

# ÇOCUK VE GELİŞİM DERGİSİ (ÇG-D)

Journal of Child and  
Development (J-CAD)

Yıl/  
Year 2018

Cilt/  
Volume 1

Sayı/  
Number 1

## Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)

### Journal of Child and Development (J-CAD)

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



#### **Editör**

Prof. Dr. Neriman ARAL

#### **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 Bilgi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ramazan ARI (Selçuk Üniversitesi)  
Prof. Dr. İsmihan ARTAN (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mesude ATAY (Okan Üniversitesi)  
Prof. Dr. Neslihan AVCI (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. N. Pınar BAYHAN (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nilüfer DARICA (Hasan Kalyoncu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ümit DENİZ (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Semra ERKAN (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sibel Çiğdem GÜNEYSU (Başkent Üniversitesi)  
Prof. Dr. Tanju GÜRKAN (Lefke Avrupa Üniversitesi)  
Prof. Dr. Figen GÜRSOY (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yıldız GÜVEN (Marmara 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) (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. E. Nilgün METİN (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ayla OKTAY (Maltepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Dilara ÖZER (İstanbul Gedik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mübeccel SARA GÖNEN (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nilgün SARP (Üsküdar Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ayperi SİĞİRTMAÇ (Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Belma TUĞRUL (İstanbul Aydın Üniversitesi)  
Prof. Dr. F.Figen TURAN (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ozana URAL (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nurper ÜLKÜER (Üsküdar Üniversitesi)

Prof. Dr. Rengin ZEMBAT (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Gözde AKOĞLU (Kırıkkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Emel ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Doç. Dr. Hatice BEKİR (Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR (Afyon Kocatepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Remziye CEYLAN (Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Doç. Dr. Şehnaz CEYLAN (Karabük Üniversitesi)  
Doç. Dr. Zeynep ÇETİN (Hacettepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Hale DERE ÇİFTÇİ (İstinye Üniversitesi)  
Doç. Dr. Özcan DOĞAN (Hacettepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ender DURUALP (Ankara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Fatma ELİBOL (Kırıkkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Serap ERDOĞAN (Anadolu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ebru ERSAY (Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Refika OLGAN (ODTÜ Üniversitesi)  
Doç. Dr. Şükran KILIÇ (Aksaray Üniversitesi)  
Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK (Karabük Üniversitesi)  
Doç. Dr. Özgül POLAT (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Kezban TEPELİ (Selçuk Üniversitesi)  
Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKCI (Ankara Üniversitesi)  
Dr.Öğr.Üy. Zekeriya ÇALIŞKAN (İnönü Üniversitesi)  
Dr.Öğr.Üy. Haktan DEMİRCİOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)  
Dr.Öğr.Üy. Handan DOĞAN (Maltepe Üniversitesi)  
Dr.Öğr.Üy. Sühendan ER (TED Üniversitesi)  
Dr.Öğr.Üy. Tuba KARAARSLAN (Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr.Öğr.Üy. Nazan KAYTEZ (Çankırı Karatekin Üniversitesi)  
Dr.Öğr.Üy. Fatma Elif KILINÇ (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)  
Dr.Öğr.Üy. D. Melek SABUNCUOĞLU (İstinye Üniversitesi)  
Dr.Öğr.Üy. Selvinaz SAÇAN (Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr.Öğr.Üy. Mehmet SAGLAM (İnönü Üniversitesi)  
Dr.Öğr.Üy. A. Gülşah SARANLI (TED Üniversitesi)  
Dr.Öğr.Üy. Mehmet TORAN (İstanbul Kültür Üniversitesi)  
Dr.Öğr.Üy. Seçil YÜCELYİĞİT (Çankırı Karatekin Üniversitesi)

## **Mizanpaj-Dizgi-Kapak Tasarım**

Remzi AYDIN

## **Sorumlu Yazı İşleri Müdürü**

Prof. Dr. Neriman ARAL

## **İmtiyaz Sahibi ve Yayımcı**

Remzi AYDIN

[remziaydin@msn.com](mailto:remziaydin@msn.com)

Haziran, 2018

## İçindekiler

İçindekiler.....	i
Önsöz.....	ii
Ergenlerin Çocuk Sevme Düzeyleri ve Öfke İfade Tarzlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	1-14
Kaynaştırma Uygulamasını Yürüten Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi.....	15-29
Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişiminde Etkileşimli Kitap Okumanın Önemi.....	31-41
Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Trafik Farkındalığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Şanlıurfa Hilvan Örneği).....	43-51
Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitimi Yıl Sonu Eğlencesine İlişkin Beklentileri.....	52-60

## Önsöz

Çocuk gelişimi alanında bilimsel araştırmaları alana ücretsiz sunmanın bilginin küresel paylaşımını artıracığı ilkesini benimseyerek, içeriğine anında açık erişim sağlayan yılda iki kez yayınlanan ve yayın kurulu 32 farklı üniversitenin 67 öğretim üyesinden oluşan ulusal hakemli Çocuk ve Gelişim Dergisi'nin ilk sayısı beş makale ile yayınlanmıştır.

Çocuk ve Gelişim Dergisi'nin bu sayısında çocuk gelişimi alanına yönelik;

- “Ergenlerin Çocuk Sevme Düzeyleri ve Öfke İfade Tarzlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”,
- “Kaynaştırma Uygulamasını Yürüten Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”,
- “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişiminde Etkileşimli Kitap Okumanın Önemi”,
- “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Trafik Farkındalığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Şanlıurfa Hilvan Örneği)”,
- “Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitimi Yıl Sonu Eğlencesine İlişkin Beklentileri”

başlıklı çalışmalar yer almaktadır. Hakem ve yazarlara dergiye sağladıkları katkılardan dolayı yayın kurulu adına teşekkür ederim.

Çocuk ve Gelişim Dergisi'nin ikinci sayısı 25 Aralık 2018 tarihinde yayınlanacaktır.

25.06.2018

**Editör**

**Prof. Dr. Neriman ARAI**

## Ergenlerin Çocuk Sevme Düzeyleri ve Öfke İfade Tarzlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

### Examination of the Levels of Adolescent of Child Like and the Expression of the Anger According to Some Variables

Öğr. Gör. Gül Kadan<sup>1</sup>, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü,  
[gulkadan@gmail.com](mailto:gulkadan@gmail.com)

Öğr. Gör. Besime Bilmez, Bingöl Üniversitesi Genç Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, [meral\\_bilmez@hotmail.com](mailto:meral_bilmez@hotmail.com)

#### Öz

Eğitim sisteminde çocukla çalışan bireylerin çocuklara yaklaşım tarzları ve çocukları sevmeye düzeyleri, oldukça önemlidir. Çünkü çocuklara yaklaşım ve çocuk sevmeye hedeflere kolayca ulaşılmasının bir aracı olarak düşünülebilir. Aynı zamanda çocuklar eğitim sürecinde yetişkinleri ve kendisiyle iletişim ve etkileşim içinde olan bireyleri rol-model olarak almaktadırlar. Dolayısıyla rol-model olarak alınan kişilerin davranışları ve öfkeden uzak olmaları da hayati önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmada, Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin bazı sosyodemografik değişkenlere göre sürekli öfke-öfke ifade tarzı ile çocuk sevmeye düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek, sürekli öfke-öfke ifade tarzı ile çocuk sevmeye düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada Bingöl İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırmada "Genel Bilgi Formu", "Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği" ve "Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların %54,6'sının 16 yaş ve üzerinde, %42'sinin dördüncü sınıfta, %51,2'sinin üç ve daha fazla kardeşe sahip, %34,5'inin ilk çocuk olduğu, %41,3'ünün annesinin %47,1'inin babasını okuryazar-ilkokul mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %66,6'sı üniversiteye gitmek isterken, %75,1'i iletişim dersi almamıştır. Araştırma sonucunda, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin öfkelerini daha iyi kontrol ettikleri, kardeş sayısı arttıkça öfke düzeyinin arttığı, iki kardeşi olan çocukların öfkelerini daha iyi kontrol edebildiği, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öfkelerini daha iyi kontrol ettikleri, üniversiteye gitmek istemeyen öğrencilerin daha fazla öfkeli oldukları, öfke kontrolü ve çocuk sevmeye arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak öğrencilere öfke kontrolüne yönelik eğitimler düzenlenmesi, aile içinde kardeşler arasındaki dayanışma ve hoşgörüyü arttırmak için destekleyici eğitim programlarının uygulanması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Öfke, öfke kontrolü, çocuk sevmeye, ergenlik, öğretmen, yardımcı personel

---

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar

**Abstract**

The way in which the children working with children in the education system approaches children and loves children is very important. Because children approach and children love can be considered as a means of achieving the goals. All the same time, the children take the role of adults and the individuals who communicate and interact with themselves as role models in the educational process. Therefore the behavior of the people who are taken as role models and their being away from the anger are also vital. From this point of view, it was aimed to determine whether there is a significant difference between the level of continuous anger-anger expression and the level of child love according to some sociodemographic variables, and to determine the relationship between continuous anger-anger expression styles and child love levels in the Vocational High School Child Development. Department students. In the research carried out in the screening model, the Department of child development of girls Vocational High School affiliated to the Bingöl Provincial Directorate of National Education worked with the students. "General Information Form", "Continuous Anger- Anger Expression Style Scale" and "Barnett Child Love Scale" were used in the research. As a result of the study 54,6% of the participants were aged 16 and over, 42% of them were in the fourth grade, 51,2% had three or more siblings, 34,5% were the first children 41,3% her mother's literacy and primary school graduation and 47,1% her father's literacy and primary school graduation. 66,6% of the students were going to university, 75,1% did not take communication courses. As a result of the research, it was found out that as the level of the class increased, the students control the anger more, the anger level increased as the number of siblings increased, the children with two siblings could control the anger more the students, anger-control and child loving were found to have a meaningful relationship in the positive direction. Based on the results of the research, it can be suggested to organize the trainings for the anger control for the students, to implement the supportive education programs to increase tolerance and solidarity among the brothers in the family.

**Keywords:** Anger, anger control, child love, adolescence, teacher, auxiliaries

**Giriş**

Toplumda kişilerin birlikte yaşayabilmelerinde birbirlerine karşı tutum ve yaklaşımları oldukça önem taşımaktadır. Özellikle söz konusu olan çocuklar olduğunda etrafında iletişim ve etkileşim içinde oldukları bireylerin ve yetişkinlerin davranış ve tutumları oldukça önemlidir. Bu önem çocukların öğrenme sürecinde yetişkinlerin davranışlarını model almalarından ve aldıkları modelleri içselleştirmelerinden kaynaklanmaktadır (Kandır ve Alpan, 2008). Bu kapsamda insanlarda doğuştan getirildiği ifade edilen öfke ve öfkenin kontrolünün istendik yönde yapılandırılması gerekmektedir. Öfke kişinin herhangi bir engellenme durumunda ortaya çıkarak karşıdaki kişi ya da objeye karşı saldırganca davranışlarda bulunmasıyla sonuçlanan bir duygu durumu olarak tarif edilebilir (DeMirando- Trincó, Santos ve Barbosa, 2017; Özmen, 2006). Öfke insanlarda farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Batıgün, 2004; Erkek, Özgür ve Babacan- Gümüş, 2006). İnsanlarda öfke, öfkenin içe vurulması, öfkenin dışa vurulması ve öfkenin kontrol edilmesi biçiminde kendini göstermektedir (Bostancı, Çoban, Tekin ve Özen, 2006; Lerner, 2007; Starner ve Peters, 2004; Sung, Puskar ve Sereika, 2006; Tambağ ve

Öz, 2005). Bu öfke çeşitlerinden öfke dışı vurumunda, kişi yaşamış olduğu öfkeyi gerek sözel, gerekse davranışsal yollarla dışarıya yöneltmektedir. Öfke içe vurumunda ise birey öfkelendiği şey ya da nesneye öfkelerini yansıtmadan kendi içine dönmektedir. Öfke kontrolü ise kişinin engellenme durumunda sakin kalabilmesini, duygu ve davranışlarını düzenleyebilmesini gerektiren bir yetenektir (Starner ve Peters, 2004).

Özellikle ergenlik döneminde ergenin bir taraftan bireyselleşme çabaları, diğer taraftan ebeveynleri başta olmak üzere öğretmenlerinin, iletişim ve etkileşim içinde bulunduğu kişilerle yaşanan olumsuzluklar, ergenin öfkelenmesine neden olabilmektedir (Özmen, Özmen, Çetinkaya ve Akil, 2016). Oldukça normal olarak kabul edilen bu öfkenin ergen tarafından kontrol edilememesi sonucunda istenmeyen ve yıkıcı sonuçlar da ortaya çıkabilmektedir (Albayrak ve Kutlu, 2009; DeMirando- Trinco vd., 2017). Özellikle eğitim sisteminde çocuklarla birlikte olan ergenlerin, öfkelerini kontrol edebilmeleri, çocukların etrafındaki yetişkinlerin davranışlarını rol-model olarak aldıkları göz önünde bulundurulduğunda hayati öneme sahiptir. Çocuklarla bir arada olan ergenlerin bir grubu olan kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü öğrencileri, eğitimleri devam ederken stajlara çıkmakta ve bu stajlarda özellikle okul öncesi dönem çocuklarıyla bir arada bulunmaktadır ([http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24804\\_0html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24804_0html).) ki bir arada buldukları dönem çocuklarının özellikleri göz önüne alındığında öfkelerini kontrol altına almaları beklenmekte ve istenmektedir.

Okul öncesi dönem insan hayatında en önemli olan dönemlerden biri olması bakımından kritik öneme sahiptir. Çocuk bu dönemde alacağı her türlü bilgi ve davranışla hayatını şekillendirebilecektir (Fujisawa, Todo ve Ando, 2017; Karaca, Gündüz ve Aral, 2011). Bu şekillendirmede pek çok etken söz konusu olsa da, çocukla iletişim ve etkileşim içinde bulunan kişiler, çocuğun hayatına direk müdahalede bulunabilen etkili bir güçtür. Çocukların bu kişilerle olan etkileşimleri tüm gelişim alanlarını etkileyebilmektedir (Bedge ve Özyürek, 2016; Tayler, 2015; Ulutaş ve Macun, 2016).

Öfkenin tam karşı kutbunda yer alan ve doğuştan getirildiği ifade edilen sevmeye, insanlar arasındaki en önemli duygulardan biridir. Toplumun huzurlu inşasında birbirlerini seven, birbirlerine anlayışla yaklaşan insanların varlığı yadsınamaz (Semerci, 2011). Çocukta tüm diğer duyguları etrafındaki kişilerin davranışlarını içselleştirerek öğrendiği gibi sevgiyi de yaşayarak öğrenecektir (Tezel- Şahin ve Özyürek, 2008). Aynı zamanda karşılıksız olarak sevildiğini bilen çocuklar potansiyellerini daha iyi geliştirebilmekte, potansiyellerini daha iyi geliştirebilmeleri ise onların gelişim alanlarının desteklenmesine yardımcı olabilmektedir (Duyan ve Gelbal, 2008; Whitney, 2016). Bu açıdan ele alındığında çocuklarla iletişim ve etkileşim içinde olan kız meslek lisesi öğrencilerinin de çocuk sevmelerinin ve davranışlarının buna göre yönlendirilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar da bu düşüncüyü desteklemekte, çocuklara sevgiyle yaklaşıldığında disiplin sorunlarının daha az görüldüğü (Ergün ve Özdaş, 1999), çocukların sosyal davranışsal açıdan istedik yönde özellikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Cottone, Mashburn ve Rimm-Kaufman, 2008; Downing, Ryndok ve Clare, 2000; Myers, 2009; Şahin ve Anlık, 2008). Tüm bu bilgilerden hareketle araştırmada kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin bazı sosyodemografik değişkenlere göre sürekli öfke- öfke ifade tarzı ve çocuk



sevme ölçekleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek, sürekli öfke- öfke ifade tarzı ile çocuk sevme puanları arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmıştır. Bu amaç altında araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin yaş, sınıf, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim durumu, üniversiteye gitme tercihi ve iletişim eğitimi alma durumu ile sürekli öfke- öfke ifade tarzları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin yaş, sınıf, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim durumu, üniversiteye gitme tercihi, iletişim eğitimi alma durumu ile çocuk sevme ölçeği arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin sürekli öfke- öfke ifade tarzı ile çocuk sevme ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ilişki var mıdır?

## Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine yönelik bilgiler sunulmaktadır.

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016) tarama modelini, *“Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların genellikle diğer araştırmacılara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları”* şeklinde tanımlamaktadır. Araştırmada kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin bazı sosyodemografik değişkenlere göre sürekli öfke- öfke ifade tarzları ile çocuk sevme arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek, sürekli öfke- öfke ifade tarzı ile çocuk sevme arasında ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu-Evren Örneklem

Araştırma Bingöl İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan ve Merkez ve Genç ilçelerinde bulunan Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümünde 2017- 2018 güz döneminde eğitim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden tüm öğrencilerle çalışılmış ve bu kapsamda 293 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %54,6'sı 16 yaş ve üzerindeyken, %42,3'ü 15 yaş, %3,1'i 14 yaşındadır. Öğrencilerin %42'si dördüncü sınıf, %26,3'ü birinci sınıf, %21,5'i üçüncü sınıf, %10,3'ü ikinci sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %34,5'i ilk, %34,1'i son, %31,4'ü ise ortanca sırada doğmuşlardır. Öğrencilerin annelerinin %41,3'ünün okuryazar- ilkokul, %36,3'ünün lise, %14'ünün ortaokul, %8,2'sinin üniversite mezunu olduğu, babalarının %47,1'inin okuryazar- ilkokul, %23,5'inin ortaokul, %21,5'inin lise, %7,8'inin üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %66,6'sı üniversiteye gitmek istediğini, %33,4'ü üniversiteye gitmek istemediğini, %75,1'i iletişim dersi almadığını, %24,9'u iletişim dersi aldığını ifade etmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerini belirlemek için “Genel Bilgi Formu”, öğrencilerin çocuk sevme durumlarını belirlemek için “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği ve öfke tarzlarını belirlemek için “Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği” kullanılmıştır.

#### ***Genel Bilgi Formu***

Öğrencilerin yaş, eğitim gördüğü sınıf, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim durumu, üniversite ile ilgili görüşlerini ve iletişim eğitimi alıp almadıklarını belirlemek için araştırmacılar tarafından oluşturulan formdur.

#### ***Barnett Çocuk Sevme Ölçeği***

Barnett ve Sinisi (1990) tarafından geliştirilmiş Türkçeye uyarlaması Duyan ve Gelbal (2008) tarafından yapılmıştır. Tek boyuttan oluşan ve toplam puan alınan ölçek yedili likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçekteki maddelerin dördü olumsuz, onu ise olumludur. Türkçeye uyarlama çalışması sırasında .85 olarak bulunan Cronbach Alfa katsayısı, araştırmada .87 olarak bulunmuştur.

