

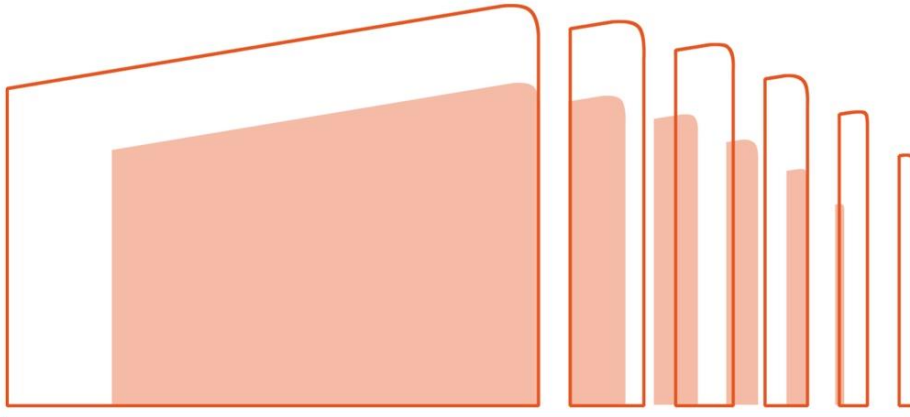


EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ



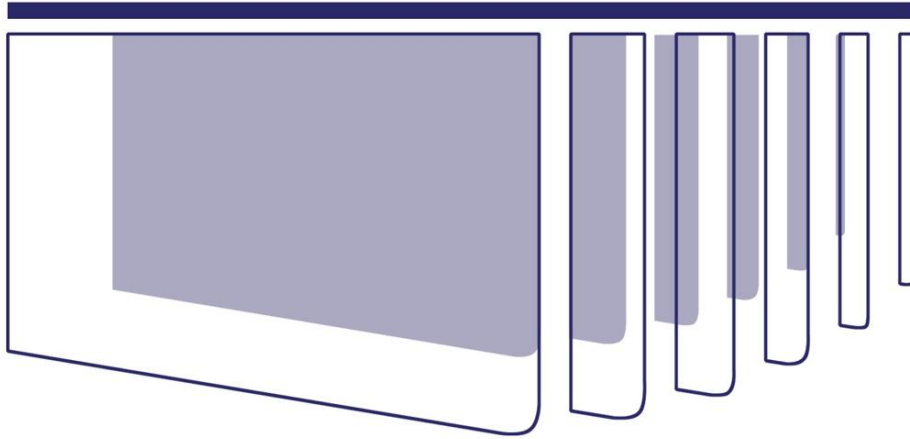
EGE EĞİTİM DERGİSİ
EGE JOURNAL OF EDUCATION

ISSN : 1307 - 4474



23(Özel Sayı), 2022

ISSN: 1307-4474





ISSN : 1307 - 4474

Ege Eğitim Dergisi mart, temmuz ve kasım aylarında olmak üzere yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

Yayın Dili
Türkçe ve İngilizce

Derginin Sahibi
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi adına Prof. Dr. Alper Başbay
Eğitim Fakültesi Dekanı, Türkiye

Yazı İşleri Müdürü
Doç. Dr. Soner Akşehirli, Ege Üniversitesi, Türkiye

Editör
Prof. Dr. Gülsen Ünver
(Ocak 2020 – ...)

Editör Kurulu

Doç. Dr. Mine Aladağ	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Doç. Dr. Esen Altunay	Eğitim Yönetimi
Doç. Dr. Nihat Bayat	Türkçe Eğitimi
Doç. Dr. Belgin Arslan Cansever	Temel Eğitim
Dr. Beril Ceylan	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Doç. Dr. Hatice İrem Çomoğlu	İngilizce Eğitimi
Doç. Dr. Eylem Dayı	Özel Eğitim
Prof. Dr. Neşe Güler	Ölçme ve Değerlendirme
Prof. Dr. Nesrin Işıkoğlu	Erken Çocukluk Eğitimi
Doç. Dr. Bahadır Namdar	Fen Bilgisi Eğitimi
Prof. Dr. Emine Özlem Yiğit	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Doç. Dr. Nazan Sezen Yüksel	Matematik Eğitimi
Doç. Dr. Dizar Ercivan Zencirci	Güzel Sanatlar Eğitimi

İstatistik Editörü
Prof. Dr. T. Oğuz Başokçu

Türkçe Redaksiyon Editörleri
Dr. Ebru Kabakçı
Dr. Asuman Gürman Şahin
Dr. Esra Güven

İngilizce Redaksiyon Editörü
Öğr. Gör. Dilek Canlier
Öğr. Gör. Zehra Esin Yücel

Teknik Editör
Doç. Dr. Onur Dönmez

Yazım Editörleri
Dr. Öğr. Üyesi Selda Şan
Begümay Tümer

Kapak, Logo ve Grafik Tasarım
Doç. Dr. Ekin Boztaş

Dizinlenme Bilgileri
TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşerî Bilimler Veri Tabanı (SBVT)

Yazışma Adresi
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 35040 Bornova, İzmir, Türkiye.
Telefon: +90 (232) 373 35 75, Belgegeçer: +90(232) 373 47 13
<http://dergipark.gov.tr/egeefd/>
e-posta: ege.egitim.dergisi@gmail.com

Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Ege Journal of Education is a tri-annual (March, July and November) and peer-reviewed publication.

Publication Language
Turkish and English

Owner of the Journal
On behalf of Ege University Faculty of Education Prof. Alper Başbay,
Dean of the Faculty of Education, Turkey

Managing Editor
Assoc. Prof. Soner Akşehirli, Ege University, Turkey

Editör
Prof. Gülsen Ünver
(January 2020 – ...)

Editorial Board

Assoc. Prof. Mine Aladağ	Guidance & Counseling
Assoc. Prof. Esen Altunay	Educational Administration
Assoc. Prof. Nihat Bayat	Turkish Language Education
Assoc. Prof. Belgin A. Cansever	Primary Education
Beril Ceylan (PhD)	Computer Education & Instructional Technology
Assoc. Prof. Hatice İrem Çomoğlu	English Language Education
Assoc. Prof. Eylem Dayı	Special Education
Prof. Neşe Güler	Measurement & Evaluation
Prof. Nesrin Işıkoğlu	Early Childhood Education
Assoc. Prof. Bahadır Namdar	Science Education
Prof. Emine Özlem Yiğit	Social Sciences Education
Assoc. Prof. Nazan Sezen Yüksel	Mathematics Education
Assoc. Prof. Dizar Ercivan Zencirci	Fine Arts Education

Statistical Editor
Prof. T. Oğuz Başokçu

Turkish Language Proofreading Editors
Ebru Kabakçı (PhD)
Asuman Gürman Şahin (PhD)
Esra Güven (PhD)

English Language Proofreading Editor
Inst. Dilek Canlier
Inst. Zehra Esin Yücel

Technical Editor
Assoc. Prof. Onur Dönmez

Copy Editors
Assist. Prof. Selda Şan
Begümay Tümer

Cover, Logo and Graphic Design
Assoc. Prof. Ekin Boztaş

Abstracting & Indexing
The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK)
Turkish Academic Network and Information Center (ULAKBİM) Social
Sciences Database

Correspondence Address
Ege University Faculty of Education, 35040 Bornova, İzmir, Turkey.
Phone: +90 (232) 373 35 75, Fax: +90(232) 373 47 13
<http://dergipark.gov.tr/egeefd/>
e-mail: ege.egitim.dergisi@gmail.com

Scientific responsibility for the articles belongs to the authors themselves.



ISSN : 1307 - 4474

Danışma Kurulu

Advisory Board

Prof. Dr. Buket Akkoyunlu	Çankaya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hayriye Kayı- Aydar	Arizona Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri
Prof. Dr. Aydoğan Aykut Ceyhan	Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Çağlayan Dinçer	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdiç Duru	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kamil İşeri	Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Uğur Kale	West Virginia Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri
Prof. Dr. Hülya Kelecioğlu	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. M. Sabri Kocakulah	Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Jered Kolbert	Duquesne Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri
Prof. Dr. Dini-Metro Roland	Western Michigan Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri
Prof. Dr. Tim Rowland	Cambridge Üniversitesi, Birleşik Krallık
Prof. Dr. Yasemin Sözer	Avrupa Benelüks Üniversitesi, Belçika
Prof. Dr. Marina Tzakosta	Crete Üniversitesi, Yunanistan
Doç. Dr. Anne Lise Wie	Nord Üniversitesi, Norveç
Prof. Dr. Tija Zirina	Latvia Üniversitesi, Letonya

Prof. Buket Akkoyunlu	Çankaya University, Turkey
Assoc. Prof. Hayriye Kayı- Aydar	University of Arizona, United States of America
Prof. Aydoğan Aykut Ceyhan	Anadolu University, Turkey
Prof. Çağlayan Dinçer	Ankara University, Turkey
Prof. Erdiç Duru	Pamukkale University, Turkey
Prof. Selahattin Gelbal	Hacettepe University, Turkey
Prof. Kamil İşeri	Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Uğur Kale	West Virginia University, United States of America
Prof. Hülya Kelecioğlu	Hacettepe University, Turkey
Prof. M. Sabri Kocakulah	Balıkesir University, Turkey
Prof. Jered Kolbert	Duquesne University, United States of America
Prof. Dini-Metro Roland	Western Michigan University, United States of America
Prof. Tim Rowland	University Of Cambridge, United Kingdom
Prof. Yasemin Sözer	European University of Benelux, Belgium
Prof. Marina Tzakosta	University of Crete, Greece
Assoc. Prof. Anne Lise Wie	Nord University, Norway
Prof. Tija Zirina	University of Latvia, Latvia

Cilt 23 – Özel Sayı için Hakem Listesi
(Hakemlerin onamları alınarak yayımlanmıştır.)

List of Reviewers for Volume 23 – Special Issue
(Published with the consent of the reviewers.)

Aysun Ata Aktürk	Kastamonu Üniversitesi	Aysun Ata Aktürk	Kastamonu University
Vedat Bayraktar	Gazi Üniversitesi	Vedat Bayraktar	Gazi University
Menekşe Boz	Hacettepe Üniversitesi	Menekşe Boz	Hacettepe University
Dilek Erol	Uşak Üniversitesi	Dilek Erol	Uşak Üniversitesi
Ali İbrahim Can Gözüm	Kafkas Üniversitesi (Kars)	Ali İbrahim Can Gözüm	Kafkas University (Kars)
Gökhan Güneş	Mersin Üniversitesi	Gökhan Güneş	Mersin University
Ayşe Işık Gürşimşek	Doğu Akdeniz Üniversitesi	Ayşe Işık Gürşimşek	Eastern Mediterranean University
Betül Yanık Özger	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Betül Yanık Özger	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Çağla Öneren Şendil	TED Üniversitesi	Çağla Öneren Şendil	TED University
Elif Mercan Uzun	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Elif Mercan Uzun	Ondokuz Mayıs University
Münevver Can Yaşar	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Münevver Can Yaşar	Alanya Alaaddin Keykubat University

İçindekiler

Table of Contents

COVID-19 Pandemi Döneminde Okul Öncesi Çocukların Ebeveynlerinin Erken Çocukluk Eğitimine Bakış Açıları [Araştırma Makalesi] Burcu Güngör	1-22	Perspectives of Preschool Children's Parents on Early Childhood Education During COVID-19 Pandemic [Research Paper] Burcu Güngör
Sığınmacı Çocuklarla Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri: Çokkültürlü Bir Bakış Açısı [Araştırma Makalesi] İbrahim Tanış ve Özkan Özgün	23-39	Experiences of Preschool Teachers Working with Refugee Children: A Multicultural Perspective [Research Paper] İbrahim Tanış and Özkan Özgün
Okul Öncesi Çalışanlarının Olumsuz Çocukluk Yaşantılarına Dair Farkındalık Düzeyleri ve Müdahale Stratejileri [Araştırma Makalesi] Aydın Olcay ve Özkan Özgün	40-55	Awareness Level and Intervention Strategies of Preschool Staff Regarding Adverse Childhood Experiences [Research Paper] Aydın Olcay and Özkan Özgün
Çocukların Dış Mekânda Oyun Oynama Eğilimlerinin İncelenmesi [Araştırma Makalesi] Eslem Gözde Şenöz ve Güler Küçükturan	56-70	Investigation of Children's Playfulness Outdoors [Research Paper] Eslem Gözde Şenöz and Güler Küçükturan

Perspectives of Preschool Children's Parents on Early Childhood Education During COVID-19 Pandemic*

Burcu Güngör¹

Abstract

This study examines the parents' perspectives on the adaptability and suitability of distance education for preschool children, distance education experiences at earlier ages and child-parent interaction during the COVID-19 pandemic. As for the data collection tool, the study used the questionnaire titled The Perceptions of Parents regarding their Preschool Children's Adaptation to the Pandemic and Distance Education Practices during COVID-19 Crisis. A total of 146 parents replied to the questionnaire, which consists of three parts and 49 items. This descriptive study was conducted through quantitative data analysis. The results of the study showed that parents believe distance education practices are not efficient enough regarding improvement in children's learning processes and development areas. In addition, they believe that, despite the presence of various activities, the contribution of distance education to their children's development is quite limited when compared to face-to-face education in old normal. Also, parents opine that increasing amount of screen watching time, insufficient interaction and communication in distance education trigger some behavioral and emotional reactions in children. The findings highlight the re-examination of the functionality of distance education approaches and implementations in early childhood and the determination of their content and target audience intently.

Keywords

Adaptation to pandemic conditions
Early childhood education
Distance education

Article Info

Received
December 12, 2021
Accepted
June 06, 2022
Article Type
Research Paper

COVID-19 Pandemi Döneminde Okul Öncesi Çocukların Ebeveynlerinin Erken Çocukluk Eğitimine Bakış Açıları*

Öz

Bu çalışma, COVID-19 pandemi döneminde çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ebeveynlerin uzaktan eğitim deneyimlerine, uzaktan eğitimin okul öncesi dönem çocukları için uygulanabilirliği ile uygunluğuna ve çocuk-ebeveyn etkileşimi konularına ilişkin bakış açılarını incelemektedir. Araştırmada, COVID-19 Sürecinde Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Pandemi ve Uzaktan Eğitim Sürecine Adaptasyonuna İlişkin Ebeveyn Görüşleri anketi kullanılmıştır. Bu anket, üç bölümden, 49 maddeden oluşmuştur ve 146 veli tarafından doldurulmuştur. Betimsel nitelikteki bu araştırma, nicel veri analizi yapılarak desteklenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ailelerin çoğu, uzaktan eğitim süreçlerinin çocukların öğrenme süreçleri ve gelişimleri açısından yeterince verimli olmadığını düşünmektedirler. Aileler aynı zamanda yüz yüze eğitimin yerini alan uzaktan eğitimde, farklı türde etkinlikler yapılmasına rağmen bunların çocuklara katkısının eski normale kıyasla sınırlı düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Ek olarak, ekran zamanının zorunlu olarak artmasının ve uzaktan eğitimde etkileşimin ve iletişimin yeterli düzeyde olmamasının çocukta birtakım davranışsal ve duygusal tepkilere neden olduğunu da düşünmektedirler. Eski normalde dahi okul öncesi eğitime erişim oranının düşük olduğu ülkemizde, uzaktan eğitim uygulamalarının fırsat eşitliğini daha da bozduğu aileler tarafından belirtilmiştir. Bu çalışmanın, erken çocukluk döneminde uzaktan eğitim yaklaşımlarının işlevselliğinin ve etkililiğinin gözden geçirilmesinde, içerik ve hedef kitlesinin belirlenmesinde katkısı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler


Pandemi sürecine uyum
Okul öncesi eğitim
Uzaktan eğitim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
12 Aralık 2021
Kabul Tarihi
06 Haziran 2022
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Citation: Güngör, B. (2022). Perspectives of preschool children's parents on early childhood education during COVID-19 pandemic. *Ege Journal of Education*, 23(Special Issue), 1-22. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1035581>

* This study was presented as oral presentation at the 7th International Early Childhood Education Congress held on 24-26 November 2021. [Bu çalışma, 24-26 Kasım tarihleri arasında düzenlenen 7. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.]

¹  İstanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, Türkiye, burcu.gungor@izu.edu.tr



Genişletilmiş Özet

Giriş

Bu araştırma; okul öncesi eğitimi alan çocukların uzaktan eğitim deneyimlerini, süreçte yaşadıkları zorlukları, aileleri ile olan iletişimlerini ve genel anlamda uzaktan eğitimin erken çocuklukta uygulanabilirliğini, ebeveynlerinin perspektifinden incelemektedir. Dijital teknolojiler, daha erişilebilir ve mobil hâle geldikçe evde, okulda, iş yerinde kısacası toplumsal her alanda sosyal ve eğitsel pek çok olanaklar sunmaya başlamıştır. Erken çocukluk döneminde ve okul öncesi eğitimde dijital oyun ve öğrenmeye ilişkin tartışmalar son dönemlerde artış göstermiştir (Peirce, 2013). Okul öncesi dönemde dijital teknolojilerin başarılı bir şekilde kullanılması için iki kritik nokta önemlidir. İlki, teknolojinin okul öncesi eğitiminin amaçları ve programın kazanımları ile çok iyi bütünleştirilmesi; diğeri ise öğretmenlerin iyi eğitilmiş olması gerekliliğidir. Tahmin edileceği üzere pandemi süreci, bu maddelerin üzerinde düşünmeye dahi fırsat vermeden bir anda ortaya çıkmış ve uzaktan eğitimde teknoloji kullanımını zorunlu hâle getirmiştir. Bununla birlikte, okul öncesi dönem çocukları diğer yaş gruplarından farklı gelişimsel özelliklere ve ihtiyaçlara sahip olduğundan, onlara yönelik uzaktan eğitim uygulamalarının planlanması ve pandemi öncesi ile sonrası çocuklarda uyum stratejilerinin geliştirilmesi, eğitimciler ve eğitim politikası belirleyicileri tarafından öncelikli olarak ele alınması gereken konulardan biri olmalıdır. Uzaktan eğitim uygulamaları ile çocukların evde öğrenme deneyimlerinin niteliği ve niceliği, ebeveynlerin küçük çocukların uzaktan eğitim ile öğrenme süreçlerine ilişkin tutumları ve inançları ile ilişkilidir (Isikoglu Erdogan, Johnson, Dong ve Qiu, 2019).

Uzaktan eğitim televizyonda bir çizgi film izlemeye benzememektedir. Çocuğun, teknoloji kullanımını ve öğretmenin yönlendirmelerini beraber yürütmesi gerektiği için, küçük çocukların uzaktan öğrenme sürecine bağımsız olarak katılmaları mümkün değildir. Çocuk bu süreçte ebeveyninin ya da ilgili bir yetişkinin yardımına ve desteğine ihtiyaç duymaktadır. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki veliler ile iş birliği yapmadan okul öncesi dönemde uzaktan eğitimin başarılı olması pek olası değildir (Kuzu, 2020; Tulum ve Öztürk, 2021). Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim uygulamaları, çocukların yaş ve gelişimsel özelliklerine bağlı olarak çocukları ve ailelerini birtakım zorluklarla yüz yüze bırakmıştır. Bu zorluklar internet bağlantısında yaşanan problemlerden ve çocukların yetersiz destekten kaynaklı uzaktan eğitimde gereken verimi alamaması olarak belirtilmiştir (Altın ve Gündoğdu, 2021). Bununla birlikte, Nargiza Fatkhullaevna ve Nafosat Radjabovna (2021) uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunların başında teknolojik araç-gereç/alt yapı eksikliği olduğunu öne sürmüşlerdir. Bazı araştırmalar ise okul öncesi dönem çocuklarının teknolojiyi uzun süre kullanımının ancak bir yetişkin rehberliğinde olması gerektiğinden evde öğrenme deneyimlerinin yeterince verimli ve anlamlı olamayacağını savunmaktadır (Gür ve Filiz, 2022). Annelik statüsüne bağlı rol beklentilerinin çeşitlenerek arttığı pandemi dönemine (Zeybekoğlu Akbaş ve Dursun, 2020) uyum sürecinde önemli rol oynayan ebeveynlerin bakış açıları ve değerlendirmeleri, üzerinde durulması gereken önemli konulardır. Buna göre, mevcut çalışma aşağıdaki araştırma sorularını ele almayı amaçlamaktadır:

1. Ebeveynlerin uzaktan eğitimin okul öncesi dönem çocuklarına uyarlanabilirliği ve uygunluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ebeveynler okul öncesi dönem çocuklarının uzaktan eğitim süresince hangi tür etkinliklere katıldıklarını düşünüyorlar?
3. Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim uygulamalarında hangi eğitim yazılımları kullanılmıştır?
4. Ebeveynlerin, COVID-19 salgını süresince çocuklarının uzaktan eğitim deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Pandemi döneminde ebeveynlerin çocukları ile etkileşimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Betimsel nitelikteki bu araştırma, nicel veri analizi yapılarak desteklenmiştir. Bu araştırmanın katılımcıları, İstanbul, Ankara ve Balıkesir il merkezlerindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam ederken salgın ile birlikte eğitimine ara veren 4-6 yaş arası çocukların gönüllü anne-babalarından oluşmaktadır. Araştırmada amaçsal örneklem yaklaşımlarından kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020; Creswell, 2012). Buna göre, araştırmacı çalışmanın amacına uygun olarak farklı okulların velilerinin bir kısmına ulaşmakta ve bu katılımcıların yardımıyla ve önermeleriyle farklı okullardaki velilere de ulaşip katılımcı sayısını arttırmaktadır. Çalışmanın katılımcıları, pandemi sürecinde okul öncesi dönemde çocuğu olup uzaktan eğitim ile öğrenme süreçlerine devam eden ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 146 kişiden oluşmaktadır. Bu anne babalar, altısı özel yedisi devlet olmak üzere toplam 13 anaokulunun velisinden oluşmaktadır. Araştırmada, COVID-19 Sürecinde Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Pandemiye ve Uzaktan Eğitim Sürecine Adaptasyonuna İlişkin Ebeveyn Görüşleri anketi kullanılmıştır. Bu anket üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar sırayla; demografik bilgiler, ebeveynlerin COVID-19 sırasında çocuklarında meydana gelen değişiklikler ve dönüşümler hakkındaki görüşleri ile ebeveynlerin okul öncesi dönemde uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ele alındığı bölümlerdir. Pandemi sürecinden dolayı, çalışmaya katılan velilerin tamamı anketi

çevrimiçi olarak doldurmuşlardır. Elde edilen nicel veriler istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar grafik, frekans ve yüzde tablosu olarak betimsel biçimde sunulmuştur.

Bulgular

Sonuçlar, uzaktan eğitim uygulamalarına çocukların %44.9'unun ($n = 66$) cep telefonundan, %63.9'unun ($n = 94$) dizüstü bilgisayarlarından, %15.6'sının ($n = 23$) ise masaüstü bilgisayar ve %27.9 ($n = 41$) tablet bilgisayar aracılığıyla katıldığını göstermiştir. Katılımcıların 34'ü (%23.4) kriz süreci bitip normal eğitime devam edilmeye başlandığında uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime ek ve destek olarak okul öncesi dönemde devam etmesi gerektiğini belirtirken 77 katılımcı (%53.1) çocukların yaşına ve gelişimlerine dayanarak uzaktan eğitimin çocuklara uygun olmadığını düşünmektedir. Araştırmanın diğer bulguları, çevrimiçi öğrenmede çocukların öğretmenleri ile sırayla en çok sanat etkinliği (%76.2, $n = 112$), hikâye okuma (%68, $n = 100$), matematik (%63.3, $n = 93$), Türkçe (%44.9, $n = 66$), okuma-yazma (%45.6, $n = 67$), fen (%31.3, $n = 46$), drama etkinlikleri (%27.9, $n = 41$) ve diğer etkinlikleri (%17.7) yaptığını göstermektedir. Katılımcıların çoğu, uzaktan eğitim aracılığı ile çocukların fiziksel, zihinsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki kazanımlara oldukça sınırlı düzeyde ulaşabildiklerine inanmaktadır. Diğer yandan, katılımcı ebeveynlerin %29.7'si ($n = 43$) uzaktan eğitimin okul öncesi eğitimde hiçbir amaçla kullanılmaması gerektiğine inanmakla birlikte %27.6'sı bu konuda kararsız ve %42.8'i ($n = 71$) uzaktan eğitimin çocukların öğrenme süreçlerine ve gelişimlerine sınırlı da olsa katkı sağladığı için okul öncesi dönemde kullanılabileceğine inanıyor. Son olarak katılımcıların yaklaşık yarısı (%48.9, $n = 71$), çocukların öğrenmelerini çevrimiçi evde sürdürdükleri dönemde yaratıcılıklarının ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmediğini düşünmektedir.

Ebeveynlerin %59.6'sı, uzaktan eğitim uygulamalarında dış çeldiriciler nedeniyle çocuklarının konsantrasyon sorunları yaşadığını bildirdi. Uzaktan eğitimin çocukla öğretmeni, arkadaşları ve öğrenme süreci arasına engeller koyup etkileşimi sınırlandırdığı için, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%75.2, $n = 109$) uzaktan eğitimin çocuğa sınırlı düzeyde katkı sağladığını düşünmektedir. Anne babaların %67.1'i ($n = 98$) çocuklarının okulsuz hayata uyum sağlamada zorlandığını ifade ederken %19.9'u ($n = 29$) ise çocuklarının okula gitmediği zamanlarda evdeki rutine rahatça adapte olduklarını belirtmişlerdir. Aileler, çocuklarda görülen olumsuz değişiklikleri; %63.7 ($n = 93$) uyku düzenlerinin bozulması, %34.2 ($n = 50$) saldırgan ve dürtüsel davranışlarının artması, %40.4 ($n = 59$) konuşma ve sohbet içeriklerinin değişmesi olarak sıralamışlardır.

Katılımcıların %67.1'i ($n = 98$) çocuklarının pandemiye ve uzaktan eğitim süreçlerine uyum stratejileri geliştirmekte zorlandıklarını ifade etmiştir. Diğer yandan ebeveynlerin çoğu (%66.4, $n = 97$) pandemi süresince yüz yüze eğitime devam edemeyen çocukları ile boş zamanlarını değerlendirmek için daha fazla etkinlik yaptıklarını bildirdi. Katılımcı ebeveynlerin %79.4'ü ($n = 116$) pandemiden ötürü okula gidemedikleri dönem çocuklarının televizyon ekranı karşısında geçirdiği sürenin arttığını belirtmiştir. Diğer yandan ebeveynlerin %77.4'ü ($n = 113$) çocuklarının interneti daha fazla kullanmaya başladığını, %68'i ($n = 119$) ise çocuklarının teknoloji kullanımının (cep telefonu, tablet bilgisayar, iPad, iPhone vb.) arttığını belirtmiştir. Katılımcılar, uzaktan eğitim uygulamaları nedeniyle çocukların sanal ortamlarda çok fazla zaman geçirmeye başlamaları ve çocuklarının uyku düzeninin bozulması gibi çocuklarının günlük rutinlerindeki değişiklikleri de vurgulamışlardır. Sonuç olarak ailelerin, çocuklarının ekran karşısında geçirdikleri süre, çocuklarının çevrimiçi ortamda karşılaştığı riskler, yaşadıkları sosyal izolasyon, ortaya çıkan sağlık ve davranış sorunları ile ilgili endişelerine ilişkin çalışma bulguları, COVID-19 pandemi sürecinde yapılan bazı çalışmalarla paraleldir.

Sonuç ve Tartışma

Uzaktan eğitime uyum sürecinde çocukların yaşına ve gelişimsel özelliklerine göre yetişkin desteğinin miktarı ve yoğunluğu değişmektedir. Okul öncesi dönemde çocuğu olan ailelerin, uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının fiziksel, ruhsal ve zihinsel sağlığını koruma ve çocuklarının dilsel, motor, sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleme konularında sorumlulukları daha da artmıştır. Evde çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarını fark etme ve karşılama, çocuklarına eğitsel destek sağlama sorumluluğu, beraberinde ebeveynlere aile eğitim desteği konusunu gündeme taşımıştır (Gür ve Filiz, 2022; Sonnenschein ve Stites, 2021). Anne ve babalardan çocuklarını desteklemeleri bekleniyorsa öncelikle eğitimcilerin, anne babaları desteklemeye istekli olmaları ve alternatif yollar bulmaya kararlı olmaları gerekmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim uygulamalarında okul-aile veya öğretmen-aile iş birliği önemli bir rol oynamaktadır.

Erken çocukluk döneminde, ailelerle iş birliği yaparak yaşanan teknolojik gelişmeler karşısında onların sorumluluk almalarına destek olmak ve eğitimde teknolojinin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasında rehberlik yapmak son derece önemlidir (Danby, Fler, Davidson ve Hatzigianni, 2018). Küçük çocukların eğitimlerini sekteye uğratan kriz dönemlerinde ve sonrasında gelişimlerini ve öğrenmelerini iyileştirmek için hem erken çocukluk döneminin özellikleri hem de uzaktan eğitim uygulamalarının temel ilkeleri dikkate alınarak aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

1. ocuklarının eğitim hayatlarını ve sosyal-duygusal, dilsel, bilişsel ve fiziksel gelişimlerini bütüncül olarak destekleyebilmeleri için ebevenlerin işlevsel bilgi, beceri ve motivasyon kazanmalarına yardımcı olacak bazı eğitim programlarının düzenlenmesi önerilebilir. Böyle bir destek, kriz dönemlerinden sonra yüz yüze eğitim yeniden başladığında da evrimii olarak devam etmelidir.
2. Uzaktan aile eğitimi programlarının temel amacı ailenin sağlıklı işleyişini teşvik etmek olmakla birlikte bu programların, erken çocukluk döneminin tüm gelişim alanlarını destekleyici etkinlik ve uygulamaları da içermesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra, eğitimler iletişim ve ebeveynlik becerilerini desteklemelidir.
3. Pandemi ile birlikte değişen, evrilen ve gelişen uzaktan eğitim uygulamaları sadece ulusal düzeyde değil aynı zamanda okul düzeyinde de oldukça etkin bir şekilde planlanmalı; bilgi, içerik ve kaynaklar paylaşılmalı; yöntem ve materyaller özenle seçilerek velilere teknik destek, danışmanlık ve rehberlik hizmetleri verilmelidir.

Introduction

While the issue of how to incorporate digital technologies into practice and home life is a concern for practitioners and parents (Hatzigianni & Kalaitzidis, 2018; Huber, Highfield, & Kaufman, 2018), distance education practices, which have been presented by using various digital technologies with different durations, have functioned as a substitute to continue educational practices during COVID-19 crisis. This sudden shift to distance education has brought up the integration of digital technologies into the learning processes of young children which has also been a long-debated issue (Plowman, McPake, & Stephen, 2012). In this regard, some scholars and educators have rejected distance education for preschoolers because they have asserted that it gives harm to preschool children's social and emotional development and their process to get ready to primary school education (House, 2012; Zalaznick, 2019). Contrary to this, others have emphasized the benefits of digital learning such as understanding abstract concepts and incorporating them into collaborative learning and problem-solving activities (Clements & Sarama, 2019; Yelland, 2006). The recent discussions have mostly focused on building on contemporary work which shifts arguments away from a moral panic around time usage of new technologies, most particularly in the discussions around the 'screen time' (see Blum-Ross & Livingstone, 2020; Hiniker, Radesky, Livingstone, & Blum-Ross, 2019) and the binary positioning of traditional play materials and new technologies at the opposite end of a continuum. They have also focused on how new technologies, which continue to evolve and emerge, as artefacts of the 21st century can enhance children's learning when used together with three dimensional materials that encompass various and complex explorations and forms of meaning making.

During the COVID-19 pandemic, the number of students affected by the interruption of education in Turkey has reached approximately 25 million (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2020a). In the principle that education is targeted as a fundamental right (United Nations [UN], 1984), the establishment of distance education platforms around the world has accelerated. COVID-19 has affected life and forced life in many ways, resulting in a new regulation and evaluation of today's view of education (Bozkurt and Sharma, 2020). In this regard, different digital learning platforms have been created and typical education practices and models have been integrated for different educational levels in Turkey. Within this scope, the implementation of distance education has caused some concerns and discussions about the appropriate use of new technologies at lower education levels (Muñoz-Najar, Gilberto, Hasan, Cobo, Azevedo, & Akmal, 2021) and the risk of screen time overuse during class suspension, which can be harmful to their development (Bruni, Sette, Fontanesi, Baiocco, Laghi, & Baumgartner 2015; de Jong, Visscher, HiraSing, Heymans, Seidell, & Renders, 2013; Zeybekoğlu Akbaş & Dursun, 2020). In this context, early childhood educators and education policy makers should pay more attention to design distance education in early childhood contexts effectively and incorporate the activities that make use of digital technologies in early childhood curricula and policy agendas specifically. In attempting this, it is crucial to examine the parents' perceptions about the distance learning experiences of young children who continue their education online at home (Isikoglu Erdogan, Johnson, Dong, & Qiu, 2019). Although the effects of COVID-19 on families have started to become an increasingly popular research area (Jones, 2020; Kim, Araya, Hailu, Rose, & Woldehanna, 2021), we need to extend that research to Turkish families of preschool children and focus on distance education. In this regard, the current study focuses on the adaptability and suitability of distance education for preschool children, preschool children's distance learning experiences during the COVID-19 pandemic, the parents' interaction with children during school closures in Turkey from the perspectives of parents.

Distance Education Practices in Early Childhood Education

As is well known, distance education, also known by different names such as mobile learning, e-learning, online learning, has been used as an alternative form of education all over the world following school closures due to COVID-19 pandemic. At first, distance education seems unusual in early childhood education (ECE), but after some period of time it has become more and more common at the K-12 level even in ECE. In Turkey, the implementation of distance education in early childhood settings started on March 30, 2020 with the decision of Turkish Ministry of National Education (MoNE) to switch to both the Education Informatics Network (EIN) (Eğitim Bilişim Ağı [EBA], 2020) and TRT-EIN TV (Özer, 2020). The distance education in the 2019–2020 academic year was implemented exclusively through e-content provided on EIN for kindergartners and preschoolers. Thus, the pandemic led to some changes in the educational policy decisions in the 2020-2021 academic year. In this context, different approaches to learning, such as hybrid, a combination of face-to-face and online learning, have started to be discussed in the educational process. Singh and Thurman (2019) defined distance education as the learning experience taken place over the internet either in the synchronous or asynchronous environment. Due to the pandemic, distance education has replaced formal education provided for children from different age groups both in Turkey and the world. In this respect, the educational practices which were carried out through traditional methods at all levels (including universities and vocational courses) were suspended on March 16th, 2020, and distance education practices have replaced face-to-face education despite some differences in practice.

With regard to *distance education*, Aldhafeeri and Khan (2016) asserted that distance education can provide a rich learning environment with the progress of new communication technologies. On the other hand, many researchers have indicated their concerns about the appropriateness and quality of distance education (O'Doherty et al., 2018) and emphasized the harmful effects on young children's social, emotional, and cognitive development (House, 2012; Lindahl & Folkesson, 2012). In addition to this, Kaufman and Khurana (2016) highlighted lack of participation and interactivity and increase of unsociability as the major problems of distance education. However, the view of digital technology use by young children being problematic has increasingly been replaced by the view that the appropriate and effective use of new technologies in early years settings can enhance children's early learning (Isikoglu Erdogan et al., 2019; Kumpulainen & Gillen, 2019). Similarly, Papert (1980) indicate that an important shift from a childhood in which children learn by doing and making new discoveries to *digital childhood* can be observable. Fantozzi (2022) explained in her book how to use technologies to promote learning in developmentally appropriate ways such as fostering children's storytelling skills, early coding skills, etc. Although distance education has long been discussed to be used in education (Leung, 2012; Yelland, 2018), this is the first time that it has been promoted and used for such a long period and on a mass scale.

