd., 2019), bilişsel becerilerini geliştirdiği (Ceran, 2019), dil gelişimini destekleyerek öğrenme sürecini kolaylaştırdığı (Isbell vd., 2004) ve yaratıcı düşünmeyi teşvik ederek öğrenme ortamlarını zenginleştirdiği (Nicolopoulou, 2010) belirtilmektedir. Bu bağlamda resimli öykü kitapları, çocukların gelişimine çok yönlü katkı sağlamakla birlikte toplumsal değerlerin erken yaşta kazandırılmasında da işlevsel bir eğitim aracı olarak önemli bir rol üstlenmektedir (Tulk, 2005; Ilogho, 2015; The National Association for the Education of Young Children, 2004; Utomo, 2018).

Resimli öykü kitapları, çocuklara değer aktarımını mümkün kılan doğrudan, etkili ve anlam yüklü mesajlar iletebilen güçlü iletişim araçları olarak öne çıkmaktadır (Ilogho, 2015). Bu tür kitaplar, çocukların etik ve toplumsal değerlerle ilk kez karşılaştıkları temel materyallerden biri olma niteliği taşımakta ve değerlerin erken yaşta içselleştirilmesine olanak tanımaktadır (Durmaz & Yorulmaz, 2022). Erken yaşta gerçekleşen bu içselleştirme süreci, çocukların karakter gelişimini destekleyen değerlerin etkili biçimde aktarılmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda resimli kitaplar, çocukların kişilik gelişiminde yönlendirici ve belirleyici bir işlev üstlenmektedir (Körükçü vd., 2016). Bu işlevin niteliğini ve kapsamını daha iyi anlamlandırabilmek için, öncelikle değer kavramının kuramsal temellerine değinmek gerekir.

Genel olarak bir bireyin ya da topluluğun ideal olarak benimsediği var olma ya da davranma biçimi olarak tanımlanan değer (Doğan, 2016), bireylerin eylemlerini motive eden; inanç, tutum ve davranışlara yön veren; kültürel olarak onaylanmış ve

içselleştirilmiş, görece soyut ve genelleştirilmiş davranış ilkelerini içermektedir (Jaspers, 2016; Kaymakcan & Meydan, 2014). Bir başka ifadeyle değerler, bireyin yaşamını biçimlendiren, davranışlarını yönlendiren; hangi eylemlerin iyi, doğru ya da tercih edilebilir olduğuna karar vermesinde temel ölçüt sağlayan ilke ve inançlar bütünüdür (Rokeach, 1979; Halstead & Taylor, 2000). Toplumun üyeleri tarafından ortaklaşa paylaşılan ve bireyin sosyalleşme süreciyle edindiği bu değerler, sosyolojik açıdan ulusal, toplumsal ve evrensel düzeyde sınıflandırılmaktadır (Doğan, 2016).

İnsanlığın tarihsel birikimi ve ortak tecrübeleri neticesinde şekillenmiş evrensel değerler (Birkök, 2019), bireylerin ulusal, etnik, kültürel, dini ya da sosyal aidiyetlerinden bağımsız olarak geniş bir insan topluluğu tarafından kabul gören ahlaki ve estetik norm ve ilkeler bütünüdür (Komarov, 2013). Aydınlanma düşüncesiyle ivme kazanan tarihsel süreçte, bilim, sanat, özgürlük, eşitlik ve adalet gibi kavramlar, Fransız Devrimi'ne kadar uzanan toplumsal dönüşüm sürecinin temel değerleri olarak ortaya çıkmış ve evrensel nitelik kazanmıştır. Bu değerleri temel alan modern toplumlar, toplumsal yapıda birey merkezli özgürlükçü, demokratik ve liberal bir düzen inşa etmişlerdir; bu değerlerin bütüncül biçimde varlığı ise söz konusu yapının işlevselliği ve sürdürülebilirliği açısından hayati bir rol oynamaktadır (Birkök, 2019). Bununla birlikte evrensel değerler tüm insanlık adına ortak ilkeler olarak tanımlansa da bu değerlerin toplumsal yaşamdaki yansımaları, her toplumun kendi tarihsel, kültürel ve siyasal tercihleri doğrultusunda farklılık göstermektedir (Kilby, 1993). Dolayısıyla toplumlar, bu tercihler aracılığıyla ya evrensel değerlerin belirlediği küresel düzene entegre olmayı ya da bu değerlerin dışında konumlanmayı seçmektedir (Doğan, 2016). Nitekim Türkiye de çeşitli uluslararası kuruluşlara üyeliğiyle evrensel değerlerin korunmasına yönelik küresel çabalara katkı sunan ülkeler arasında yer almaktadır.

Kuşkusuz evrensel değerler yalnızca tarihsel ve siyasal dönüşümlerle şekillenen büyük anlatıların ürünü değildir. Ayrıca coğrafi ve kültürel sınırlamalardan bağımsız biçimde her sağlıklı ve yetişkin bireyin benimsediği etik ilkeleri de kapsamaktadır (Koç, 2007). Heenan'a (2007) göre, evrensel değerler sekiz temel yapı taşına dayanmaktadır. Söz konusu temel değerler; dürüstlük ve doğruluk, nezaket, başkalarının farkında olma, şefkat, uyma/itaat, sorumluluk, saygı ve görev olarak sıralanmaktadır. Bu değerler, bireyin kişiliğinin oluşumuna katkı sağlayarak birey ve toplum için yararlı davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda az önce ifade edilen evrensel değerlerin yanı sıra iyilik, cesaret, adalet, sadakat, azim, merhamet ve nezaket gibi toplumsal yaşamı düzenleyen bu etik ilkeler, tüm insanlık için geçerli ortak değerler olarak kabul edilmektedir (akt. Titus, 1994). Nitekim önceki araştırmalar, bu tür değerlerin belirli kültürlerle ait olmaktan çok, insanlık tarihinin ortak deneyimlerinden süzülen, bütün toplumlarda önem atfedilen normatif ilkeler olduğunu ortaya koymuştur (Çintaş, 2009; Fırat & Mocan, 2014; Güler & Polat, 2021; Güney, 2021; Koç, 2007; Somuncu, 2008; Tunç, 2024).

Bu bağlamda, evrensel değerlerin hem yetişkinlerin etik yönelimlerini hem de çocukluk döneminden itibaren biçimlenen değer dünyasını yapılandırdığı dikkate alındığında, bu değerlerin erken yaşlarda kazandırılması eğitsel bir zorunluluk olarak değerlendirilmektedir.

Erken Çocukluk Dönemi ve Evrensel Değerlerin Aktarımı

Çocukluk dönemi, bireyin içinde bulunduğu toplumun değerler sistemini öğrenmeye başladığı ve toplumsal yaşama uyum sağlayabilmesi için gerekli olan davranış ve alışkanlıkları geliştirdiği kritik bir gelişim evresidir (Koç & Akdoğan, 2018). Bu süreçte, çocuklara toplumsal ve kültürel değerlerin kazandırılması eğitim yoluyla gerçekleşmekte; özellikle erken çocukluk döneminde planlanan pedagojik etkinlikler, bu işlevi yerine getiren temel araçlar olarak kabul edilmektedir (İnan, 2016; Uyanık Balat, 2011).

Bennett ve arkadaşları (1999), evrensel değerlerin çocuklara kazandırılması sürecinde ebeveynlerin ve eğitimcilerin dikkat etmesi gereken temel noktaları çeşitli başlıklar altında toplamaktadır. İlk olarak, model olma ilkesine vurgu yapılarak çocukların, yetişkinlerin olumlu davranışlarını gözlemleyerek içselleştirdikleri belirtilmektedir. İkinci olarak, yüksek beklentiler çocuklar için motive edici bir unsur olarak tanımlanmakta; ebeveynlerin beklentilerinin çocuklarda gurur ve mutluluk duygusu oluşturduğu ifade edilmektedir. Üçüncü olarak, akla uygun kuralların varlığına dikkat çekilmektedir. Çocukların yaşamda karşılaşacakları sınırları tanıyabilmeleri ve bu sınırlarla nasıl başa çıkacaklarını öğrenebilmesi için kuralların açık ve tutarlı biçimde sunulması gerektiği vurgulanmaktadır. Dördüncü olarak, görgü kuralları olarak adlandırılan sosyal davranış normlarının öğretimi üzerinde durulmakta; çocukların bu kuralları öğrenme sürecinin oldukça karmaşık olduğu ve yalnızca aile içinde kazandırılmasının yetersiz kalabileceği belirtilmektedir. Beşinci olarak, ortak değerlere yönelik uygulamaların günlük yaşamın bir parçası hâline getirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Çocuklarla doğru ve yanlış üzerine yapılacak konuşmaların, doğrudan nasihat verme biçiminde değil; değerlerin toplumsal yaşamda nasıl işlediğini ve neden önemli olduğunu açıklamaya yönelik diyaloglar aracılığıyla yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda hem aile içinde hem de okul ortamında uygulanabilecek bu tür pedagojik yaklaşımlar, evrensel değerlerin çocuklara küçük yaşlardan itibaren kazandırılması sürecinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Evrensel değerlerin gelecek nesillere aktarımı, çocukların bu değerlerle erken yaşlarda karşılaşması ve bu değerleri yapılandırılmış eğitim süreçleri aracılığıyla içselleştirmesiyle mümkündür. Küreselleşen dünyada, toplumsal barışın, adaletin ve uyumlu bir ortak yaşamın sürdürülebilirliği; kültürlerarası anlayışı destekleyen saygı, hoşgörü, dürüstlük, sorumluluk ve iş birliği gibi temel insani değerlerin erken çocukluk döneminden itibaren bireylere kazandırılmasına bağlıdır. Bu değerler, çocukların farklı kültürel geçmişe sahip bireylerle empati temelli ve yapıcı ilişkiler kurmalarını kolaylaştırırken, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve sosyal farkındalık gibi üst düzey bilişsel ve sosyal becerilerin gelişimini desteklemektedir. Dürüstlük, adalet, empati ve sorumluluk gibi etik temelli değerler, bireyin doğru-yanlış ayrımını yapabilmesine olanak sağlayarak etik muhakeme becerilerinin gelişimine katkı sunmaktadır (Lickona, 1991). Bu süreç, çocukların vicdani kararlar alabilen, ahlaki yönü gelişmiş bireyler olarak topluma katılımını kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda değerlerin içselleştirilmesi, çocuklarda aidiyet duygusunu pekiştirerek onları toplumsal yaşamın etkin ve bilinçli bir öznesi hâline getirmektedir. Saygı, adalet ve hoşgörü gibi ilkeler, demokratik ve kapsayıcı bir toplumsal yapının temel taşlarını oluşturmaktadır. Bu nedenle evrensel değerlere dayalı bir eğitim anlayışı, çocuklarda demokratik vatandaşlık bilincinin gelişmesinde belirleyici olabilmektedir (UNESCO, 2015).

Bununla birlikte, çocuklara farklı kültür ve kimliklere karşı anlayış ve saygı geliştirme fırsatı sunan bu değer temelli yaklaşım, çok kültürlü toplumlarda hoşgörü kültürünün yerleşmesine ve barış içinde bir arada yaşama kültürünün güçlenmesine hizmet etmektedir.

(Banks, 2006). Nitekim bu tür değerlerle yetişen bireyler, toplumsal olaylara ve bireysel durumlara karşı daha duyarlı, düşünsel temelli tepkiler veren ve etik sorumluluk bilinciyle hareket eden kişiler hâline gelmektedir (Noddings, 2002). Ayrıca paylaşma, yardımlaşma ve iş birliği gibi değerler, çocukların akran ilişkilerinde daha olumlu etkileşimler kurmalarını sağlamakta; üstelik akran zorbalığı gibi olumsuz sosyal durumlara karşı da direnç geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Elias vd., 1997).

Evensel değerler aynı zamanda çocukların küresel sorunlara karşı farkındalık geliştirmelerinde de etkili olmaktadır. Barış, insan hakları ve çevresel duyarlılık gibi sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle örtüşen evrensel değerlerin erken çocukluk döneminden itibaren kazandırılması, yaşanabilir bir dünya için sorumluluk bilinci oluşturmaktadır (United Nations, 2015). Çocukların eşitsizlik, çevresel sürdürülebilirlik ve insan hakları gibi temel küresel meselelere duyarlılık geliştirmeleri de bu değerler aracılığıyla mümkün olmaktadır (UN Press Release, 2003). Sonuç olarak, evrensel değerlerin erken yaşlarda kazandırılması, çocukları önyargı, dışlayıcılık ve etik dışı davranışlar gibi toplumsal risklere karşı daha dirençli bireyler hâline getirerek onların farklılıklarla bir arada yaşayabilme becerilerini kazanmalarına olanak tanımakta ve dürüstlük, empati ve nezaket gibi sorumlu vatandaşlıkla ilişkili temel nitelikleri içselleştirmelerini desteklemektedir (Döring & Knafo-Noam, 2019; The Center for Parenting Education, 2025).

Erken çocukluk dönemi (0-8 yaş arası), doğumdan sonraki yıllarda öğrenme ve gelişimin en hızlı gerçekleştiği evre olarak kabul edilmektedir (Karoğlu & Ünüvar, 2017). Bu dönemde öğrenme, ağırlıklı olarak gözlem ve taklit yoluyla gerçekleştiğinden hem ebeveynlerin hem de eğitim kurumlarının çocuklara güçlü rol modeller sunması ve gelişimlerini destekleyecek zengin, uyarıcı öğrenme ortamları sağlaması büyük bir sorumluluk alanı oluşturur (Sapsağlam, 2016). Zira okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarını resimli öykü kitaplarıyla donatmaları, çocuklara hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan destekleyici bir öğrenme atmosferi sunma açısından önemli bir katkıdır.

Resimli öykü kitaplarının, çocuklara değer aktarımı açısından önemli bir araç olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Gerçekten de Uyanık Balat (2007), edebi metinlerin eğitsel işlevine dikkat çekerek çocuklara okunan hikâye ve şiirlerin, onların yeni değerler geliştirmesine katkı sunduğunu belirtmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin değerler eğitimine ve resimli öykü kitaplarına yönelik olumlu tutumu, bu materyallerin öğrenme ortamlarında yaygın biçimde kullanılmasına katkı sağlamaktadır (Yaşar Sağlık & Erbağcı, 2025). Bu bağlamda, resimli öykü kitapları değer eğitimi sürecine katkı sunan temel araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Kuşkusuz, çocuklar evrensel değerlerle en yoğun biçimde erken yaşlarda tanışmaktadır. Bu bağlamda resimli öykü kitapları, toplumsal normları ve kültürel yapıları yansıtan değerlerin çocuklara kazandırılmasında etkili bir araç niteliği taşımaktadır. Ancak, bu kitaplarda hangi evrensel değerlerin daha çok yer aldığı ve hangilerinin yeterince temsil edilmediği sorusu, henüz yeterince araştırılmamıştır. Bu nedenle, Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilen ve Millî Eğitim Bakanlığı ile UNICEF iş birliğiyle yürütülen Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması Projesi kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarına dağıtılan 36 resimli öykü kitabında yer alan evrensel değerlerin tespit edilmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bununla birlikte, araştırma bulgularına dayalı olarak öğretmenler, ebeveynler, yazarlar ve yayınevlerine yönelik kitap seçimi ve içerik geliştirmeye ilişkin yönlendirici öneriler sunmak da araştırmanın öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır.

Yöntem

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilen, Millî Eğitim Bakanlığı ile UNICEF'in teknik desteğiyle yürütülen "Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması Projesi" kapsamında okul öncesi eğitimde kullanılmak üzere okul öncesi eğitim kurumlarına dağıtılan 36 resimli öykü kitabında yer alan evrensel değerleri incelemektir.

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı, görsel veya dijital belgelerin sistematik biçimde incelenerek belirli bir konuya ilişkin anlamlı sonuçlar elde etmeyi amaçlayan bir nitel veri toplama ve çözümleme tekniğidir. Bu yöntem; kitaplar, raporlar, resmi belgeler, öğretim materyalleri, gazete yazıları, elektronik kaynaklar gibi yazılı belgelerin yanı sıra, video kayıtları, fotoğraflar ve diğer görsel içeriklerin de analitik değerlendirmesine olanak tanımaktadır (Kıral, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Doküman analizi, yalnızca mevcut verilerin betimlenmesiyle sınırlı kalmayıp, bu belgelerde yer alan bilgilerin içerdiği temaları, kalıpları ve anlam yapılarını açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle, özellikle tarihsel, pedagojik ya da içerik temelli araştırmalarda derinlemesine anlayış geliştirmek için etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu araştırmada söz konusu teknik, belirlenen resimli öykü kitaplarının içeriklerinde yer alan evrensel değerleri incelemek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmada incelenen dokümanlar

Bu araştırma kapsamında incelenen dokümanlar, Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilen ve Millî Eğitim Bakanlığı ile UNICEF iş birliğinde yürütülen "Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması Projesi" doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarına dağıtılan 36 resimli öykü kitabından oluşmaktadır. Söz konusu kitapların adları şunlardır: Çilek Toplayan Robot, Bahar Geldi, Yolculuk Oyunu, Dostluk Yuvası, Uzay Gözlükçüsü, Sincap Sımsım'ın Telaşlı Günü, Küçük Denizciler Balina Avcılarının Peşinde, Karıncayiyen Hazine Arıyor, Davulcu Olmak İsteyen Elma Kurdu, Kardeşim, Üç Renkli Topaç, Bütün Tavşanlar Havuç Sever, Güzel Bir Gün, Fil Gezgini, Şakacı Sincap, Müzedeki Kahvaltı, Can Arkadaşım, Ateşten Kaçan Ejderha, Aynadaki Kedi, Peynirden Heykeller, Masmavi Bir Gülücük, Pencereye Konan Saat, Korudaki Yabancı, Harika Bir Fikir, Kuyruğum Kayboldu, Kış Geliyor!, Neşeli Ayak İzleri, Bizim Orman ile Komşu Orman, Sümüklü Böcek Evini Arıyor, Küçük Gergedan HOP, Uçan Kunduralar, Yıldız Benekli Kelebeğe Karşılaşma, Yürümek İsteyen Ağaç, Tuli'nin Oyuncakları, Pamuk Kedi Söyle Bakalım ve Sefer Dede. Ancak, araştırmada incelenen kitapların tümünde yazar adı ve yayınevi bilgilerine yer verilmemiştir. Bu durum, söz konusu eserlerin akademik kataloglama açısından eksik meta verilerle dolaşıma girdiğini ve kaynak niteliği bakımından sınırlılıklar taşıdığını göstermektedir. Bu tür temel bibliyografik bilgilerin eksikliği, kitapların içeriksel güvenilirliği kadar, içinde barındırdığı

değerlerin niteliğini de belirsiz hâle getirmekte; dolayısıyla bu kitaplarda hangi evrensel değerlerin yer aldığı sorusu, araştırılması gereken önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte bu kitapların araştırmaya alınmasında, Millî Eğitim Bakanlığı ile UNICEF'in teknik desteğiyle yürütülen "Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması Projesi" kapsamında hazırlanması, söz konusu projenin 20 ilde gerçekleştirilmesi (Adana, Ankara, Antalya, Aydın, Bitlis, Bursa, Diyarbakır, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kastamonu, Konya, Manisa, Mardin, Samsun, Şanlıurfa, Tekirdağ, Trabzon ve Van) ve araştırmada incelenen kitapların projeye dahil edilen illerde görev yapan pek çok okul öncesi öğretmenine ulaştırılması etkili olmuştur.

Veri toplama aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Evrensel Değerler İnceleme Formu" kullanılmıştır. Söz konusu form, Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği kök değerler ile UNESCO'nun tanımladığı yaşayan değerler çerçevesinde ve ilgili literatür taranarak yapılandırılmıştır. Formda yer verilen toplam 15 evrensel değer şu şekildedir: Sevgi, saygı, adalet, duyarlılık, barış, sorumluluk, dayanışma, bilimsellik, insan hak ve özgürlükleri, tasarruf, özgürlük, eşitlik, hoşgörü, tevazu ve çalışkanlık. Formun kapsam geçerliği, çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi alanlarında uzman üç akademisyenin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak formun son hâli oluşturulmuştur.

Verilerin değerlendirilmesi ve analizi

Verilerin değerlendirilmesinde nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli temalar ya da kategoriler etrafında verinin sistematik biçimde çözümlenmesini ve anlamlı desenlerin ortaya çıkarılmasını amaçlayan bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu bağlamda, her bir resimli kitabın metinsel içeriği tek tek okunmuş; belirlenen 15 evrensel değer açısından hangi ifadelerle, olaylara ya da karakter özelliklerine yer verildiği dikkatlice inceleme formuna işaretlenmiştir. İşaretleme süreci araştırmacılar tarafından bağımsız biçimde gerçekleştirilmiş; daha sonra karşılaştırmalı olarak değerlendirilen bulgular üzerinde görüş birliği sağlanarak ortak kararlar doğrultusunda analiz tamamlanmıştır. İşaretleme temalara yerleştirilmesinde a priori (önceden belirlenmiş) kategoriler olan 15 değer temel alınmış, ancak metinlerde yer alan örtük değer örneklerine de dikkat edilmiştir. Bu yöntemle, kitaplarda yer alan değerlerin yalnızca açık biçimde değil, bağlam içinde dolaylı olarak nasıl temsil edildiği de göz önünde bulundurulmuştur. İçerik analizinin bu biçimde uygulanması, araştırmacının hem güvenilirliğini hem de betimsel derinliğini artırmayı amaçlamaktadır.

Bulgular

Bu araştırma kapsamında incelenen resimli öykü kitaplarında yer alan evrensel değerlere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Alınan Resimli Öykü Kitaplarında Yer Verilen Evrensel Değerlerin Sayısı (n=36)

Kitap Adı	Evrensel Değerler														
	Çalışkanlık	Tevazu	Hosgörü	Eşitlik	Özgürlük	Tasarruf	İnsan Hak ve Özgürlükleri	Bilimsellik	Dayanışma	Sorumluluk	Barış	Duyarlılık	Adalet	Saygı	Sevgi
Çilek Toplayan Robot	3x	x	x	x			x	3x	2x	x		2x	x	x	x
Bahar Geldi	x								x					4x	4x
Yolculuk Oyunu	x		x						3x						2x
Dostluk Yuvası	x					x				x		x		x	3x
Uzay Gözlükçüsü	3x							3x	x			2x			
Sincap Simsim'in Telaşlı Günü	3x				x				2x	x					2x
Küçük Denizciler Balina Avcılarının Peşinde	x						x	x	4x	x		2x			x
Karincayiyen Hazine Arıyor	4x								4x						x
Davulcu Olmak İsteyen Elma Kurdu	x				x				x						x
Kardeşim														2x	2x
Üç Renkli Topaç										x					x
Bütün Tavşanlar Havuç Sever	x		x	x	2x										

Güzel Bir Gün	2x						3x								x
Fil Gezgin	x						3x								
Şakacı Sincap	x						x	x							
Müzedeki Kahvaltı							x		3x						
Can Arkadaşım	2x														
Ateşten Kaçan Ejderha	x			2x											
Aynadaki Kedi	x														
Peynirden Heykeller	x														2x
Masmavi Bir Gülücük							x						x		
Pencereye Konan Saat	x						x	2x							
Korudaki Yabancı			x												x
Harika Bir Fikir								4x							x
Kuyruğum Kayboldu	x						2x	x							
Kış Geliyor	x		x	2x				2x	x	x	x				2x
Neşeli Ayak İzleri								x	x						
Bizim Orman	x	x		x			x	2x				2x			
Sümküklü Böcek Evini Arıyor															2x
Küçük Gergedan HOP	x		x					x							
Uçan Kunduralar															
Yıldız Benekli Kelebeğe Karşılaşma									x						
Yürümek İsteyen Ağaç	x							x				x			
Tuli'nin Oyuncağı	x							2x				x			x
Pamuk Kedi Söyle Bakalım	2x									x					
Sefer Dede	3x	x		x				x							
Toplam	39	5	3	14	0	12	43	13	3	5	6	2	5	1	27

Öne Çıkan Evrensel Değerler

Araştırma kapsamında incelenen resimli öykü kitaplarında en sık karşılaşılan üç evrensel değer sırasıyla dayanışma/yardımlaşma (43 kez), sevgi (39 kez) ve çalışkanlık (27 kez) olmuştur. Bu bulgu, kitapların büyük ölçüde toplumsal bağlılık, duygusal yakınlık ve emek temelli davranışları teşvik eden bir değerler sistemi etrafında kurgulandığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda yer verilen evrensel değerlere ilişkin örnekler, nitel veri analizinin bulgularını ortaya koymaktadır. En sık rastlanan değer olan dayanışma/yardımlaşma, toplamda 43 kez işlenmiş ve bu yönüyle öne çıkan evrensel değer olmuştur. Bu değere ilişkin bazı örnek ifadeler şu şekildedir:

“Kara çöp diye atılanları bir bir ayıkladı, koştura koştura yine sokağa taşıdı.” (s.6) – Dostluk Yuvası

“Uzay gözlükçüsü Cüce Yıldız’a yardıma gitti.” (s.8) – Uzay Gözlükçüsü

“Hemen başladık şarkıya, devasa mürekkepbalıklarını çağırmak için yardıma.” (s.12) – Küçük Denizciler Balina Avcılarının Peşinde
İkinci sırada yer alan sevgi değeri, 26 farklı kitapta toplam 39 kez temsil edilmiştir. Bu bağlamda, çocuklar arası duygusal bağlara, kardeşlik ilişkilerine ve aidiyet duygusuna gönderme yapan örnekler şöyledir:

“Bonbon çok sevinçliydi, kardeşi büyümüşü. Artık hep birlikte oynayacaklardı.” (s.16) – Kardeşim

“Seni gülümserken görünce mutlu oldum.” (s.18) – Güzel Bir Gün

“Gezgin, sürüsüne kavuştuğu için çok mutluydu.” (s.16) – Fil Gezgin

Üçüncü en sık rastlanan evrensel değer olan çalışkanlık, 15 kitapta 27 kez işlenmiştir. Bu değer, üretkenlik, azim ve emek üzerinden temsiliyet kazanmış; örnekler aşağıda verilmiştir:

“Benim annem ağaç oyar, taş yontar, heykeller yapar.” (s.1) – Peynirden Heykeller

“Çalışarak yapılıyor belki bir yuva.” (s.6) – Sümüklü Böcek Evini Arıyor

“Nasıl da hızlı vuruyordu gagasını. Deldiği kabuğun altında buluyordu gidasını.” (s.12) – Bahar Geldi

Orta Düzeyde Temsil Edilen Evrensel Değerler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, duyarlılık, sorumluluk ve bilimsellik gibi bazı evrensel değerlerin kitaplarda yer aldığını, ancak sıklık açısından öne çıkmadığını göstermektedir. Duyarlılık değerine 14 kez, bilimselliğe 13 kez ve sorumluluğa 12 kez yer verilmiş; bu değerler çoğunlukla dolaylı anlatımlarla kitaplara yansıtılmıştır. Bununla birlikte, saygı, tasarruf, özgürlük ve hoşgörü gibi sosyal ve duyuşsal yönü güçlü değerlere ise daha sınırlı ölçüde yer verildiği dikkat çekmektedir. Bu değerlerin her biri yalnızca beş ya da daha az sayıda kitapta, düşük frekanslarla temsil edilmiştir. Bu durum, çocuklara kazandırılmak istenen değerler arasında belirli temaların daha fazla ön plana çıktığını, diğerlerinin ise görece geri planda kaldığını ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen resimli öykü kitaplarında yer verilen evrensel değerlere ilişkin örnek ifadeler, nitel veri analizinin önemli birer bulgusu olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, duyarlılık, bilimsellik, sorumluluk, tasarruf, özgürlük, hoşgörü ve saygı gibi farklı değerlerin metinler aracılığıyla çocuklara nasıl aktarıldığına dair örnekler aşağıda sunulmuştur.

Duyarlılık değeri, doğaya ve diğer canlılara karşı sorumluluk bilinci ve empati üzerinden yapılandırılmıştır. Örneğin Ateşten Kaçan Ejderha adlı kitapta yer alan “Ağaçlar yanarsa, kuşlar nereye yuva yapar? Peki ya çayırılar tutuşur, gölün suyu kurursa... O zaman dostlarımız ne yer, ne içer?” ifadesi (s.2), çevreye duyarlılığı ön plana çıkarırken; Kış Geliyor! adlı kitapta geçen “Candan teyzeyle Tomtom amca yaban hayatı koruma parkında çalışıyorlardı.” (s.19) cümlesi ise doğa koruma temasını desteklemektedir.