#### ***Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği***

Spielberger vd. (1983) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlaması Özer (1994) tarafından yapılmıştır. 34 madde ve dörtlü likert tipinden oluşan ölçeğin ilk on maddesi sürekli öfkeyi, geriye kalan 24 madde ise öfke ifade tarzını oluşturmaktadır. Öfke ifade tarzı ölçeği, öfke içe, öfke dışa ve öfke kontrol olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlardan sürekli öfke, kişinin kendini nasıl hissettiğini, öfke içe, öfkeyi içinde yaşamasını, öfke dışa, öfkenin dışarıdaki nesne ya da insanlara yönlendirilmesini ve öfke kontrolü ise kişinin öfkesini kontrol altında tutabilmesini ifade etmektedir. Türkçeye uyarlama çalışması sırasında Cronbach Alfa katsayıları öfke kontrolü için .84, öfke dışa vurumu için .78, öfke içe vurumu için .62, sürekli öfke için .80 olarak bulunmuştur (Özer, 1994). Araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alfa değerleri Sürekli öfke ölçeği için .87; öfke içe vurumu alt boyutu için .70, öfke dışa vurumu alt boyutu için .80 ve öfke kontrolü alt boyutu için .74 olarak bulunmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların vermiş oldukları cevapların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kurtosis ve Skewness değerleri ile KolmogorovSmirnov test sonuçlarına bakılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda dağılımın normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve nonparametrik testler kullanılmıştır. Çocuk sevme ölçeği ile sürekli öfke- öfke ifade tarzı ölçekleri ile sosyodemografik değişkenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testi, anlamlı farklılığın hangi alt gruptan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi; çocuk sevme ölçeği ile sürekli öfke- öfke ifade tarzı ölçekleri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Spearman Korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

### Bulgular ve Tartışma

Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin sürekli öfke- öfke ifade tarzları ile çocuk sevme düzeylerini bazı sosyodemografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve sürekli öfke- öfke ifade tarzı ile çocuk sevme ölçekleri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan araştırma bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin sınıf değişkenine göre Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı alt boyutları ile Çocuk Sevme Ölçeğine ait ortalamalar ve Kruskal Wallis testi sonuçları

Ölçekler	Sınıf düzeyi	n	Sıralar ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p	Anlamlı fark
Sürekli Öfke	1 <sup>1</sup>	77	144,84	8,21	4	.08	
	2 <sup>2</sup>	30	122,80				
	3 <sup>3</sup>	63	149,67				
	4 <sup>4</sup>	123	150,18				
Öfke İfade Tarzı Ölçeği	1 <sup>1</sup>	77	131,82	5	4	.29	
	2 <sup>2</sup>	30	151,66				
	3 <sup>3</sup>	63	150,80				
	4 <sup>4</sup>	123	152,18				
Öfke Dışa	1 <sup>1</sup>	77	158,36	10.06	4	.04	
	2 <sup>2</sup>	30	115,64				
	3 <sup>3</sup>	63	147,76				
	4 <sup>4</sup>	123	144,53				
Öfke Kontrol	1 <sup>1</sup>	77	118,47	25,57	4	.000	1-4
	2 <sup>2</sup>	30	140,50				
	3 <sup>3</sup>	63	140,56				
	4 <sup>4</sup>	123	171,93				
Çocuk Sevme Ölçeği	1 <sup>1</sup>	77	129,41	6,45	4	.17	
	2 <sup>2</sup>	30	143,57				
	3 <sup>3</sup>	63	145,25				
	4 <sup>4</sup>	123	158,92				

Tablo 1’de görüldüğü gibi kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin sınıfa göre öfke ifade tarzı ölçeğinin, öfke kontrol alt boyutunda anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur ( $x^2=25,57$ ;  $p<.01$ ). Buna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin ( $X=114,70$ ), birinci sınıf öğrencilerine göre ( $X=77,82$ ) öfkelerini daha iyi kontrol edebildikleri bulunmuştur. Bu durumu öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça öğrenim gördükleri alanda bilinç ve farkındalık kazanarak özellikle çocuklarla birlikte oldukları anda davranışlarını kontrol edebilmelerinin anlamını daha iyi özümseme çabalarıyla açıklamak mümkündür. Çünkü almış oldukları dersler arasında yer alan çocuk gelişimi derslerinin üst sınıflarda daha da yoğunlaşmış olmaları ve birinci sınıftan itibaren olan bilgi birikimleri (Çam, 2016), ergenlikte doğal bir duygu olarak ifade edilen öfke duygularını daha iyi kontrol edebilmelerine (Adana ve Arslantaş, 2011) yardımcı olacağı düşünülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda sınıf seviyesi yükseldikçe öğretmen adaylarının öfkelerini daha iyi kontrol ettikleri bulunmuştur (Ören ve Türkoğlu, 2011). Sınıf değişkenine göre sürekli öfke ölçeği ile ( $x^2=.08$ ;  $p>.01$ ) ve çocuk sevme ölçeği arasında ( $x^2=6,45$ ;  $p>.01$ ) anlamlı farklılık bulunamamıştır.

**Tablo 2.** Kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin kardeş sayısına göre Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği ve Çocuk Sevme Ölçeğine ait ortalamalar ve Kruskal Wallis testi sonuçları

Ölçekler	Kardeş sayısı	n	Sıralar ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p	Anlamlı fark
Sürekli Öfke	Tek <sup>1</sup>	23	111,20				
	2 kardeş <sup>2</sup>	120	133,01	13,24	2	.001	2-3
	3 ve üstü kardeş <sup>3</sup>	150	163,68				
Öfke İfade Tarzı Ölçeği							
Öfke İçer	Tek <sup>1</sup>	23	125				
	2 kardeş <sup>2</sup>	120	139,06	4,61	2	.1	
	3 ve üzeri kardeş <sup>3</sup>	150	156,73				
Öfke Dışa	Tek <sup>1</sup>	23	91,35				
	2 kardeş <sup>2</sup>	120	138,66	16,01	2	.000	1-3
	3 ve üzeri kardeş <sup>3</sup>	150	162,21				
Öfke Kontrol	Tek <sup>1</sup>	23	131,50				
	2 Kardeş <sup>2</sup>	120	151,99	18,04	2	.000	2-3
	3 ve üzeri kardeş <sup>3</sup>	150	145,94				
Çocuk Sevme Ölçeği	Tek <sup>1</sup>	23	129,03				
	2 kardeş <sup>2</sup>	120	140,06	1,10	2	.58	
	3 ve üzeri kardeş <sup>3</sup>	150	145,72				

Tablo 2’de görüldüğü gibi kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin kardeş sayısına göre sürekli öfke ölçeği ( $x^2=13,24$ ;  $p<.01$ ), öfke ifade tarzı ölçeğinin alt boyutlarından öfke dışa ( $x^2=16,01$ ;  $p<.01$ ) ve öfke kontrolü ( $x^2=18,04$ ;  $p<.01$ ) arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Söz konusu farklılık sürekli öfke ölçeğinde üç ve üzeri kardeşe sahip olan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Üç ve üzerinde kardeşe sahip olan öğrencilerin sıra ortalaması ( $X=163,68$ ), iki kardeşe sahip olan öğrencilerin sıra ortalamasından ( $X=133,01$ ) yüksektir. Öfke ifade tarzı ölçeği alt boyutlarından öfke dışa alt boyutunda anlamlı farklılık üç ve üzeri kardeşe sahip olan öğrenciler, öfke kontrol alt boyutunda ise iki kardeşe sahip olan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Öfke dışa alt boyutunda üç ve üzeri kardeşe sahip olan öğrencilerin sıra ortalaması ( $X=162,21$ ), tek çocuk olan öğrencilerin sıra ortalamasından ( $X=91,35$ ); öfke kontrol alt boyutunda ise iki kardeşe sahip olan öğrencilerin sıra ortalaması ( $X=151,99$ ), üç ve üzeri kardeşe sahip olan öğrencilerin sıra ortalamasından ( $X=145,94$ ) yüksek olarak bulunmuştur. Bu durum kardeş sayısı arttıkça öfke düzeylerinin arttığını, kardeş sayısı azaldığında ise çocukların öfkelerini daha iyi kontrol edebildiklerini göstermektedir. Çocuk için kardeş önemli bir faktördür. Çocuğun kişilik gelişiminde, sosyal anlamda olgunlaşmasında kardeş önemli olmakla birlikte, kardeş sayısı arttıkça ebeveynlerin ilgi ve sevgisi bölündüğü için çocuklarda öfke duygusunun artış gösterdiği de bilinmektedir (Song ve Valling, 2018). Ancak bu duruma koşut olarak, kardeş sayısının azalması hem eşit oranda ebeveynin ilgi ve sevgisinin paylaşılmasını, hem çatışma çözme becerilerini daha iyi yapılandırılmayı da getireceği için öfke kontrolü artmaktadır (Öz-Soysal, 2016). Yapılan araştırmalarda kardeş sayısı arttıkça çocuklarda agresif davranışlar ve öfkenin arttığını gösterir yönde olurken (Chad, Simpson ve Ellis, 2016;

Dereli- İman, 2015; Gökçearslan- Çıfci, 2009; Kumador, Ofosu ve Mohama, 2018), kardeş sayısının bir ya da iki olması sonucunda çocukların yaşam doyumlarının daha iyi düzeyde olduğu ve buna paralel olarak da öfkelerini daha iyi kontrol altına alabildiklerini göstermiştir (Acar, Demir, Görmez ve Keser, 2015; Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir ve Kavakçı, 2009; Gültekin-Akduman ve Baran, 2011; Öz-Soysal, 2016; Sawai ve Kato, 2017; Volkom ve Beaudoin, 2016). Kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin kardeş sayısına göre çocuk sevme ölçeği arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $\chi^2=1,10$ ;  $p>.01$ ).

**Tablo 3.** Kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin anne öğrenimine göre Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı ve Çocuk Sevme Ölçeğine ait ortalamalar ve Kruskal Wallis testi sonuçları

Ölçekler	Anne eğitim	n	Sıralar ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p	Anlamlı fark
Sürekli öfke	Okuryazar-ilkokul <sup>1</sup>	121	152,50	4,84	3	.18	
	Ortaokul <sup>2</sup>	41	133,06				
	Lise <sup>3</sup>	107	152,54				
	Üniversite <sup>4</sup>	24	118,35				
Öfke İfade Tarzı Ölçeği	Okuryazar-ilkokul <sup>1</sup>	121	144,02	1,34	3	.72	
	Ortaokul <sup>2</sup>	41	147,23				
	Lise <sup>3</sup>	107	152,27				
	Üniversite <sup>4</sup>	24	133,67				
Öfke Dışa	Okuryazar-ilkokul <sup>1</sup>	121	153,75	3,05	3	.38	
	Ortaokul <sup>2</sup>	41	147,46				
	Lise <sup>3</sup>	107	144,95				
	Üniversite <sup>4</sup>	24	121,33				
Öfke Kontrol	Okuryazar-ilkokul <sup>1</sup>	41	137,02	14,31	3	.003	2-3 2-4
	Ortaokul <sup>2</sup>	107	116,91				
	Lise <sup>3</sup>	24	162,04				
	Üniversite <sup>4</sup>	41	181,67				
Çocuk Sevme	Okuryazar-ilkokul <sup>1</sup>	121	143,78	1,86	3	.60	
	Ortaokul <sup>2</sup>	41	135,27				
	Lise <sup>3</sup>	107	154,73				
	Üniversite <sup>4</sup>	24	148,81				

Tablo 3'de görüldüğü gibi kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin anne öğrenimine göre öfke ifade tarzı ölçeği alt boyutlarından öfke kontrol alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $\chi^2=14,31$ ;  $p<.01$ ). Annesi lise mezunu olan öğrencilerin sıra ortalaması ( $X=162,04$ ), annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamasına göre ( $X=116,91$ ) ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalaması ( $X=181,67$ ), annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamasına göre ( $X=116,91$ ) yüksek bulunmuştur. Aile öfke yaşantılarının oluşmasında, özdeşim kurmada, model olmada önemli bir faktördür. Eğitim düzeyi, anne-baba tutumları, aile içi dinamikler ve çocuk yetiştirme tutumları, çocukların öfke düzeylerini ve öfke kontrol becerilerini etkilemektedir (Acar vd., 2015).

Araştırma sonucunda annenin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların öfkelerini daha iyi kontrol ettikleri görülmüştür. Bu durum annenin eğitim seviyesinin yükselmesi sonucunda çocuklarıyla daha iyi iletişim kurabilmesiyle, çocuklarına bu yönde bir eğitim vermesiyle açıklanabilir (Alisinanoğlu, 2003; Aydemir ve Aksoy, 2010; Gültekin-Akduman ve Baran, 2011). Yapılan araştırmalarda da anne eğitim düzeyinin yükselmesiyle öfke kontrolü arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Akdeniz, Demirci, Sekban ve Yurtsever, 2017; Kiraz, 2016). Öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre sürekli öfke ( $x^2=4,84$ ;  $p>.01$ ) ve çocuk sevme ( $x^2=1,86$ ;  $p>.01$ ) ölçekleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

**Tablo 4.** Kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin üniversiteye gitme tercihlerine göre Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı ve Çocuk Sevme Ölçeklerine ait ortalamalar ve Mann Whitney U testi sonuçları

Ölçekler	Üniversiteye gitme tercihi	n	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Sürekli Öfke	Evet	195	136,53	26623	75,13	.003
	Hayır	98	167,84	16448		
Öfke İfade Tarzı	Evet	195	137,66	26843,50	7733,50	.01
	Hayır	98	165,59	16227,50		
Öfke Dışa	Evet	195	142,82	27850	8740	.23
	Hayır	98	155,32	15221		
Öfke Kontrol	Evet	195	147,30	28724	9496	.93
	Hayır	98	146,40	14347		
Çocuk Sevme	Evet	195	153,74	29979	8241	.05
	Hayır	98	133,59	13092		

Tablo 4'e göre kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin üniversiteye gitme tercihlerine göre sürekli öfke ölçeği arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $U=75,13$ ;  $p<.01$ ). Üniversiteye gitmek istemeyen öğrencilerin sürekli öfke sıra ortalamaları ( $X=167,84$ ), üniversiteye gitmek isteyen öğrencilerin sıra ortalamasından ( $X=136,53$ ) yüksek bulunmuştur. Üniversiteye gitmek bir tercih nedeni olarak görülse de, bu tercihi etkileyebilecek faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri sosyoekonomik durum ve ebeveynlerin eğitim düzeyi iken, bir diğeri ise ergenin ne olacağına yönelik karar verebilme becerisidir. Anne ve babaların eğitim düzeyinin düşük olması, sosyoekonomik anlamda da dar boğazı getirmekte ve bunun sonucunda da ergen öfkelenebilmektedir. Maddi imkansızlıklarla paralel olarak üniversiteye gitmek de istemeyebilmekte bu da öfke duygusunun yükselmesine neden olabilmektedir (Aral vd., 2016; Özer ve Çolak, 2015). Aynı zamanda ergenlik döneminin bitmesiyle başlayan üniversiteye gitme tercihi, ergenin kim olduğuna yönelik soruları cevaplamasını da gerektirir. Kim olduğuna yönelik soruları cevaplayabilen, bir başka ifadeyle ergenlik dönemini sorunsuz atlatan kişilerin öfke düzeyleri düşük ve öfke kontrolleri daha yüksektir (Fazlıoğlu, 2017). Bu bakış açısının da üniversiteye gitmek istemeyen ergenlerin öfke düzeylerinin yüksekliğini açıkladığı düşünülmektedir. Öğrencilerin üniversiteye gitme tercihlerine göre öfke ifade tarzı alt boyutlarından öfke içe ( $U=7733,50$ ;  $p>.01$ ), öfke dışa ( $U=8740$ ;  $p>.01$ ), öfke kontrol ( $U=9496$ ;  $p>.01$ ) ve çocuk sevme ölçeği ( $U=8241$ ;  $p>.01$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

**Tablo 5.** Kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği ve Çocuk Sevme Ölçeği arasındaki Korelasyon analizi sonuçları

	Barnett Çocuk Sevme Ölçeği
Sürekli Öfke	r=.15; p=.01
Öfke İçer	r=.16; p=.01
Öfke Dışa	r=.14; p=.01
Öfke Kontrol	r=.26; p=.000

Tablo 5’de görüldüğü gibi kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin öfke kontrol alt boyutunda aldıkları puanlarla Barnett Çocuk Sevme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında orta derecede pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=.26$ ;  $p<.01$ ). Öfke kontrolü arttıkça, çocuk sevme de artmaktadır. Bu durumu öfke ile sevmenin birbirine karşıt duygular olmasıyla açıklamak mümkündür. Öfke, insanlar arası ilişkilerde istenmeyen bir duygudur ve beraberinde nefreti getirmektedir. Bu duygunun tam karşı kutbunda ise sevme ve sevgi yer almaktadır (İlgar, 2013). Yapılan araştırmalarda da öfke duygusunun daha çok saldırganlığa yol açacağını, öfkenin kontrolünün ise daha istendik davranışlarla sonuçlanacağı üzerinde durmaktadır (Albayrak ve Kutlu, 2009; Pickens, 2009; Şahin, Batıgün ve Koç, 2011; Yuu, 2010). Özellikle öğretmenlik mesleğinde öfkeli davranışların her zaman olumsuz sonuçlar doğuracağı da yapılmış araştırmalarda sıklıkla vurgulanan bir diğer önemli konudur (Babaoğlu, 2007; Oktay, 2007). Öğretmen adayları içinde bu durum oldukça önemlidir. Çünkü mezun olduktan sonra başarılı olabilmenin ön şartları okul döneminde atılmaktadır (Yöndem ve Bıçak, 2008). Ayrıca öğretmen adaylarının özellikle lise döneminde olanların, ergenlik döneminde bulunmaları ve dolayısıyla öfkelerini kontrol edebilmeleri (Adana ve Arslantaş, 2011), öğrencilere beraberinde akademik başarıyı da getirebilir. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında ise öfke kontrolünün artmasının çocuk sevme durumunu da beraberinde getireceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin yaş, doğum sırası, baba öğrenim durumu, iletişim dersi alma durumlarına göre sürekli öfke- öfke ifade tarzı ve çocuk sevme ölçekleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>.01$ ).

### Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin öfkelerini daha iyi kontrol ettikleri, kardeş sayısı arttıkça öfke düzeyinin arttığı, iki kardeşi olan çocukların öfkelerini daha iyi kontrol edebildiği, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öfkelerini daha iyi kontrol ettikleri, üniversiteye gitmek istemeyen öğrencilerin daha fazla öfkeli oldukları, öfke kontrolü ile çocuk sevme ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak;

1. Öğrencilere birinci sınıftan itibaren verilen çocuk eğitime yönelik bilgilerin daha etkili biçimde sunulması,
2. Ailede kardeşler arasındaki ilişki ve etkileşimlerin sağlıklı ve istendik yönde nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik okullarda rehberlik hizmetlerinin daha etkili şekilde sunulması,
3. Annelere öfke kontrolü ve çocuklarındaki öfkenin olumlu şekilde yönetilebilmesi, kardeşler arasındaki dayanışmayı nasıl arttırılabileceğine yönelik eğitimler sağlanması önerilebilir.

### Kaynakça

- Acar, G., Demir, A., Görmez, D., Keser, İ. (2015). Aile ve çocuk suçluluğu ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 651-656.
- Adana, F., Arslantaş, H. (2011). Ergenlikte öfke ve öfkenin yönetiminde okul hemşiresinin rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 12(1), 57-62.
- Akdeniz, H., Demirci, D., Sekban, G., Yurtsever, Y. (2017). Üniversite öğrencilerinin öfke düzeylerin karşılaştırılması: Kocaeli üniversitesi örneği. *Muş Alparaslan Üniversitesi Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 46-60.
- Albayrak, B., Kutlu, Y. (2009). Ergenlerde öfke ifade tarzı ve ilişkili faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi*, 2(3), 57-65.
- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 97-108.
- Aral, N., Özdoğan-Özbal, E., Gürsoy, F., Çetin-Sultanoğlu, S., Aydos, S., Tosun, S., Karaaslan, T., Kadan, G. (2016). Poverty definitions through children's eyes. *Journal of Current Researches on Health Sector*, 6(1), 39-50.
- Aydemir, H., Aksoy, N.D. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerin demokratik tutumlarının bazı değişkenlerle ilişkisi: Malatya örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 265-279.
- Babaoğlu, E. (2007). Aday öğretmenlerde öfke. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 30-36.
- Batıgün, A.D. (2004). İntihar ile ilgili bazı değişkenler: Öfke/saldırganlık, dürtüsel davranışlar, problem çözme becerileri, yaşamı sürdürme nedenleri. *Kriz Dergisi*, 12(2), 49-61.
- Bedge, Z., Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232.
- Bostancı, N., Çoban, Ş., Tekin, Z., Özen, A. (2006). Üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre öfke ifade etme biçimleri. *Kriz Dergisi*, 14(3), 9-18.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Chad, R.A., Simpson, C.G., Ellis, S.K. (2016). The relationship between school belonging sibling aggression and bullying involvement: Implications for students with and without disabilities. *Educational Psychology*, 36(8), 1462-1486.
- Cottone, E.A., Mashburn, A., Rimm-Kaufman, S.E. (2008). Relationships between teachers and preschoolers who are at risk: Contribution of children's language skills, temperamentally based attributes and gender. *Early Education and Development*, 19(4), 600-621.
- Çam, S. (2016). Kız meslek lisesi öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre benlik kavramlarının karşılaştırılması. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(3), 16-20.