In fact although how technology can be used to develop a digital culture that supports the ECE program's goals optionally had been discussed before the pandemic, making use of technology effectively for educational purposes in the distance education process became compulsory for educators, children, and parents during the pandemic. Digital platforms has been started to be used as an alternative way for all stakeholders of ECE to sustain socio-emotional and cognitive connection (Kanekar & Sharma, 2020). The implementation of distance education especially in early childhood causes some challenges and obstacles for educators, parents, and children (Altın & Gündoğdu, 2021) because distance education is quite different from watching a cartoon. These challenges are summarized as early childhood educators' lack of technological competencies (Nargiza Fatkhullaevna & Nafosat Radjabovna, 2021), lack of knowledge about interactive resources, user-friendly platforms on education, the ways of child-family interaction and ensuring children's psychological well-being (Alan, 2021). On the other hand, it seems difficult for young children to participate in distance education practices alone without the guidance of their teachers about technology and related content. For this reason, the child needs help and support from his/her parents or another adult during this process (Asmawati & Hidayet, 2020; Dong, Cao, & Li, 2020; Kim, Araya, Hailu, Rose, & Woldehanna, 2021).

Researchers and educators have debated whether young children's digital learning has provided benefits or caused challenges in the past decades. Some of them has advocated that distance education in those ages had caused social isolation, addiction to screen and physical health problems (Gjelaj, Buza, Shatri, & Zabeli, 2020; Jiang & Monk, 2015; Radesky, Peacock-Chambers, Zuckerman, & Silverstein, 2016; Plowman & Stephen, 2005) some research has classified the online risks and dangers resulting from online technologies under three categories: psychological problems, health problems and educational problems (Başaran & Aksoy; 2020). Under psychological problems, behavioral problems such as increased destructive behaviors, aggressivity, stress and technology addictions can be listed. In addition to this, sleep and feeding disorders which are closely related to the increase in the children's stress situations are classified under health problems. Lastly, children's parents having difficulty in following their children's distance education programs through digital tools and using technological tools effectively and appropriately are listed under the educational problems.

The Role of Parents in Distance Education during Preschool Period

During distance education, parents themselves had to take the necessary initiatives about their children's educational development. However, the fact that the dynamics and characteristics of parents have been different from each other resulted in each child to experience the distance education process differently. The parents with limited technological infrastructure, the parents having three or more children in their family, the parents who cannot have access to distance education tools and those who cannot use these tools effectively can be given as reasons to such different experiences (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2020b).

It has been advocated in some research that desired high quality early childhood education has not been achieved yet in Turkey even prior to the pandemic (Gol-Guven, 2020; Kuzu, 2020; Yaya-Bryson, Scott-Little, Akman, & Cassidy, 2020). In addition to this undesirable situation, there occurred a *digital gap* between those who received distance education and those who could not. The non-existence or inappropriateness of parental support and guidance to preschoolers' distance education resulting from the lack of the training and preparation for online teaching have reduced the quality a little more. Regarding this, some research findings emphasized the importance of trainings for parents to support their children efficiently in the distance education process (Gür & Filiz, 2022). The findings of some research related to preschool parents' views of distance education during COVID-19 pandemic demonstrated that parents believed preschool children missed critical learning during the COVID-19 crisis especially in mathematics and social emotional engagement (Stites, Sonneschein, & Galczyk, 2021). Parents from different countries such as Hong Kong, Spain, Israel (Jews and Arabs), China, and the United States also

expressed their attitudes and perceptions about the experiences young children had with distance learning during COVID-19 pandemic (Sonnenschein & Stites, 2021). One of the crucial findings of the study by Sonnenschein and Stites (2021) was about the lack of sufficient training to engage in their children's distance education learning. On the other hand, the positive predictors were listed as parents' education and income and teacher support in young children's use of technology (Sonnenschein & Stites, 2021). Parents from Hong Kong emphasized the importance of more interactive online learning and desired better learning support from schools that facilitate children's learning during class suspension (Lau & Lee, 2020). In the report (Jones, 2020) *The Impact of COVID-19 on Young Children, Families, and Teachers* published in USA, it was indicated that parents with younger children believed that distance education caused an increase in screen time, lack of social engagement, lack of engagement/ focus/interest and stated that distance education was not age-appropriate.

The findings of the articles so far have emphasized parents' involving in their children's schooling that causes children to demonstrate better mental and educational health outcomes (Jeynes, 2003; Smith, Sheridan, Kim, Park, & Beretvas, 2020). Regarding this issue, some parental mediation types such as restrictive mediation that refers to setting and enforcing rules, instructive mediation that refers to discussing the content in the media, co-viewing that refers to consuming media with children were suggested because they increase the benefits of media use and lower the potential risks associated with media use among children (Lau & Lee, 2020). Considering the young children's developmental features and distance education requirements have discussed so far, it can be said that parental involvement is a major factor for an effective distance education process in ECE.

The Significance and Purpose of the Study

The studies, as mentioned above, have expressed that parents are not only the determinant of a children's development and learning, but they are the most important determinant during the pandemic. However, they have been unsure about their role and responsibilities in supporting young children's technological engagements (Hatzigianni & Margartts, 2014; Plowman, McPake, & Stephen., 2012). Parents have also limited abilities in providing distance education facilities for children (Herliandry, Nurhasanah, Suban, & Kuswanto, 2020). In this regard, Gromada, Richardson and Reese (2020) indicated that in addition to their responsibilities for their children's nutrition, care, and wellbeing, the families' responsibilities about distance education and their actions in supporting their children's studies at home put considerable burden on families. Keeping all these in mind, it is of great importance to examine parents' views of distance learning experiences of children in ECE during the COVID-19 pandemic which has offered new opportunities and unforeseen obstacles to the affected young children and their parents (Danby, Flear, Davidson, & Hatzigianni, 2018).

During the COVID-19 pandemic, the MoNE carried out various studies to transform the Education Information Network (EBA) which serves as a digital education platform into a distance education system that can be used by all students and teachers. Besides, three new television channels were established in cooperation with the Turkish Radio and Television Corporation (TRT) within two weeks following the closure of the schools and *live lessons* were filmed (Özer, 2020). Akkaş Baysal, Ocağ, and Ocağ (2020) also indicated EBA and other distance education activities that have some positive features such as content, material type, organization, teacher, and timing have also some negative aspects that cause malfunctions in functioning and need to be improved. The digitalized education process has also affected families significantly as they take on new educational roles during the pandemic period (Bozkurt & Sharma, 2020). In the study carried out by Başaran and Aksoy (2020), the views of mothers and fathers on family life in the home environment during the COVID-19 epidemic were examined. The findings of the research related to parent-child relationships and behavioral problems in children indicated that the pandemic period had negative effects on children's behavior such as hyperactivity, stubbornness, disobeying the rules at home (Öngören, 2021; Topçu Bilir & Sop, 2021). Moreover, previous research findings revealed that parents of preschoolers stated their children experienced problems such as lack of material support, motivation, and concentration in the distance education process (Tulum & Öztürk, 2021).

Moreover, it is thought that developing a well-designed and sustainable distance education system in early childhood settings after the pandemic by adopting such an approach is possible only by collecting opinions of education shareholders - families, teachers, and school administrations - that have experienced and analyzed the distance education period. In addition to this, examining the opinions and experiences of parents in the distance education process carried out in order not to disrupt the educational activities is an important situation in determining what should be done in similar situations that may occur in the future and in responding adequately to any future crises. The results can be inspiring for educators in the creation of new education models designed such as remote synchronous or hybrid in the upcoming period. Considering all these issues, the research generally focuses on obtaining an overview of parents' perception about their children's distance learning experiences and readiness in conducting distance education. Accordingly, the current study aims to address the following research questions:

1. What kinds of distance learning activities did parents view that preschool children engage in during distance education?
2. Which educational software was used at preschool level for distance education practices?
3. What were the parents' perceptions about the adaptability and suitability of distance education for preschool children?
4. What were the perceptions and experiences of preschool children's parents in Turkey regarding the difficulties they experienced during the COVID-19 pandemic?
5. What were Turkish parents' views of their interaction with children during the COVID-19 pandemic?

Methodology

Research Design

In this research, the data was collected through an online questionnaire, and it was analyzed quantitatively, using frequencies and percentages. In other words, this was a descriptive study, and it was conducted through quantitative data analysis.

Participants

The participants of the current study are parents of 4-6 years-old children who were deprived of face-to-face education due to the pandemic while attending preschoolers in İstanbul, Ankara and Balıkesir city centers. In order to determine a representative sampling, an analysis was carried out according to school types and the researcher reached 146 parents by using snowball sampling, which is one of the purposive sampling approaches (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020). These are the parents of children attending 13 kindergartens: six private and seven public. Out of a total of 146 parents, 139 (95.2%) of them are mothers and only seven (4.8%) of them are fathers. The majority of the parents are between the ages of 25-35 (see Table 1). In this study, it was paid attention to the fact the number of questionnaires sent to parents whose children were in public and private kindergartens was close to each other. Table 1 below displays demographic information about the participant parents and their children.

Table 1

Demographic Data About the Parents and the Children Participated in the Study

Variables		<i>n</i>	%
Relationship with child	Mother	139	95.2
	Father	7	4.80
Parents' age	20-25	56	38.36
	25-35	71	48.63
	35-45	19	13.01
	45-55	0	0
Child's gender	Female	64	43.8
	Male	82	56.2
Child's age	4	34	23.3
	5	49	33.6
	6	63	43.2
	1	50	34.2
The number of children in the family	2	67	45.9
	3	21	14.4
	4	6	4.1
The type of kindergarten attended	5 and above	2	1.4
	Public	27	18.5
	Private	119	81.5
The frequency of children's interaction with the teacher during the pandemic	Never	18	12.3
	1-2 times a month	47	32.2
	3-4 times a month	26	17.8
Internet access	Once or more a week	55	37.7
	Yes	143	97.9
The child's attendance in distance education	No	3	2.1
	Yes	124	84.9
	No	22	15.1

According to the Table 1, 81.5% ($n = 119$) of the participant parents have children attending a private kindergarten and 18.5% ($n = 27$) a public kindergarten. As shown in Table 1, 23.3% ($n = 34$) of these children are 4 years old, 33.6% ($n = 49$) are 5 years old and 43.2% ($n = 63$) are 6 years old. 43.8% ($n = 64$) of the children are female and

56.2% ($n = 82$) are male. In addition to this, 34.2% ($n = 50$) of the parents have one child, 44.9% ($n = 67$) two children; 14.4% ($n = 21$) three children; 4.1% ($n = 6$) four children; and 1.4% ($n = 2$) 5 children. Of these parents, 97.9% ($n = 143$) reported that they have internet access at home and 2.1% ($n = 3$) do not have any internet connection. Table 1 also shows 84.9% ($n = 124$) of the children stated that they participated in distance education practices and 15.1% ($n = 22$) did not receive distance education. Moreover, 18 parents (12.3%) reported that their children have never communicated with their teachers, while the other parents' reports were as follows: 47 parents (32.2%) 1-2 times a month, 26 parents (17.8%) 3-4 times a month, and 55 parents (37.7%) more than once a week.

Data Collection Instruments

The data used in this paper were collected via online questionnaire because of high levels of accessibility and lack of an alternative due to the restrictions in the context of the pandemic. This approach to data collection can be used when face-to-face is not feasible (Etang & Himelein, 2019).

The data collection instrument developed by the researcher in this study is a questionnaire called The Opinions of Parents regarding their Preschool Children's Adaptation to the Pandemic and Distance Education Practices during COVID-19 Crisis. The questionnaire consists of three parts. Google form is used to create survey as one of the data collection techniques. Then the data were analyzed using descriptive statistics.

The first part of the questionnaire includes 14 questions to collect demographic data about the children such as gender, age, the type of preschool education institution, internet access and participation in distance education practices. The second part of it includes 20 questions regarding preschool children's adaptation to the pandemic and changes observed in their behavior during the pandemic period. There are 15 questions in the final part in which parents can express what they think about their children's distance education experiences and the suitability of this education system for their children.

Some items in the questionnaire (1, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18) aim to obtain data regarding parents' opinions about the suitability of distance education for preschool children and its adaptability to their learning processes while some other items (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 19, 20) aim to collect parents' ideas about their children's distance education experiences. Also, some of the items (29, 30, 31, 32, 33, 34, 35) include information about parents' interaction with their children during the pandemic and others (21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28) about children's psycho-social changes.

In order to increase the validity of the questionnaire, expert opinions were taken as suggested by Fraenkel, Wallen and Hun (2011). Therefore, the draft version was evaluated by two experts, consisting of one specialist in the field of ECE and one specialist in the field of Child Development. They checked the questionnaire in terms of the format and the order of its parts, the clarity of the items and the appropriateness of the length of the questionnaire. Then, changes were made according to the feedback received. In the next phase, the questionnaire was piloted with five parents of preschool children before the actual administration and unclear items were corrected and revised. Finally, the items were checked by Turkish language experts and the questionnaire was finalized.

Data Collection Process

The data in the research were collected online. For this, the questionnaire form was transferred to the online environment with the help of Google Forms and then the link (URL) required to access the questionnaire was sent to the people who met the criteria determined for the participants. Both at the beginning of the survey and with the survey link, instructions regarding the application process were presented and it was stated that they could contact the researcher for questions or problems they might encounter during the application.

Data Analysis

After all the participants replied to the questionnaire online due to the pandemic, the quantitative data obtained were analyzed through descriptive statistics. For analysis, the data obtained were transferred to the IBM SPSS statistics program by the researcher and percentage/frequency values were calculated for each item in the questionnaire. The results were presented descriptively in graphics and tables of frequencies and percentages.

Ethical Issues

All information in this paper has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical concerns. The author declares that this study has been conducted in accordance with research and publication ethics rules. The author further declares that they have not submitted this article to any other journal for publication before. Subjects of the research voluntary participated to the study. Name of the participants were kept anonymous.

Findings

This section presents the findings obtained through the examination of the interaction and communication between parents and their children who had to stay at home during the pandemic, distance education practices and the changes in children. The findings are presented in tables and graphics and interpreted.

Overview of Distance Education Practices in Early Childhood Period

Below are the results of the analysis to determine the devices used by preschool children for distance education during the COVID-19 pandemic.

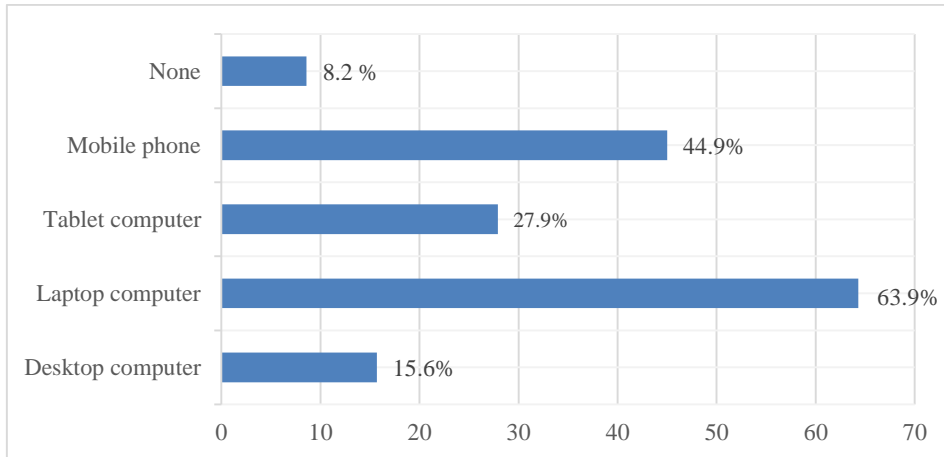


Figure 1. The devices used by children for distance education. Since some participants provided more than one answer for this question, the total number of replies is higher than the total number of participants.

Figure 1 shows that 63.9% ($n = 94$) of the children accessed distance education practices via laptops, 27.9% ($n = 41$) via tablet computers, 44.9% ($n = 66$) via mobile phones and 15.6% ($n = 23$) via desktop computers. 8.2% ($n = 12$) reported that their children did not use any technological devices. The reason for higher preference for laptop computers is that they have bigger screen size and mobile phones fail to support some modules and web-based programs (Oran & Karadeniz, 2007).

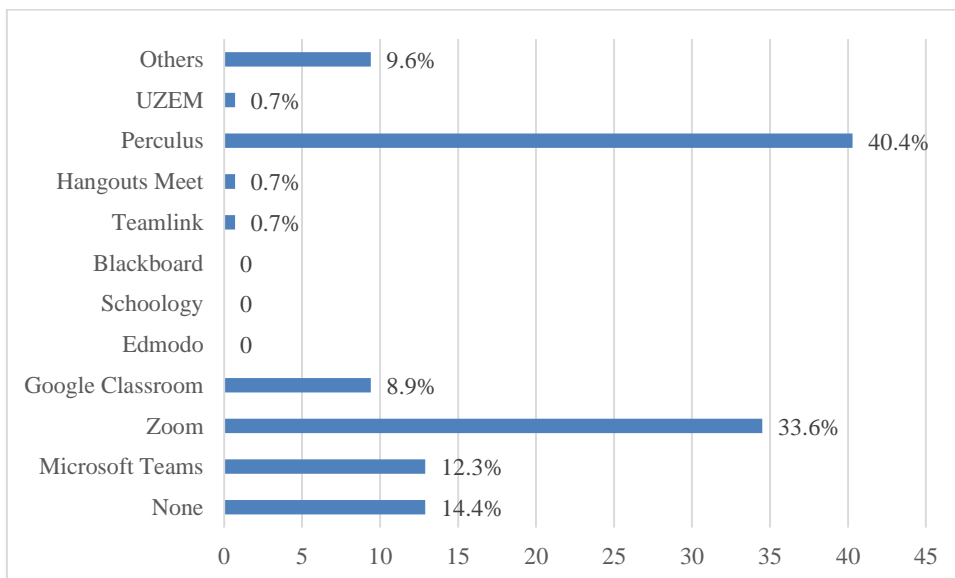


Figure 2. The educational software used by the participant teachers for distance education practices. Since some participants provided more than one answer for this question, the total number of replies is higher than the total number of participants.

Figure 2 provides data about which web-based systems were used by kindergartens offering distance education. Even some institutions started to provide live lessons due to intense demands of parents by using distance education systems listed in the graphics below. According to the graphics, 40.4% ($n = 59$) of the participants used Perculus, 33.6% ($n = 49$) Zoom, 12.3% ($n = 18$) Microsoft Team; 8.9% ($n = 13$) Google Classroom; 0.7% ($n = 1$) Teamlink

and 0.7% ($n = 1$) Hangouts Meet. The differences among teachers in terms of digital literacy levels and user-friendliness of each system were the determining factors for the popularity rankings mentioned above (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2020).

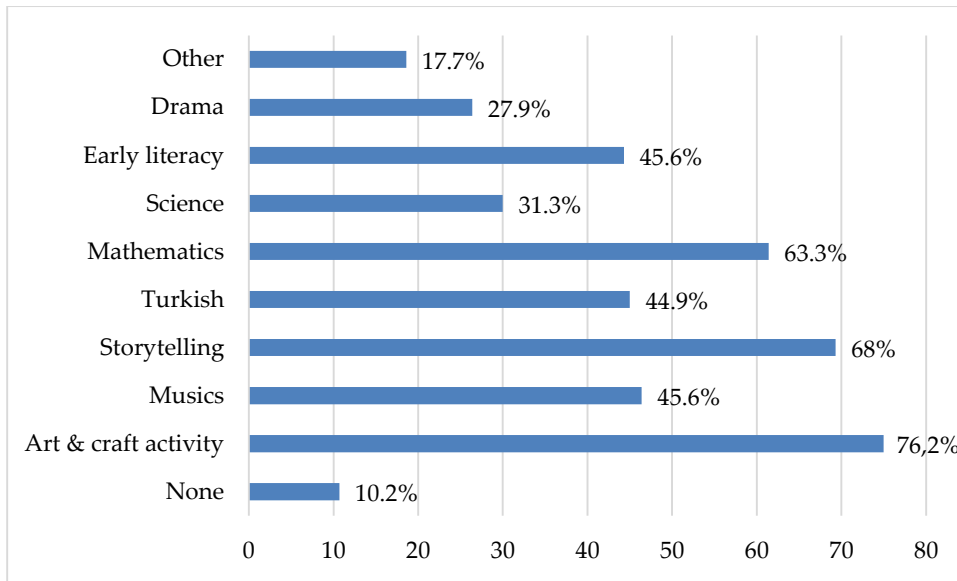


Figure 3. The activities carried out by children together with their teachers during distance education practices. Since some participants provided more than one answer for this question, the total number of replies is higher than the total number of participants.

Figure 3 shows the activities that children were engaged with their teachers in the order of frequency: art and craft activity (76.2%, $n = 112$), mathematics (63.3%, $n = 93$), story reading (68%, $n = 100$), reading writing (45.6%, $n = 67$), Turkish (44.9%, $n = 66$), drama activities (27.9%, $n = 41$); science (31.3%, $n = 46$) and other activities (17.7%, $n = 26$).

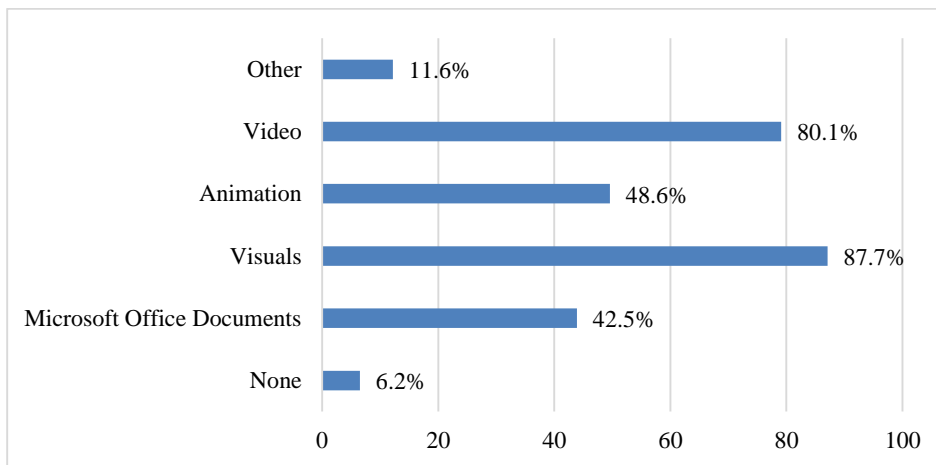


Figure 4. The educational tools used by the teachers in distance education practices. Since some participants provided more than one answer for this question, the total number of replies is higher than the total number of participants.

Figure 4 provides data about which educational tools were used by teachers in distance education practices. According to this graphics, teachers used visuals the most (87.7%, $n = 128$) in distance education, which was followed by videos (80.1%, $n = 117$), animation (80.1%, $n = 117$) and Microsoft Office documents (42.5%, $n = 62$); 9 (6.2%) of the participants reported that teachers had never used any materials.

Parents' Views on the Implementation of Distance Education for Preschool Children

The results of the analysis to determine the views of the parents on distance education given to the preschool students during the distance education process during the COVID-19 pandemic was summarized below.

Table 2

Frequency and Percentage Values Reflecting the Opinions of Parents Regarding the Adaptability and Suitability of Distance Education for Preschool Children

Items	I totally agree		I agree		Undecided		I do not agree		I do not agree at all	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1. I find it suitable to continue preschool education through distance education practices during the pandemic period.	45	31	32	22.1	31	21.4	19	13.1	18	12.4
10. I believe that distance education practices are not efficient for preschool children.	33	22.8	42	29	28	19.3	33	22.8	9	6.2
12. I think distance education might replace face-to-face education in ECE.	1	0.7	2	1.4	10	6.9	43	29.7	89	61.4
13. The philosophy behind distance education is not appropriate for ECE.	56	38.6	35	24.1	25	17.2	20	13.8	9	6.2
14. Even after the pandemic period is over, distance education should continue only for parents to supplement and support face-to-face education	10	6.9	34	23.4	35	24.1	48	33.1	18	12.4
15. Even after the pandemic period is over, distance education should continue only for children to supplement and support face-to-face education.	5	3.4	29	20	34	23.4	51	35.2	26	17.9
16. I realized the importance of face-to-face education in ECE better during distance education practices.	98	67.6	38	26.2	3	2.1	4	2.8	2	1.4
17. Distance education should never be implemented in ECE.	29	20	14	9.7	40	27.6	52	35.9	10	6.9
18. Distance education practices disturb equality in education principle for preschool children.	34	23.4	37	25.5	33	22.8	38	26.2	3	2.1

According to Table 2, 53.1% ($n = 77$) of the parents found it meaningful to use distance education practices to continue ECE, which had to be suspended due to the pandemic, while 25.5% ($n = 37$) opined that this distance education was not efficient for young children and 21.4% ($n = 31$) were undecided about this issue. Majority of the participants (91.1%, $n = 132$) believed that distance education can never replace formal education. As for the reasons, 62.7% ($n = 91$) stated that the philosophy behind these practices was not suitable for the nature of ECE. 51.8% ($n = 75$) of the parents believed that distance education practices were not efficient for children at kindergarten level, while 19.3% ($n = 28$) were undecided about it, and 29% ($n = 42$) reported that they had benefitted from the practices.

Most of the participants ($n = 77$, 53.1%) believed that distance education was not developmentally or age-appropriate for young children so that it should not be incorporated in any learning process in early childhood settings. On the other hand, 34 (23.4%) of the participants reported that distance education should be used as a part of normal education and functioned as a supplementary and support for face-to-face education. The percentage of those who were *undecided* was 23.4% ($n = 34$). Moreover, 30.3% ($n = 44$) of the participants believed that distance education should be used for communication purposes to inform parents about their children's education and development when normal education started after the pandemic, while 24.1% ($n = 35$) were undecided and 45.5% ($n = 66$) disagreed with the idea.

Almost all the participants (93.8%, $n = 136$) stated that they realized the importance of face-to-face education due to the problems they themselves and their children faced while supporting their children during distance education practices. In addition, 29.7% ($n = 43$) of the parents believed that distance education should never be used in ECE, 27.6% ($n = 40$) were undecided and 42.8% ($n = 71$) believed that distance education can make up a substantial part of early learning. The percentage of those who thought that distance education disrupts equality for children who were in the period of ECE was 48.9% ($n = 71$). Table 2 also demonstrated that 33 parents (22.8%) were undecided about this issue and 28.3% ($n = 41$) of the participants opined that this situation did not cause any inequalities.

Parents' Views on the Distance Education Experiences in Early Childhood Period

The percentage and frequency distributions of parental opinions regarding the challenges and problems experienced in the distance education process are given in Table 3.

Table 3

Frequency and Percentage Values Reflecting the Opinions of Parents Regarding their Children's Distance Education Experiences and the Problems They Faced

Items	I totally agree		I agree		Undecided		I do not agree		I do not agree at all	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2. I believe that continuing distance education practices in ECE will harm children emotionally and socially.	9	6.2	19	13.1	39	26.9	58	40	20	13.8
3. I believe that children are getting aggressive in front of screen during distance education practices.	19	13.1	31	21.4	27	18.6	55	37.9	13	9
4. Since interaction with teachers are confined to limited amount of time, children suffer from adaptation problems and fail to express their feelings and opinions.	32	22.1	58	40	12	8.3	31	21.4	12	8.3
5. The interaction of children with their teacher contributes to their development.	22	15.2	81	55.9	15	10.3	18	12.4	9	6.2
6. I believe that distance education practices improve children's cognitive skills.	9	6.2	14	9.7	34	23.4	34	23.4	54	37.2
7. I believe that distance education practices improve children's language skills.	5	3.4	15	10.3	43	29.7	54	37.2	28	19.3
8. Distance education practices improved children in terms of social-emotional development.	7	4.8	35	24.1	14	9.7	57	39.3	32	22.1
9. I believe that distance education practices improved children's creativity.	9	6.2	31	21.4	34	23.4	54	37.2	17	11.7
11. I believe that distance education practices provided limited contribution to children's developments since interaction with teachers are confined to limited amount of time.	27	18.6	82	56.6	23	15.9	7	4.8	6	4.1
19. Internet and technology use during the pandemic period resulted in children's getting addiction to them.	32	21.9	62	42.5	18	12.3	29	19.9	5	4
20. My child is facing concentration problems due to some distractors during distance education practices.	35	24	52	35.6	19	13	34	23.3	6	4.1

According to Table 3, the majority of the participants (53.8%, $n = 60$) did not believe that continuing education at kindergarten level through distance education practices give harm to children emotionally and socially, while a significant number of the parents (61.4%, $n = 89$) think that distance education did not improve children socially and emotionally. The reasons stated for this situation are limited amount of interaction between teachers and children, adaptation problems experienced by children and their failure to express their feelings – opinions. A high percentage of parents (56.5%, $n = 82$) who participated in the study believed that the activities carried out within a limited amount of time in front of computers without giving children opportunities to experience the process did not sufficiently contribute to children's language development. The number of participants who were undecided about this issue was 43 (29.7%) and 22.7% ($n = 33$) believed that these activities contributed to their language development. The number of participants who thought that these activities were useful for mental skills was 23 (15.9%), those who were undecided were 23.4% ($n = 34$). Finally, 60.6% ($n = 88$) of the parents believed that these activities carried out in front of screen did not sufficiently improve mental skills.

Almost half of the participants (48.9%, $n = 71$) did not believe that distance education improved children's creativity. As seen in Table 3, 23.4% ($n = 34$) of the participants were undecided about the issue and 27.6% ($n =$

40) opined that creativity of children increased thanks to distance education. In addition, the participants believed that distance education can give harm to children in some ways. For instance, the number of the participants who thought that use of the internet and technology in distance education causes addiction was 94 (64.4%) and 59.6% ($n = 87$) of the parents reported that external distractors caused their children not to concentrate on learning during distance education practices. Similarly, 50 parents (34.5%) thought that their children were getting more and more aggressive in front of screen; 27 (18.6%) parents were undecided and 68 (46.9%) parents did not agree with this idea. In other words, the majority of the participants (75.2%, $n = 109$) thought that distance education provided limited contribution to children's development since interaction is limited in this type of education due to obstacles between the child and the teacher and between the friends and the learning process.

Parents' Views on Parents' Interaction with their Children

The results of the analysis to determine their interaction with their children and their support provided for children's language, social-emotional, cognitive development, and motor skills during the COVID-19 pandemic are presented in Table 4.

Table 4

Frequency and Percentage Values Reflecting the Opinions of Parents Regarding their Interaction with their Children during the Pandemic Period

Items	I totally agree		I agree		Undecided		I do not agree		I do not agree at all	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
29. I believe that our family interaction is better when compared to the past.	24	16.4	71	48.6	30	20.5	18	12.3	3	2.1
30. I do more activities with my child during the day.	24	16.4	73	50	15	10.3	30	20.5	4	2.7
31. I communicated with my child better during the pandemic period.	18	12.3	68	46.6	16	11	41	28.1	3	2.1
32. I believe that the activities we did together and the time I spent with my child sufficiently supported his language development.	13	8.9	84	57.5	22	15.1	21	14.4	6	4.1
33. I believe that I cannot sufficiently support my child's cognitive development with the activities I do	14	9.6	66	45.2	41	28.1	20	13.7	5	3.4
34. I believe that I cannot sufficiently support my child's social-emotional development with the activities I do	19	13	51	34.9	48	32.9	24	16.4	4	2.7
35. I believe that I cannot sufficiently support my child's motor skills development with the activities I do	17	11.6	66	45.2	35	24	23	15.8	5	3.4

As seen in Table 4, the number of parents who believed that communication within the family (65%, $n = 95$) and direct communication with the child (58.9%, $n = 86$) was quite high. Besides, 48.6% ($n = 30$) of the parents were undecided and 14.4% ($n = 21$) disagreed with this statement. The majority of the parents (66.4%, $n = 97$) indicated that they tried to do more activities in children's free time during the closure of school due to the pandemic. This situation demonstrated that the parents put in effort to contribute to the development of their children by assuming the role of a teacher at home despite other responsibilities. However, by doing activities and spending time with their children, 66.4% ($n = 97$) of the parents did not think that they supported their children's language development; 54.8% ($n = 80$) cognitive development; 47.9% ($n = 70$) social-emotional development and 56.8% ($n = 83$) motor skills development.

Table 5

Frequency and Percentage Values Reflecting the Opinions of Parents regarding the Changes in Behaviors and Emotional States their Children Who had to Stay at Home during the Pandemic

Items	I totally agree		I agree		Undecided		I do not agree		I do not agree at all	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
21. My child started to watch TV more throughout the period he had to stay at home due to the Pandemic	45	30.8	71	48.6	5	3.4	23	15.8	2	1.4
22. The internet use of my child increased throughout the period he had to stay at home due to the Pandemic	49	33.6	64	43.8	6	4.1	26	17.8	1	0.7
23. The technology use (iPad, iPhone, tablet computer, mobile phone etc.) of my child increased throughout the period he had to stay at home due to the Pandemic.	54	37	65	44.5	6	4.1	18	12.3	3	2.1
24. My child is negatively affected by pandemics since he cannot go to the school.	43	29.5	57	39	14	9.6	29	19.9	3	2.1
25. My child find it hard to adapt to the life without school.	57	39	41	28.1	19	13	21	14.4	8	5.5
26. My child's sleep order has been worse when compared to the past.	41	28.1	52	35.6	4	2.7	34	23.3	15	10.3
27. My child started to behave more aggressively and instinctively	19	13	31	21.2	16	11	58	39.7	22	15.1
28. My child talks about the virus too much.	15	10.3	44	30.1	14	9.6	61	41.8	12	8.2

Table 5 above displays data about parents' observations regarding their preschool children's behavioral and emotional reactions during COVID-19 pandemic period. The majority of the parents (68.5%, $n = 100$) reported that the pandemic has negatively affected their children because they could not attend their schools.

Most parents (67.1%, $n = 98$) stated that their children found it difficult to adapt to the life without school and 19.9% ($n = 29$) reported that they were able to adapt to the routines at home quickly when they could not attend their schools. The parents listed the negative effects they observed in their children as follows: the disruption of sleeping order (63.7%; $n = 93$); the increase in aggressive and instinctive behaviors (34.2%; $n = 50$); the changes in the content of chats and talks (40.4%; $n = 59$). The families reported that some changes were observed in their children's daily routines. For instance, spending too much time with technology due to distance education practices has led to sleep disturbance and problems. In addition to this, 68% of the parents ($n = 119$) believed that their children's technology use (tablet computer, mobile phone, iPhone, iPad, etc.) increased. During the pandemic, 79.4% ($n = 116$) of the participant parents reported that duration of playing digital games and watching television increased during the pandemic period. In addition to this, 77.4% ($n = 113$) emphasized the increased access to the Internet at homes.

Conclusion and Discussion

The success based on only using the internet technologies is not enough for distance education programs. The participant parents reported that their preschool children who received distance education did not have an efficient learning experience and effective interaction with their teachers because they could not express their emotions and opinions. Moreover, young children experienced concentration problems because the technology distracted them from the tasks and learning process. Motivation is the source of learning in early childhood learning (Theodotou, 2014). Although new generation children are familiar with technological devices such as television, computer, mobile phone and tablet computer, they do not have enough interest and information about using these devices as learning tools (Yelland, 2018). While teachers can attract their students' attention in face-to-face education environments by using their body language or interesting learning materials, by encouraging students' active participation in lessons and by giving feedback through effective questions (DiCarlo, Baumgartner, Ota, & Geary, 2016), it is quite difficult to apply these interaction channels effectively in distance education practices. Since it is not possible for preschool children to develop inner motivation automatically, guidance of teachers and school administration is essential so that children and parents will not face any problems in this issue.

Children's school life including significant routines such as spending their time in open air, moving physically and learning knowledge and skills about life interrupted by the lockdowns during the pandemic and this affects

children's various developmental areas negatively (Wang et al., 2020). In addition, families believe that they fail to develop their children's social emotional states, which is likely to occur due to financial problems, responsibilities in the family, educational support they need to provide and weak psychological endurance due to the negative feelings during the pandemic (Çaykuş & Çaykuş, 2020). International organizations listed the effects of the pandemic on children who cannot attend their schools as lack of socialization, being deprived of experiences such as games and different activities, and academic skills delay (Dong et al., 2020; Kim et al., 2021; World Bank, 2020; World Health Organization, 2020). These findings are consistent with the findings of the current study.

It is well-known that children's learning becomes more effective when parents take part in and /or are interested in their education (Hornby, 2011). During adaptation process to the pandemic and distance education, the parents guided and supported children's development and learning more when the children's age lowered. The families assume serious responsibilities regarding this issue by taking into consideration the needs of young children and their developmental characteristics. It is possible to say that families try harder to support their children's language, motor and cognitive development although they do not believe that their efforts contribute to the development and early education of their children sufficiently. For this reason, parents also need to be supported and strengthened through distance family educations during the pandemic process so that they can give age-appropriate and meaningful support for their children. It can be said that teacher-parent or school-parent collaboration and interaction plays a crucial role in distance education practices.