Bilimsellik değerine ilişkin ifadeler, merak duygusu ve araştırma davranışı ekseninde şekillenmiştir. Müzedeki Kahvaltı kitabında “Dinozorların kimi etoburdur, kimi otobur, kimi de hepobur.” (s.4) cümlesi çocuklara bilgi aktarımı yaparken; Çilek Toplayan Robot kitabında geçen “Daha yumuşak tutabilmesi için, ayarları değişir mi araştırdılar.” (s.6) ifadesi bilimsel düşünme becerilerini teşvik etmektedir.

Sorumluluk değeri, çocukların zaman yönetimi ve görev bilinci geliştirmelerine yönelik örneklerle temsil edilmiştir. Sincap Simsim’in Telaşlı Günü adlı kitapta “Hadi hazırlan, çok zamanımız yok!” (s.4) ifadesi yer alırken; Masmavi Bir Gülücük kitabında geçen “Etkinlik saati!” diye seslenince öğretmenleri, çocuklar oynamayı bırakıp koşup geldiler.” (s.2) cümlesi, grup kurallarına uymayı vurgulamaktadır.

Tasarruf değeri, kaynakların bilinçli kullanımına ilişkin tutumları pekiştirmektedir. Bizim Orman ile Komşu Orman kitabındaki “Ama bu arada bir damla su bile ziyan etmemişler.” (s.4) ifadesi, çocuklara çevresel farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır.

Özgürlük değeri ise bireysel ifade ve hareket alanına vurgu yapmaktadır. Yürümek İsteyen Ağaç adlı kitapta geçen “Hayvan arkadaşlarımız gibi ben de başka yerlere gitmek, yeni yerler görmek istiyorum.” (s.1) cümlesi, çocuğun kendi kararlarını alma arzusunu yansıtmaktadır.

Hoşgörü değeri, farklılıklara saygı ve kabullenme davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir. Güzel Bir Gün kitabındaki “Hoş geldiniz, deyip anlattıklarını dinlemeliyiz.” (s.8) ifadesi bu değeri somutlaştırmaktadır.

Son olarak, saygı değeri Bizim Orman ile Komşu Orman adlı kitapta “Konuklara kapımız açık, ama haber verip de gelseydiniz keşke!” (s.14) cümlesiyle ifade edilmiş; sosyal iletişimde görgü kurallarına dikkat çekilmiştir.

Nispeten Az Temsil Edilen Evrensel Değerler

Araştırma bulguları, bazı evrensel değerlerin resimli öykü kitaplarında oldukça sınırlı düzeyde temsil edildiğini ortaya koymaktadır. Özellikle bireysel haklar, eşitlik ve barış gibi küresel ölçekte öneme sahip değerlerin düşük düzeyde yer alması dikkat çekicidir. Adalet değerine yalnızca üç kitapta ve toplamda üç kez yer verilmiştir. İnsan hak ve özgürlükleri değeri de benzer biçimde yalnızca üç kitapta üç kez işlenmiştir. Tevazu değerine ise yalnızca bir kitapta ve bir kez değinilmiştir. Eşitlik, iki kitapta iki kez temsil edilmiş; barış değerine ise incelenen hiçbir kitapta rastlanmamıştır. Bu durum, erken çocukluk döneminde sunulan yayınların içeriklerinde bazı evrensel değerlerin yeterince vurgulanmadığını göstermekte; özellikle sosyal adalet, insan onuru ve barış kültürü gibi evrensel temaların daha görünür kılınması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen resimli öykü kitaplarında adalet, insan hak ve özgürlükleri ile eşitlik gibi temel evrensel değerlere yer verilen örnekler, çocuklara toplumsal yaşamın etik temellerini kavratmaya yönelik önemli mesajlar içermektedir.

Adalet değeri, Küçük Gergedan HOP adlı kitapta “Gergedanlar, Zürafalar ayrı takımlar yapmaktan vazgeçseniz. Karışık takımlar yapsanız mesela, nasıl olur acaba?” (s.12) cümlesiyle temsil edilmiştir. Bu ifade, çocuklara eşit koşullarda katılım ve kapsayıcılık ilkelerini oyun yoluyla aktarmakta; ayrımcılık karşıtı bir tutumu özendirilmektedir.

İnsan hak ve özgürlükleri değerine ilişkin bir örnek, Küçük Denizciler Balina Avcılarının Peşinde adlı kitapta yer alan “Yaşamak her canlının hakkı değil mi?” (s.4) ifadesinde görülmektedir. Bu cümle, yaşam hakkının evrenselliğine ve tüm canlıların var olma hakkına saygı gösterilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Eşitlik değeri ise Bütün Tavşanlar Havuç Sever adlı kitapta “Tavşan tavşandır ve bütün tavşanlar havuç sever!” (s.14) ifadesiyle sembolize edilmiştir. Bu örnek, türler ya da bireyler arasında ayırım yapmaksızın herkese eşit yaklaşma fikrini basit ve çocuklara uygun bir anlatımla yansıtmaktadır.

Bu örnekler, söz konusu evrensel değerlerin resimli öykü kitaplarında nasıl temsil edildiğini somut biçimde ortaya koymakta; aynı zamanda çocukların etik ve sosyal farkındalıklarını geliştirme açısından önemli bir işlev üstlenmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya Alınan Resimli Öykü Kitaplarında Yer Verilen Evrensel Değerlerin ve Kitapların Sayısı (n=36)

Evrensel değerler	Evrensel değer yer verildiği kitap sayısı	Evrensel değere kaç kez yer verildiği
-------------------	---	---------------------------------------

Sevgi	26	39
Saygı	5	5
Adalet	3	3
Duyarlılık	9	14
Barış	-	-
Sorumluluk	11	12
Dayanışma/Yardımlaşma	22	43
Bilimsellik	7	13
İnsan hak ve özgürlükleri	3	3
Tasarruf	4	5
Özgürlük	5	6
Eşitlik	2	2
Hoşgörü	5	5
Tevazu	1	1
Çalışkanlık	15	27

Tablo 2’de, araştırma kapsamında incelenen 36 resimli öykü kitabında yer alan evrensel değerlerin frekans dağılımı ve kitapların sayısı yer almaktadır. Verilere göre, kitaplarda en sık karşılaşılan üç evrensel değer dayanışma/yardımlaşma, sevgi ve çalışkanlık olmuştur. Özellikle sevgi değerinin 26 kitapta toplam 39 kez; dayanışma/yardımlaşma değerinin 22 kitapta 43 kez; çalışkanlık değerinin ise 15 kitapta toplam 27 kez yer aldığı tespit edilmiştir. Bu yoğunluk, söz konusu değerlerin erken çocukluk dönemine yönelik anlatılarda öne çıkarıldığını ve özellikle toplumsal bağlılık, duygusal yakınlık ve emek temelli değerleri çocuklara aktarımında öncelikli olarak benimsendiğini ortaya koymaktadır.

Diğer yandan, duyarlılık (9 kitapta/14 kez), sorumluluk (11 kitapta/12 kez) ve bilimsellik (7 kitapta/13 kez) gibi değerler görece daha az kitapta yer almakla birlikte yine de belirgin biçimde temsil edilmiştir. Saygı, tasarruf, özgürlük ve hoşgörü gibi değerler ise her biri dört-beş kitapta ve beşer-altı kez yer alarak düşük frekansta temsil edilmiştir.

Öte yandan, bazı değerlerin kitaplarda oldukça sınırlı yer bulduğu görülmektedir. Adalet ve insan hak ve özgürlükleri yalnızca üç kitapta üçer kez işlenmiştir. Eşitlik iki kitapta iki kez, tevazu ise yalnızca bir kitapta bir kez yer almıştır. Barış değeri ise incelenen hiçbir kitapta temsil edilmemiştir. Bu durum, küresel düzeyde önem taşıyan bazı değerlerin çocuk edebiyatı ürünlerinde yeterince yer bulmadığına işaret etmektedir.

Bu bulgular, resimli öykü kitaplarının evrensel değerleri aktarma yetkinliğini ortaya koyarken; bazı değerlerin ön planda tutulduğunu, bazılarının ise ihmal edildiğini göstermektedir. Özellikle barış, eşitlik ve insan hakları gibi değerlere yönelik içerik eksikliği, bu alanda daha bilinçli ve kapsayıcı içerik geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tartışma

Araştırmanın bulgularına yönelik tartışma aşağıda sunulmaktadır.

Öne Çıkan Evrensel Değerler

Resimli öykü kitapları, özellikle okul öncesi dönemde çocukların değerler eğitimi açısından önemli bir işleve sahiptir. Küçük yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması hedeflenen temel değerler, bu kitaplar aracılığıyla etkili ve kalıcı bir biçimde aktarılabilir (Keklik & Kuru, 2016). Dürüstlük, adalet, empati, hoşgörü, yardımlaşma, saygı ve sevgi gibi evrensel değerlerin çocuklara erken yaşlarda kazandırılması, onların toplumsal yaşama sağlıklı biçimde katılmalarını ve farklılıklarla uyum içinde yaşamalarını kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda, resimli çocuk kitaplarında söz konusu değerlere kahramanların davranışları, karşılaştıkları çatışmalar ve çözüm yolları üzerinden yer verilmesi, çocukların bu değerlere yönelik farkındalık geliştirmelerini ve zamanla içselleştirmelerini mümkün kılmaktadır (Karatay, 2011). Bu kitaplar, içerdiği değerler aracılığıyla çocukların kimliklerini ve kültürel aidiyetlerini korurken farklı inançlara ve kültürlere yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine imkân tanımaktadır (Erhan, 2020). Dolayısıyla resimli çocuk kitapları hem bireyin değer dünyasını zenginleştiren hem de çokkültürlü toplumlarda bir arada yaşama kültürünü destekleyen güçlü pedagojik araçlar olarak işlev görmektedir.

Bu kuramsal çerçeveye karşın, uygulamaya yönelik yapılan içerik analizleri, resimli çocuk kitaplarında yer alan evrensel değerlerin temsiline ilişkin bazı dengesizliklerin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim araştırmaya dâhil edilen 36 adet resimli öykü kitabı, 15 evrensel değer açısından incelenmiş ve toplamda 180 kez evrensel değerlere doğrudan ya da örtük biçimde yer verildiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre kitaplarda öne çıkan ilk üç değer; dayanışma (43), sevgi (39) ve çalışkanlık (27) olarak sıralanmıştır.

Çocuk kitaplarına ilişkin yapılan araştırmalar, sevgi ve dostluk gibi bireyler arası ilişkilere dayalı değerlerin yoğun biçimde işlendiğini, buna karşılık barış, adalet, eşitlik ve hoşgörü gibi toplumsal yaşamın sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahip değerlerin görece geri planda kaldığını göstermektedir (Abacı & İnce Samur, 2024; Akyol, 2012; Batur & Yücel, 2012; Dirican & Dağlıoğlu, 2014; Güven, 2014; Kazancı Gül, 2018; Kumbasar, 2011; Oran, 2015; Şimşek & Sel, 2024; Temiz, 2024; Özbay & Karakuş, 2016). Bu bulgu, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla da örtüşmekte; özellikle barış, adalet ve insan hakları değerlerinin sınırlı biçimde temsil edilmesi, evrensel değerlerin aktarımında önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Bununla birlikte, bireyler arası değerlere yapılan yoğun vurgunun, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarıyla doğrudan ilişkili olduğu da söylenebilir. Nitekim Erikson’un

(1963) Psikososyal Gelişim Kuramı, okul öncesi dönemi kapsayan girişimcilğe karşı suçluluk (3–6 yaş) ve ilkökul dönemine denk gelen çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu (6–12 yaş) evrelerinde sevgi, yardımlaşma, dayanışma ve çalışkanlık gibi değerlerin çocuklara kazandırılmasının özel bir önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu evrelerde çocuk, bireysel girişimlerini ortaya koyarken aynı zamanda başkalarıyla iş birliği yapmayı öğrenir; dahası desteklendiğinde sevgi ve güven temelinde ilişkiler kurar, sorumluluk üstlenir ve üretkenlik değerini içselleştirir. Ancak çocukların sınırlı soyut düşünme kapasiteleri nedeniyle bu değerlerin doğrudan aktarımı güç olabilmektedir. Dolayısıyla resimli öykü kitapları, Erikson'un kuramında öngörülen gelişimsel görevlerin desteklenmesinde kritik bir araç işlevi görebilir; görsel ve sözel unsurları bir araya getirerek çocukların söz konusu değerleri anlamalarını, içselleştirmelerini ve günlük yaşamlarına aktarmalarını kolaylaştırabilir.

Orta Düzeyde Temsil Edilen Değerler

Araştırmada elde edilen bulgulara göre duyarlılık (14), bilimsellik (13), sorumluluk (12), saygı (5), özgürlük (6), tasarruf (5) ve hoşgörü (5) değerleri orta düzeyde temsil edilen değerler arasında yer almıştır. Ancak literatürde yer alan bazı araştırmalar, duyarlılık değerinin çocuk kitaplarında daha merkezi bir rol üstlendiğini göstermektedir. Zira duyarlılık, kendiliğinden veya rastlantısal biçimde gelişen bir değer olmaktan çok, bireyin çeşitli değerleri sistemli biçimde içselleştirmesiyle oluşan bir yetenektir. Bu yeteneğin gelişebilmesi için çocukların erken yaşlardan itibaren insan, doğa ve hayvan sevgisi; adalet, hoşgörü, kültürel farklılıklara saygı, insan hak ve özgürlükleri, bağımsızlık, barış, çalışkanlık, dürüstlük, doğruluk, sorumluluk, arkadaşlık ve dayanışma gibi temel insani ve evrensel değerlere yönelik bilgi ve farkındalık geliştirmesi gerekmektedir. Söz konusu değerlerin çocuklara kazandırılmasında öncelikli sorumluluk ebeveynlere düşse de eğitim ortamlarında uygulanan öğretim programları, ders kitaplarında yer alan bilgilendirici içerikler ve çocukların gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanmış değer odaklı çocuk edebiyatı ürünleri de bu süreçte kritik bir rol oynamaktadır (Aslan, 2013). Bu doğrultuda, çocuklara erken yaşlardan itibaren duyarlılık değerinin kazandırılmasında edebi eserlerin rolüne ilişkin bulgular da söz konusu kuramsal yaklaşımı destekler niteliktedir. Nitekim, çocuk edebiyatında hangi değerlerin öne çıktığını inceleyen araştırmalar, kuramsal olarak önem atfedilen duyarlılık temasının, edebi yapının merkezinde yer aldığını ortaya koymaktadır. Örneğin, Aydın ve Öksüz'ün (2021) yürüttüğü çalışmada, yansız biçimde seçilen beş farklı yazar tarafından kaleme alınan toplam 22 çocuk kitabının büyük ölçüde "sevgi" ve "duyarlılık" değerleri etrafında yapılandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Eflatun Cem Güney'in eserlerinin (Kutmaral & Kodan, 2023) ve Sevdalı Bulut adlı kitapta yer alan masalların (Alamdard & Süngü, 2017) duyarlık açısından zengin olduğu saptanmıştır.

Karakuş Tayşi (2019), Sevim Ak'ın eserlerinde 29 duyarlılık kodundan 28'inin yer aldığını belirleyerek, duyarlılık eğitimi açısından bu eserlerin güçlü bir potansiyel taşıdığı sonucuna ulaşmıştır. Evsen (2019) ise Mustafa Ruhi Şirin'in şiir ve masallarında 256 metni değerlendirerek eserlerin duyarlılık açısından örtük fakat zengin bir içeriğe sahip olduğunu vurgulamıştır. Tudem Edebiyat Ödüllerinde birincilik kazanmış yedi çocuk romanının incelendiği bir diğer araştırmada da aile bireylerine, dile ve doğaya yönelik duyarlılığın sıklıkla işlendiği; bunun yanında, arkadaşlık, hayvan sevgisi, bilimsel merak, sağlıklı yaşam, yardımlaşma, ölüm, barış ve okuma kültürü gibi farklı konulara yönelik duyarlılığı artıran içeriklere yer verildiği saptanmıştır (Aras & Karagöz, 2022). Tüm bu araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, çocuk edebiyatı ürünlerinin duyarlılığın aktarımında önemli bir rol üstlendiği anlaşılmaktadır. Söz konusu araştırmalar, çocuk kitaplarının, çocukların sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerine yönelik güçlü birer araç olarak değerlendirilebileceğini ve duyarlılık eğitiminin erken yaşlardan itibaren desteklenmesinde etkin şekilde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Öte yandan bilimsellik değeri, çocuk kitaplarında dikkate değer bir şekilde yer almakta ve bu yönüyle çocuklara bilimsel düşünme, sorgulama ve üretkenlik gibi önemli kazanımlar sunma potansiyeli taşımaktadır. Nezihe Meriç'in çocuk kitaplarında en çok bilimsellik değerine yer verildiği, bu değeri sırasıyla sağlıklı olmaya önem verme, sevgi, yardımseverlik, saygı, sorumluluk, dostluk, dürüstlük, vatanseverlik, öz denetim, kanaatkârlık, barış, adaletli olma, tutumlu olma değerlerinin izlediği saptanmıştır (Çelikten, 2019). Aydın ve Öksüz'ün (2021) yürüttüğü çalışmada özellikle Bilgin Adalı ve Gülten Dayıoğlu gibi yazarların eserlerinde bilimsellik değerine sıkça yer verildiği, çocukların bilimsel deneylerle ilgilendiği, gözlem yaparak öğrenmeye teşvik edildiği ve bilimsel süreçlere aktif olarak katıldığı sahnelerin metin örneklerinde işlendiği belirlenmiştir. 2021 yılında yürütülen bir başka araştırmada, TÜBİTAK tarafından yayımlanan ve altı yaş grubuna hitap eden popüler bilim kitapları, 10 temel değer açısından incelenmiş ve bu eserlerde en çok yer verilen değerlerin sorumluluk, sevgi, saygı ve dostluk olduğu belirlenmiş ve bilimsellik değerinin, bir alt değer olarak en fazla yer verilen içerik unsuru olduğu ortaya konmuştur. Buna karşın, sabır ve adalet gibi değerlerin kitaplarda yeterince temsil edilmediği saptanmıştır (Orhan, 2021). Bu durum, özellikle popüler bilim türündeki çocuk kitaplarında, bilimsellik değerinin örtük ya da açık biçimde desteklendiğini göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle birlikte, çocukların erken yaşlardan itibaren farklılıkları anlayan, kültürler arası duyarlılığa sahip bireyler olarak yetişmeleri giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, uluslararası literatürde kültürler arası anlayışın küçük yaşlardan itibaren geliştirilebileceği; özellikle iyi yazılmış ve nitelikli resimli çocuk kitaplarının bu süreci destekleyici bir rol oynadığı belirtilmektedir. Örneğin Morgan (2009), çocuklara farklı kültürler, etnik kökenler ve yaşam biçimleriyle ilgili bakış açılarının kazandırılmasında resimli öykü kitaplarının etkili bir araç olduğunu vurgularken; Lenox (2000) ise farklı kültürleri konu edinen kitapların okul öncesi dönemdeki çocukların farklılıkları kabullenme ve hoşgörü düzeyini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, çocuk edebiyatında yer alan karakterlerin etnik, kültürel, dilsel ya da fiziksel çeşitliliği yansıtmaları; çocuklara bilişsel ve duyuşsal açıdan katkı sağlayarak hoşgörü değerinin gelişimini destekleyebilir.

Ancak mevcut bulgular, bu idealin çocuk kitaplarında yeterince karşılık bulmadığını göstermektedir. Örneğin, Keloğlu masallarının UNESCO değerleri bağlamında incelendiği bir çalışmada, özgürlük değerinin hiçbir masalda yer almadığı; hoşgörü değerinin ise yalnızca beş kez temsil edildiği saptanmıştır (Değirmenci & Karagül, 2024). Benzer şekilde, Aysel Gürmen'in eserlerinin analiz edildiği bir diğer araştırmada da hoşgörü değerinin hiçbir şekilde temsil edilmediği belirlenmiştir (Yardımcıel & Yılar, 2022). Ayrıca Dirican ve Dağlıoğlu'nun (2014) çalışmasında "farklılıkları kabul etme" şeklinde kavramsallaştırılan hoşgörü alt değerinin incelenen kitaplarda oldukça sınırlı biçimde yer aldığı tespit edilmiştir.

Bu bulgular, çocuk edebiyatında çok kültürlülüğe, etnik çeşitliliğe ve bireysel farklılıklara karşı duyarlılığı destekleyen hoşgörü temsillerinin niceliksel olarak yetersiz kaldığını göstermektedir. Oysa Türkiye gibi farklı etnik ve kültürel grupların bir arada yaşadığı toplumlarda, çocuğun bu çeşitliliği tanıyarak içselleştirmesi, gündelik yaşam pratiği olarak öğrenilmesi açısından oldukça önemli olabilir. Dolayısıyla çocuk kitaplarının içeriksel çeşitliliği artırılarak, farklılıklara hoşgörüyle yaklaşmayı modelleyen karakter ve olaylara daha çok yer verilmesi önerilmektedir.

Nispeten Az Temsil Edilen Evrensel Değerler

Araştırmamızın bulguları, adalet (3), insan hak ve özgürlükleri (3), eşitlik (2), tevazu (1) ve barış (0) değerlerinin en az temsil edilen değerler olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, resimli öykü kitaplarında hak temelli değerlerin görünürlüğünün düşük olduğuna ve çocukların erken yaşta bu değerlere maruz kalma fırsatlarının sınırlı kaldığına işaret etmektedir. Özellikle barış değerine hiçbir kitapta yer verilmemesi, dikkat çekici bir bulgu olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, resimli çocuk kitaplarında yer alan değerlerin dağılımına ilişkin Öztürk ve Buldur'un (2022) çalışması ile yerli ve yabancı çocuk edebiyatı ürünlerinde değer aktarımını inceleyen Karatay'ın (2007) yanı sıra Oğuz Namdar ve arkadaşlarının (2024) ve Sarıçam ve Yangil'in (2022) araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Ayrıca Erhan'ın (2020) çalışmasında, barış eğitiminin temel bileşenlerinden biri olan kültürel farkındalığın, resimli çocuk kitaplarında hem anlatı hem de görsel düzeyde oldukça sınırlı biçimde temsil edildiği belirlenmiştir. Tüm bu bulgular, barış ve kültürel çeşitlilik gibi evrensel değerlerin hem çocuk edebiyatı hem de çocuklara yönelik medya içeriklerinde yeterince temsil edilmediğine işaret etmektedir. Barış değerinin çocuk edebiyatı ve medya içeriklerinde yeterince temsil edilmemesi, bu değer kazandırılmasına yönelik küresel eğitim politikalarıyla örtüşmeyen bir durumdur. Nitekim uluslararası alanda yapılan çalışmalar, barış eğitiminin mümkün olan en erken yaşta başlatılmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

İki binli yılların başlarında düzenlenen dört ayrı Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Forumu'na (The World Forum on Early Care and Education) katılan uzmanlara yönelik gerçekleştirilen bir araştırmada, farklı gelişmişlik düzeyine sahip ülkelerde barış eğitiminin başlangıç yaşı ve sorumluluğuna ilişkin çeşitli görüşler ortaya konmuştur. Araştırma bulgularına göre, yüksek gelişmişlik düzeyine sahip ülkelerde, barış eğitiminin doğumdan itibaren ya da en geç iki-üç yaş arasında başlatılması gerektiği; bu sürecin de öncelikli olarak aile tarafından yürütülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Orta ve düşük gelişmişlik düzeyindeki ülkelerde ise barış eğitiminin erken çocukluk döneminde başlatılmasının ve yine aile temelli bir yaklaşımla sürdürülmesinin önemi dile getirilmiştir (Kamaraj & Aktan Kerem, 2006). Bu bulgular, barış eğitiminin kültürel, ekonomik ve gelişimsel bağlamlara duyarlı biçimde erken yaşlardan itibaren yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla erken çocukluk dönemi, barış değerinin temellerinin atılması açısından kritik bir gelişimsel evre olarak öne çıkmakta; mevcut bulgular, bu değer bu yaş grubuna kazandırılmasına yönelik bilişsel ya da duygusal bir engel olmadığını göstermektedir. Haliyle barış gibi evrensel değerlerin bu tür kitaplarda temsil edilmesi son derece olağan ve pedagojik açıdan işlevseldir. Zira resimli kitaplar barışın, karakter ilişkileri ve olay örgüsü aracılığıyla çocukların içselleştirebileceği biçimde aktarılmasına olanak tanıyabilir. Bu yolla barış, evrensel ve kalıcı bir değer olarak çocuklara model teşkil edebilir; üstelik bu modellemenin etkisi araştırmalarla da doğrulanmaktadır. Okul öncesi dönemde verilen barış eğitiminin, ilerleyen yıllarda çocukların empati ve iş birliği becerilerini güçlendirdiği (Bekerman & Zembylas, 2012); aynı zamanda onların güvenli bir ortamda sevgi, paylaşma ve iş birliği duygularını pekiştirdiği de saptanmıştır (Seligman, 2011).

Öte yandan barış temalı hikâyeler, çocukların farklılıkları anlamasını ve şiddete başvurmadan çözüm üretmesini öğretirken, bu süreçte edinilen deneyimler onların sosyal becerilerini doğrudan geliştirmektedir. Nitekim Johnson ve Johnson (2005), barış eğitimi alan çocukların akran çatışmalarında daha yapıcı problem çözme stratejileri geliştirdiklerini bulmuştur. Ayrıca araştırmalar, çocuklara erken yaşta barış değerinin öğretilmesinin ileride şiddet eğilimlerini ve önyargıları azaltabileceğini göstermektedir (Salomon & Cairns, 2010). Şiddetin medya ve oyunlarda yoğun biçimde yer aldığı bir çağda, barış temasının çocuk kitaplarında işlenmesi, çocukların ruhsal ve sosyal gelişimi açısından koruyucu bir unsur olarak önem taşıyabilir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer sonuç ise tevazu değerinin yalnızca bir kez temsil edilmiş olmasıdır. Bu bulgu, önceki araştırmalarla da benzerlik göstermektedir. Örneğin, Cengiz ve Duran'ın (2017) çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler tarafından seçilen öykü ve masal kitaplarına yönelik analizinde tevazu değerine üç kez yer verildiği belirlenmiştir. Benzer şekilde, Çam Türkan'ın (2023) Nazlı Eda Noyan'ın kitaplarını incelediği çalışmada da tevazu değerine yalnızca bir kez yer verildiği tespit edilmiştir. Kumbasar'ın (2011) Muzaffer İzgü'nün romanlarına yönelik içerik analizinde ise tevazu değerine ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bu sonuçlar, tevazu gibi bazı değerlerin resimli öykü kitaplarında oldukça sınırlı düzeyde temsil edildiğini ve bu durumun farklı yazarlar ve eser grupları arasında da süreklilik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Oysa çocuk kitaplarında daha fazla yer verilmesi gereken bu değer, çocukların sosyal ilişkilerini sağlıklı biçimde kurlmaları, duygusal farkındalık geliştirmeleri ve olumlu bir benlik algısı inşa etmeleri açısından temel bir işlev üstlenebilir. Tevazunun gelişimsel bir süreç içerisinde biçimlendiği ve özellikle çocukluk döneminde yaşla birlikte bilişsel farkındalığın arttığı çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Örneğin Banerjee (2000), sekiz yaşın, çocukların tevazu kavrayışında bir dönüm noktası olduğunu; on yaş civarındaki çocukların ise tevazu sahibi olmayı sosyal kabulle ilişkilendirdiklerini ve bu ilişkiyi açıkça ifade edebildiklerini belirtmektedir. Watling ve Banerjee (2007) tarafından yürütülen bir diğer araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, tevazunun sosyal açıdan değer taşıyan bir sunum biçimi olarak kavranması sekiz yaş sonrasında belirginleşmektedir. Ayrıca yaş ilerledikçe çocukların tevazuya dair gerekçelerinde bir değişim gözlenmiş; küçük yaş grubundaki çocuklar daha çok "gerçeklik temelli" açıklamalar sunarken (örneğin "çünkü gerçekten iyiydi"), büyük yaş grubundaki çocuklar bu davranışı "sosyal değerlendirme" bağlamında gerekçelendirmiştir (örneğin "başkaları onun hakkında ne düşünür?"). Bu bağlamda, özellikle erkek çocuklar açısından tevazu, toplumsal cinsiyet rollerinin dayattığı güç, rekabet ve üstünlük beklentilerine karşı dengeleyici bir etik değer işlevi görebilir. Geleneksel erkeklik normlarının öz yeterlik, cesaret ve başarı odaklı tanımlandığı sosyal yapılarda, tevazu çocukların duygusal farkındalık geliştirmelerine, başkalarıyla eşitlikçi ilişkiler kurlmalarına ve sağlıklı bir benlik inşa etmelerine katkı sunabilecek önemli bir değer olabilir. Gerçekten de Rowatt ve arkadaşlarının (2002) araştırması, tevazunun empati, iş birliği ve paylaşma gibi prososyal eğilimlerle ilişkili olduğunu ortaya koyarken; Kristjánsson (2013) ise tevazunun, çocuklara yalnızca kendini küçümsememeyi değil, aynı zamanda kendi değerini bilirken başkalarını da önemsemeyi öğreten kritik

bir erdem olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular, resimli öykü kitaplarında tevazu değerine yer verilmesinin, çocukların sosyal becerilerinin gelişimini desteklemesinin yanı sıra, bireysel varoluşlarını başkalarını küçümsemeksizin sürdürebileceklerini öğretmesi bakımından da önemli olduğunu ortaya koyabilir.