- Çetinkaya, S., Nur, N., Ayvaz, A., Özdemir, D., Kavakçı, Ö. (2009). Sosyoekonomik durumu farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde akran zorbalığının depresyon ve benlik saygısı düzeyiyle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 151-158.
- DeMirando- Trinco, M.E., Santos, J.C., Barbosa, A. (2017). Experiences and needs of parents of adolescents with self-harm behaviors during hospitalization. *Revista de Enfermagem Referencia*, IV(13), 115-124.
- Dereli- İman, E. (2015). Ergenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ile empatik eğilim, sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(3), 235-256.
- Downing, J.E., Ryndak, D.L., Clare, D. (2000). Para educators in inclusive classrooms: Their own perceptions. *Remedial and Special Education*, 21, 171-181.
- Duyan, V., Gelbal, S. (2008). Barnett çocuk sevmeye ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 40-48.
- Erkek, N., Özgür, G., Babacan-Gümüş, A. (2006). Hipertansiyon tanısı alan hastaların sürekli öfke ve öfke ifade tarzları. *CÜ Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(2), 9-18.
- Ergün, M., Özdaş, A. (1999). Okul gözlemi ve uygulama çalışmalarının öğretmen adayları üzerindeki etkisi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 115-119.
- Fazlıoğlu, Y. (2017). Sosyal gelişim. N. Aral, T. Duman (ed.). *Eğitim psikolojisi*. İçinde (s. 154-176). Ankara: Pegem.
- Fujisawa, K.K., Todo, N., Ando, J. (2017). Genetic and environment influences on the development and stability of executive functions in children of preschool age: A longitudinal study of Japanese *Twins Infant and Child Development*, 26, 1-27.
- Gökçearslan- Çifci, E. (2009). Kapkaç suçundan hüküm giyen yetişkinlerin sosyodemografik özellikleri ve sapma davranışlar açısından incelenmesi. *Aile ve Toplum*, 5(18), 73-85.
- Gültekin- Akduman, G., Baran, G. (2011). Suça karışan ve karışmayan 12-15 yaş grubundaki çocuklarda akran istismarının çeşitli ailesel özelliklerle ilişkisi *Anatolian Journal of Psychiatry*, 12, 76-83. [https://mevzuat.meb.gov.tr/html/24804\\_0.html](https://mevzuat.meb.gov.tr/html/24804_0.html). 28.04.2018.
- İlgar, L. (2013). An analysis of the trait anger and anger expression styles of preschool teacher candidates term of some variables. *International Journal Social Sciences & Education*, 3(3), 770-785.
- Kandır, A., Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal duygusal gelişime anne baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 10(4), 33-38.
- Karaca, N.H., Gündüz, A., Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(2), 65-76.
- Kiraz, E. (2016). *Ergenlerde öfke, atılabilirlik ve ilişkili faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kumador, D., Ofosu, T.V., Mohama, S. (2018). Sibling relationships and adolescents' internalizing and externalizing problems. *Ife Psychology LA*, 26,(1), 193-208.
- Lerner, H. (2007). *Öfke dansı* S. Gül (çev.). İstanbul: Varlık.

- Myers, S.S. (2009). Examining associations between effortfull control and teacher-child relationships in relation to head start children's socioemotional adjustment. *Early Education and Development*, 20(5), 756-774.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sibirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Ören, N., Türkoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının sürekli öfle ve öfke ifade tarzlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 7(1), 160-170.
- Öz-Soysal, F.S. (2016). A study on sibling relationships, life satisfaction and loneliness level of adolescents. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 58-67.
- Özer, A.K. (1994). Sürekli öfke (SL- öfke) ve öfke ifadesi tarzı (Öfke tarzı) ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 26-35.
- Özer, Y.E., Çolak, M. (2015). Yoksulluk, dezavantajlı grup ve suç ilişkisine yönelik bir alan araştırması: İzmir kadın sığınma evleri örneği. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(3), 479-491.
- Özmen, A. (2006). Öfkeyle başa çıkma eğitiminin ve etkileşim grubu uygulamasının içe yönelik öfke üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2), 175-185.
- Özmen, D., Özmen, E., Çetinkaya, A., Akil, İ.Ö. (2016). Ergenlerde sürekli öfke ve öfke ifade tarzları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17, 65-73.
- Pickens, J. (2009). Socioemotional programme promotes positive behavior in preschoolers. *Child Care in Practice*, 15(4), 261-278.
- Sawai, M., Kato, D., (2017). Sibling relations cognition in Japanese female university students. *College Student Journal*, 51(4), 570-578.
- Semerci, Z.B: (2011). *Duyguların şifresi: Yaşama ilişkilerimize ve duygularımıza dair*. İstanbul: Alfa.
- Song, J.H., Volling, B.L. (2018). Theory of mind development and early sibling relationships after the birth of a sibling: Parental discipline matters. *Infant and Child Development*, 27(1), 2-17.
- Starner, T.M., Peters, R.M. (2004). Anger expression and blood pressure in adolescents. *The Journal of School Nursing*, 20(6), 335-342.
- Sung, K.M., Puskar, K.R., Sereiko, S. (2006). Psikososyal faktörler ve gençlerin baş etme stratejileri bir kırsal Pennsylvania yüksekokulu. *Halk Sağlığı Hemşireliği*, 23(6), 523-529.
- Şahin, D., Anlıak, Ş. (2008). Okul öncesi çocuklarının öğretmenleriyle kurdukları ilişkileri algılama biçimleri. *Eğitim Bilimleri Uygulama*, 7(14), 215-230.
- Şahin, N.H., Batıgün, A.D., Koç, V. (2011). Kişilerarası tarz, kendilik algısı, öfke ve depresyon. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(1), 17-25.
- Tambağ, H., Öz, F. (2005). Aileleri ile birlikte ve yetiştirme yurtlarında yaşayan ergenlerin öfke ifade etme biçimleri. *Kriz Dergisi*, 13(1), 11-21.
- Tayler, C., (2015). Learning in early childhood: Experiences, relationships and "learning to be" *European Journal of Education*, 50(2), 160-174.
- Tezel-Şahin, F., Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.

- Ulutaş, İ., Macun, B. (2016). Okul öncesi çocuklarının duygusal zekasını desteklemede öğretmenin rolü. *Turkish Studies, 11(14)*, 951-964.
- Volkom, V.M., Beaudoin, E. (2016). The effect of birth order and sex on perceptions of the sibling relationship among college students. *College Student Journal, 50(3)*, 347-354.
- Whitney, A.E. (2016). Partners in loving the children roles and relationships in teaching and in parenting. *The Educational Forum, 80*, 353-364.
- Yuu, K. (2010). Expressing emotions in teaching: Inducement, suppression and disclosure as caring profession. *Educational Studies in Japon International Yearbook, 5*, 63-78.
- Yöndem, Z.D., Bıçak, B. (2008). Öğretmen adaylarının öfke düzeyi ve öfke tarzları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5(2)*, 1-15.

## Kaynaştırma Uygulamasını Yürüten Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

### Examination of the Emotional Labor and Burnout Levels of the Teachers Conducting the Mainstreaming Application

Öğr. Gör. Gül Kadan<sup>1</sup>, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü,  
[gulkadan@gmail.com](mailto:gulkadan@gmail.com)

Prof. Dr. Neriman Aral, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü,  
[aralneriman@gmail.com](mailto:aralneriman@gmail.com)

#### Öz

Eğitim bir toplumun geleceğinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Ancak bir toplumun geleceğinde, sadece eğitim tek başına bir anlam ifade etmez. Aynı zamanda bu eğitim faaliyetlerini yerine getirecek öğretmenlerin de, tutumu ve bilgisi bu süreçte önemlidir. Üstelik öğretmen sınıfında atipik gelişim gösteren öğrencileri de içine alacak şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerini geliştirebilmelidir. Ancak öğretmenlerin atipik gelişim gösteren öğrencileriyle çalışırken, aynı zamanda duygusal anlamda bir emek harcamaları gerekebilir. Duygusal emek, öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini yürütürken kullandıkları duygu ve davranışları düzenleyebilme kapasitesi olarak tanımlanmakla birlikte tükenmişliğe yol açabileceği de ifade edilmektedir. Özellikle kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını yoğun olarak kullanmaları sonucunda tükenmişliği de sıklıkla yaşayabilecekleri düşünülebilir. Bu düşünceden hareketle araştırmada, kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek ve duygusal emek ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını saptamak amaçlanmıştır.

Tanımlayıcı olarak gerçekleştirilen araştırma, Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan ilk ve ortaöğretim düzeyinde, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan 70 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma için etik kurul onayı Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmış, alınan etik kurul onayından sonra okullara gidilerek çalışmanın amacı okul yönetici ve öğretmenlerine anlatılmış, araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmenlerle çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu", "Duygusal Emek Ölçeği" ve "Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %50'si kadın, %50'si erkek, %42,9'u 21-30 yaş grubunda, %31,4'ü 16 yıl ve üzeri kıdeme sahipken, %64,3 öğretmenin sınıfında zihinsel yetersizliğe sahip öğrenci bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda cinsiyetin, yaşın, mesleki kıdemin, kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türünün duygusal emek ölçeğinin bazı alt boyutlarında, medeni durumun, kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türünün ise tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olduğu görülürken, duygusal emek ve tükenmişlik ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak,

---

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar

kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin daha çok desteklenmesi, öğretmenlere özel eğitim konusunda hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve var olan uygulamaların etkililiğinin artırılması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Atipik gelişim gösteren çocuklar, öğretmen, eğitim-öğretim, eğitim hakkı, kaynaştırma

### **Abstract**

Education has a very important place in the future of a society. However, education does not make a sense alone in the future of a society. Also the attitudes and knowledge of teachers who will carry out these educational activities are also important in this process. Moreover teacher should be able to develop educational activities including the students showing atypical development, teaches may also need to spend an emotional labor. Even though emotional labor is defined as the teachers' capacity of regulating their emotions and behaviors used while conducting the educational activities, it also stated that it may lead to burnout. Particularly, it can be considered that especially teachers who carry out the mainstreaming application frequently experience burnout as a result of intensive use of emotional labor behaviors. It is aimed to determine whether the emotional labor and burnout levels of the teachers who carry out the mainstreaming in the research are differentiated according to some variables and to determine whether there is a relationship between emotional labor and burnout. This descriptive study was conducted with to teachers who had mainstreaming students in their class at primary and secondary school level affiliated with Provincial Directorate for National Education of Çankırı. Ethics committee approval for the study was taken from Provincial Directorate for National Education of Çankırı, after the approval of the ethics committee, the school administrators and teachers were informed about the purpose of the study by going to the school and the study was conducted with the teachers who were voluntary to participate in the study. "General Information Form", "Emotional Labor Scale" and "Burnout Inventory" were used as data collection tool in the study. 50% of the teachers included in the study were female 50% were male; 42,9% were in age group of 21-30 years, 31,4% had a seniority of 16 years and more and 64,3% had a students with mental deficiency in their class. As a result of the study, it is seen that gender, age, occupational seniority, deficiency type of the mainstreaming students cause a significant difference in some subscales of emotional labor scale, and marital status and deficiency type of the mainstreaming students cause a significant difference in depersonalization subscale of burnout inventory, whereas, a significant correlation was found between the subscales of emotional labor scale and the subscales of burnout inventory. Based on the results obtained from the study, it can be recommended to support the teachers who conduct the mainstreaming application more, provide in service trainings on special education to the teachers and increase the effectiveness of the existing practices, ensure school-family- teacher cooperation.

**Keywords:** Children with atypical development, teacher, education-training, education right, mainstreaming students.

### **Giriş**

Eğitim, bir toplumun gelişmesinde ve kalkınmasında en önemli öğelerden biridir. Eğitim kurumlarında bu amaçların yerine getirilebilmesinde ise öğretmenlere çok büyük rol ve sorumluluklar düşmektedir. Özellikle çocuğun kişiliğinin şekillenmeye başladığı dönemlerde, öğretmenlerin gerek uygun-rol model

olmaları, gerekse başarılı eğitim programları uygulayabilmelerinin hayati önem taşıdığı bilinmektedir (Brookfield, 2017; Fullan ve Hargreaves, 2014; Karataş, 2013). Öğretmenlerin bu sorumlulukları sınıflarında tipik gelişim gösteren çocukları içine aldığı gibi, aynı zamanda atipik gelişim gösteren çocukları da kapsayabilmelidir (Diken, 2015). Tipik gelişim gösteren çocukların nasıl ki, eğitim hakkına, korunmaya ve sosyal bir birey olmaya hakları varsa, bu çocuklarında aynı haklara sahip oldukları göz ardı edilmemelidir (Coşkun, Gür ve Aykutlu, 2014; Seyhan ve Gültekin- Akduman, 2015).

Özel gereksinimli olan çocukların potansiyellerini geliştirip, topluma kazandırılabilmesi açısından eğitimin önemi yadsınamayacağı gibi, bu eğitimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin öneminin de yadsınamayacağı ortadadır. Öğretmenlerin özel gereksinimli olan çocuklarla çalışırken, çocukların bireysel farklılıklarını göz önüne alarak, özel stratejiler uygulayabilmeleri oldukça önemlidir (Karasu, Girgin ve Gürgür, 2015). Öğretmenlerin eğitim faaliyetleri sırasında, özel stratejileri uygulayabilmelerinin yanında önyargısız bir yapıda olmaları, çok sabırlı ve sakin olabilmeleri, empati yapabilmeleri gerekmektedir (Coe, Alaisi, Higgins ve Major, 2014). Tüm bu özellikler de kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin çocuklara yönelik daha fazla duygusal emek harcamalarına neden olabilir.

Duygusal emek, kişilerin yüz yüze iletişimlerinde sırasında ortaya çıkan, karşıdaki kişinin duygularını anlama, empati yapabilmeyi gerektiren, karşılıklı iletişim ve etkileşimi içeren organizasyonda görevli olan kişiler tarafından işlerin yürütülebilmesi için harcanan emek ve bu emeği planlayabilme ve uygulayabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Guy, Newman ve Mastracci, 2015; Gün- Eroğlu, 2014). Kişilerin mesleklerini yerine getirirken, rol yapmak zorunda kalmaları ise birtakım sorunlara neden olabilir ki, bunlardan belki de en önemlisi tükenmişliktir (Şat, Amil ve Özdevecioğlu, 2016). Nitekim yapılan araştırmalar, duyguların yoğun olarak yaşandığı meslek gruplarından biri olan öğretmenlik mesleğinde tükenmişliğin gelişebileceği üzerinde yoğunlaşmaktadır (Doğan, Demir ve Türkmen, 2016; Poyraz ve Sürücüoğlu, 2015).

Tükenmişlik, işte yoğun strese tepki olarak ortaya çıkan ve duygusal, tutumsal, davranışsal öğeleri barındıran, geçici bir yorgunluk ya da zorlanmadan ziyade bireyin işinden soğuması ile sonuçlanan kalıcı bir durum olarak tanımlanmaktadır (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). Tükenmişliğin sonuçları göz önüne alındığında istenmeyen bir durum olduğu görülmekle birlikte, öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinde duygusal emeği kullanmalarının tükenmişliğe yol açabileceği de düşünülmektedir (Poyraz ve Sürücüoğlu, 2015; Tokmak, 2014). Tüm bu bilgilerden hareketle, kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve duygusal emek ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını saptamak araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi üzerinde durulacaktır.

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma, Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan tanımlayıcı bir çalışmadır. Tanımlayıcı çalışma, nicel araştırma yöntemlerinde en çok kullanılan bir teknik olup, araştırılmak istenen konu hakkında, o konuyu yaşamış bireylerden oluşan geniş bir örnekleme, geçerlik ve güvenilirliği yapılan ölçeklerle bilgilerin kısa sürede toplanmasını sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

### **Çalışma Grubu-Evren Örnekleme**

Araştırma Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak 70 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %50'sinin kadın ve %50'sinin erkek öğretmen olduğu, %42,9'unun 21-30 yaş, %32,9'unun 37 ve üstü yaş, %24,3'ünün 31-36 yaş grubunda olduğu, çoğunluğun (%78,6) lisans mezunu ve evli (%85,7) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %55,7'si ortaokulda görev yaparken, %31,4'ünün 16 yıl ve üstü, %27,1'inin 6-10 yıl, %22,9'unun 11-15 yıl, %18,6'sının 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olduğu, %64,3'ünün sınıfında zihinsel, %20'sinin sınıfında öğrenme güçlüğü, %15,7'sinin sınıfında fiziksel, konuşma ve dil, işitme ve görme yetersizliğine sahip öğrencinin bulunduğu belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veriler, "Genel Bilgi Formu", "Duygusal Emek Ölçeği" ve "Tükenmişlik Ölçeği" ile toplanmıştır.

#### ***Genel Bilgi Formu***

Araştırmaya dahil edilen ve kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaş, mesleki kıdem, kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik durumuna ilişkin bilgileri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan sorulardan oluşmaktadır.

#### ***Duygusal Emek Ölçeği***

Diefendorff, Croyle ve Grooserand (2005) tarafından geliştirilen ve Basım ve Begenirbaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, üç alt boyut ve 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekteki Cronbach Alfa katsayıları yüzeysel rol yapma alt boyutu için .92; derinden rol yapma alt boyutu için .85 ve doğal duygular alt boyutu için .83 olarak bulunmuştur (Diefendorff vd., 2005). Araştırma kapsamında ise Cronbach Alfa katsayıları, yüzeysel rol yapma alt boyutu için .85; derinden rol yapma alt boyutu için .91 ve doğal duygular alt boyutu için .81 olarak bulunmuştur.

### ***Maslach Tükenmişlik Ölçeği***

Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma alt boyutlarından meydana gelmektedir. Toplamda 22 maddeden oluşan ve beşli likert tipi bir ölçektir. Ergin (1992) Türkçeye uyarlama çalışmasında, ölçeğin alt boyutlarındaki Cronbach Alfa katsayılarını duygusal tükenme alt boyutu için .83; duyarsızlaşma alt boyutu için .65 ve kişisel başarıda azalma alt boyutu için .72 olarak bulmuştur. Araştırma kapsamında Cronbach Alfa değerleri ise duygusal tükenme alt boyutu için .83; duyarsızlaşma alt boyutu için .84 ve kişisel başarıda azalma alt boyutu için .81 olarak bulunmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için örneklem büyüklüğünün 50'den fazla olması nedeniyle Kolomogorov Smirnov test sonuçları ile Kurtosis ve Skewness değerlerine bakılmıştır. Yapılan normallik analizi sonucunda, dağılımın normal dağılım göstermediği saptanarak nonparametrik testler kullanılmıştır. Sosyodemografik değişkenlere göre duygusal emek ve tükenmişlik ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri ile incelenmiştir. Anlamlı farklılığın olduğu durumlarda anlamlı farklılığın hangi alt gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U test sonuçlarına bakılmıştır. Duygusal emek ölçeği alt boyutları ile tükenmişlik ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için nonparametrik testlerde kullanılan Spearman Korelasyon analizine bakılmıştır.

### **Bulgular ve Tartışma**

Bu bölümde elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 1.** Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin cinsiyetlerine göre duygusal emek ve tükenmişlik ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalamalar ve Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Duygusal Emek Ölçeği	Kadın	35	30,26	1059	429	.03
Yüzeysel Rol	Erkek	35	40,74	1426		
Derinden Rol	Kadın	35	30,34	1062	432	.03
	Erkek	35	40,66	1423		
Doğal Duygular	Kadın	35	38,07	1332,50	522,50	.28
	Erkek	35	32,93	1152,50		
Tükenmişlik Ölçeği						
Duygusal Tükenme	Kadın	35	37,56	1314,50	540,50	.39
	Erkek	35	33,44	1170,50		
Duyarsızlaşma	Kadın	35	34,99	1224,50	594,50	.83
	Erkek	35	36,01	1260,50		
Kişisel Başarıda Azalma	Kadın	35	34,63	1212	582	.72
	Erkek	35	36,37	1273		



Tablo 1'e göre, kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ölçeği alt boyutlarından yüzeysel rol alt boyutu ( $U=429$ ;  $p<.05$ ) ve derinden rol alt boyutu ( $U=432$ ;  $p<.05$ ) sıra ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir. Duygusal emek ölçeğinin alt boyutlarından derinden rol yapma ve yüzeysel rol yapma alt boyutlarında erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarının, kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma alt boyutlarında erkek öğretmenlerin sıra ortalamasının yüksekliğini, kadınların doğaları gereği kendilerinden beklenen başkalarının duygularını anlamak, onlarla empati yapabilmek ve sonucunda da doğal duygularla davranabilmelerine bağlamak mümkün görülmektedir (Wong ve Wang, 2009). Derinden rol yapma, kişinin kendi içindeki duygulara odaklanmasını (Brotheridge ve Grandey, 2002), yüzeysel rol ise kişinin gerçekten hissettiklerini tamamen maskeleyerek davranmasını gerektirmektedir (Grandey, 2003). Buda erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarının yüksekliğini açıklayabilir. Genelde erkekler, olumlu duygular yerine, daha olumsuz duygularla hareket etme potansiyellerine sahip oldukları gibi, toplum tarafından kendilerinden beklenen davranışları da bu şekilde yerine getirmektedirler (Özgen, 2010). Duygusal emek üzerinde cinsiyetin etkisini belirlemeye yönelik çalışmalarda da, erkeklerin kadınlara göre daha fazla derin davranış (Begenirbaş, 2013) ve yüzeysel davranış (Türkay, Aydın ve Taşar, 2011), kadınların ise daha fazla doğal davranış sergiledikleri bulunmuştur (Begenirbaş, 2013).

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi sıra ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklı olmadığı belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Tükenmişlik ile cinsiyetin etkisini araştıran çalışmalarda da benzer şekilde anlamlı farklılıklar bulunamamıştır (Gündüz, 2005; Kayan- Fadlilmula, 2014; Yavuz ve Özgür, 2016). Arada anlamlı farklılık çıkmamasını, gerek erkeklerin gerekse kadınların meslek hayatında aynı şekilde yer almaları ve aynı şekilde tükenmişliğe maruz kalmalarıyla, her iki grupta da bulunan kaynaştırma öğrencisiyle açıklamak mümkün görülmektedir (Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Okal, 2013).