In distance education, the learning environment is computer and the internet, where synchronous and asynchronous bond between young children and their teacher through technological devices has limited contribution to multiple development of the child and his/her academic learning. The main reason for this situation is that children are able to develop positive emotions towards environments reflecting relationship-based approach and cooperation and realize their learning thanks to such emotions. Relationship-based approach involves experiences through which children interact with their physical environments, teachers and society. However, the bond established in distance education practices in ECE is often of secondary importance since it focuses on teachers the most. Geldard, Geldard, and Foo (2017) emphasized that the services to be provided and the interventions to be made in case of crises should underlie certain principles. Among these principles are choosing appropriate methods and techniques according to the age and developmental stages of the child, encouraging his/her active participation in learning process and involving individuals around him/her in this process.

This study demonstrated that almost all parents believed that implementing distance education is less effective than face-to-face learning in early childhood educational environments. They reported that distance education doesn't support children's development and education in different areas sufficiently. The parent's views on distance education are parallel with many families' from China (Dong et al, 2020), Ethiopia (Kim et al., 2021), Australia (Ewing & Cooper, 2020), Spain (Otero-Mayer, González-Benito, Gutiérrez-de-Rozas, & Vélaz-de-Medrano, 2021; Martínez, Nieto, López, & García-Berbén, 2019), Indonesia (Lase, Zaluchu, Daeli & Ndraha, 2020), Latin America (Soltero-Gonzalez & Gillanders, 2021). In Kosova, although parents emphasized the use of technology improves their young children's overall development and school readiness in early years, they expressed that technology had a negative effect on children's wellbeing by resulting in physical development disorders or sleeping problems (Gjelaj et al., 2020). Along with this, parents' reports on their concerns about health and behavioral problems, screen addiction, social isolation, online risks are consistent with findings of some studies conducted during COVID-19 pandemic (Dong, Cao, & Li, 2020; Jones, 2020; Kim et al., 2021; World Bank, 2020).

It can be said that parental involvement defined as "... *parental participation in the educational processes and experiences of their children*" (Jeynes, 2005, p. 245) especially home-based parental involvement has gained prominence in the context of the COVID-19 pandemic which has revealed an exceptional scenario in the educational field. In tandem with a growing responsibility of their children's development and growth in general, it is not surprising that educational expectations such as improving educational outcomes for their children has been of increasing burden to parents. As a result of this unexpected demand during distance education process, they felt unable to develop their children's learning with educational activities because their conventional role was not the teacher of a child (Kim et al., 2021).

A growing number of research has shown that concrete steps were taken in some countries to support parents in terms of both digital and early years pedagogies. For instance, some family programs were conducted in Spain (Martínez et al., 2019), family-school partnership and cooperation were increased through Internet and appropriate communication channels (Soltero-Gonzalez & Gillanders, 2021) and parenting e-book media (Asmawati & Hidayat, 2020) was provided to increase mothers' understanding of parenting well-being practices in early childhood. During the COVID-19 pandemic, various initiatives have been taken in Turkey to provide educational and psychological support for families. For instance, the pedagogical support programs titled *Help-Children Guide for Parents* were prepared to minimize the increasing burden on parents (MoNE, 2020c). Moreover, the learning resources titled *Distance Education, Close Interest* that involves suggestions about activities, games and daily

programs for preschool children were designed (MoNE, 2020d). When MoNE decided to implement all educational activities through distance education and to expand the content and scope of the educational implementations in the 2020-2021 academic year (MoNE, 2020a; 2020b), some precautions were taken, and these were reported to the teachers at preschool and kindergarten education level. These issues could be listed as guiding families about the child-friendly activities and having contact with children in groups at least three times a week. Furthermore, teachers are asked to get in touch with and motivate families to use the Early Childhood Educational Calendar and to design a daily plan with six activities. In addition to this, teachers are asked to use different methods to communicate with preschool children in group meetings and ensure that kindergartners and preschoolers follow the educational activity program for them on TRT-EIN Primary School TV (TRT-EIN Preschool) (MoNE, 2020a).

All these studies so far have shown that even when suspending formal education in schools to minimize the spread of COVID-19 is a necessary precaution to take, providing some assistance to parents about children's learning and family well-being minimized the hardship caused by the pandemic and distance education. To put it another way, offering meaningful supports to preschool children and their parents during the pandemic is vital in strengthening the process of the post-COVID-19 global recovery. It is worth noting that the philosophy and implementation of distance family educations during pandemic raise awareness about the alternative ways to get in touch with families and give a fresh impetus to parental involvement in early childhood. Without doubt, technology and internet access are necessary prerequisites for all parents in attempting this. Moreover, educators need to establish more contact with parents regardless of the level of training of families. For example, educators who work with parents can provide alternative activities and learning tasks with information about positive educational programming available to young children.

The parents believed that preschool children in Turkey had both technical and educational difficulties during the distance education process while some of them could not continue education at all. This study has brought opportunities to think about how to use distance education tools and new digital technologies in ECE effectively and to realize new opportunities. Accordingly, the following suggestions might be listed to improve preschool children's development and their learning during times of crisis by taking into consideration the basic principles of distance education practices as well as the characteristic of early childhood period:

1. The implementation and promotion of well-planned distance family educations for parents who have children at preschool level to support their children's education and development holistically.
2. It can be suggested to create some educational family programs that guide parents to acquire functional knowledge, skills, and motivation to support their children's academic, social, emotional, and physical development. Moreover, such support should continue online even when the children go on their face-to-face education in schools.
3. It may be suggested that trainings under distance family education should contain developmentally appropriate activities and practices supporting all development areas of early childhood period. In addition to this, parents should find opportunities to improve their communication and parenting skills with their children through these distance family educations.
4. Distance education practices should be planned quite effectively both at national and school level. Based on the parents needs and wishes, the necessary knowledge, content, and resources should be shared, technical support and counselling services should be provided for parents by deciding on effective methods and materials.

Some limitations exist in this present study. It is important to acknowledge that only a small number of participant responses were available for analysis. Therefore, the study results are unable to be generalized to all private and public preschools in Turkey because of the small sample size. However, the study potentially gives an insider perspective through parents' eyes about the needs of parents and their children during the distance education. Additionally, quantitative methods were preferred in this research. However, the quantitative findings can be complemented by qualitative information in the future studies to be able to hold a deeper and critical view. Lastly, the number of the participants from private institutions is more than the public ones which may affect the results.

Declaration of Competing Interest

I declared that there is no competing financial or non-financial interest that may affect the study.

Funding

I received no financial support and grant for the study from any public or commercial funding agencies.

Ethics Committee Permission Information: This research was conducted with the permission obtained with the decision of Istanbul Sabahattin Zaim University Ethics Committee dated 29/07/2020 and numbered 2020/07.

References / Kaynakça

- Akkaş Baysal, E., Ocak, G., & Ocak, İ. (2020). Parent views on preschool children's EBA and other distance education activities during the Covid-19 epidemic. *International Journal of Social Sciences Education*, 6(2), 185-214. doi: 10.47615/issej.835211
- Alan, Ü. (2021). Distance education during the Covid-19 pandemic in Turkey: Identifying the needs of early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 49, 987-994. doi: 10.1007/s10643-021-01197-y
- Aldhafeeri, F. M., & Khan, B. H. (2016). Teachers' and students' views on e-learning readiness in Kuwait's secondary public schools. *Journal of Educational Technology Systems*, 45(2), 202-235. doi: 10.1177/0047239516646747
- Altın, F. ve Gündoğdu, K. (2021). Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi: Sorunlar ve öneriler. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 7(2), 577-592.
- Asmawati, L., & Hidayat, S. (2020). Parenting e-book: Coping early childhood education problems during learning from home. *JPUD - Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 14(2), 332-340. doi: 10.21009/jpud.142.11
- Başaran, M. ve Aksoy, A. B. (2020). Anne-babaların korona-virüs (COVID-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Journal of International Social Research*, 13(71), 668-678. doi: 10.17719/jisr.10589
- Blum-Ross, A., & Livingstone, S. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. doi: 10.5281/zenodo.3778083
- Bruni, O., Sette, S., Fontanesi, L., Baiocco, R., Laghi, F., & Baumgartner, E. (2015). Technology use and sleep quality in preadolescence and adolescence. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 11(12), 1433-1441. doi: 10.5664/jcsm.5282
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2019). Technology in early childhood education. In O. N. Saracho (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (4th ed.), (pp. 1-16). New York, NY: Routledge. doi: 10.4324/9780429442827-14
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: MA: Pearson.
- Çaykuş, T. E. ve Mutlu Çaykuş, T. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: Ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
- Danby, S., Flear, M., Davidson, C., & Hatzigianni, M. (Eds.). (2018). *Digital childhoods*. Amsterdam: Springer.
- de Jong, E., Visscher, T., HiraSing, R., Heymans, M., Seidell, J., & Renders, C. (2013). Association between TV viewing, computer use and overweight, determinants and competing activities of screen time in 4- to 13-year-old children. *International Journal of Obesity*, 37(1), 47-53.
- DiCarlo, C. F., Baumgartner, J. J., Ota, C., & Geary, K. (2016). Child sustained attention in preschool-age children. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 143-152. doi: 10.1080/02568543.2016.1143416
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118, 1-9. doi: 10.1016/j.childyouth.2020.105440
- Eğitim Bilişim Ağı [EBA]. (2020). *TRT EBA TV ders yayını*. <http://www.eba.gov.tr/> adresinden elde edildi.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2020). *Eğitimin içeriği: Eğitim izleme raporu 2020*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2020/11/EI%CC%87R20_Egitimin-%C4%B0cerigi.pdf adresinden elde edildi.
- Etang, A., & Himelein, K. (2020). Monitoring the Ebola crisis using mobile phone surveys. In J. Hoogeveen & U. Pape (Eds.), *Data Collection in Fragile States: Innovations from Africa and Beyond*. Cham: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-030-25120-8

- Ewing, L. A., & Cooper, H. (2021). Technology-enabled remote learning during COVID-19: Perspectives of Australian teachers, students and parents. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 1-17. doi: 10.1080/1475939X.2020.1868562
- Fantozzi, B. V. (2022). *Digital tools for learning, creating, and thinking: Developmentally appropriate strategies for early childhood educators: Developmentally appropriate strategies for early childhood educators*. New Jersey: National Association for the Education of Young Children.
- Fleer, M. (2017). Digital Pedagogy: How teachers support digital play in the early years. In J. Bowen (Ed.), *Digital technologies and learning in the early years* (pp. 114-126). New York, NY: Sage. doi: 10.4135/9781526414502.n10
- Geldard, K., Geldard, D., & Foo, R. Y. (2017). *Counselling children: A practical introduction*. London: Sage.
- Gjelaj, M., Buza, K., Shatri, K., & Zabeli, N. (2020). Digital technologies in early childhood: Attitudes and practices of parents and teachers in Kosovo. *International Journal of Instruction*, 13(1), 167-184. doi: 10.29333/iji.2020.13111a
- Gol-Guven, M. (2018). Ensuring quality in early childhood education and care: The case of Turkey. *Early Child Development and Care*, 188(5), 557-570. doi: 10.1080/03004430.2017.1412957
- Gromada, A., Richardson, D., & Reese, G. (2020). *Childcare in a global crisis. The impact of Covid-19 on work and family life*. UNICEF Office of Research. Milan, Italy: Innocenti.
- Gür, H., & Filiz, A. (2022). Parents' views on distance education during the COVID-19 pandemic. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 5(1), 84-104. doi: 10.31681/jetol.1033469
- Hatzigianni, M., & Margetts, K. (2014). Parents' beliefs and evaluations of young children's computer use. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 114-122. doi: 10.1177/183693911403900415
- Hatzigianni, M., & Kalaitzidis, I. (2018). Early childhood educators' attitudes and beliefs around the use of touchscreen technologies by children under three years of age. *British Journal of Educational Technology* 49(3), 883-895. doi: 10.1111/bjet.12649
- Herliandry, L. D., Nurhasanah, N., Suban, M. E., & Kuswanto, H. (2020). Pembelajaran pada masa pandemi Covid-19. *Jurnal Teknologi Pendidikan*, 22(1), 65-70. doi: 10.21009/jtp.v22i1.15286
- Hiniker, A., Radesky, J. S., Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2019, April). *Moving beyond the great screen time debate in the design of technology for children*. Oral Presentation, CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, Scotland, United Kingdom. Retrieved from <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=3311745>
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school family partnerships*. New York, NY: Springer.
- House, R. (2012). The inappropriateness of ICT in early childhood: Arguments from philosophy, pedagogy, and developmental research. In S. Suggate & E. Reese (Eds.), *Contemporary debates in childhood education and development* (pp. 105-120). London: Routledge. doi: 10.4324/9780203115558
- Huber, B., Highfield, K., & Kaufman, J. (2018). Detailing the digital experience: Parent reports of children's media use in the home learning environment. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 1-24. doi: 10.1111/bjet.12667
- Isikoglu Erdogan, N., Johnson, J. E., Dong, P. I., & Qiu, Z. (2019). Do parents prefer digital play?: Examination of parental preferences and beliefs in four nations. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 131-142. doi: 10.1007/s10643-018-0901-2
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218. doi: 10.1177/0013124502239392
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. doi: 10.1177/0042085905274540
- Jiang, Y., & Monk, H. (2015). Young Chinese-Australian children's use of technology at home: Parents' and grandparents' views. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 10(1), 87-106. doi: 10.17206/aprece.2016.10.1.87
- Jones, D. (2020). *The impact of COVID-19 on young children, families, and teachers*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609168.pdf>

- Kanekar, A., & Sharma, M. (2020). COVID-19 and mental well-being: Guidance on the application of behavioral and positive well-being strategies. *Healthcare*, 8, 336. doi: 10.3390/healthcare8030336
- Kaufman, N., & Khurana, I. (2016). Using digital health technology to prevent and treat diabetes. *Diabetes Technology & Therapeutics*, 18(1), 56-68. doi: 10.1089/dia.2016.250
- Kim, J. H., Araya, M., Hailu, B. H., Rose, P. M., & Woldehanna, T. (2021). The implications of COVID-19 for early childhood education in Ethiopia: Perspectives from parents and caregivers. *Early Childhood Education Journal*, 49, 855-867. doi: 10.1007/s10643-021-01214-0
- Kumpulainen, K., & Gillen, J. (2019). Young children's digital literacy practices in the home. In D. Poveda (Ed.), *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood* (pp. 45-63) doi: 10.4324/9780203730638-7
- Kuzu, Ç. İ. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkököl uzaktan eğitim programı (EBA TV) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 505-527.
- Lase, D., Zaluchu, S. E., Daeli, D. O., & Ndraha, A. (2020). *Parents' perceptions of distance learning during Covid-19 pandemic in rural Indonesia*. doi: 10.35542/osf.io/hfza7
- Lau, E. Y. H., & Lee, K. (2020). Parents' views on young children's distance learning and screen time during Covid-19 class suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 32(6), 863-88. doi: 10.1080/10409289.2020.1843925
- Leung, W. M. V. (2012). An investigation of the environment and teaching practice of information and communication technologies (ICT) in pre-primary education in Hong Kong. *International Journal of Science in Society*, 3(1), 101-116. doi: 10.18848/2154-8676/CGP
- Lindahl, M. G., & Folkesson, A. M. (2012). ICT in preschool: Friend or foe? The significance of norms in a changing practice. *International Journal of Early Years Education*, 20(4) 422-436. doi: 10.1080/09669760.2012.743876
- Martínez, M. C. P., Nieto, A. B., López, M. R., & García-Berbén, T. (2019). Program assessment of "learning to live together at home": A pilot study for parents of early childhood education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47), 149-168. doi: 10.25115/ejrep.v17i47.1875
- Ministry of National Education [MoNE]. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara, Turkey: MEB Talim Terbiye Kurulu.
- Ministry of National Education [MoNE]. (2020a). *Uzaktan eğitim sürecinin detayları*. <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr> adresinden elde edildi.
- Ministry of National Education [MoNE]. (2020b). *Okul öncesinde uzaktan eğitimi*. http://sinopcumhuriyetilkokulu.meb.k12.tr/icerikler/okul-oncesinde-uzaktan-egitim_10372848.html adresinden elde edildi.
- Ministry of National Education [MoNE]. (2020c). *Aileler için çocuklara yardım rehberi*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/21161548_brosur_cocuk_son.pdf adresinden elde edildi.
- Ministry of National Education [MoNE]. (2020d). *Uzaktan eğitim, yakından ilgi*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_04/15142822_UzaktanEgitimYakYndanYlgi.pdf adresinden elde edildi.
- Muñoz-Najar, A., Gilberto, A., Hasan, A., Cobo, C., Azevedo, J. P., & Akmal, M. (2021). *Remote learning during COVID-19: Lessons from today, principles for tomorrow*. Washington, D.C.: World Bank Group.
- Nargiza Fatkhullaevna, A., & Nafosat Radjabovna, S. (2021). Advantages of distance learning in the training of specialists in the preschool education system. *International Engineering Journal for Research & Development*, 6 (ISPCIEI), 1-5. doi: 10.17605/OSF.IO/TQ39B
- O'Doherty, D., Dromey, M., Loughheed, J., Hannigan, A., Last, J., & McGrath, D. (2018). Barriers and solutions to online learning in medical education - An integrative review. *BMC Medical Education*, 18, 130. doi: 10.1186/s12909-018-1240-0
- Oran, M. K. ve Karadeniz, Ş. (2007). İnternet tabanlı uzaktan eğitimde mobil öğrenmenin rolü. M. Akgül, U. Çağlayan, E. Derman ve A. Özgüt, (Ed.), *Akademik Bilişim '07- IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* içinde, (ss. 162-167). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.

- Otero-Mayer, A., González-Benito, A., Gutiérrez-de-Rozas, B., & Vélaz-de-Medrano, C. (2021). Family-school cooperation: An online survey of parents and teachers of young children in Spain. *Early Childhood Education Journal*, 49, 977-985. doi: 10.1007/s10643-021-01202-4
- Öngören, S. (2021). The pandemic period and the parent-child relationship. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(1), 94-110. doi: 10.33200/ijcer.800990
- Özer, M. (2020). Contribution of the strengthened capacity of vocational education and training system in Turkey to the fight against Covid-19. *Journal of Higher Education*, 10(2), 134-140. doi: 10.2399/yod.20.726951
- Papert, S. (1980). Gears of my childhood. In S. Papert (Ed.), *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas* (pp. iv-viii). New York, NY: Basic Books.
- Peirce, N. (2021). *Digital game-based learning for early childhood*. Dublin, Ireland: Learnovate Centre. doi: 10.13140/rg.2.2.25305.42087
- Plowman, L., & Stephen, C. (2005). Children play and computers in preschool education. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 145-157. doi: 10.1111/j.1467-8535.2005.00449.x
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2012). Extending opportunities for learning. In S. Suggate & E. Reese (Eds), *Contemporary Debates in Childhood Education and Development* (pp. 95-104). London: Routledge.
- Radesky, J. S., Peacock-Chambers, E., Zuckerman, B., & Silverstein, M. (2016). Use of mobile technology to calm upset children: Associations with social-emotional development. *JAMA Pediatrics*, 170(4), 397-399. doi: 10.1001/jamapediatrics.2015.4260
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306. doi: 10.1080/08923647.2019.1663082
- Smith, E. T., Sheridan, M. S., Kim, M. E., Park, S., & Beretvas N. S. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32, 511-544. doi: 10.1007/s10648-019-09509-w
- Soltero-González, L., & Gillanders, C. (2021). Rethinking home-schools partnerships: Lessons learned from Latinx parents of young children during the Covid-19 era. *Early Childhood Education Journal*, 49, 965-976. doi: 10.1007/s10643-021-01210-4
- Sonnenschein, S., & Stites, L. M. (2021). The effects of Covid-19 on young children's and their parents' activities at home. *Early Education and Development*, 32(6), 789-793. doi: 10.1080/10409289.2021.1953311
- Stites, M. L., Sonnenschein, S., & Galczyk, S. H. (2021). Preschool parents' views of distance learning during COVID-19. *Early Education and Development*, 32(7), 923-939. doi: 10.1080/10409289.2021.1943282
- Theodotou, E. (2014). Early years education: Are young students intrinsically or extrinsically motivated towards school activities?: A discussion about the effects of rewards on young children's learning. *Research in Teacher Education*, 4(1), 17-21.
- Topçu Bilir, Z. ve Sop, A. (2021). Pandemi döneminde ebeveyn-çocuk ilişkileri ve çocuklarda davranış problemleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 20-43. doi: 10.21764/efd.10006
- Tulum, M., & Öztürk, E. (2021). Investigation of parent views on distance synchronic education applied to preschool children in the pandemic process. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences*, 20, 8-19.
- United Nations [UN]. (1984). *Universal declaration of human rights*. Retrieved from <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-andresponse>
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2020a). *UNICEF Turkey COVID-19 response end-year situation report 2020*. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/92306/file/Turkey-COVID19-SitRep-31-December-2020.pdf>
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2020b). *Unequal access to remote schooling amid COVID-19 threatens to deepen global learning crisis*. Retrieved from

<https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCtenleri/unicef-uyar%C4%B1yor-covid-19-salg%C4%B1n%C4%B1-s%C4%B1ras%C4%B1nda-uzaktan-e%C4%9Fitime-eri%C5%9Fimde-e%C5%9Fitsizlik>

- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(1729), 1-25.
- World Bank. (2020). *15 ways to support young children and their families in the Covid-19 response*. Washington, DC: World Bank. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33646>
- World Health Organization. (2020). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak*. Retrieved from <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mentalhealth-considerations.pdf>
- Yaya-Bryson, D., Scott-Little, C., Akman, B., & Cassidy, D. J. (2020). A comparison of early childhood classroom environments and program administrative quality in Turkey and North Carolina. *International Journal of Early Childhood*, *52*(2), 233-248. doi: 10.1007/s13158-020-00268-2
- Yelland, N. (2006). *Shift to the future: Rethinking learning with new technologies in education*. New York, NY: Routledge. doi: 10.4324/9780203961568
- Yelland, N. J. (2018). A pedagogy of multiliteracies: Young children and multimodal learning with tablets. *British Journal of Educational Technology*, *49*(5), 847-858. doi: 10.1111/bjet.12635
- Zalaznick, M. (2019). Online service intends to expand pre-K access (equity). *District Administration*, *55*(8), 12.
- Zeybekoğlu Akbaş, . ve Dursun, C. (2020). Teknolojinin aileye etkisi: Deđiřen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları. *Turkish Studies-Social*, *15*(4), 2245-2265. doi: 10.29228/TurkishStudies.43395

Sığınmacı Çocuklarla Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri: Çokkültürlü Bir Bakış Açısı*

İbrahim Tanış**¹ ve Özkan Özgün²

Öz

Bu araştırma, sınıfında sığınmacı çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini çokkültürlülük bağlamında inceleyen fenomenolojik bir çalışmadır. Ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılarak ulaşılan ve sınıfında sığınmacı çocuk bulunan 17 okul öncesi öğretmeni araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeler telefon aracılığıyla ve ses kaydı alınarak yapılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, sığınmacı çocuklarla çalışan öğretmenlerin deneyimlerinin uyum, iletişim, eğitsel durum, gereksinimler ve sorun alanları temaları altında toplandığını göstermiştir. Öğretmenler, sığınmacı çocukların uyum döneminde zorlandıkları, öğretmenleri ile iletişim kuramadıkları ve yetersizlik yaşadıklarını ifade etmiştir. Yine öğretmenler hem sığınmacı çocukların hem de kendilerinin süreç içerisinde birtakım gereksinimleri olduğunu ve bu gereksinimlerin yalnızca okul idaresi ve merkezi yönetim tarafından giderilebileceğini belirtmişlerdir. Araştırma bulguları ışığında çeşitli etnokültürel özellikleri olan sığınmacı çocuklarla çalışan meslek elemanları ve araştırmacılar için öneriler geliştirilmiştir. Staj uygulamaları, lisans ders içerikleri, materyal hazırlama süreçleri, okulların ihtiyaç analizleri gibi konularda çokkültürlülüğün dikkate alınması ve araştırmalar anlamında boylamsal çalışmalar yapılması gibi konularda öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler

Sığınmacı çocuklar
Çokkültürlü sınıf ortamı
Erken çocukluk eğitimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

15 Aralık 2021

Kabul Tarihi

27 Temmuz 2022

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Experiences of Preschool Teachers Working with Refugee Children: A Multicultural Perspective*

Abstract

This phenomenological study aims to gain a better understanding of experiences of preschool teachers who directly work with refugee children. Criterion and maximum diversity sampling methods were used in a multi-stage successive selection process of participants. A semi-structured interview form was used to collect data from teachers. Researchers conducted individual interviews with 17 preschool teachers working with refugee children in a major metropolitan city in Southeastern Turkey. Interviews were conducted through telephone conversations. Data were analyzed by content analysis method. Findings were organized into four major themes: adaptation, communication, educational situation, problem areas in refugee education and needs. Teachers expressed feelings of insufficiency related to the adaptation process, and communication difficulties with refugee children and their families. Furthermore, teachers stated that adaptation difficulties and communication problems had detrimental effects on the education of refugee children. Suggestions were presented on matters such as internship practices, undergraduate course contents, material preparation processes, needs analysis at schools, and longitudinal studies in terms of further research by taking multiculturalism into account.

Keywords

Refugee children
Multicultural classroom
Early childhood education

Article Info

Received

December 15, 2021

Accepted

July 27, 2022

Article Type

Research Paper

Atf: Tanış, İ. ve Özgün, Ö. (2022). Sığınmacı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri: Çokkültürlü bir bakış açısı. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(Özel Sayı), 23-39. <https://doi.org/10.12984/eegeefd.1036816>

*Bu çalışma, İbrahim Tanış tarafından Doç. Dr. Özkan Özgün danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiş ve 7. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur. [This study was produced from the master's thesis prepared by İbrahim Tanış under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Özkan Özgün and presented as a paper at the 7th International Early Childhood Education Congress.]

** Sorumlu Yazar / Corresponding Author

¹ Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ibrahimtanis1988@gmail.com

² Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, oozgun@gmail.com



Extended Abstract

Introduction

The inevitable result of wars is migration. Undoubtedly, women and children are the ones who suffer the most from the negative effects of migration. As children do not understand why they migrate, they also carry their war related trauma to where they migrate. The dynamics of the new life have the greatest impact on children. Schools are the most intense areas where this transformation takes place. Efforts to reduce effects of immigration and studies of schools gain importance in order to create a healthy adaptation after migration.

Since the war broke out in Syria in 2011, nearly two million children have migrated when schools were open. Unfortunately, schooling of these children has not been fully ensured. Also, we are unsure about the quality of education of children who have access to schools. Moreover, the teachers working with refugee children were facing inadequacies in the face of this sudden influx of refugees. For this reason, the aim of the research is to reveal the experiences of preschool teachers who directly work with refugee children in their classes.

There are many studies in the literature on asylum seekers. Nevertheless, holistic studies on the experiences of teachers working in the field are unfortunately not sufficient. This is even more evident when it comes to studies conducted in the preschool field. There are very few qualitative studies that holistically convey the experiences of preschool teachers with refugee children. In the existing studies, it is frequently emphasized that teachers have inadequacy in the education of refugees, they cannot communicate, and they do not know what to do educationally. In addition, studies have also revealed that teachers do not receive enough support in any of these issues.

Method

In this study, phenomenological design (phenomenology), one of the qualitative research approaches, was used. This research method was preferred in order to reveal the experiences of preschool teachers who have refugee children in their class and present them in a holistic framework. Phenomenology can be defined as an approach in which the direct experiences of the people who experienced the event are examined, and the different definitions and experiences of the participants about the same phenomenon are handled with a holistic perspective (Merriam & Tisdell, 2016).

While selecting the participants, a two-stage method was preferred. In the first stage, it was tried to determine the total number of teachers from whom the participants would be selected. For this purpose, 33 schools in Şehitkâmil and Şahinbey were reached and feedback was received from 27 schools. It was determined that there are 133 female and 13 male teachers in these schools. Then, in the second stage where the teachers who would participate in the study was determined, the criteria sampling was used to determine the teachers who had at least three refugee children in their class, and they were assigned to a separate group. The reason for choosing at least three student criteria here is to reach more experienced teachers. Then, maximum diversity sampling method was used. Thus, four people from kindergarten, 10 from primary school and one person from secondary school were included in the participant group. In order to increase data saturation, two substitute participants selected for the study were included in the group and a total of 17 participants were formed.

A semi-structured interview form prepared by the researcher was used as a data collection tool in the research. This data collection tool was preferred because it fits the nature of the phenomenological research design, and it is assumed that it will be beneficial in terms of understanding the experiences of teachers with multicultural children in their classrooms. This technique, which offers the researcher the opportunity to make different explanations when necessary and to ask new questions according to the progress (Merriam, 2013; Türnüklü, 2000), allows the research to deepen and reach a richer world of life thanks to open-ended questions.

Since there was no face-to-face meeting opportunity due to COVID-19 pandemic, it was decided to interview the participants by phone, and a consensus was reached on taking voice recordings with participant's consent in order to prevent data loss. Interviews were held at a time of their convenience. Data were collected between October and November 2020. All the data obtained from the interviews were analyzed using content analysis. Content analysis has been considered as the most appropriate technique for this study as it enables the collection of qualitative data around certain themes and categories (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Findings

The data obtained were gathered around four main themes: adaptation, communication, educational processes, problem areas in refugee education and needs. Participant teachers frequently experienced emotions such as difficulty in adaptation, communication and educational processes, astonishment, sadness, boredom, and inadequacy. The participants reported receiving support from translators, colleagues, interns, families, school management, and technological applications both to help the refugee children with adaptation and communication and to be useful to children in educational studies. In addition, it was found that the participants used various techniques such as establishing rapport with children to facilitate the adaptation process, and that they especially

cared about the communication problem in the refugee education. In addition, the participants think that especially the emotional needs of asylum seekers should be met regarding their needs. When the needs of the teachers were asked, they stated that they had taken courses on field knowledge and multiculturalism. The school administration and the central administration answered the question of who should meet the needs. It is seen that there are many studies supporting the research findings in the literature, and that similar findings take place in the literature sources.

Discussion and Conclusion

Some of the results obtained from the research show similarities with the results of previous studies. In this study, the participants stated that they cared about colleague and family support. This finding is consistent with the findings of some other studies in the literature (Atasoy Çiçek, 2017; Kardeş & Akman, 2018; Korkmaz, 2019). In addition, the participants who stated that they established closeness to the refugee children in order to facilitate the adaptation process also experienced negative emotions intensely in all processes. Similarly, it is seen that these feelings are expressed in some studies conducted in Turkey and abroad (Bütün Kar & Uzun, 2017; Korkmaz, 2019; Levent & Çayak, 2017). Participants stated that they received support from students who speak Turkish and Arabic, colleague support and mother support in order to communicate with children. They also stated that they preferred to use technology and use an interpreter to communicate with parents. Similarly, findings reported in Atasoy Çiçek's (2017) study support the current study findings. Participants stated that asylum seekers received support from their peers in educational studies.

Based on the results of the research, reorganization of teacher training undergraduate programs taking into account the cosmopolitan situation of the country, encountering multiculturalism and raising awareness of each teacher candidate in internship practices, inclusion of multiculturalism in undergraduate courses are some of the suggestions. With that, providing in-service support to teachers working with multicultural children by the Ministry of National Education, considering multiculturalism in material and book preparation processes, conducting needs analysis at schools and providing interpreters to schools according to the situation, and providing support are some other suggestions for implementation. Carrying out similar studies in different provinces and with children coming from different backgrounds are suggestions for further research. Also, supporting research data not only with teachers but also with children and parents is suggested. Finally, reaching more data on multiculturalism by conducting longitudinal studies is a suggestion for future studies, too.

Giriş

Terör, savaşlar, adaletsizlik, toplumsal ve ekonomik nedenlerden kaynaklı problemler yüzünden yaşadığı toprakları terk etmek durumunda kalan insanlar zorunlu göçe maruz kalmaktadırlar. Göç, her ne kadar göçenler için zorlu bir süreci doğursa da göç edilen yerlerde yaşayan insanları da bekleyen çeşitli zorluklar bulunmaktadır. Göç edenler yeni yere alışma, sağlık, hukuk ve barınma gibi temel haklara erişme, eğitim hakkından faydalanma gibi insanın doğuştan kazandığı hakları kullanabilmek adına büyük bir uğraş verirler. Göç edilen yerde yaşayan insanlar ise yeni gelenlerin kültürlerine, yaşamlarına ve davranışlarına adapte olmak gibi bir süreçten geçmektedirler (Ekici ve Tuncel, 2016). Sığınmacıların temel hak ve özgürlüklerden yararlanma adına çeşitli zorluklar yaşadıkları gerçeği aynı zamanda göç edilen ülkenin mülteci akınına yönetme, barınma, sağlık ve eğitim gibi haklardan faydalanmalarını sağlama gibi zorluklarla karşı karşıya kaldığı gerçeğine eşlik etmektedir. Bu haklar arasında özellikle okul çağında olan sığınmacı nüfusun doğru bir şekilde okullaşmasını sağlama, onlara nitelikli bir eğitim ortamı yaratılabilme en öncelikli haklardır.

Kültürleri, dilleri, inançları ve sosyoekonomik özelliği birbirinden farklı olan çocukların kapsayıcı bir sınıfta eğitim görmesinin sağlanması oldukça önemlidir. Çokkültürlü ve çok dilli bir eğitim ortamında görev yapan öğretmenlerin hem planlama hem de uygulama süreçlerinde yansıtıcı ve kapsayıcı olabilmek için daha çok çaba göstermesi gerekecektir. Yapılan bazı çalışmalar, sığınmacı çocukların farklı bir dili konuşmaktan kaynaklı çok ciddi sorunlarla baş etmek zorunda kalabildiklerini göstermiştir (Aksakal, 2017; Avcı, 2019; Aykut, 2019; Esen, 2020). Sığınılan ülkenin dilini iyi konuşamayan ve o dilde iletişim kurmakta zorluk çeken çocuklar, yerli akranları tarafından daha yüksek oranda dışlanma riski ile karşı karşıya kalırlar (Gencer, 2017). Çokkültürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerin eğitsel ve iletişimsel açıdan zorlandıkları bilinmektedir (Avcı, 2019; De Beer, 2019; Eroğlu ve Gülcan, 2016). Sığınmacı ailelerin eğitime yeterince katılım göstermekte engellerle karşılaşması, öğretmenin süreç içindeki çabasının yetersiz kalmasına neden olmakta ve öğretmenlerde yetersizlik duygusu oluşturabilmektedir (Aykırı, 2017; Gencer, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Karuppiah, 2004; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Vinagre, 2019; Youn, 2016).