Tevazunun çocukların sosyal gelişiminde üstlendiği bu işlev, adalet ve eşitlik gibi diğer evrensel değerlerin de çocuk edebiyatında ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmalar, söz konusu değerlerin çocuk edebiyatındaki görünürlüğüne dair dikkat çekici bulgular sunmaktadır.

Çocuk edebiyatının önemli yazarlarından biri olan Yalvaç Ural'ın eserlerinin incelendiği araştırmada adalet ve eşitlik değerlerine yer verildiği belirlenmiştir (Otmar, 2017). Benzer şekilde Behiç Ak'ın eserlerinde bu değerlerin iki ayrı kitapta toplam dört kez işlendiği görülürken (Abacı & İnce Samur, 2024), Tülin Kozikoğlu'nun Leyla Fonten serisinde adalet ve eşitlik değerlerine hiç yer verilmediği tespit edilmiştir (Oğuz Namdar vd., 2024). Denizli ilinde dört anaokulunda bulunan 275 resimli çocuk kitabını kapsayan bir başka araştırma ise evrensellik kategorisi altında adalet ve eşitlik değerlerinin temsil edildiğini ortaya koymuştur (Körükçü vd., 2016). Nezihe Meriç'in eserlerinde adil olma değerine yalnızca bir kez doğrudan yer verildiği belirlenmiş (Çelikten, 2019), üç-altı yaş grubu için yazılan Türkçe resimli kitaplara ilişkin incelemede ise adalet değerinin işlendiği, ancak eşitlik değerinin yer bulmadığı görülmüştür (Dirican & Dağlıoğlu, 2014). Araştırmamızda elde edilen bir diğer dikkat çekici bulgu ise adalet ve eşitlik değerlerine ilişkindir; bu değerlerin dört farklı kitapta toplam beş kez temsil edildiği saptanmıştır. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, resimli kitaplarda adalet değerinin görece daha sık işlendiği, buna karşılık eşitlik değerinin çoğu zaman göz ardı edildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, çocuk kitaplarında eşitlik temasına daha fazla yer verilmesinin, evrensel değerlerin bütüncül biçimde aktarımı açısından önemli bir gereklilik olduğunu göstermektedir.

Adalet ve eşitlik değerlerinin çocuklara aktarılması, bireysel gelişim ve toplumsal uyum açısından kritik bir öneme sahiptir. Piaget'nin (1932) ve Kohlberg'in (1981) ahlaki gelişim kuramları, adalet anlayışının bilişsel gelişimle paralel biçimde ilerlediğini göstermektedir. Bu bağlamda, erken yaşta adalet ve eşitlik değerlerinin kazandırılması, çocukların toplumsal yaşama sağlıklı biçimde katılmalarına temel oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmalar, adalet ve eşitlik temalarının çocuklarda empati, iş birliği, paylaşma, adil olma ve başkalarını koruma gibi prososyal davranışlarla güçlü biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Killen & Rutland, 2011). Öte yandan, bu değerlerin öğretilmesi çocukların farklılıklara karşı duyarlılık geliştirmelerini sağlayarak ayrımcılık ve önyargıların oluşumunu önlemede önemli bir işlev üstlenmektedir (Bigler & Liben, 2007). Adil ve eşitlikçi ortamlarda büyüyen çocukların ise kendilerini değerli hissetmeleri, özsaygılarının güçlenmesi ve sosyal ilişkilerinde daha güvenli bağlar kurmaları mümkün olmaktadır (Peterson & Seligman, 2004). UNESCO'nun (2015) raporları da adalet ve eşitlik değerlerinin, küresel vatandaşlık eğitiminin merkezinde yer aldığını ve barışçıl toplumların inşasında dönüştürücü bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Tüm bu bulgular, çocuk kitaplarında adalet ve eşitlik değerlerine yer verilmesinin toplumsal düzeyde önemli sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka önemli bulgu, kitaplarda nispeten az temsil edilen insan hak ve özgürlükleri değeridir. Bu değere yalnızca üç farklı kitapta toplam üç kez yer verildiği saptanmıştır. Bu bulgu, resimli kitaplarda hak ve özgürlüklerin temsiline ilişkin uluslararası literatürdeki araştırmalarla birlikte ele alındığında daha anlamlı bir çerçeve sunmaktadır. Nitekim Kucharczyk ve Hanna (2020), öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları resimli kitapların çocuklar için bir "ayna" işlevi görebileceğini, bu kitaplar aracılığıyla hem pedagojik gücün hem de çocukların ifade ve düşünce özgürlüğü haklarının dengelenmesiyle, çocukların eğitsel süreçlerde özne olarak konumlanabileceğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde, Abraham ve Barksdale (2024) de çocukların erken yaşta demokrasi, eşitlik, özgürlük, haklar ve katılım gibi temel demokratik ilkelerle tanışmasının önemine işaret ederek resimli çocuk kitaplarını, çocuklara demokratik değerleri aktarmada ve onların adalet, eşitlik ya da hak ihlali gibi soyut kavramları bilişsel ve duygusal düzeyde deneyimlemelerini sağlamada güçlü araçlar olarak değerlendirmektedir. Çocuk edebiyatını insan hakları bağlamında ele alan Todres ve Higinbotham (2016), kimlik, aile, ayrımcılıktan korunma ve ifade özgürlüğü gibi hakların edebiyat aracılığıyla çocuklara aktarılabilirliğini, ancak çoğu zaman bu değerlerin örtük biçimde işlendiğini ortaya koymaktadır. Rodriguez ve Vickery (2020) ise Sivil Haklar Hareketi'ni konu alan bir resimli kitabı eleştirel ırk kuramı çerçevesinde inceleyerek çocuk edebiyatının ırksal eşitlik, örgütlenme özgürlüğü ve toplumsal adalet bilincini geliştirmedeki rolüne dikkat çekmektedir. Open University tarafından hazırlanan bir rapor ise resimli kitapların Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin çocuklara aktarılmasında etkili olduğunu; özellikle yaşam, gelişim ve katılım haklarının kitaplarda işlenmesinin, çocukların hak farkındalığını artırdığını göstermektedir (Chamberlain vd., 2019). Tüm bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, resimli çocuk kitaplarının estetik birer anlatı aracı olmanın ötesinde, çocukların demokrasi, eşitlik, haklar ve özgürlükler konusunda bilinç geliştirmesine katkı sağlayan güçlü pedagojik materyaller olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, çocuk edebiyatının hak temelli bir perspektifle ele alınması ve bu değerlerin daha görünür biçimde temsil edilmesi, çocukların toplumsal yaşama etkin katılımını destekleyen, demokratik kültürün yeniden üretimine katkı sunan önemli bir alan olarak değerlendirilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF iş birliğiyle yürütülen proje kapsamında okul öncesi kurumlara dağıtılan 36 resimli öykü kitabı, evrensel değerler açısından incelenmiştir. Bulgular, söz konusu kitaplarda en sık temsil edilen değerlerin dayanışma/yardımlaşma, sevgi ve çalışkanlık olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın, adalet, eşitlik, insan hakları ve özgürlükleri, barış ve tevazu gibi evrensel ölçekte kritik öneme sahip değerlerin ya hiç temsil edilmediği ya da oldukça sınırlı düzeyde işlendiği görülmüştür. Bu durum, erken çocukluk döneminde değer aktarımına aracılık eden resimli öykü kitaplarının, bazı değerleri ön plana çıkarırken bazılarını ihmal ettiğini göstermektedir. Özellikle barış ve eşitlik gibi demokratik kültürün ve toplumsal düzenin temelini oluşturan değerlerin içeriklerde yer bulmaması, değerler eğitiminin bütüncüllüğü açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Dolayısıyla resimli öykü kitapları aracılığıyla çocuklara evrensel değerlerin aktarımında daha dengeli bir yaklaşım benimsenmesi; yalnızca bireyler arası ilişkileri destekleyen temalara değil, aynı zamanda hak temelli, demokratik ve kapsayıcı değerlere de yer verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda farklı paydaşlar için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Yazar ve Yayınevlerine Yönelik Öneriler:

- Çocuk kitaplarında barış, eşitlik, adalet ve insan hakları gibi görece ihmal edilen değerlere daha fazla yer verilmelidir.
- Kitapların bibliyografik bilgileri eksiksiz biçimde sunulmalı; yazar ve yayınevi bilgisi gibi temel veriler titizlikle sağlanmalıdır.
- Farklı kültürleri, kimlikleri ve toplumsal çeşitliliği yansıtan kapsayıcı içeriklere ağırlık verilerek çokkültürlü eğitim anlayışı desteklenmelidir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

- Sınıf kitaplıklarında yalnızca sevgi ve dayanışma gibi sık rastlanan değerlere odaklanmak yerine, adalet, eşitlik, barış ve hoşgörü gibi daha az temsil edilen değerlere de yer verilmelidir.

Ebeveynlere Yönelik Öneriler:

- Ev ortamında çocukların kitaplıkları, farklı değerleri kapsayan eserlerle çeşitlendirilmelidir.
- Kitap seçiminde, popülerlik ya da eğlenceli içeriklerin ötesinde, evrensel değerleri çok yönlü işleyen eserler tercih edilmelidir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

Etik Komite Onayı

Araştırma modeli doküman analizi ile tasarlandığından etik onay gerektirmemektedir.

Hakem Değerlendirmesi

Dış bağımsız.

Yazar Katkıları

Özge Kayaalp Ersoy: Fikir, Veri Toplama ve İşleme, Yazma

Enver Durualp: Tartışma, Literatür Tarama, Yazma, Eleştirel İnceleme, Makale gönderimi ve revizyonu

Ender Durualp: Tasarım, Analiz ve Yorumlama, Literatür Tarama, Yazma, Eleştirel İnceleme, Kaynaklar

Finansal Destek

Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Abacı, E., & İnce Samur, A. Ö. (2024). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 9(28), 493-511.
- Abraham, G. H., & Barksdale, M. A. (2024). Exemplary picturebooks about democratic principles. *Cogent Education*, 11(1), 1-13.
- Akyol, T. (2012). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Alamdaz, S., & Süngü, A. (2017). Nâzım Hikmet'in sevdalı bulut adlı kitabındaki masalların duyarlık eğitimi bağlamında incelenmesi. T. Şimşek ve V. Yıldız (Ed.), *IV. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunda Sunulan Bildiri Kitabı 1. Cilt* (ss. 301-315). Step.
- Aras, M., & Karagöz, B. (2022). Tudem edebiyat ödüllü çocuk romanlarının duyarlık eğitimi açısından incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 424-439.
- Aslan, C. (2013). Duyarlık ve düşünceyi geliştirmede çocuk/gençlik edebiyatı. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, (102), 29-32.
- Aydın, İ., & Öksüz, A. (2021). Çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 579-619.
- Banerjee, R. (2000). The development of an understanding of modesty. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 499-517.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Pearson.
- Batur, Z., & Yücel, Z. (2012). Ahmet Efe'nin çocuk hikâyelerinde değer eğitimi ve hikâyelerin Türkçe eğitimine katkısı. *Turkish Studies*, 7(4-1), 1031-1049.
- Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2012). *Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond*. Cambridge University Press.
- Bennett, W. J., Finn, C. E. Jr., & Cribb, T. E. Jr. (1999). *The educated child*. Touchstone.
- Birkök, C. M. (2019). Değerler sınıflandırması. *International Journal of Human Sciences*, 16(2), 493-498.
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 162-166.
- Cengiz, Ş., & Duran, E. (2017). Okul öncesi dönemine ait hikâye ve masallardaki değerlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 205-233.
- Ceran, C. (2019). *Resimli çocuk kitaplarının eleştirel düşünme becerilerini desteklemesi yönünden incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Chamberlain, L., Afroze, J., Cooper, V., & Collins, T. (2019). *Representing children's rights from discussion through to illustration and interpretation*. The Open University.
- Çam Türkan, Ç. (2023). Tematik çocuk kitapları ve değerler. *Social Sciences Studies Journal*, 9(118), 9750-9759.
- Çelikten, F. (2019). *Nezihe Meriç'in çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çintaş, D. (2009). *İbrahim Zeki Burdurlu'nun eserlerinde çocuk eğitimi ile ilgili evrensel değerler*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Değirmenci, B., & Karagül, S. (2024). Fatma Hilal Başal tarafından yazılan Keloğlan masallarının unesco değerler listesi bağlamında incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 181-201.

- Dirican, R., & Dağlıoğlu, H. E. (2014). 3-6 Yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikaye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 44-69.
- Doğan, İ. (2016). *Sosyoloji kavramlar ve sorunlar*. Pegem Akademi.
- Döl, A. (1999). *0-6 yaş çocuk kitaplarının resimlemeleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Döring, A. K., & Knafo-Noam, A. (2019). *How do our values guide us in life?*. <https://kids.frontiersin.org/articles/10.3389/frym.2019.00115> (Erişim tarihi: 14.05.2025).
- Durmaz, M., & Yorulmaz, B. (2022). Ödüllü resimli çocuk kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(7), 519-548.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., vd. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.
- Erhan, G. (2020). Resimli çocuk kitaplarının barış eğitimi bileşenlerinden "kültürel farkındalık" bileşeni açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 37(1), 24-46.
- Eslen-Ziya, H., & Erhart, I. (2013). Dengeli, ölçülü, yetinen ve tek tip Türk çocuğu: Resimli çocuk kitaplarında kimlik inşası. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 46-73.
- Fırat, H., & Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *TSA*, (3), 25-49.
- Evsen, K. (2019). *Mustafa Ruhi Şirin'in çocuk şiirleri ve masallarının duyarlık eğitimi açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Güler, B., & Polat, Ü. (2021). Çocuk dergilerinde "evrensel ve ahlaki" değerler aktarımının ilköğretim programları ile ilişkilendirilmesi üzerine bir araştırma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 10(28), 33-63.
- Güney, S. (2021). *Eğitim filmlerinde yer alan değerlerin evrensel değerler çerçevesinde incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Güven, A. Z. (2014). Türk efsanelerinin değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 225-246.
- Halstead, J. M., & Taylor, J. M. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Heenan, J. A. (2007). *Case for teaching objective values*. www.teachingvalues.com/valuecasestudy.html (Erişim tarihi: 15.04.2025).
- Ilogho, J. E. (2015). The role of picture books in promoting reading culture among Nigerian children: Implication for libraries and development of leadership qualities. *International Journal of Academic Library and Information Science*, 3(2), 65-71.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Essential components of peace education. *Theory into Practice*, 44(4), 280-292.
- Jaspers, E. (2016). *Values*. <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199756384/obo-9780199756384-0182.xml> (Erişim tarihi: 10.06.2025).
- İnan, T. (2016). Çocuk medyasında evrensel ve yerel değerlerin aktarımı: Trt çocuk kanalı örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (25), 200-212.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.
- Kamaraj, İ., & Kerem, E. A. (2006). Erken çocukluk dönemi "barış" değerine evrensel bir bakış. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 93-104.
- Karakuş, Tayşi, E. (2019) Sevim Ak'ın öykülerinin duyarlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (19), 303-324.
- Karatay, K. (2007). *Değer aktarımı açısından yerli ve yabancı çocuk edebiyatı ürünleri*. <https://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/KARATAY-Halit-DEĞER-AKTARIMI-AÇISINDAN-YERLİ-VE-YABANCI-ÇOCUK-EDEBİYATI-ÜRÜNLERİ.pdf> (Erişim tarihi: 16.06.2025).
- Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (ss. 77-125). Grafik.
- Karoğlu, H., & Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 231-254.
- Kasiyun, S. (2015). Upaya meningkatkan minat baca sebagai sarana untuk mencerdaskan bangsa. *Jurnal Pena Indonesia*, 1(1), 79. <https://doi.org/10.26740/jpi.v1n1.p79-95>
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2014). *Ahlak, değerler ve eğitimi*. Dem Yayınları.
- Kazancı Gül, M. (2018). *5-6 yaş grubu çocuklar için Türkçe yazılmış resimli çocuk kitaplarında değerler analizi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi.
- Keklik, S., & Kuru, H. (2016). Ayşe Yamaç'ın çocuk romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 217-237.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kilby, R.W. (1993). *The study of human values*. University Press of America.
- Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. Wiley-Blackwell.
- Koç, R., & Akdoğan, H. (2018). Çocuklara değer aktarımının önemi. *International Journal of Social Science*, (65), 1-16.
- Koç, K. (2007). *İlköğretim 7. sınıflarda okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan evrensel değerlere ilişkin tutumlar üzerinde öğretim sürecinin etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. Harper & Row.
- Komarov, A. S. (2013). Universal values: The experience of apology. *Perspectives of Science and Education*, (4), 21-29. https://www.academia.edu/12040700/Universal_Values_the_experience_of_apology (Erişim Tarihi: 10.07.2025).
- Körükçü, Ö., Acun Kapıkıran, N., & Aral, N. (2016). Resimli çocuk kitaplarında Schwartz'ın modeline göre değerlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 133-151.
- Kristjánsson, K. (2013). Virtues and vices in positive psychology: A philosophical critique. *Cambridge University Press*.
- Kucharczyk, S., & Hanna, H. (2020). Balancing teacher power and children's rights: Rethinking the use of picturebooks in multicultural primary schools in England. *Human Rights Education Review*, 3(1), 49-68.
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kutmaral, D., & Kodan, H. (2023). Eflatun Cem Güney masallarının duyarlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(4), 1684-1702. <https://doi.org/10.7884/teke.1325829>
- Latifa, G., Suzanne, N., & Zulhendri. (2023). Development of illustrated storybooks as a learning medium to enhance students' reading interest. *Journal of Islamic Education Students*, 3(1), 1-12.

- Lenox, M. (2000). Storytelling for young children in a multicultural world. *Early Childhood Educational Journal*, 28(2), 97-103.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Morgan, H. (2009). Picture book biographies for young children: a way to teach multiple perspective. *Early Childhood Education*, 37, 219-227.
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53(1), 1-4.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- Oğuz Namdar, A., Günaydın, Y., & Özdemir, C. (2024). Leyla Fonten kitaplarının içerdiği evrensel değerlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(3), 1021-1034.
- Oran, G. (2015). *Yalvaç Ural'ın çocuk kitaplarında değer eğitimi ve bu eserlerin Türkçe öğretimine katkısı*. [Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Orhan, M. (2021). Okul öncesi dönem Tübitak 6 yaş grubu popüler çocuk bilim kitaplarında değerlerin ele alınış biçimi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 4, 130-156.
- Otmar, Ö. (2017). *Yalvaç Ural'ın çocuk yapıtlarının evrensel değerler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özbay, M., & Karakuş, E. (2016). Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 21-31.
- Öztürk, Ü., & Buldur, A. (2022). Resimli çocuk kitaplarının içerdikleri değerler açısından incelenmesi: Tokat bebek ve çocuk kütüphanesi örneği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(6), 14-27.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Routledge & Kegan Paul.
- Rodriguez, N. N., & Vickery, A. E. (2020). Much bigger than a hamburger: Disrupting problematic picturebook depictions of the civil rights movement. *International Journal of Multicultural Education*, 22(2), 109-128.
- Rokeach, M. (1979). From individual to institutional values: With special reference to the values of science. M. Rokeach (Ed.), *Understanding human values* (ss. 47-70). Free Press.
- Rowatt, W. C., Ottenbreit, A., Nesselrode, K. P., & Cunningham, P. A. (2002). On being holier-than-thou or humbler-than-thee: A social-psychological perspective on religiousness and humility. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41(2), 227-237.
- Salomon, G., & Cairns, E. (2010). *Handbook on peace education*. Psychology Press.
- Sapsağlam, Ö. (2016). Values education in preschool period. R. Efe, I. Koleva, E. Atasoy ve İ. Cürebal (Ed.), *Developments in Educational Sciences* (ss. 492-507). St. Kliment Ohridski University Press.
- Sarıçam, İ., & Yangil, M. K. (2022). Nazlı Eray'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 13(50), 1533-1548.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Somuncu, S. (2008). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki edebi metinlerin temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi.
- Şimşek, Ş., & Sel, A. (2024). Göktuğ Canbaba'nın çocuk kitaplarında işlenen değerler. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 66-81.
- Tarigan, N. T. (2018). Pengembangan buku cerita bergambar untuk meningkatkan minat baca siswa kelas iv sekolah dasar. *Jurnal curere*, 2(2), 141-152.
- Temiz, S. (2024). *Feridun Oral ve Sara Şahinkanat'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından karşılaştırılarak incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Tezel, M., Arslan Çiftçi, H., & Uyanık, G. (2019). Annelerin okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma ve almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 741-759. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.590352>
- The Center for Parenting Education. (2025). *Values matter: Using your values to raise caring, responsible, resilient children*. <https://centerforparentingeducation.org/library-of-articles/indulgence-values/values-matter-using-your-values-to-raise-caring-responsible-resilient-children-what-are-values/> (Erişim tarihi: 23.06.2025).
- The National Association for the Education of Young Children. (2004). *Young children and picture books*. <https://www.scribd.com/document/81033311/160> (Erişim tarihi: 15.07.2025).
- Titus, D. N. (1994). *Values education in american secondary schools*. <https://eric.ed.gov/?id=ED381423> (Erişim tarihi: 07.07.2025).
- Todres, J., & Higinbotham, S. (2016). *Human rights in children's literature: Imagination and the narrative of law*. Oxford University Press.
- Tulk, S. (2005). Reading picture books is serious fun. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(2), 89-95.
- Tunç, K. (2024). *UNESCO yaşayan evrensel değerler bağlamında Atatürk örneğinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing.
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda> (Erişim tarihi: 15.07.2025).
- UN Press Release. (2003). Universal values - peace, freedom, social progress, equal rights, human dignity – acutely needed, secretary-general says at Tubingen University, Germany. <https://press.un.org/en/2003/sgsm9076.doc.htm> (Erişim tarihi: 17.06.2025).
- Utami, N. R., & Warmansyah, J. (2019). Cerita gambar berseri untuk meningkatkan hasil belajar sains di lembaga paud Yogyakarta. *Jurnal Tunas Cendekia*, 2(2), 89-100.
- Utomo, F. B. B. (2018). Developing illustrated story books to improve beginning reading skills and learning motivation. *Jurnal Prima Edukasia*, 6(2), 118-128.
- Uyanık Balat, G. (2007). Ailede iletişim ve temel değerler. *İlköğretmen Dergisi*, 14, 35-36.
- Uyanık Balat, G. (2011). Okulöncesi dönemde değerler eğitimi uygulamaları. A.Arıkan (Ed.), *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi* (ss.167-188). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Watling, D., & Banerjee, R. (2007). Children's understanding of modesty in front of peer and adult audiences. *Infant and Child Development*, 16(3), 227-236.
- Yardımcıel, F., & Yılar, Ö. (2022). Aysel Gürmen'in eserlerinde iletilen değerler bağlamında bir inceleme. *Ardahan Üniversitesi İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (7), 16-32.
- Yaşar Sağlık, Z., & Erbağcı, N. (2025). Sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumları ile değerler eğitimiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 14(1), 162-172.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Üniversitelerin sağlık bilimleri fakültesi çocuk gelişimi bölümü kadrosundaki öğretim elamanlarının çalıştıkları alana yönelik görüşleri

Opinions of academic staff in the development departments of health sciences faculties regarding their field of work

 Duygu Arıcı Doğan¹,  Kezban Tepeli²

¹İstinye Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, İstanbul, Türkiye

²Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Konya, Türkiye

ÖZET

Amaç: Bu çalışmada üniversitelerin Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü kadrosundaki öğretim elemanlarının çalıştıkları alana yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu Ankara, İstanbul, Konya ve Karaman'da bulunan üniversitelerin kadrosundaki 11 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Demografik bilgiler için "Kişisel Bilgi Formu" ve veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış "Çocuk Gelişimi Bölümü Öğretim Elemanlarının Çalıştıkları Alan ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesine Yönelik Görüşme Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizi içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular: Öğretim elemanlarının kullandıkları müfredattaki teorik ve mesleki uygulamalı dersleri yeterli buldukları, tümünün müfredatlarının ÇUÇEP ile uyumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Fiziki koşullarla ilgili Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun belirlediği asgari koşullar dikkate alındığında standardize edilmiş aktif bir gelişimsel değerlendirme ve takip ünitesinin olmadığı, uygulamalı dersler için birçoğunun özel derslik kullandığı fakat bir kısmının da standart derslikte uygulamalar yaptığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin teorik ve uygulamalı derslerdeki performanslarını ortalama ve iyi olarak nitelendirdikleri belirlenmiştir. Genel olarak, bölüm içerisinde dengeli bir iş yükü dağılımı olduğunu, fakülte olarak talep edilen işlerin yapıldığını ve farklı bölümlerle etkinlik, çalışma ya da ders alışverişi için iş birliği içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir.

Sonuçlar: İki bölüm olarak yürütülen bu araştırmanın ilk aşamasında gelişimsel değerlendirme ve takip ünitesinin eksikliği dikkati çekmektedir. Müfredatların standardize bir program içeriğine sahip olduğu ve teorik/uygulamalı ders dağılımlarının dengeli olduğu ortaya çıkmıştır. İkinci aşamada ise çözülmesi gereken en önemli sorun mesleki kimlik belirsizliği, öğretim elemanı yetersizliğinin olmasına yöneliktir. Çözüm sürecinde de meslek yasası ile bölüm sınırlarının net bir şekilde çizilebiliyor olması ve birlikteliğin önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: sağlık bilimleri fakültesi, çocuk gelişimi; öğretim elemanları

ABSTRACT

Aim: This study aimed to examine the views of academic staff working in the Child Development Departments of the Faculties of Health Sciences at universities regarding their field of work.

Methods: This research was conducted using phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 11 faculty members employed in universities located in Ankara, İstanbul, Konya, and Karaman. A "Personal Information Form" was used to collect demographic data, and a semi-structured "Interview Form for Examining the Opinions of Child Development Department Faculty Members Regarding Their Field of Work," prepared by the researchers, was used as the data collection tool. The data were analyzed using the content analysis method.

Results: It was found that the faculty members considered the theoretical and professional practice courses in their curricula to be sufficient and that all curricula were aligned with ÇUÇEP. In terms of physical conditions, considering the minimum requirements set by the Higher Education Executive Board, it was revealed that there was no standardized and active developmental assessment and follow-up unit. Most academic staff used special classrooms for practical courses, whereas some conducted practical activities in standard classrooms. It was also determined that the students' performance in theoretical and practical courses was described as average to good. Overall, the participants stated that the workload within the department was balanced, the tasks requested by the faculty were carried out, and they collaborated with other departments for activities, joint studies, or course exchanges.

Conclusion: In the first phase of this two-part study, the absence of a developmental assessment and follow-up unit stands out. It was found that the curricula had standardized program content and that the distribution of theoretical and practical courses was balanced. In the second phase, the most significant issue identified was the ongoing continuation of Open Education activities. In the solution process, it became evident that closing open education programs, clearly defining departmental boundaries through professional law, and ensuring unity were of great importance.

Keywords: faculty of health sciences; child development; academic staff

Giriş

Üniversiteler fakülte, enstitü ve yüksekokul birimlerinden oluşan, bilimin doğasına, usul ve esaslara uygun, düşünce özgürlüğüne ve kamu tüzel kişiliğe sahip üst düzey eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık sunan yükseköğretim kurumlarıdır. Fakülteler ise kendisine bağlı birimlerin olduğu, üst düzey eğitim-öğretim sunan, bilimsel araştırma, çalışma ve danışmanlıkları olan yükseköğretime bağlı kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Üniversitelerin farklı fakülte ve birimleri kadrosunda da öğretim elemanları görev yapmaktadır. Öğretim elemanları; yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve araştırma görevlileridir (Yükseköğretim Kanunu Mad. 3/2547). Öğretim elemanları, bilime katkı sunabilmek için kendilerini sürekli olarak geliştirmelidirler. Öğretim elemanlarının kalitesini belirleyen unsurların başında da kendi alanlarında yeterli bilgiye sahip olmaları, kitap ve makale yazmaları ve önemli projelerde yer almaları gibi akademik başarılar bulunmaktadır (Saydan, 2008).