**Tablo 2.** Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin yaşlarına göre duygusal emek ölçeği alt boyutlarına ve tükenmişlik ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalamalar ve Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıralar ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p	Anlamlı farklılık
Duygusal Emek Ölçeği							
Yüzeysel Rol	21-30 <sup>1</sup>	30	31,23				
	31-36 <sup>2</sup>	17	36,82	2,66	2	.26	
	37 ve üstü <sup>3</sup>	23	40,09				
Derinden Rol	21-30 <sup>1</sup>	30	33,18				
	31-36 <sup>2</sup>	17	29,06	5,64	2	.06	
	37 ve üstü <sup>3</sup>	23	43,28				
Doğal Duygular	21-30 <sup>1</sup>	30	27,18				
	31-36 <sup>2</sup>	17	39,41	9,49	2	.01	2-1
	37 ve üstü <sup>3</sup>	23	43,46				3-1
Tükenmişlik Ölçeği							
Duygusal Tükenme	21-30 <sup>1</sup>	30	32	2,41	2	.3	
	31-36 <sup>2</sup>	17	41,53				
	37 ve üstü <sup>3</sup>	23	35,61				
Duyarsızlaşma	21-30 <sup>1</sup>	30	38,27				
	31-36 <sup>2</sup>	17	36,65	1,76	2	.41	
	37 ve üstü <sup>3</sup>	23	31,04				
Kişisel Başarıda Azalma	21-30 <sup>1</sup>	30	32,83				
	31-36 <sup>2</sup>	17	33,06	2,37	2	.31	
	37 ve üstü <sup>3</sup>	23	40,78				

Tablo 2'de görüldüğü gibi kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ölçeği alt boyutlarından doğal duygular alt boyutu ( $x^2=9,49$ ;  $p<.05$ ) sıra ortalamalarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Duygusal emek ölçeğinin alt boyutlarından doğal duygu alt boyutunda 31-36 yaş grubunda olan öğretmenlerin sıra ortalamaları ve 37 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin sıra ortalamaları 21-30 yaş grubunda olan öğretmenlerin sıra ortalamalarına göre yüksek bulunmuştur. Bu durum yaşın artmasıyla birlikte çalışanların duygularını daha rahat olarak ifade edebilme kapasiteleriyle açıklanabilir (Kruml ve Geddes, 2000). Yaşın duygusal emek üzerinde yordayıcı etkisini belirleyebilmek amacıyla yapılan çalışmalarda da, yaşın artmasına paralel olarak doğal duygularla davranma sıklığının arttığı bulunmuştur (Cheung ve Tang, 2010; Dahling ve Perez, 2010).

Öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği alt boyutu sıra ortalamalarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklı olmadığı belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Tükenmişlikle yaş arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda da, bu bulguyu destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır (Dere- Çiftçi, 2015; Seferoğlu, Yıldız ve Avcı-Yüksel, 2014).

**Tablo 3.** Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin medeni durumlarına göre duygusal emek ölçeği alt boyutlarına ve tükenmişlik ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalamalar ve Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	n	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Duygusal Emek Ölçeği	Evli	60	34,42	2065	235	.3
Yüzeysel Rol	Bekar	10	42	420		
Derinden Rol	Evli	60	35,58	2134,50	295,50	.94
	Bekar	10	35,05	350,50		
Doğal Duygular	Evli	60	37,24	2234,50	195,50	.07
	Bekar	10	25,35	250,50		
Tükenmişlik Ölçeği						
Duygusal Tükenme	Evli	60	34,28	2056,50	226,50	.21
	Bekar	10	42,85	428,50		
Duyarsızlaşma	Evli	60	33,58	2015	185	.05
	Bekar	10	47	430		
Kişisel Başarıda Azalma	Evli	60	36,46	2187,50	242,50	.33
	Bekar	10	29,75	297,50		

Tablo 3’de kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ölçeği alt boyutları sıra ortalamalarının medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ( $p>.05$ ). Yapılan çalışmalar medeni durumun duygusal emek üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı yönünde olmuştur (Kaya, 2014).

Öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından duyarsızlaşma alt boyutu ( $U=185$ ;  $p<.05$ ) sıra ortalamalarının medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Duyarsızlaşma alt boyutunda bekar öğretmenlerin sıra ortalamaları, evli öğretmenlerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durumu bekar olan öğretmenlerin evli olan öğretmenler gibi gün içerisinde yaşadıkları ve sıkıntılarını paylaşabilecek bir destekten yoksun olmalarına bağlamak mümkün görülmektedir. Çünkü doyurucu ilişkilerin hüküm sürdüğü, etkili bir aile yapısına sahip olmak onlarla sorunlarını paylaşmak tükenmişliğin azalmasında etkili görülmektedir. Yapılan araştırmalar, evli olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bekar olan öğretmenlere göre daha düşük yönde çıktığını göstermektedir (Kalkan-Dişbudak, 2016; Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003).

**Tablo 4.** Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin mesleki kıdem durumuna göre duygusal emek ölçeği alt boyutlarına ve tükenmişlik ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalamalar ve Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	Sıralar ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p	Anlamlı fark
Duygusal Emek Ölçeği							
Yüzeysel Rol	1-5 yıl <sup>1</sup>	13	26,54	4,52	3	.21	
	6-10 yıl <sup>2</sup>	19	33,82				
	11-15 yıl <sup>3</sup>	16	37,28				
	16 yıl ve üstü <sup>4</sup>	22	40,95				
Derinden Rol	1-5 yıl <sup>1</sup>	13	41,81	8,75	3	.03	1-2
	6-10 yıl <sup>2</sup>	19	27,66				
	11-15 yıl <sup>3</sup>	16	29,41				
	16 yıl ve üstü <sup>4</sup>	22	42,98				4-2
Doğal Duygular	1-5 yıl <sup>1</sup>	13	34,81	8,58	3	.03	4-2
	6-10 yıl <sup>2</sup>	19	31,11				
	11-15 yıl <sup>3</sup>	16	27,81				
	16 yıl ve üstü <sup>4</sup>	22	45,30				4-3
Tükenmişlik Ölçeği							
Duygusal Tükenme	1-5 yıl <sup>1</sup>	13	25,77	4,10	3	.25	
	6-10 yıl <sup>2</sup>	19	39,92				
	11-15 yıl <sup>3</sup>	16	37,59				
	16 yıl ve üstü <sup>4</sup>	22	35,91				
Duyarsızlaşma	1-5 yıl <sup>1</sup>	13	32,54	4,20	3	.24	
	6-10 yıl <sup>2</sup>	19	35,42				
	11-15 yıl <sup>3</sup>	16	44				
	16 yıl ve üstü <sup>4</sup>	22	31,14				
Kişisel Başarıda Azalma	1-5 yıl <sup>1</sup>	13	36,08	2,70	3	.44	
	6-10 yıl <sup>2</sup>	19	34,18				
	11-15 yıl <sup>3</sup>	16	29,81				
	16 yıl ve üstü <sup>4</sup>	22	40,43				

Tablo 4'e göre kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ölçeği alt boyutlarından derinden rol alt boyutu ( $x^2=8,75$ ;  $p<.05$ ) ve doğal duygular alt boyutu ( $x^2=8,58$ ;  $p<.05$ ) sıra ortalamalarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Derinden rol alt boyutunda 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamaları, 6- 10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek bulunurken, 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin derinden rol alt boyutu sıra ortalamaları, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamalarından ve 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Doğal duygular alt boyutunda ise 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamaları 6- 10 yıl ve 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Her iki alt boyutta 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının yüksekliğini tecrübe düzeylerinin artmasına bağlamak mümkünken, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının

yüksekliğini, meslek hayatlarının başlarında olmalarından dolayı daha az deneyime sahip olmaları ve buna bağlı olarak duygularında belirsizlik yaşamaları sonucunda derinden rol davranışını kullanmaları ile sonuçlandığını düşünmek mümkündür (Kruml ve Geddes, 2000). Mesleki kıdemın duygusal emek üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda da, mesleki kıdem arttıkça, duygusal emek davranışının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Begenirbaş, 2013; Cheung ve Tang, 2010; Dahling ve Perez, 2010).

Tükenmişlik ölçeği alt boyutlarında öğretmenlerin sıra ortalamalarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ( $p>.05$ ). Yapılan araştırmalarda da mesleki kıdemın tükenmişliği etkilemediği sonuçları, araştırma bulgularını desteklemektedir (Dağlı, 2006; Özgül ve Atan, 2016; Yavuz ve Özgür, 2016).

**Tablo 5.** Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türüne göre duygusal emek ölçeği ve tükenmişlik ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortamlar ve Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Boyutlar	Yetersizlik türü	n	Sıralar ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p	Anlamlı fark
Duygusal Emek Ölçeği Yüzeysel Rol	Zihinsel <sup>1</sup>	45	33,82	1,84	2	.4	
	Fiziksel	11	34,14				
	vd. <sup>2</sup>	14	41,96				
Derinden Rol	Öğrenme güçlüğü <sup>3</sup>			1,79	2	.41	
	Zihinsel <sup>1</sup>	45	33,38				
	Fiziksel	11	36,55				
Doğal Duygular	vd. <sup>2</sup>	14	41,50	0,16	2	.92	
	Öğrenme güçlüğü <sup>3</sup>						
	Zihinsel <sup>1</sup>	45	36,04				
Duyarsızlaşma	Fiziksel	11	35,68	6,05	2	.05	3-1
	vd. <sup>2</sup>	14	33,61				
	Öğrenme güçlüğü <sup>3</sup>						
Kişisel Başarıda Azalma	Zihinsel <sup>1</sup>	45	31,11	2,05	2	.36	
	Fiziksel	11	42,82				
	vd. <sup>2</sup>	14	28,82				
	Öğrenme güçlüğü <sup>3</sup>						

Tablo 5'e göre kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ölçeğinin alt boyutlarından doğal duygu alt boyutu ( $\chi^2=10,81$ ;  $p<.05$ ) sıra ortalamalarının sınıftaki kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre duygusal emek ölçeği alt boyutlarından doğal duygular alt boyutunda sınıfında zihinsel yetersizliğe sahip öğrenci bulunan öğretmenlerin sıra ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kaynaştırma

uygulamasının başarıya ulaşmasında en önemli etkenlerden birinin öğretmen olduğu vurgulanmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2011). Bu durumda öğretmenlerin doğal duygularla öğrencilerine davranabilmelerini gerektirmektedir.

Tükenmişlik düzeyi alt boyutlarından duyarsızlaşma alt boyutu ( $\chi^2=6,05$ ;  $p<.05$ ) sıra ortalamalarının sınıftaki kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Duyarsızlaşma alt boyutunda sınıfında öğrenme güçlüğü öğrencisi bulunan öğretmenlerin sıra ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar saldırganlıktan çekingenliğe değişen geniş bir davranış yelpazesine sahip olduklarından dolayı (Aral ve Gürsoy, 2011) öğretmenler bu çocuklara gerek davranış kontrolü kazandırabilmek ve gerekse akademik yeterlilik kazandırabilmek amacıyla birebir çalışmak zorundadır (Arslan ve Arslan, 2014). Birebir çalışmak durumunda olmanın da, öğretmenlerdeki duyarsızlaşmayı arttırdığı düşünülmektedir.

**Tablo 6.** Kaynaştırma uygulamasının yürüten öğretmenlerin duygusal emek ölçeği ve tükenmişlik ölçeğine ait korelasyon analizi sonuçları

	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Azalma	Başarıda
Yüzeysel Rol	$r=.26$ $p<.05$	$r=.36$ $p<.05$	$r=.11$ $p>.05$	
Derinden Rol	$r=-.25$ $p<.05$	$r=-.12$ $p>.05$	$r=.27$ $p<.05$	
Doğal Duygular	$r=-.09$ $p>.05$	$r=-.57$ $p<.05$	$r=.37$ $P<.05$	

Tablo 6'ya göre kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ölçeğinin yüzeysel rol yapma alt boyutu ile tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme alt boyutu ( $r=.26$ ;  $p<.05$ ) ve duyarsızlaşma ( $r=.36$ ;  $p<.05$ ) arasında pozitif yönde, duygusal emek ölçeğinin derinden rol alt boyutu ile tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme ( $r=-.25$ ;  $p<.05$ ) alt boyutu arasında negatif ve kişisel başarı duygusunda azalma alt boyutu ( $r=.27$ ;  $p<.05$ ) arasında pozitif yönde, duygusal emek ölçeğinin doğal duygular alt boyutu ile tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma alt boyutu ( $r=-.57$ ;  $p<.05$ ) arasında negatif ve kişisel başarı duygusunda azalma alt boyutu ( $r=.37$ ;  $p<.05$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kişilerin gerçekte hissettiklerini maskeleyerek farklı davranmalarını gerektiren yüzeysel rol yapma sonucunda (Grandey, 2003) kişiler gerçek duygularını ifade edemediklerinden etraflarındaki insanlara karşı yabancılaşarak duyarsızlaşma yaşayabilirler. Duyarsızlaşmanın sıklıkla yaşanması, kişilerin duygularını saklamalarıyla duygusal tükenmelerini arttırabilir (Taycan, Kutlu, Çimen ve Aydın, 2006). Kişilerin mesleklerini yerine getirirken ortama göre sergilemesi gereken duyguları gerçekten hissetmeleri sonucunda (Brotheridge ve Lee, 2003) duygusal tükenmeleri azalabilecek, buna karşılık kişisel başarı duygusunda azalma artabilecektir, öğrencilerine doğal duygularla samimi olarak yaklaşmaları ise onların etraflarına yabancılaşmalarını ve duyarsızlaşmalarını azaltabilecektir (Asforth ve Humprey, 1993). Kişilerin doğal olarak davranması ise, sorunların üstesinden gelemediği anlarda, onların kişisel başarı duygusunda azalma duygularını arttırabilir (Taycan vd., 2006). Nitekim yapılmış olan araştırmalarda da yüzeysel rol yapma ile davranan kişilerde duyarsızlaşmanın fazla olduğu (Naktiyak ve Ağırman, 2016),

derinlemesine davranış gösteren kişilerde kişisel başarı duygusunda azalmanın fazla olduğu ve doğal duygular ile tükenmişlik arasında negatif yönde ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Begenirbaş, 2013).

### Sonuç ve Öneriler

Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek ve duygusal emek ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan araştırma sonucunda, cinsiyetin, yaşın, mesleki kıdem, kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türünün duygusal emek ölçeğinin bazı alt boyutlarında, medeni durumun, kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türünün ise tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olduğu görülürken, duygusal emek ile tükenmişlik ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

1. Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlere yönelik rehberlik hizmetlerinin daha etkin ve etkili şekilde sunulması,
2. Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin aile-okul etkileşiminin daha etkili olmasının sağlanması, okul yöneticilerinin devreye girerek öğretmenlere daha fazla yardımcı olmalarının sağlanması,
3. Öğretmenlere özel eğitim ile ilgili bilgi ve becerilerin daha etkin ve etkili hizmet içi eğitimlerle verilmesi,
4. Öğretmen adaylarının tümüne halen uygulanmakta olan özel eğitim derslerinin etkililiğinin artırılması ve stajlarla desteklenmesi önerilebilir.

### Kaynakça

- Aral, N., Gürsoy, F. (2011). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa.
- Arslan, G., Arslan, G. (2014). Zihin engelli bireylere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Tokat ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 49-66.
- Asforth, B.E., Humphrey, R.H. (193). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management*, 18(1), 88-115.
- Avşaroğlu, S., Deniz, E.M., Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Basım, N.H., Begenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi*, 19(1), 77-90.
- Begenirbaş, M. (2013). *Kişiliğin öğrenme stillerine etkisinde duygusal emek ve tükenmişliğin aracılık rolü: Öğretmenler üzerinde bir araştırma* Doktora Tezi, Kara Harp Okulu, Ankara.
- Brotheridge, C., Grandey, A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of people work. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-29.
- Brotheridge, C. M., Lee, R.T. (2003). Development and validation of the emotional labor scale *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 365-379.

- Brookfield, S.D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* Sanfrancisco: Jossey-Bass.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* Ankara: Pegem.
- Cheung, F.Y., Tang, C.S. (2010). Effects of age and emotional labor strategies on job outcomes: Moderated mediation analyses. *Applied Psychology Health and Well-Being*, 2(3), 323-329.
- Coe, R., Alaisi, C., Higgins, S., Major, L.E. (2014). What makes great teaching? <http://universityofhullscitts.org.uk/scittssite/downloads/core2.coepdf>. 08.06.2017.
- Coşkun, İ., Gür, T., Aykutlu, H. (2014). Hafif düzey zihin engelli bireylerin okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi. *Uluslararası Avrupa Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(14), 17-42.
- Dağlı, A. (2006). Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 85-95.
- Dahling, J.J., Perez, I.A. (2010). Older worker, different actor? Linking age and emotional labor strategies *Personality and Individual Differences*, 48(5), 574-578.
- Dere-Çiftçi, H. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 221-241.
- Diefendorff, J.M., Croyle, M.H., Grosserand, R.H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339-357.
- Diken, İ.H. (2015). *İlköğretimde kaynaştırma* Ankara: Pegem.
- Doğan, A., Demir, R., Türkmen, E. (2016). Rol belirsizliğinin, rol çatışmasının sosyal desteğin tükenmişliğe etkisi: Devlet ve Vakıf üniversitelerinde çalışan akademik personelin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(1), 37-67.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi*, 22-25 Eylül 1992, Ankara.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2014). *Teacher development and educational change*. London and New York: Routledge Taylor& Francis Group.
- Grandey, A. A. (2003). When the show must go on surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery *Academy of Management Journal*, 46, 86-96.
- Guy, M.E., Newman, M.A., Mastracci, S.H. (2015). *Emotional labor. Putting the service in public service* London and New York: Routledge Taylor& Francis Group.
- Gün-Eroğlu, Ş. (2014). Örgütlerde duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi üzerine bir araştırma *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 147-160.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğrencilerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Kalkan-Dişbudak, Ş. (2016). Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Karasu, H.P., Girgin, Ü., Gürgür, H. (2015). İşitme engelli bir çocuğun okuma-yazma becerilerinin dil deneyim yaklaşımı ile desteklenmesi *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 111-144.



- Karataş, A. (2013). Öğretmen adayları için meslek etiğinin önemi *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 304-318.
- Kaya, F. (2014). *Duygusal emek ile tükenmişlik ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı huzurevlerinde çalışan yaşlı bakım personeline yönelik bir araştırma* Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Kayan- Fadlelmula, F. (2014). Akademisyenlerin tükenmişlik düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 424-438.
- Kırılmaz, A.Y., Çelen, Ü., Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda “tükenmişlik durumu” araştırması. *İlköğretim Online*, 2(1), 2-19.
- Kruml, M.S., Geddes, D. (2009). Exploring the dimensions of emotional labor: The heart of Hoeschild's work. *Management Communication Quarterly*, 14(8), 8-49.
- Maslach, C., Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Naktiyak, A., Ağırman, Ü.H. (2016). İş odaklı duygusal emek ve duygusal tükenme arasındaki ilişkide çalışan odaklı duygusal emek ve mesleki bağlılığın aracı etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(4), 789-809.
- Özgen, I. (2010). *Turizm işletmelerinde duygusal emek*. Ankara: Detay.
- Özgül, F., Atan, T. (2016). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1002-1016.
- Poyraz, K., Sürücüoğlu, H. (2015). İlk ve ortaöğretim okul yöneticilerinde tükenmişlik (Kütahya il merkezi örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 9-23.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., Okal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin . sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765.
- Seferoğlu, S.S., Yıldız, H., Avcı-Yüksel, Ü. (2014). Öğretmenlerdeki tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.
- Seyhan, B., Gültekin-Akduman, G. (2015). Ulusal yasalar ve yönetmelikler ile uluslararası sözleşmeler açısından engelli çocukların eğitim hakkı. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale"* 11-13 Mayıs 2015, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şat, A., Amil, O., Özdevecioğlu, M. (2016). Duygusal zeka ve duygusal emek davranışlarının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: Özel okul öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39(2), 1-20.
- Taycan, O., Kutlu, I., Çimen, S., Aydın, N. (2006). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerde depresyon ve tükenmişlik düzeyinin sosyodemografik özelliklerle olan ilişkisi *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7, 100-108.
- Tokmak, İ. (2014). Duygusal emek ile işe yabancılaşma ilişkilerinde psikolojik sermayenin düzenleyici etkisi *İAD İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 134-156.