Sığınmacı çocuklarla çalışan öğretmenlerin çokkültürlülük bağlamında özellikle uygulamaya dönük bilgi yetersizliği, nasıl iletişim kuracağını bilememesi, eğitsel açıdan izlemesi gereken yolun ne olduğu konusunda emin olamaması, süreci daha da stresli bir hale getirebilmektedir. Öğretmenlerin mevcut durumlarının yetersiz oluşu doğrudan çocukların eğitim hakkından yararlanmasına zarar vermektedir. Çocukların okul yaşantısında önemli bir yer tutan öğretmenlerin deneyimlerinin de bu çerçevede anlaşılması bir zorunluluk halini almaktadır. Bu gerekçelerle, çokkültürlü eğitimi temellendirmek, çerçevesini çizmek ve niteliğinin artmasına katkı sunabilmek için öncelikle alanda çalışan öğretmenlerin iletişim, uyum, planlama, aile katılımı, ölçme değerlendirme ve sınıf yönetimi dâhil olmak üzere deneyimlerini anlamak önemlidir. Bu nedenle önce öğretmenlerin mevcut durumunun analizini yapmak, ardından ortaya çıkan tabloya göre hareket tarzını belirlemek önemlidir. Alanyazın gözden geçirildiğinde sığınmacılar ve çokkültürlülük özelinde çok fazla sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Acar Çiftçi, 2019; Ağcadağ Çelik, 2019; Akdeniz, 2018). Yapılan çalışmaların çoğunlukta nicel desende hazırlanması (Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Cin, 2018; Çapcı, 2020), katılımcı grubun ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinden seçilmesi (Aktın ve Aktaş, 2018; Amaç ve Yaşar, 2018) okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki deneyimlerini nispeten geri planda bırakmaktadır. Bu araştırma, sığınmacı sayısının yüksek olduğu çokkültürlü bir sınıfta okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini ortaya koymasından önemlidir. Çalışmanın amacı, öğretmenlerin, sığınmacı çocuklar ve aileleriyle olan deneyimlerini ve bu süreçte kullandıkları yöntemleri anlamaktır. Bu araştırma kapsamında araştırma soruları şu şekildedir:

1. Çokkültürlü sınıflarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, sığınmacı çocukların:
 - a. Okula uyumları ile ilgili deneyimleri nasıldır?
 - b. İletişimlerine yönelik deneyimleri nasıldır?
 - c. Eğitsel durumları ile ilgili deneyimleri nasıldır?
2. Çokkültürlü sınıflarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, sığınmacı çocukların:
 - a. Eğitiminde sorun olarak gördükleri durumlar nelerdir?
 - b. İhtiyaçları ile ilgili düşünceleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır. Sınıfında sığınmacı çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin süreç içindeki deneyimlerini açığa çıkarıp bütüncül bir çerçevede sunabilmeyi olanaklı kıldığı için bu çalışmada fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji, olayı yaşayan kişilerin doğrudan deneyimlerinin irdelendiği, katılımcıların aynı olguya dair farklı tanımlamalarının ve deneyimlerinin bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığı bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Merriam ve Tisdell, 2016). Annels (2006) fenomenolojiyi araştırmaya katılan kişilerin anlam dünyasını anlamak olarak

tanımlamaktadır. Tüm bu dayanaklardan hareketle fenomenoloji insanların ilgi konusu olan herhangi bir olguyu algılama biçimini, betimleyiş şeklini, olgu hakkındaki hislerini, nasıl yargıladıklarını, anımsama ve anlamlandırma biçimlerinin nasıl olduğunu kavrama çabasıdır (Patton, 2014). Bu çalışma, sığınmacı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini, bu deneyimlere ilişkin tanımlarını ve deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını bütüncül bir bakış açısıyla sunmayı amaçladığı için fenomenoloji deseninin bu çalışma için en uygun desen olduğu öngörülmüştür.

Katılımcılar

Katılımcılar, ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerinin (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün ve Demirel, 2018) ardışık olarak kullanıldığı yöntemler ile belirlenmiştir. İlk olarak Gaziantep merkez ilçelerinde (Şehitkâmil ve Şahinbey) sığınmacı nüfusun yoğun olduğu mahalleler tespit edilmiştir. Belirleme işleminde kolaylık olması adına Sönmez'in (2016) 'Suriyeli Sığınmacıların Gaziantep Şehrindeki Mekânsal Dağılışı ve Geleceği' isimli çalışmasındaki veriler esas alınmıştır. Daha sonra sığınmacı çocukların yoğun olarak devam ettiği okullarla iletişime geçilmiş ve anasınıflarında bulunan sığınmacı çocuk sayısı ile ilgili bilgi formu gönderilmiştir. Sığınmacı çocukların yoğun olarak devam ettiği toplam 33 okula ulaşılmış ve 27 okuldan (dört bağımsız anaokulu bünyesinde bulunan 19 ilkokul ve bünyesinde anasınıfı bulunan 4 ortaokul) dönüt alınabilmiştir. Saptanan okullarda, sınıfında sığınmacı çocuk bulunan 133 kadın ve 13 erkek olmak üzere toplamda 146 öğretmen bulunduğu görülmüştür. Sabahçı, öğlenci ve tek devre şeklinde çalışan bu 146 öğretmenin sınıflarında toplamda 635 sığınmacı çocuk bulunduğu belirlenmiştir.

Çalışmaya katılabilecek öğretmenleri içeren liste oluşturulduktan sonra amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme başvurulmuştur. Sınıfında üç veya daha fazla sığınmacı çocuk bulunan öğretmenleri içeren bir örneklem çerçevesi oluşturulmuştur. Ölçüt olarak sınıfında üç veya daha fazla sığınmacı çocuk olarak belirlenmesinin nedeni yüksek sayılarda sığınmacı çocukla ve aileyle etkileşime giren, çokkültürlülikle yoğun şekilde yüz yüze kalan öğretmenlerin çalışmaya yönelik katkılarının da daha derinlikli olacağı düşünülmesidir. Bu kapsamda, 108 öğretmenin sınıfında 3 veya daha fazla sığınmacı çocuk bulunduğu saptanmıştır. Ardından, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak öğretmenler çalıştıkları kurum türlerine göre (ilkokul, ortaokul ve anaokulu), çalışma süreleri veya çocukluklarında çokkültürlü bir ortamda bulunup bulunmama durumlarına göre çeşitlendirilerek anaokulunda görev yapan dört, ilkokuldan 10 ve ortaokuldan bir okul öncesi öğretmeni örnekleme dâhil edilmiştir. Öte yandan aynı aşamalar kullanılarak her okul düzeyi için iki yedek katılımcı belirlenmiştir. Veri doygunluğunu yükseltmek ve araştırma derinliğini arttırmak için bu katılımcılardan da veri toplanarak, örneklem üç erkek, 14 kadın olmak üzere 17 katılımcıdan oluşmuştur.

Katılımcıların tamamı çocukluklarında çokkültürlü bir bağlamda yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcıların daha önce görev yaptıkları okullarda da sığınmacı çocuklarla çalıştıkları ve hizmet sürelerinin bir yıldan 25 yıla kadar değiştiği görülmüştür. Katılımcıların şu an çalıştıkları okulları da çokkültürlü bir bağlam olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 26 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma deseni çerçevesinde sınıfında farklı kültürlerden çocuklar bulunan öğretmenlerin deneyimlerini daha derinlemesine anlamamıza yardımcı olması amacıyla bu veri toplama aracı tercih edilmiştir. Araştırmacıya görüşme esnasında gerektiğinde farklı açıklamalar yapma ve gidişata göre yeni sorular sorabilme imkânı sunan (Merriam, 2013; Türnüklü, 2000) bu teknik, açık uçlu sorular sayesinde araştırmanın derinleşmesine ve daha zengin bir yaşantı dünyasına ulaşılmasına olanak vermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun bir diğer avantajı da araştırmacıya açık uçlu sorular sayesinde daha derinlikli bilgiye ulaşabilme imkânı sunması ve bütünleşik bir bakış açısı geliştirmesine yardımcı olmasıdır (Johnson ve Christensen, 2008). Veri toplama aracına karar verildikten sonra alan yazında konuyla ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiş ve konunun kapsamı anlaşılmaya çalışılmıştır. İlgili araştırmalardan elde edilen veriler ve örnek sorular sayesinde soru havuzu oluşturularak ayıklama işlemi yapılmış ve görüşme formunun ilk hali oluşturulmuştur. Uzman görüşü alınmış, dil geçerliliği sağlanmış ve beş okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sınıfında sığınmacı çocuk bulunan ve farklı okul türlerinde çalışan (ilkokul, ortaokul ve anaokulu) öğretmenlerle toplamda bir ayda tamamlanmıştır. Bu işlemlerin ardından alınan dönütler ve elde edilen veriler çerçevesinde görüşme formuna son şekli verilmiştir. Tüm düzenlemelerden sonra 26 soru olarak şekillendirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda '*Sığınmacı çocukların sınıfa uyumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?*', '*Sığınmacı çocukların aileleri ile iletişim kurarken ne gibi güçlükler yaşadınız?*' vb. sorular yer almıştır.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma, COVID-19 pandemisi döneminde yürütüldüğü için görüşmeler telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Veri kaybını önlemek için görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Zaman zaman telefon

görüşmelerinde yaşanan kopukluklardan dolayı görüşmeler kesintiye uğramış olsa da çok fazla ara verilmeden tekrar telefon ile iletişim kurularak görüşmelerin devam ettirilmesi sağlanmıştır. En kısa görüşme 50 dakika, en uzun görüşme ise iki saat 32 dakika sürmüştür. Görüşmeler ortalama 94 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların tercih ettikleri ve en uygun oldukları zaman dilimlerinde yapılmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcıların zorlanmaması için istemeleri halinde ses kayıt uygulaması kapatılmadan kendilerine 10 dakikalık molalar verilmiştir. Görüşme sonlarında ses kayıtlarının karışmaması için sesler katılımcıların belirledikleri kod isimlerle kaydedilerek muhafaza edilmiştir.

Veri Analizi

Yapılan görüşmelerden elde edilen bütün veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin bir araya belli temalar, kategoriler etrafında toplanmasını temin ettiği için bu çalışmaya en uygun teknik olarak düşünülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Tüm görüşmelere ait ses kayıtlarının bire bir dökümü yapılarak 274 sayfalık ham veri elde edilmiştir. Veriler daha sonra kod defterine aktarılmış ve toplam 64 sayfalık bir kod defteri elde edilmiştir. İlk aşamada görüşme dökümleri dikkatlice okunmuş ve katılımcıların kullanmış oldukları ifadeleri yansıtan 1606 kod oluşturularak açık kodlama yapılmıştır. Bu aşamada katılımcıların deneyimlerini ve bakış açısını doğrudan yansıttığı düşünülen her veri bir kod olarak kullanılmıştır. Açık kodlama sürecinde elde edilen geniş kategoriler tekrar incelenmiş ve birbirleri ile ilişkili kodları kümeleyerek odak kategoriler oluşturma sürecine geçilmiştir. Kategoriler kendi aralarında ve altlarında bulunan verilerle kavramsal uyum (Merriam, 2013) yönünden irdelenmiştir. Daha sonra katılımcı öğretmenlerin ifadelerini, alıntılarını ve ilgili kategoriler çerçevesindeki deneyimlerini yansıtacak bir çerçeve matrisi oluşturulmuştur. Bu çerçeve matrisi hem her bir katılımcıyı farklı kategoriler açısından incelemeyi hem de tüm katılımcıları birbirlerine görece olarak irdelemeyi mümkün hale getirmiş ve baskın veri örüntüleri, temalar ve eksen kodlara ulaşmamıza yardımcı olmuştur. Analizin her aşamasında katılımcıların ifade ettikleri deneyimlere dayanarak artan oranda soyutlama düzeyine ulaşmaya çalışılmıştır. Bulgular aktarılırken katılımcıların ifadelerinden alıntılara yer verilmiş ve araştırmaya başlamadan önce katılımcıların kendi seçtikleri kod isimler (Bety, Yıldız, Ülkü gibi) kendi ifadelerinden sonra parantez içinde belirtilmiştir. Tüm veriler, kodlar, kod defteri ve analize dair tüm bilgiler şifrelenmiş ve saklanmıştır. Veri analizi neticesinde çalışmanın uyum, iletişim, eğitsel durum, sorun alanları ve gereksinimler olmak üzere beş tema etrafında şekillendiği görülmüştür.

Geçerlik Güvenirlik Önlemleri

Çalışmanın iç geçerliliğini (inanılabilirlik) sağlamak için ek kodlayıcı desteği alınmış ve okul öncesi eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahip, içerik analizi deneyimi olan bir araştırmacıdan destek alınmıştır. Onaylanabilirliğin hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı formülü kullanılmış ve güvenirliliğin %82 olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik oranının %90'a yakın olmasının güçlü bir güvenirliliğe işaret ettiği dikkate alındığında (Miles ve Huberman, 1994), mevcut araştırmanın istenen güvenirlilik oranına ulaştığı görülmüştür. Dış geçerlilik ve aktarılabirlik için katılımcı seçimi aşamalı örneklem yöntemi kullanılarak yapılmış ve çalışılan olgu ile ilgili derinlikli yaşantıya ulaşmayı sağlayacak katılımcıların çalışma grubunda yer alması sağlanmıştır. Çalışmanın okuyucular açısından genellenebilirliği için her okul türünden evrende temsil edilme oranı doğrultusunda okul sayısının örnekleme girmesi sağlanmıştır. Yine çalışmada iç geçerlilik ve güvenirlilik adına denetleme tekniği kullanılmıştır (Merriam, 2013). Denetleme tekniği olarak da kod defteri tutulmuş ve her kod istisnasız bir şekilde not edilmiştir. Ayrıca tüm bulgular tablolar yardımı ile görselleştirilmiş ve tablolardaki veriler katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

Etik Konular

Bu çalışma için öncelikle araştırmacıların bağlı olduğu üniversitenin etik kurulundan etik kurul izni alınmıştır. Ardından, Millî Eğitim Bakanlığı ve Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğünden resmi izinler alınarak tüm olası katılımcılar araştırma, araştırmanın amacı, araştırmanın süreci, katılımcılardan beklenenler, gizlilik, katılımcı hakları gibi konuslarda aydınlatılmış ve katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden yazılı aydınlatılmış onam alınmıştır.

Bulgular

Verilerin uyum, iletişim, eğitsel durum, sorun alanları ve gereksinimler şeklinde beş ana temada toplandığı görülmüştür. Araştırma bulguları tablolandırılmış, ardından katılımcı ifadeleri ile desteklenerek öğretmenlerin deneyimlerindeki zenginlik ve çeşitlilik anlaşılmaya çalışılmıştır. Tablolarda kullanılan rakamlar sayısal bir üstünlüğü değil, katılımcıların ifadelerinden yola çıkılarak ilgili ifade edilme sıklığını belirtmek amacıyla kullanılmış ve *f* simgesi ile temsil edilmiştir.

Uyum Temasına İlişkin Bulgular

Katılımcılar, uyum süreci ile ilgili olarak çeşitli kişi veya kurumlardan destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Verilerin analizi sonucunda uyum sürecinde alınan desteğin iki kategoriye ayrıldığı görülmüş ve Tablo 1'de bu kategoriler ve kategorilere bağlı alt kategoriler sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmenlerin Sığınmacı Çocukların Uyum Sürecinde Başvurdukları Destek Türleri

Kategoriler	Destek Türleri	<i>f</i>
Okul İçi Destek	Meslektaş	9
	Rehber Öğretmen	6
	Tercüman	6
	Akran	3
	Okul İdaresi	3
	Personel	2
Okul Dışı Destek	Aile Desteği	15
	Tecrübeli İnsanlar	2
	Hastane	1

Öğretmenler aldıkları destek, okul içi ve okul dışı destek olarak iki kategoriye ayrılmış ve öğretmenler okul içi destek türlerini okul dışı destek türlerinden daha fazla tercih etmişlerdir. Okul içi destek anlamında öğretmenler sıklıkla meslektaş ($f = 9$), rehber öğretmen ($f = 6$) ve tercüman ($f = 6$) desteğine başvurduklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu destek türü kapsamında deneyimli öğretmen, rehber öğretmen ve tercümanlardan yararlandıklarını belirten katılımcıların ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

Okulumuzda daha önce sığınmacı çocuklarla çalışmış deneyimli öğretmenler vardı. Mesela bir tanesi 10 yıllık epey tecrübeli bir öğretmendi. Ondan ve diğer tüm öğretmen arkadaşlarımdan destek alma şansım oluyordu (Zehra, Kadın, 24).

Çok ekstra bir uyum süreci sorunu yaşadığımız zaman, gerçekten göze batan bir şey olduğunda Rehberlik hocalarımızdan destek aldık bu noktada. Bazılarının tuvalet sorunu oluyordu ya da arkadaşlarına karşı saldırgan davranışları oluyordu. Bu noktada rehberlik hocalarımızdan destek aldık (Ayşe, Kadın, 26).

Geçen yıl okulumuzda birkaç tane tercüman vardı. Ulaşabilirsem bu tercümanlara ulaşip iletişim kurmadığım noktalarda bana yardımcı olmaları için destek alıyordum (Çağrı, Kadın, 31).

Öğretmenler okul içi desteğin yetersiz kaldığı durumlarda aile desteği ($f = 15$) aldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında tecrübeli insanlardan ($f = 2$) ve hastaneden ($f = 1$)de destek aldığını belirten katılımcılar mevcuttur:

Üçüncü öğrenci ise diğer arkadaşlarına göre biraz küçük erkek bir öğrenciydi. İlk başta sınıfa girmek istemedi ve annesine sarılıp ağlamıştı. Öyle olunca annesini sınıfa alıp biraz beklettim. Yan sınıfta ablası vardı biraz da o geldi yanına (Eylül, Kadın, 30).

Rehberlik hocalarından epey destek aldık. Çözüm üretilmediğimiz durumlarda çocukları onlara yönlendiriyorduk. Onlar da bir çözüm bulamadıklarında başka merkezlerden yardım alıyorlardı. Bir öğrenciyi hastaneye yönlendirdiler saldırgan davranışlar sebebiyle (Ayşe, Kadın, 26).

Resmi olmasa da tanıdığım Arapça bilen insanlardan destek almıştım (Emine, Kadın, 36).

Okul öncesi öğretmenleri sığınmacı çocukların uyum sürecini kolaylaştırmak adına çeşitli yöntemlere başvurmuşlardır. Öğretmenlerin, uyum sürecini kolaylaştırmaya yönelik kullandıkları yöntemler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Sığınmacı Çocukların Uyum Sürecini Kolaylaştırmak İçin Başvurdukları Yöntemler

Başvurulan Yöntemler	<i>f</i>
Yakınlık Kurma	17
Yerli Çocukları Bilinçlendirme	14
Oyun Etkinlikleri	11
Dil Çalışmaları Yapma	8
Sınıf Kurallarından Faydalanma	6
Uyum Çalışması İçin Hazırlık Yapma	5
Görsellerden Faydalanma	4
Eğitici Videolardan Faydalanma	2
Müzik Etkinliklerinden Faydalanma	2

Bütün katılımcıların uyum sürecini kolaylaştırmak için sığınmacı çocuklara yakınlık kurmaya ($f = 17$) çalıştıkları görülmektedir. Yine katılımcılar yerli çocukları bilinçlendirmenin ($f = 14$), oyun etkinlikleri ($f = 11$) ile kaynaşmayı sağlamanın uyumu kolaylaştırdığına inandıklarını sıklıkla belirtmişlerdir. Öte yandan dil çalışmaları ($f = 8$), sınıf kurallarından faydalanma ($f = 6$), uyum çalışması için hazırlık yapma ($f = 5$), görsellerden faydalanma ($f = 4$), eğitici videolardan faydalanma ($f = 2$) ve müzik etkinliklerinden faydalanma ($f = 2$) da öğretmenler tarafından tercih edilen diğer yöntemlerdir. Uyum sürecini kolaylaştırmak için katılımcıların başvurdukları yöntemlerden yakınlık kurma, yerli çocukları bilinçlendirme ve sınıf kurallarından faydalanma yöntemleri ile ilgili doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Özellikle uyum problemi yaşayan öğrencim kız öğrencimdi. Kız çocukları evcilik oyunu oynadıklarında ben de onların oyunlarına katılıp Fatma'yı da yanıma alıp onun uyum problemlerini çözmek için iletişim kurma noktasında kendisine yardımcı olmaya çalışıyordum (Yıldız, Kadın, 28).

Kültürel olarak da sonuçta hepimiz çok farklı kültürlerden geldiğimiz için bunun dışlanacak bir durum olmadığını öğrencilerime tepki ve konuşmalarımı anlatmaya çalıştım. En azından yadırganmalarına engel oldum diyebilirim (Bety, Kadın, 36).

Kural koyduk mecburen çünkü sınıfları idare edebilmek için kural koymak zorundayız. Dedim ki onlara ben oyuncakları size söylediğimde bir başka arkadaşımıza vereceksiniz diye. Böyle yapınca herkes paylaştı ve bu öğrencimin sorununu da ortadan kaldırdık (Mustafa, Erkek, 30).

Öğretmenler uyum sürecine dönük birtakım sıkıntılarla karşı karşıya kaldıklarını, özellikle sığınmacı ailelerle anlaşmakta zorluklarla karşılaştıklarını ($f = 7$), uyum sürecine yönelik sorunların kronikleştiğini ($f = 4$) ve bu süreçte gereksinim duydukları desteği göremediklerini ($f = 4$) ifade etmişlerdir. Katılımcıların sığınmacı ailelerle iletişim kuramamaları ve süreçte destek görememeleri ile ilgili görüşlerine aşağıda doğrudan yer verilmiştir:

Çocuğun ailesiyle düzenli olarak görüşemedim ve onlarla hırçınlık konusunda bir ortak karara varamadığım için çocuğa müdahale etmekte yetersiz kaldım. Asıl denk gelmem gereken anne babayla bir türlü denk geleliyorduk. Karşılaştığımız zamanlarda da iletişimimizi sağlayacak tercüman bulamıyorduk (Ülkü, Kadın, 26).

Diğer kurum ve yerlerden üzgünüm ama herhangi bir destek göremedim. Öğrencilerle sorunların çözümü noktasında baş başa bırakıldım (Çağrı, Kadın, 31).

Araştırmaya katılan öğretmenlere uyum sürecinde yaşanan deneyimlerden ötürü ne tür duygular yaşadıkları sorulmuştur. Katılımcılar yaşadıkları yetersizliklerden ötürü şaşkınlık, üzüntü ve zorlanma gibi olumsuz duygu durumları ile baş etmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların uyum sürecinde yaşadıkları duygular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Sığınmacı Çocukların Uyum Sürecinde Deneyimledikleri Duygular

Deneyimlenen Duygular	f
Şaşkınlık	9
Üzüntü	9
Korku	6
Endişe	5
Tedirginlik	3
Stres	3

Araştırmaya katılan öğretmenler şaşkınlık ($f = 9$), üzüntü ($f = 9$) ve korku ($f = 6$) duygularını daha sık deneyimlediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte yine katılımcılar süreçte endişe duyduklarını ($f = 5$), tedirginlik yaşadıklarını ($f = 3$) ve strese girdiklerini ($f = 3$) de ifade etmişlerdir:

Çabuk adapte olmaları beni şaşırttı. Kesinlikle kurallara karşı çok bağlılar ne söylesem yapıyorlardı. Ailelerine aşırı bağlı olan çocuklar değillerdi (Deniz, Kadın, 46).

Çocuk sürekli ağlıyordu ve ben onun öğretmeni miyim değil miyim bunu da bilmiyordu. Çocuk gerçekten çok korkmuştu. Çünkü yabancı bir ortam ve ailesi onu bırakıp gitmişti ne yapacağını bilmeden ağlıyordu. Çocuk çok felaket bir şekilde ağladığı için ben de çok üzülürdüm (Yusuf, Kadın, 27).

Açıkçası korktum hocam. Yani nasıl iletişim kuracağım, kendimi nasıl ifade edeceğim diye düşünmeye başlamıştım (Ayşe, Kadın, 26).

Kafamda soru işaretleri de yok değildi. Bunların sebebi ise bu çocukların uyumları nasıl olacak konusu ile alakalıydı. Acaba arkadaşlarına ve bana uyum sağlayacaklar mı diye de endişelendim (Görkem, Erkek, 34).

İletişim Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sığınmacı çocuklarla iletişim kurma çabalarına ilişkin deneyimlerinin genel anlamda olumsuz olduğu, katılımcıların çocuklarla iletişim kurmakta zorlandığı, iletişim kurmak için yeterli destek alamadığı ve iletişim eksikliğinden kaynaklı olarak diğer tüm alanlarda başarısız olduklarını düşündükleri görülmüştür. Tablo 4'te katılımcıların sığınmacı çocuklarla iletişim kurmak için başvurdukları destek türleri gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Sığınmacı Çocuklarla İletişim Kurmak İçin Başvurdukları Destek Türleri

Kategoriler	Başvurulan Destek Türleri	f
Okul İçi Destek	Türkçe Arapça Bilen Öğrenci Desteği	5
	Tercüman Desteği	4
	Meslektaş Desteği	3
Okul Dışı Destek	Anne Desteği	8
	Baba Desteği	1
	Abi Desteği	1

Öğretmenler, tıpkı uyum sürecinde alınan destek türlerine benzer bir şekilde gereksinim duyduklarında hem okul içi hem de okul dışı destek unsurlarına başvurmuşlardır. Katılımcıların okul içi destek türü olarak en sık başvurdukları destek doğrudan sınıfta bulunan Türkçe Arapça bilen öğrenci desteği ($f = 5$) olmuştur. Tercüman ($f = 4$) ve meslektaş ($f = 3$) desteğine de sık sık başvurdukları anlaşılabilir katılımcılar okul dışı destek türlerinden ise en fazla anne desteğine ($f = 8$) gereksinim duymuşlardır. Bununla birlikte baba ($f = 1$) ve abi ($f = 1$) desteği de zaman zaman başvuru destekler arasındadır:

Eğer çözemediğim bir durum varsa bu defa da mutlaka diğer öğretmenlerle iletişime geçtim. Ya da bazen diğer sınıflarda hem Türkçe hem de Arapça bilen çocuklar oluyor bunlardan da destek aldığım oldu (Görkem, Erkek, 34).

Tercümanı çok nadir olarak görsem de okulda olduğu zamanlara Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi hakkında bilgi alabilmek adına kendisinden destek istiyordum (Çağrı, Kadın, 31).

Eğer çocukları hiçbir şekilde anlamıyorsam bu defa da annelerinin okula çağırıyordum. Annesi gelince yanına gidiyorduk çocuk sorununu annesine anlatıyordu, annesi de bana söylüyordu (İpek, Kadın, 29).

Tüm bu olumsuzluklara ve iletişim kurma konusunda yaşadıkları tüm engellere rağmen, öğretmenler aynı dili konuşamadıkları çocuklarla iletişim kurma çabası gösterme devam ettiklerini ($f = 10$) ya da sığınmacıları Türkçe konuşmaya özendirdiklerini ($f = 10$) belirtmişlerdir. Ancak bazı katılımcılar bu ekstra çabaya rağmen sığınmacı çocuklarla yeterince iletişim kuramamaktan ($f = 12$) şikâyet ettiklerini ifade etmişlerdir:

Çocukların söylediklerinden bir şey anlamadığımda en azından olayı anlatırken ki jest ve mimikleri anlama çabası içine girdim (Çağrı, Kadın, 31).

Hadi söyle anlamında kullanılan "Kulli" diye söylüyorlardı bu kelimeyi öğrendim. Mesela öğrencim bana abla diyordu ben de ona "Kulli Öğretmenim" diyordum. Yani benden sonra öğretmenim kelimesini tekrar etmesini istiyordum (Ülkü, Kadın, 26).

Çocukla hiçbir şekilde diyalog kuramadım. Çocuk da derdini anlatamayınca bu sefer oyuncaklara, sınıftaki eşyalara zarar vermeye başladı (Yusuf, Kadın, 27).

Öğretmenler, sığınmacı çocuklarla iletişim kurmaya çalışmanın yanı sıra velilerle de iletişim halinde olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların velilerle iletişim kurabilmek adına çeşitli teknikler kullandığı belirlenmiştir. Söz konusu tekniklere ait bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5

Öğretmenlerin Velilerle İletişim Kurmak İçin Başvurdukları Destek Türleri

Kategoriler	Başvurulan Destek Türleri	f
Okul İçi Destek	Teknoloji Kullanımı	14
	Tercüman	11
	Görsellerden Yararlanma	3
	Akran Desteği	2
	Stajyer	2
Okul Dışı Destek	Türkçe Arapça Bilen Bir Yetişkin Desteği	10
	Aile Desteği	7
	Tercüman	2

Katılımcılar velilerle iletişim kurabilmek için ağırlıklı olarak teknoloji kullanımına ($f = 14$) ve tercümandan ($f = 11$) destek alma yoluna gitmişlerdir. Yine katılımcılar okul dışı destek olarak da sıklıkla Türkçe-Arapça bilen bir yetişkinden ($f = 10$) veya çocukların velilerinden ($f = 7$) destek almayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir:

Telefonuma çeviri programlarından yükledim. Ben Türkçe söylüyordum Arapçaya çeviriyordu. Bunu da velilere gönderiyordum. O şekilde anlamaya çalışıyordum (Deniz, Kadın, 46).

Velilerle toplantı yapmak zorundayız biliyorsunuz. Okuldaki bir çevirmeni aradım ve bana destek olmasını istedim. Toplantıda ben konuştuğça çevirmen kadında benim söylediklerimi Suriyeli velilerime çeviriyordu. Yani elimden geldiği kadar bir aracı ya da tercüman bularak velilerle irtibat kurmaya gayret ettim (Mustafa, Erkek, 30).

Genelde velilerimden hem Türkçe hem de Arapça bilenlerden yardım alıyorum. Onların yazdığım şeyleri Suriyeli velilerime tercüme etmesini rica ediyorum (Yağız, Erkek, 28).

Öğretmenler, iletişim kurma konusunda yaşadıkları engellerden dolayı olumsuz duygulara kapıldıklarını ifade etmişlerdir. İletişim engelinden kaynaklı olarak öğretmenlerin deneyimledikleri duygular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Öğretmenlerin Sığınmacı Çocuklarla İletişim Sürecinde Deneyimledikleri Duygular

Deneyimlenen Duygular	f
Üzüntü	15
Yetersizlik	13
Endişe	12
Öfke	6
Şaşırma	4
Korku	3
Tedirginlik	3
Umutsuzluk	2
Kaygı	1

Katılımcıların tamamı iletişim engelinden kaynaklı olarak üzüldüklerini ($f = 15$) söylemişlerdir. Öğretmenler üzülmeyen yanı sıra yetersizlik ($f = 13$) ve endişe ($f = 12$) duygularını da çok sık yaşadıklarını ifade etmişlerdir:

Sadece Türkçe Dil etkinliğinde mesela hikâye anlatmada ya da kitap çalışmasında, labirent çalışması ya da eşini bul çalışmasında kısaca Türkçe dil etkinliği gerektiren çalışmalarda beni anlamadıkları için ben çok zorlandım (Deniz, Kadın, 46).

Çocukla veya veliyle olsun bir anlaşmazlık durumu olunca bende bir umutsuzluk hissi oluyordu. Kendimi anlatamamam ve karşı tarafın da beni anlamaması üzüyordu beni (Görkem, Erkek, 34).

Kendime çok kızıyordum. Yetersizlik hissediyordum (Ada, Kadın, 28).

Endişem şu anlamda oldu yani eğer çocuklar hiç dil bilmiyorsa sorun yaşar mıyım? Şeklinde bir endişem oldu (Eylül, Kadın, 30).

Eğitsel Durum Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenler, sığınmacı çocuklara eğitsel çalışmalarda yardımcı olabilmek için iki farklı yöntem kullandıklarını belirtmişlerdir. Kullanılan yöntemlere ilişkin bilgiler Tablo 7'de görselleştirilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Sığınmacı Çocuklarla Yapılan Eğitsel Çalışmalarda Başvurdukları Yöntemler

Kategoriler	Yöntemler	f
Sınıf İçi Yöntemler	Akran Desteği Alma	17
	Pekiştirme Çalışmaları Yapma	13
	Dil Öğrenmeye Dönük Çalışmalar Yapma	9
	Gösterip Yaptırma Yöntemi Kullanma	8
	Görsel Öğrenmeden Faydalanma	7
	Oyunla Öğretmeyi Esas Alma	6
	Öğrenmeye Cesaretlendirme	5
	Kavram Öğretimine Ağırlık Verme	4
Sınıf Dışı Yöntemler	Aile Desteği Alma	5
	Ödevlendirme Yapma	3
	Meslektaş Desteği Alma	2
	Türkçe Arapça Bilen Birinden Yardım Alma	2
	Farklı Ortamlarda Etkinlik Yapma	1

Katılımcıların tamamı eğitsel çalışmalarda akran desteğine ($f = 17$) başvurumaktadırlar. Sınıf içi yöntemlere bakıldığında öğretmenlerin pekiştirme çalışmaları yapma ($f = 13$), dil öğrenmeye dönük çalışmalar yapma ($f = 9$) gibi birçok yöntemi kullandıkları anlaşılmıştır. Öte yandan katılımcılar sınıf dışı yöntem olarak da aile desteği alma ($f = 5$) ve ödevlendirme yapma ($f = 3$) yöntemlerini daha çok tercih ettikleri anlaşılmaktadır:

Zorluk veya sıkıntı çeken öğrencimi bu etkinlikleri en başarılı şekilde yapabilen öğrencimin yanına oturtuyordum. Etkinlik yaparken o çocuğun etkinliğini örnek almasını, akran eğitimini gerçekleşmesini sağlıyordum (Deniz, Kadın, 46).

Mesela bir kavramı bilmiyorsa o kavramı pekiştirecek etkinlikler veriyordum (Ayşe, Kadın, 26).

Evde beraber şu kelimeleri çalışın diye telkinde bulunuyordum. Daha çok çocuğun günlük hayatta sınıfta işini kolaylaştıran kelimeleri öğrenmesi için destek talep ediyordum (Ülkü, Kadın, 26).

Eğer çok zorlanıyorsan işin içinden çıkamıyorsam Türkçe Arapça bilen birilerinden yardım almaya çalışıyorum (Ayşe, Kadın, 26).

Sadece daha önce Kahramanmaraş'ta Suriyeli çocuklara çalışmış bir meslektaşımın deneyimlerinden faydalanabildim (Yıldız, Kadın, 28).

Katılımcılar tıpkı uyum ve iletişim süreçlerinde olduğu gibi eğitsel çalışmalarda yaşanan sıkıntılardan ötürü çeşitli duygular yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Burada eğitsel süreçlerden kastın tüm okul süreci olmadığı, etkinliklerin veya günlük eğitim akışının uygulandığı zaman dilimindeki süreç olduğu ayırt edilmelidir. Katılımcılara sorular bu ayrıma dikkat etmeleri istenerek yöneltilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Eğitsel Süreçlerde Deneyimledikleri Duygular

Deneyimlenen Duygular	f
Yetersizlik	10
Endişe	10
Korku	2
Öfke	2
Üzüntü	2
Kaygı	2
Stres	1

Tablo 8'de görüldüğü üzere, öğretmenler, sığınmacılara eğitsel açıdan destek olmaya çalışırken yetersizlik hissettikleri ($f = 10$) ve endişe ($f = 10$) duyduklarını sıklıkla ifade etmişlerdir. Aşağıda zorlanma, yetersizlik, endişe ve kaygı ile ilgili görüş belirten katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmiştir:

Sadece Türkçe dil etkinliğinde mesela hikâye anlatma da ya da kitap çalışmasında, labirent çalışması ya da eşini bul çalışmasında kısaca Türkçe dil etkinliği gerektiren çalışmalarda beni anlamadıkları için ben çok zorlandım (Deniz, Kadın, 46).

İllaki yetersizlik hissediyoruz çünkü bu çocuklarla aynı dili konuşmuyoruz (Emine, Kadın, 36).

Hani kelimeleri mi öğretirsiniz, kavram mı verirsiniz yoksa planda yazan amaçlara mı ulaşmaya çalışırsınız bunun bir endişesi vardı bende (Bety, Kadın, 36).

Bölgeyi biliyordum ama bölgenin bu derece kötü ve zor olduğunu bilmiyordum. İlk başta epey heyecanlı ve pozitifim. Ama biraz kaygılandım. Nasıl yapacağım konusunda aklımdan bin bir şey geçti çünkü ilk defa çalışıyordum (Elif, Kadın, 25).

Sorun Alanları Temasına İlişkin Bulgular

Katılımcılara sığınmacı eğitiminde neyi sorun olarak gördükleri sorulmuş ve bu sorunların giderilmesine yönelik fikirleri istenmiştir. Tüm katılımcıların, sığınmacı eğitiminde sorun olarak gördükleri konunun iletişim ($f = 17$) olduğu konusunda uzlaştıkları dikkati çekmiştir. Öte yandan sığınmacı ailenin genel durumu ($f = 15$), sığınmacılara yönelik toplumsal önyargı ($f = 10$), sığınmacı ailenin ekonomik durumu ($f = 10$) da katılımcılar tarafından sorun alanı olarak ifade edilmiştir:

İlk önce benim veliyle herhangi bir işim yok. Ben sınıfta çocukla çalışıyorum, çocuğa bir şeyler vermeye çalışıyorum. Yani bundan dolayı ilk önce dil probleminin çözülmesi lazım ki ben çocuklara bir şeyler kazandırabileyim (Deniz, Kadın, 46).