Sorumlu Yazar / Corresponding Author: Duygu Arıcı Doğan, İstinye Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, İstanbul, Türkiye

E-posta: duygu.arc95@gmail.com

Geliş tarihi / Received: 22.11.2025, Kabul tarihi / Accepted: 14.12.2025

*Bu araştırma Uluslararası 6. Çocuk Gelişimi kongresinde özet bildirisi olarak sunulmuştur.

Bu akademik başarıların elde edilmesi için de bağlı bulundukları üniversitelerin gereken fiziki, ekonomik ve sosyal anlamda her türlü desteği sunması oldukça önemlidir.

Öğretim elemanlarının kadrosunda yer aldığı bölümlerden biri de Çocuk Gelişimi Bölümü'dür. Çocuk gelişimi bölümü öğretim elemanlarının; üniversitelerin Sağlık Bilimleri Fakülteleri'nde yer alan Çocuk Gelişimi bölümü, Eğitim Fakültelerinde yer alan Okul Öncesi Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği bölümlerinde, Yüksekokul ve Meslek Yüksekokulları'nda yer alan Çocuk Gelişimi bölümlerinde ve ilgili olabilecek diğer bölümlere; Yüksek Öğretim Personel Kanunu, Öğretim Üyesi ve Öğretim Elemanı Kadrolarına yapılacak Atamalarda Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmeliğe sadık kalınarak atamaları gerçekleştirilir (YÖK, 2018). Çocuk gelişimi bölümünün varlığı çok eski yıllara dayanıyor olsa da günümüzde yeni bir kavrammış gibi düşünülmektedir. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümü Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kararıyla 1987 yılında "Çocuk Sağlığı ve Eğitimi", 1996 yılında yine YÖK kararıyla "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi", 2007 yılında ise Sağlık Bilimleri Fakültesine bağlanarak "Çocuk Gelişimi" olarak yeniden yapılandırılmıştır (Hacettepe Üniversitesi, 2020).

Çocuk gelişimi bölümü; çocuğun doğumdan yetişkinliğe kadar olan süreçte biyolojik, psikolojik ve duygusal açıdan yaşadığı değişiklikleri konu alan eğitim, psikoloji ve sağlık bilimleri disiplinleriyle ilişkili akademik bir programdır. Çocuk Gelişimi bölümü lisans eğitiminin standartlaştırılması için ulusal bir çekirdek program (ÇUÇEP) oluşturulmuştur. Bu program, Türkiye'de her üniversitenin çocuk gelişimi lisans programının oluşturulması ve iyileştirilmesinde temel alacağı bir çerçeve program olarak değerlendirilmektedir (Doğan-Keskin ve Bayhan, 2020). Çocuk gelişimi programı; 0-18 yaş aralığındaki normal gelişim gösteren, özel eğitim gereksinimi olan, korunmaya ihtiyacı olan (kurumda yaşayan, çalışan, mülteci ve suça sürüklenmiş çocuklar vb.) ve hastanede yatarak tedavi gören çocukların tüm gelişim alanlarına (bilişsel, dil, motor, sosyal-duygusal ve öz bakım) yönelik tarama, değerlendirme, gelişimsel tanılama, izlem ve takip yapmaya yönelik aynı zamanda bakım verenlere, ebeveynlere ve eğitimcilere gerekli danışmanlık hizmeti sağlamayı amaçlayan teorik ve uygulamalı müfredatı ile geniş çerçevede bir eğitim sunmaktadır. Öğrenciler bu programdan "Çocuk Gelişimci" ünvanı alarak mezun olmaktadır. Çocuk gelişimciler; sağlık, eğitim, sosyal hizmet, adalet alanında çalışabildiği gibi belediyeler, belediyelere bağlı merkezler, sivil toplum kuruluşları ve özel merkezlerde de çalışabilmektedirler. Kısacası çocuk gelişimciler çocuğun var olduğu her alanda mesleki yeterliliklerine göre görev alabilirler (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmet Bakanlığı, 2008; Çocuk Koruma Kanunu, 2005; Gençler ve Yüksel, 2016; Sağlık Bakanlığı, 2014). Bu meslek elemanlarını yetiştirmek de öğretim elemanlarının görev ve sorumlulukları arasında yer almaktadır. Çocuk gelişimi bölümleri hem Sağlık Bilimleri Fakültesinin altında hem de Sağlık Yüksekokulları ve Sağlık Meslek Yüksekokullarının altında olduğu gibi Açıköğretim ve açık ve uzaktan eğitim fakültesi altında da yakın döneme kadar yer almaktaydı. Açık ve uzaktan eğitimi bir dönem varlığını sürdürmüş olsa da geldiğimiz noktada Çocuk Gelişimi bölümünün sağlık alanında varlığını sürdürmesi gerektiği anlaşılmış ve bu uzaktan eğitim sürecinin durdurulması uygun görülmüştür. Öyle ki Üniversiteler Arası Kurul'un (ÜAK) 2024 yılında yayınladığı doçentlik kriterleri başvuru kılavuzunda da Çocuk Gelişimi Bölümü sağlık alanına taşınmıştır. Bu bilgi de dikkate alındığında çocukla çalışan ve çalışacak olan tüm meslek gruplarının mutlaka örgün ve uygulamalı eğitimlerine devam etmesi oldukça önemlidir. Türkiye'de Sağlık Bilimleri Fakültesi altında lisans programı açık olan 42 devlet, 18 vakıf olmak üzere toplamda 60 üniversite bulunmaktadır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2024). Devlet üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi kadrosunda 17 profesör, 34 doçent, 71 doktor öğretim üyesi, 3 öğretim görevlisi ve 55 araştırma görevlisi bulunmaktadır. Vakıf üniversitelerinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü kadrosunda ise 20 profesör, 9 doçent, 45 doktor öğretim üyesi, 10 öğretim görevlisi ve 33 araştırma görevlisi bulunmaktadır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2024). Ancak bu kadrolardaki öğretim elemanlarının tamamı çocuk gelişimi alanında eğitimi tamamlamış değildir.

Tüm bu bilgiler dikkate alındığında Çocuk Gelişimci yetiştirmek öğretim elemanları için oldukça önemli ve değerli görülmektedir. Çocukla çalışan meslek gruplarının eğitim sürecini başarılı bir şekilde tamamlaması ve mesleğe adım atmadan önce edindiği bu teorik bilgileri uygulamalı dersler, mesleki uygulamalar/stajlarla pratiğe dökme şansı bulması önemli konular arasında yer almaktadır. Burada, üniversitelerin kadrosundaki öğretim elemanlarına uygun fırsat ve imkan sunması oldukça önemlidir. Yeterli uygulama alanına, gerekli ekipmana, uygun fiziki koşullara sahip olabilen öğretim elemanları da böylece öğrencilere teorik bilginin pratiğe dönüştürmesi için olanak sağlayabilecektir.

Bu araştırmada üniversitelerin Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü kadrosundaki öğretim elemanlarının çalıştıkları alana yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda üniversitelerin Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü kadrosundaki öğretim elemanlarının çalıştıkları alana yönelik görüşleri nelerdir? sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemlerini ise;

1. Öğretim elemanlarının kadrosunda yer aldıkları Çocuk gelişimi bölümünün müfredatına yönelik görüşleri nelerdir?
 2. Öğretim elemanlarının kadrosunda yer aldıkları üniversitenin fiziki koşullarına yönelik görüşleri nelerdir?
 3. Öğretim elemanlarının öğrencilerine yönelik görüşleri nelerdir?
 4. Öğretim elemanlarının idari (yönetimsel) ve bölüm içi alanlarda yaşadıklarına yönelik görüşleri nelerdir?
 5. Öğretim elemanlarına göre çocuk gelişimi alanında öncelikli çözülmesi gereken en önemli sorunun ne olduğu ve çözüm önerileri nelerdir?
- soruları oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma üniversitelerin Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü kadrosundaki öğretim elemanlarının çalıştıkları alana yönelik görüşlerinin alınması amacı ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca alanla ilgili sorun ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi de çalışmanın ikinci amacını oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Bu desende katılımcıların ilgili konu ya da fenomene yönelik deneyim, düşünce ve görüşlerinin genel çerçevede derinlemesine tanımlanması sağlanmaktadır (Creswell, 2013). Fenomenoloji bireysel bakış açılarına dayalı olarak kişisel görüşleri ve deneyimleri vurgulamayı amaçlamaktadır (Ersoy, 2016). Bu araştırma kapsamında da öğretim elemanlarının çocuk gelişimi alanında

yaşadıklarına yönelik görüşlerini derinlemesine inceleme fırsatı sunacağı için nitel yöntem tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemeinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmaların destekleyicisi olan amaçlı örnekleme yöntemi; çalışmanın amacına uygun derinlemesine araştırma yapılması ve zengin bilgi içeriği sunulmasına olanak sağlar (Büyüköztürk vd., 2012). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise araştırmacıya hız ve kolaylık sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu Ankara, İstanbul, Karaman ve Konya illerindeki üniversitelerin Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü kadrosunda yer alan ve mail aracılığı ile ya da yüz yüze ulaşılabilen, çalışmaya katılmayı kabul eden öğretim elemanları oluşturmuştur. Bu illerin seçilmesinin amacı, bölümün temellerinin atıldığı ve köklü değişimlere şahitlik eden aynı zamanda diğer il ve üniversitelere göre de kadrosunda çocuk gelişimi alanında lisans ve lisansüstü eğitimi tamamlamış öğretim elemanlarına sahip olmasıdır (Ankara ve Konya). Ek olarak araştırmacılar için kolay ulaşılabilir olması nedeniyle İstanbul ve Karaman da dahil edilmiştir. Mail gönderilen ya da yüz yüze görüşülen öğretim elemanları iş yoğunluğu ve farklı sebepler nedeniyle araştırmaya katılmayı reddettiğinden ve maile dönüş yapmayanlar olduğundan araştırma çalışmaya katılmayı kabul eden 11 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Ek olarak araştırmacılar, bu araştırmada ortaya çıkan kavramların birbirini tekrar ettiğini fark etmişler ve örneklemin yeterli doygunluğa ulaştığını düşündükleri için de veri toplama işlemini sonlandırmışlardır. Nitel araştırmalarda özellikle az araştırılmış ya da hiç çalışılmamış olay, olgu ve durumlar karşısında araştırmacı, araştırmada ortaya çıkan kavramlar ve süreçlerin birbirini tekrar etmeye başlaması halinde yeterli sayıda kaynağa ulaştığına karar verebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Böylece çalışma grubu 22-65 yaş arasındaki Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü kadrosunda Çocuk Gelişimi/Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında eğitimi tamamlamış ya da devam eden öğretim elemanlarından oluşmuştur. Araştırmanın sınırlılığı olarak; belirlenen illerde üniversitelerin farklı fakültelerindeki kadrolarda görevli olan öğretim elemanları ve belirlenen iller dışındaki üniversitelerin öğretim elemanları çalışmaya dahil edilmemiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanları görüşme sırasına göre kod adı verilerek (birinci görüşme K1,....., , on birinci görüşme K11 şeklinde) ifade edilmiştir. Tablo 1’de öğretim elemanlarının demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kod adı	Cinsiyet	Yaş	İl	Ünvan	Eğitim düzeyi	Kıdem	Kurum	Kurumdaki görev süresi
K1	K	27	Ankara	Arş. Gör	Doktora öğrencisi	1 yıl	Vakıf	1 yıl
K2	E	28	İstanbul	Arş. Gör	Doktora öğrencisi	4 yıl	Vakıf	1,5 yıl
K3	K	38	Karaman	Dr.	Doktora mezunu	13 yıl	Devlet	13 yıl
K4	E	38	Karaman	Dr.	Doktora mezunu	13 yıl	Devlet	2 yıl
K5	K	29	Ankara	Arş. Gör.	Doktora öğrencisi	4 yıl	Devlet	4 yıl
K6	K	36	İstanbul	Dr.	Doktora mezunu	10 yıl	Vakıf	5 yıl
K7	K	40	Ankara	Dr.Arş.Gör	Doktora mezunu	15 yıl	Devlet	15 yıl
K8	K	60	İstanbul	Dr.	Doktora mezunu	11 yıl	Vakıf	4 yıl
K9	K	62	Konya	Doç.	Doktora mezunu	25 yıl	Devlet	25 yıl
K10	K	27	İstanbul	Arş. Gör	YL mezunu	4 yıl	Vakıf	4 yıl
K11	E	39	Konya	Doç.	Doktora mezunu	14 yıl	Devlet	14 yıl

Doç.; doçent, Dr.; doktor öğretim üyesi, Arş. Gör.; araştırma görevlisi, Dr. Arş. Gör.; doktor araştırma görevlisi

Tablo 1’e göre katılımcıların 3’ü erkek, 8’i kadındır. Akademik ünvanları incelendiğinde 2’si doçent, 4’ü doktor öğretim üyesi, 4’ü araştırma görevlisi ve 1’i de doktora tamamlamış doktor araştırma görevlisidir. Eğitim düzeyleri incelendiğinde ise 7’si doktora mezunu, 3’ü doktora öğrencisi, 1’i de yüksek lisans mezunudur. Üniversitelerin bulundukları illerin dağılımına bakıldığında 4’ü İstanbul, 3’ü Ankara, 2’si Konya ve 2’si Karaman’dadır. Mesleki kıdemlerinin en fazla 25 yıl en az 1 yıl şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Şu an çalıştıkları üniversitedeki çalışma sürelerinin de en fazla 25 en az 1 yıl olduğu söylenebilir. Üniversitelerin 6’sı devlet, 5’i vakıf üniversitesi olarak nitelendirilmektedir.

Veri toplama araçları

Verilerin toplanması aşamasında, öğretim elemanlarının kişisel bilgilerini almak için yaş, eğitim durumu, unvan, kıdem gibi soruları içeren “Kişisel Bilgi Formu” ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan öğretim elemanlarının çalıştıkları alana yönelik görüşlerini alabilmek için “Çocuk Gelişimi Bölümü Öğretim Elemanlarının Çalıştıkları Alan ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesine Yönelik Görüşme Formu” kullanılmıştır. Form araştırmacılar tarafından literatür incelemesi yapılarak hazırlanmıştır ve çocuk gelişimi alanında nitel çalışmaları bulunan bir doçent, bir doktor öğretim üyesi ve iki çocuk gelişimi uzmanından uzman görüşü alınarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Form iki bölümden oluşmaktadır. Bu formun ilk bölümünde öğretim elemanlarının müfredata, fiziki koşullara, öğrencilere yönelik görüşleri ve idari (yönetimsel) ve bölüm içi yaşadıklarına yönelik görüşlerini içeren 16 soru yer almaktadır. Örneğin; “Çocuk gelişimi alanına yönelik müfredatınızda yer alan derslerin yeterliliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?”, “Kurumdaki çalışma alanınızın fiziki imkanları ve donanımı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” şeklindedir. İkinci bölümde ise Çocuk Gelişimi alanında çözülmesi gereken en önemli sorunun ne olduğuna ve çözümüne yönelik görüşlerini içeren 1 soru yer almaktadır.

Veri toplama süreci

Etik izin alındıktan sonra belirlenen illerdeki üniversitelerin sitelerinde Çocuk Gelişimi Bölümü akademik kadrosu bilgileri araştırılmıştır. Bu bilgiler aracılığı ile kadroda yer alan öğretim elemanlarına mail yolu ile ulaşılarak çalışmanın amacı ve kapsamına yönelik bilgi verilmiştir. Bir bölümüne de yüz yüze erişim imkanı olduğundan bir araya gelerek çalışmanın amacı ve kapsamına yönelik bilgi verilmiştir. Geri dönüş sağlayan ve çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretim elemanları ile Zoom platformu üzerinden ya da yüz yüze randevu tarihi belirlenerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izni ile kayıt altına alınmıştır. Ek olarak görüşmeye başlamadan önce de katılımcılardan ses kaydı almak ve çalışmaya gönüllü katıldıklarını onaylamak adına sözlü onam alınmıştır. Tablo 2'de katılımcılarla yapılan görüşmeler tarih ve süre olarak sunulmuştur.

Tablo 2. Görüşme takvimi

Kod adı	Görüşme tarihi	Görüşme süresi	Platform
K1	08.04.2024	23 dk	Zoom
K2	10.04.2024	28 dk	Zoom
K3	15.04.2024	35 dk	Zoom
K4	16.04.2024	27 dk	Zoom
K5	16.04.2024	35 dk	Zoom
K6	17.04.2024	23 dk	Zoom
K7	24.04.2024	30 dk	Zoom
K8	25.04.2024	30 dk	Zoom
K9	26.04.2024	26 dk	Yüz yüze
K10	28.04.2024	25 dk	Zoom
K11	03.05.2024	34 dk	Yüz yüze

Tablo 2'ye göre görüşmeler 8 Nisan- 3 Mayıs 2024 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. K9 ve K11 ile yüz yüze görüşmeler yapılmış diğer katılımcılarla Zoom platformu üzerinden görüşmeler sağlanmıştır. Görüşme süreleri 23-35 dakika aralığında değişmektedir.

Verilerin analizi

Veri analizi sürecinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, nitel veri toplama araçları ile toplanan verilerin ayrıntılı olarak incelenmesinde kullanılan bir analiz yöntemidir (Baltacı, 2019). Bu analiz yönteminde, kategoriler ve temalara ulaşmaya çalışılır ve veri setinde sıklıkla tekrarlanan kodlar ortaya çıkarılır. Kodlardan kategorilere ve kategoriden ise temalara gidilir (Creswell, 2002). Bu çalışmada öncelikle toplanan veriler yazılı ortama aktarılmış ve yazıya dökülen metinler verilen cevaplar doğrultusunda temalar halinde sınıflandırılmıştır. İki araştırmacıda veri setini ayrı ayrı kodladıktan sonra kodlamalar ve kod tanımları karşılaştırılarak kodlar üzerinde ortaklaşılması sağlanmıştır. Böylece iki araştırmacının veri setini ayrı ayrı kodlamaları ile daha zengin bir kodlama tablosuna ulaşılması amaçlanmaktadır. Veri setinden basit seçkisiz yöntemle seçilen K2, K5, K7, K9, K10 ve K11'in verileri ve araştırmacılar tarafından hazırlanmış kod seti nitel araştırmaları olan alan uzmanı ile paylaşılarak veri setlerini kodlaması istenmiştir. Uzman kodlaması ile araştırmacıların kodladığı veri seti karşılaştırılarak değerlendiriciler arası güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Örneğin; öğrenci performansı temasındaki iki kod gerekli görülmediği için diğer kodlamalarla birleştirilebileceği anlaşılarak kodlama yeniden düzenlenerek ortak görüş sağlanmıştır. Uzmanın kodlaması ile araştırmacıların kodladığı veri seti karşılaştırılarak Miles ve Huberman modeline göre Görüş birliği / (Görüş birliği+Görüş ayrılığı) x 100 formülü ile değerlendiriciler arası güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Cooper, Heron ve Heward, 1987). Araştırmanın kodlayıcılar arası güvenilirliği %89,8 olarak bulunmuştur. İç geçerlilik için ise katılımcı teyidi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın etik boyutu

İstinye Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2024-02 toplantı sayılı 11 karar numarası ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sağlık bilimleri fakültesi çocuk gelişimi bölümü kadrosundaki öğretim elemanlarının çalıştıkları alana yönelik görüşlerine ilişkin veri analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Yöneltilen sorulara birden fazla yanıt verdiklerinde her cevap ayrı şekilde değerlendirilmiştir. Bu nedenle tablolarda farklı temalarda aynı katılımcıları görmek mümkündür. Katılımcıların kendi ifadeleri tırnak içinde ve her katılımcının kod adı (K1, K2, ...) cümle başında yer alacak şekilde aktarılmıştır. İlk bölümde müfredat, fiziki koşullar, öğrencilere yönelik görüşler, idari ve bölüm içi işleyiş yer alırken ikinci bölümde sorun ve çözüm önerilerine yer verilmiştir.

I.Bölüm

Öğretim elemanlarının kadrosunda yer aldıkları üniversitenin müfredatına yönelik görüşleri

Tablo 3. Öğretim elemanlarının müfredata yönelik görüşleri

Tema	Alt tema	Katılımcı
Ders yeterliliği	Yeterli	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K11
	Düzenlenmeli	K1, K6, K9
	Yetersiz	K10
Mesleki uygulama/stajların yeterliliği	Yeterli	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11
	Düzenlenmeli	K6
Sahaya çıkmadan önce alınması gereken ön koşullu dersler	Ön koşullu	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K11
	Ön koşulsuz	K1, K10

ÇUÇEP Uyumluluğu	Uyumlu	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11
------------------	--------	--

Tablo 3'e göre öğretim elemanlarının derslerin yeterliliğine yönelik görüşleri "yeterli, düzenlenmeli, yetersiz" şeklinde; mesleki uygulama/stajların yeterliliğine yönelik görüşleri "yeterli, düzenlenmeli" şeklinde; ön koşullu derslere yönelik görüşleri "ön koşullu, ön koşulsuz" şeklinde; müfredatın ÇUÇEP uyumluluğuna yönelik görüşleri de "uyumlu" şeklinde alt temalarla açıklanmıştır.

Müfredattaki derslerin yeterli olduğunu "**K2**; bizim bölümün müfredatını geçen sene güncelledik. Şimdiki hali ile gayet yeterli olduğunu düşünüyorum. Güncel konulara ilişkin derslerimiz de müfredatta yer almaktadır." şeklinde ifade ederken, "**K8**; çocuk gelişimi alanında ihtiyaç duyulan ihtiyaç analizi sonucunda ortaya çıkan dersler bence son derece yeterli ama her bi alan bir uzman istiyor bu derslerin her birinde uzmanlaşmış kişilerin olması son derece önemli" şeklinde, "**K11**; derslerin yer aldığını biliyoruz derslerin içeriğine baktığımızda yeterli olduğunu düşünüyorum bir sorun olduğunu düşünmüyorum hatta son dönemde yaptığımız revize çalışmaları ile daha çok sağlık alanındaki çocuk gelişimcilerin ihtiyaçlarını karşılayacak birçok seçmeli dersleri müfredatımıza ekledik." şeklinde ifade etmiştir. Düzenlenmesi gerektiğini "**K6**; müfredatta yer alan derslerden bazılarının çok tekrarı olduğunu düşünüyorum özellikle sağlıkla ilgili dersler sayısı çok fazla onların birkaç ders adı altında toparlanacak bilgi ve becerileri olduğunu düşünüyorum" cümlesi ile "**K9** ise; ders çeşitliliğinin olması güzel ama bazen benzer içeriklerin olduğu dersler oluyor bunların toparlanması gerekiyor diye düşünüyorum her dönem böyle bir ihtiyaç doğuyor açıkçası derslerin kredileridir içerikleridir ihtiyaç olan şey uygulamaya daha fazla önem verilmesi" cümlesiyle açıklamıştır. "**K10**; Müfredattaki ders sayımız yönetim tarafından azaltılmıştı. Bu nedenle bazı dersleri kaldırmak durumunda kaldık. Bu nedenle tamamen yeterli olduğunu söyleyemem" cümlesi ile müfredattaki derslerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Mesleki uygulama/stajlara yönelik "**K3**; Kağıt üzerinde bizce şahane oldu ama uygulamaya gidildiğinde sıkıntı yaşayacağımızı düşünüyoruz sebebi de şu uygulama alanlarımız kısıtlı henüz öğrencimiz olmadığı ve uygulamaya gönderdiğimiz zaman ne tür aksaklıklarla karşılaşacağımızı bilmediğimiz için bizce yeterli" olarak ifade ederken, "**K7**; alan içi zorunlu derslerimiz var hem pratik hem uygulamaya yönelik o yüzden çok dolu dolu eğitim aldıklarını söyleyebilirim mesela 1.sınıftan itibaren her dönem en az bir tane uygulamaları var ve zorluk derecesine göre derecelendirdik biz bu stajları adım adım öğreniyorlar 4.sınıfa kadar bunun içinde topluma hizmet stajı var 1.sınıfta 2.sınıfta gelişim gözlemleri stajı yapıyorlar özel eğitim stajı var 4.sınıfa geliyorlar sağlık kurumları stajı yapıyorlar bir de yaz stajımız var" cümleleri ile ifade etmiştir. Düzenlenmesi gerektiğini "**K6**; Şimdi bizim hem uygulamalarımız var yani staj adıyla geçmiyor ama hem de bazı derslerin kendi uygulamaları var bu derslere yönelik altyapı yeterli olsa müfredatımızda alınan eğitimle sahada çocuk gelişimcilerin çalışma alanları tam olarak örtüşmüyor pratikte psikologların süpervizyon çalışmaları oluyor aynı şey çocuk gelişimciler için de olmalı" cümlesiyle aktarmıştır.

Sahaya çıkmadan önce müfredatta öğrencilerin alması gereken ön koşullu dersler olduğunu "**K4**; örneğin okulöncesi kurumlarda staja çıkmadan önce kurumların işleyiş bilgisine sahip olmalı ya da özel eğitimde uygulamaya çıkmadan önce bu çocukların özelliklerini biliyor olmalı bu noktada uygulamalı dersleri müfredata yerleştirirken öncesinde uygulamaya yönelik belli ön koşul dersleri almış olacak şekilde düzenledik" şeklinde, "**K5**; önkoşul dersler bir programın zaten olmazsa olmasıdır teorik derslerde bunu bir şekilde öğreniyorlar işte ders başarı notunun karşılığı olması gibi çocuk gelişimci adayının da birtakım ön koşullu dersleri mesela özel eğitim stajı için alması gereken özel eğitimle ilgili dersler var ya da yaz stajı ile ilgili temel gelişim derslerini alma koşulu var" şeklinde ifade etmiştir. Derslerin ön koşulsuz olduğunu ise "**K1**; şöyle vakıf üniversitesinde stajlar için ön koşul bulunmuyor bunun uygulanması için senatoda görüşmeler devam ediyor önümüzdeki yıl bunun mevzuata eklenerek uygulanması planlanıyor ön koşul bir kısıtlılık olarak görüyorum çünkü anatomiden geçemeyen bir öğrencinin sağlık stajına çıkmaması gerekiyor" cümlesi ile açıklamıştır.

ÇUÇEP ile uyumlu olduğunu "**K7**; uyumlu uzun yıllar zaten uyum için çalışıldı şu an uyumlu hale getirildi bunun da güzel bir çaba olduğu düşünüyorum bu programla birlikte açıkçası bir standartlaştırma getirilmeye çalışılıyor." şeklinde "**K10**; %70 oranında uyumlu olmasına dikkat edilerek hazırlandığını söyleyebilirim. Hazırlanırken program esas alınmıştı." şeklinde ifade etmiştir.

Öğretim elemanlarının kadrosunda yer aldıkları üniversitenin fiziki koşullarına yönelik görüşleri

Tablo 4. Öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversitenin fiziki koşullarına yönelik görüşleri

Tema	Alt tema	Katılımcı
Çalışma alanının fiziki koşulları	Yetersiz	K2, K3, K4, K7, K8, K10, K11
	Yeterli	K1, K5, K6, K9
Gelişimsel değerlendirme için ünite	Aktif ünite	K5, K7
	Pasif ünite	K1, K2, K8, K9, K11
	Ünite bulunmama	K3, K4, K6, K10
Uygulamalı dersler için özel bir alan	Özel derslik	K2, K5, K6, K7, K9, K10,
	Standart derslik	K1, K3, K4, K8, K11

Tablo 4'e göre fiziki koşullar için asgari koşullar dikkate alınarak üniversite bünyesinde bölüme ait bir gelişimsel değerlendirme ve takip ünitesinin varlığına yönelik görüşleri "aktif ünite, pasif ünite, ünite bulunmama" şeklinde; uygulamalı dersler için özel bir alan kullanımına yönelik görüşleri "özel derslik, standart derslik" şeklinde; kendi çalışma alanlarının fiziki koşullarına yönelik görüşleri "yeterli, yetersiz" şeklinde alt temalar altında açıklanmıştır.