- Türkay, G., Aydın, Ü., Taşar, O. (2011). Motivasyonel ve yapısal etkenler altında duygusal emeğin işe bağlılığa etkisi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 201-222.
- Wong, J.Y., Wang, C.H. (2009). Emotional labor of the tour leader: An exploratory study. *Tourism Management*, 30, 249-259.
- Yavuz, M., Özgür, H. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 47-67.



## Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişiminde Etkileşimli Kitap Okumanın Önemi

### Importance of Reading Interactive Book in the Development of Writing Awareness Skills for Preschool Children

Dr., Vedat Bayraktar, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,  
vbayraktar75@gmail.com

#### Öz

Bu derleme çalışması, okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemini ortaya koymak için yapılmıştır. Yazı farkındalığı becerileri, çocukların okuma-yazmayı kolay öğrenebilmeleri için edinilmesi gereken erken okuryazarlık becerilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu becerilerin kazanılmasında yetişkin desteği çok önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü yetişkinler hem çocuklara zengin uyarıcı bir çevre sunan ve hem de model olan kişilerdir. Yapılan araştırmalarda çocuklara etkileşimli kitap okumanın çocukların yazı farkındalığı becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle çocuklara etkileşimli kitap okuma onların yazı farkındalığı becerilerini pozitif yönde etkilediği söylenilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Dönem, erken okuryazarlık becerileri, yazı farkındalığı, etkileşimli kitap okuma

#### Abstract

This review has been conducted to prove the importance of reading interactive books for the development of preschool children's print awareness. Print awareness skills are regarded as one of the early literacy skills that children need to acquire in order to make them easy to learn to read and write. Adult support plays a very important role in the acquisition of these skills. Because adults are both models and providing a rich stimulating environment for children. Research shows that reading children 's interactive books affects children 's literacy skills positively. Thus, it can be said that reading the interactive books to the children affected their print awareness skills positively.

**Keywords:** Pre-school period, early literacy skills, print awareness, reading interactive books

#### Giriş

Okuma-yazma becerisi; bilişsel, sosyal ve duygusal yönü olan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir (Bayraktar ve Temel, 2014). Okuma yazma becerisinin temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır. Okul öncesi dönemde atılan bu temeller “erken okuryazarlık becerileri” olarak adlandırılmaktadır. Erken okuryazarlık becerileri, çocuğun anadilini öğrenmeye başlaması ile başlayan, aşamalı olarak gelişen, okuma yazmaya temel olan ön bilgi, beceri ve tutumları kapsayan bir süreçtir (Blanke, 2014; Griffith,

Beach, Ruan ve Dunn, 2008; Trawick-Smith, 2014; Strickland ve Schickedanz, 2009). Çocuğun okuma-yazmaya karşı pozitif bir tutum oluşturmasında okul öncesi dönemdeki deneyimlerinin belirleyici olduğu belirtilmektedir (Black, 2013; Fields, Groth ve Spangler, 2007; Justice ve Sofka, 2010; Saracho, 2017; Whitehead, 2007).

Okul öncesi dönemde çocuğun edinmesi gereken becerilerden biri olan yazı farkındalığı becerileri, genel olarak; çocuğun yazıyı fark etmesi, yazının bir düzeni ve işlevinin olduğunu anlamayı içermektedir (Bayraktar ve Temel, 2017; Clay, 2000; Griffith vd., 2008; Justice vd., 2005; Justice ve Sofka, 2010; Soderman vd., 2005; Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart ve McKean, 2012). Çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişimi çocuk dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren başlamaktadır (Trawick-Smith, 2014; Wortham, 2009). Okul öncesi dönemde çocuklar her ne kadar yazı farkındalığı becerilerini kendi kendilerine öğrenmeye başlasalar da bu becerilerin tam ve doğru olarak kazanılabilmesi için yetişkin desteği gerekli görülmektedir. Çocukların yazı farkındalığı becerilerini edinebilmesi doğal ortamlarda daha kolay gerçekleşmektedir. Yetişkinin görevi, çocuğun yazı farkındalığı becerilerini zengin uyarıcı bir çevrede edinebilmeleri için fırsatlar sağlamaktır (Jalongo, 2013; Justice vd., 2005; Morrison, 2015; Üstün, 2007; Vukelich, Christie ve Enz, 2012).

Yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemde desteklenen erken okuma-yazma becerilerinin (yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, ses farkındalığı ve geleneksel yazı yazma öncesi yazı yazma becerileri) çocukların ilkokuldaki geleneksel okuma yazma becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir (Cabell, Justice, Konold ve McGinity 2010; Huba ve Kontos 1985; Oudeans, 2003; Reutzel, Fawson, Young, Morrison ve Wilcox, 2003). Bu nedenle, 2013 yılında uygulamaya geçen okul öncesi eğitim programında yer alan dil gelişim alanının kapsamı genişletilerek ilk defa yazı farkındalığı ve okuma farkındalığı ile ilgili kazanım göstergeler ilave edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Yazı farkındalığı becerilerini geliştirmek için en önemli etkinliklerden biriside çocuklara kitap okumadır. Yetişkinlerin çocuklara kitap okumaları karşılıklı etkileşime dayanmaktadır. Burada önemli olan etkileşimin niteliğidir. Kitap okurken kastedilen etkileşim okuma sırasında yetişkinin çocuğu etkin bir şekilde okumaya dahil etmesidir (Ezell ve Justice, 2005). Yetişkinin çocuğu kitap okuma etkinliğine aktif hale getirmesi ise literatürde “etkileşimli kitap okuma” olarak adlandırılmaktadır (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield, 1988; Griffith, vd., 2008).

Okul öncesi dönemde çocukların yazı farkındalığı becerilerinin desteklenmesinde çocuğa etkileşimli kitap okunması önemli görülmektedir. Yapılan araştırmalar çocuklara etkileşimli kitap okumanın yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Bayraktar ve Temel, 2014; Efe, 2018; Ergül, Sarıca ve Akoğlu 2016; Evans, Williamson ve Pursoo, 2008; Lonigan, Antonyü, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999; Sevinç ve Kuvvet, 2006).

Okul öncesi dönemde edinilen “yazı farkındalığı becerisi” erken okuryazarlık becerilerindedir. Bu dönemde çocuklara tam ve doğru bir şekilde yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Yazı farkındalığı becerisi desteklenen çocuklar ilkokulda okuma-yazmayı daha hızlı bir şekilde öğrenebilmektedirler. Bu nedenle, çocukların yazı farkındalığı becerilerinin yetişkinler tarafından

desteklenmesi gerekmektedir. Etkileşimli kitap okuma etkinliğinin literatürdeki çalışmalara bakılarak çocukların yazı farkındalığı becerilerine ne düzeyde katkı sağladığı belirlemek, yetişkinlerin dikkatini çocuklara kitap okurken nasıl okunması gerektiği ile ilgili bilgi ve farkındalıklarını artırmak ayrıca tespit edilen eksikliklerin giderilebilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca, 2013 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programında yazı farkındalığı ve okuma farkındalığı ile ilgili kazanım göstergeler ilave edilmiştir. Türkiye’de yazı farkındalığı özellikle de etkileşimli kitap okuma etkinliği ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu tespit edilen ihtiyaçları gidermeye yönelik planlanan derlemede çocuklara yazı farkındalığı becerilerinin kazandırılmasında en etkili etkinliklerden biri olarak kabul edilen etkileşimli kitap okumanın önemini ortaya konulması ve bu konudaki farkındalığın artırılması amacıyla yapılmıştır.

### **Kavramsal Çerçeve**

Bu bölümde, erken okuryazarlık becerileri, yaz farkındalığı becerisi, yazı farkındalığı becerilerinin desteklenmesinde etkileşimli kitap okuma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

#### **Erken Okuryazarlık Becerileri**

Erken okuryazarlık, çocukların ilkokulda okuma-yazma öğrenmeye başlamadan önceki süreçte okuma yazmayı kolay öğrenebilmeleri için gerekli olan bilgi, tutum, beceri ve alışkanlıkları kapsayan ön koşul öğrenmelerdir (Bayraktar ve Temel, 2017; Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2008; Trawick-Smith, 2014; Strickland ve Schickedanz, 2009; Üstün, 2007). Erken okuryazarlık becerileri; sözel dil becerisi, alfabe bilgisi, yazı farkındalığı becerisi, sözcük farkındalığı becerisi, ses bilgisel farkındalık becerisi ve yazı yazma girişimlerini kapsamaktadır (Bayraktar, 2017; Bekir, 2017; Coe, 2009; Jalongo, 2013; Turan, 2017).

Okul öncesi eğitimde amaçlanan çocuklara okuma yazmayı öğretmek değildir. Amaç, çocukların okuma yazmayı kolay ve çabuk öğrenebilmeleri için gerekli olan ön koşul becerileri edinebilmesidir (Beauchat vd., 2010; MEB, 2013; Saracho, 2017; Strickland ve Schickedanz, 2009; Whitehead, 2007). Erken okuryazarlık becerileri, genel olarak çocukların okuma-yazma eylemlerini andıran her türlü davranışını kapsamaktadır (Prior, 2003; Jalongo, 2007). Örneğin, çocukların bir kitabı eline aldıklarında okuyormuş gibi yapmaları da erken okuryazarlık becerisidir (Szinger, 2009). Bu beceriler çocukların okuma-yazma becerilerini desteklemektedir. Çocukların okuma-yazma ile ilgili deneyimleri ile dil ve erken okuryazarlık becerileri arasında doğrusal bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir (Speece, Ritchey, Cooper, Roth ve Schatschneider, 2004; Powel, 2012). Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında edinmiş oldukları erken okuryazarlık becerileri onların okuma-yazma becerilerini kolay öğrenmelerini ve okuma-yazmaya karşı pozitif bir tutum oluşturmalarını sağlamaktadır. Bu da aynı zamanda gelecekteki okuma-yazma becerilerini de desteklemektedir (Espinosa ve Burns, 2003).

Yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemde desteklenen erken okuma-yazma becerilerinin (sözel dil, yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, ses farkındalığı ve yazı yazma girişimleri ile ilgili becerileri) çocukların ilkokulda okuma yazma becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir (Bayraktar ve Temel, 2014; Cabell, Justice, Konold ve McGinity 2010; Piasta vd., 2012; Puranik vd., 2011). Sonuç olarak, okul

öncesi dönemde edinilen okuma yazma becerileri çocuğun gelecekteki okuma-yazma başarısının temelini oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemde edinilmesi gereken becerilerden biri de yazı farkındalığı becerisidir.

### ***Yazı Farkındalığı Becerisi***

Yazı farkındalığı becerisinin, çocukların okul öncesi dönemde edinmeleri gereken erken okuryazarlık becerilerinden biri olduğu belirtilmektedir (Bayraktar ve Temel, 2017; Clay, 2000; Cabell, Justice, Kaderavek, Trunbull ve Breit-Smith, 2009; Justice ve Sofka, 2010; Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart ve McKean, 2012). Yazı farkındalığı, ilk olarak 1966 yılında Clay tarafından gündeme getirilmiştir. Clay, çocukların okuma-yazma becerilerinin gelişiminin ilkökulda metinlerden okumaya başladığı görüşünü değiştirmiştir. Clay, ilkökulda okuma-yazmaya başlamadan önce okuma-yazmanın temellerinin atıldığını ifade etmiştir. Okul öncesi dönemde edinilen erken okuryazarlık becerilerinin okuma-yazma gelişiminin başlangıcı olduğunu belirtmiştir. Örneğin, okumayı öğrenmedeki büyük buluş bir kişinin bir kağıda yaptığı işaretlemeleri fark etmesi olarak kabul etmektedir (Clay, 2000; Jalongo, 2007).

Yazı farkındalığı becerileri, çocuğun çevresindeki gördüğü sembol ve işaretleri farketme, yazının görünüşü ve taşıdığı anlamı, kitabın nasıl tutulacağını, kitabın sayfalarının nasıl çevrileceğini, okumaya nereden başlanılacağını, okumanın soldan sağa ve üstten aşağıya doğru yapıldığını, harflerin sözcükleri ve sözcüklerinde cümleleri oluşturduğunu, cümlenin büyük harfle başladığını, cümlenin sonuna noktalama işareti konulduğunu ve sözcükler arasında boşluk olduğunu anlamayı içermektedir (Bayraktar ve Temel, 2017; Clay, 2000; Griffith vd., 2008; Justice ve Sofka, 2010 ; Soderman, Gregory ve McCarty, 2005).

Okul öncesi yıllarında bazı çocuklar genel olarak sembolleri ve yazıyı fark edebilmektedirler (Bayraktar ve Temel, 2017; Beauchat, Blamey ve Walpole, 2010; Strickland ve Schickedanz, 2009; Whitehead, 2007; Wortham, 2009). Çünkü toplumsal yaşamda çocuklar, her gün çok çeşitli basılı materyallerdeki yazı ve şekillerle karşılaşmaktadır. Bu materyaller, çocukların her gün çevrelerinde karşılaştıkları işaretler, etiketler, reklam panoları, tabelalar ve ambalajlardan oluşmaktadır. Bunlar aynı zamanda, çocukların okuma-yazma becerilerinin gelişiminde ilk karşılaştıkları sembol çeşitleridir. Çocuklar yaşamlarında bu yazıların yetişkinler tarafından nasıl kullanıldığını görmektedirler. Böylelikle çocukta yazı farkındalığı becerileri gelişmeye başlamaktadır. Yapılan araştırmalar, çocukların üç yaş civarında çevrelerindeki yazı, logo, sembol ve işaretleri tanıyabildiklerini göstermektedir (Decker ve Decker, 2016; Vukelich, Christie ve Enz, 2012; Wortham, 2009). Çocukların yazının işlevini ve çeşitlerini fark etmesi çocuğun okuma-yazma gelişiminde önemli bir aşamadır. Çünkü bu farkındalık harfin şekillerini, isimlerini, seslerini ve sonuçta sözcüklerin nasıl oluştuğunun anlaşılması için çok önemli bir adım olarak görülmektedir. Çocuğa kitabın bir kapağı olduğu, ne hakkında olduğu, kitabın bir isminin olduğu, önden arkaya sıralı giden sayfaları olduğu; her sayfanın üstten alta doğru okunduğunun gösterilmesi ve sözcükler arasındaki boşluklara dikkatinin çekilmesi gerekmektedir. Bu beceriler gerçek okuma gerçekleşinceye kadar aşamalı olarak gelişmektedir (Beauchat vd., 2010; Israel, 2008; Jalongo, 2013; Smith, 2006; Üstün, 2007; Vukelich vd., 2012).

Yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde ilk basamak, çocuğun sembolleri fark etmesi ve anlamasıdır. Çocuklar, çevrelerinde gördükleri sembol ve işaretleri tanımaktadırlar (Örneğin; yaya geçidi işareti vb.). Çocukların çevrelerinde karşılaştıkları yazı ve sembollerle ilgili sorular sormaya başlamaları çocuğun sembolleri fark ettiğinin ilk işaretidir. Çevrelerindeki yazı ve sembolleri anlama; ev içinde ve dışındaki görsel sembollerin artması ile hızlıca genişlemektedir (Justice vd., 2005; Wortham, 2009). İkinci basamak, çocuğun her sembolün şeklinin farkı olduğu ve anlamının da farklı olduğunu anlamasıdır. Örneğin; uyarı ikaz işaretleri, gazete ve dergilerde bulunan yazılar, logolar, yiyecek ambalajlarındaki işaret ve yazılar, lokanta ve market isimleri vb. sembollerin farklılıklarını anlayabilmektedirler. Üçüncü basamak, sözcükler arasındaki boşluğu fark etme, yazının yönünü yani soldan-sağa ve üstten-aşağıya doğru okunduğunu kavramaktadır. Son basamak ise, konuşma dili ile yazı dili arasındaki ilişkiyi farketmesidir. Yani çocuğa okuma yapıldığında “nereyi okuyorum?” Denildiğinde metindeki sözcükleri gösterebilmektedir. Edinilen, bu beceriler de çocukların okumanın şifresini kolayca çözebilmelerini sağlamaktadır (Bayraktar ve Temel, 2017; Justice vd., 2005; Wortham, 2009).

Bu becerilerin bir kısmı bazı çocuklar doğal ortamlarda kendiliğinden edinirken; bazı çocuklarda yetişkin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Çocukların yazı farkındalığı becerilerinin istenilen düzeyde tam anlamıyla gelişebilmesi için bu becerilerinin yetişkin tarafından doğal ortamlarda desteklenmesi gerekmektedir (Beauchat vd., 2010; Israel, 2008; Jalongo, 2013; Morrison, 2015; Trawick-Smith, 2014; Üstün, 2007; Vukelich vd., 2012). Yazı farkındalığı becerisini edinemeyen çocukların başarılı okuyucu olmaları çok zordur (Vacca vd., 2006).

Yapılan araştırmalar yazı farkındalığı becerileri desteklenen çocukların bu becerilerinin geliştiğini göstermektedir (Bayraktar, 2013; Cabell, Justice, Konold ve McGinty, 2011; Compton-Lilly, 2012; Goodrish, Lonigan ve Farver, 2017; Puranik, Phillips, Lonigan ve Gibson, 2018; Rvachew vd., 2017; Swain, Brooks ve Bosley, 2014; Wesseling, Christmann ve Lancmann, 2017). Okul öncesi dönemde, çocukların yazı farkındalığı becerilerinin desteklenmesinde etkileşimli kitap okuma önemli bir yer tutmaktadır.

#### *Yazı Farkındalığı Becerilerinin Desteklenmesinde Etkileşimli Kitap Okuma*

Okul öncesi dönemde yazı farkındalığı becerileri çocuğun çevresinde bulunan uyarıcı semboller aracılığıyla gelişen doğal bir süreçtir. Çocukların yazı farkındalığı becerileri okula gitmeden önce gelişmeye başlamaktadır (Wortham, 2009). Çünkü çocuklar doğduğu andan itibaren çevrelerindeki sembollerle etkileşim içerisindeyler. Çocuklar çeşitli etiketler, logolar, tabelalardaki vb. yazıları okuyabilmektedirler. Doğal olarak gelişen bu süreçte yetişkinlere düşen görev çocukların yazı farkındalığı becerilerini edinebilmeleri için onlara zengin uyarıcı bir çevre oluşturmak ve teşvik etmektir. Çocukların kendi bilişsel şemalarını yapılandırması sosyal etkileşim ve taklit yoluyla gerçekleştiğini düşündüğümüzde ise yapılan bu desteklerin okuma-yazma öncesi edinilmesi gereken temel becerilerin kazanılmasında çok önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Machado, 2003; Morrison, 2015).



Çocukların erken yaşlarda kitaplarla tanışmaları, okur-yazar bir çevre içinde olmaları, onlara kitap okunması, ilgi duydukları konularda sohbet etmeleri, süpermarket, banka, ofis, müze vb. yerlere gitmeleri, alışveriş listeleri, biletler, haritalar, davetiyelerden haberdar olmaları yazı farkındalığını becerilerini geliştirmektedir (Sevinç ve Kuvvet, 2006; Evans, Williamson ve Pursoo, 2008). Çocukların okuma-yazmaya iyi bir başlangıç yapabilmeleri için, kitaplara ve yazıya kolayca ulaşabilmeleri, yetişkinlerin çocukların okuma-yazma davranışlarına model olmaları, teşvik etmeleri ve çocukların yazı ile ilgili sordukları sorulara yanıt verilmesi gerekmektedir (Vacca vd.,2006). Yani, uyarıcı çevre aracılığıyla yetişkinin çocukla doğru bir etkileşim kurmak için çevresindeki materyalleri çok dikkatli bir şekilde kullanması gerekmektedir.

Çocuğun yazı farkındalığı becerilerinin geliştirilebilmesi için çevresindeki en önemli materyal kitaptır. Çünkü yetişkin çocuğa kitap okurken yazıya, yazının yönüne, sözcüklere, sözcükler arasındaki boşluklara, cümlelere, cümlenin sonuna noktalama işareti konulduğuna, yazı ile okunan şeyler arasındaki ilişkiye dikkat çeker, çocuğun bu konudaki sorularını yanıtlar ve model olur. Yetişkin etkin bir dinleyici olma rolünü üstlenirken, sorular sorarak, çocuktan gelen yanıtlara yeni bilgiler ekleyerek, çocuğun yazı diline ilişkin farkındalığını artırır, çocuğun katılımını destekler (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014). Okul öncesi dönemde, yetişkinin çocuğa kitap okuma etkinliğinin etkileşimli bir şekilde yapılması gerekmektedir. Etkileşimli kitap okuma, çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan, yetişkinin kitap okuma etkinliği sırasında çocuğa model olması ve aktif hale getirmesi olarak tanımlanmaktadır (Griffith, vd., 2008; Huebner ve Payne, 2010; Whitehurst, Arnold vd., 1994). Literatürde ise paylaşımlı kitap okuma, kitap paylaşımı ve yüksek sesle kitap okuma vb. şekilde geçmektedir (Bayraktar, 2013; Honchell ve Schilz, 2012; Golloher, 2015; Kindle, 2011).