Aile yaşantısından da kastım hani evde mesela ne yapıyorlar neler yaşıyorlar nasıl bir ortam var biliyorum ki onların yaşantısı bizden çok farklı ve bu yüzden de bu durum çocukları okuldayken çok etkiliyor (Eylül, Kadın, 30).

Öte yandan sosyoekonomik durum açısından bu çocukların kişisel temizliklerinin yeterince yapılamıyor olmasını bu duruma bağlıyorum. Getirdikleri beslenme de bu şekilde bazı günler sadece dürüm bazen de boş kuru ekme getiriyorlar (Elif, Kadın, 25).

Gereksinimler Temasına İlişkin Bulgular

Katılımcıların gereksinimlere yönelik görüşlerinin, sığınmacıların gereksinimleri ve öğretmenlerin gereksinimleri şeklinde iki kategoriye ayrıldığı görülmüştür. Sığınmacıların gereksinimlerine bakıldığında katılımcıların duygusal gereksinimler ($f = 17$), iletişim kurma ($f = 10$), şartları elverişli bir ortamda yaşama ($f = 9$) alt kategorilerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Duygusal gereksinimler, iletişim kurma ve şartları elverişli bir ortamda yaşama ile ilgili görüş bildiren katılımcıların doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Bu çocuklara karşı sevgiyi daha fazla gösterebiliriz bence en azından bu şekilde benimsendiklerini bilseler de güzel olur (Özge, Kadın, 32).

Suriyeliler için bir program olması lazım. Yani mesela bu program sayesinde dil öğrenmeleri teşvik edilebilir. Eğer gerçekten burada yaşamaya devam edeceklerse, hatta vatandaşlık da istiyorlar eğer buna da sahip olacaklarsa dil öğrenmeleri şarttır (Elif, Kadın, 25).

Bunun bölgeyle, çalışılan mahalleyle alakalı olduğuna inanıyorum. Mesela durumu iyi olan bölgelerde çocukların gittiği okul illaki daha güvenli ve sıcak olur (Emine, Kadın, 36).

Katılımcılar, alan bilgisine hâkim olmanın ($f = 17$), çokkültürlülükle ilgili dersler almanın ($f = 17$) ve daha kapsamlı staj eğitiminden geçmiş olmanın ($f = 11$) sığınmacılarla çalışan öğretmenler için gerekli olduğunu vurgulamışlardır. İlgili görüşlere yönelik olarak katılımcıların doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Bir öğretmen kalkıp da aynı anda hem aşçı hem tamirci hem de başka bir şey olamaz. O yüzden ben öğretmenin önce çok sağlam alan bilgisi olması gerektiğine inanırım (Mustafa, Erkek, 30).

Lisansta çokkültürlülüğü bize tanıtan hiç ders yoktu. Neden böyle bir ders olmasın ki (Görkem, Erkek, 34).

Başka bir konu da staj konusudur. Hep iyi okullara değil de bu sorunların yaşandığı okullara gitme şansımız olsaydı, bu da bize fayda sağlardı (Ülkü, Kadın, 26).

Katılımcılar, sığınmacı çocuklar ve ailelerinin uyumunu artırmak ve öğretmenlerin sığınmacılarla daha etkili çalışmasını sağlamak için gereksinim duyulan desteğin okul içinde okul idaresi ($f = 17$) okul dışında ise merkezi yönetim ($f = 17$) tarafından sunulması gerektiğine inandıklarını ifade etmişlerdir:

Bu konuda okul idaresinin de eksikliği olduğunu düşünüyorum. Okul idarelerinin bize destek olabilecek insanları, personelleri bizimle tanıştırmaları gerektiğine inanıyorum (Yıldız, Kadın, 28).

Bu konuda özellikle devletin mülteci olan insanlara yönelik olarak mesela uyum eğitimleri yapması en azından temel seviyede dil bilme zorunluluğu getirmesi ya da bu eğitimleri belediyeler eliyle bu vatandaşlara sağlaması gerektiğine inanıyorum (Çağrı, Kadın, 31).

Sonuç ve Tartışma

Sınıfında sığınmacı çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük bağlamında deneyimlerini açığa çıkarmaya çalışan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, bulgular ışığında ele alınmış ve alanyazın ile birlikte değerlendirilerek sunulmuştur. Sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma bulguları katılımcıların uyum, iletişim ve eğitsel çalışmalar ile ilgili okul içi ve okul dışı desteklere yöneldiklerini göstermiştir. Öğretmenler kendilerinden yardım alabilmek adına meslektaşlarından, stajyerlerden, rehber öğretmenlerden, tercümanlardan ve eğer sınıflarında var ise Türkçe Arapça bilen çocuklardan destek aldıklarını belirtmişlerdir. Yapılan bazı araştırmalarda da en sık karşılaşılan ve katılımcıların en çok gereksinim duyduklarını desteğin tercüman olduğu anlaşılmıştır (Atasoy Çiçek, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Korkmaz, 2019). Öte yandan yine bazı yurt dışı araştırmalarda stajyerler gibi tecrübeli personellerin veya tercümanların da destek unsuru olarak görüldüğü rapor edilmiştir (Lastikka ve Lipponen, 2016; Ojala, 2010; Rutter, 2003; Youn, 2016). Katılımcıların okul dışı destek unsuru olarak en çok çocukların ailesinden aldıkları desteği önemsedikleri görülmüştür. Buna benzer olarak yapılan bazı araştırmalarda katılımcıların okul içinden destek alınamadığında problemlerin okul dışı destek unsurları ile çözülmesi gerektiğine dair fikir belirttikleri görülmektedir (Maya, 2016; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız, 2018; Yanık Özger ve Akansel, 2019; Yiğit, 2015). Çocuklarla iletişim kurmaktan farklı olarak katılımcıların velilerle ve aile üyeleriyle iletişim kurarken en çok başvurdukları yöntemin teknoloji kullanımı yani çeviri programlarını kullanmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Atasoy Çiçek'in (2017) yaptığı araştırmanın bulgularına bakıldığında araştırma sonucunu destekler nitelikte bulguların olduğu, veli iletişiminde teknoloji kullanımının da önemsendiği bilinmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin tamamının uyum sürecinde, çocuklarla iletişim kurarken ve eğitsel çalışmalar yaparken yetersizlik, üzüntü, şaşkınlık gibi duygular yaşadıkları dikkati çekmiştir. Öğretmenlerin yaşadığı bu olumsuz

duyguların temelinde sığınmacılarla nasıl çalışılacağı konusunda yeterli bilgi birikimi ve deneyime sahip olmamanın yarattığı belirsizlik bulunduğu düşünülebilir. Araştırma sonucuna paralel olarak alanda yapılan bazı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı, katılımcıların sığınmacılarla çalışmayı korku ve endişe verecek bir durum olarak nitelendirdikleri, ne yapacaklarını bilmedikleri için büyük bir korku yaşadıkları belirtilmiştir (Bütün Kar ve Uzun, 2017; Korkmaz, 2019; Levent ve Çayak, 2017). Benzer şekilde De Beer (2019) yaptığı araştırmada katılımcıların aile ve çocuk ile iletişim kurarken zorlandığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak bakıldığında alanyazın ve ilgili araştırmanın bulgularının paralellik gösterdiği, sığınmacılarla çalışan öğretmenlerin duygusal anlamda her aşamada zorluklar yaşadıkları ve yıprandıkları anlaşılmıştır. Öte yandan sığınmacı çocukların bulunduğu çokkültürlü bir sınıfta çalışırken olumsuz duygularla baş etmek zorunda kalan öğretmenlerin eğitsel çabalarının da sınırlanacağı, sürece bağlı olarak mesleki tükenmişlik yaşama riskinin artacağı öngörülebilmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin çocukların okula uyumunu artırabilmek amacıyla çocuklarla güvenli bir bağa dayalı yakınlık kurma, dil çalışmalarına sıklıkla yer verme ve oyun temelli grup etkinlikleri planlama gibi çalışmalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde ilgili çalışmalarda katılımcıların sığınmacı çocuklara uyum sürecinde daha yakın durmaya özen gösterdikleri (Yanık Özger ve Akansel, 2019), zaman zaman sınıflarında bu çocuklarla dil öğrenimine yönelik çalışmalar yaptıkları (Atasoy Çiçek, 2017) ve uyumlarını kolaylaştırıcı etkinliklere ağırlık verdikleri (Kardeş ve Akman, 2018) belirtilmiştir. Mevcut durum göz önüne alındığında sığınmacıların dillerini bilmeseler de öğretmenlerin sığınmacı çocuklarla yakınlık kurmaya çalışma, iletişim kurma çabası gösterme gibi birçok çalışma yaptıkları ve uyum sürecini aktif bir şekilde değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Öğretmenler sığınmacı çocuklarla yakın bir duygusal bağ kurarak sözel iletişimin yanı sıra güvenli bir sınıf iklimi yaratmayı önemsediklerini de göstermişlerdir. Bu durum katılımcıların, sığınmacı çocukların uyum sürecinde sosyal ve duygusal öğrenmeyi önceleyen kapsayıcı bir tutum benimsedikleri, çocukların yeni katıldıkları toplum, kültür, eğitim sistemi ve okul ortamında kendilerini güvende hissetmelerini önemsedikleri, çocukların sınıf, öğretmen ve akranlarıyla güvenli bağlar oluşturmak için onları destekledikleri ve çocukların uyum sürecinin önündeki engelleri aşabilmek için öğretmenlik becerilerini aktif bir şekilde kullandıklarını göstermektedir.

Sığınmacı çocukların eğitimindeki sorun alanlarına yönelik sonuçlara bakıldığında iletişimin en temel sorun olarak görüldüğü, bununla birlikte sığınmacı ailelerin tutumunun ve ekonomik durumunun da önemli görüldüğü anlaşılmıştır. Benzer şekilde Akdeniz (2018), Aksakal (2017), Aykut (2019), Cin (2018), Eren (2019), Esen (2020) de sığınmacı çocukların eğitimindeki temel sorunun dil ve iletişim kuramama sorunu olduğunu desteklemektedir. Alanyazın ve mevcut araştırmanın sonuçları eğitimde açık, anlaşılır ve net bir iletişim kurabilmenin önemini ve çocuğun içinde bulunduğu toplumsal yapının sosyoekonomik koşullarının etkisini göstermektedir. Katılımcı öğretmenler hemen hemen her konuda iletişimin belirleyici olduğunu, en çok iletişimden dolayı sorunların yaşandığını ve ailelerin dezavantajlı sosyoekonomik koşullar içinde olmasının çocukların okul süreçlerine büyük oranda olumsuz etki ettiğini ifade etmelerinden yola çıkılarak bu iki etmenin sığınmacılarla çalışan öğretmenlerin başlıca problemleri olduğu kanaati oluşmaktadır.

Gereksinimler ile ilgili sonuçlara bakıldığında katılımcılar, sığınmacıların en önemli gereksinimlerinin duygusal gereksinimlerin karşılanması, iletişim ve şartları elverişli bir ortamda yaşama olduğunu belirttikleri görülmüştür. De Beer (2019) yaptığı araştırmada sığınmacı çocukların duygusal gereksinimleri olduğu ve bu gereksinimlerin giderilmesi gerektiği fakat öğretmenlerin tam bu noktada yetersiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kılıç ve Özkor (2019) da araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Öğretmenlerin gereksinimleri için ise alan bilgisine hâkim olma, çokkültürlülük ile ilgili ders almış olma ve daha kapsamlı bir staj eğitiminden geçmiş olma katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Leung ve Hue (2017) aday öğretmenlerle ilgili araştırmalarında adayların aldıkları lisans derslerinin yanında çokkültürlülük ile ilgili çeşitli derslerin de yer verilmesine gereksinim duydukları bulgusuna ulaşmışlardır. Erdem (2017) yaptığı araştırmada öğretmenlerin çeşitli eğitimlerle desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Atasoy Çapçı (2020), Çiçek (2017), Günek (2020), Tarım (2015), Yaşar ve Amaç (2018) ve Zayimoğlu Öztürk'ün (2018) araştırma sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. İhtiyaçlar ele alındığında araştırma sonuçları katılımcıların daha çok duygusal desteğe gereksinim duyduğunu ve iletişimi en önemli gereksinim olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler özelinde ise gereksinimlerin kaynağı ve çözüm noktası olarak geçmişin yani lisans eğitimindeki içeriklerin işaret edildiği görülmektedir.

Son olarak gereksinimlerin kimler tarafından giderilmesi gerektiğine dair soruya verilen cevaplardan elde edilen veriler ışığında katılımcıların okul idaresini ve merkezi yönetimi işaret ettikleri görülmektedir. Tosun ve diğerleri (2018) ile Maya'nın (2016) araştırma sonuçlarına bakıldığında da benzer şekilde okul idaresinin bir gereksinim gideren mekanizma olarak görüldüğü sonuçları yer almaktadır. Öğretmenlerin tercüman desteği alma, sığınmacı çocuklarla çalışırken kullanabilecekleri uygun öğrenme materyallerinin temin edilmesi gibi küçük ölçekli gereksinimler için okul idaresi desteğine yöneldikleri görülmüştür. Ancak sığınmacı çocuklar ve aileleri için uyum programlarının oluşturulması ve bu konuda öğretmenlerin hizmet içi eğitime tabi tutulması, sığınmacı çocukların ve ailelerinin okul öncesi eğitime başlamadan önce dil eğitimi almaları gibi daha kapsamlı gereksinimler için ise merkezi yönetimin desteğinin zorunlu olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin sığınmacı

eğitiminde paydaşlarla iş birliğini önemsedikleri ve sığınmacı çocukların daha nitelikli bir eğitim deneyimine sahip olmaları için neler yapılması gerektiği konusunda sürece dönük fikirler üretebildiklerini göstermiştir.

Araştırma sonuçları ışığında öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine, eğitim politikalarını üreten ve öğretmen istihdamını sağlayan Millî Eğitim Bakanlığına ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Öğretmen yetiştirme lisans programlarında ülkenin sahip olduğu çokkültürlülük ve toplumsal çeşitlilik dikkate alınarak yeniden düzenleme yapılabilir.
- Öğretmenlik uygulamalarında her öğretmen adayının çokkültürlülük ile ilgili deneyim edinmesi ve farkındalık kazanması sağlanabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere çokkültürlü çocuklarla çalışma konusunda hizmet içi destek sunulabilir.
- Materyal ve kitap hazırlama işlemlerinde çokkültürlülük dikkate alınabilir.
- Okulların gereksinim analizleri yapılarak duruma göre okullara tercüman desteği verilebilir.
- Bu çalışmaya benzer çalışmalar farklı bölgelerde yapılabilir ve böylece ülke geneli için daha bütüncül bir bakış açısına ulaşılabilir.
- Bu çalışma sadece Suriyeli sığınmacı çocuklarla sınırlıdır, farklı kökenden çocukların ve bu çocuklarla çalışan öğretmenlerin deneyimlerini ve gereksinimlerini anlamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Sadece öğretmenlerle değil, sığınmacı çocuklar ve bu çocukların aileleriyle de araştırmalar yapılarak mevcut araştırma verileri genişletilebilir ve çeşitlendirilebilir.
- Boylamsal araştırmalar yapılarak çokkültürlülük ile ilgili daha fazla, sürekli ve karşılaştırılabilir verilere ulaşılabilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında mali veya mali olmayan herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Mali Destek

Çalışma sürecinde herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 10/06/2020 tarihli 68454 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça/References

- Acar Çiftçi, Y. (2019). How much are academics at faculties of education ready for multicultural education. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(3), 966-987. doi: 10.14686/buefad.549076
- Ağcadağ Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 663-679. doi: 10.17719/jisr.2019.3615
- Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa ili örneği*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aksakal, İ. (2017). Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine ve sınıf ortamına uyum sorunları (Kars ili örneği). *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 9(36), 669-676. doi: 10.15189/1308-8041
- Aktın, K., & Aktaş, D. (2018). İlkokula devam eden sığınmacı çocukların eğitimsel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri. V. Özpolat (Ed.), *Zorunlu göçler ve doğurduğu travmalar* içinde (ss. 316-338). Ankara: HEGEM Yayınları.
- Amaç, Z. ve Yaşar, H. (2018). İlk ve ortaokullardaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi: Türkiye'de yapılan akademik çalışmalar üzerine sistematik bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85), 417-434.
- Anells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1). doi: 10.1111/j.1365-2648.2006.03979.x
- Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 729-737. doi: 10.14582/DUZGEF.1829
- Atasoy Çiçek, Ş. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Türkçe bilmeyen 3-6 yaş çocuklarının karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80. doi: 10.35207/later.537817
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Aykut, S. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: Farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti önerisi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bütün Kar, E., & Uzun, E. M. (2017). Assessment of the attitudes of classroom teachers and preschool teachers towards students from different ethnic origins and socioeconomic segments in terms of occupational ethics. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(2), 73-85. doi: 10.17679/inuefd.323418
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cin, G. (2018). *Suriyeli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve psikolojik sağlamlılık düzeyi: Adana ili örneği*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Çapçı, S. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik alguları ve çok kültürlü eğitim uygulamaları*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- De Beer, J. M. (2019). *Preschool teachers' perspectives of the teacher-child relationship within the context of a diverse classroom*. (Unpublished dissertation). Stellenbosch University, South Africa.
- Ekici, S. ve Tuncel, G. (2016). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 9-22.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234. doi: 10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805
- Eroğlu, Ö. B. ve Gülcan, M. G. (2016). *Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitimi sorunları (Mersin ili örneği)*. <https://www.pegem.net/UserFiles/File/pdf.pdf> adresinden elde edildi.
- Esen, S. (2020). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu (uyumu) ve yaşanan sorunlar (Konya ili örneği)*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851. doi: 10.17719/jisr.20175434652
- Güneş, F. (2020). *Mülteci çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı güçlüklerin çeşitli değişkenler üzerinden incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. California: Sage.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237. doi: 10.17051/ilkonline.2018.466333
- Karuppiah, N. (2004). *Identifying training needs for multicultural education of preschool teachers: A Singapore case study*. (Unpublished dissertation). Durham University, United Kingdom.
- Kılıç, G. ve Özkor, D. (2019, Şubat). *Suriyeli çocukların eğitimi araştırma raporu*. <http://www.mavikalem.org/wp-content/uploads/2019/03/Suriyeli-%C3%87ocuklar%C4%B1n-E%C4%9Fitimi-Ara%C5%9Ft%C4%B1rma-Raporu.pdf> adresinden elde edildi.
- Korkmaz, S. (2019). *Okul öncesi eğitimi alan sığınmacı çocukların eğitim süreçleri ve yaşanan sorunlara yönelik nitel bir değerlendirme*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lastikka, A. L., & Lipponen, L. (2016). Immigrant parents' perspectives on Early childhood education and care practices in the Finnish multicultural context. *International Journal of Multicultural Education*, 18(3), 75-94.
- Leung, C. H., & Hue, M. T. (2017). Understanding and enhancing multicultural teaching in preschool. *Early Child Development and Care*, 187(12), 2002–2014. doi: 10.1080/03004430.2016.1203308
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 21-46.
- Maya, İ. (2016). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çok kültürlü sınıf ortamlarında sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlar için kullandıkları stratejiler*. Sözel Bildiri. 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, İzmir, Türkiye.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, çev. ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). London: Sage.
- Ojala, M. (2010). Developing multicultural early childhood education in a Finnish context. *International Journal of Child Care and Policy*, 4(1), 13-22. doi: 10.1007/2288-6729-4-1-13
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Rutter, J. (2003). *Working with refugee children*. Retrieved from <http://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/1859351395.pdf>
- Sartaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Sönmez, M. E. (2016, Ekim). *Suriyeli sığınmacıların Gaziantep şehrindeki mekânsal dağılışı ve geleceği*. Sözel Bildiri. TÜCAUM Uluslararası Coğrafya Sempozyumu, Ankara.
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134. doi: 10.17051/ilkonline.2018.466425
- Tarım, Ş. (2015). Preschool education preservice teachers' views on multilingual education. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(2), 589-609.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. ve Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1),

107-133. doi: 10.17494/ogusbd.457087

- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 553-559.
- Yanık Özger, B. ve Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıftaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız! *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966. doi:10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.3m
- Yaşar, M. ve Amaç, Z. (2018). Öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere eğitim verme deneyimleri: Zorluklar ve fırsatlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 611-634. doi: 10.17860/mersinefd.410242
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Vinagre, J. (2019). *Cultural diversity in preschool: Development of teachers' educational tools in multicultural classes*. (Unpublished dissertation). Jönköping University, Sweden.
- Youn, J. (2016). *Teachers' experiences of including children and families from Asian cultural backgrounds in early childhood education*. (Unpublished dissertation). University of Canterbury, New Zealand.
- Zayımoğlu Öztürk, F. (2018). Mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1), 52-79. doi: 10.18039/ajesi.393879

Okul Öncesi Çalışanlarının Olumsuz Çocukluk Yaşantılarına Dair Farkındalık Düzeyleri ve Müdahale Stratejileri*

Aydın Olcay**1 ve Özkan Özgün²

Öz

Erken çocukluk eğitimi alanında çalışan öğretmen, okul yöneticisi ve destek personelinin olumsuz çocukluk yaşantılarına (OÇY) ilişkin farkındalık düzeylerini, OÇY saptama yeterliklerini ve OÇY müdahale stratejilerini inceleyen bu araştırma nedensel karşılaştırma, betimsel ve ilişkisel tarama desenleri kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilir/uygun örneklemeyle seçilen, Adıyaman il merkezinde çalışan okul öncesi öğretmeni ($n = 78$), okul yöneticisi ($n = 23$) ve destek personelinin ($n = 40$) oluşmuştur. Veriler, demografik bilgi formu, OÇY saptama yeterliği anketi, OÇY müdahale anketi ve öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin OÇY farkındalık düzeyleri ile OÇY saptama yeterliğinde kendilerini yeterli algıladığı, destek personelinin ise kendilerini yetersiz algıladığı belirlenmiştir. OÇY bildiriminde bulunulması gereken durumlarda, öğretmenler ve destek personelinin okul yönetimini, okul yöneticilerinin ise Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından oluşturulmuş Alo 183'ü tercih ettikleri görülmüştür. Okulda OÇY saptanması durumunda tüm katılımcılar olaya müdahale edeceklerini, bu kapsamda öncelikli olarak okul rehberlik servisini sürece dahil edeceklerini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, öğretmen mesleki öz yetkinlik düzeyi ile OÇY saptama yeterliği arasında pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler

Olumsuz çocukluk yaşantıları
Erken çocukluk
Farkındalık ve müdahale

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

15 Aralık 2021

Kabul Tarihi

29 Temmuz 2022

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Awareness Level and Intervention Strategies of Preschool Staff Regarding Adverse Childhood Experiences*

Abstract

This study aims to reveal preschool teachers', education administrators', and support personnel's awareness of adverse childhood experiences (ACE) and their preferred intervention strategies. The study was designed as a multi-method study comprising causal-comparative, descriptive, and correlational study. Participants were reached by convenience sampling, which is one of the non-probability sampling methods. Preschool teachers ($n = 78$), education administrators ($n = 23$) and support personnel ($n = 40$) working in Adıyaman participated in this study. Participants completed a demographic information form, an ACE detection adequacy questionnaire, and a possible intervention questionnaire. Teachers also filled a professional efficacy scale. Teachers and administrators reported as being competent in ACE awareness, as well as ACE identification. Support personnel, on the other hand, perceived themselves as inadequate. Teachers and support personnel reported the ACE incidents to school administration, while school administrators preferred ALO 183 hotline. All participants stated that they would intervene in case of an ACE detection. In addition, a positive correlation was found between teacher professional efficacy and ACE identification competency of teachers.

Keywords

Adverse childhood experiences
Early childhood
Awareness and intervention

Article Info

Received

December 15, 2021

Accepted

July 29, 2022

Article Type

Research Paper

Atf: Olcay, A. ve Özgün, Ö. (2022). Okul öncesi çalışanlarının olumsuz çocukluk yaşantılarına dair farkındalık düzeyleri ve müdahale stratejileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(Özel Sayı), 40-55. <https://doi.org/10.12984/egced.1036906>

* Bu çalışma, Aydın Olcay tarafından Doç. Dr. Özkan Özgün danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiş ve 7. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. [This study was produced from the master's thesis prepared by Aydın Olcay under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Özkan Özgün and presented as a paper at the 7th International Early Childhood Education Congress.]

** Sorumlu Yazar / Corresponding Author

¹ Bahar Anaokulu, Türkiye, aydinolcay0201@gmail.com

² Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, oozgun@cu.edu.tr



Bu eser Creative Commons Alıntı-GayriTicari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile yayımlanmıştır.

Extended Abstract

Introduction

Studies have shown that many undesirable situations such as health problems caused by eating habits and related tissue damage in the body, unexpected deaths, failures in education and working life, which are frequently encountered in today's society, are related to the negative situations encountered in the early stages of an individual's life (Felitti et al., 1998). Adverse childhood experiences (ACE) is defined as all kinds of negative situations that individuals who do not have enough knowledge and physical competence to protect themselves are exposed to by the people they interact with (Tıraşçı & Gören, 2007). Considering the reflections of ACE experienced in the pre-school period, which is the first step of an individual's education after his/her family, to other periods, it is known that it causes an increase in risky behaviors because it affects the physical, cognitive, social, and emotional development of individuals and their mental health in a negative way. It has been observed that these traumatic experiences in childhood cause many negative conditions such as shorter life span of individuals, deterioration in multiple brain structures and functions because of toxic stress that occurs with constant anxiety, depressive disorders, and the possibility of alcohol use (Anda et al., 2006; Chapman et al., 2004; Dube et al., 2006). The reflections of traumatic experiences in childhood on risky behaviors during adolescence are violence, suicide, substance abuse, smoking, obesity, risky sexual behaviors (Guzman, 2014). It was determined that gender, age, success, trait anxiety, hopelessness and self-esteem were related to determining the predictive power of adolescents' risky behaviors; however, it seems that the focus is not on ACE, which underlies the risky behaviors of actual adolescents. This study aims to reveal preschool teachers', education administrators', and support personnel's awareness of ACE and their preferred intervention strategies.

Method

In order to find an answer to the research problem, descriptive, causal-comparative, and correlational designs were used within the scope of quantitative research. Descriptive survey is an appropriate design to reveal a past or present situation as much as possible, which tries to describe the characteristics of the society or phenomenon fully and carefully (Karasar, 2005) and was used to answer the first research question and the third research question. Causal-comparative is a design that reveals the possible reason for existing or previous differences between groups (Salkind, 2010) and was used to answer the second research question. Correlational research is a suitable design to determine the existence, strength, and direction of relationships between two or more variables (Price, Jhangiani, & Chiang, 2015) and was used to answer the fourth research question. The sample of this research was drawn by utilizing convenience sampling (Babbie, 2010) and the participants consisted of 78 preschool teachers, 23 education administrators, and 40 support personnel (service driver, cook, maid, security guard and civil servants) working in an independent kindergarten affiliated to Adıyaman Provincial Directorate of National Education in the 2020-2021 academic year. Data were collected using a demographic information form, a childhood experiences detection adequacy questionnaire, a childhood experiences probable intervention questionnaire, and a teacher competence scale. The second part of the questionnaire prepared for the training manager and support personnel (service driver, cook, maid, security guard and civil servants) includes questions about ACE detection adequacy, and the third part contains items about ACE awareness and possible intervention. The second part of the same questionnaire includes questions about the professional competence of the teacher, the third part includes questions about ACE detection competence, and finally, the fourth part includes questions about ACE awareness and intervention. In this study, before the analysis, the data were transferred to the analysis program completely and correctly, and then the missing data were determined. Before the analysis, to determine whether there is a difference between the distributions of our samples and the normal distribution, the skewness, kurtosis, and significance values were checked, and the normality test was performed accordingly.

Findings

Findings revealed that the teachers perceived themselves as partially sufficient in detecting the possible adverse childhood experiences of the children in their classes, and in the same way, the education administrators believed to have sufficient competence in detecting ACE in their schools, but the support personnel found themselves inadequate in this respect. According to the Kruskal Wallis-H test, it was observed that there was a statistically significant difference between the sample group in terms of the adequacy of detecting adverse childhood experiences and their sub-dimensions, family dysfunctions, emotional-physical neglect, and adequacy of detecting abuse. It was determined that there was no significant difference between the groups in terms of detecting sexual abuse. Another aim of this study is to reveal what kind of intervention strategy the personnel working in pre-school education institutions will follow if they realize ACE. According to the findings of the research, if education staff detect ACE, they will mainly respond by referring affected children to school counsellor. Finally, it is known that professional self-efficacy is defined as the ability to solve problems that are likely to be encountered throughout professional life. When the relationship between teachers' professional readiness level and revealing ACE is examined; it was concluded that there was a positive and significant relationship between the two variables. It is

noteworthy that the teachers who perceive themselves as more competent in terms of profession see themselves as sufficient in terms of detecting ACE. It has been revealed that teachers with high professional readiness level are more confident in detecting family dysfunctions, emotional and physical neglect, and abuse.

Discussion and Conclusion

Based on the findings it can be concluded that there were some statistical differences in the levels of determining ACE awareness along with preferred intervening strategies of teachers, education administrators, and support personnel. It is known that ACE detection competence are effective in coping with social and emotional problems of school-age children (Rebicova et al., 2021). The previous studies clearly revealed that the attitudes and behaviors of teachers, education administrators, and support staff are effective in many areas such as children's academic success, self-confidence, and judgments about events (Sezer, 2018). It should not be forgotten that the attitudes and behaviors of individuals interacting with children will cause positive or negative consequences on the physical, mental, and social structure of children in the short and long term.

Participant teachers and education administrators considered themselves competent in ACE detection, while the support personnel did not consider themselves sufficient. The differences between teachers', administrators', and support personnel's perceived level of competency about detecting ACE can be attributed to preservice training the teachers and administrators received. When the views and experiences of preschool teachers on the prevention of child abuse and neglect are examined, it is seen that very few of them receive formal education (Dereobalı, Karadağ, & Sönmez, 2013). The formal education proficiency of teachers both affects communication with children and is thought to be related to children's behavioral problems (Ettekal & Shi, 2020).

It has been observed that the teachers, school administration, and support personnel, who constitute the sample of the research, prefer the school principal to intervene in a possible negative situation, while the education administrators prefer the legal Alo 183 support line. The sample group of the research stated that they would apply to the school guidance service in case of any abuse at school. It is known that the main differences among teachers, education administrators, and support personnel are the lack of professional experience on the subject, the inability to attend any conference, training or seminar on the subject, or the inadequacy of the in-service training given at the university and afterwards (Özyürek, Çetin, & Yıldırım, 2018; Türk, Hamzaoğlu, Yayak, & Şenyuva, 2021).

Higher professional efficacy of teachers significantly contributes to detecting a possible ACE incident. Therefore, it is recommended to take measures to support and increase professional skills of teachers starting from pre-service training.

Giriş

Günümüz toplumunda sıkça rastlanan beslenme alışkanlığından kaynaklı sağlık sorunları ve bunlara bağlı olarak vücutta meydana gelen doku hasarları, beklenmedik ölümler, eğitim öğretim hayatındaki başarısızlıklar ve çalışma hayatındaki uyum problemleri gibi birçok istenmedik durumun oluşmasında, bireyin hayatının erken döneminde karşılaştığı olumsuz durumların etkisi olduğu bilinmektedir (Felitti ve diğ., 1998; Limanlar ve diğ., 2019; Merrick ve diğ., 2019). Bundan dolayı bireyin çocukluk döneminde ebeveynlerden sonra en çok vakit geçirdiği okul öncesi eğitim süreci içinde yer alan birincil kişilerin OÇY ile ilgili farkındalık, tutum ve davranışları bireyin ileriki yaşantısında hayati rol oynamaktadır. OÇY, genel anlamda kendisini koruyacak yeterli bilgi ve bedensel yeterliliğe sahip olmayan bireylerin, etkileşim halinde olduğu kişiler tarafından maruz bırakıldığı her türlü olumsuz durum olarak tanımlanmaktadır (Tıraşçı ve Gören, 2007). Bireyin ailesinden sonra eğitiminin ilk basamağını oluşturan okul öncesi dönemde yaşanan OÇY'nin diğer dönemlere yansımaları aşağıda verilen çalışmalar incelendiğinde daha net anlaşılacaktır. Çocukların OÇY ile karşılaşması durumunda fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi ile ruh sağlığı olumsuz yönde etkilenmekte, bunun sonucunda ise riskli davranışları artmaktadır (Webster, 2022). Çocukluk çağında yaşanmış olan bu travmatik deneyimlerin, bireylerin yaşam sürelerini kısaltma, sürekli kaygıyla beraber ortaya çıkan toksik stres sonucunda çoklu beyin yapıları ve fonksiyonlarında bozulma (Anda ve diğ., 2006), depresif bozukluklar (Chapman ve diğ., 2004), alkol kullanma olasılığı gibi birçok olumsuz durumun ortaya çıkmasına neden olduğu görülmüştür (Dube ve diğ., 2006). Buradan da anlaşılacağı üzere bireylerde meydana gelen çoklu olumsuz sağlık sonuçları OÇY ile ilişkili olmakla birlikte ruhsal ve sosyal problemler yaşama olasılığını arttırmaktadır.

Çocukluk çağında yaşanan travmatik deneyimlerin, ergenlik dönemi riskli davranışlara yansımalarının; şiddet, intihar, madde bağımlılığı, sigara içme, obezite, riskli cinsel davranışlar şeklinde ortaya çıktığı gözlenmektedir (Guzman, 2014). Her birey ara ara umutsuzluk yaşar ve bu yaşananlar onu hedefleri doğrultusunda motive eder; fakat sürekli umutsuzluk yaşayan birey doğru düşünemez ve sosyal iletişim becerileri azalır (Pierce, Jones ve Holcombe, 2022) Çocukluk döneminde OÇY'ye maruz kalmış olan çocukların, OÇY'si olmayanlara göre benlik saygısının daha düşük olduğu görülmüştür (Uğurlu, Onat, Dinç ve Günaydın, 2016). OÇY'nin hem bireylerin duygu düzenleme becerilerini hem de kimlik duygusunun gelişimini etkilediği ve uzun dönemde bireyleri riskli davranışlara yönelttiği bilinmektedir (Demirkapı, Dereboy, Öztürk ve Şakiroğlu, 2018). Benzer şekilde erken çocukluk döneminde OÇY'ye maruz kalmış bireylerin yaratıcılık duygusunun olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür (Büyükcebeci, 2019). Çalışmaların verilerine bakıldığında, OÇY'nin bireylerin yetişkinliklerinde meydana gelebilecek sosyal ve fiziksel kronik hastalıkların risk faktörleri üzerinde etkili olduğu varsayılmaktadır.