Kendi çalışma alanlarının fiziki koşullarının yetersiz olduğunu "**K3**; Ben odamda bir oda arkadaşıyla beraber kalıyorum bölümün işlerini yürütebilmem için bir idari oda verilmedi ben bir bilgisayarı zor temin ettim bunun yanı sıra bir yazıcıya ihtiyacım var ben evden getirdim fiziki şartlar konusunda aslında rahat çalışma imkanı sağlayamadığını söyleyebilir çok ciddi eksiklikleri var." ve "**K7**; Yani şöyle biz kalabalık bir bölümüz ve dar bir kat yapımız var mesela benim kendime ait bir odam yok iki kişiyiz bence herkesin çalışmalarını sürdürebilmesi için kendine ait bir odasının olması gerekiyor." cümleleri ile ifade etmişlerdir. Yeterli olduğunu ise "**K5**; Şöyle hali hazırda hepimizin çalışma masası yazıcısı bilgisayarı mevcut bu anlamda büyük bi odadayım üç kişiyiz odada şu an fiziki koşullar nezdinde iyi bir çalışma ortamında arkadaşlarımla paylaşıyorum." ve "**K9**; Ben kısa süreli oluyorum ama sonuçta bize bir bilgisayar ve masa yetiyor onunla ilgili bir sıkıntı yok hocaların olduğu kat imkanlar yeterli, ihtiyaç olanlar mevcut." cümleleri ile açıklamıştır.

Gelişimsel değerlendirme ve takip yapabilmek için aktif bir ünite kullanıldığını "**K5**; bizim ünitelerimiz var ve bu ünitelerde aktif gelişimsel değerlendirme alınıyor ve prosedürlerin hepsi gerçekleştiriliyor ve bu ünitelerde bizler görev alıyoruz yani bölüm hocaları olarak gelişimsel değerlendirme alıyoruz aslında bu ünitelerden çok daha fazlası var aslında böyle spesifik olarak alanda uzmanlaşmayı fırsat verecek düzeyde dizayn edilmiş" cümlesi ile, "**K7**; bence biz bu kriteri karşılıyoruz çünkü Gelişimsel değerlendirme odamız var bebeklik ünitemiz var büyük yaş gelişim ünitemiz var küçük yaş gelişim ünitemiz var dil gelişim ünitemiz var üstün potansiyelli çocuklar için ünitemiz var hem normal gelişen hem de özel gereksinimli çocuklarla çalışıyoruz zaten zamanında çok büyük bir altyapı projesi yaparak dizayn ettik o yüzden oturmuş bir düzenimiz var." cümlesi ile açıklamıştır. Ünite olsa da pasif olduğunu "**K2**; bizim bölüme ait kriterleri karşılayan sadece gelişimsel tanı, değerlendirme ve çocuk odaklı aile danışmanlığı ünitesi

mevcuttur. Fakat bu üniteyi de gerek dersler kapsamında gerek toplumsal katkı bağlamında aktif olarak kullanmamaktayız.” şeklinde açıklamıştır. Ünite olmadığını ise “**K6**; henüz yok oluşum aşamasında biz bunların standartlarını nasıl olması gerektiğini ilettik yeni binaya taşınırken de bunların planlamasını ilettik bunların olması gerekiyor bu zaten hem asgari koşul hem de içinin de doldurulması gereken bir koşul.” cümlesi ile aktarmıştır.

Uygulamalı dersler için özel bir derslik kullandıklarını “**K7**; uygulamalı dersler için de özel eğitim kapsamında mesela özel eğitim ünitem vardı ünitelerde de staj yapma imkanı veriyoruz çocuklara drama salonumuz var.” ve “**K10**; yalnızca bir adet atölyemiz bulunmakta. Çocuk ve oyun dersi ile eğitimde materyal geliştirme dersleri için kullanılıyor.” cümleleri ile açıklamıştır. Standart dersliklerde uygulamalı derslere devam ettiklerini ise “**K1**; şu an mevcutta onlar için özel bir dersliğimiz yok tipik normal herkesin ders işlediği sınıflarda ders işleniyor.” cümlesi ile ifade etmiştir.

Öğretim elemanlarının bölümdeki öğrencilere yönelik görüşleri

Tablo 5. Öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik görüşleri

Tema	Alt tema	Katılımcı
Öğrencilerin teorik derslerdeki performansı	Ortalama Yetersiz Yeterli	K1, K5, K6, K11 K2, K3, K8, K9 K4, K7, K10
Öğrencilerin uygulamalı derslerdeki performansı	İyi Yetersiz Ortalama	K1, K4, K5, K8, K10 K2, K7, K9 K6, K11
Öğrencilerin çocuk gelişimi bölümüne olan tutumları	Olumlu Olumsuz Belirsiz	K1, K2, K5, K6, K7, K9, K10, K11 K4 K3, K8

Tablo 5’e göre öğrencilerin teorik derslerdeki performansına yönelik ifadelerinden “ortalama, yetersiz ve yeterli” şeklinde; uygulamalı derslerdeki performansına yönelik ifadelerinden “iyi, yetersiz, ortalama” şeklinde; öğrencilerin çocuk gelişimi bölümüne olan tutumlarına yönelik ifadelerde “olumlu, olumsuz, belirsiz” şeklinde alt temalar elde edilmiştir.

Öğrencilerin teorik derslerdeki performanslarını ortalama olarak nitelendiren “**K1**; teorik derslerde öğrencilerin ortalama bir dağılımı vardır düşük alanlarda var yüksek alanlarda var sınavların dersleri gözeterek yapıldığını düşünüyorum.” şeklinde, iyi olarak nitelendiren “**K7**; yani bana göre iyi gayet iyiler yani tabi ki hiç anlamayan hiç verdiğini sana yansıtmayan öğrenci de oluyor derse katılım konusunda bazen öğrencileri darlıyorum en azından bir çabaları var ben de bunu olumlu olarak görüyorum.” ve “**K4**; teorik derslerdeki performanslarını yeterli buluyorum, ilgililer merak ediyorlar lisans düzeyindeki öğrenci arkadaşlar öğrenmek için daha emek veriyorlar çaba sarf ediyorlar.” şeklinde, yetersiz olarak nitelendiren “**K2**; öğrencilerin performansı konusunda en önemli sorun bence öğrencilerin ilgisizliği. Belki de bu kuşakla ilgilidir bilemiyorum. Fakat temel sorunun ilgisizlik olduğunu düşünüyorum.” şeklinde, “**K8**; Çok kalabalık gruplarla derse giriyoruz ama bazı gruplarda öğrenci az bile olsa temel alanda yetersiz olduğu için diğer derslerde aldığı dersi de tekrar etmek zorunda kalıyorsunuz.” şeklinde açıklamıştır.

Uygulamalı derslerdeki öğrenci performanslarını iyi olarak nitelendiren “**K8**; Aslında uygun bir ortam bulurlarsa gayet iyi mesela en son öğretmenlik uygulamasında gözleme gittim dün orda bile gayet iyiydi.” Şeklinde, ortalama olarak nitelendiren “**K6**; Orta seviye diyebilirim yani.” şeklinde, yetersiz olarak nitelendiren “**K9**; Kendilerini biraz pasif buluyorlar uygulamalarda ben onu görüyorum tabi ki iyi rol modellere ihtiyaçları var.” şeklinde, ilgisiz olarak nitelendiren “**K2**; bu derslere ilgi de teorik dersler gibi düşük görünüyor. Öğrencilerin uygulama dosyaları incelendiğinde ilgisizlik ve özensizlik açıkça görülmektedir.” şeklinde açıklamıştır.

Öğrencilerin çocuk gelişimi bölümüne yönelik tutumlarını olumlu olarak nitelendiren “**K5**; genel olarak ben olumsuz olduğunu düşünmüyorum çünkü mümkün olduğunca öğrencilerimizin kendilerini ifade edebilmelerine olanak tanıyan öğrenci dostu mu diyim bir problemleri olduğunda ulaşabilecekleri bir yapı mevcut burayı isteyerek bilerek tercih eden bir öğrenci günün sonunda sürecini memnun bir şekilde tamamlıyor.” ve “**K10**; derslere geldikçe, uygulama yaptıkça bölümlerini daha çok içselleştiriyorlar daha çok seviyorlar.” Şeklinde ifade ederken “**K4**; bazı alanla ilgili yaşanan sıkıntılı süreçler genel itibarıyla alana karşı tutumlarını olumsuz etkiliyor.” şeklinde olumsuz olduğunu ifade etmiştir. Belirsiz olduğunu ise “**K8**; öğrenciler aslında şöyle bir ikilem yaşıyor ben öğretmen mi olmak istiyorum ben hastane de mi çalışmak istiyorum hangisi için donanımım daha fazla gibi...” cümlesiyle aktarmıştır.

Öğretim elemanlarının idari (yönetimsel) ve bölüm içi alanlarda yaşadıklarına yönelik görüşleri

Tablo 6. Öğretim elemanlarının idari (yönetimsel) ve bölüm içi alanlara yönelik görüşleri

Tema	Alt tema	Katılımcı
İdari personellerle olan bölüm içi iş birlikleri	Olumlu iletişim İletişimsizlik İşleyişte sorun	K1, K5, K7, K10, K11 K2, K3, K4, K9 K6, K8
Diğer bölümlerle olan bölüm içi iş birlikleri	Ders alışverişi Bilimsel çalışma Etkinlik Proje İş birlikli çalışmama	K5, K8, K11 K1, K4 K7, K10 K4 K2, K9, K6
Kurum dışı destek sağlayan dış paydaşlar	Mesleki uygulama kurumları Dernek Üniversiteler Dış paydaşı olmama	K1, K2, K5, K6, K8, K9, K10, K11 K5, K7 K7, K9 K3, K4
Herhangi bir planlamada yönetimin destek mekanizmasının işleyişi	Destekleyici Yetersiz	K1, K5, K7, K8, K9, K11 K2, K6, K10
Fakülte ve bölüm içi iş yükü dağılım dengesi	Dengeli Fazla	K1, K2, K4, K5, K6, K7 K3, K8, K9, K10, K11
Kadrodaki öğretim elemanlarının niteliksel yeterliliği	Yeterli Yetersiz	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K11 K10
Kadrodaki öğretim elemanlarının niceliksel yeterliliği	Yeterli Yetersiz	K3, K4, K5, K7, K11 K2, K6, K8, K9, K10

Tablo 6'ya göre öğretim elemanları idari personellerle olan bölüm içi iş birliklerine yönelik görüşlerinden "olumlu iletişim, iletişimsizlik, işleyişte sorun" şeklinde; diğer bölümlerle olan bölüm içi iş birliklerine yönelik görüşlerinden "ders alışverişi, bilimsel çalışma, etkinlik ve proje" şeklinde; kurum dışı dış paydaşlarına yönelik görüşlerinden "mesleki uygulama kurumları, dernek, üniversiteler ve dış paydaşı olmama" şeklinde; yönetimin destek mekanizmasına yönelik görüşlerinden "destekleyici ve yetersiz" şeklinde; fakülte ve bölüm içi iş yükü dağılımına yönelik görüşlerinden "dengeli ve fazla" şeklinde; kadrodaki öğretim elemanlarının niteliksel yeterliliğine yönelik görüşlerinden "yeterli ve yetersiz" şeklinde; niceliksel yeterliliğine yönelik görüşlerinden ise "yeterli ve yetersiz" şeklinde alt temalar oluşturulmuştur.

İdari personellerle olan bölüm içi iş birliklerini olumlu iletişim ile sürdürdüğünü "**K7**; yani bence idari personelle akademik personelin iletişimi çok önemli ve çokta hassas bir nokta bu işler burada çok zor olabiliirdi ama biz şanslıyız ki idari personelimiz çok minnoş cidden mesela üç tane sekreterimiz var çok böyle yapıcılar onlardan bize yansıyan o pozitif elektrikte aradaki iletişimi her zaman için böyle kopmadan sağlıklı sürüyor." cümlesi ile ifade ederken iletişim kurmadıklarını "**K9**; İdari personelle ben çok muhata olmuyorum ama bir sıkıntı yaşamıyorum sonuçta söylenilen şeyleri yapıyorlar." cümlesiyle, işleyişte problem yaşadığını ise "**K6**; sayı azlığından dolayı özellikle bazı dönemlerde mesela ders seçim dönemi gibi yoğun dönemlerde çok fazla problemle karşılaşabiliyoruz ve bu problemlerin çözülmesi zaman alabiliyor." cümlesi ile açıklamıştır.

Diğer bölümlerle olan iş birliklerini ders alışverişinde kurdıklarını "**K8**; sadece ders alışverişi niteliğinde yani bir bölümden öğretim elemanı alınması biz onların dersine giriyoruz onlar bizim dersimize giriyor." Cümlesiyle, bilimsel çalışma planlamada sağladıklarını "**K1**; aramızda iş birliği var ortak çalışmalar planlıyoruz." Cümlesiyle, etkinlik planladıklarını "**K7**; Dönem dönem yaptığımız birlikte etkinlikler oluyor ama bu benim kendi öz eleştirim olacak daha yakın diyalog sağlanabilir her bölümün kendi iş yükü o kadar ağır ki kimsede kafayı kaldırıp sen nasılsın arkadaşım ne yapıyorsun diyemiyor." Cümlesiyle, proje yaptıklarını "**K4**; özellikle hemşirelik bölümünde çalışan pediatri hemşireliği alanındaki akademisyen arkadaşlarımızla ortak çalışmalar yürütebiliyoruz bunlar projeler bilimsel çalışmalar olabiliyor." Cümlesiyle, iş birlikli çalışmadıklarını "**K2**; birlikte ortak etkinlikler düzenlemek ve iş birliği yapma konusunda pek bir şey yapıldığını söylemek zor. Her bölüm kendi içerisinde kendi dinamikleri ile işlerini yürütmektedir." cümlesiyle açıklamıştır.

Kurum dışı destek sağlayan paydaşlarını mesleki uygulama kurumları olarak "**K9**; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, hastaneler bu paydaşlarımızla işler yürüyor özellikle öğrencilerin staja gitme konusunda." Cümlesiyle açıklamıştır. Üniversiteler olarak "**K7**; özellikle Ankara'daki diğer çocuk gelişimi bölümleriyle mesela bir etkinlik düzenliyoruz hepimizi davet ediyoruz ya da gidiyoruz hatta bu konuda bir ilke kararı alındı birbirimize destek olalım hatta her dönem her sene mutlaka ortak etkinlik yapalım diye dış paydaşlar olarak da birbirimizden haberimiz var." şeklinde belirtmiştir. **K3** ve **K4** henüz öğrenci alımı gerçekleşmediği için herhangi bir dış paydaşları olmadığını ifade etmiştir.

Herhangi bir planlamada yönetimin destek mekanizmasını destekleyici olarak açıklayan "**K5**; yazı yazmamız gerekiyor bölüm başkanlığına iletiyoruz ordan dekanlığa ordan rektörlüğe gidiyor şeklinde süreçte tüm mekanizma istek ve taleplerimizi ifade edebileceğimiz noktada bu anlamda yönetimimiz bilimsel araştırmalara katılmamızı çalıştaylara katılmamızı destekleyen konumda." ve "**K11**; genel olarak baktığımızda yönetimin ellerinden geldiği kadar bölümümüzü desteklediğini görüyorum gerek uygulama öğrencilerimizin sahada çalışmaları noktasında gerekse derslerimizin daha iyi bir şekilde üniversitemizde yürütülmesi konusunda bizlere gerekli desteği sunduklarını düşünüyorum." cümleleriyle ifade etmiştir. Yetersiz olduğunu ise "**K10**; Destek noktasında yeterli olduklarını düşünmüyorum. Genelde bölümdeki araştırma görevlilerinin planlama-uygulama kısmını sorunsuz bir şekilde tamamlamaları bekleniyor." cümlesi ile açıklamıştır.

Fakülte ve bölüm içi iş yükü dağılım dengesinin dengeli olduğunu "**K7**; benim gördüğüm kadarıyla iş dağılımı bakımından yeterince yapmaya çalışıyoruz dekanlık personeli de bize yardımcı oluyor açıkçası dekanlık düzeyinde herkes görevine göre işini yapıyor aslında bölüm içinde de bölüm başkan ve yardımcılarımız olabildiğince dengeli bir dağılım yapılıyor bir excell tablomuz var onun üzerinden ilerliyor iş yüküne ve zaman süresine göre dengeli dağıtıldığını düşünüyorum." şeklinde ifade ederken fazla olduğunu "**K8**; bizim bölümün iş yükünün daha çok olduğunu düşünüyorum çünkü öğretim elemanı sayısı az fakültede bilemiyorum bölümde fakülteyi ilgilendiren işleri bölüm içinde yapabiliyoruz biz de daha fazla olduğu düşünüyorum yani yeni şeyler çıkıyor sürekli." şeklinde açıklamıştır.

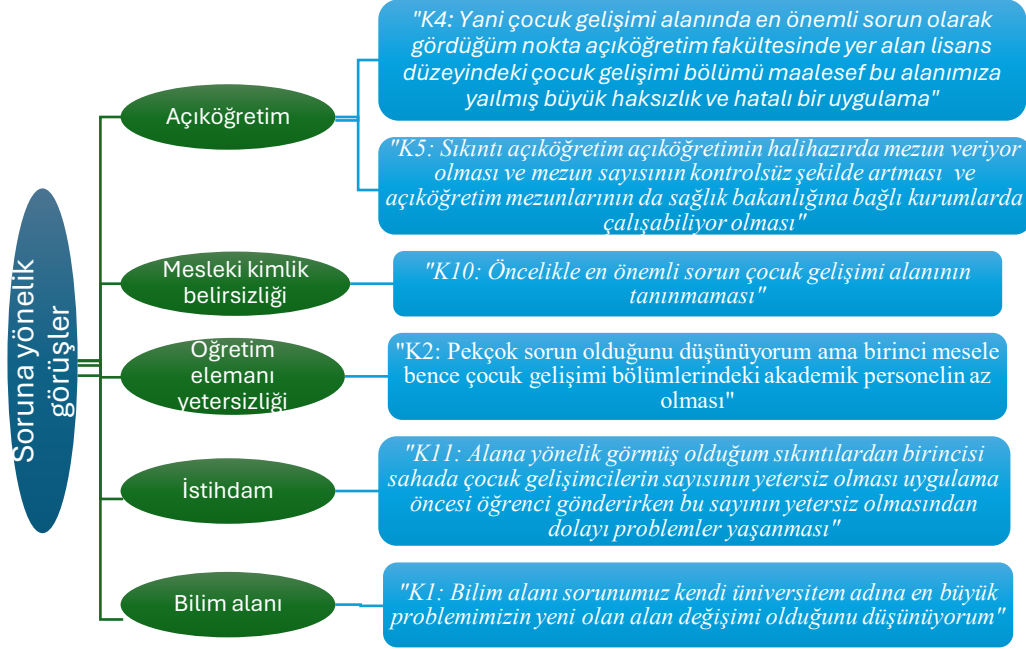
Kadrodaki öğretim elemanlarının niteliksel olarak yeterli olduğunu "**K6**; niteliksel olarak kadromuz nitelikli." cümlesiyle "**K11** ise; Türkiye'de baktığımızda bazı bölümlerde çocuk gelişimci sayısı çok az ama bizde değerlendirdiğimizde öğretim üyelerinin büyük bir kısmı çocuk gelişimi kökenli bu bizim için bir avantaj bunun dışında bir profesör üç doçent var bunların hepsi çocuk gelişimi alanında doçentliklerini almış durumdadır bununda önemli bir avantaj olduğunu düşünüyorum bölümümüzün yüksek lisans ve doktora programının açık olması da bölüm öğretim üyelerinin niteliklerinin bir göstergesi." cümlesiyle açıklamıştır. Yetersiz olduğunu "**K10**; hem niteliksel hem de niceliksel olarak yetersiz olduklarını düşünüyorum. Özellikle alandan öğretim elemanı olmamaları büyük eksiklik." cümlesiyle aktarmıştır.

Niceliksel olarak kadrodaki öğretim elemanlarını yeterli olduğunu "**K4**; şu anda çocuk gelişimi bölümünde görev yapan üç öğretim elemanı ikisi çocuk gelişimi alanında doktora'sını tamamlamış diğeri de psikiyatri hemşireliği alanında doktora'sını tamamlamış bu noktada zaten yükün daha önceden açıklaması olduğu çocuk gelişimi bölümü için asgari kadro kriterini karşılıyor." şeklinde açıklamıştır. Yetersiz olduğunu ise "**K6**; Fakülte için de çok az kişi olduğumuz keza bölüm içinde de öyle niceliksel olarak yetersiz çünkü dediğim gibi sayıca çok azız." şeklinde ifade etmiştir.

II.Bölüm

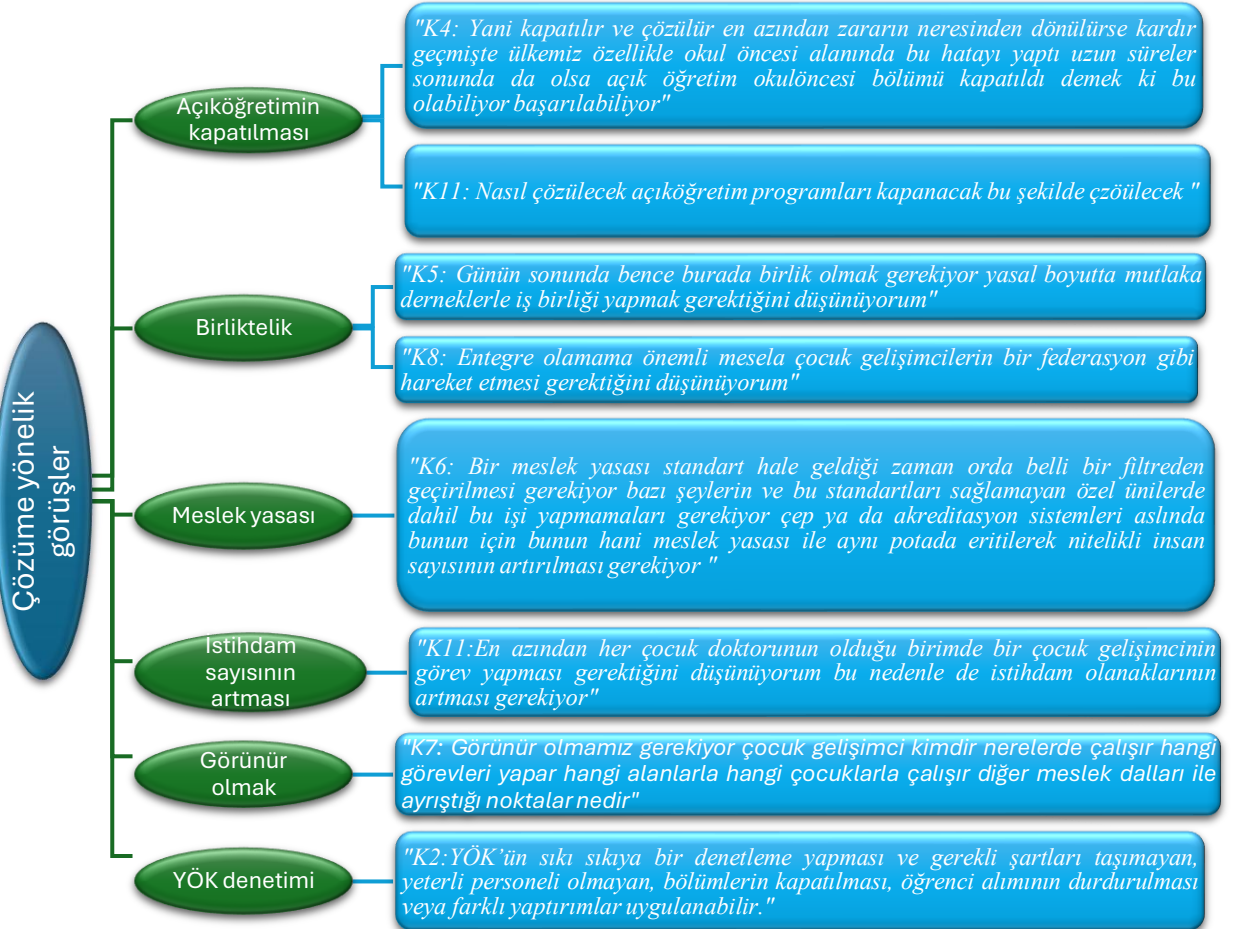
Öğretim elemanlarının çocuk gelişimi alanının öncelikli çözülmesi gereken en önemli sorunu ve nasıl çözüleceğine yönelik görüşleri

Şekil 1. Sorunlara yönelik görüşler



Şekil 1'e göre öğretim elemanlarının alandaki çözülmesi gereken en önemli soruna yönelik görüşlerinden "açıköğretim, mesleki kimlik belirsizliği, öğretim elemanı yetersizliği, istihdam ve bilim alanı" şeklinde alt temalar elde edilmiştir. Katılımcıların cümleleri şekil 1'de kutucuklar içerisinde yer almaktadır.