Etkileşimli kitap okuma etkinliği sırasında çocuklara kitabın kapağını tanıtmak, kapaktaki resimler gösterilerek resimlerle ilgili konuşma yapma, hikayenin adı ile ilgili tahminde bulunmalarını isteme, hikayenin adının yazdığı yer gösterilerek adını okuma, hikayenin yazarını söyleme, yazarın kim olduğu ve ne iş yaptığı ile ilgili sorular sorma, hikayeyi resimleyen kişiyi söyleme, çizerin ne iş yaptığı ile ilgili konuşma, hikayenin basıldığı bir yer olduğunu söyleme, basımevini tanıtmak vb. bilgilerin dış ve iç kapakta yer aldığı belirtilmeli ve çocukların bu konularda soru sorması teşvik edilmelidir. Hikâye kitabının ilk önce hangi sayfasının okunacağı, okumaya nereden başlanacağı, okumanın yönün parmakla işaret edilmesi, ilk önce hangi satırın okunacağı, ilk okunacak sözcüğü, sözcükler arasında boşluk olduğu, hikâyede geçen aynı sözcükler gösterme, cümlelerin büyük harfle başladığı, cümlelerin sonuna noktalama işareti konulacağı, hikâyedeki büyük ve küçük harflere dikkat çekme vb. sorular sorulup çocukların dikkatleri çekilebilir. Hikâye yarıda kesilip çocukların tamamlaması istenilebilir. Çocukların söyledikleri not alınır ve daha sonra okunur. Böylece çocuklar konuşulanların yazılabildiğini de fark etmiş olurlar. Çocukların hikâyenin resimlerini görmesi önemlidir. Ayrıca farklı hikaye anlatma tekniklerinden de faydalanması gerekmektedir (Bayraktar, 2013; Griffith vd., 2008; Vukelich vd. 2012). Yetişkin hikâye okurken hikâyeyi tamamlatma etkinliği dışında okumaya başlayınca genel olarak hikâye kesilmemeli, çünkü hikâyede anlam bütünlüğünün kaybolmasına neden olabilir. Bu nedenle hikâyeye başlamadan önce

ve hikâye sonrasında konuşmak daha doğru olacaktır. Hikâye sonrasında ayrıca hikâyeyi beğendiniz mi? Hikâye başka nasıl bitebilir? Nasıl bitmesini isterdiniz? gibi açık uçlu sorularda sorulmalıdır. Hikâye okuma sırasında öğretmen jest ve mimiklerine, ses tonlamalarına ve vurgulamalarına abartıya kaçmadan dikkat etmelidir. Bunlar çocuğun dikkatini çeker ve hikâyeyi eğlenceli hale getirir. Çocuğun hikâyeyi beğenmesi için gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyacına uygun olması da gerekmektedir. Yetişkin okuduğunda çocuklar, kitaptaki okunanlarla söylenenler arasındaki bağlantıyı gözlemlemektedirler. Etkileşimli kitap okumada temel amacın çocuğu aktif hale getirmek olduğu unutulmamalıdır.

Ayrıca, çocuklar kendilerine okunan bir kitaptan etkilendiklerinde o kitap çocuklara tekrar tekrar okunmalıdır. Çocuklar sevdikleri hikâyelerin kendilerine tekrar okunmasını talep etmektedirler. Çocuklara, özellikle sevdikleri kitapları etkileşimli bir şekilde tekrar tekrar okumak ve etkinliklerde kullanmak çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Çocuklar sevdikleri kitaplarının metinlerini hafızalarında saklayabilmektedirler. Örneğin, yetişkin çocuğa kitap okurken yanlış okuduğunda çocuk yetişkini doğru okuması için hemen uyarır (Clay, 2000; Griffith vd., 2008; McGee ve Morrow, 2005; Ryan, 2003).

Okul öncesi dönemde çocuklara etkileşimli kitap okunması, onların erken dönemde yazı farkındalığı becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Etkileşimli kitap okuma günlük yaşamın bir parçası haline getirilmelidir. Yapılan araştırmalar çocuklara kitap okumanın onların yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Bayraktar, 2014; Bıçakçı, Er ve Aral, 2018; Evans, Williamson ve Pursoo, 2008; Kindle, 2011; Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samyel, 1999; Lovelace ve Stewart, 2007; Sevinç ve Kuvvet, 2006).

### **Sonuç ve Öneriler**

Sonuç olarak, okul öncesi dönemde çocukların yazı hakkında bilmedikleri çok şey vardır. Bu nedenle çocuklara farklı fırsatlar yaratılması, bu fırsatlar yoluyla onlara yazı ile ilgili yeni deneyimler sunulması gerekmektedir. Yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde çocuğun dikkatini yazıya çekmek, yazı ile ilgili sorularına cevap vermek ve model olmak için etkileşimli kitap okuma çok önemli bir yer tutmaktadır.

MEB tarafından 2013 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı'nda dil gelişim alanında ilk defa; yazı farkındalığı ve okuma farkındalığı ile ilgili kazanım ve göstergeler eklenmiştir. Dil gelişimi ile ilgili ifade edilen kazanım ve göstergeler, çocukların okuma-yazmayı kolayca öğrenebilmeleri ve ileride iyi okuryazar olabilmeleri için gerekli olan temel becerileri kapsamaktadır. Bu nedenle yurtiçi ve yurtdışında yapılmış çalışmalar göz önünde bulundurularak Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan dil gelişim alanı ile ilgili kazanım ve göstergeler etkileşimli kitap okuma ile ilgili daha da çeşitlendirilebilir. Okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının niteliğinin gelişmesi bakımından eğitim sürecinde gözleme dayalı nitel araştırmalar ve nicel araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmaların sonuçlarından ve eğitim programı değerlendirme çalışmalarından yararlanılarak uygulamaya yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitim kursları düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlere verilecek bu hizmet içi eğitim seminerlerinde yazı farkındalığı becerilerinin önemine ve desteklenmesine yönelik özellikle etkileşimli

kitap okuma becerileri ile ilgili seminerler düzenlenmeli ve uygulamaya yönelik örnek etkinliklere yer verilmelidir. Çocuğu kitapla ilk tanıştıran ailelerin, aile eğitim etkinlikleri aracılığıyla çocukların yazı farkındalığı becerilerinin nasıl geliştirilebileceği ve özellikle etkileşimli kitap okuma konusunda bilgilendirilmesinin ve farkındalık oluşturmaın yararlı olacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programı'nın çocukların okuma yazma becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 08-22.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2017). Yazı Farkındalığı Becerileri. F. Temel. (Yay. Haz.). *Dil ve Erken Okuryazarlık* içinde (s.63-88). Ankara: Hedef CS.
- Beauchat, K.A., Blamey, K.L. ve Walpole, S. (2010). *The building blocks of preschool success*. New York: The Guilford Press.
- Bekir, H.(2017). İki Dilli Çocuklarda Erken Okuryazarlık Yazı Farkındalığı Becerileri. F. Temel. (Yay. Haz.). *Dil ve Erken Okuryazarlık* içinde (s. 187-214). Ankara: Hedef CS.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 26 (1), 201-208
- Blake, C. (2014). *Defining emergent literacy: developing lifelong readers*. <https://online.cune.edu/defining-emergent-literacy/> adresinden erişildi.
- Cabell, S.Q. Justice, L.M., Konold, T.R. ve McGinty, A.S. (2011). Profiles of Emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.003> adresinden erişildi.
- Coe, G. (2009). Tools of the mind-literacy activities for young children. *Uluslararası Çocuk, Aile ve Okul Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Kongresi*. Trabzon.
- Compton-Lilly, C. (2012). *Reading time: the literate lives of urban secondary students and their families*. New York, NY: Teacher College Press.
- Clay, M.M.(2000). *Concepts about print*. Singapore: Heinemann.
- Decker, C.A. ve Decker, J.R. (2016). *Planning and administering early childhood programs*. (11.bs.) New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Efe, M. (2018). *Düşük sosyo-kültürel özellikte okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.

- Ergül, C., Dolunay Sarıca, A. ve Akoğlu, G., (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.246307
- Evans, M. A., Williamson, K. ve Pursoo, T.(2008) Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading. Taylor ve Francis Group* 12(1), 106–129.
- Ezell, H. K., ve Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading: Building young children's language ve emergent literacy skills*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Fields, M.V.; Groth,L.A & Spangler, K.L. (2007). *Let's begin reading right: a developmental approach to emergent literacy*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Golloher, A., N. H. (2015). *An adapted shared storybook reading program implemented in inclusive preschool classrooms: An investigation of its use and effectiveness*. [http://scholarworks.sjsu.edu/special\\_ed\\_pub/1/](http://scholarworks.sjsu.edu/special_ed_pub/1/)
- Goodrich, J.M., Lonigan, C.J. ve Farver, J.A.M. (2017). Impacts of literacy-focused preschool curriculum on the early literay skills of language-minority children. *Early Childhood Research Quarterly*, 40 (3), 13-14. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/J.ecresq.2017.02.001>
- Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J. ve Dunn L.(2008). *Literacy for Young Children*. London: Corwn Press.
- Honchell, B. ve Schulz, M. (2012). Engaging Young Readers with Text through Shaerd Reading Experiences. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 4(3), 59-67.
- Huebner, C. E., ve Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195-201.
- Huba, M.E. ve Kontos,S.(1985). *Measuring print awareness in young children*. ([http://content.ebscohost.com/pdf25\\_26/pdf/1985/ERE/01May85/005601.pdf](http://content.ebscohost.com/pdf25_26/pdf/1985/ERE/01May85/005601.pdf)).
- Israel,S.E.(2008). *Early reading first and beyond*. London: Corwin Press.
- Jalongo, M. R.(2013). *Early childhood language arts*. (6. bs.). Boston: Pearson.
- Justice, L.M. ve Sofka, A.E. (2010). *Engaging children with print: building early literacy skills through quality read-alouds*. New York: Guilford Publications, Inc.
- Kindle, K.J. (2011). Same book, different experience: A comparison of shared reading in preschool classrooms. *Journal of Language and Literacy Education*. 7 (1), 13-34. [http://www.coa.uga.edu/jolle/2011\\_1/kindle.pdf](http://www.coa.uga.edu/jolle/2011_1/kindle.pdf) adresinden erişildi.
- Lonigan, C.J., Anthony, J.L., Bloomfield, B.G., Dyer, S.M. ve Samyel, C. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22, 4 (306-322).
- Lovelace, S. & Stewart, S.R.(2007). Increasing print awareness inpreschoolers with language impairment using non-evocative print referencng. *American Speech Language-Hearing Association*. 38, 16–30. January 2007.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Mcgee,L.M. ve Morrow, L.M.(2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York. London: The Guilford Pres.

- Morrison, G.S. (2015). *Early childhood education today*. (13. bs.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Morrow, L. M.(2007). *Developing literacy in preschool*. New York. London: The Guilford Press.
- Puranik,C.S., Phillips, B.M. Lonigan ,C.J. ve Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Resh Quarterly*, 40(1), 228-238. doi:http://dx.doi.org/10.1016/J.ecresq.2017.10.004earc
- Reutzel, D.R., Fawson, P.C., Young,J.R., Morrison, T.G ve Wilcox, B. (2003). Readingenvironmental print: what is the role of concepts about print in discriminating youngreaders' responses?. *Reading Psychology*, 24:123-162.
- Rvachew, S., Rees, K., Carolan, E.ve Nading, A. (2017). Improving emergent literacy with achool-based shared reading: paper versus ebooks. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 12, 24 29. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijcci.2017.01.002 adresinden erişildi.
- Ryan, B.J.(2003). *Çocuğum Okula Başlıyor*. M. İzmirli (Çev.). İstanbul: Hayat Yayıncılık. (Eserin orijinali 1998'de yayınlandı).
- Sevinç, M. ve Kuvvet, Z. (2006). Erken çocuklukta okuma yazma kavramlarının gelişiminde annelerin rolü. N.Aral ve B. Tuğrul (Editörler), *Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimi Geleceği Sempozyumu*. II. Cilt. İstanbul: Ya Pa.
- Strickland, D.S.ve Schickedanz, J.A.(2009). *Learning about print in preschool*. Newark, DE: International Reading Association.
- Soderman, A. K., Gregory, K.M. and McCarty,L.T.(2005). *Scaffolding emergent literacy*. United States of America: Pearson Education.
- Swain, J., Brooks, G. ve Bosley, S. (2014). The benefits of family literacy provision for parents in England. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 77-91. https://eric.ed.gov/?id=EJ1019443 adresinden erişildi.
- Trawcik-Smith, J., (2014). *Early childhood development:A multicultural perspective* (6. bs.). London: Pearson Education.
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Wesseling, P. B.C. , Christmann, C.A. ve Lancmann, T. (2017). Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in german kindergarten children. *Frontiers Psychol*, 8(364), 1-13. Doi:10.3389/fpsyg.2017.00364
- Whitehead, M.R. (2007). *Developing language and literacy with young children*. London: Paul Chapman Publishing.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Wortham, S.C.(2009). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. (5. bs.). New Jersey, Columbus, Ohio: Pearson Merill Prentice Hall.

Vacca, J.A.L., Vacca, R.T., Gove, M.K., Burkey, L.C., Lenhart, L.A. ve McKeon, C.A. (2012). *Reading and learning to read*. (8. Bs.) Boston: Pearson Education Inc.

Vukelich, C., Christie, J. and Enz, B. (2012). *Helping young children learn language and literacy*. (3. bs.). Boston: Pearson Education Inc.



## Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Trafik Farkındalığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Şanlıurfa Hilvan Örneği)

### The Analysis of Traffic Awareness in Pre-School Children in Terms of Certain Variables: The Case of Hilvan/Şanlıurfa

Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatma Tuğçe Çelik, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi B.D., [ftugce.kurt@gmail.com](mailto:ftugce.kurt@gmail.com)

Doç. Dr., Hatice Bekir<sup>1</sup>, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D., [hsimsekbekir@gmail.com](mailto:hsimsekbekir@gmail.com)

Prof. Dr., Neriman Aral, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, [aralneriman@gmail.com](mailto:aralneriman@gmail.com)

Yüksek Lisans Öğrencisi, Remzi Aydın, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama ve Eğitim A.B.D., [remziaydin@msn.com](mailto:remziaydin@msn.com), [remziaydin88@gmail.com](mailto:remziaydin88@gmail.com)

#### Öz

Araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden beş yaş çocukların trafik farkındalığını belirlemek, trafik farkındalığında cinsiyet, devam edilen kurum türü ve anne baba öğrenim durumunun etkili olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Tarama modelinde olan bu çalışmaya Urfa ili Hilvan ilçesinde okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak gençlik merkezi bünyesinde açılan akıl oyunları-zeka kulübüne ve eğlence merkezine katılan 56'sı anaokuluna, 44'ü ise anasınıfına devam eden beş yaş, çalışmaya gönüllü katılan ve normal gelişim gösteren toplam 100 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada çocuk ve ailesi hakkında bilgi edinebilmek amacıyla Genel Bilgi Formu ile çocukların trafik farkındalıklarını belirlemek amacıyla Aral vd. (2016) tarafından geliştirilen "Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Çocuk Formu" kullanılmıştır. Verilerin toplanma sürecinde çocuklar ayrı ayrı bir sınıfa alınmış ve veri toplama süresi her çocuk için ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Verilerin analizinde %95 güven düzeyi ile çalışılmış ve verilerin normal dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Analizler sonucunda veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan test tekniklerinden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır Farklılığa yönelik yapılan analizlerde ( $k>2$ ), anlamlı farklılık bulunan gruplardaki farklılaşmanın nereden kaynaklandığının belirlenmesinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların trafik farkındalıklarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen puan ortalamasının baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklı olduğu ( $X^2=14,042$ ;  $p<0,05$ ) saptanmıştır. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan "Mann Whitney-U" testi sonucunda üniversite mezunu olan babaların çocuklarının trafik konusundaki farkındalıklarının okuma yazma bilmeyen, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca okuma

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar



yazma bilmeyen babaların çocuklarının trafik konusundaki farkındalıklarının ortaokul ve lise mezunu olan babaların çocuklarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Çocukların cinsiyet, okul öncesi eğitime devam ettikleri kurum türü, anne öğrenim düzeyinin Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Trafik farkındalığı, trafik bilinci, okul öncesi eğitim, Şanlıurfa

### Abstract

In this study it is aimed to determine traffic awareness in 5 year old pre-school children and analyze whether gender, type of the institution, and educational status of parents are effective in traffic awareness. In this survey method study, 100 volunteer children who had normal development were included. 56 of them were enrolled in mind games-intelligence club opened for pre-school children in a youth center in Hilvan district of Şanlıurfa and 44 of them were 5 year old children enrolled in kindergarten. In order to obtain information on the child and family, general information form was used and Traffic Awareness Assessment Scale – Children's Form developed by Aral et al (2016) was conducted. Data collection was carried out individually in approximately 15-20 minutes for each. In data analysis, reliability was determined as 95% and the analysis of normal distribution of data was done. As non-normal distribution of data was observed, Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests were used. In the analysis regarding difference ( $k>2$ ), the source of the difference found in groups with significant difference was found out with Mann Whitney U test. Results showed that children had medium level traffic awareness. The average score obtained from Traffic Awareness Assessment Scale indicated that father's education status showed a significant difference ( $X^2=14,042$ ;  $p<0,05$ ). Mann Whitney-U test conducted to evaluate from which group this difference arose showed that children of university graduate fathers had higher traffic awareness comparing to those of illiterate, primary school, secondary school and high school graduate fathers. Besides, children of illiterate fathers had lower traffic awareness than those of secondary and high school graduate fathers. In the average scores obtained in Traffic Awareness Assessment Scale, no statistically significant difference was observed in terms of gender, type of institution and educational status of mothers.

**Keywords:** Traffic awareness, traffic consciousness, preschool education, Şanlıurfa

### Giriş

Çocuğun içinde bulunduğu çevrede sıklıkla tanık olduğu trafikte yaşama hakkını güvence altına almanın en güzel yolu okul öncesi dönemden itibaren trafik bilinci oluşturulması ve trafik eğitiminin verilmesidir(Sarıççek ve Bekir, 2018). Okul öncesi dönem geleceğin yetişkinleri ve güvencesi olan çocukların trafik hakkında bilgilendirilmeleri ve bilinçlendirilmeleri açısından en önemli kısmı oluşturmaktadır (Hatipoğlu, Özdemir ve Öztürk, 2012).

Ülkemizde meydana gelen trafik kazalarında ve kazalar sonucu meydana gelen ölüm oranlarında son yıllarda azalmalar olmasına rağmen, gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında çok da iyimser bir tablo ile karşılaşmamaktadır (Aral vd., 2016). Dünya Sağlık Örgütü'nün (2014) verilerine göre Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkeleri arasında Türkiye 0-14 yaş kazalarında ölüm oranı en yüksek ülkedir (gateway.euro.who.int, 2018). Türkiye'de kaza istatistiklerinde (karayolu) yer alan yaş grubuna

göre trafik kazasında ölen ve yaralanan çocuk sayıları incelendiğinde; 0-9 yaş arasında 339 çocuk hayatını kaybederken 22530 çocuk yaralanmış, 10-14 yaş arasında 159 çocuk hayatını kaybederken 14320 çocuk yaralanmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2016). Meydana gelen trafik kazalarında ölen on beş yaşından küçük çocukların toplam ölümler arasındaki oranı bakımından, Türkiye ön sıralarda yer almaktadır. Bu durum “tehlike” olarak görülmektedir. Türkiye’de acil kliniklerine başvurunun % 25’ini çocukların oluşturduğu, çocukların büyük oranda trafik kazalarına maruz kaldığı belirtilmiştir (Polat, Güdücü Tüfekçi, Özyazıcıoğlu ve Yazar, 2005; Gökdağı ve Atalay, 2015). Trafik kazalarını en aza indirmenin yolu şüphesiz ki toplumu trafik farkındalığı ve bilinci konusunda bilgilendirmektir. Çocukların gelecekte trafikte sürücü, trafiği denetleyen, hatta trafik düzeni hakkında karar veren konumda olmaları düşünüldüğünde çocukların doğru ve kalıcı bir trafik farkındalığına sahip olması trafik sorunlarını başlangıçta çözmesi açısından büyük öneme sahiptir.