Aile toplumun en küçük yapı taşıdır ve ailede herhangi bir sorunun yaşanması durumunda doğal olarak çocuğa yansımaları olacaktır. Bu doğrultuda ebeveynlerin madde bağımlılığı ve çocuklara yansımaları ile ilgili uluslararası 36 makale incelenmiş ve madde bağımlılığı olan ebeveynlerin, çocuklarının sağlığı ve sosyal ilişkileri üzerinde olumsuz etkileri olduğu ortaya konmuştur (McGovern ve diğ., 2020). Son zamanlarda toplumda artan sağlık sorunlarından dolayı araştırmacılar sorunların altında yatan asıl nedenlere yönelmeye başlamışlardır. Bu doğrultuda ABD'de OÇY'nin sağlık üzerindeki etkisi ile ilgili yapılan bir araştırmaya göre toplumda görülen her iki ölüm nedeninden birinin otoimmün hastalıkları olduğu, hastalığın ortaya çıkmasının altında yatan nedeninin ise erken çocukluk döneminde yaşanan travmaların yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır (Molden, 2021). Çin'de gençler arasında sıkça görülmeye başlanan intihar olayları araştırmacıların gözünden kaçmamış ve üç ilde konuyla ilgili çalışmalar başlatılmıştır. Araştırma 10 ila 20 yaş aralığında toplam 14.500 kişi ile yürütülmüş ve yaşanan intihar davranışının OÇY ile ilintili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Li ve diğ., 2021) Bireyin davranışları üzerinde etkisi olan OÇY'nin aynı zamanda biyolojik yapıyı da etkilediği bilinmektedir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun (1989) yayınladığı Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ile çocukların karşılaşabileceği olumsuz durumların önüne geçilebilmesi amacıyla çeşitli yasal düzenlemeler yapılmıştır (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] Türkiye, 2004). Ülkemizde de buna yönelik 2005 yılında Çocuk Koruma Kanunu yayınlanarak çocuklar koruma altına alınmaya çalışılmıştır. Özellikle yönetmeliğin üçüncü maddesinde, bireyin çocukluk döneminden çıkmasının, fiziksel olarak ergenlik dönemine girmesiyle paralel olmadığı asıl olan bireyin biyolojik olarak 18 yaşını doldurması gerektiği belirtilmiştir. Bu yasal düzenlemeyle bireyin çocuklukta net bir şekilde koruma altına alınmasının hedeflendiği görülmektedir. Ayrıca hangi durumlarda çocukların koruma altına alınması gerektiği de açıkça belirtilmiştir. Türk Ceza Kanunu'nun (TCK) 103. maddesinde çocuklara yönelik cinsel istismarla ilgili birtakım düzenlemeler getirilmiş ve cinsel istismarın sekiz yıldan 15 yıla kadar hapis ile cezalandırılması gerektiği belirtilmiştir (TCK, 2004). Öte yandan yasalarla birlikte OÇY'nin ortaya çıkması durumunda bildirilmesi yönünde yasal zorunluluk getirilmiştir. TCK'nın 278. maddesinde suçu öğrenen herkes için bildirim yükümlülüğü net bir şekilde ortaya konmuş aksi durumda bir yıla kadar hapis cezası öngörülmüştür. Bu tür olumsuz durumların bildirilmesiyle ilgili yasalar kamu görevlilerine ayrıca yükümlülükler getirmiştir. Okul öncesi dönemde OÇY'ye tanıklık eden kişilerin kamu görevlisi olduğu düşünüldüğünde TCK'nın 279. maddesinde kamu görevlilerine çocuklara yönelik işlenen suçların bildirilmesi dikte edilmiş, aksi durumda kendilerine altı aydan iki yıla kadar hapis cezasının verileceği belirtilmiştir. Görüldüğü üzere karşılaşılabilecek muhtemel olumsuz risklere karşı çocuklar yasalarla güvence altına alınmaya çalışılmıştır. Çünkü yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde

OÇY'nin birey üzerinde çoklu olumsuz etkiye yol açtığı görülmektedir. Ne var ki bireyin yaşamı boyunca aynı anda birden fazla ve uzun süreler boyunca OÇY'ye maruz kalması, nöron gelişiminin kesintiye uğraması, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimin azalması, sağlığı etkileyen riskli davranışların benimsenmesi, hastalık, sakatlık ve sosyal problemler gibi birçok bozukluk ve riskin katlanarak artmasına; hatta erken ölüm riskine neden olabilmektedir (Brown ve diğ., 2009).

Genel olarak OÇY ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, OÇY'nin hem birey hem de halk sağlığı açısından büyük bir sorun teşkil ettiği bulgularla ortaya konmuştur. Bir birey her dönemde OÇY ile karşılaşabilir (Merrick, Ford, Ports ve Guinn, 2018); fakat kendisini olumsuz tutum ve davranışlara karşı koruyacak beceriye sahip olmayan 0-6 yaş dönem çocukları yaşanması muhtemel olumsuz durumlara karşı daha savunmasızdırlar (Alpaslan, 2014). Bu doğrultuda bireyin OÇY'ye maruz kalmasının önlenmesi, OÇY'ye maruz kaldığının saptanması ve bildirim konusunda, eğitim hayatının ilk basamağını okul öncesi eğitim dönemi oluşturduğundan bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmen, eğitim yöneticisi ve destek personelinin OÇY farkındalık düzeyleri ve müdahale stratejileri incelenmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmen, yönetici ve personelin OÇY saptama yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmen, yönetici ve personelin OÇY saptama yeterlikleri arasında belirgin bir fark var mıdır?
3. Okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmen, yönetici ve personelin OÇY müdahale tercihleri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yetkinlik düzeyleri ile OÇY saptama yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nedensel-karşılaştırma, betimsel ve ilişkisel tarama desenleri kullanılmıştır. Betimsel tarama, toplumun veya olgunun özelliklerini tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamaya çalışan geçmişte ya da halen var olan bir durumu olabildiğince ortaya koymak için uygun bir desendir (Karasar, 2005) ve birinci araştırma sorusu ile üçüncü araştırma sorusunun yanıtlanmasında kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma, gruplar arasında var olan veya daha önce gerçekleşmiş farklılıklarının olası nedenini ortaya çıkaran bir desendir (Salkind, 2010) ve ikinci araştırma sorusunun yanıtlanmasında kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin varlığını, gücünü ve yönünü saptamak için uygun bir desendir (Price, Jhangiani ve Chiang, 2015) ve dördüncü araştırma sorusunun yanıtlanmasında kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın hedef evreni, Türkiye'deki anaokullarında görev yapan tüm okul öncesi eğitim öğretmenleri, eğitim yöneticileri ve destek personelleridir. Çalışma evreni ise Adıyaman ili ve ilçelerinde görev yapan öğretmen, eğitim yöneticisi ve destek personeleridir. Bu çalışmayı yürüten araştırmacılardan birinin Adıyaman'da okul öncesi eğitim alanında görev yapmasından ve ulaşılabilir olmasından dolayı örnekleme yöntemi olarak seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir/uygun örnekleme (Babbie, 2010) kullanılmıştır. Bu çerçevede, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Adıyaman şehir merkezinde eğitim hizmeti sunan tüm bağımsız anaokulları ve bu okullarda görev yapan öğretmen, eğitim yöneticisi ve destek personeline ulaşılarak araştırmaya katılmaları için davet edilmişlerdir. Araştırmanın yürütüldüğü sırada Adıyaman şehir merkezinde 22 bağımsız anaokulu, 153 öğretmen, 38 eğitim yöneticisi ve 55 destek personeli görev yapmaktaydı. Ancak COVID-19 pandemisinden dolayı bir anaokulu (dokuz öğretmen, iki eğitim yöneticisi ve dört destek personeli) araştırmaya katılmayı reddetmiştir. Söz konusu okulun araştırmaya katılmayı reddetmesinden dolayı bu araştırma, Adıyaman şehir merkezinde bulunan 21 bağımsız anaokulunda çalışan 141 öğretmen, 36 eğitim yöneticisi ve 51 destek personeli olmak üzere toplam 228 katılımcı ile yürütülmüştür. Örnekleme yer alan öğretmen, eğitim yöneticisi ve destek personellerinin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen, Eğitim Yöneticisi ve Destek Personeli Demografik Özellikleri (n = 141)

Demografik Özellikler	Öğretmen				Eğitim Yöneticisi				Destek Personeli			
	\bar{X}	SS	n	%	\bar{X}	SS	n	%	\bar{X}	SS	n	%
Cinsiyet												
Kadın			75	96.15			8	35			18	45
Erkek			3	3.85			15	65			22	55
Yaş												
Kadınların Yaşı	36.55	4.46			44.88	6.28			37.1	8.40		
Erkeklerin Yaşı	36.67	4.72			37.27	5.36			42.24	7.95		
Alan Deneyimi												
1-9 yıl			19	25			23	100			40	100
9-11 yıl			38	50								
11-15 yıl			19	25								
OÇY ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu												
Evet			9	12			7	31			3	8
Hayır			69	88			16	69			37	92
OÇY ile İlgili Üniversitede Ders Alma Durumu												
Evet				6				3			14	
Hayır				72				19			86	

Örneklem grubunun demografik özelliklerine bakıldığında kadın ve erkek öğretmenlerin yaş ortalamasının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dörtte üçünün dokuz yıl veya daha fazla alan deneyimi olduğu ancak buna rağmen çoğunun ne üniversite eğitimleri sırasında ne de hizmet içi eğitim olarak OÇY ile ilgili bir eğitim aldığı dikkati çekmektedir. Katılımcı eğitim yöneticileri ve destek personelinin çoğunun erkeklerden oluştuğu ve öğretmenlere benzer şekilde büyük bir oranının OÇY ile ilgili bir eğitim almadıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, OÇY saptama yeterliği (KMO = .92) anketi Ulukol, Kahiloğulları ve Sethi (2014) tarafından Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin olumsuz çocukluk yaşantılarını saptamak amacıyla kullandıkları 53 maddeden oluşan anketten kısaltılarak uyarlanmıştır. Orijinal anket formunda yer alan ve katılımcıların hayatlarının ilk 18 yılında maruz kalabilecekleri yaşantılar taranarak okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel olarak maruz kalabilecekleri yaşantılar seçilmiştir. Ardından, seçilen maddeler okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan personelin bakımları altındaki çocukların maruz kalabilecekleri OÇY'yi saptama düzeylerini ortaya koyacak şekilde yeniden formüle edilmiştir. Sonuç olarak bu araştırma kapsamında uyarlanan anket 23 sorudan ve üç alt boyuttan oluşmuştur. Birinci boyutta aile içi işlevsizlikleri saptama (Cronbach's Alpha = .95) ile ilgili; ikinci boyutta duygusal ihmal ve fiziksel istismarı saptama (Cronbach's Alpha = .94) ile ilgili; üçüncü boyutta ise cinsel istismarı saptama (Cronbach's Alpha = .94) ile ilgili sorular yer almaktadır. Sorular, katılımcıların her boyutta kendi yeterliklerini rapor etmelerini sağlayacak şekilde çok yeterli, yeterli, kısmen yeterli, yeterli değil ve hiç yeterli değil seçeneklerini içeren beşli likert tarzı ifadelerden oluşmaktadır. Bu anket tüm katılımcılara uygulanmıştır.

Öğretmen yetkinlik ölçeği (KMO = .60), Hoy ve Woolfolk (1993) tarafından geliştirilmiş ve Özgün (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 11 sorudan oluşan ölçek, genel yetkinlik ve mesleki öz yetkinlik olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçek sadece öğretmenlere uygulanmıştır. Her boyuttaki sorular, kesinlikle doğru, doğru, kararsızım, yanlış ve kesinlikle yanlış seçeneklerini içeren beşli likert tarzı sorulardan oluşmaktadır.

OÇY'ye olası müdahaleler anketi (Uysal, 1998), bir bireyin çevresindeki kişilerin, olumsuz tutum ve davranışlar neticesinde maruz kaldığı travmatik deneyimler karşısında okulda görevli olan öğretmen, yönetici ve destek personelinin ne gibi müdahalede bulunmayı tercih edeceklerini saptamak amacıyla kullanılmıştır. Anket 11 soru ve iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcının, okuldaki çocuklardan birinin OÇY'ye maruz kaldığını fark ettiğinde veya bu konuda duyum aldığına nasıl bir tepkide bulunacağını belirlerken, ikinci bölüm ise olumsuzluğu fark eden veya duyum alan katılımcının bildirimde bulunmayı tercih etmesi halinde nereye bildirimde bulunacağını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için gerekli etik kurul ve araştırma izinleri alındıktan sonra okul müdürleri ile görüşülerek araştırma hakkında kendilerine bilgi verilmiştir. Okul müdürlerinin onayından sonra ön görüşme için tarih belirlenmiştir.

Araştırmaya katılacak olan okullar ziyaret edilmiş ve katılımcılara araştırmanın amacı, süreç, işlemler, ne kadar süreceği, araştırmacılar ve gerektiği durumda katılımcıların onlara nasıl ulaşacağı ile ilgili bilgiler paylaşılmıştır. Bir okul COVID-19 salgınından dolayı araştırmaya katılmayacaklarını belirttiği için uygulama dışı bırakılmış toplamda 23 yönetici, 78 öğretmen ve 40 destek personeline (okul öncesi destek eğitim personeli) ulaşılmış ve değerlendirmeye alınmıştır. Ölçek ve anketler dağıtılmadan önce araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu, ankette kimliklerini tanımlayacak herhangi bir soruya yer verilmediği, yanıtlarının araştırma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacağı ve danışman dışında kimseyle paylaşılmayacağı, araştırma sırasında herhangi bir aşamada istedikleri zaman çekilebilecekleri, araştırma ile ilgili hem kişisel hem de mesleki yönden herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmayacakları net bir şekilde belirtilmiştir.

Veri Analizi

Veri analizinden önce Shapiro-Wilk normal dağılım analizine ek olarak çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin ilgili değeri standart hata değerine bölünmesiyle elde edilen z değeri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklığa ilişkin z değeri +1.96 ile -1.96 olduğunda verinin normal dağılıma sahip olduğu kabul edilmektedir (Kim, 2013). Yapılan normallik testleri sonucunda öğretmen mesleki yetkinlik ($p = .22$) ve aile kaynaklı risk faktörleri ($p = .05$) verilerinin normal dağılım gösterdiği, ancak öğretmen mesleki öz yetkinliğinin ($p < .05$) normal dağılım göstermediği görülmüştür. Öğretmen ($p = .07$), eğitim yöneticisi ($p = .54$) ve destek personeli ($p = .17$) için OÇY-aile içi işlevsizlikler saptama yeterliği verilerinin normal dağılım gösterdiği; OÇY-duygusal, fiziksel ihmal ve istismar saptama yeterliğine ilişkin yöneticilerden toplanan verilerin ($p = .14$) normal dağılım gösterirken öğretmenler ($p < .05$) ve destek personelinden ($p < .05$) toplanan verilerin normal dağılım göstermediği saptanmıştır. OÇY-cinsel istismar saptama yeterliğine ilişkin öğretmen ve eğitim yöneticilerinden toplanan veriler normal dağılım gösterirken destek personelinden toplanan verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Sonuç olarak, Shapiro-Wilk analizleri ile çarpıklık ve basıklık değerlerinin z skorları hesaplandığında değişkenlerin çoğu alt boyutlarında normal dağılım olduğu görülse de bazı alt boyutlarda normal dağılım varsayımı sağlanmamıştır. Ancak örneklem büyüklüğü arttıkça normallik testlerinde verilerin dağılımında gözlenen düşük düzeydeki farkların istatistiksel olarak anlamlı olma olasılığı artmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmada eğitim yöneticileri grubu hariç diğer katılımcı gruplarında yer alan kişi sayısının 30'un üzerinde olmasına ek olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.96 sınırları içinde kalması nedeniyle normallik varsayımlarının sağlandığını söylemek mümkündür (Mayers, 2013).

Tüm bunlara rağmen çalışılan evrenin (okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan personel) özelliğinden kaynaklı olarak örnekleme her katılımcı grubundan eşit ya da birbirine yakın sayıda katılımcı olmadığı görülmüştür. Bu nedenle karşılaştırma hücrelerine düşen katılımcı sayısında önemli eşitsizlikler ortaya çıkmıştır. Çalışılan örneklemin özelliğinden kaynaklı farklı katılımcı sayısının olması, bazı verilerin normallik dağılımı varsayımlarını tam olarak karşılamayı ve tip I hata olasılığını azaltmak için bu araştırmada parametrik olmayan analizlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kullanılan tüm ölçüm araçlarının güvenirlilik ve geçerlik analizleri toplanan veriler üzerinden yapılmış ve ayrıca maddelerin iç tutarlılığını belirleyebilmek için öğretmen, eğitim yöneticisi ve destek personeli için güvenirlilik analizi yapılmıştır. Kapsam geçerliğini sağlayabilmek için araştırmada kullanılan tüm ölçme araçlarına ilişkin okul öncesi alanında çalışan iki akademisyen ve öğretmenlerden uzman görüşü alınmıştır. Yapı geçerliliği analizleri kapsamında OÇY saptama yeterliği anketi ve öğretmen yetkinlik ölçeği açılımlı faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizi sonuçları OÇY saptama yeterliği anketinin üç alt boyuttan (aile içi işlevsizlikleri saptama, duygusal ve fiziksel ihmal saptama, cinsel istismarı saptama), öğretmen yetkinlik ölçeğinin ise iki alt boyuttan (genel yetkinlik, mesleki öz yetkinlik) oluştuğunu göstermiştir.

Güvenirlilik (Cronbach's Alpha) puanlarına bakıldığında veri toplama araçlarından öğretmen yetkinlik ölçeği alt boyutları için yapılan güvenirlilik analizinde öğretmenlerin genel yetkinlik alt boyutu için güvenirlilik düzeyi (.55) düşük olsa da kabul edilir düzeyde olduğu ve öğretmen öz yetkinlik alt boyut güvenirlilik düzeyinin (.72) yüksek olduğu görülmektedir. Yine öğretmenler, eğitim yöneticileri ve destek personeli için yapılan OÇY saptama yeterliği alt boyutları güvenirlilik analizlerine bakıldığında OÇY saptama yeterliği aile içi işlevsizlikler (.95), OÇY saptama yeterliği duygusal, fiziksel ihmal ve istismar ile OÇY saptama yeterliği cinsel istismar (.94) güvenirlilik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Etik Konular

Araştırma ile ilgili Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nden etik kurul onayı alınmış ve araştırma ile ilgili çalışmalara başlanmadan önce; Adıyaman İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile yazışmalar yapılmış, gerekli yasal izinler alınmıştır. Bu araştırmada, katılımcılarının belirlenmesinden araştırmanın bitimine kadar tüm aşamalarda bilimsel araştırma ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur. Araştırmanın verilerini toplamaya başlamadan önce katılımcılar araştırma süreci hakkında aydınlatılmış ve katılmaya gönüllü olan katılımcılara

yazılı aydınlatılmış onam formu imzalatılmıştır. Araştırmaya katılmanın tamamıyla gönüllük esasına dayalı olduğu, ölçüm araçlarında katılımcıların kimliklerini tanımlayacak herhangi bir soruya yer verilmediği, verilerin araştırma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacağı ve danışman dışında kimseyle paylaşılmayacağı, katılımcıların araştırma sırasında herhangi bir aşamada araştırmadan çekilebilecekleri, araştırma ile ilgili hem kişisel hem de mesleki yönden herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmayacakları net bir şekilde belirtilmiştir.

Bulgular

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen, yönetici ve destek personelinin OÇY farkındalık düzeylerine ilişkin araştırma sorusu kapsamında ilk olarak muhtemel olumsuz bir durum karşısında öğretmenlerin kendilerini *kısmen yeterli*, yöneticilerin *yeterli* ve destek personelinin ise *yeterli değil* şeklinde tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine katılımcıların aile içi işlevsizlikler saptama yeterliğine yönelik öğretmen, eğitim yöneticisi ve destek personelinin OÇY aile içi işlevsizlikler saptama yeterliği ile ilgili kendilerini ne kadar yeterli gördüklerini *hiç yeterli değil*, *yeterli değil*, *kısmen yeterli*, *yeterli*, *çok yeterli* şeklinde derecelendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında aile içi işlevsizliklerden kaynaklı yaşanması muhtemel olumsuz bir durum karşısında öğretmenlerin kendilerini *kısmen yeterli*, yöneticilerin *yeterli* ve destek personelinin ise *yeterli değil* şeklinde tanımladıkları, öğretmen, eğitim yöneticisi ve destek personelinin duygusal, fiziksel ihmal ve istismar saptama yeterliğine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin kendilerini *yeterli*, destek personelinin ise *kısmen yeterli* gördüğü ve cinsel istismar saptama yeterliğine ilişkin öğretmenlerin *kısmen yeterli*, yönetici ve destek personelinin kendilerini *yeterli* şeklinde tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın ikinci sorusu olan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan; ‘Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmen, yönetici ve personelin OÇY farkındalık düzeyleri arasında belirgin bir fark var mıdır?’ sorusu ile ilgili analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen, Eğitim Yöneticisi ve Destek Personeli İçin Olumsuz Çocukluk Yaşantıları Saptama Yeterliği Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

Değişken	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Olumsuz Çocukluk Yaşantıları Saptama Yeterliği	Öğretmen	78	75.21	2	21.08	.00
	Eğitim Yöneticisi	23	95.54			
	Destek Personeli	40	48.69			
	Toplam	141				

Örneklem grubu arasında OÇY saptama yeterliği açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Test sonuçları üç grubun OÇY saptama yeterliği açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($\chi^2 = 21.08$, $p < .01$). Farklılaşmanın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi uygulanmış, sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Olumsuz Çocukluk Yaşantıları Saptama Yeterliği Mann-Whitney U Testi Sonucu

Değişken	Okuldaki Görevi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	U	p
Olumsuz Çocukluk Yaşantıları Saptama Yeterliği	Öğretmen	78	47.21	3682.50	-2.39	601.50	.01
	Eğitim Yöneticisi	23	63.85	1468.50			
	Öğretmen	78	67.49	5264.50	-3.54	936.50	.00
	Destek Personeli	40	43.91	1756.50			
	Eğitim Yöneticisi	23	43.70	1005.00			
	Destek Personeli	40	25.28	1011.00			

Tablo 3’te görüldüğü üzere, örneklem grubu arasında OÇY saptama yeterliği açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark vardır. Destek personelinin OÇY saptama yeterliğinin hem öğretmen ($U = 936.50$, $p < .05$) hem eğitim yöneticileriyle ($U = 191.00$, $p < .05$) karşılaştırıldıklarında belirgin bir şekilde daha düşük olduğu saptanmıştır. OÇY formu incelendiği zaman kendi içerisinde üç alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bu alt boyutlara ait analizlerin sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen, Eğitim Yöneticisi ve Destek Personeli İçin Olumsuz Çocukluk Yaşantıları Aile İçi İşlevsizlikler (Aİ) Saptama Yeterliği Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

Değişken	Gruplar	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
Aile İçi İşlevsizlikler (Aİ) Saptama Yeterliği	Öğretmen	78	76.44	2	29.53	.00
	Eğitim Yöneticisi	23	99.13			
	Destek Personeli	40	44.21			
	Toplam	141				

Tablo 4'te öğretmenler, eğitim yöneticisi ve destek personeli arasında OÇY saptama yeterliği aile içi işlevsizlikler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal Wallis-H Testi analizleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre üç grubun OÇY saptama yeterliği aile içi işlevsizlikler açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2 = 29.53, p < .01$). Farklılaşmaların hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney *U* testleri yapılmış, sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Olumsuz Çocukluk Yaşantıları Saptama Yeterliği Aile İçi (Aİ) İşlevsizlikler Mann-Whitney U Testi Sonucu

Değişken	Okuldaki Görevi	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>z</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Aile İçi İşlevsizlikler (Aİ) Tespit Yeterliliği	Öğretmen	78	46.93	3660.50	-2.57	579.50	.01
	Eğitim Yöneticisi	23	64.80	1490.50			
	Öğretmen	78	69.01	5383.00	-4.22	818.00	.00
	Destek Personeli	40	40.95	1638.00			
	Eğitim Yöneticisi	23	46.33	1065.50			
	Destek Personeli	40	23.76	950.50			

Tablo 5'te öğretmen, eğitim yöneticileri ve destek personeli arasında OÇY saptama yeterliği aile içi işlevsizlikler açısından fark olduğu görülmektedir. Ancak destek personelinin ($U = 130.50, p < .05$) OÇY saptama yeterliği aile içi işlevsizlikler hem öğretmenler ($U = 579.50, p < .05$) hem de yöneticilerle ($U = 818.00, p < .05$) karşılaştırıldıklarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülürken, araştırmanın bir diğer alt boyutuna ilişkin örneklem grubu arasında OÇY saptama yeterliği duygusal, fiziksel ihmal ve istismar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testinin sonucu Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmen, Eğitim Yöneticisi ve Destek Personeli İçin Olumsuz Çocukluk Yaşantıları Duygusal, Fiziksel İhmal ve İstismar (DFİ) Saptama Yeterliği Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

Değişken	Gruplar	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
DFİ Saptama Yeterliği	Öğretmen	78	78.34	2	15.33	.00
	Eğitim Yöneticisi	23	82.96			
	Destek Personeli	40	49.81			
	Toplam	141				

Tablo 6, öğretmen, eğitim yöneticisi ve destek personeli gruplarının OÇY saptama yeterliği duygusal, fiziksel ihmal ve istismar açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($\chi^2 = 15.33, p < .01$). Farklılaşmaların hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney *U* testleri yapılmış, sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Olumsuz Çocukluk Yaşantıları Saptama Yeterliği Duygusal, Fiziksel İhmal ve İstismar (DFİ) Mann-Whitney U Testi Sonucu

Değişken	Okuldaki Görevi	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>z</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
DFİ Saptama Yeterliği	Öğretmen	78	50.07	3905.50	-.590	824.50	.55
	Eğitim Yöneticisi	23	54.15	1245.50			
	Öğretmen	78	67.77	5286.00	-3.67	915.00	.00
	Destek Personeli	40	43.38	1735.00			
	Eğitim Yöneticisi	23	40.80	938.50			
	Destek Personeli	40	26.94	1077.50			

Tablo 7'ye göre, hangi grupların OÇY saptama yeterliği duygusal, fiziksel ihmal ve istismar açısından farklılaştığını ortaya koymak amacıyla ikili Mann-Whitney *U* testi sonucunda öğretmenler ile eğitim yöneticileri arasında OÇY saptama yeterliği duygusal, fiziksel ihmal ve istismar açısından bir fark olmadığı ($p = .55$) görülmüştür. Ancak destek personelinin OÇY saptama yeterliğinin hem öğretmenler ($U = 915.00, p < .01$) hem de eğitim yöneticileri ile ($U = 824.50, p < .01$) karşılaştırıldıklarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Son olarak alt boyutlardan biri olan OÇY cinsel istismar saptama yeterliği gruplar açısından farklılaştığını ortaya koymak amacıyla Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Analiz sonucunda örneklem grubu ile ilgili bulgulara bakıldığında aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2 = 4.20, p > .05$).

Araştırmanın üçüncü sorusu ile ilgili; cinsel, fiziksel ve duygusal istismara müdahale yaklaşımına ilişkin, cinsel istismar ile ilgili olumsuz bir durum fark edildiğinde; katılımcıların, en az bir şey yapmaya gerek görmediğini, en çok ise, böyle bir durumda bildirimde bulunacağını ve bunu da rehberlik servisine yönlendirerek müdahale edeceğini belirtmiştir. Fiziksel istismar ile ilgili olumsuz bir durumla karşılaşıldığında öğretmen, eğitim yöneticisi ve destek personelinin, en az bir şey yapmaya gerek görmediğini ve en çok ise, bildirimde bulunacağını ve bunu ise, rehberlik servisine yönlendirerek müdahalede bulunacaklarını belirtmişlerdir. Son olarak duygusal istismar ile ilgili olumsuz bir durumla karşılaşıldığında öğretmenlerin ve destek personelinin, en az bir şey yapmaya gerek görmediğini ve en çok ise, bildirimde bulunacağını ve bunu ise, rehberlik servisine yönlendirerek yapacağını belirtmiştir. Eğitim yöneticilerine bakıldığında en az, bir şey yapmaya gerek görmediklerini ve en çok ise, ebeveynleri ile konuşacaklarını ve rehberlik servisine yönlendirerek müdahalede bulunacaklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak katılımcıların müdahale yaklaşımlarında net bir şekilde benzerlik olduğu görülmektedir.

Yine aile içi işlevsizlikler ile ilgili tercih edilen müdahale yaklaşımlarına bakıldığında öğretmenlerin ebeveyn ihmali ile karşılaşılması durumunda çoğunluğu, bildirimde bulunacağını belirtirken müdahale noktasında ise, ilgili ebeveyn ya da yetişkinle konuşacağını (%31.98) belirtmişlerdir. Eğitim yöneticileri ile destek personeli ise böyle bir durumda genelde rehberlik servisine yönlendireceklerini belirtmişlerdir. İçki problemi, uyuşturucu kullanımı, boşanmış, depresyonda olan ve intihara teşebbüs eden, hapse girmiş veya hapiste olan ve sevgi yoksunluğu hisseden çocukla ilgili öğretmen, eğitim yöneticisi ve destek personeli böyle bir durumda, bildirimde bulunacaklarını ve okul rehberlik servisine yönlendirmelerde bulunarak müdahale edeceklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların OÇY ile ilgili bildirim tercihleri incelenmiş ve Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Olumsuz Çocukluk Yaşantıları Cinsel İstismar Bildirim Tercihlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Gruplar	Okul İdaresi		Milli Eğitim Müdürlüğü		Alo 183 Destek Hattı		Kolluk Kuvvetleri		Savcılık	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Öğretmen	64	54.70	17	14.53	17	14.53	15	12.82	4	3.42
Eğitim Yöneticisi	1	3.33	3	10.00	11	36.67	10	33.34	5	16.66
Destek Personeli	30	73.18	1	2.45	2	4.87	6	14.64	2	4.87

Tablo 8'de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklemi oluşturan öğretmenler, eğitim yöneticileri ve destek personelinin OÇY'yi bildirmesi ile ilgili betimlemeler katılımcılar birden fazla seçenek işaretleyebildikleri için toplamlar kişi sayısı üzerinden değil, katılımcıların verdikleri yanıtların sayısı üzerinden hesaplanarak yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda cinsel istismar ile ilgili olumsuz bir durum fark edildiğinde; öğretmenler (%54.70) ile destek personeli (%73.18) okul idaresine bildirimde bulunacaklarını belirtirken eğitim yöneticileri (%36.67) Alo 183 sosyal destek hattına bildirimde bulunacaklarını belirtmişlerdir. Yine olumsuz çocukluk yaşantıları fiziksel istismar bildirim ile ilgili yapılan analizlere bakıldığında araştırmanın örneklem grubu fiziksel istismar gibi olumsuz bir durumla karşılaştığında; öğretmenler (%63.63) ile destek personeli (%81.81) okul idaresine bildirimde bulunacağını belirtirken eğitim yöneticileri (%30.43) kolluk kuvvetlerine bildirimde bulunacağını belirtmiştir.

Araştırmanın OÇY duygusal istismar bildirim ile ilgili betimlemeler yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda duygusal istismar ile ilgili olumsuz bir durum fark edildiğinde; öğretmenler (%70.83) ile destek personeli (%93.10) okul idaresine bildirimde bulunacağını belirtirken eğitim yöneticileri hem okul idaresine (%28.57) hem de Alo 183 Sosyal destek hattına bildirimde bulunacağını belirtmiştir. Araştırmanın bir diğer alt boyutu olan aile içi işlevsizliklerin bildirim noktasında örneklem grubuna ait istatistiksel betimlemeler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Olumsuz Çocukluk Yaşantıları Aile İçi İşlevsizlikler Bildirimine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	Gruplar	Okul İdaresi		Milli Eğitim Müdürlüğü		Alo 183 Destek Hattı		Kolluk Kuvvetleri		Savcılık	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ebeveyn İhmali	Öğretmen	44	73.33	3	5.00	6	10.00	6	10.00	1	1.67
	Eğitim Yöneticisi	3	21.42	2	14.30	5	35.71	3	21.42	1	7.15
	Destek Personeli	26	96.30	-	-	-	-	1	3.70	-	-
İçki Problemi Olan Ebeveyn	Öğretmen	45	80.35	1	1.78	6	10.74	3	5.35	1	1.78
	Eğitim Yöneticisi	3	25.00	2	16.67	6	50.00	1	8.33	-	-
	Destek Personeli	24	92.30	-	-	2	7.70	-	-	-	-
Uyuşturucu Kullanımı Olan Ebeveyn	Öğretmen	51	71.83	3	4.23	6	8.45	7	9.86	4	5.63
	Eğitim Yöneticisi	3	15.00	3	15.00	10	50.00	4	20.00	-	-
	Destek Personeli	24	72.72	-	-	5	15.15	3	9.10	1	3.03
Boşanmış Ebeveyn	Öğretmen	29	85.29	-	-	1	2.94	4	11.77	-	-
	Eğitim Yöneticisi	3	37.50	-	-	5	62.50	-	-	-	-
	Destek Personeli	19	90.48	2	9.52	-	-	-	-	-	-
Depresyondaki Ebeveyn	Öğretmen	30	76.93	1	2.56	5	12.82	2	5.13	1	2.56
	Eğitim Yöneticisi	3	37.50	-	-	5	62.50	-	-	-	-
	Destek Personeli	19	90.48	-	-	2	9.52	-	-	-	-
İntihara Teşebbüs Eden Ebeveyn	Öğretmen	34	77.27	1	2.27	6	13.64	2	4.55	1	2.27
	Eğitim Yöneticisi	2	25.00	-	-	2	25.00	3	37.50	1	12.50
	Destek Personeli	20	95.24	-	-	-	-	1	4.76	-	-
Hapse Girmiş veya Hapiste Olan Ebeveyn	Öğretmen	31	91.18	-	-	1	2.94	2	5.88	-	-
	Eğitim Yöneticisi	2	40.00	-	-	2	40.00	1	20.00	-	-
	Destek Personeli	19	95.00	-	-	1	5.00	-	-	-	-
Sevgi Yoksunluğu Hisseden Çocuk	Öğretmen	16	94.12	-	-	1	5.88	-	-	-	-
	Eğitim Yöneticisi	3	50.00	1	16.67	2	33.33	-	-	-	-
	Destek Personeli	17	100.00	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 9’da araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler, eğitim yöneticisi ve destek personelinin OÇY’ye müdahale etme yaklaşımı ile ilgili analizler, katılımcılar birden fazla seçenek işaretleyebildikleri için toplamlar kişi sayısı üzerinden değil, katılımcıların verdikleri yanıtların sayısı üzerinden hesaplanarak yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda aile içi işlevsizliklerden; ebeveyn ihmali, içki problemi olan ebeveyn, uyuşturucu kullanımı olan, boşanmış, depresyonda olan ya da hapse girmiş olan bir ebeveyn gibi olumsuz bir durumla karşılaşılması durumunda öğretmenler ile destek personeli bildirimini genelde okul idaresine yapacaklarını belirtirken eğitim yöneticileri Alo 183 sosyal destek hattına yapacaklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan intihara teşebbüs etmiş bir ebeveynle yaşamak zorunda olan bir çocukla ilgili öğretmenler ile destek personeli yine aynı şekilde bildirimini okul idaresine yapacaklarını belirtirken eğitim yöneticileri bildirimini kolluk kuvvetlerine yapacaklarını belirtmişlerdir. Bir çocuğun sevgi yoksunluğu gibi bir olumsuz durumla karşılaşması durumunda öğretmenler, eğitim yöneticileri ve destek personeli her üçü de bildirimini okul idaresine yapacaklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın son araştırma sorusu olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yetkinlik düzeyleri ile OÇY saptama yeterliği arasındaki ilişkiye bakmak için Spearman’ın korelasyon analizi yapılmış sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmen Mesleki Yetkinlik ve Olumsuz Çocukluk Yaşantıları Saptama Yeterliği Korelasyon Analizi Sonucu

Değişken	1	2	3	4	5	6
Öğretmenin Genel Yetkinlik Puanı	-	.11	.04	.01	.03	.03
Öğretmen Mesleki Öz Yetkinlik Puanı		-	.23*	.24*	.22*	.06
Olumsuz Çocukluk Yaşantıları Saptama Yeterliği			-	.91**	.85**	.56**
OÇY Aile İçi İşlevsizlikler				-	.64**	.37**
OÇY Duygusal, Fiziksel İhmal ve İstismar					-	.50**
OÇY Cinsel İstismar						-

*p < .05, **p < .01

Tablo 10 incelendiğinde, korelasyon katsayı değerleri en az 0.01 ile en çok 0.91 arasında değişmektedir. Öğretmen mesleki öz yetkinlik puan ortalaması ile OÇY saptama yeterliği ($r = 0.23$; $p < .05$), yine öğretmen mesleki öz yetkinlik puan ortalaması ile OÇY aile içi işlevsizlikler ($r = 0.24$; $p < .05$), aynı şekilde öğretmen mesleki öz yetkinlik puan ortalaması ile OÇY duygusal, fiziksel ihmal ve istismar ($r = 0.22$; $p < .05$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ilk sorusunu oluşturan okul öncesi öğretmeni, okul yöneticisi ve diğer personelin OÇY farkındalıkları ve müdahale stratejileri ile ilgili sonuçlara bakıldığında öğretmen, yönetici ve destek personelinin OÇY farkındalıkları saptama yeterliği ve müdahale-bildirim düzeylerinde istatistiksel olarak fark olduğu görülmüştür. Ayrışmanın en çok öğretmenler açısından pozitif yönlü olmasının çocuklarla yoğun bir şekilde etkileşim halinde olan öğretmenlerin OÇY saptama yeterliği ile ilgili bilgi düzeylerinin okul çağındaki çocukların sosyal ve duygusal sorunlarla baş etmesinde etkili olduğu bilinmektedir (Rebicova ve diğ., 2021). Yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenler, eğitim yöneticisi ve destek personelinin tutum ve davranışlarının çocukların akademik başarısı, öz güveni ve olaylarla ilgili yargıları gibi birçok alanda etkili olduğu açıkça ortaya konmuştur (Sezer, 2018). Bu yüzden eğitimcilere OÇY ile ilgili tutum ve davranışlarını geliştirmeleri için gerekli eğitimin verilmesinin yaşanması muhtemel olumsuzluklara karşı etkili olabileceği düşünülmektedir (Forster, Gower, Borowsky ve McMorris, 2017). Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen, eğitim yöneticisi ve destek personelinin etki alanı göz önüne alındığında, çocukların yaşantısı üzerinde etkili olduğu görülmekte, çocuklarla doğrudan veya dolaylı olarak etkileşim halinde olan bireylerin farkındalık ve müdahale stratejilerini belirleyen unsurların başında ise bu kişilerin eğitim öğretim hayatında OÇY ile ilgili aldıkları eğitimler gelmektedir. Dolayısıyla çocuklarla etkileşim halinde olan bireylerin tutum ve davranışlarının çocukların fiziksel, ruhsal ve sosyal durumu üzerinde kısa ve uzun vadede olumlu ya da olumsuz sonuçlara neden olacağı unutulmamalıdır.