Şekil 2. Çözüme yönelik görüşler



Şekil 2'ye göre öğretim elemanlarının sorunlar için çözüm önerilerine yönelik görüşlerinden "açıköğretimin kapatılması, birliktelik, meslek yasası, istihdam sayısının artması, görünür olmak ve YÖK denetimi" şeklinde alt temalar elde edilmiştir. Katılımcıların cümleleri şekil 2'de kutucuklar içerisinde yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Üniversitelerin Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi bölümü kadrosundaki öğretim elemanlarının çalıştıkları alana yönelik görüşlerini inceleyen bu araştırma 11 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler ışığında temalara ve alt temalara ulaşılmıştır Öğretim elemanlarının kullandıkları müfredattaki teorik ve mesleki uygulamalı dersleri yeterli buldukları, uygulamaya çıkmadan önce ön koşullu derslerin olması gerektiği ve olduğuna dair bilgiler paylaştıkları bazılarının ön koşulsuz

derslerinin olduğunu da ifade ettikleri, tümünün müfredatlarının ÇUÇEP ile uyumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Fiziki koşullarla ilgili Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun belirlediği asgari koşullar dikkate alındığında standardize edilmiş aktif bir gelişimsel değerlendirme ve takip ünitesinin olmadığı, uygulamalı dersler için de birçoğunun özel derslik kullandığı ama bir kısmının da standart derslikte uygulamalar yaptığı ortaya çıkmıştır. Ek olarak kendi çalışma alanlarının uygun fiziki koşullara sahip olduğunu aktardıkları da görülmektedir. Öğrencilerin teorik derslerdeki performanslarını ortalama olarak değerlendirdikleri, uygulamalı derslerdeki öğrenci performanslarını da iyi olarak nitelendirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin çocuk gelişimi bölümüne yönelik tutumlarını ise olumlu olarak belirtmişlerdir. İdari ve bölüm içi yaşadıklarını genel olarak bölüm içerisinde dengeli bir iş yükü dağılımı olduğunu, fakülte olarak talep edilen işlerin yapıldığını, personel sayısı yetersizliğinden kaynaklı bazı sorunlar yaşandığını, bazı öğretim elemanlarının idari personelle iletişimde olmadığı bazılarının ise iletişim kurduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda farklı bölümlerle etkinlik, çalışma ya da ders alışverişi için iş birliği içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Çalışmanın ikinci bölümü olan sorun ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin ise; alanda çözülmesi gereken en önemli sorunun Açıköğretimin aktif olması ve mesleki kimlik belirsizliği yaşanması şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sorunların çözümünün de Açıköğretimin faaliyetini durdurması, birliktelik, meslek yasası ve istihdam sayısının artması ile gerçekleşebileceğini aktardıkları görülmektedir. Bu bölümde elde edilen bulgular alan yazındaki bilgilerle karşılaştırılarak sunulmuştur. Katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilirken belirtilen en önemli sorun olarak karşımıza çıkan Açıköğretim faaliyetlerinin devam ediyor olması sorunu; arka planda devam eden bir hukuksal süreci olmasına rağmen sonuçlanmamasından kaynaklı yakın dönemde bu sorunun araştırmada da elde edilen bulguları karşılar nitelikte çözülmüş ve öğrenci alımı durdurulmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri öğretim elemanlarının çoğunluğunun kullandıkları müfredattaki teorik ve mesleki uygulama/staj derslerini yeterli gördükleri, birkaçının düzenlenmesi gerektiğini düşündüğü ve birinin de yetersiz bulunduğu şeklindedir. Ek olarak ön koşullu derslere yönelik ön koşullu ve ön koşulsuz derslerinin bulunduğu şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır. Ayrıca tamamının müfredatlarının ÇUÇEP ile uyumlu olduğu elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır. Araştırmada katılımcıların kullandıkları müfredattaki teorik ve mesleki uygulama/staj derslerinin yeterli olduğunu ifade ettikleri ve bunun açıklamasını da hem ÇUÇEP'e entegre bir program kullanmalarından kaynaklı olduğunu hem de 2., 3. ve 4. sınıfta farklı alanlarda (hastane, özel eğitim, okul öncesi vb.) öğrencilerin uygulamaya çıkacağı mesleki uygulama derslerinin olduğunu böylece zengin içerikli ve deneyim kazandıracak şekilde ders dağılımı bulunduğunu belirttikleri ortaya çıkmıştır. Ders çeşitliliği ve içeriklerin programla uyumu niteliksel bir müfredat için önemli parametrelerdir. Üniversitelerin bilgi ve becerilerini kullanabilen, uygun donanımına sahip ve yenilikçi bir vizyon geliştirmiş kalifiye meslek elemanı yetiştirmesi ancak iyi tasarlanmış bir müfredat ile mümkün olabilir. Ornstein ve Hunkins'in (2004) belirttiği gibi müfredatı oluşturmak, eğitim kurumunun vizyonu ile ilgili bir karardır. Müfredat geliştirirken yenilikçi çalışmalar yürütülürken, üniversitenin ve bünyesinde bulunan her fakültenin vizyonu eğitim programı tasarımlarıyla ilişkilendirilmek zorundadır. Müfredatta yer alacak olan ön koşullu dersler de bu tasarım içerisinde uygun eğitim dönemine yerleştirilmiş olmalıdır. Ön koşullu dersler öğrencilerin bir üst sınıfa geçmeden önce ya da sahada uygulamaya çıkmadan önce alması gereken dersleri içermektedir. Burada temel bilgi düzeyine sahip olmayan bir öğrencinin bir üst düzeydeki bilgiyi öğrenme ve uygulama becerisi de sınırlı kalacaktır. Örneğin, bebeklik dönemi ya da okul öncesi dönemdeki gelişimsel süreci öğrenmeden sahada bebeklik ya da okul öncesi uygulamasına çıkması ya da etkin performans göstermesi olası görülmemektedir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının da bu konuda çeşitli dersleri almadan öğrencilerin uygulamaya çıkmadığını ve müfredatlarında ön koşullu derslerin olduğunu aktardıkları görülmektedir. Bu durumu "K4: Okul öncesi staja çıkmadan önce kurumların işleyiş bilgisine sahip olmalı ya da özel eğitimde uygulamaya çıkmadan önce bu çocukların özelliklerini biliyor olmalı. Bu noktada uygulamalı dersleri müfredata yerleştirirken öncesinde uygulamaya yönelik belli ön koşul dersleri almış olacak şekilde düzenledik" şeklinde ifade etmiştir. Bazı vakıf üniversitelerinde ise bu durumun farklılık gösterdiğini ve müfredatlarında uygulamaya çıkmadan önce öğrencilerin zorunlu alması gereken ön koşullu derslerin olmadığı ortaya çıkmıştır. Müfredat hazırlanırken vakıf ya da devlet fark etmesizin tamamının ÇUÇEP'le uyumlu müfredat kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Burada amaç standartlaştırılmış bir çekirdek program çerçevesinde nitelikli bir eğitim sunabilmektir. Vidovich ve ark. (2012) da müfredatın uluslararasılaşmış, bütünleştirilmiş ve disiplinlerarası özellikte olması aynı zamanda ortak çekirdek bir programa sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenler de dikkate alındığında genelleştirilmiş ve bütüncül bir programa sahip olmak üniversitelerin nitelikli ve geliştirilebilir bir eğitim sunması için değerlidir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç da fiziki koşullara yönelik Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun belirlediği asgari standartlara uygun gelişimsel değerlendirme ve takip yapabilmek için gerekli olan ünitelerin olmadığı, olsa da pasif olarak işlev gördüğü ve kullanılmadığı şeklindedir. Ayrıca uygulamalı dersler için de öğretim üyelerinin bir bölümü üniversite bünyesinde bölüme tahsis edilen özel bir alan kullandıklarını ifade ederken, bir bölümü de standart dersliklerde uygulamalı derslerini sürdürdüklerini aktarmışlardır. Öğretim elemanlarının kendi çalışma alanlarının fiziki koşullarını ise çoğunun yetersiz olarak belirttikleri bazılarının da yeterli fiziki koşullara sahip olduğunu ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Çocuk gelişimciler çocukların gelişimsel değerlendirme, tanılama, takip ve izlemine gerçekleştirerek ebeveynlere gelişimsel danışmanlık hizmeti sunmaktadırlar. Bu kapsamda sadece sağlık bakanlığına bağlı kurumlarda değil belirlenen mevzuat kapsamında ilgili asgari koşullar sağlanarak farklı alanlarda da bu görevlerini sürdürebilmektedirler. Özellikle akademide aktif olarak gelişimsel değerlendirme ve takip yapabilmek sınırlı olmaktadır. Bu nedenle üniversitenin bu fırsatı sağlayacak uygun koşullarda bir ünite/alan sunması oldukça önemlidir. Böylece hem öğretim elemanları hem de öğrenciler için çocuğa ulaşma, çocuğu yakından değerlendirme ve gözlemleme şansı artacaktır. Destekleyici olarak Doğan Keskin ve ark. (2017) çalışmalarında çocuk gelişimi bölümlerinde gelişim ünitelerinin olmasının öğrencilerin mezun olmadan önce gelişimsel değerlendirme deneyimi kazanmalarını sağlayacağını vurgulamışlardır. Katılımcıların ikisi hariç tümü üniversitelerinde ya böyle bir ünite olsa da pasif durumda olduğunu ya da hiç böyle bir ünitenin olmadığını aktarmıştır. Müfredatta yer alan drama, oyun, gelişimsel tanılama ve değerlendirme gibi hem teorik hem de uygulaması olan derslerin uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için standart derslikler yerine yapılandırılmış özel alanlara ihtiyaç vardır. Örneğin; drama dersi için aynalı bir ortamda, zeminin uygun yumuşaklık ve kaplamaya sahip olması, gelişimsel tanılama ve değerlendirme dersi için öğrencilerin hem gözlemleyerek hem uygulayarak süpervizyon alabilecekleri özel odaların olması gibi... Araştırma sonuçlarımıza benzer olarak Erdoğan ve ark. (2005) üniversite öğrencilerinin eğitime ilişkin düşüncelerini aldıkları çalışmalarında da öğrencilerin üniversitedeki/fakülteadaki uygulama atölyelerinin fiziki şartlarının yetersiz olduğunu belirttikleri ortaya çıkmıştır. Özkan ve Yılmaz'ın (2010) çalışmalarında da öğrencilerin okullardaki dersliklerin fiziki şartlarını yetersiz gördükleri aktarılmıştır. Bir üniversitenin böyle alanlara sahip olmaması öğrenci memnuniyetini direkt olarak etkileyeceği gibi aynı zamanda öğretim elemanlarının motivasyon ve performansını da olumsuz şekilde etkileyecektir. Bunun yanı sıra uygulama imkanı bulamayan ya da işlevsel olmayan ortamlarda uygulama yapmaya çalışan öğrencilerin de mezun olduklarında saha da deneyimlerini kullanma şanslarının da kısıtlı olacağı düşünülmektedir. Machado Taylor ve ark. (2011), akademik personelin memnuniyetinin bir bütün olarak akademinin ve yükseköğretim kurumlarının nihai başarısının temel belirleyicisi olduğunu ifade etmektedir. Bu memnuniyetin sağlanmasında bir de çalışılan alanın fiziki koşullarının yeterliliğidir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının çalışma alanlarının yeterli fiziki koşullara ve donanıma sahip olmasının hem kendi akademik çalışmaları, hem üniversite kapsamındaki görev ve sorumlulukları hem de derslerdeki performansları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Diğer bir sonuç ise öğretim elemanlarının genel olarak öğrencilerin teorik derslerdeki performanslarını ortalama, ilgisiz, iyi olarak değerlendirdikleri; uygulamalı derslerdeki performanslarını ise iyi, ortalama olarak değerlendirdikleri şeklindedir. Öğrencilerin bölüme yönelik tutumlarının da olumlu, belirsiz, olumsuz olduğunu belirttikleri görülmektedir. Günümüzde öğrenci profilleri farklılık göstermektedir. Bazı öğrenciler derslere karşı çok ilgili, istekli ve başarıyla bazıları da daha az ilgili, isteksiz ya da daha az başarılıdır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde araştırma sonucumuzda bunu destekleyici şekildedir. Bu şekilde olmasının birçok farklı nedeni bulunmaktadır. Örneğin bazı öğrenciler ailesi istediği için ya da puanı yettiği için bölümü tercih ederler bazıları da gerçekten istediği ve ilgi duyduğu için bölümü tercih ederler. Özkan ve Yılmaz (2010) öğrencilerin üniversiteye uyumlarını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin %31.1'inin puanının tutması nedeni ile okudukları bölümü tercih ettiği, %50.8'inin okudukları bölümden kısmen memnun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda başka bir çalışmada öğrencilerin ders başarısını ebeveynlerinin mesleği ve eğitim durumunun da etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır (Aslanargun ve ark., 2016). Ek olarak öğrenciler teorik derslere göre uygulamalı derslere daha fazla ilgi göstermekte aynı zamanda uygulama yaptıklarında da bilgilerini pekiştirdikleri düşünülmektedir. Araştırmada öğretim elemanlarının çoğunluğu öğrencilerin çocuk gelişimi bölümüne yönelik olumlu tutumda olduklarını aktarmışlardır. Benzer şekilde Taştepe ve Köksal Akyol'un (2014) çalışmalarında da çocuk gelişimcilerin, meslekleri ile ilgili olumlu algıya sahip olduğu belirlenmiştir. Kişinin meslek seçimi toplumdaki yerini, yaşam kalitesini, sosyal çevresini belirleyen ve etkileyen önemli bir unsurdur (Seçilmiş ve Sevim, 2012). Meslek seçimine karar verirken en önemli şey kişinin mesleğe ilgi duymasındır (Çarıkçı, 2014). Araştırmada öğretim elemanlarının da ilgili ve istekli olan öğrencilerin bölüme yönelik daha pozitif bir tutum içerisinde olduklarını aktarmaları da bu bilgiyi destekler niteliktedir.

Araştırmanın sonuçlarından bir diğeri de öğretim elemanlarının idari personelle bölüm içi iş birliklerini olumlu iletişim kurma, iletişim kurmama ve işleyişte problem yaşama şeklinde ifade ettikleridir. Diğer bölümlerle olan iş birliklerini ise; ders alışverişi için, proje ve akademik çalışma yapmak için, etkinlik planlamak için sağladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının bölüme destek sağlayan dış paydaşlarının mesleki uygulama kurumları, dernek ve diğer üniversiteler şeklinde olduğu da ortaya çıkmıştır. Sağlık hizmetlerinin niteliği, talebi ve sürdürülebilirliği için dış paydaşların da sistemde aktif yer alması gerekmektedir (Ünlü vd., 2020). Sağlık bilimleri fakültesi bünyesinde yer alan çocuk gelişimi bölümleri için de "Sağlık Bakanlığı, Aile Sağlığı Merkezleri, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri, Üniversiteler, Toplum Sağlığı Merkezleri, Aile ve Çalışma Bakanlığı" dış paydaşlar olarak ele alınmaktadır. Dış paydaşlar öğrencilere mesleki uygulama imkanı sağlarken, mezun olduklarında istihdam olanağı da sunmaktadır. Aynı zamanda mesleki farkındalık ve deneyim kazanabilmeleri için de oldukça önemlidir. Diğer sonuç ise öğretim elemanlarının bölüme yönelik planlamada bulunurken yönetimin destek mekanizmasının destekleyici olduğunu ifade ettikleri, bir bölümünün de yetersiz olduğunu ifade ettiği şeklindedir. Üniversitelerin fonksiyonlarını sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmeleri, akademisyenlerin iş doyumunun yeterli düzeyde olmasına bağlıdır (Donat ve Gümüşeli, 2023). İş birliği ve kontrollü bir çalışma ortamı öğretim elemanlarının motivasyonunu da arttıracaktır. İş doyumunun gerçekleştirilmesiyle de verimli çalışmaların ve akademik gelişimin destekleneceği söylenebilir. Bu doğrultuda bölüm başkanlarının, yönetim stratejilerini belirlerken üstünlük ve güç kullanmaya dayalı stratejiler yerine iş birliğini, müzakereyi esas alan bir yaklaşımı benimsemeleri beklenmektedir (Donat ve Gümüşeli, 2023). Fakültelerde bulunan farklı bölümlerle yapılan iş birlikleri süreci kolaylaştırmanın yanı sıra disiplinlerarası bilgi akışı da sağlayacaktır.

Öğretim elemanlarının bir kısmı fakülte ve bölüm içi iş yükü dağılımını dengeli, bir kısmı da fazla olarak nitelendirmektedir. Araştırmada vakıf ya da devlet üniversitesinde çalışanlar olarak iş yükü dağılımına yönelik farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak literatürdeki çalışma bulguları vakıf üniversitelerinin öğretim elemanlarının iş yükü dağılımının daha fazla olduğu yönündedir. Önen (2015) vakıf üniversitelerinde akademisyenlerin uzmanlık alanları dışındaki dersler de olmak üzere daha kalabalık sınıflarda daha çok derse girmeye zorlandıklarını ifade etmektedir. Destekleyici olarak Canaz (2021) çalışmasında vakıf yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanlarından hem çok sayıda ders vermeleri ve idari görevler üstlenmeleri hem de nitelikli araştırmalar yürütmeleri beklendiğini tespit etmiştir. Araştırma sonuçları ve literatürdeki bilgiler dikkate alındığında üniversitelerin iç dinamiğinde hem yönetimsel hem de akademik birçok iş yükü bulunmaktadır. Ancak bunun koordinasyonunun sağlanması ve dengeli bir şekilde işleyebilmesi için üst yönetimin ve bölüm başkanlarının görev dağılımlarını ve planlamaları adil bir şekilde sistemli yapması gerekmektedir. Ek olarak katılımcıların biri hariç, kadrolarındaki diğer öğretim elemanlarının niteliksel olarak yeterli olduğunu aktardıkları; niceliksel olarak ise bir bölümü yeterli görürken bir bölümü sayıca yetersizliğin olduğunu ifade etmektedir. YÖK'ün çocuk gelişimi lisans programı açılabilmesi için belirlediği asgari öğretim elemanı sayısı üç olarak belirlenmiştir ve öğretim üyelerinin en az ikisinin "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi veya Çocuk Sağlığı ve Eğitimi" alanlarından olması zorunlu tutulmuştur (YÖK, 2018). Bununla birlikte birçok üniversite özellikle vakıflar bu asgari sayıyı sabit tutmakta devlet üniversitelerinde de kadro açma, kurum içi yükselme ya da açılan kadronun kriterleri gün geçtikçe zorlaşmaktadır. Doğan'ın (2013) çalışmasında da öğretim elemanı kadrolarının üniversitenin ihtiyacı doğrultusunda doldurulmadığından bazı bölümlerde öğretim elemanı fazlası varken bazı bölümlerde öğretim elemanı eksikliğinin olduğu şeklinde sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu nedenle de nitelikli personel olsa da niceliksel boyutta kadro açıkları ortaya çıkmaktadır.

Öğretim elemanlarının alanda çözülmesi gereken en önemli sorunu Açıköğretim, mesleki kimlik belirsizliği, öğretim elemanı sayı sınırlılığı olarak ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. YÖK'ün 2020 yılı itibarı ile çocuk gelişimi Açıköğretim programı açılması kararı sonrasında çocuk gelişimi bölümü Açıköğretim fakültesinde işlevsel hale gelmiştir. Çocuk Gelişimi ve Eğitimciler derneği kararın iptali için dava açmış olsa da danıştay Açıköğretimin devam etmesine karar vermiş ve iptal istemini reddetmiştir. 2025 yılında ise yeni bir gelişme yaşanmış ve Açıköğretim fakültelerinde çocuk gelişimi bölümü kaldırılmıştır. Ancak maalesef Açıköğretim fakültesi aracılığı ile aktif çocuk gözlemlenmeden, ilgili gelişimsel değerlendirme testlerini almadan, mesleki uygulamalarını gerekli şekilde tamamlamadan uzaktan eğitim yolu ile mezun olan binlerce öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler de mezun olduktan sonra yüz yüze lisans eğitimini tamamlayan diğer öğrencilerle aynı şartlara sahip olmakta ve aynı alanlarda çalışabilmektedir. Bu kapsamda mesleki yeterlilik düzeylerinin değerlendirildiği ya da nitelikli meslek elemanı olup olmadıkları değerlendirmeye alınmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının da bu bağlamda bölümün Açıköğretim fakültesinde açık olması konusunu ciddi bir sorun olarak gördükleri ve bölümün sonunu getirebilecek düzeyde olumsuz etkiye sahip olduğunu ifade ettikleri anlaşılmıştır. Örneğin; "K7: Açıköğretim fakültesinde çocuk gelişimi bölümünün olması, bu bizim mesleğimizin bitişini getirebilir açıkçası aslında şunu da anlatabilmemiz gerekiyor neden uygulama yapmayan biri bir hastaneye atanmamalı?" şeklinde ifade etmiştir. Demirelek ve ark. (2021) öğretmenlerin ve yöneticilerin uzaktan eğitimi tanımlamak için kullandıkları metaforlar inceledikleri çalışmalarında uzaktan eğitimi yetersizlik, etkisizlik ve etkileşim eksikliği gibi olumsuz metaforlarla ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yine benzer olarak çocuk gelişimi bölümü öğrencileri ile yapılan farklı bir çalışmada da öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik metaforları arasında kötülük, verimsiz tarla/toprak ifadelerinin çoğunlukta olduğu ortaya çıkmıştır (Aktı Aslan, 2024). Eğitimcilerin ve öğrencilerin uzaktan gerçekleştirilen eğitim sistemini genel olarak olumsuz değerlendirdikleri ve yüz yüze gerçekleştirilen bir eğitim sistemini daha tercih edilebilir ve etkili olarak gördükleri söylenebilir. Diğer bir sorun ise mesleki kimlik belirsizliği ve öğretim elemanı yetersizliği olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucuna benzer olarak Örcü ve Şimsek'in (2011) akademisyenlerle gerçekleştirdikleri çalışmalarında katılımcılardan birkaçı alan profesyonel anlamda tanımlanmadıkça ve eğitim yöneticisinin yeterlilikleri net olarak belirlenip standartlara bağlanmadıkça gösterilen diğer çabaların geçici ve anlamsız olduğuna değinmişlerdir. Ayrıca aynı çalışmada alanın

meslekleşmesi konusu ile ilgili tanımı ve isimlendirilmesi konusunda tam bir fikir birliği sağlanamaması, profesyonel ve örgütlü bir yapılanma eksikliğinin alanın gelişimini etkilediği ve alandaki akademisyenlerin tek çatı altında örgütlenememe sorunu, nitelikli akademisyen sayısının azlığı şeklinde sorunlar ele alınmıştır. Öğretim elemanlarının sayıca az olma sorunu da diğer bir tema olarak elde edilmiştir. Türkiye’de unvan alma ve akademide istihdam edilme konusunda çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunları Göloğlu ve ark. (2017) yapmış olduğu araştırmasında Türkiye’de öğretim üyelerinin doçentlik unvanını alma sürecinde birtakım sorunlar yaşadığını ve bu sorunların akademik camiyayı çeşitli yönlerden etkilediğini, akademik kadroların eşit koşullarda açılmadığı şeklinde ortaya koymuştur. Yine başka bir çalışmada da akademisyenlerin meslekleriyle ilgili temel sorunlarının, akademik yükseltme süreciyle bağlantılı olmasına dikkati çekmektedir (Karakütük vd., 2008). Bu bilgiler ışığında da kadrodaki öğretim elemanı sayısındaki yetersizlikler ve ihtiyaç duyulan kadroların da açılmaması ya da kriterlerin daha öznel hale getirilmesi alandaki öğretim elemanı açığı sorununu beslemektedir.

Çözüm olarak Açıköğretimin kapatılması, birliktelik, meslek yasası ve istihdam sayısının artması şeklinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Açıköğretim fakültelerinde YÖK’ün yeniden düzenlemeye giderek bölümü kapatma kararı alması oldukça önemli ve değerli bir karar olmuştur. Bu kararın alınmasında da derneğin süreci yakından takip etmesi, çözüme yönelik çalışmaların yapılması, fikir üretmek ve ortak hareket etmek en önemli katkı sağlayıcılar olmuştur. Araştırma sonuçları ve yapılan çalışma sonuçları da dikkate alındığında birliktelik ve tanınırlık sorunların çözümünde önemli görülmektedir. Doğan’ın (2013) gerçekleştirdiği çalışmada öğretim elemanları arasında mesleki iş birliği ve dayanışmanın yetersizliği üniversitelerin sorunları arasında ele alınmıştır. Aynı zamanda mesleğe yönelik standardize bir yasanın oluşması ile de denetimin sağlanabileceği ve birçok sorunun da bu şekilde çözülebileceği düşünülmektedir. Örücü ve Şimsek’in (2011) çalışmalarında akademisyenlerin belirttikleri sorunlara yönelik çözüm için olumlu bir gelişim görmek isteniyorsa bunun mesleki örgütlenme, akademik çabaların birleştirilmesi ve iş birliği yapılması şeklinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde bu araştırmada da çözüm olarak birliktelik sağlanması ve meslek yasasının olması gerektiğine yönelik görüşler elde edilmiştir. Akademide olduğu kadar sağlık, aile ve çalışma bakanlığı, adalet bakanlığı gibi alanlarda atanma hakkı varken çocuk gelişimcilerle yönelik istihdam sayılarında ciddi sınırlılık bulunduğu bilinmektedir. Bu durumun belirtilen alanlardaki çocuk gelişimci atama sayısının artırılması ile de çözüme kavuşabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilere yer verilebilir:

- Üniversiteler bilim üreten, vizyoner, yenilikçi ve gelişime açık kurumlar olarak işlev göstermektedir. Akademisyenlerin de niteliksel özelliklerinin artabilmesi için uygun koşulların sağlanması ve ihtiyaç duyulan imkanların devlet, kurum, kuruluş ve üniversiteler aracılığı ile gerçekleştirilmesi için düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır. Özellikle kadro atamalarındaki koşulların standardize hale getirilmesi ve bunun ihmali durumunda da yasal yaptırımların olması için yönetmeliklerin revize edilmesi önerilebilir.
- Oluşturulmuş çekirdek eğitim programı üniversitelerin akredite olma şansını da arttıracığından müfredatların bunu gözeterek hazırlanması ve teorik ve uygulamalı derslerin öğrencilerin yeterli düzeyde bilgiye sahip olabilmelerini sağlayacak nitelikte ve sahaya çıktıklarında bilgilerini aktarabilecekleri şekilde ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi önerilmektedir.
- Öğrenci performanslarını arttırabilmek için öğretim elemanlarının teorik dersleri daha efektif hale getirerek farklı öğretim yöntemleri kullanması önerilebilir.
- Çocuk ve aile ile çalışacak tüm meslek grupları için kesinlikle uzaktan eğitim sistemi tercih edilmemelidir. Unutulmamalıdır ki bir ülkenin gelişmişlik düzeyi genç, dinamik, sağlıklı bir kimlik geliştirmiş nesillerle arttırılabilir. Sağlıklı bir kimlik gelişimi de erken dönemden itibaren uygun desteğin sağlanması ve ebeveynlerin bilinçlenmesi ile ilişkilidir. Bu nedenle erken dönemden itibaren sunulabilecek olan bu desteğin değersiz hale gelmesi olası değildir.
- Türkiye’de birçok meslek birbirinin içerisine girmiş ve birçok meslek elemanı birbirinin mesleğini yapabilir düzeyde kendini görmektedir. Bunun ortadan kaldırılabilmesi adına meslek yasaları düzenlenerek, çeşitli politikalar geliştirilmelidir. Ancak bu şekilde mesleki tanınırlık ve tanımlamaların netleşmesi sağlanabilir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek

Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Etik Komite Onayı

Araştırmanın yapılabilmesi için İstinye Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan izin alınmıştır (Tarih:).

Bilgilendirilmiş Onam

Çalışma grubuna çalışmanın amacı ve sürecine yönelik bilgilendirme yapılarak çalışmaya katılma durumları hakkında onam vermeleri istenmiştir. Gönüllü katılım esas alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi

Dış bağımsız.

Yazar Katkıları

F.B.Y.: Çalışmanın tasarlanması, Veri toplanması, Veri analizi, Makalenin yazımı, Makale gönderimi ve revizyonu D.G.: Çalışmanın tasarlanması, Veri toplanması, Veri analizi, Makalenin yazımı, Makale gönderimi ve revizyonu A.A.: Çalışmanın tasarlanması, Veri toplanması, Veri analizi, Makalenin yazımı, Makale gönderimi ve revizyonu

Kaynaklar

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSHB). (2008). Sosyal hizmetler ve çocuk esirgeme kurumu genel müdürlüğü çocuk evleri çalışma usul ve esasları hakkında yönetmelik. <https://ailevecalisma.gov.tr/uploads/chgm/uploads/pages/yonetmelikler/cocuk-evleri-calisma-usul-veesaslar-hakkinda-yonetmelik.pdf>.

Aktı Aslan, S. (2024). Çocuk gelişimi bölümü ön lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Bayburt Eğitim*

- Fakültesi Dergisi*, 19(42), 2090-2108.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarıoğlu, S. (2016). Sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), s.368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>.
- Canaz, A. K. (2021). Doktora sonrası araştırma uygulamalarına ilişkin deneyimlere ve yansımalarına dayalı bir model önerisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi
- Creswell, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design – Choosing among five approaches*. M. Bütün ve S. B. Demir. (Çev.). Ankara: Siyasal.
- Çarıkçı, H. İ., Morçin, E. S. (2014). Önlisans turizm öğrencilerinin kariyer değerleri: Sarıkamış Örneği. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 2, Özel Sayı, 67-81.
- Çocuk Koruma Kanunu. Kanun Numarası: 5395. Kabul Tarihi: 03.07.2005. Resmi Gazetede Yayımlanma Tarihi: 15.07.2005.
- Devlet yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanı norm Kadrolarının belirlenmesine ve kullanılmasına ilişkin yönetmelik YÖK (2018). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181102-14.html>
- Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 108-116. <https://doi.org/10.5961/jhes.2013.065>
- Doğan-Keskin, A., & Bayhan, N. P. (2020). Çocuk gelişiminin dünü, bugünü ve yarını. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 881-900.
- Donat, S., & Gümüşeli, A. İ. (2023). Üniversite Bölüm Başkanlarının Çatışma Yönetimi Stilleri ile Akademik Personelin İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1072-1091.
- Erdoğan, S., Şanlı, H.S. ve Bekir, HŞ. (2005). Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 479-496.
- Ersoy, F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). Eğitimde nitel araştırma içinde (s.51- 105). Anı Yayıncılık.
- Gençer, A. ve Yüksel, N. (2016). Sağlık personelinin hastanede görev yapan çocuk gelişimcilere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal Of International Social Research*, 9(43), 29-54.
- Hacettepe Üniversitesi, (2020). Çocuk gelişimi bölümü tarihçesi. 12 Şubat 2024 tarihinde <http://www.cge.hacettepe.edu.tr/tr/menu/tarihce-17adresinden> erişildi.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T. ve Özdem, G. (2008). Eğitim fakültelerinin öğretim elemanı profili. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Keskin, A. D., Salık, H., Akbaş, A., Bayram, B., & Aral, N. (2017). Sağlık Alanında Görev Yapan Çocuk Gelişimcilerin Uygulamalarının İncelenmesi. *International Journal Of Social And Humanities Sciences Research (Jshsr)*, 4(10), 198-206.
- Machado Taylor, M. de L., Soares, V. M., Ferreira, J. B. and Gouveia, O. M. R. (2011). What factors of satisfaction and motivation are affecting the development of the academic career in portuguese higher education institution? *RAP- Rio de Janeiro*, 45(1), 33-44.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations, principles and issues* (3rd ed.). Allyn and Bacon.
- Önen, S. (2015). Vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin çalışma koşulları: İstanbul örneği. S. M. Değirmencioğlu & K. İnal (Ed.), *Yükseköğretimin serbest düşüşü: Özel üniversiteler* (ss. 193–214). Ayrıntı Yayınları.
- Örücü, D., & Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 167-197.
- Özkan, S., & Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları (Bandırma Örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(13), 153-171.
- Sağlık Bakanlığı, (2014). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140522-14.htm>, 27.04.2020.
- Saydan, R. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarından Kalite Beklentileri: Yüzüncü Yıl Üniversitesi İİBF Örneği. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-17.
- Seçilmiş, C., Sevim, B. (2012). Lise Öğrencilerinin Turizm Mesleğine Yönelik Algısının Turizmde Kariyer Seçimine Etkisi, 13. Ulusal Turizm Kongresi, Antalya
- Taştepe, T., ve Köksal Akyol, A. (2014). Hastanelerde görev yapan çocuk gelişimcilerin çalışma ortamları ile mesleklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3 (1-2-3), 29-54
- Ünlü, N. T., Deniz, D. & Sevimli, E. (2020). Türkiye’de sağlık politikalarını belirlemede dış paydaş analizi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2(4), 534-553.
- Vidovich, L., O'Donoghue, T., & Tight, M. (2012). Transforming university curriculum policies in a global knowledge era: mapping a “global case study” research agenda. *Educational Studies*, 38(3), 283-295.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi Erişim tarihi 17.07.2024 <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yüksek Öğretim Kurumu YÖK, (2018). <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.27923&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=%C3%B6%C4%9Fretim%20eleman%C4%B1>.