Ayrıca trafik farkındalığı ve bilinci oluşmuş olan çocuk, o andan itibaren yetişkinleri trafikteki davranışları açısından doğru bilgilerle uyurabilecek ve yönlendirebilecektir (Gürsoy vd., 2015). Tüm bunlar dikkate alındığında bu çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden beş yaş çocukların trafik farkındalığını belirlemek, trafik farkındalığında cinsiyet, devam edilen kurum türü, anne baba öğrenim durumunun etkili olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın erken yaşlardan itibaren trafik eğitimi verilmesine yönelik çalışmaların ve eğitim programların yaygınlaşmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Okul öncesi eğitime devam eden beş yaş çocukların trafik farkındalığını belirlemek, trafik farkındalığında cinsiyet, devam edilen kurum türü, anne baba öğrenim durumunun etkili olup olmadığını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2017)’a göre tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Urfa ili Hilvan ilçesinde okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak gençlik merkezi bünyesinde açılan akıl oyunları-zekâ kulübüne ve eğlence merkezine katılan 56’sı anaokuluna, 44’ü ise anasınıfına devam eden beş yaş, çalışmaya gönüllü katılan ve normal gelişim gösteren toplam 100 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çocuk ve ebeveynlerinin tanıtıcı özelliklerini içeren bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.**Çalışmaya katılan çocukların ve ailelerinin sosyo-demografik özelliklerinin dağılımı

		n	%
Okul	Anaokulu	56	56,0
	Anasınıfı	44	44,0
Cinsiyet	Kız	51	51,0
	Erkek	49	49,0
Kardeş Sayısı	1 kardeş	32	32,0
	2 Kardeş	20	20,0
	3 ve daha fazla	48	48,0
Anne eğitim durumu	Okur yazma bilmiyor ya da okuryazar	34	34,0
	İlkokul mezunu	47	47,0
	Lise mezunu	9	9,0
	Üniversite mezunu	10	10,0
Baba eğitim durumu	Okuma yazma bilmiyor ya da okuryazar	8	8,0
	İlkokul mezunu	21	21,0
	Ortaokul mezunu	20	20,0
	Lise mezunu	37	37,0
	Üniversite mezunu	14	14,0
Toplam		100	100,0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan çocuklardan anaokuluna gidenlerin oranı %56,0; anasınıfına gidenlerin oranı %44,0; kız olanların oranı %51,0; erkek olanların oranı %49,0; 3 ve daha fazla kardeşi olanların oranı %48,0; bir kardeşi olanların oranı %32,0; 2 kardeşi olanların oranı %20,0'dir. Çocuklardan annesinin eğitim durumu okur yazma bilmiyor ya da okuryazar olanların oranı %34,0; ilkökul mezunu olanların oranı %47,0; lise mezunu olanların oranı %9,0; üniversite mezunu olanların oranı %10,0; babasının eğitim durumu okur yazma bilmiyor ya da okuryazar olanların oranı %8,0; ilkökul mezunu olanların oranı %21,0; ortaokul mezunu olanların oranı %20,0; lise mezunu olanların oranı %37,0; üniversite mezunu olanların oranı %14,0'dür.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada çocuk ve ailesi hakkında bilgi edinebilmek amacıyla Genel Bilgi Formu ile çocukların trafik farkındalıklarını belirlemek amacıyla Aral vd. (2016) tarafından geliştirilen Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Çocuk Formu kullanılmıştır.

### Genel Bilgi Formu

Çocuk ve ailesi hakkında bilgi edinebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan Genel Bilgi Formu; 7 kapalı uçlu (çocukların cinsiyet, kardeş sayısı, devam ettikleri okul öncesi eğitim kurum türü, ebeveynlerin eğitim ve meslek durumları) soru içermektedir.

### Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Çocuk Formu

Çocukların trafik farkındalıklarını belirlemek amacıyla Aral vd. (2016) tarafından geliştirilen "Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Çocuk Formu" geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının çalışma grubunu Ankara il merkezinde bulunan ve farklı sosyo-ekonomik çevreye sahip iki ilkökulun anasınıfı ve birinci sınıfına devam eden 217 çocuk oluşturmuştur. Aral vd. (2016) çocukların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak yapılan literatür çalışmaları doğrultusunda Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Çocuk Formunun resimli olmasına karar verildiğini belirtmiştir. Çocukların gelişim özelliklerine uygun 30

soru/problem durumu oluşturulmuştur. Araştırmada geçerlik, güvenirlik çalışmasında KR20 iç tutarlılık katsayısı 0.72 olduğu ve Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formunun yapı geçerliliğinin sınanması adına yapılan açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular formun tek faktörlü 17 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Çocuk Formunda yer alan soru/problem durumlarının bir kısmı çoktan seçmeli, bir kısmı ise doğru yanlış yani iki seçenekli olarak hazırlanmıştır. Değerlendirmede çocuktan hem çoktan seçmeli hem de doğru yanlış soru/problem durumu için yanıt vermesi beklenmektedir. Çocuk doğru yanıt verdiğinde 1, yanlış yanıt 0 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 17, en düşük puan ise 0'dır (Aral vd., 2016).

### Verilerin Toplanması

Veriler toplanmadan önce merkez yönetimi ve öğretmenlere araştırmanın amacından bahsedilmiştir. Araştırmacılar tarafından Genel Bilgi Formu okul öncesi öğretmenlerinin yanıtları doğrultusunda doldurulmuştur. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği'nin uygulanmasında çocuklar bireysel olarak bir odaya alınmıştır. Ölçeğin uygulama süresi çocuk için ortalama 15-20 dakika sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 21 programı ile yapılmış ve % 95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Çalışmada uygun test seçimi normallik testi sonucuna göre yapılmıştır. Trafik Bilinci Değerlendirme puanı ortalaması ölçeği için yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucu söz konusu ölçek puanının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle Trafik Bilinci Değerlendirme puanı ortalaması ölçeği için yapılmış olan gruplar arası karşılaştırma testlerinde parametrik olmayan test teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği puanının demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu Mann Whitney ve Kruskal Wallis testleri ile analiz edilmiştir. Mann Whitney bağımsız iki grubun nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında, Kruskal Wallis bağımsız k grubun ( $k>2$ ) nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir. Farklılığa yönelik yapılan analizlerde ( $k>2$ ), anlamlı farklılık bulunan gruplardaki farklılaşmanın nereden kaynaklandığının belirlenmesinde Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

### Bulgular ve Tartışma

Araştırmaya katılan çocukların Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Araştırmaya katılan çocukların Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri

	n	Minimum	Maximum	Ortalama	ss
Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği	100	2	16	11,60	2,45

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği puanı ortalaması  $11,60 \pm 2,45$ 'tir.

Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeğinden alınabilecek en düşük puanın 0, en yüksek puanın 17 olması nedeniyle (Aral vd., 2016) çocukların trafik farkındalıklarının ( $11,60 \pm 2,45$ ) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma bulguları Aral vd. (2015)'nin trafik bilincinin oluşmasında oyun temelli trafik eğitiminin etkisini belirlemek amacı ile yaptıkları çalışmanın deney grubu ön test, kontrol grubu ön-son test puan ortalamaları ile benzerlik göstermektedir. Bu durum okul öncesi eğitim alan çocuklara trafik konusunda bir müdahalede bulunulmadığında trafik bilinç ve farkındalıklarının istenilen düzeylere gelemediği şeklinde açıklanabilir. Nitekim Yelmen (2010), Türkiye'de okul öncesi çocukların trafik bilgi ve alışkanlıklarının belirlenmesi başlıklı çalışmasında okul öncesi eğitim alan çocukların trafik konusunda yeteri kadar eğitim görmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Hatipoğlu (2011), okul öncesi dönem çocuklarının trafik bilgi ve algılarını belirlemek amacı ile yaptığı araştırma sonucunda çocukların trafik konusundaki bilgilerinin son derece yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların trafik bilinci değerlendirme ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumları Tablo 3'de yer almaktadır.

**Tablo 3.** Araştırmaya katılan çocukların Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumları

Cinsiyet	n	Sıra Ort.	U	p
Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği Kız	51	50,82	1233,000	,908
Erkek	49	50,16		

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan çocukların Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği puanlarında kız ile erkek çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ). Bu bulguya göre çocukların trafik bilincinde cinsiyet değişkeni dışında diğer değişkenlerin daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan çocukların trafik bilinci değerlendirme ölçeği puanlarının devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumu türüne göre farklılaşma durumları Tablo 4'de yer almaktadır.

**Tablo 4.** Araştırmaya katılan çocukların Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği puanlarının devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumu türüne göre farklılaşma durumları

Okul	n	Sıra Ort.	U	p
Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği Anaokulu	56	56,09	919,000	,028
Anasınıfı	44	43,39		

Tablo 4'e bakıldığında; anaokulu ile anasınıfına giden çocuklar arasında Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Anaokuluna devam eden çocukların söz konusu ölçek için puan sıra ortalamaları 56,09; anasınıfına devam eden ortalamaları 43,39'dur. Buna göre anaokuluna giden çocukların Trafik Bilinci Düzeyleri daha yüksektir. Bu durum çocukların trafik bilincinin oluşmasında anaokullarının anasınıflarına göre daha fazla uyaran ve uygun ortam içerdiğini akla getirmektedir. Stipek, Feiler, Daniels & Milburn (1995), anasınıflarına göre daha fazla uyarıcıya ve alana sahip olan bağımsız anaokullarına devam eden çocukların beceri gelişiminde,

akademik başarılarının yükselmesinde ve ebeveynlerinin onayından daha az bağımlı bir şekilde hareket edebilmelerini olumlu etkilediğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların trafik bilinci değerlendirme ölçeği puanlarının ebeveynlerin eğitim düzeyine göre farklılaşma durumları Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Araştırmaya katılan çocukların Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği puanlarının ebeveynlerin eğitim düzeyine göre farklılaşma durumları

Anne eğitim durumu		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Farklılık
<b>Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği</b>	Okur yazma bilmiyor ya da okuryazar	34	45,57	3,649	,302	
	İlkokul mezunu	47	50,78			
	Lise Mezunu	9	51,33			
	Üniversite Mezunu	10	65,20			
Baba eğitim durumu						
<b>Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği</b>	Okuma yazma bilmiyor ya da okuryazar	8	24,75	14,042	,007	1<3,4 5>1,2,3,4
	İlkokul mezunu	21	47,40			
	Ortaokul mezunu	20	49,18			
	Lise Mezunu	37	50,72			
	Üniversite Mezunu	14	71,18			

Tablo 5 incelendiğinde anne eğitim durumu farklı olan çocuk grupları arasında Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Araştırmaya katılan çocukların trafik bilinci değerlendirme ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyine göre ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $p<0,05$ ). Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda baba eğitim durumu okuma yazma bilmiyor ya da okuryazar olan çocukların trafik bilinci (24,75); baba eğitim durumu ortaokul (49,18) ve lise (50,72) mezunu olan çocuklara göre daha düşüktür. Ayrıca babası üniversite mezunu olan çocukların trafik bilinci (50,72); babası okuma yazma bilmiyor ya da okuryazar (24,75); ilkokul (47,40), ortaokul (49,18) ve lise (71,18) mezunu olanlara göre daha yüksektir. Buna göre baba eğitim düzeyi arttıkça çocukların trafik bilincinin de arttığı ancak anne eğitim düzeyinin anlamlı bir etki yaratmadığı söylenebilir. Yelmen (2010), çalışmasında okul öncesi çocukların trafik eğitiminde ebeveyn payının çok büyük olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Çocuklar trafikteki doğru ya da yanlış tutum ve davranışları ilk olarak ebeveynlerini rol model olarak öğrenirler. Erken dönemde çocuğa verilen trafik güvenliğine ait temel, hayati bilgilerin hayat boyu kalıcı olacağı ve zamanla bütün toplumu bilinçlendireceği düşünülmektedir (Hatipoğlu, Özdemir & Arıkan Öztürk, 2012). Eğitimin kalıcı olması içinde öncelikle çocuğun rol model aldığı ebeveynlerin ve bakım veren kişilerin trafik bilinci ve farkındalığına sahip olması önem taşımaktadır. Özellikle Türk toplumunda kadınlar trafikte daha etkin duruma gelmiş olmalarına rağmen, çalışmanın yapıldığı bölgede dikkate alındığında erkekler trafik konusunda daha baskın olarak kabul görmektedir. Bu durum çalışmada çocukların trafik konusunda annelerinden çok babalarını rol model aldıklarını anne eğitim düzeyinin çocukların trafik bilincinde farklılık yaratmadığını aklı gelmektedir.

## Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamasının baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklı olduğu ( $p < 0,05$ ) saptanmıştır. Üniversite mezunu olan babaların çocuklarının trafik konusundaki farkındalıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların cinsiyetinin, yaşının, okul öncesi eğitime devam ettikleri kurum türünün ve anne öğrenim düzeyinin Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı ( $p > 0,05$ ) saptanmıştır.

Araştırma sonuçlarına yönelik olarak; çocuklara trafik farkındalığı ve bilinci kazandırmaya yönelik etkinliklerin sadece trafik haftası ile sınırlı kalmaması, eğitim dönemi boyunca uygulanması, verilen trafik eğitiminin bilinç ve farkındalığa dönüşmesi açısından ebeveynlerin olumlu rol-model olmalarına sağlamaya yönelik aile katılım çalışmalarının planlanması, trafik ile ilgili çeşitli materyallerin okul öncesi eğitim kurumların öğrenme ortamlarında bulundurulması, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan oyun temelli trafik eğitim programlarının uygulanması, araştırmanın daha büyük örneklem ile karma desende tekrarlanması önerilebilir.

## Kaynaklar

- Aral, N., Gürsoy, F., Büyüköztürk, Ş., Yıldız-Bıçakçı, M., Can-Yaşar, M., Fındık-Tanrıbuyurdu, E., Özbal, E. & Aydın, R. (2016, Mart). *Erken çocukluk döneminde trafik bilinci değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Çocuk, Ebeveyn ve Öğretmen Formu*. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi bildiriler kitabı içinde (ss. 268-281), İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi.
- Aral, N., Gürsoy, F., Büyüköztürk, Ş., Yıldız-Bıçakçı, M., Can-Yaşar, M., Fındık-Tanrıbuyurdu, E., Özbal, E. & Aydın, R. (2015, Kasım). *Trafik bilincinin oluşmasında oyun temelli trafik eğitiminin etkisi*. 6. Karayolu Trafik Güvenliği Sempozyum ve Sergisi (Uluslararası) Sunulan bildiriler 1 kitabı içinde (ss. 228-241), Ankara: Ankara Emniyet Genel Müdürlüğü.
- Gökdağ, M. & Atalay, A. (2015). Trafik eğitiminin trafik kazaları üzerindeki etkisi. *Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8 (2), 272-283.
- Gürsoy, F., Aral, N., Büyüköztürk, Ş., Yıldız-Bıçakçı, M., Can-Yaşar, M., Fındık-Tanrıbuyurdu, E., Özbal, E. & Aydın, R. (2015). *Trafik bilincinin oluşmasında oyun temelli trafik eğitiminin etkisi*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi (12B3430001), Ankara.
- Hatipoğlu, S. (2011). Okul öncesi çağı çocuklarının trafik bilgi ve algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3, 23-28.

- Hatipoğlu, S., Özdemir, S. & Arıkan Öztürk, E. (2012). Türkiye’de ilköğretim okullarında verilen trafik eğitiminin farklı ülkelerde verilen eğitimle karşılaştırılarak incelenmesi ve geliştirilmesi için öneriler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 9-22.
- Karasar, N.(2014).*Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.
- Polat, S.,Güdücü Tüfekci, F., Özyazıcıoğlu, N. & Yazar, F. (2005). Çocuk Acil Kliniğine Başvuran 0-18 Yaş Grubu Olguların İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 8(2), 55-62.
- Sarıççek, T. & Bekir, H. (2018). *5 yaş çocuk resimlerinde trafik*. II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2018) bildiri özetleri kitabı içinde (ss. 215), Ankara: Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği.
- Stipek, F. D. R., Daniels, D. and Milburn S. (1995). Effects of Different Instructional Approaches on Young Children's Achievement and Motivation. *Child Development*, 66(1, Feb): 209–223. EJ 501 879.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2016). *Yıllara göre ölü ve yaralı sayılarının yaş gruplarına göre dağılımı*.www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab\_id=363 sayfasından 01.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Yelmen, Y.(2010). *Türkiye’de okul öncesi çocukların trafik bilgi ve alışkanlıklarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [https://gateway.euro.who.int/en/indicators/hfamdb\\_670-sdr-0-14-motor-vehicle-traffic-accidents-per-100-000/](https://gateway.euro.who.int/en/indicators/hfamdb_670-sdr-0-14-motor-vehicle-traffic-accidents-per-100-000/) 20.04.2018





## Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitimi Yıl Sonu Eğlencesine İlişkin Beklentileri<sup>1</sup>

### Parents' Expectations About Preschool Education End of the Year Party

Doç. Dr., Hatice Bekir<sup>2</sup>, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D., hsimsekbekir@gmail.com

Yüksek Lisans Öğrencisi, Remzi Aydın, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama ve Eğitim A.B.D., remziaydin@msn.com, remziaydin88@gmail.com

#### Öz

Bu çalışmanın amacı; çocuğu okul öncesi eğitim alan ebeveynlerin okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesine ilişkin beklentilerini ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma modellerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseninde tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, amaçlı grubu belirleme (ölçüt) yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile seçilen, çocuğu (beş yaş) Ankara ilinde bir üniversite bünyesinde bulunan uygulama anaokuluna kayıtlı sekiz anne ve yedi baba oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bireysel görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Çalışma sonucunda, anne ve babaların tamamı okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesi düzenlenmesini istediklerini belirtmişlerdir. Beş anne ve üç baba eğlence içeriğinin çocuklarının yıl içinde yaptıkları faaliyetlerin sergilenmesi ve sahne gösterisi şeklinde olmasını, üç anne ve dört baba ise çocukların kendilerini rahat hissedebilecekleri her türlü eğlenceyi içerecek şekilde olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Beş anne ve üç baba okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesinin sahneli bir gösteri salonunda düzenlenmesini, üç anne ve dört baba ise çocukların iklim koşullarına göre sınıf ya da okul bahçesinde düzenlenmesini beklediklerini ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, yıl sonu eğlencesi, çocuk, ebeveyn.

#### Abstract

The aim of the study is to define parents' expectations about pre-school education end of year party. The current study is designed within a qualitative research model which is phenomenology. Participants of the study were chosen through one of the purposive sampling methods which is homogenous sampling. Participants consist of 15 parents including 8 mothers and 7 fathers whose children (age 5) are enrolled in a nursery practice school of a university in Ankara. Data was collected with a semi-structured interview form developed by the researchers and an individual interview. Descriptive and content analyses were utilized in data analysis.

According to the results, all the parents favor the organization of the "Pre-school Education End of Year Party". 8 of these parents prefer the content of the party to include school year activities and to be performed on a stage,

<sup>1</sup> Bu çalışma, 18-21 Ekim 2017 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen "5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi"nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş şeklidir.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar

while 7 of them prefer any fun activity in which children feel themselves comfortable. 8 of the parents expect the party to be held in a performance hall with a stage, while 7 of them expect it to be held in children's in the class or school yard- according to weather conditions.

**Key Words:** Preschool education, end of year party, children, parent

### Giriş

Okul öncesi dönem kişiliğin oluşumu ve şekillenmesinde, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde, ileri yıllara olan etkisi nedeniyle yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Çocuğun erken yaşlardaki deneyimlerinden elde edeceği temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları, daha sonraki öğrenim yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir (Arı, 2003). Bu nedenle bireyin doğumuyla başlayıp hayatı boyunca devam eden eğitim sürecinde okul öncesi dönemdeki eğitimin oldukça önemli bir yeri vardır (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2000). Okul öncesi eğitim, çocuğu hayata hazırlayan en önemli eğitim basamaklarından birisidir. Çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması, temel alışkanlıkların kazandırılması ve yaşama en iyi şekilde hazırlanması nitelikli bir okul öncesi eğitimle sağlanabilir. Nitelikli bir eğitimin, içerisinde birçok özellik barındırması ve okul öncesi eğitimin amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmesi önemlidir (Zembat, 2007).

Günümüzde okul öncesi eğitim kurumları, çocuklarının aldığı eğitimi sorgulayan bilinçli aileler sayesinde 'bakımevi' kimliğinden çıkıp, çocuğun aktif eğitim hayatına hazırlandığı ve akademik beceriler geliştirmesine aracı olan kurumlar haline gelmiştir. Okul öncesi eğitim kurumları; çocuğa zengin bir öğrenme deneyimi kazandırmanın yanında aileye de deneyimlerini paylaşabileceği; hataları konusunda destek alabileceği eğitimsel bir ortam sunabilmektedirler.

Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri çocukların gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlanmakla birlikte, ailelerin bu konu hakkındaki beklentileri de faaliyetlerin oluşmasında önem taşımaktadır. Ailelerin her geçen gün bilinçlenmesi; araştıran, sorgulayan ebeveynlerin sayısındaki artış bu eğitim sürecinin daha kaliteli yaşantılara dönüşmesi açısından oldukça anlamlıdır. Şüphesiz ki anne ve babalar ile okul öncesi eğitim kurumlarının birbirinin beklentilerinden haberdar olarak üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmeleri bu dönemi daha da başarılı kılacaktır (Tokuç, 2007).