Araştırmanın ‘Okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmen, eğitim yöneticisi ve destek personelinin olumsuz çocukluk yaşantılarını saptama yeterlikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında destek personeli kendini yeterli görmezken öğretmenler ile eğitim yöneticileri herhangi olumsuz bir durumla karşılaştıklarında durumu tespit edebilme yeterliğine sahip oldukları görülmüştür. Örneklem grubu arasındaki farklılıkların başında OÇY ile ilgili mesleki hazır bulunuşluk düzeyinin geldiği bilinmektedir. Oysa yapılan çalışmalara bakıldığında öğrencilerin olumsuz durumlar karşısındaki dayanıklılıklarının, destekleyici okul ortamlarıyla ilintili olduğu varsayılmaktadır (Butler ve diğ., 2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismar ve ihmalinin önlenmesi konusunda görüş ve deneyimleri incelendiğinde çok azının formal eğitim aldığı görülmektedir (Dereobalı, Karadağ ve Sönmez, 2013). Öğretmenlerin formal eğitim yeterliliği hem çocuklarla olan iletişimi etkilemekte hem de çocukların davranışsal problemleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir (Ettekal ve Shi, 2020). Bilgi ve farkındalığın yetersizliği yaşanan olumsuz bir durumu saptama, raporlama, bildirme ve süreci takip etmede büyük bir sorun oluşturmaktadır (Eken, 2021). Çocuklarla direkt veya dolaylı olarak etkileşim halinde olan bireylerin mesleki becerilerinin, yaşanması muhtemel OÇY karşısındaki tutum ve davranışlarını belirleyen unsurların başında geldiği bilinmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde bireylerin eğitim düzeylerinin mesleki becerilerini olumlu yönde geliştirdiği görülmektedir. Özellikle OÇY’nin hem birey hem de halk sağlığı açısından ne denli önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, OÇY ile ilgili formal eğitimlerin, rastlantısal ya da kişinin isteğine bırakılmadan, belli bir eğitim programı çerçevesinde verilmesi elzem görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmen, eğitim yöneticisi ve destek personelinin olumsuz çocukluk yaşantılarına müdahale tercihlerine ilişkin bulgulara bakıldığında; eğitim yöneticileri Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından oluşturulmuş Alo 183 destek hattını arayacaklarını belirtirken geriye kalan iki grup ise okul müdürlüğüne bildirimde bulunacaklarını belirtmişlerdir. Özellikle öğretmenlerin bildirim noktasında sadece bir alanda yoğunlaşması bir eksiklik olarak görülmektedir çünkü öğretmenlerin bildirim noktasında ne kadar önemli bir role sahip oldukları net bir şekilde bilinmektedir (Demircioğlu ve Işık, 2021). Okulda ihmal ve istismar ile ilgili herhangi bir olumsuz durumla karşılaşılması halinde örneklem grubunun okul rehberlik servisine yönlendirmenin daha doğru olacağını belirttikleri görülmüştür. Bu tutumun temel nedeninin konuyla ilgili yasal yükümlülük noktasındaki bilgi yetersizliği ve daha önce toplumda yaşanmış benzer olumsuz örneklerden kaynaklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılıkların başında konuyla ilgili mesleki tecrübe eksikliği, konu ile ilgili herhangi bir konferans, eğitim veya seminer almama/alamama ya da üniversite ve sonrasında verilen hizmet içi eğitimlerin yetersizliğinin geldiği bilinmektedir (Özyürek, Çetin ve Yıldırım, 2018; Türk, Hamzaoğlu, Yayak ve Şenyuva, 2021). Çocukların OÇY’ye maruz kalmaması ne kadar önemliyse maruz kaldıktan sonra sergilenen tutum, davranış ve yaklaşımlar da bir o kadar önemlidir. Dolayısıyla OÇY’ye maruz kalmış olan bir bireyin doğru kişi ya da kurumlara yönlendirilmesi, süreci en az hasarla atlatabilmesine ve normal hayata dönmesine yardımcı olacaktır.

Araştırmanın son sorusu olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yetkinlik düzeyleri ile olumsuz çocukluk yaşantıları saptama yeterliği arasındaki ilişkiye ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki hazır bulunuşluklarının yüksek olmasının olumsuz bir durumu tespit etmede olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki becerilerini artırmaya yönelik yapılan eğitim programının öğretmen adaylarının ihmal ve istismar ile ilgili farkındalık düzeylerini artırdığı bilinmektedir (Kanak, 2015). Çalışmanın bulgu ve sonuçları göz önüne alındığında bireylerin OÇY’ye ilişkin mesleki beceri düzeyleri ve farkındalığının artırılmasıyla ilgili çalışmaların eğitim-öğretim hayatında sistematik olarak yapılması önerilmektedir. Araştırmadaki katılımcıların

demografik bilgilerinden elde edilen verilere bakıldığında mesleki düzeylerini artıracak bir eğitim almadıkları görülmektedir. Oysaki anne ve babalardan sonra çocuklarla en çok vakit geçiren öğretmenlerin OÇY ile ilgili mesleki becerilerinin artırılması olumsuz durumların önüne geçmek için son derece önemlidir. Bu doğrultuda düşünüldüğünde OÇY'nin yaşanması durumunda kaynağa en yakın olan kişilerin başında yer alan öğretmenlerin ilk tespiti yapma ve yönlendirme aşamasında mesleki becerilerinin belirleyici unsur olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre aşağıda bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırma orta ölçekli bir şehirde yapılmıştır. Bu doğrultuda büyükşehir statüsünde yer alan illerde çalışma yapılarak daha geniş örneklem grubuna ulaşılabilir.
- Araştırma, okul öncesindeki eğitim ve destek bölümünde çalışan gruplarla yapılmıştır. Başka bir çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmen, çocuk acil bölümünde çalışan hemşire, ilkökul ve ortaöğretim düzeyinde çalışan öğretmen, yönetici ve destek personelleri gibi farklı örneklem gruplarıyla çalışma yapılabilir.
- Bu araştırma MEB'e bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmen, eğitim yöneticisi ve destek personeliyle yapılmıştır. Büyükşehir il statüsünde yer alan özel kreş ve anaokullarında da çalışma yürütülebilir.
- Özellikle okul rehberlik servislerinin araştırmada bildirim ve müdahale noktasında çokça öne çıkmasından kaynaklı, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerle OÇY üzerine bir çalışma yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının OÇY ile ilgili mesleki bilgilerinin ve farkındalıklarının artırılması için lisans eğitimi programlarında bu konuya önem ve yer verilmesi faydalı olabilir.
- Okullarda öğretmen, eğitim yöneticisi ve destek personeline dönük olarak OÇY ile ilgili çalıştay, eğitim toplantıları ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmen, okul yöneticisi ve diğer okul personeli, okulda OÇY ile karşılaşılması durumunda çocuğa uygun yaklaşım, yasal sorumluluk ve zorunluluklar konusunda bilgilendirilebilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında veya yazarlar ile herhangi bir kurum, kuruluş, kişi arasında mali veya mali olmayan herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Mali Destek

Araştırma sürecinde herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 28/09/2021 tarihli ve 206604 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça / References

- Alpaslan, A. H. (2014). Çocukluk döneminde cinsel istismar. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 15(2), 194-201.
- Anda, R. F., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Walker, J. D., Whitfield, C., Perry, B. D., ... Giles, W. H. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(3), 174-186. doi: 10.1007/s00406-005-0624-4
- Babbie, E. (2010). *The practice of social research*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu (1989). *Birleşmiş milletler çocuk haklarına dair sözleşme*. <https://www.ihd.org.tr/ble-mletler-cuk-haklarina-da-slee/> adresinden elde edildi.
- Brown, D. W., Anda, R., Tiemeier, H., Felitti, V. J., Edwards, V. J., Croft, J. B., ... Giles, W. H. (2009). Adverse childhood experiences and the risk of premature mortality. *American Journal of Preventive Medicine*, 37(5), 96-389. doi: 10.1016/j.amepre.2009.06.021
- Butler, N., Ouigg, Z. Bates, R., Jones, L., Ashworth, E., Gowland, S., ... Jones, M. (2022). The contributing role of family, school, and peer supportive relationships in protecting the mental wellbeing of children and adolescents. *School Mental Health*. 1-13. doi: 10.1007/s12310-022-09502-9
- Büyükbeci, A. (2019). Çocukluk çağı örselenme yaşantılarının yaratıcı kişilik özellikleri ve aleksitimi ile ilişkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 3188-3213. doi: 10.33206/mjss.547022
- Chapman, D. P., Whitfield, C. L., Felitti, J. V., Duba, R. S., Edwards, V. J., & Anda, R. F. (2004). Adverse childhood experiences and the risk of depressive disorders in adulthood. *Journal of Affective Disorders*, 82(2), 217-225. doi: 10.1016/j.jad.2003.12.013
- Demircioğlu, H. ve Işık, E. (2021). Çocuk ihmali ve istismarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(52), 313-351. doi: 10.29228/sobider.51080
- Demirkapı, Ş. E., Dereboy, Ç., Öztürk, Ş. C. ve Şakiroğlu, M. (2018). Çocukluk çağı travmalarının, kimlik gelişimi, duygu düzenleme gücü ve psikopatoloji ile ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 29(3), 147-153. doi: 10.5080/u20463
- Derebalı, N., Karadağ, Ç. S. ve Sönmez, S. (2013). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk istismarı, ihmali, şiddet ve eğitimcilerin rolü konusundaki görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 50-66.
- Dube, S. R., Miller, J. W., Brown, D. W., Giles, W. H., Felitti, V. J., Dong, M., ... Anda, R. F. (2006). *Adverse childhood experiences and the association with ever using alcohol and initiating alcohol use during adolescence*. Retrieved from [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(05\)00298-3/fulltext](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(05)00298-3/fulltext) doi: 10.1016/j.jadohealth.2005.06.006
- Eken, M. (2021). Çocuk istismarına iletişimsel yaklaşım: Sınıf öğretmenlerinin iletişimsel deneyimleri ve yeterlikleri üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 45, 125-143. doi: 10.52642/susbed.894296
- Ettekal, I., & Shi, Q. (2020). Developmental trajectories of teacher-student relationships and longitudinal associations with children's conduct problems from Grades 1 to 12. *Journal of School Psychology*, 82, 17-35. doi: 10.1016/j.jsp.2020.07.004
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., ... Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245-258. doi: 10.1016/s0749-3797(98)00017-8
- Forster, M., Gower, A. L., Borowsky, I. W., & McMorris, B. J. (2017). Associations between adverse childhood experiences, student-teacher relationships, and non-medical use of prescription medications among adolescents. *Addictive Behaviors*, 68, 30-34. doi: 10.1016/j.addbeh.2017.01.004
- Guzman, M. R. (2014). *What is high risk behaviors in adolescence?* Institute of Agriculture and Natural Resources University of Nebraska-Lincoln Extension. Retrieved from <http://extensionpublications.unl.edu/assets/pdf/g1715.pdf>
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Kanak, M. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarına destek eğitim programının etkisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54. doi: 10.5395/rde.2013.38.1.52
- Li, S., Wang, S., Gao., X., Jiang, Z., Xu, H., & Wan, Y. (2021). Patterns of adverse childhood experiences and suicidal behaviors in adolescents: A four-province study in China. *Journal of Affective Disorders*, 285, 69-76. doi: 10.1016/j.jad.2021.02.045
- Limanlar, K. A., Holman, D. M., Guinn, S. A., Pampati, S., Dyer, K. E., Merrick, M. T., ... Metzler, M. (2019). Adverse childhood experiences and the presence of cancer risk factors in adulthood: A scoping review of the literature from 2005 to 2015. *Journal of Pediatric Nursing*, 44, 81-89. doi: 10.1016/j.pedn.2018.10.009
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Torino: Pearson.
- McGovern, R., Givarry, E., Addison, M., Alderson, H., Simpson, E., Lingam, R., ... Kaner, E. (2020). The association between adverse child health, psychological, educational and social outcomes, and nondependent parental substance: A rapid evidence assessment. *Sage Journals*, 21(3), 470-483. doi: 10.1177/1524838018772850
- Merrick, M. T., Ford, D. C., Ports, K. A., & Guinn, A. S. (2018). *Prevalence of adverse childhood experiences from the 2011-2014 behavioral risk factor surveillance system in 23 states*. Retrieved from <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/2702204>
- Merrick, M. T., Ford, C. D., Ports, A. K., Guinn, A. S., Chen, J., Klevens., ... Mercy, J. A. (2019). *Vital signs: Estimated proportion of adult health problems attributable to adverse childhood experiences and implications for prevention*. Retrieved from <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/68/wr/mm6844e1.htm#contribAff>
- Molden, E. (2021). *Adverse childhood experiences and their connection to autoimmune disease in adulthood*. (Unpublished dissertation). University of Mississippi, USA.
- Özgün, Ö. (2005). *The relationship of novice Turkish early childhood education teachers' professional needs, experiences, efficacy beliefs, school climate for promoting early childhood learning, and job satisfaction*. (Unpublished dissertation). Syracuse University, USA.
- Özyürek, A., Çetin, A. ve Yıldırım, R. (2018). Aile hekimi ve öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki görüş ve tutumları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 437-453.
- Pierce, H., Jones, M. S., & Holcombe, A. E. (2022, 5). *Early adverse childhood experiences and social skills among youth in fragile families. childhood trauma and communication skills*. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-022-01607-3> doi: 10.1007/s10964-022-01607-3
- Price, P. C., Jhangiani, R., & Chiang, I-C. A. (2015). *Research methods in psychology* (2nd ed.). British Kolombiya.
- Rebicova, L. M., Veselska, D. Z., Husarova, D., Geckova, A. M., Jansen, D. E., Dijk, J. P., ... Reijneveld, S. A. (2021). Does schoolmate and teacher support buffer against the effect of adverse childhood experiences on emotional and behavioural problems? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 2-9. doi: 10.3390/ijerph182413009
- Salkind, J. N. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of research design* (10th ed.). California: Sage.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549. doi: 10.16986/HUJE.2017031319
- Tıraşçı, Y. ve Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmal. *Dicle Tıp Dergisi*, 34(1), 70-74.
- Türk, B., Hamzaoğlu, N., Yayak, A. ve Şenyuva, G. (2021). Çocuk istismarı ve ihmal hakkında bilgi ve farkındalık düzeyinin incelenmesi: Kesitsel araştırma. *Türkiye Klinikleri Adli Tıp ve Adli Bilimler Dergisi*, 18(3), 205-2014.
- Türk Ceza Kanunu [TCK]. (2004). *T. C. Resmî Gazete*, 25611, 12 Ağustos 2004. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5237.pdf> adresinden elde edildi.
- Uğurlu, F., Onat, G., Dinç, H. ve Günaydın, S. (2016). Çocukluk döneminde yaşanan ihmal veya istismarın benlik saygısına etkisinin incelenmesi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 3(1), 9-15. doi: 10.17681/hsp.61140

- Ulukol, B., Kahiloğulları, A. K., & Sethi, D. (2014, 12). *Adverse childhood experiences survey among university students*. Copenhagen: World Health Organization. Retrieved from https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0010/267472/Adverse-childhood-experiences-survey-among-university-students-in-Turkey-Eng.pdf
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] Türkiye (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarınaDairSozlesme.pdf adresinden elde edildi.
- Uysal, A. (1998). *Çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerini tanılamada hemşire ve ebelerin bilgi düzeylerinin saptanması*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Webster, E. M. (2022). The impact of adverse childhood experiences on health and development in young children. *Global Pediatric Health*, 9, 1-11. doi: 10.1177/2333794X221078

Çocukların Dış Mekânda Oyun Oynama Eğilimlerinin İncelenmesi*

Eslem Gözde Şenöz **¹ ve Güler Küçüküran ²

Öz

Bu çalışmanın amacı, 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama eğilimlerini belirlemek ve oyun oynama eğilimlerini dışarıda oyun oynama sıklıkları ve oyun oynama şekilleri (tek başına, yetişkinle veya akranla) değişkenleri açısından incelemektir. Ek olarak, pandemi sürecinde çocukların oyun oynama sıklığında değişim olup olmadığı ve ebeveynlerin çocuklarının oyunlarına katılıp katılmadıkları incelenmiştir. Bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukları ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Toplamda 132 çocuk ve ebeveynlerine ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde veri seti normal dağılım göstermediği için non-parametrik analiz yöntemlerinden Kruskal Wallis ve Mann-Whitney *U* testleri uygulanmıştır. Analiz sonucunda, araştırmaya katılan çocukların oyun oynama eğilimlerinde incelenen değişkenler açısından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Öte yandan, ebeveynlerden alınan yanıtlar doğrultusunda, araştırmaya katılan çocukların büyük çoğunluğunun dışarıda oyun oynama sıklıklarının COVID-19 pandemisi sürecinde azaldığı ve ebeveynlerin çocuklarının oyunlarına çoğunlukla katıldıkları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler

Oyun oynama eğilimi
Dış mekân oyunları
Okul öncesi dönem
COVID-19

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
15 Aralık 2021
Kabul Tarihi
09 Haziran 2022
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Investigation of Children's Playfulness Outdoors*

Abstract

The aim of this study is to determine the playfulness of 60-72-month-old preschool children and to examine their playfulness in terms of the variables of frequency of playing outside and the way they play (alone, with adults, or with peers). Furthermore, the change in the frequency of children's playing during the pandemic and the participation of parents in their children's plays were examined. The descriptive survey method was used in the study. The sample of the study consists of 60-72 months old preschool children and their parents. A total of 132 children and their parents were reached. The General Information Form and the Children's Playfulness Scale were used as data collection tools. Since the data is not normally distributed, non-parametric Kruskal Wallis and Mann-Whitney *U* tests were applied. As a result of the analysis, no significant difference was found in the playfulness of the children in terms of the variables examined. On the other hand, it has been determined that the frequency of children playing outside has decreased during the pandemic, and parents are actively involved in their children's plays.

Keywords

Playfulness
Outdoor play
Preschool period
COVID-19


Article Info


Received
December 15, 2021
Accepted
June 09, 2022
Article Type
Research Paper

Atf: Şenöz, E. G. ve Küçüküran, G. (2022). Çocukların dış mekânda oyun oynama eğilimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(Özel Sayı), 56-70. <https://doi.org/10.12984/eegeefd.1037190>

* Bu çalışma 7. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde (24-26 Kasım, 2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur. [This study was presented in the 7th International Early Childhood Education Congress (November 24-26, 2021) as an oral paper.]

** Sorumlu Yazar / Corresponding Author

¹  Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, eslemfide@sakarya.edu.tr

²  Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, gulerk@baskent.edu.tr



Extended Abstract

Introduction

Although the concepts of play and playfulness are interrelated, these two concepts have different meanings (Lester & Russell, 2010; Youell, 2008). It can be said that while playing is a behavior, playfulness is a tendency (Lieberman, 1977). According to Barnett (1990), playfulness includes characteristics such as humor, cheerfulness, playful attitude, energy, imagination, self-confidence, openness to innovation, sense of humor, and curiosity. Research has shown that playfulness helps children to relate to others (Jenkinson, 2015), supports children's healthy development and well-being (Proyer, Gander, Bertenshaw, & Brauer, 2018), and helps children cope with anxiety and frustration (Berger, Bitsch, Bröhl, & Falkenberg, 2017). Playfulness is significantly affected by the child's immediate environment (physical environment, available play materials, and social elements), which either encourages or limits his/her playfulness (Cooper, 2000). Children's playfulness can be activated outdoors because outdoor environments are free and dynamic. When the literature is examined, no study has been found in Turkey that examines the effect of outdoor play on the playfulness of preschool children. Therefore, this study aims to determine the playfulness of 60-72-month-old preschool children and to examine their playfulness in terms of frequency of playing outside and playing style. Furthermore, the change in the frequency of children's outdoor play during the pandemic process and parents' involvement in their children's plays were examined.

Method

The study was carried out as a descriptive survey study which is one of the quantitative research methods. The sample of the study consists of 132 pre-school children who are 60-72 months old and their parents. The convenience sampling method was used due to the limitations of the pandemic period. In the research, General Information Form and Children's Playfulness Scale which was adapted to Turkish by Keleş and Yurt (2017) were used as data collection tools. The data were collected through the Google Forms application.

Findings

In line with the findings, it is seen that the scores of the playfulness did not differ significantly according to the frequency of playing outside ($p > .05$). Considering the child's playing status during the pandemic process, 64% of the parents stated that their children's frequency of playing outside decreased, 26% stated that their children's frequency of playing outside increased and 10% stated that there was no change. The playing style variable was grouped as a peer, adult, and alone. When the playfulness scores of the children were examined according to the way they play, it is seen that the difference was not statistically significant ($p > .05$). However, it is seen that the mean scores of the children who played with their peers ($\bar{X} = 69.62$) were higher than those who played with adults ($\bar{X} = 56.91$) or alone ($\bar{X} = 49.67$). It was concluded that the difference between the scores of the children's playfulness according to the way they played outside was not significant ($p > .05$). However, although it was not significant in the social spontaneity subscale, it was found that those who played with peers ($\bar{X} = 70.55$) achieved a higher mean score than those who played with adults ($\bar{X} = 50.30$) or alone ($\bar{X} = 59.08$), and the p value ($p = .063$) was observed to be very close to the significance criterion. Only 14 of 132 parents stated that they did not take part in their children's plays. In other words, 118 parents engaged in the play of their children. While 63 of the parents stated that they participated in the play to entertain their children, 47 parents stated that they participated in the play due to safety concerns, 17 parents took part in the play to solve the difficulties when their children had problems with their peers, and 14 parents got involved in their children's play to start the play with their peers.

Discussion and Conclusion

Within the scope of the research, it was examined whether the playfulness of preschool children differed according to the frequency of playing outdoors, and it was concluded that the difference was not significant. First of all, the frequency of children's outdoor play was determined. As seen in the findings, 62 of the 132 children participating in the study play outside with a frequency of four to seven days a week, while 70 of them play outside with a frequency of 1 to 3 days a week. In fact, the United States' Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2011) emphasizes that children need at least one hour of physical activity each day. Factors such as rapid urbanization, traffic problems, safety concerns, academically oriented lifestyles, playgrounds that do not meet the interests and needs of children, parents and teachers not giving the necessary importance to outdoor plays create obstacles for children to play outdoors, which is the most natural play environment (Dowdell, Gray, & Malone, 2011; Farida, 2013; Lee et. al., 2021; Milteer, Ginsburg, & Mulligan, 2012; Slutsky & DeShelter, 2016). However, outdoor play serves a big role in the development of children. Another factor in the decline of outdoor plays is COVID-19 pandemic. As seen in the findings, 64% of the parents stated that their children's outdoor playtime decreased during the pandemic process. Research shows that children are less physically active and more sedentary during the days of the pandemic (Bates, Primack, Moraga, & Duarte, 2020; Dunton, Do, & Wang, 2020; Shahidi, Stewart Williams, & Hassani, 2020). Considering the variable of how preschool children play outdoors, it was seen that the playfulness of children doesn't differ significantly according to the way they play. However, it has

been observed that the mean scores of the children who play with their peers are higher than those who play with adults or alone. These results are supported by the findings of McInnes, Howard, Crowley and Miles, (2013) stating that children do not perceive the activity as play in the presence of adults and seem less likely to participate in the activity.

As another finding, there is no significant difference between the scores of the children's playfulness according to the way they play outside; however, although it was not significant in the social spontaneity subscale, it was concluded that those who play with peers have a higher average score than those who play with adults or alone. Considering that the social spontaneity sub-dimension includes cooperation, competition, interpersonal interaction, and being a leader or follower, it can be concluded that children show higher playfulness when they play with their peers. The reason is that while playing with their peers, children's skills such as negotiating, solving problems, behaving according to the situation, socializing, competing, sharing and cooperation develop (Ashiabi, 2007). As seen in the findings, parents participate in their children's plays for reasons such as entertaining their children, finding friends for them, solving difficulties when they have problems with their peers, and security concerns. This is like evidence of Jenkinson's (2015) view that today's play is an activity that is shaped, directed, and taught by adults. Polakow (1992) also describes a type of play that he calls 'controlled play', which is overly managed and restricted by cautious adults and explains the participation of parents in outside play for whatever reason. However, the role of adults should not limit children but open new possibilities for them (Göl-Güven, 2017). In other words, parents' critical roles include respecting children's needs, allowing children to act freely, make free choices, and interact with peers (Johnson, Christie, & Wardle, 2005). Moreover, due to the nature of the play, it is important for the child that the child voluntarily participates in the play (Gözüm & Kandır, 2020). As a result of his study with children in kindergarten, King (1979) found that children define an activity with blocks as a play if they participate by their own choice and perceive it as work if they are directed by an adult.

As a result, the frequency of children playing outside is low, and parents are involved in their children's plays. Another result is that the playfulness of 60-72-month-old preschool children's playfulness doesn't differ significantly according to the specified variables that are mentioned above. This might be due to the sample selection of the study. It is thought that the results could be statistically significant if studied with a more comprehensive and larger sample group.

Giriş

Oyun ve oyun oynama eğilimi kavramları birbiriyle bağlantılı olsalar da bu iki kavram farklı anlamlara sahiptir (Lester ve Russell, 2010; Youell, 2008). Oyunun bir davranış, oyun oynama eğiliminin ise kişisel ve içsel bir eğilim olduğu söylenebilir (Lieberman, 1977). Oyun, kendi içinde kuralları olan, sonucu önceden bilinmeyen, gönüllülük gerektiren ve çocuğu günlük hayatın ciddiyetinden uzaklaştıran bir eylemdir (Caillois, 1961; Huizinga, 1949). Oyun, her bireyin doğduğu andan itibaren ilk ve en temel eylemi olup çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve motor gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Alanyazında oyun davranışlarının bebeklik ve çocuklukta sayısız gelişimsel süreçte önemli işlevlere hizmet ettiği konusunda bir görüş birliği vardır (Bruner, Jolly ve Sylva, 1976; Burghardt, 2005). Oyun; iş birliği, uzlaşma, problem çözme, empati kurma, yaratıcılık, öz kontrol, kendini ifade etme, karar verme gibi becerilerin gelişmesini sağlamaktadır (Ashabi, 2007; Hurwitz, 2002). Lieberman (1965), oyun oynama eğilimi terimini alanyazına kazandıran ilk kişidir. Lieberman'a (1977) göre her çocuk oyun oynama eğilimi ile donanmıştır ve oyun oynama eğilimi çocukların oyuna karşı tutumunu ifade etmekte olup, oyunun temelini oluşturmaktadır. Barnett'e (1990) göre ise oyun oynama eğilimi; mizah, neşe, oyuncu-tutum, enerjilik, hayal gücü, kendine güven, yeniliğe açıklık, rahat olma, duyguları ifade etme ve merak gibi özellikleri kapsayan bireysel bir eğilimdir. Oyun oynama eğilimi; çocukların başkalarıyla ilişki kurmalarına ve oyun bağlamında bir birey olmayı öğrenmelerine yardımcı olmakta (Jenkinson, 2015), çocukların yaratıcılığını ve problem çözme yeteneklerini geliştirmekte (Bateson ve Martin, 2013), çocukların sağlıklı gelişimini ve esenliğini desteklemekte (Proyer, Gander, Bertenshaw ve Brauer, 2018) ve çocukların kaygı ve hayal kırıklığı ile baş etmelerine yardımcı olmaktadır (Berger, Bitsch, Bröhl ve Falkenberg, 2017).

Oyun ortamlarının iç mekân ya da dış mekânda olması, çocukların oyun oynama eğilimlerinde farklılık yaratmaktadır (Cornelli Sanderson, 2010; Rigby ve Gaik, 2007; Trevlas, Matsouka ve Zachopoulou, 2010). Oyun oynama eğilimi düzeyi çevreden önemli derecede etkilenmekte olup, çocuğun yakın çevresi (ebeveyn, kardeş, öğretmen, akran), fiziksel ortam ve ortamdaki mevcut oyun araçları ve sosyal unsurlar, onun oyun oynama eğilimini ya teşvik etmekte ya da sınırlamaktadır (Cooper, 2000). Çocukların oyun oynama eğilimlerinin aktive olabileceği bir ortam da dış mekândır çünkü dış mekân, oyun oynamanın özgürce gerçekleştirildiği (Maynard ve Waters, 2007), çocuğun oyun oynama eğilimini sergileyebileceği bir alandır. Dış mekân; çocuğa eğlence fırsatı sunan (Rasberry ve diğ., 2011), kapalı ortamlarda gerçekleştirilmesi zor olan koşma, tırmanma, atlama gibi kaba motor hareketleri deneyimlemesine ve ses çıkarabilmesine olanak tanıyan (Bilton, 2010) aynı zamanda sosyal becerilerini geliştirmesine imkân tanıyan (Pellegrini, 2006) bir ortamdır. Ayrıca, dış mekân oyunlarının, çocukların bilişsel, fiziksel ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra, genel sağlıkları, olumlu benlik algıları, yaratıcılıkları, risk alma becerileri, öz güvenleri ve öğrenmeleri üzerinde olumlu katkıları vardır (Bento ve Costa, 2018; Ernst, Johnson ve Burcak, 2019; Little ve Eager, 2010).

Araştırmalar, dış mekân oyunlarının, çocukların oyun oynama eğilimlerini olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir (Ouvry ve Furtado, 2019; Stephenson, 2003;). Lieberman (1977), oyun oynama eğilimi ile fiziksel aktivite arasında pozitif bir ilişki olduğunu öne sürmüştür. Fredrickson'a (2003) göre, okul bahçesinde oyun oynayan çocukların anlık motivasyonları basitçe anın tadını çıkarmak olsa da çocuklar aynı zamanda fiziksel, psikolojik ve sosyal kaynaklar inşa etmekte ve oyun oynama eğilimlerini dışa vuracak bir ortam yakalamaktadırlar. Dış mekânlar, çocuklara daha fazla kendi kendilerini yönetme imkânı tanımakta ve çocuklara yetişkinlerin hakemliği olmaksızın tartışmaları, müzakere etmeleri ve problem çözme fırsatları sağlamaktadır (Waite, Rogers ve Evans, 2013).

Araştırmalar; yaşam tarzı değişiklikleri, şehirleşme, teknoloji kullanımı, güvenlik endişesi, akademik odaklı yaşam gibi birçok faktörden dolayı dış mekânda oyun oynamanın yıllar içinde azaldığını göstermektedir (Gray, 2011; Johnson, Eberle, Henricks ve Kushner, 2015). Alanyazında ebeveyn kaygısının çocukların dışarıda oyun oynamaları üzerinde engel teşkil ettiğini gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Furedi, 2002; Kalish, Banco, Burke ve Lapidus, 2010). Trafik problemi, yabancı korkusu, hava koşulları, güvenlik endişesi gibi kaygıların yanı sıra günümüzde COVID-19 virüsünün bulaşma korkusu da dışarıda oyun oynamanın önündeki engellerden biri olmuştur. COVID-19 pandemisi, çocukları da tıpkı küresel toplumun diğer üyelerini etkilediği gibi etkilemektedir. COVID-19 pandemisi ile mevcut rutinin değişmesi, öngörülemezlik ve belirsizlik, çocukların ruh sağlığını etkilemektedir (Karki, Dhonju ve Kunwar, 2020). Bu değişiklikler sadece eğitime erişim ile fiziksel ve psikolojik güvenliğe değil, aynı zamanda sosyal ve fiziksel aktivitelere de yansımıştır (Armitage ve Nellums, 2020). Bu araştırma kapsamında, COVID-19 salgını ile birlikte ebeveynlerin dış mekânı kullanmaya yönelik uygulamalarında bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistemler teorisinde çocuğun en yakın ilişkide bulunduğu sistem, onun mikro sistemini oluşturmakta ve çocuğun gelişimini güçlü bir şekilde etkilemektedir. Bu sistemde, ebeveynler çocuğun gelişimi için ilk ve en uzun süreli bağlam olup, çocuklarının en yakın temas halinde bulunduğu kişileri oluşturmaktadır. Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte dış mekândayken nasıl bir yaklaşım sergiledikleri önem taşımaktadır. Little ve Eager (2010) çocukların dış mekân oyunlarında özgürlüklerinin ve etkileşimlerinin yetişkinlerin denetimi altında olduğunu belirtmektedir. Pandemi kısıtlamaları nedeniyle ebeveynlerin çocuklarıyla daha çok bir arada buldukları düşünüldüğünde bu

denetimin çocukların oyun oynama eğilimlerini nasıl etkilediği araştırılması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü çocuğun tek başına mı, akranlarıyla mı yoksa ebeveynleri ile mi oyun oynadığı davranışlarını ve eylemlerini etkilemektedir. Garvey (1990), özellikle oyunda yetişkinin varlığının çocuklar arasındaki etkileşimi etkilediğini belirtmektedir. Yani, çocuklar arasındaki sosyal etkileşimler, yetişkinlerin müdahalelerinin sınırlandığı zaman daha çok meydana gelmektedir. Aynı şekilde Harper ve McCluskey (2003) çalışmalarında, bir yetişkinin bir çocuğun oyununa katıldıktan sonra, çocuğun diğer çocuklarla etkileşim başlatma olasılığının daha düşük olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle çocukların ihtiyaçlarına saygı duymak, onların özgürce hareket etmelerine, kendi seçimlerini yapmalarına ve akranlarıyla etkileşime girmelerine izin vermek, yetişkinlerin kritik rolleri arasında yer almaktadır (Johnson, Christie ve Wardle, 2005). Çünkü çocuklar akranlarıyla etkileşime girdikleri vakit iş birliği, risk alma, rekabet, duyguları ifade etme gibi becerileri gelişmekte aynı zamanda sembolik ve hayali oyunlar oynamakta ve oyunlarında mizahı kullanmaktadırlar (Little, Wyver ve Gibson, 2011). Bu beceriler de oyun oynama eğiliminin bileşenlerinden olan fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah anlayışı boyutlarının özelliklerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama eğilimlerinin dış mekânda oyun oynama sıklıkları ve dışarıda oyun oynama şekilleri (tek başına, yetişkinle, akranla) açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının dış mekân oyunları ve oyun oynama eğilimleri ile ilgili Türkiye’de gerçekleştirilmiş bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, çocukların dış mekânda oyun oynama eğilimlerinin belirlenmesinin, ebeveynlerin ve öğretmenlerin onlar için dış mekânda oyun oynama olanağı yaratmaları açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi dönem çocukların (60-72 ay) oyun oynama eğilimleri ne düzeydedir?
2. Okul öncesi dönem çocukların (60-72 ay) COVID-19 pandemisi sürecinde dışarıda oyun oynama durumunda değişiklik olmuş mudur?
3. Okul öncesi dönem çocukların (60-72 ay) oyun oynama eğilimleri dış mekânda oyun oynama sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi dönem çocukların (60-72 ay) oyun oynama eğilimleri ve oyun oynama eğilimi ölçeğinin alt ölçek puanları, dışarıda oyun oynama şekline (tek başına, yetişkinle, akranla) göre farklılık göstermekte midir?
5. Ebeveynlerin çocukların oyunlarına katılım durumları ne düzeydedir ve katılma nedenleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama çalışmaları nicel araştırma türlerinden olup, değişkenler arasındaki ilişkilere bakılmaksızın var olan durumu ortaya koymak için yapılan bilimsel çalışmalardır. Betimsel tarama araştırmaları, bireylerin ya da grupların bir olgu veya konu ile ilgili davranışlarının, tutumlarının, eğilimlerinin ya da yeteneklerinin incelendiği araştırmalardır (Karakaya, 2014). Dolayısıyla bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının COVID-19 pandemisi sürecindeki dış mekân oyunlarındaki davranışları belirlendiği için betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada, betimsel tarama yöntemine ek olarak nedensel karşılaştırma yöntemi de kullanılmıştır. Bireyler veya gruplar arasında hâlihazırda var olan farklılıkların nedenlerinin veya sonuçlarının belirlendiği çalışmalarda nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmaktadır (Fraenkel, Norman ve Hyun, 2012). Dolayısıyla, bu çalışmada çocukların oyun oynama eğilimlerinin oyun oynama şekline göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığından ve ebeveynlerin çocukların oyunlarına katılma nedenleri araştırıldığından bu çalışma için nedensel karşılaştırmalı bir araştırma tasarımı benimsenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında MEB’e bağlı anaokulu ve anasınıflarında öğrenim gören 60-72 aylık 72’si kız 60’i erkek olmak üzere toplam 132 okul öncesi dönem çocuğu ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. COVID-19 pandemisi döneminin sınırlılıklarından dolayı örneklem oluşturulurken uygun örnekleme yöntemine başvurulmuş ve katılımcılara Google Forms uygulaması üzerinden çevrimiçi ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Genel Bilgi Formu ve Çocuklar için Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu. Araştırmacılar tarafından oluşturulan Genel Bilgi Formunda araştırmaya dâhil olan çocuğun cinsiyeti, bir hafta içerisinde dışarıda ne sıklıkla oyun oynadığı ve dışarıda ne şekilde oyun oynadığına ilişkin sorular yer almaktadır. Ayrıca COVID-19 pandemisi sürecinde çocuğun dışarıda oyun oynama durumundaki değişiklik ve ebeveynlerin, çocuklarının oyunlarına dâhil olma durumlarına ilişkin sorular sorulmuştur. Form, ebeveynler tarafından doldurulmuştur.