Çocuk gelişiminde doğa temelli eğitim: Çocuklara etkisi ve aile katılımının rolü

Nature-based education in child development: Effects on children and the role of family involvement

Mustafa Günaydı¹, Ayşe Belgin Aksoy²,¹Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Pr., Kırklareli, Türkiye.²Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

ÖZET

Doğa temelli eğitim (DTE), çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini destekleyen, onları doğal çevreyle bağ kurmaya teşvik eden bir eğitim yaklaşımıdır. Bu model; deneyimsel öğrenmeyi merkeze alarak çocukların çevresel farkındalık, sürdürülebilirlik ve doğaya saygı gibi değerler geliştirmesini hedefler. Çocukların doğayla etkileşiminin azalması fiziksel ve ruhsal sağlıkları üzerinde olumsuz etkilere neden olabilir. Doğa temelli eğitim, çocukların problem çözme, iş birliği ve yaratıcılık gibi becerilerini güçlendirirken, onların doğaya karşı daha duyarlı bireyler olmalarını sağlar. Bu derlemenin amacı, DTE'nin çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerini ele alarak, bu yaklaşımın aile katılımı ve eğitim politikaları bağlamındaki önemini incelemektir. Araştırma kapsamında, DTE'nin çocukların çevre bilinci ve sürdürülebilir yaşam alışkanlıkları kazanmalarındaki katkısı vurgulanmış ve bu yöntemin empati, problem çözme, sosyal etkileşim gibi becerilerin gelişimine yönelik etkilerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Ayrıca DTE'nin eğitimcilere, ebeveynlere ve çocuklara sağladığı faydalar, karşılaşılan engeller ve çözüm önerileri ele alınmıştır. Sonuç olarak, DTE'nin çocukların gelişimindeki çok yönlü etkileri, ailelerin aktif katılımıyla daha da güçlenmekte, eğitim politikalarının destekleyici düzenlemelerle bu sürece katkı sağlaması gerektiği belirtilmektedir. DTE'nin yaygınlaştırılması, öğretmen eğitim programlarının düzenlenmesi ve ailelerin sürece entegrasyonu gibi konular bu yöntemin uygulanabilirliği açısından önem taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: aile katılımı; doğa temelli eğitim; erken çocukluk

ABSTRACT

Nature-based education (NBE) is an educational approach that supports children's cognitive, social, emotional, and physical development while encouraging them to connect with the natural environment. This model centers on experiential learning and aims to help children develop values such as environmental awareness, sustainability, and respect for nature. A decrease in children's interaction with nature can have negative impacts on their physical and mental health. Nature-based education strengthens skills such as problem-solving, collaboration, and creativity, and fosters children's sensitivity toward nature. The aim of this review is to examine the effects of NBE on children's development and to explore the significance of this approach in the context of family involvement and educational policies. The research highlights NBE's contribution to children's environmental consciousness and the adoption of sustainable living habits, and presents findings regarding its effects on the development of empathy, problem-solving, and social interaction skills. Additionally, the benefits of NBE for educators, parents, and children, the challenges encountered, and proposed solutions are discussed. In conclusion, the multifaceted effects of NBE on child development are further strengthened through active parental involvement, and it is emphasized that supportive educational policies are needed to contribute to this process. The dissemination of NBE, the reorganization of teacher training programs, and the integration of families into the process are considered important for the practical implementation of this method.

Keywords: early childhood; family involvement; nature-based education

Giriş

Çocukların doğayla olan etkileşimleri psikoloji, peyzaj ve mimarlık gibi alanlarda da ilgi çekici bir hale gelmekle birlikte günümüzde özellikle eğitim alanında oldukça revaçtadır. Doğa eğitim programları, çocukların duygusal anlamda iletişimlerini güçlendirirken onlara doğa dostu bir tutum kazandırmayı hedeflemektedir. Bu programlar, sadece teorik anlamda çevresel bilgi kazandırmaya yönelik eğitimlere kıyasla daha etkili ve uzun vadeli olabileceği düşünülmektedir. Louv (2008), fiziksel ve ruhsal sağlık sorunları da dahil olmak üzere çocukların doğadan kopmasının olumsuz sonuçlarını "doğa eksikliği sendromu" kavramı ile tanımlamaktadır. Bu bağlamda doğa temelli eğitim (DTE); çocukları bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini artıracabilecek doğal ortamlara yönlendirerek bu sorunları ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır (Sobel, 2004; Wilson, 1996). Vella-Brodrick ve Gilowska (2022), doğal ortamda verilen eğitimler, doğa yürüyüşleri, sınıfların doğal ortama uygun düzenlenmesi, doğa görüntülerinin çocuklar ile paylaşımı gibi eğitim sürecine doğayı entegre etme uygulamalarının çocukların bilişsel gelişimlerini desteklediğini ifade etmiştir.

Türkiye bağlamında, DTE son yıllarda büyük ilgi görmeye başlamıştır. Eğitim kurumları ve sivil toplum kuruluşları, açık hava etkinlikleri ve çevre eğitimini içeren programlar uygulamaya başlamıştır. Örneğin; Türkiye'deki "Doğa Koleji", müfredatına doğa temelli öğrenmeyi entegre ederek çocukları çeşitli uygulamalı etkinlikler ve projeler aracılığıyla doğal çevreleriyle etkileşime girmeye teşvik etmektedir. Bu girişimler, çevre bilincine sahip ve çok yönlü bireyler yetiştirmede DTE'nin giderek daha fazla kabul edildiğini göstermektedir (Erdogan & Tuncer, 2009). Temiz ve Kararslan Semiz (2019) okul öncesi öğretmenlerin katılımı ile yürüttükleri bir proje neticesinde öğretmenlere uygulanan doğa temelli bir eğitim programının öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine doğayı entegre etmede etkili olduğunu ve öğretmenlerin doğa konulu etkinlikler kapsamında yaratıcılıklarını kayda değer bir şekilde artırdığını vurgulamışlardır. Karaoğlu'nun (2024) araştırmasına göre ise, DTE, çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel, dil gelişimi ve öz bakım becerilerini geliştirmeye yardımcı olması yönünden öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Araştırmada, okul öncesi dönemde doğa temelli öğrenmenin yaygınlaştırılmasına dönük çalışmalar yapılması önerilmiştir. Öngen ve Ersay'ın (2023) yaptığı

çalışmanın sonuçlarına göre; ebeveynlerin gelir düzeyi yükseldikçe doğaya yönelik perspektifleri gelişirken, eğitim durumlarının ve cinsiyetlerinin, onların doğayla ilişkisini etkilemediği tespit edilmiştir. Bunun yanında, doğayla ilişkisi kuvvetli olan ebeveynlerin çocuklarının, diğerlerine kıyasla; doğaya yönelik farkındalıklarının daha yüksek, bakış açılarının çok daha olumlu ve gelişmiş olduğu, doğayı daha bilinçli deneyimledikleri ve doğayla ilişkilerinin daha kuvvetli olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmanın temel amacı, DTE yaklaşımının ayrıntılı bir şekilde incelenerek çocukların ve ailelerin bu tür eğitimdeki rollerinin irdelenmesi ve DTE'nin yaygınlaşmasına katkı sağlama yolunda literatür eksikliklerinin giderilmesidir. Aynı zamanda, güncel akademik literatürü sentezleyerek DTE'nin çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki çok yönlü etkilerini ortaya koymayı ve çağdaş eğitim uygulamalarındaki önemini vurgulamayı amaçlamaktadır.

Doğa temelli eğitimin dayanakları

DTE; öğrenmenin bütünsel, deneyimsel ve doğal dünyayla bağlantılı olması gerektiği felsefesine dayanmaktadır. Bu yaklaşım, çevresel yöneticiliği ve sürdürülebilir yaşam uygulamalarını teşvik etmek için doğayla derin bir ilişki kurmanın önemini vurgular (Kellert, 2005; Orr, 1992). DTE ilkelerini açıklayan ve bu alanda temel kuramsal çerçeveyi oluşturan öne çıkan araştırmacılardan biri David Sobel'dir. Sobel, DTE'nin çocukların gelişimine katkılarını ele alan çalışmalarıyla tanınmaktadır. Özellikle "yer temelli eğitim (place-based education)" kavramını geliştirerek, çocukların yerel çevrelerini öğrenme sürecine dahil etmeleri gerektiğini savunmuştur (Sobel, 1996). Sobel'in çalışmaları, çocukların doğayla erken yaşlarda temas etmelerinin çevre bilinci ve sosyal-duygusal gelişim açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Sobel'e (1996) göre DTE'nin ilkeleri; Empati Geliştirme (Developing Empathy for Living Things), Macera ve Keşif (Exploration and Adventure), Duygusal Bağ ve Yer Bilinci Geliştirme'dir (Emotional Connection and Developing a Sense of Place).

Konuya ilişkin çalışmalar yapan bir diğer önemli araştırmacı ise Richard Louv'dur. Louv, "Doğadaki Son Çocuk, Çocuklarımızdaki Doğa Yoksunluğu ve Doğanın Sağaltıcı Gücü (Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder)" (2008) kitabında, çocukların doğadan uzaklaşmalarının psikolojik ve fizyolojik olumsuz etkilerini tartışmış ve "doğa eksikliği sendromu" (nature-deficit disorder) kavramını ortaya atmıştır. Louv'un bu kavramı, DTE'nin önemini vurgulamak için sıkça referans alınmaktadır. Ayrıca Ruth Wilson, Stephen Kellert ve David Orr gibi araştırmacılar da DTE'nin kuramsal ilkelerine katkıda bulunmuşlardır. Bu araştırmacılar, doğa ile etkileşimin çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmışlardır.

DTE, bu araştırmacıların çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri için doğal ortamlarla bağlantı kurmalarının önemine dair yaptıkları çalışmalar ve artan farkındalığın etkisiyle dünya çapında önemli bir ivme kazanmıştır (Louv, 2008). Küresel düzeyde DTE, genellikle Reggio Emilia ve Orman Okulu yaklaşımları gibi erken çocukluk eğitimi modellerinden esinlenmekte; bu yaklaşımlar açık hava ortamlarında, çocukların öncülük ettiği keşiflere ve uygulamalı öğrenme deneyimlerine büyük önem vermektedir (Warden, 2015). Ayrıca bu yaklaşım, doğanın çocukları eleştirel düşünme, problem çözme ve çevre yönetimine dahil etmek için dinamik bir sınıf olarak kullanıldığı deneyimsel öğrenmeye doğru daha geniş bir pedagojik değişimi yansıtmaktadır.

Küresel temeller

DTE'nin en eski ve en etkili modellerinden biri, 1950'lerde Danimarka'da ortaya çıkan İskandinav "Orman Okulu" yaklaşımıdır. Bu model, çocukların yapılandırılmamış oyun, gözlem ve çevreleriyle doğrudan etkileşim yoluyla öğrendikleri doğal ortamlarda uzun süre geçirmelerini teşvik eder (Knight, 2013). Araştırmalar, bu tür açık hava eğitiminin sadece akademik öğrenmeyi değil, aynı zamanda fiziksel sağlığı, duygusal refahı ve sosyal becerileri de desteklediğini göstermiştir (Williams-Sieghfredsen, 2017). Benzer şekilde, Birleşik Krallık ve Almanya, orman anaokullarını ve diğer açık hava öğrenme programlarını eğitim müfredatlarına entegre ederek uygulamayı daha da meşrulaştırmış ve erişim alanını genişletmiştir (Maynard & Waters, 2007).

DTE; 20. yüzyılın ikinci yarısında başlayan çevresel hareketlerden ve sürdürülebilir kalkınma girişimlerinden de etkilenmiştir. Özellikle 1972 yılında Stockholm'de gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler İnsan ve Çevre Konferansı (United Nations Conference on the Human Environment), çevresel eğitim ve sürdürülebilirlik kavramlarının eğitim sistemlerine entegrasyonunda önemli bir dönüm noktası olmuştur (United Nations, 1972). Bunun ardından, 1987 yılında yayınlanan Brundtland Raporu ile sürdürülebilir kalkınma kavramı daha geniş bir çerçevede ele alınmış ve çevre bilincinin artırılması için eğitim sistemlerinin dönüştürülmesi gerektiği vurgulanmıştır (World Commission on Environment and Development, 1987). Bu süreç, DTE'nin küresel ölçekte kabul görmesine ve eğitim politikalarına entegre edilmesine zemin hazırlamıştır. 1992 yılında Brezilya'da düzenlenen Rio de Janeiro Dünya Zirvesi, çevresel sürdürülebilirlik ve çevre eğitiminin önemini bir kez daha gündeme getirmiştir. Bu zirvede, çevre eğitiminin doğa temelli yaklaşımları benimsemesi ve çevresel farkındalık oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır (United Nations, 1992).

Bir diğer küresel uygulama ise Eğitimde Sürdürülebilir Kalkınma (Education for Sustainable Development, ESD) programıdır. Bu program, UNESCO tarafından desteklenmiş ve çevresel sürdürülebilirlik bilincini artırmak amacıyla DTE uygulamalarını teşvik etmiştir (UNESCO, 2005). Eğitimde sürdürülebilir kalkınma yaklaşımı, DTE'nin bir parçası olarak çevreyi koruma ve sürdürülebilir yaşam alışkanlıklarının kazandırılmasını amaçlamaktadır.

Türkiye bağlamı

Türkiye'de DTE, hem küresel eğitim hareketlerinden hem de ülkenin zengin doğal manzaraları ve ekolojik çeşitliliğinden etkilenen nispeten yeni ancak büyüyen bir eğilimdir. Türkiye'nin DTE'yi benimsemesi, sürdürülebilirlik ve doğa korumanın vurgulandığı çevre eğitiminin ulusal müfredata dahil edilmesine dayanmaktadır (Çobanoğlu & Mutlu, 2020). Bununla birlikte, orman okulları veya açık hava anaokulları gibi bu alanda yenilikçi DTE modellerinin gelişimi henüz başlangıç aşamasındadır.

DTE, doğal çevreyi öğrenme sürecine entegre eden ve çocuklarda bütünsel gelişimi destekleyen önemli bir gelişimsel yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. İstanbul ve Ankara gibi büyük şehirlerde, genellikle Avrupa orman okulu modellerinden esinlenen açık hava oyun gruplarının ve eko-kreşlerin artan popüleritesi dikkate değer bir örnektir (Aydın & Korkmaz, 2021). Bu programlar, çocukları

doğal ortamlardan uzaklaştıran kentleşme ve dijitalleşme eğilimlerini dengelemeyi amaçlamaktadır. Türkiye’de yapılan çalışmalar, doğa temelli öğrenmenin geleneksel eğitim yöntemleriyle entegre edilmesinin faydalarını keşfetmeye başlamış ve bunun çocukların çevre bilinci ve sosyal gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamıştır (Öztürk & Er, 2018). Ayrıca güncellenen okul öncesi eğitim programına, sürdürülebilirlik, geri dönüşüm, canlı varlıklara saygı gibi çocuklarda doğa bilincini geliştirmeyi amaçlayan kazanımların eklendiği görülmektedir. Programda çocukların doğa ile etkileşimlerini artırarak, çevre bilinci ve sürdürülebilirlik konularında farkındalık kazanmalarına katkı sağlamanın amaçlandığı görülmektedir (MEB, 2024).

Ülkemizdeki bazı çalışmalar DTE’nin çocukların gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Yıldırım ve Akamca (2017) tarafından yürütülen bir çalışma, açık hava aktivitelerine katılımın çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerine önemli katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca, Türkiye’de DTE, çocuklar arasında artan çevre bilinci ve çevre dostu davranışlarla ilişkilendirilmiştir (Tuncer vd., 2007). Başaran’ın (2024) yaptığı çalışmada ise, doğa temelli etkinliklerin günümüz eğitim programlarına entegrasyonu konusunda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu, bunun yanında okulların daha geniş bahçeli yapılması, aile destekli okul aktivitelerinin artırılmasının gerekliliği konularına vurgu yapılmıştır. Hayır Kanat vd. (2023) yaptıkları çalışmada sınıf ve okul dışı doğa etkinliklerinin okul öncesi öğretim programının içeriğine dâhil edilmesi, böylece doğanın çocuk için bu deneyimler yoluyla bir öğrenme ve yaşam alanına dönüştürülmesi önerilmektedir.

Doğa temelli eğitimin çocukların gelişimine etkisi

DTE’nin en eski ve en etkili modellerinden biri, 1950’lerde Danimarka’da ortaya çıkan İskandinav “Orman Okulu” yaklaşımıdır. Bu model, çocukların yapılandırılmamış oyun, gözlem ve çevreleriyle doğrudan etkileşim yoluyla öğrendikleri doğal ortamlarda uzun süre geçirmelerini teşvik eder (Knight, 2013).

DTE, bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel büyüme dahil olmak üzere çocuk gelişiminin çeşitli yönlerden destekler (Fjærtøft, 2001). Doğal ortamlar, çocuklara problem çözme, yaratıcılık ve işbirlikçi oyun oynama fırsatları sunar ve bunların tümü çocuğun gelişimine katkıda bulunur (Wells & Evans, 2003). Araştırmalar, doğa temelli aktivitelere katılan çocukların daha yüksek düzeyde dikkat, gelişmiş akademik performans ve gelişmiş sosyal beceriler sergilediğini göstermektedir (Louv, 2008). Bunun yanında doğal ortamlara maruz kalmanın çocukların bilişsel gelişimine önemli ölçüde katkı sağladığını göstermiştir. Örneğin, yapılan sistematik bir incelemede, doğa temelli öğrenime katılan çocukların gelişmiş dikkat, hafıza ve problem çözme yetenekleri de dahil olmak üzere gelişmiş bilişsel beceriler sergilediğini göstermiştir (Oswald vd., 2020). Boylamsal bir çalışmada, doğa temelli kreşlere devam eden çocuklar, geleneksel ortamlardaki akranlarına kıyasla daha üstün bilişsel sonuçlar göstermiştir; bu da doğadaki sürükleyici deneyimin bilişsel gelişimi teşvik ettiğini göstermektedir (Jiang, 2023). Ayrıca DTE, çocukların eleştirel düşünme ve yaratıcılığı teşvik eden uygulamalı faaliyetlerde bulunmalarına olanak tanıdığı için bilişsel gelişim için çok önemli olan deneyimsel öğrenmeyi teşvik etmektedir (Liu vd., 2023).

DTE’nin bilişsel faydaları birkaç faktöre bağlanabilir. İlk olarak, doğal ortamlar bilişsel süreçler için hayati önem taşıyan duyuşsal deneyimleri geliştiren çeşitli uyaranlar sağlar (Nanda, 2024). Bunun yanında, açık havada öğrenmenin yapılandırılmamış doğası, keşif duyusunu teşvik ederek merakı ve içsel motivasyonu artırır (Mann vd., 2021). Dahası, araştırmalar açık hava eğitim faaliyetlerine katılan çocukların, akademik başarı ve öz düzenleme için gerekli olan daha iyi yürütme işlevi becerileri sergilediğini göstermiştir (Annuaire, 2024). Bu, özellikle bilişsel becerilerin hızla geliştiği ve gelecekteki öğrenme süreçleri için temel teşkil eden erken çocukluk döneminde önemlidir. Çocukların doğayla doğrudan etkileşim kurmalarını sağlayan bu eğitim modeli, onların problem çözme, dikkat kontrolü, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu yaklaşım, çocukların doğal ortamda gözlem yapma, keşfetme ve deneyimleme fırsatlarını artırarak bilişsel gelişimi teşvik etmektedir (Kuo vd., 2019). Bu bağlamda yapılan bir araştırmada, doğa temelli etkinliklere katılan okul öncesi çocukların dikkat süresinin ve problem çözme becerilerinin, geleneksel sınıf ortamındaki çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir ve çalışmada, doğal ortamda oyun ve keşif yoluyla öğrenmenin, çocukların hafıza ve dikkat süreçlerini desteklediği vurgulanmıştır (Ulset vd., 2017).

DTE, çocuklar arasında sosyal gelişimin desteklenmesinde de önemli bir rol oynar. Açık hava etkinliklerine katılmak genellikle temel sosyal beceriler olan iş birliği, iletişim ve ekip çalışmasını gerektirir (Iwasaki, 2022). Araştırmalar, doğa temelli programlara katılan çocukların daha az yapılandırılmış bir ortamda sosyal dinamikler arasında gezinmeyi öğrendikleri için sosyal etkileşimlerinin ve akranlarıyla ilişkilerinin geliştiğini göstermektedir. Örneğin, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar, doğa temelli öğrenme faaliyetlerine katıldıklarında sosyal becerilerde önemli gelişmeler göstermiştir ve bu da DTE’nin kapsayıcı potansiyelini vurgulamaktadır (Salsabila, 2023).

Ek olarak, DTE empati ve duygusal zekâyı geliştirir. Çocuklar doğal dünya ile etkileşime girerek çevrelerine karşı sorumluluk ve özen duygusu geliştirir. Dolayısıyla bu durum sosyal davranışlarının gelişmesini sağlar (Ramshini vd., 2018). Açık havada öğrenmenin iş birliğine dayalı doğası, çocukları deneyimlerini paylaşmaya ve birbirlerini desteklemeye teşvik ederek sosyal yetkinliklerini daha da geliştirir. Özellikle çocukların iş birliğine dayalı öğrenme modelleri aracılığıyla yüksek sosyal-duygusal beceriler sergilediği doğayı içeren beden eğitimi derslerinde belirgindir (Malinauskas & Malinauskienė, 2021).

DTE’nin duygusal faydalarına yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında, doğal ortamlara maruz kalmanın, çocuklarda stres seviyelerinin azalması ve duygusal düzenlemenin iyileşmesiyle ilişkilendirildiği görülmüştür. Aynı çalışmada, açık havada öğrenime katılan çocukların geleneksel sınıf ortamlarındakilere kıyasla daha düşük kortizol seviyeleri sergilediğini göstermiş bunun da stres ve kaygının azalmasıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir (Oswald vd., 2020). Dahası DTE, duygusal dayanıklılığı ve başa çıkma becerilerini destekler. Doğal ortamların belirsizlikleriyle başa çıkmak, çocukların problem çözme becerilerini ve duygusal dayanıklılıklarını geliştirmelerine yardımcı olur. (Liu vd., 2023). Doğal bir ortamda keşfetme ve risk alma özgürlüğü, çocukların zorlukların üstesinden gelmesine, dolayısıyla özgüven ve özsaygılarının gelişmesine katkı sağlamaktadır. (Johnstone vd., 2022). Aile üyeleriyle doğa temelli aktivitelere katılım ise, aktif oyunu teşvik ederek ve stres seviyelerini azaltarak çocukların fiziksel sağlığını destekler (Wells & Evans, 2003). Ek olarak, bu aktiviteler iş birliği, empati ve problem çözme yeteneklerini geliştirerek sosyal becerileri ve duygusal dayanıklılığı artırır (Fjærtøft, 2001; Chawla, 2006).

Ailelerin doğa temelli eğitimdeki sorumlulukları ve rolleri

DTE'nin belirgin faydalarına rağmen, genel eğitim müfredatına entegrasyonunun yetersiz kaldığı görülmektedir. Eğitim çerçeveleri genellikle standartlaştırılmış testlere ve geleneksel öğrenme yöntemlerine öncelik vermekte, bu da açık havada öğrenmenin bütünsel faydalarını göz ardı edebilmektedir (Jiang, 2023). Bununla birlikte, eğitimciler ve eğitim politikası belirleyicileri arasında doğa temelli yaklaşımları erken çocukluk eğitimine dahil etme ihtiyacı giderek daha fazla kabul görmektedir (Mann vd., 2021). Bu değişim, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlar da dahil olmak üzere çocukların genel gelişimi üzerinde DTE'nin olumlu etkilerini vurgulayan kanıtlarla desteklenmektedir (Iwasaki, 2022). DTE programları genellikle doğa yürüyüşleri, çevre atölyeleri ve açık hava projeleri gibi aileleri dahil etmek için tasarlanmış aktiviteleri içerir (D'Amato & Krasny, 2011). Bu programlar, aile katılımını öğrenme sürecine entegre etmeyi ve sınıfın ötesine uzanan bütünlük bir eğitim deneyimi yaratmayı amaçlamaktadır (White, 2004).

Eğitim uygulamalarında katı yapılardan uzaklaşarak doğal ortamlarda deneyimsel öğrenmeye öncelik veren daha esnek, çocuk merkezli yaklaşımlara doğru bir anlayış değişimi gerektirmektedir (Liu vd., 2023). Ayrıca, açık havada öğrenmeyi teşvik eden destekleyici ortamlar yaratmak için eğitimciler, ebeveynler ve toplum paydaşları arasında iş birliği şarttır (Iwasaki, 2022). DTE'ye aile katılımı, bütüncül çocuk gelişiminin desteklenmesinde, çevre yönetiminin teşvik edilmesinde ve aile bağlarının güçlendirilmesinde kilit bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin, özellikle de babaların doğa temelli etkinliklere aktif katılımı, sınıf derslerini doğal dünyaya bağlayan zengin, deneyimsel öğrenme ortamları sağlayarak çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini destekler (Thompson, 2020; Brown & Taylor, 2019). DTE aynı zamanda çocukların, sürdürülebilirlik ve ekolojik farkındalık konusunda erken bir bilinç geliştirmelerine yardımcı olur ki bu da çevresel zorlukların arttığı bir çağda kritik önem taşımaktadır (Lopez vd., 2021).

Eğitimde aile katılımı, çocukların akademik başarısı, motivasyonu ve genel gelişiminde kritik bir faktördür. Epstein (2011), ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar alma ve toplulukla iş birliği dahil olmak üzere ebeveyn katılımını ana hatlarıyla belirtmiştir. Bu katılım biçimleri, sınıfın ötesine uzanan destekleyici bir öğrenme ortamı yaratır. DTE alanında, aile katılımı özellikle önemlidir. Çünkü çocukların doğal ortamlarda edindikleri deneyimsel öğrenme süreçlerini güçlendirmeye yardımcı olur. Aileler, açık hava etkinliklerine katılarak, doğal dünya hakkında merak uyandırarak ve çevresel açıdan sorumlu davranışları modelleyerek bu eğitim yaklaşımını destekleyebilirler (Ernst & Theimer, 2011). Yapılan çalışmalar, çocukların çevresel değerlerini şekillendirmede aile katılımının kritik rolünü vurgulamaktadır. Örneğin, ailelerin bahçecilik, doğa yürüyüşü ve yaban hayatı gözlemi gibi açık hava etkinliklerine katılması, çocuklarda çevreye karşı sorumluluk duygusunu teşvik eder ve problem çözme ve ekip çalışması becerilerini geliştirir (Coyle & Smith, 2021; Davis vd., 2020). Aileler doğa temelli öğrenmeye doğrudan dahil olduklarında, çocuklar yalnızca çevreleriyle daha derin bağlar geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda ebeveyn rol modelliği yoluyla sürdürülebilir alışkanlıklar edinmeyi de öğrenirler (Johnson vd., 2019). Ayrıca, doğa temelli aile programlarının, özellikle küçük çocukların iş birliğine dayalı açık hava deneyimleri yoluyla büyük akranlarından öğrendikleri karma yaş gruplarında, çocuklar arasındaki sosyal uyumu geliştirdiği bulunmuştur (White & Green, 2021). Bu akran-öğrenme dinamiği, ebeveynlerin rehberliğiyle birleştiğinde, sosyal-duygusal gelişim için gerekli olan dayanıklılığı, iletişim becerilerini ve empatiyi teşvik eder (Brown ve Taylor, 2019).

Ailelerin DTE'yi desteklemede çeşitli sorumlulukları da vardır. Bunlar arasında açık hava etkinliklerini kolaylaştırmak, eğitim kaynakları sağlamak ve çevresel açıdan sorumlu davranışları modellemek yer alır (Ernst & Theimer, 2011). Aileler çocuklarının doğa temelli öğrenmelerine aktif olarak katılarak doğayla güçlü bir bağ kurmalarına ve çevre bilincini teşvik etmelerine yardımcı olurlar (Louv, 2008).