Okul öncesi eğitim kurumlarında düzenlenen eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde bulunan yıl sonu programları hakkında 10.04.2013 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün ilgili yazısında "Çocukların kendilerini izlemeye gelen konukları eğlendirme kaygısından çok arkadaşlarıyla birlikte daha rahat hareket edebilecekleri, eğlenerek hoşça vakit geçirebilecekleri ortamların hazırlanması ve şölen havası içerisinde kutlamaların sağlanması, özellikle okul-veli işbirliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara öncelik verilmesi" ibaresi yer almakta (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2013) ancak pek çok uygulamanın pedagojik olmamakla birlikte gösteri şeklinde düzenlendiği kına gecesi, yetişkin esprileri,

savaş sahneleri, çocukların anlamayacağı replikler ve şiirlerin sahnelendiği görülmektedir. Bu programlar öğretmenler için de aşırı derecede yorucu ve stresli olmaktadır. Bunun sonucunda; öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarının önünde set olmaktadır. Özetle, yıl sonu programları, anne babaların bolca resim çektiği, çocukların sahneden şaşkınlıkla baktığı fakat ne olduğuna dair pek de bir şey anlamadıkları bir sürece dönüşmüştür (Pedagoji Derneği, 2017). Bu nedenle eğitim-öğretim faaliyetleri hazırlanırken çocuğun gelişimini olduğu kadar, ailelerin beklentilerini de dikkate almak önem taşımaktadır. Ailelerin beklentilerinin de dikkate alınarak hazırlanmış olan eğitim-öğretim faaliyetleri ile daha etkili ve kalıcı eğitim yaşantıları oluşturulabilecektir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının yıl içindeki faaliyetlerini yıl sonunda ebeveynlere gösterme merakı, bazen de kurumlar istemese bile ebeveynlerin çocuğunu sahnede görme beklentisi nedeni ile okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencelerinin çocukların gelişim düzeyleri göz ardı edilerek düzenlenmeye devam ettiği düşünülmektedir. Bu sebeple yıl sonu gösterileri yerine, çocuğa gerçekten faydalı olabilecek yıl sonu eğlencelerinin planlanması, kurum, öğretmen ve ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi, aile eğitim programları düzenlenmesi önem arz etmektedir. Aile eğitim programlarının düzenlenmesi için de durum tespitlerinin yapılması gereklidir. Literatürde konu ile ilgili bir çalışmaya rastlanmadığından, bu çalışmanın alan yazına yeni bir bakış açısı getirmesi ve başka araştırmalar için de yol gösterici bir nitelik oluşturması düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı, bu çalışmada çocuğu okul öncesi eğitim alan anne ve babaların okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesine ilişkin beklentilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Çalışma, nitel araştırma modellerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseninde tasarlanmıştır. Bu desen; bireylerin bir kavrama ilişkin algılarını, betimlemelerini, hislerini ve görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Patton, 2014).

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu, amaçlı çalışma grubu belirleme yöntemlerinden benzeşik çalışma grubu belirleme yöntemi ile seçilen, ölçüt olarak beş yaş çocuğu Ankara ilinde bir üniversite bünyesinde bulunan uygulama anaokuluna kayıtlı çalışmaya katılmaya gönüllü sekiz anne ve yedi baba oluşturmaktadır.

Amaçlı çalışma grubu belirleme; zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine anlaşılması ve incelenmesine olanak veren bir yöntemdir (Patton, 2014). Patton (1987)'a göre amaçlı çalışma grubu belirleme yöntemlerinden benzeşik çalışma grubu belirleme; küçük, benzeşik bir çalışma grubu oluşturma yoluyla açık uçlu sorulara dayanan derinlemesine görüşmeler yapmaya imkan verir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda çalışma grubu büyüklüğünü belirlemeye dair bir kural bulunmamakla birlikte genişliğe karşı derinlik felsefesi benimsenmektedir. Araştırmanın geçerliği ve

güvenirligi çalışma grubu büyüklüğünden ziyade seçilen çalışma grubunun bilgi yüklü olmasına ve araştırmacıların gözlemsel ve analitik becerilerinin olmasına bağlıdır (Patton, 2014).

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlk olarak araştırmacılar tarafından ebeveynlerin okul öncesi eğitimi yılsonu eğlencesine ilişkin beklentilerini tespit edebilmek amacıyla taslak niteliğinde sorular hazırlanmış ve bu sorular okul öncesi eğitim alanında çalışan üç uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri dikkate alınarak gerekli değişiklikler yapılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Veri toplama aşamasında ilk olarak sekiz anne ve yedi babadan telefon ile randevu alınmıştır. Randevu saatinde uygulama anaokulunun öğretmenler odasında birebir ve yüz yüze görüşmeler yapılmış ve bir görüşme yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Görüşme formunda yer alan soruların cevapları görüşme formuna not alınmıştır.

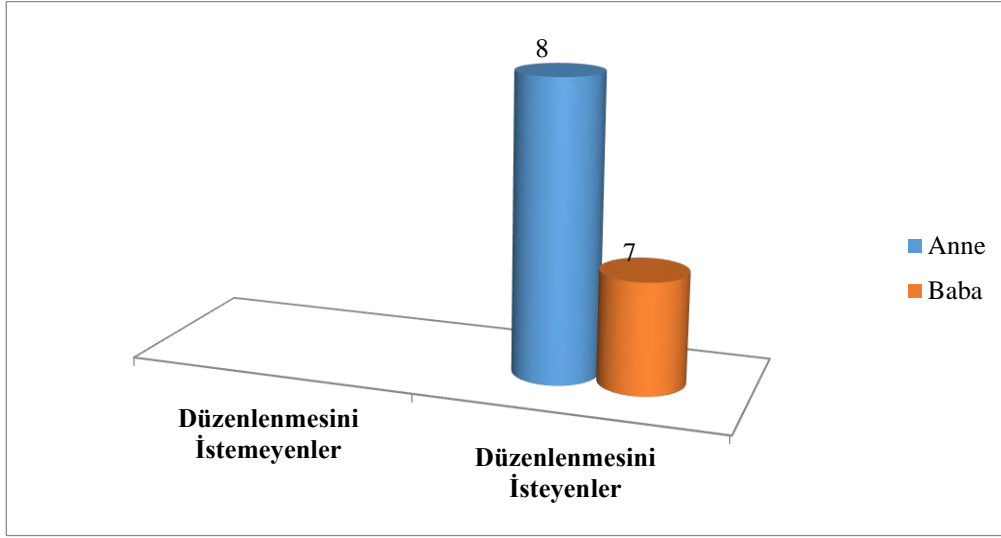
### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorulara verilen yanıtlar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunarak raporlaştırılmış, ortak ifadeler gruplandırılarak tasnif edilmiştir. Bir sonraki aşamada araştırmacıların, farklı temalar altında değerlendirdikleri beklentiler üzerinde tartışarak uzlaşmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenirligi “Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacılar arasındaki güvenilirlik oranı % 95 olarak bulunmuştur. Son olarak elde edilen beklentiler ayrı ayrı kodlanmış ortak ifadeler ile birleştirilerek her beklenti için temalar belirlenmiş ve bu temalara göre katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılar şeklinde paylaşılmıştır. Her bir katılımcı anne ya da baba olma durumuna göre A1 (Anne 1), A2,....., B1 (Baba 1), B2,....., şeklinde kodlanmıştır.

### **Bulgular ve Tartışma**

Bu bölümde çocuğu okul öncesi eğitim alan ebeveynlerin okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesine ilişkin beklentilerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmaya ait bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesi düzenlenmesi hakkındaki beklentileri Şekil 1’de yer almaktadır.

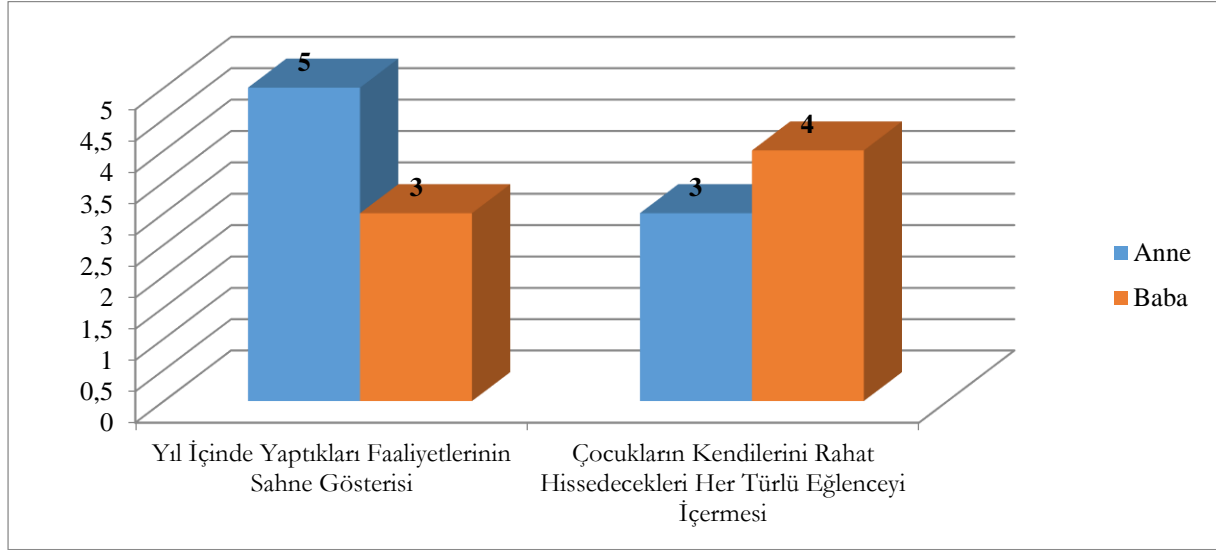


**Şekil 1.** Araştırmaya katılan ebeveynlerin okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesi düzenlenmesi hakkındaki beklentileri

Şekil 1'e göre araştırmaya katılan anne ve babaların tamamı (8 anne ve 7 baba) okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesi düzenlenmesini istediklerini belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesi düzenlenmesini isteme gerekçesi olarak ebeveynlerden **A1** “Çocukların mutlu olması, önemsenmesi ile doğru orantılıdır. Değer görmek, alkışlanmak, beğenilmek çocuğumu olumlu yönde etkileyecektir.” şeklinde beklentisini dile getirirken, **B1** “Hem hatıra olarak kalmasını istediğimiz için hem de çocuğumuzun arkadaşları ile beraber bir grup çalışmasına girip sosyalleşmesi ve takım çalışmasında yer alması için isteriz.” şeklinde beklentisini ifade etmiştir. Ebeveynlerin tamamının okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesi düzenlenmesi istemeleri yılsonu eğlencesinin okul öncesi eğitimin bir parçası olması ile açıklanabilir. Önemli olan okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesinin içeriğinin çocuğun gelişim özelliklerine uygun olmasıdır.

Nitekim “Okul Öncesi Eğitimi Yıl Sonu Eğlencesi” hakkında 10.04.2013 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün ilgili yazısında “Çocukların kendilerini izlemeye gelen konukları eğlendirme kaygısından çok arkadaşlarıyla birlikte daha rahat hareket edebilecekleri, eğlenerek hoşça vakit geçirebilecekleri ortamların hazırlanması ve şölen havası içerisinde kutlamaların sağlanması, özellikle okul-veli işbirliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara öncelik verilmesi” ibaresi yer almaktadır.

Ebeveynlerin okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesinin içeriği hakkındaki beklentileri Şekil 2'de yer almaktadır.

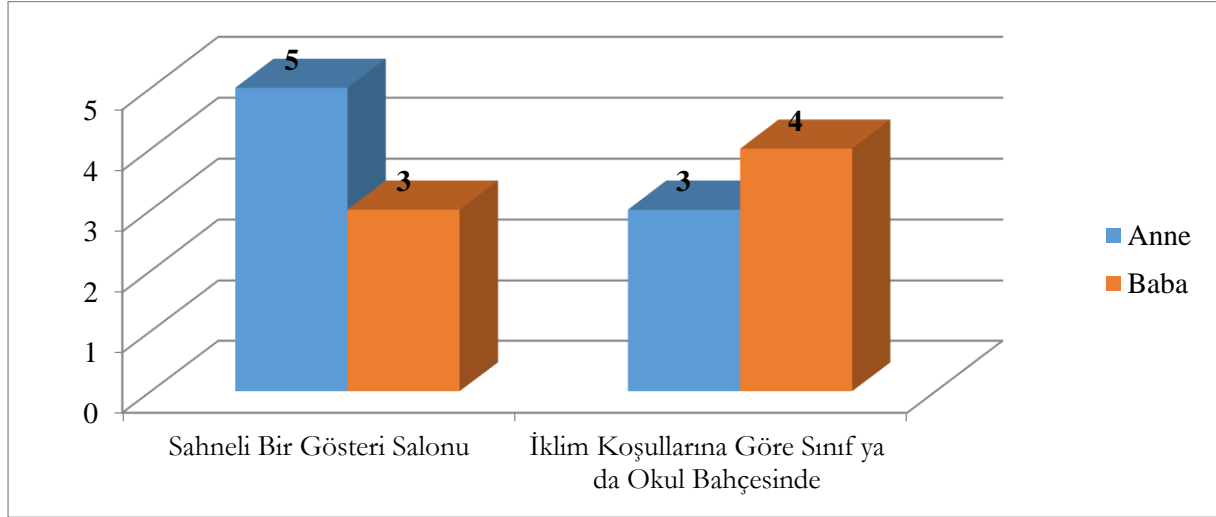


**Şekil 2.** Ebeveynlerin okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesinin içeriği hakkındaki beklentileri

Şekil 2 incelendiğinde beş anne ve üç baba okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesinin içeriğinin çocuklarının yıl içinde yaptıkları faaliyetlerin sahne gösterisinde sergilenmesi beklentisine sahip oldukları görülmektedir. Bu beklentiye sahip ebeveynlerden **A2** “Grup çalışması gerektiren her şey olabilir. Örneğin, halk oyunları, tiyatro, koro.....” şeklinde beklentisini ifade ederken **B1** “Müzik eşliğinde şarkı söyleyerek dans çalışmaları olabilir. Toplu olarak şarkı söyleyebilirler. Tiyatro gösterisi olabilir. Yıl içinde yaptıkları faaliyetlerin sergilenmesi olabilir.” şeklinde beklentisini dile getirmiştir. Sahne gösterisinde sergilenme isteği çocuk ve öğretmenlerde kaygı oluşmasına neden olabilmektedir. Nitekim, Pedagoji Derneği (2017)’nin yayınladığı bildiri de çocukların yılsonu programı için aylar öncesinden çalıştırılmaya başlandığı ve uzun ve stresli saatler sonucunda bu gösteriye hazırlandığı belirtilmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda üç anne ve dört baba, okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesinin içeriğinin çocukların kendilerini rahat hissedecekleri her türlü eğlenceden oluşmasını istediklerini ifade etmişlerdir (Şekil 2). Bu ebeveynlerden **A3** “...Mesela piknik, kermes veya şenlik gibi olabilir. Çocukların yapımına yardım ettiği yiyecekler yenilir. Maskeli ve kostümlü parti gibi olabilir..... Çocuklar eğlenceye doğaçlama olarak dâhil olur” şeklinde ifade ederken **B4** “Palyaço gösterisi, rahat hissedecekleri her türlü eğlence olabilir.” şeklinde beklentisini belirtmiştir. Ebeveynlerin yarıya yakını okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesinin çocukların kendilerini rahat hissedecekleri her türlü eğlenceyi içermesi ile ilgili isteklerini belirtmişlerdir. MEB (2013)’ün ilgili yazısı bu bulguyu desteklemektedir.

Ebeveynlerin okul öncesi eğitimi yılsonu eğlencesi’nin düzenlenmesi gereken yer hakkındaki beklentileri Şekil 3’te yer almaktadır.



**Şekil 3.** Ebeveynlerin okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesinin düzenlenmesi gereken yer hakkındaki beklentileri

Şekil 3'te beş anne ve üç babanın okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesinin sahneli bir gösteri salonunda düzenlenmesini istediği görülmektedir. Bu isteğe sahip ebeveynlerden A1 *“Büyük bir sahnede sergilenmesini isterim. Tiyatro, bale gösterilerine giden çocuğumun onları hayranlıkla izlediği yerde kendisinin izleniyor olmasından mutlu olacağımı düşünüyorum”* şeklinde beklentisini dile getirirken B3 *“Çocuklar için de izlemeye gelen anne babaların seyretme şartları açısından da sahne daha rahat olacaktır.”* şeklinde beklentisini ifade etmiştir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin yarısından fazlası okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesinin sahneli bir gösteri salonunda düzenlenmesini istemişlerdir. Bu bulguya göre ebeveynlerin yıl sonu eğlencesinin sahneli bir gösteri salonunda düzenlenmesi beklentilerinde çocuklarını sahnede görme gururu ve rahat izleme isteklerinden kaynaklandığını akla getirmektedir. Pedagoji Derneği (2017)'nin yayınladığı bildiri de ebeveynler çocuğu fayda görsün ya da görmesin çocuğunu sahnede görmenin gururunu yaşamak istediği ibaresi yer almaktadır.

Çalışmanın bir diğer bulgusunda üç anne ve dört baba, okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesinin iklim koşullarına göre sınıf ya da okul bahçesinde düzenlenmesini istemişlerdir (Şekil 3). Bu isteğe sahip ebeveynlerden A3 *“Çocuğın daha rahat eğlenmesi açısından okulun bahçesinde çok muhteşem olur diye düşünüyorum.”* şeklinde beklentisini ifade ederken B5 *“Çocuğumun günlerini geçirdiği sınıf ortamında olmasını isterim.”* şeklinde beklentisini dile getirmiştir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin yarıya yakını okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesinin iklim koşullarına göre sınıf ya da okul bahçesinde düzenlenmesini istemişlerdir. Ebeveynlerin bu beklentilerini ifade ederken okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesinde çocukların gelişim özelliklerini dikkate alarak kendi ortamlarında daha rahat edebileceklerini düşünmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durum, MEB (2013)'in ilgili yazısı ile benzerlik göstermektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Çalışma sonucunda, anne ve babaların tamamı okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesi düzenlenmesini istediklerini belirtmişlerdir. Beş anne ve üç baba eğlence içeriğinin çocuklarının yıl içinde yaptıkları



faaliyetlerin sergilenmesi ve sahne gösterisi şeklinde olmasını, üç anne ve dört baba ise çocukların kendilerini rahat hissedecekleri her türlü eğlenceyi içerecek şekilde olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Beş anne ve üç baba okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesinin sahneli bir gösteri salonunda düzenlenmesini, üç anne ve dört baba ise çocukların iklim koşullarına göre sınıf ya da okul bahçesinde düzenlenmesini bekleediklerini ifade etmişlerdir.

Bu çalışmanın bulgularına yönelik olarak; öğretmenlerin okul panolarında, veli bekleme odalarında okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesi ile ilgili aile eğitim programlarının düzenlenmesi ve uygulanması, okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesinin planlaması ve düzenlenmesinde aile katılımına yer vererek çocukların okul ya da okul bahçesinde şölen havasında düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca çalışmanın karma yöntem modelinde daha geniş bir çalışma grubunda okul yöneticileri, öğretmen ve ebeveynler ile karşılaştırmalı olarak tekrarlanması önerilebilir.

### Kaynakça

- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar M.(2000). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*, İstanbul: Ya-Pa.
- Arı, M. (2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. Sevinç, M. (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* İçinde (31-35). İstanbul: Morpa.
- Glesne, C.(2013). Kelimelerin Uçmasını Sağlamak P. Yalçınoğlu (Çev)., *Nitel araştırmaya giriş*. A, Ersoy & P. Yalçınoğlu (Çev. Edt.). (2. Baskı) :139-188, Ankara: Anı.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2<sup>nd</sup> ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Milli Eğitim Bakanlığı.(2013). “Okul Öncesi Eğitimi Yıl Sonu Eğlencesi” hakkında 10.04.2013 tarihli Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün yazısı.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Edt.). Ankara:Pegem Akademi.
- Pedagoji Derneği.(2017).*Anaokulu gösterileri kaldırılmsın*. <https://pedagojidernegi.com/wp-content/uploads/2017/10/AnaokuluG%C3%B6sterileriKald%C4%B1r%C4%B1s%C4%B1n.pdf> 01.06.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Tokuç, H. (2007). *Anne ve babaların okul öncesi eğitim hakkındaki görüş ve beklentilerinin incelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.baskı), Ankara: Seçkin
- Zembat, R. (2007). *Okul öncesi eğitimde nitelik*. Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular içinde* (25-45). Ankara:Morpa.