Türkiye'deki araştırmalar da aile katılımının eğitime olumlu etkisini vurgulamaktadır. Çalışmalar, ailelerin doğa temelli etkinlikler de dahil olmak üzere çocuklarının öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarının daha iyi akademik sonuçlar ve daha güçlü çevresel farkındalık sağladığını göstermektedir. Örneğin; Tuncer vd. (2007) tarafından yapılan bir çalışma, ebeveyn katılımının çocukların çevresel tutumlarını ve davranışlarını önemli ölçüde etkilediğini tespit etmiştir. Bu sonuç, ailelerin çocuklarının doğayla ve çevre yönetimiyle olan bağlarını şekillendirmede oynadıkları önemli rolü vurgulamaktadır. Öngen & Erya'nın (2023) yaptığı çalışmada, doğayla ilişkisi kuvvetli olan ebeveynlerin çocuklarının doğaya yönelik farkındalıklarının daha yüksek, bakış açılarının çok daha olumlu ve gelişmiş olduğu, doğayı daha bilinçli deneyimledikleri ve doğayla ilişkilerinin daha kuvvetli olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmalar, aile katılımının çocukların eğitim süreçlerini olumlu etkilediğini tutarlı bir şekilde göstermektedir (Henderson & Mapp, 2002). DTE'de, aile katılımı sınıf dışında öğrenme için ek destek ve fırsatlar sağlayarak bu faydaları artırabilir (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Aileler, açık hava etkinliklerine katılarak, doğal dünya hakkında merakı teşvik ederek ve çevre eğitimi için kaynaklar ve destek sağlayarak doğa temelli öğrenmeyi kolaylaştırabilir (Bronfenbrenner, 1979). Ebeveynler, özellikle DTE'de eğitimci olarak önemli bir rol oynarlar. Doğa etkinliklerine katılarak, merakı teşvik ederek ve çocuklarının çevre eğitimi için kaynaklar ve destek sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırabilirler. Pratik yaklaşımlar arasında doğa parklarına aile gezileri, toplum bahçelerine katılım ve çevre koruma projelerine katılım yer almaktadır (Chawla, 2009).

Türkiye'de ebeveynlerin DTE'ye katılımı ile ilgili bazı girişimler bulunmaktadır. Çeşitli sivil toplum kuruluşları (STK) ve okullar tarafından desteklenen "Açık Hava Sınıf Günü" gibi programlar, ebeveynleri çocuklarının açık hava öğrenme deneyimlerinde aktif rol almaya teşvik eder. Bu girişimler, ebeveynlerin doğayla bir bağ kurma ve çocuklarının bütünsel gelişimini destekleme konusunda temel ortaklar olduğu fikrini teşvik eder (Erdogan & Tuncer, 2009). Yıldırım ve Akamca (2017), aileleriyle birlikte açık hava aktivitelerine katılan çocukların fiziksel sağlıklarında, sosyal etkileşimlerinde ve duygusal iyilik hallerinde önemli gelişmeler olduğunu bulmuştur. Bu bulgular, çocuğun sağlıklı gelişimi için DTE'ye aile katılımının önemini vurgulamaktadır. Örneğin, "Doğa ve Orman Okulları" projesi, düzenli aile doğa yürüyüşleri, çevre eğitimi atölyeleri ve toplum bahçeciliği etkinlikleri düzenleyerek aileleri açık hava eğitime dahil etmeyi amaçlamaktadır. Bu programlar, ailelerin DTE'nin önemini anlamalarına yardımcı olur ve çocuklarının öğrenme süreçlerine katılmaları için fırsatlar sunar (Yıldırım & Akamca, 2017). Okullar ve STK'lar ebeveynlere çocuklarının açık hava öğrenme deneyimlerini desteklemeleri için kaynaklar ve eğitimler sağlamaktadır. Örneğin, Orta ve Doğu

Avrupa Bölgesel Çevre Merkezi (REC) tarafından geliştirilen "Green Pack (Yeşil Paket)" programı, ailelerin evde ve toplumlarında çevre eğitimine katılmaları için eğitim materyalleri ve aktiviteler sunmaktadır (Erdogan & Tuncer, 2009). Örneğin; "Doğa ve Orman Okulları" projesi aile katılımını, programlarına başarıyla entegre etmiştir. Bu proje düzenli doğa yürüyüşleri, çevre eğitimi atölyeleri ve hem çocukların hem de ailelerin katılımı ile gerçekleşen bahçecilik gibi aktiviteleri içermekte ve bu aktiviteler çocukların öğrenme deneyimlerini geliştirmeyi hedeflemekle birlikte, aile bağlarını güçlendirme ve bir topluluk duygusunu teşvik etme amaçları da içermektedir (Yıldırım & Akamca, 2017). Türkiye'de "Doğa Koleji" programı ile ilgili yapılan bir vaka çalışması, ailelerin doğa temelli aktivitelerine katılımının çocukların çevresel tutumlarını ve davranışlarını önemli ölçüde iyileştirdiğini göstermiştir. Okul tarafından düzenlenen doğa yürüyüşlerine ve çevre atölyelerine katılan ebeveynler, çocuklarının eğitimine daha bağlı hissettiklerini ve çevre koruma aktivitelerine katılma konusunda motivasyonlarının arttığını bildirmiştir (Erdogan & Tuncer, 2009).

DTE'de aile katılımının başarılı örnekleri dünya çapında bulunabilir. İsveç'te "Doğa Okulları" aileleri açık hava öğrenme aktivitelerine dahil ederek doğayla güçlü bir bağ kurmalarını teşvik etmektedir (Sobel, 2004; Chawla & Cushing, 2007). Orman okulu fikrinin köken aldığı İskandinav ülkeleri, aile katılımlı orman okulu uygulamalarında da öncüdür. Danimarka, İsveç ve Norveç gibi ülkelerde, orman okullarında düzenli olarak ebeveynlerin katılımı teşvik edilir. Aileler, çocuklarıyla birlikte düzenlenen orman etkinliklerine katılarak doğada vakit geçirir ve çocuklarının öğrenme sürecine doğrudan dahil olurlar. Bu uygulamalar, çocukların doğayla etkileşimlerini güçlendirirken, aileler arasında da güçlü bağlar kurulmasına olanak tanır (Waite, 2020). Birleşik Krallık'taki orman okulu uygulamaları da ailelerin aktif katılımını destekleyen programlara sahiptir. Orman Okulu Derneği (Forest School Association) tarafından geliştirilen aile katılımlı orman okulu modellerinde, ebeveynler haftalık veya aylık etkinliklere çocuklarıyla birlikte katılırlar. Bu etkinlikler genellikle ailelerin çocuklarıyla iş birliği yaparak doğada keşif yapmalarını, oyun oynamalarını ve sürdürülebilirlik konularında farkındalık kazanmalarını sağlar. İngiltere'de yapılan bir çalışmada, aile katılımlı orman okulu programlarına katılan çocukların sosyal becerilerinde ve duygusal uyumlarında belirgin bir artış olduğu gözlemlenmiştir (Leather, 2018). Almanya'daki "Waldkindergarten" (Orman Anaokulu) uygulamaları, ailelerin orman eğitimine katılımını teşvik eden bir modeldir. Waldkindergarten programları kapsamında düzenlenen aile günlerinde ebeveynlerle birlikte doğada zaman geçirir ve bu süreçte çocukların doğal çevre ile olan ilişkilerini pekiştirirler. Aile katılımı, çocukların doğayla olan bağlarını kuvvetlendirirken aynı zamanda doğa sevgisinin aile içinde de yayılmasını sağlar. Almanya'daki uygulamalarda, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte yaprak toplama, hayvan izlerini takip etme ve çevreyi temizleme gibi etkinlikler yapmaları teşvik edilir (Elliott & Chancellor, 2019). Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da birçok orman okulu, aile katılımını önemli bir unsur olarak kabul eder. Bu okullarda aileler, çocuklarıyla birlikte doğa yürüyüşlerine katılır, açık hava oyunlarına dahil olur ve çocuklarına doğada nasıl hayatta kalabileceklerini öğretirler. Aile katılımının yoğun olduğu bu programlarda, doğa ile etkileşim sürecine ebeveynlerin dahil olması, çocukların öğrenme motivasyonunu artırır (Sobel, 2017). Kanada'da yapılan bir araştırma, ailelerin orman okullarına katılımının çocukların doğa ile ilgili farkındalıklarının artmasına ve çevre bilincinin gelişmesine yardımcı olduğunu göstermektedir (Cudworth & Lumber, 2021).

Vaka çalışmaları da, DTE'ye aile katılımının olumlu sonuçlara yol açabileceğini vurgulamaktadır. Örneğin, çocuklarıyla düzenli olarak açık hava aktivitelerine katılan aileler artan çevre bilinci ve daha güçlü aile bağları bildirmektedir (Ernst & Theimer, 2011). Bu çalışmalar diğer ailelere doğa temelli öğrenmeye daha fazla katılmaları ve çocuklarının genel gelişimine katkıda bulunmaları için ilham verebilir (D'Amato & Krasny, 2011). Ailelerin DTE'ye katılımının çocukların akademik performansını da artırdığı gösterilmiştir. Çalışmalar, aileleriyle birlikte doğa aktivitelerine katılan çocukların daha iyi konsantrasyon, daha yüksek motivasyon ve daha iyi akademik sonuçlar gösterdiğini bildirmektedir (Ernst & Theimer, 2011; Louv, 2008). Türkiye'de Tuncer vd. (2007) tarafından yapılan araştırma, aileleri DTE programlarına aktif olarak katılan çocukların akranlarına kıyasla daha iyi akademik performans ve daha fazla çevre bilinci sergilediğini ortaya koymuştur. Bu, çocukların eğitim sonuçlarını geliştirmede ve doğayla bir bağ kurmada aile katılımının kritik rolünü vurgular.

Tüm bu olumlu unsurların yanında ailelerin DTE'lere katılımı çeşitli zorluklar da içermektedir. Aileler DTE'ye katılımda zaman kısıtlamaları, kaynak eksikliği ve çevresel konular hakkında sınırlı bilgi gibi çeşitli engellerle karşılaşabilirler (Henderson & Mapp, 2002). Bu zorluklar, ailelerin çocuklarının doğa temelli öğrenimine tam olarak katılma yeteneklerini engelleyebilir (Ernst & Theimer, 2011). Türkiye'de de benzer engeller mevcuttur. Tuncer vd. (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, zaman kısıtlamaları ve DTE'nin faydaları hakkında farkındalık eksikliği, aile katılımının önündeki önemli engeller olarak belirlenmiştir. Ek olarak, sosyoekonomik faktörler ve doğal alanlara sınırlı erişim, ailelerin açık hava öğrenme aktivitelerine katılma yeteneklerini daha da engelleyebilmektedir. Bu engellerin ortadan kalkması için eğitimciler ve eğitim politikası belirleyiciler, erişilebilir kaynaklar sağlamak, topluluk etkinlikleri düzenlemek ve aileler için eğitim atölyeleri sunmak gibi stratejiler uygulayabilirler (Chawla & Cushing, 2007). Bu girişimler ailelerin engelleri aşmalarına ve DTE'ye aktif olarak katılmalarına yardımcı olabilir, böylece aileler çocuklarının gelişimini destekleyebilirler (D'Amato & Krasny, 2011).

Türkiye'de aile katılımını içeren DTE programları, özellikle geleneksel ekolojik bilgi ve yerel kültürel değerlerin erken çocukluk eğitimine entegrasyonunda önemli faydalar sağlamıştır (Yılmaz & Kaya, 2022). Bu programlar yalnızca çevre bilincini güçlendirmekle kalmamakta, aynı zamanda ailelere doğal ortamlarda bilgi ve deneyimlerini paylaştıkları için topluluk uyumunu da teşvik etmektedir (Akgün & Özkan, 2020). Özellikle babaların katılımının, çocukların çevreye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve doğayla yaşam boyu sürecek bir bağ geliştirmelerine yardımcı olduğu gösterilmiştir (Erkan & Kocabaş, 2018). Bunun yanında ebeveyn katılımı, özellikle doğada yürüyüş, doğa ve yaban hayatı gözlemi gibi faaliyetler yoluyla, çocukların bakıcılarını çevre yönetiminde rol model olarak görmelerini sağlar, bu da onların çevresel değerlerini ve sürdürülebilir davranışlarını güçlendirir. DTE'ye aile katılımı, çocuğun gelişimini, çevre bilincini ve daha güçlü aile bağlarını teşvik eden güçlü bir araçtır. Ebeveynler, açık hava öğrenme deneyimlerine aktif olarak katılarak çocuklarının bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynayabilir. (Kelty & Wakabayashi, 2020).

Sonuç ve öneriler

DTE'nin en eski ve en etkili modellerinden biri, 1950'lerde Danimarka'da ortaya çıkan İskandinav "Orman Okulu" yaklaşımıdır. Bu model, çocukların yapılandırılmamış oyun, gözlem ve çevreleriyle doğrudan etkileşim yoluyla öğrendikleri doğal ortamlarda uzun süre geçirmelerini teşvik eder (Knight, 2013).

Doğa Temelli Eğitim (DTE), çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini desteklemek için bütüncül bir yaklaşım sunarak, eğitimde yenilikçi bir anlayış değişimini temsil etmektedir. Doğal ortamlarla erken yaşta kurulan bağların, çocukların çevre bilinci gelişiminde ve sürdürülebilir yaşam uygulamalarında kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Çocukların dikkat, hafıza ve problem çözme becerilerindeki gelişimlerin, doğa temelli aktivitelerle anlamlı bir şekilde arttığı araştırmalarla desteklenmiştir.

DTE'nin temel ilkelerinden biri olan empati geliştirme, doğa ile erken yaşta bağ kurma yoluyla, çocukların hem doğal çevreye hem de toplumsal yapıya karşı duyarlılıklarını artırmakta; bu da sosyal uyumu desteklemektedir. Ayrıca, bu yaklaşımın çocukların özgüven ve problem çözme becerilerini geliştirdiği, hem bireysel hem de toplumsal kazançlar sağladığı çeşitli vaka çalışmalarında gözlemlenmiştir.

Aile katılımı, DTE'nin başarılı bir şekilde uygulanmasında kilit bir öneme sahiptir. Ailelerin, çocukların çevre bilinci kazanmaları ve doğayla daha derin bağlar geliştirmeleri üzerindeki etkisi oldukça büyüktür. Araştırmalar, ebeveynlerin doğaya karşı olumlu tutum sergileyerek çocuklarına rol model olduklarında, çocukların çevresel farkındalıklarının ve sürdürülebilir yaşam alışkanlıklarının geliştiğini göstermektedir.

DTE'nin çocukların gelişimindeki olumlu etkileri dikkate alındığında, bu eğitim modelinin sürdürülebilir bir geleceğe katkı sağlama potansiyeli büyüktür. Bu bilgiler ışığında, şu öneriler sunulabilir:

Ailelere Öneriler;

Aileler, çocuklarıyla birlikte düzenli doğa etkinliklerine katılarak çocukların doğayı keşfetme ve doğayla bağ kurma süreçlerine destek olmalıdır. Günlük yaşamda doğaya yer vermek, evde bitki yetiştirmek, geri dönüşüm uygulamalarına çocukları dâhil etmek gibi faaliyetlerle çocukların doğaya olan ilgileri artırılabilir. Ebeveynlerin doğaya karşı duyarlı davranışlar sergilemesi, çocuklar için önemli bir rol model oluşturur. Ayrıca, çocukların okulda katıldıkları doğa temelli etkinliklere ailelerin de aktif olarak katılım sağlaması, öğrenmenin kalıcılığını ve doğayla olan bağı güçlendirecektir.

Eğitimcilere Öneriler;

Eğitimciler, doğa temelli eğitimi müfredatla bütünleştirerek, çeşitli ders alanlarında doğadan ilham alan öğretim yöntemlerine yer vermelidir. Mümkün olduğunda açık hava ortamlarında ders yaparak çocukların doğrudan deneyimle öğrenmeleri sağlanmalıdır. Eğitim sürecinde çocukların merak ve keşif duygularını destekleyen, deneyimsel öğrenmeyi ön plana çıkaran yaklaşımlar benimsenmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin doğa temelli eğitim konusunda mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla hizmet içi eğitimlere ve uygulamalı atölyelere katılmaları teşvik edilmelidir.

Kurum ve Kuruluşlara Öneriler;

Kurum ve kuruluşlar, doğa temelli eğitimi destekleyen politikalar geliştirmeli ve bu yaklaşımın mevcut eğitim sistemiyle bütünleşmesini kolaylaştıracak düzenlemelere öncülük etmelidir. Okul bahçelerinde organik bahçeler, doğa parkurları ve açık hava sınıf alanları oluşturulması teşvik edilmelidir. Ailelerin ve toplumun doğa temelli eğitim süreçlerine aktif katılımını sağlamak amacıyla seminerler, çalıştaylar ve bilgilendirme programları düzenlenmelidir. Ayrıca, öğretmenlere ve okullara doğa temelli etkinlikler için gerekli materyal ve kaynak desteği sağlanarak uygulamaların yaygınlaştırılması desteklenmelidir.

Sonuç olarak, doğa temelli eğitim, çocukların sadece bireysel gelişimlerini değil, aynı zamanda daha bilinçli, çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktadır. Ailelerin bu süreçte aktif rol alması, çocukların doğayla etkileşimlerini artırırken aynı zamanda aile içi ilişkileri de güçlendirmektedir. Bu eğitim modelinin desteklenmesi, geleceğin sürdürülebilir dünyasına katkı sağlamak açısından kritik bir öneme sahiptir. Daha çok araştırma ve uygulamayla DTE'nin etkileri artırılabilir ve toplumda daha geniş kitlelere ulaşabilir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek

Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Etik Komite Onayı

Etik kurul onayı gerektiren bir araştırma kapsamında değildir.

Hakem Değerlendirmesi

Dış bağımsız.

Yazar Katkıları

M.G.: Çalışma Tasarımı, Makale Yazımı, Makale Gönderimi ve Revizyon

A.B.A.: Çalışma Tasarımı, Makale Yazımı, Makale Gönderimi ve Revizyon

Kaynaklar

- Akgün, S., & Özkan, F. (2020). Community-based environmental education: The role of family involvement in rural Turkey. *Journal of Educational Ecology*, 35(4), 420-438. <https://doi.org/10.1016/j.ecolearn.2020.02.015>
- Annuar, H. (2024). The impact of game-based learning on cognitive development in early childhood: a review of the literature. *Proceedings of ICE*, 2(1), 676-686. <https://doi.org/10.32672/pice.v2i1.1345>.

- Aydın, B., & Korkmaz, F. (2021). Development of forest schools in Turkey: A comparative analysis with global models. *Journal of Environmental Education*, 32(2), 45-62. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1547290>
- Başaran M., (2024). Erken Çocukluk Döneminde Doğa Temelli Etkinliklerin Çocuk Gelişimine Etkileri, presented at the 3rd International Conference On Recent Academic Studies, Konya,
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Brown, L., & Taylor, M. (2019). Fostering social-emotional learning through family participation in nature-based programs. *Journal of Early Childhood Research*, 17(3), 212-225. <https://doi.org/10.1080/17441445.2019.1568927>
- Chawla, L. (2006). Learning to love the natural world enough to protect it. *Barn*, 2(1), 57-78.
- Chawla, L., & Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452.
- Coyle, K., & Smith, R. (2021). Family-centered approaches to environmental education in outdoor settings. *Environmental Education Journal*, 25(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/00958964.2021.1128370>
- Cudworth, D., & Lumber, R. (2021). The impact of nature-based education on children's learning: A review of forest school practices. *Educational Research*, 63(3), 303-315.
- Çobanoğlu, E. O., & Mutlu, S. (2020). Environmental education in Turkish primary schools: Integrating sustainability into the curriculum. *Educational Studies in Science and Environmental Education*, 41(3), 205-218. <https://doi.org/10.1080/10926288.2020.1208130>
- D'Amato, L. G., & Krasny, M. E. (2011). Outdoor Adventure Education: Applying Transformative Learning Theory to Understanding Nature-Based Learning. *Journal of Environmental Education*, 42(4), 237-254.
- Davis, J., Johnson, P., & Carter, S. (2020). Children, families, and nature: Building environmental literacy through experiential learning. *International Journal of Early Childhood Education*, 13(2), 98-116. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2020.01.008>
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Erdogan, M., & Tuncer, G. (2009). Evaluation of a course: "Education and Awareness for Sustainability." *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(2), 133-146.
- Erkan, N., & Kocabaş, M. (2018). The influence of fathers' participation in nature-based education on children's environmental attitudes in Turkey. *Journal of Outdoor Learning*, 9(3), 194-208. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1547290>
- Ernst, J., & Theimer, S. (2011). Evaluating the Effects of Environmental Education Programming on Connectedness to Nature. *Environmental Education Research*, 17(5), 577-598.
- Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117.
- Friedman, S. L., & Kincaid, D. (2022). Analysis of nature-based learning for children with autism spectrum disorder in elementary school age: A systematic review. *Special and Inclusive Education Journal*, 4(1), 7288. <https://doi.org/10.36456/special.vol4.no1.a7288>
- Hayır Kanat, M., Yeşil Dağlı, Ü., & Dalfidan, S. (2023). Erken Çocukluk Döneminde Doğal Farkındalığı. *Uluslararası Sosyal Ve Eğitim Bilimleri Dergisi*(20), 22-38. <https://doi.org/10.20860/ijoses.1351524>
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Iwasaki, S. (2022). Effects of environmental education on young children's water-saving behaviors in japan. *Sustainability*, 14(6), 3382. <https://doi.org/10.3390/su14063382>
- Jiang, Z. (2023). The effectiveness of nature-based learning in promoting physical, cognitive, and emotional development in young children: a case study in china. *International Journal of Education & Technology*, 1(3). <https://doi.org/10.59021/ijetech.v1i3.24>
- Johnson, R., Smith, T., & Green, L. (2019). Building environmental stewardship through family involvement in nature-based education. *Journal of Outdoor Learning*, 12(2), 145-159. <https://doi.org/10.1080/14729679.2019.1528734>
- Johnstone, J., & Smith, R. (2022). Nature-based early childhood education and children's physical activity, sedentary behavior, motor competence, and other physical health outcomes: A mixed-methods systematic review. *Journal of Physical Activity and Health**, 19(3), 741-760. <https://doi.org/10.1123/jpah.2021-0760>
- Karaoğlu, S. (2024). Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Çocuklarının Doğa Temelli Eğitim Deneyimleri. *E-Uluslararası Pedagogi Dergisi*, 4(2), 101-116. <https://doi.org/10.7051/e-ijpa.130>
- Kellert, S. R. (2005). *Building for Life: Designing and Understanding the Human-Nature Connection*. Island Press.
- Kelty, N. E., & Wakabayashi, T. (2020). Family Engagement in Schools: Parent, Educator, and Community Perspectives. *Sage Open*, 10(4). <https://doi.org/10.1177/2158244020973024>
- Knight, S. (2013). *Forest School and outdoor learning in the early years*. Sage Publications.
- Leather, M. (2018). A critique of forest school: Something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 5-18.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, 305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- H., Zhang, Y., & Wang, L. (2023). The origin and positive effects of nature education in China. *BCP Education & Psychology*, 9(1), 4699. <https://doi.org/10.54691/bcpep.v9i.4699>
- Lopez, A., Hunter, P., & Wright, S. (2021). The impact of family participation on children's sustainability practices. *International Journal of Environmental Education*, 10(3), 267-282. <https://doi.org/10.1016/j.ijee.2021.05.012>
- Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books.
- Malinauskas, R. & Malinauskienė, V. (2021). Training the social-emotional skills of youth school students in physical education classes. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.741195>
- Mann, D., & Johnson, R. (2021). A systematic review protocol to identify the key benefits and efficacy of nature-based learning in outdoor educational settings. *International Journal of Environmental Research and Public Health**, 18(3), 1199. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031199>
- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Childhood Education Journal*, 35(3), 207-213. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0176-9>
- MEB. (2024). Okul öncesi eğitim programı. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
- Nanda, S. (2024). A systematic review of the cognitive functioning of natural environments. *Multidisciplinary Reviews*, 6, 2023ss038. <https://doi.org/10.31893/multirev.2023ss038>
- Orr, D. W. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. SUNY Press.

- Oswald, T., & Smith, J. (2020). Psychological impacts of "screen time" and "green time" for children and adolescents: A systematic scoping review. *PLOS ONE*, 15(6), e0237725. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237725>.
- Öngen, M. B., & Ersay, E. (2023). Ebeveynlerin Doğa İlişkisi ile Çocukların Doğa Anlayışının İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 98-121.
- Öztürk, E., & Er, Z. (2018). Nature-based education and children's development: A case study in Turkey. *Journal of Environmental Studies*, 24(4), 267-282. <https://doi.org/10.1016/j.envstud.2018.02.014>
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Cipparone, M., & Carrus, G. (2021). The effects of contact with nature during outdoor environmental education on students' wellbeing, connectedness to nature and pro-sociality. *Frontiers in Psychology*, 12, 648458.
- Ramshini, M., Hassanzadeh, S., Afrooz, G., & Razini, H. (2018). The effect of family-centered nature therapy on interactions between parent and child with autism spectrum disorder. *Iranian Rehabilitation Journal*, 379-386. <https://doi.org/10.32598/irj.16.4.379>.
- Salsabila, S. (2023). Analysis of nature-based-learning for children with autism spectrum disorder in elementary school age: a systematic review. *Special Special and Inclusive Education Journal*, 4(1), 50-55. <https://doi.org/10.36456/special.vol4.no1.a7288>.
- Sobel, D. (2004). *Place-Based Education: Connecting Classrooms & Communities*. Orion Society.
- Sobel, D. (2017). *Nature Preschools and Forest Kindergartens: The Handbook for Outdoor Learning*. Redleaf Press.
- Talebpour, L. M., Busk, P. L., Heimlich, J. E., & Ardoin, N. M. (2020). Children's connection to nature as fostered through residential environmental education programs: Key variables explored through surveys and field journals. *Environmental Education Research*, 26(1), 95-114.
- Temiz, Z., & Semiz, G. K. (2019). En iyi öğretmenim doğa: Okul öncesinde doğa temelli eğitim uygulamaları projesi kapsamında hazırlanan öğretmen etkinlikleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 314-331.
- Thompson, C. (2020). Nature-based education and family involvement: A framework for sustainable living. *Journal of Environmental Psychology*, 43(4), 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.envpsy.2020.01.004>
- Tuncer, G., Sungur, S., Tekkaya, C., & Ertepinar, H. (2007). A comparative study on pre-service teachers' and elementary students' attitudes towards the environment. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(2), 188-198.
- United Nations. (1972). *Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment*. Stockholm.
- United Nations. (1992). *Agenda 21: The Rio Declaration on Environment and Development*. Rio de Janeiro.
- Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., & Borge, A. I. H. (2017). Outdoor time is associated with reduced inattention in preschoolers. *Journal of Attention Disorders*, 21(11), 977-984. <https://doi.org/10.1177/1087054714527790>.
- UNESCO. (2005). *Education for sustainable development: A framework for action*. Paris: UNESCO.
- Vella-Brodrick, D. A., & Gilowska, K. (2022). Effects of nature (greenspace) on cognitive functioning in school children and adolescents: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1217-1254.
- Waite, S. (2020). Forest School: What it is and why it matters. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(4), 293-308.
- Warden, C. (2015). Nature kindergartens and forest schools: An holistic approach to outdoor learning. *Sage Publications*.
- Wells, N. M., & Evans, G. W. (2003). Nearby Nature: A Buffer of Life Stress Among Rural Children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311-330.
- White, P., & Green, R. (2021). Collaborative learning in nature: The benefits of mixed-age group participation. *Early Childhood Environmental Education Journal*, 18(4), 205-218. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01402-5>
- White, R. (2004). Young Children's Relationship with Nature: Its Importance to Children's Development & the Earth's Future. *Taproot*, 16(2), 1-8.
- Williams-Siegfriedsen, J. (2017). Understanding the Danish forest school approach. *Routledge*.
- Wilson, R. A. (1996). *Starting Early: Environmental Education During the Early Childhood Years*. ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future (Brundtland Report)*. Oxford University Press.
- Yılmaz, A., & Kaya, N. (2022). Cultural and ecological benefits of family involvement in nature-based education in Turkey. *Journal of Educational Research*, 56(6), 469-482. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01453-7>
- Yildirim, G., & Akamca, G. O. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-10.