Çocuklar için Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği. Çocuklar için Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği, okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynamaya yönelik eğilimlerini belirlemek için geliştirilen bir ölçme aracıdır. Ölçek, Barnett (1990) tarafından geliştirilmiş, Keleş ve Yurt (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Beşli likert yapısında olan ölçek ‘Tamamen bu çocuk gibi (5)’ ile ‘Hiç bu çocuk gibi değil (1)’ arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 115, minimum puan ise 23’tür. 23 madde ve beş alt boyuttan oluşan ölçeğin alt boyutları fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu, mizah anlayışıdır. Fiziksel kendiliğindenlik alt boyutu enerji harcama, fiziksel zorluk ve risk ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Sosyal kendiliğindenlik alt boyutu, iş birliği ve rekabete dayalı kişilerarası etkileşimi, lider veya lideri takip etme özelliklerini taşımayı ve bu etkileşimler sırasında rahat olma veya rahat olmama hislerini içeren maddelerden oluşmaktadır. Bilişsel kendiliğindenlik alt boyutu, küçük kas hareketleri, sembolik ve hayali oyun oynama becerisi ve oyun oynama becerisi ile ilgili maddelerden meydana gelmektedir. Zevkin dışavurumu alt boyutu ise duyguları ve heyecanı net bir şekilde açığa vurabilmeyi içeren maddelerden oluşmaktadır. Bir diğer alt boyut olan mizah anlayışı alt boyutu ise oyunlarda mizah ve eğlenceyi kullanabilmeyi içeren maddelerden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin Cronbach α katsayısı değerleri incelendiğinde, fiziksel kendiliğindenlik .87, sosyal kendiliğindenlik .87, mizah anlayışı .87, bilişsel kendiliğindenlik .79 ve zevkin dışavurumu alt boyutu için. 92 olarak tespit edilmiştir (Keleş ve Yurt, 2017). Bu araştırmada ölçeğin toplam Cronbach α değeri .95 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri Ağustos-Kasım 2021 tarihlerinde internet üzerinden Google Formlar uygulaması aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan Genel Bilgi Formu ve Çocuklar için Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği, Google Formlar uygulaması kullanılarak çevrimiçi ortama aktarılmıştır. Veri toplama sürecinin ilk aşamasında katılımcılara aydınlatılmış onam formu aracılığıyla araştırma ile ilgili detaylar aktarılmıştır. Ardından katılımcılar, kimlik bilgilerinin araştırmacılar dışında üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı konusunda bilgilendirilmişlerdir. Araştırmacılar, veri toplama araçlarını WhatsApp, Instagram ve Facebook gibi dijital ortamlardan, okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlere ulaştırmışlardır. Ebeveynlerden formları, dış mekânda çocuklarıyla birlikte oyun oynama süreçlerini genellikle nasıl geçirdiklerini göz önünde bulundurarak cevaplamaları istenmiştir. Formları, toplamda 132 ebeveyn doldurmuştur.

Veri Analizi

Çalışmadaki istatistiksel işlemler ve analizler SPSS 24 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Analizin ilk aşamasında; çalışmaya dâhil olan çocukların cinsiyeti, dışarıda oyun oynama sıklıkları, dışarıda ne şekilde oyun oynadıkları, pandemi sürecinde dışarıda oyun oynama sıklıklarındaki değişiklik ve ebeveynlerin çocuklarının katılım durumları hakkında bilgi vermek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistikler yoluyla incelenmiş ve çocukların dışarıda oyun oynama sıklığına bakıldığında yedi farklı kategori belirlenmiştir. Dışarıda oyun oynama sıklığı dağılımlarının dengeli olması amacıyla bu kategoriler iki grup olmak üzere yeniden gruplandırılmıştır. Analizin ikinci aşamasında, analizde kullanılacak testlerin belirlenmesi için verilerin dağılımına bakılmıştır. Çalışmada normallik varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek amacıyla ilk olarak ölçeğe ait çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Ardından Kolmogorov-Smirnov analizi yapılmış ve verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için iki kategorili değişkenlerde nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi uygulanırken, üç kategorili değişkenlerde Kruskal Wallis testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2018). Gruplar arası karşılaştırmalarda, anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

Etik Konular

Araştırmanın veri toplama sürecine etik kurul izni alınarak başlanmıştır. Araştırmaya katılım, gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve katılımcılara onam formu onaylatılarak kimlik bilgilerinin araştırma ekibi dışında üçüncü taraflarla paylaşılmayacağı açıklanmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında bulgular, araştırma soruları göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

Çocukların Oyun Oynama Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanlar

Oyun Oynama Eğilimi Ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1

Oyun Oynama Eğilimi Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Ölçeğin Alt Ölçekleri	<i>n</i>	\bar{X}	Medyan	Mod	<i>SS</i>	Çar.	Bas.
Fiziksel Kendiliğindenlik	132	15.25	17	20	4.69	-0.86	-0.50
Sosyal Kendiliğindenlik	132	17.53	19	19	5.35	-0.73	-0.25
Bilişsel Kendiliğindenlik	132	12.93	13	13	2.79	0.07	-0.68
Zevkin Dışavurumu	132	19.46	21	21	4.74	-0.81	-0.28
Mizah Anlayışı	132	17.10	17	17	5.47	-0.43	-0.73
Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği Toplam Puanları	132	82.33	88	82	20.95	-0.88	-0.12

Tablo 1 incelendiğinde Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği puanlarına ilişkin ortalama, ortanca ve tepe değerinin birbirine yakın olmadığı görülmektedir. Oyun Oynama Eğilimi Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 31, en yüksek puan 113 ve ortalama puan ise 82.3'tür. Tabloda görüldüğü üzere oyun oynama eğilimi ölçeği ve ölçeğin alt ölçeklerine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayısı değerleri (-1.5) ve (+1.5) aralığındadır; bu durum verilerin normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği anlamına gelmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bunu doğrulamak için verilerin dağılımına ilişkin Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmış ve sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcılara Ait Oyun Oynama Eğilimi Ölçeğinin Normallik Testi

Ölçek ve Ölçeğin Alt Ölçekleri	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Kolmogorov-Smirnov İstatistiği	<i>sd</i>	<i>p</i>	Shapiro-Wilk İstatistiği	<i>sd</i>	<i>p</i>
Fiziksel Kendiliğindenlik	.20	132	.000	.86	132	.000
Sosyal Kendiliğindenlik	.13	132	.000	.93	132	.000
Bilişsel Kendiliğindenlik	.09	132	.010	.97	132	.015
Zevkin Dışavurumu	.14	132	.000	.90	132	.000
Mizah Anlayışı	.10	132	.001	.95	132	.000
Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği Toplam Puanları	.14	132	.000	.91	132	.000

Katılımcılara ait Oyun Oynama Eğilimi Ölçeğinin ve alt ölçeklerinin normallik testine bakıldığında $p > .05$ olduğundan katılımcılar evrene göre bir farklılık göstermemektedir. Yani araştırmaya katılanlar normal dağılım göstermemekte ve evreni temsil etmemektedirler.

Oyun Oynama Eğilimi Ölçeğinin Puan Ortalamalarının Dış Mekânda Oyun Oynama Sıklıkları Açısından İncelenmesi

Araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama eğilimlerinin dış mekânda oyun oynama sıklıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney *U* testi uygulanmıştır. Bu analiz gerçekleştirilmeden önce, dış mekânda oyun oynama sıklığı değişkenine göre veri dağılımlarının normalliği incelenmiş ve bunun sonucunda normal dağılım göstermediği için nonparametrik test kullanılmıştır. Oyun Oynama Eğilimi puanlarının dışarıda oyun oynama sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yürütülen Mann-Whitney *U* testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Dışarıda Oyun Oynama Sıklığı Değişkenine İlişkin Mann-Whitney *U* Testi Sonuçları

	Dışarıda Oyun Oynama Sıklıkları	<i>n</i>	\bar{X}	Mann-Whitney <i>U</i>	<i>p</i>
Oyun Oynama Eğilimi	1-3 Gün	62	66.35	2161	.97
	4-7 Gün	70	66.63		

Tablo 3'teki Mann-Whitney *U* testi sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların oyun oynama eğilimi puanlarının, dışarıda oyun oynama sıklıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği puan ortalamaları 1 ile 3 gün dışarıda oyun oynayan çocuklara ($\bar{X} = 66.35$) kıyasla, dışarıda 4 ile 7 gün ($\bar{X} = 66.63$) sıklığında oyun oynayan çocuklar lehine anlamlı olmamakla birlikte farklılık göstermiştir.

Çocukların Pandemi Sürecinde Dışarıda Oyun Oynama Durumu

Araştırma kapsamında ebeveynlere çocuklarının dışarıda oyun oynama sürelerindeki değişiklik sorulmuştur. Pandemi sürecinde çocuğun dışarıda oyun oynama durumuna bakıldığında, araştırmaya katılan ebeveynlerin

%64'ü, çocuklarının dışarıda oyun oynama sürelerinin azaldığını belirtirken %26'sı, çocuklarının dış mekânda oyun oynama süresinin arttığını ifade etmiş ve %10'u ise herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmiştir.

Oyun Oynama Eğilimi Ölçeğinin Puan Ortalamalarının Oyun Oynama Şekli Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama eğilimlerinin oyun oynama şekilleri açısından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için normallik ön koşulu sağlanamadığı için nonparametrik testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Oyun Oynama Şekli Değişkenine İlişkin Ölçek Puanları Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Oyun Oynama Şekli	<i>n</i>	\bar{X}	χ^2	<i>p</i>
Oyun Oynama Eğilimi	Akranla	103	69.62	3.3	.19
	Yetişkinle	23	56.91		
	Tek başına	6	49.67		

Oyun oynama şekli değişkeni akranla, yetişkinle ve tek başına şeklinde gruplandırılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların oyun oynama şekillerine göre oyun oynama eğilimi puanları incelendiğinde farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Ancak Tablo 4 incelendiğinde akranlarıyla oyun oynayan çocukların oyun oynama eğilimi ölçeği puan ortalamalarının ($\bar{X} = 69.62$) yetişkin eşliğinde ($\bar{X} = 56.91$) veya tek başına ($\bar{X} = 49.67$) oyun oynayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Oyun Oynama Eğilimi Ölçeğinin Alt Ölçek Puan Ortalamalarının Oyun Oynama Şekli Değişkeni Açısından İncelenmesi

Çocukların oyun oynama eğilimleri toplam puanları ile fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah anlayışı alt ölçeklerinden aldıkları puanın oyun oynama şekillerine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis testi ile incelenmiş, bulgular Tablo 6'da ele alınmıştır.

Tablo 5

Oyun Oynama Şekli Değişkenine İlişkin Alt Ölçek Puanları Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Ölçekleri	Oyun Oynama Şekli	<i>n</i>	\bar{X}	χ^2	<i>p</i>
Fiziksel Kendiliğindenlik	Akranla	103	69.78	3.91	.141
	Yetişkinle	23	57.22		
	Tek Başına	6	45.83		
Sosyal Kendiliğindenlik	Akranla	103	70.55	5.54	.063
	Yetişkinle	23	50.30		
	Tek Başına	6	59.08		
Bilişsel Kendiliğindenlik	Akranla	103	67.97	3.56	.169
	Yetişkinle	23	67.37		
	Tek Başına	6	37.92		
Zevkin Dışavurumu	Akranla	103	69.96	3.96	.138
	Yetişkinle	23	55.24		
	Tek Başına	6	50.25		
Mizah Anlayışı	Akranla	103	68.10	0.14	.597
	Yetişkinle	23	62.46		
	Tek Başına	6	54.50		

Çocukların dışarıda oyun oynama şekline göre oyun oynama eğilimi alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Ancak sosyal kendiliğindenlik alt ölçeğinde anlamlı olmamakla birlikte, akranla oyun oynayanların ($\bar{X} = 70.55$), yetişkinle ($\bar{X} = 50.30$) veya tek başına ($\bar{X} = 59.08$) oyun oynayanlardan daha yüksek puan ortalaması elde ettikleri ve Tablo 6'da da görüldüğü gibi, *p* değerinin anlamlılık ölçütüne epey yakın olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin Çocukların Oyununa Dâhil Olma Durumu

Araştırma kapsamında ebeveynlere, çocuklarının oyunlarına katılıp katılmadıklarını, katılıyorlarsa hangi amaçla/amaçlarla bunu gerçekleştirdikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan 132 ebeveyn 14'ü çocuklarının oyununa dâhil olmadığını belirtmiştir. Bir başka deyişle, 118 ebeveyn çocuğunun oyuna dâhil olmaktadır. Ebeveynlerin 63'ü çocuğunu eğlendirmek için oyununa katıldığını belirtirken 47 ebeveyn, güvenlik kaygısından dolayı çocuklarının yanında bulunup oyununa katıldıklarını, 17 ebeveyn çocukları akranlarıyla problem

yaşadığında zorlukları çözmek için oyuna katıldıklarını, 14 ebeveyn ise akranlarıyla oyun başlatmak için oyuna dâhil olduklarını belirtmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma ile, 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama eğilimi düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve ebeveynlerin, çocuklarının oyunlarına katılım durumları belirlenmiştir. Araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama eğilimlerinin dış mekânda oyun oynama sıklıklarına göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmış ve farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle çocukların dış mekânda oyun oynama sıklıkları tespit edilmiştir. Bulgularda da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 132 çocuktan 62'si, haftada dört ile yedi gün sıklığında dışarıda oyun oynarken, 70'i haftada 1 ile 3 gün sıklığında dışarıda oyun oynamaktadır. Dünya Sağlık Örgütü, 5-17 yaş arası çocuk ve ergenlerin günde en az 60 dakika orta ila şiddetli yoğunlukta fiziksel aktivite yapmalarını önermektedir (World Health Organization [WHO], 2020a). Okul öncesi çocukların en yüksek fiziksel aktivite düzeylerinin dış mekânda oyun oynadıklarında ortaya çıktığı göz önünde bulundurulacak olursa, dış mekânda oyun oynamanın çocuklar için önemi vurgulanmış olur (Lee ve diğ., 2021). Öte yandan, fiziksel aktivite olsun ya da olmasın, doğada olmak aynı zamanda genel refahı iyileştirmekte ve sosyal-duygusal faydalar sağlamaktadır (Hartig, Mitchell, De Vries ve Frumkin, 2014). Dış mekân oyunları çocukların gelişimleri için büyük önem taşımaktadır. Araştırmalar, dış mekânda oyunun; obezite, dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite bozukluğu, anksiyete ve depresyon gibi negatif durumların ortaya çıkışını engellediğini, çocukların risklerle başa çıkmayı öğrenmesine fırsat sağladığını, bilişsel gelişimine katkı sağladığını ve iş birliği öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir (Bilton, 2010; Kimbro, Brooks-Gunn ve McLanahan, 2011; Ouvry ve Furtado, 2019; Tovey, 2007). Tüm bunlara rağmen, bulgularda da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan çocukların %83'ü her gün dışarıda oyun oynamamaktadır. Günümüzde dış mekân oyunlarına ayrılan zaman her geçen gün azalmaktadır. Bu durum oyunların türünün ve niteliğinin değişmesine ve sokaklarda oyun oynamanın yerini evde teknolojik cihazlarla oyun oynamaya bırakmasına neden olmaktadır (Horzum, 2011). Bunun yanı sıra hızlı kentleşme, trafik sorunları, güvenlik kaygısı, akademik odaklı yaşam tarzları, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermeyen oyun alanları, ebeveynlerin ve öğretmenlerin dış mekân oyunlarına gereken önemi vermemesi gibi faktörler çocukların en doğal oyun ortamı olan dış mekânda oyun oynamanın önünde engel oluşturmaktadır (Dowdell, Gray ve Malone, 2011; Farida, 2013; Lee ve diğ., 2021; Milteer, Ginsburg ve Mulligan, 2013; Slutsky ve DeShelter, 2016). Bu bağlamda, çocukların dış mekânda oyun oynamasının önündeki engellerin minimuma indirilerek uygun ortam ve koşulların sağlanması oldukça önemlidir.

Dış mekân oyunlarının azalmasındaki bir diğer faktör ise COVID-19'dan kaynaklanmaktadır. Bulgularda da görüldüğü gibi araştırmaya katılan ebeveynlerin %64'ü COVID-19 pandemisi sürecinde çocuklarının dışarıda oyun oynama sürelerinin azaldığını ifade etmişlerdir. Mart 2020'de, Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020b) COVID-19'u resmi olarak pandemi olarak ilan ettiğinde, insanlardan yayılmayı azaltmak için evde kalmaları istenmişti. Okulların uzaktan eğitimle sürdürülmesi bir zamanlar ev dışında gerçekleşen etkinliklerin ev ortamında sanal uygulamaya geçmesiyle sonuçlanmış ve fiziksel aktiviteyi sınırlandırmıştır. Evde kalma kısıtlamalarının bir diğer olumsuz sonucu, çocukların fiziksel olarak aktif olma fırsatlarının azalmasıdır. Araştırmalar, çocukların pandemi günlerinde fiziksel aktiviteyi azalttıklarını, daha hareketsiz olduklarını ve sedanter (hareketsiz) yaşam tarzına daha da yaklaştıklarını göstermektedir (Bates, Primack, Moraga ve Duarte, 2020; Dunton, Do ve Wang, 2020; Shahidi, Stewart Williams ve Hassani, 2020). Ayrıca, Oosterhoff, Palmer, Wilson ve Shook'un (2020) COVID-19 pandemisi sürecinde gerçekleştirdikleri araştırma; çocukların ekran başında geçirdikleri sürenin arttığını, sadece eğitim amaçlı değil, aynı zamanda boş zaman etkinlikleri için de teknolojik cihazlara daha çok vakit ayırdıklarını göstermektedir. Öte yandan pandemi döneminde çocukların fiziksel aktivitesinde görülen düşüşün aksine, çalışmaya katılan ebeveynlerin %26'sı pandemi döneminde çocuklarının dış mekânda oyun oynama süresinin arttığını belirtirken, %10'u herhangi bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir. Aynı şekilde Eyer ve diğerlerinin (2021) yaptığı çalışma sonucunda da ebeveynler pandemi döneminde çocuklarının fiziksel aktivitesinde artış olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, salgının kapalı mekânlarda daha hızlı yayılmasından, dolayısıyla da çocukların açık alanlara yönlendirilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca Reed, Hanna, Bai ve Agans'ın (2022) çalışmasına göre, pandemi sürecinde insanların sosyal mesafe kurabilecekleri ve yine de güvenli bir şekilde etkileşime girebilecekleri fiziksel alanlar sağlayan yeşil alanlara ve açık hava rekreasyonuna ilgi artmıştır. Ancak bu çalışmada da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan çocukların çoğunluğunun COVID-19 pandemisi sürecinde dış mekân oyunlarına ayırdığı zaman azalmıştır. Bu durumun izolasyon önlemlerinden, eğitim öğretim sürecinin uzaktan yürütülmesinden ve dolayısıyla çocukların teknolojik cihazlara itilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekânda ne şekilde oyun oynadıkları değişkeni dikkate alındığında oyun oynama şekillerine göre oyun oynama eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Fakat akranlarıyla oyun oynayan çocukların Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği puan ortalamalarının yetişkin eşliğinde veya tek başına oyun oynayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, McInnes, Howard, Crowley ve Miles'in (2013) çocukların, gerçekleştirilen aktiviteyi yetişkin varlığında oyun olarak algılamadıkları ve aktiviteye

katılmalarının daha az olası görüldüğü bulguları ile desteklenmektedir. Bu nedenle, çocukların oyunun doğasına uygun bir şekilde oyun oynayabilmeleri ve oyun oynama eğilimlerini ortaya çıkarabilmeleri için akranlarıyla oyun oynamalarının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bir diğer bulgu olarak da çocukların dışarıda oyun oynama şekline göre oyun oynama eğilimi alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı fakat sosyal kendiliğindenlik alt ölçeğinde anlamlı olmamakla birlikte, akranla oyun oynayanların yetişkinle veya tek başına oyun oynayanlardan daha yüksek puan ortalaması elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal kendiliğindenlik alt boyutunun, iş birliği, rekabet, kişilerarası etkileşim, lider veya takipçi olma özelliklerini taşımayı kapsadığı göz önünde bulundurulacak olursa çocukların akranlarıyla oyun oynadıklarında oyun oynama eğilimlerinin daha yüksek olacağı sonucuna ulaşılabilir. Çünkü akranlarıyla oyun oynarken çocukların müzakere etme, problem çözme, duruma göre davranma, sosyalleşme, rekabet etme, paylaşma ve iş birliği gibi becerileri gelişmektedir (Ashabi, 2007). Dolayısıyla, çocukların oyun oynama eğilimi bileşenlerinden olan sosyal kendiliğindenliğinin desteklenmesi için akranlarıyla oyun oynamaları önemlidir.

Bulgularda da görüldüğü üzere; ebeveynler çocuklarını eğlendirmek, onlara arkadaş bulmak, akranlarıyla problem yaşadıklarında zorluğu çözmek ve güvenlik kaygısı gibi nedenlerden ötürü çocuklarının oyunlarına dâhil olmaktadır. Bu durum Jenkinson'ın (2015), günümüzde oyunun, yetişkinler tarafından şekillendirilen, yönlendirilen ve öğretme çabası barındıran bir faaliyet olduğu yönündeki görüşünün de kanıtı gibidir. Polakow (1992) da 'kontrollü oyun' olarak adlandırdığı, aşırı yönetilen ve temkinli yetişkinler tarafından kısıtlanan bir oyun türünü tanımlayarak araştırmadaki ebeveynlerin dışarda oyuna hangi gerekçeyle olursa olsun dahil olma durumlarını açıklar niteliktedir. Oysa yetişkinlerin rolü çocukları sınırlamak değil, onlar için yeni olasılıklar açmak olmalıdır (Göl-Güven, 2017). Ayrıca oyunun doğası gereği çocuğun oyuna kendi isteyerek katılması çocuk açısından önem taşımaktadır (Gözüm ve Kandır, 2020). Yetişkinlerin, çocukların oyunlarına müdahalesinin miktarı, çocukların hatalardan öğrenme, sorunları kendi akıl yürütmeleriyle çözme ve yaratıcı düşünme fırsatlarını etkileyebilmektedir (Aras, 2017). King (1979), anaokulundaki çocuklarla yaptığı çalışma sonucunda, çocukların bloklarla yapılan bir aktiviteyi eğer kendi seçimleriyle katılmışlarsa oyun olarak tanımladıklarını, bir yetişkin tarafından yönlendirilmişlerse iş olarak algıladıklarını bulmuştur. Ebeveynlerin çocukların oyunlarına dâhil olmaları çocukların o oyunu oyun olarak algılamalarına ve dolayısıyla oyun oynama eğilimlerini sergileyememelerini doğurmaktadır şeklinde düşünülebilir. Sigel'e (1987) göre aktif bir öğrenen olarak çocuk, sağlıklı gelişme aracı olarak oyun yoluyla kendisi tarafından yönlendirilen etkinlikler için fırsatlara sahip olmalıdır. Ayrıca Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff ve Gryfe (2008) de özellikle çocukların başlattığı keşif ve merakı teşvik eden belirli oyun biçimlerinin, daha sonraki akademik başarı için gerekli bilgi ve becerilerin edinilmesine yol açtığını belirtmiştir. Çocukların başlattığı oyunlar aynı zamanda çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Bodrova ve Leong, 2010). Ancak tüm bunların yanında, yetişkinlerin, çocukların gelişimleri üzerindeki rolü göz ardı edilemez. Araştırmalar, yetişkinlerin, çocukların oyunlarına dahil olma biçimlerine bağlı olarak çocukların öğrenmelerini kolaylaştırabileceğini veya engelleyebileceğini göstermektedir (Bonawitz ve diğ., 2011; Yu, 2022). Bir başka deyişle, yetişkinin liderlik etmediği ancak rehberlik ederek çocuğun özerkliğini ve keşif duygusunu desteklediği oyunların çocukların aritmetik, uzamsal, dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Weisberg, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Kittredge ve Klahr, 2016). Dolayısıyla, yetişkinlerin çocukların oyunlarına ne zaman katılacaklarının ve ne zaman kendi dünyalarını keşfetmelerine izin vereceklerinin bilincinde olmaları, oyundan alınabilecek verim için önem arz etmektedir.

Sonuç olarak, 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada yapılan analizler, oyun oynama eğilimlerinin belirtilen değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu durumun çalışmanın örneklemiyle ilgili sınırlılığından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Çalışmada, katılımcı profilinin kapsamının yorumlanmasına yönelik herhangi bir veri bulunmaması, mevcut çalışmanın bir sınırlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda, katılımcıların profillerinin belirlenerek daha kapsamlı ve daha geniş örneklem grubuyla çalışılması durumunda farklı sonuçlara ulaşılabilirliği düşünülmektedir. Araştırmanın sonucunda, çocukların dışarıda oyun oynama sıklıklarının az olduğu ve ebeveynlerin çocukların oyunlarına katılım gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın COVID-19 pandemisi sürecinde gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda dış mekânda oyun oynama sıklığının azalma sebebi olarak pandemi sürecindeki sosyal mesafe önlemleri düşünülebilir. Bütün bunların yanında, çocukların güvenlikleri sağlanarak her koşulda dış mekânda özgürce oyun oynamaları önem taşımaktadır. Bu durum çocukların, yetişkin denetiminin en az olabileceği güvenli ortamlarda oyun oynama fırsatlarının yaratılmasının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle eğitimciler ve politikacılar, şehir ve okul planlamalarında birlikte çalışarak, çocuklar için güvenli oyun alanları tasarlamalı, daha nitelikli çocukluk deneyimleri yaşatmak için çalışmalıdır. Burada amaç, çocuk dostu ortamlar yaratılarak tehlikelerin minimuma indirildiği ancak çocukların kendi seçtikleri risk fırsatlarının bulunduğu güvenli ortamlar yaratmak ve çocukların özerk bir şekilde oyun oynamalarına izin verecek fırsatlar yaratmak olmalıdır. Sonuç olarak bu araştırma COVID-19 pandemisi sürecini ele alması bakımından güncel, oyun oynama eğilimi ve dış mekân oyunları kavramlarını bir arada içeren araştırmaların çok sınırlı sayıda olması bakımından özgündür. Gelecekte özellikle çocuklarla yapılacak çalışmalarda, oyun oynama ile ilgili verilerin gözlem gibi birincil elden

veri toplama yöntemleri ile elde edilmesinin, mevcut durumu daha derinlemesine yorumlayabilmek adına etkili sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Mali Destek

Mevcut çalışma için herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik kurulunun 07.07.2021 tarihli 32 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça / References

- Aras, S. (2017). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care, 186*(7), 1173-1184.
- Armitage, R., & Nellums, L. B. (2020). Considering inequalities in the school closure response to COVID-19. *The Lancet Global Health, 8*(5), e644. doi: 10.1016/S2214-109X(20)30116-9
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal, 35*(2), 199-207. doi: 10.1007/s10643-007-0165-8
- Barnett, L. A. (1990). Playfulness: Definition, design, and measurement. *Play and Culture, 3*, 319-336.
- Bates, A. E., Primack, R. B., Moraga, P., & Duarte, C. M. (2020). COVID-19 pandemic and associated lockdown as a "global human confinement experiment" to investigate biodiversity conservation. *Biological Conservation, 248*, 1-6. doi: 10.1016/j.biocon.2020.108665
- Bateson, P., & Martin, P. (2013). *Play, playfulness, creativity, and innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bento, G., & Costa, J. A. (2018). Outdoor play as a mean to achieve educational goals-a case study in a Portuguese day-care group. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 18*(4), 289-302. doi: 10.1080/14729679.2018.1443483
- Berger, P., Bitsch, F., Bröhl, H., & Falkenberg, I. (2017). Play and playfulness in psychiatry: A selective review. *International Journal of Play, 7*(2), 210-225. doi: 10.1080/21594937.2017.1383341
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation* (3rd ed.). London: Routledge.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2010). Revisiting Vygotskian perspectives on play and pedagogy. In S. Rogers (Ed.) *Rethinking play and pedagogy in early childhood education: concepts, contexts, and cultures* (pp. 60-72). Abingdon: Routledge.
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E., & Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition, 120*(3), 322-330.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J., Jolly, A., & Sylva, K. (1976). *Play: Its role in development and evolution*. New York, NY: Basic Books.
- Burghardt, G. M. (2005). *The genesis of animal play: Testing the limits*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caillois, R. (1961). *The game design reader: A rules of play anthology*. Massachusetts: The MIT Press.
- Centers for Disease Control and Prevention[CDC]. (2022). *How much physical activity do children need?* Retrieved from <https://www.cdc.gov/physicalactivity/basics/children/index.htm>
- Cooper, R. J. (2000). The impact of child abuse on children's play: A conceptual model. *Occupational Therapy International, 7*, 259-276. doi: 10.1002/oti.127
- Cornelli Sanderson, R. (2010). *Towards a new measure of playfulness: The capacity to fully and freely engage in play* (Unpublished dissertation). Loyola University Chicago, Chicago.
- Dowdell, K., Gray, T., & Malone, K. (2011). Nature and its influence on children's outdoor play. *Journal of Outdoor and Environmental Education, 15*(2), 24-35. doi: 10.1007/BF03400925
- Dunton, G. F., Do, B., & Wang, S. D. (2020). Early effects of the COVID-19 pandemic on physical activity and sedentary behavior in children living in the US. *BMC Public Health, 20*(1), 1-13. doi: 10.1186/s12889-020-09429-3
- Ernst, J., Johnson, M., & Burcak, F. (2019). The nature and nurture of resilience: Exploring the impact of nature preschools on young children's protective factors. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 6*(2), 7-18.
- Eyler, A. A., Schmidt, L., Kepper, M., Mazzucca, S., Gilbert, A., & Beck, A. (2021). Parent perceptions of changes in child physical activity during COVID-19 stay-at-home orders. *Frontiers in Public Health, 9*(637151). doi: 10.3389/fpubh.2021.637151

- Farida, N. (2013). Effects of outdoor shared spaces on social interaction in a housing estate in Algeria. *Frontiers of Architectural Research*, 2(4), 457-467. doi: 10.1016/j.foar.2013.09.002
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Gryfe, S. G. (2008). Conceptual split?: Parents' and experts' perceptions of play in the 21st century. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(4), 305-316. doi: 10.1016/j.appdev.2008.04.006
- Fraenkel, J. R., Norman E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw Hill.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American Scientist*, 91(4), 330-335. doi: 10.1511/2003.4.330
- Furedi, F. (2002). *Culture of fear: Risk-taking and the morality of low expectation*. London and New York: Continuum.
- Garvey, C. (1990). *Play* (enlarged ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Göl-Güven, M. (2017). Play and flow: Children's culture and adults' role. *Journal of Early Childhood Studies*, 1(2), 267-281. doi: 10.24130/eccd-jecs.196720171230
- Gözüm, A. İ. C. ve Kandır, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 82-100. doi: 10.33418/ataunikkefd.777424
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.
- Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 163-184. doi: 10.1016/S0885-2006(03)00025-5
- Hartig, T., Mitchell, R., De Vries, S., & Frumkin, H. (2014). Nature and health. *Annual Review of Public Health*, 35, 207-228. doi: 10.1146/annurev-publhealth-032013-182443
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens: A study of the play element in culture*. London: Routledge.
- Hurwitz, S. C. (2002). To be successful—let them play! (For parents particularly). *Childhood Education*, 79(2), 101-103.
- Jenkinson, S. (2015). *Genius of play: Celebrating the spirit of childhood*. Gloucestershire: Hawthorn Press.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Johnson, J. E., Eberle, S. G., Henricks, T. S., & Kuschner, D. (2015). Designing and creating playgrounds. In J. L. Frost (Ed.), *The handbook of the study of play* (pp. 425-434). Maryland, USA: Rowman & Littlefield.
- Kalish, M., Banco, L., Burke, G., & Lapidus, G. (2010). Outdoor play: A survey of parent's perceptions of their child's safety. *Journal of Trauma and Acute Care Surgery*, 69(4). doi: 10.1097/TA.0b013e3181f1eaf0
- Karakaya, İ. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karki, U., Dhonju, G., & Kunwar, A. R. (2020). Parenting during the COVID-19 pandemic. *JNMA: Journal of the Nepal Medical Association*, 58(231), 957-959. doi: 10.31729/jnma.5319
- Keleş, S., & Yurt, Ö. (2017). An investigation of playfulness of pre-school children in Turkey. *Early Child Development and Care*, 187(8), 1372-138. doi: 10.1080/03004430.2016.1169531
- Kimbrow, R. T., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2011). Young children in urban areas: Links among neighborhood characteristics, weight status, outdoor play, and television watching. *Social science & medicine*, 72(5), 668-676. doi: 10.1016/j.socscimed.2010.12.015
- King, N. R. (1979). Play: The kindergartners' perspective. *The Elementary School Journal*, 80(2), 81-87. doi: 10.1086/461176

- Lee, E. Y., Bains, A., Hunter, S., Ament, A., Brazo-Sayavera, J., Carson, V., ... Tremblay, M. S. (2021). Systematic review of the correlates of outdoor play and time among children aged 3-12 years. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1), 1-46. doi: 10.1186/s12966-021-01097-9
- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide* (Working Paper No. 57). The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Lieberman, J. N. (1965). Playfulness and divergent thinking: An investigation of their relationship at the kindergarten level. *Journal of Genetic Psychology*, 107, 29-224. doi: 10.1080/00221325.1965.10533661.
- Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. New York, NY: Academic Press.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513. doi: 10.1080/1350293X.2010.525949
- Little, H., Wyver, S., & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risktaking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113-131. doi: 10.1080/1350293X.2011.548959
- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255-265. doi: 10.1080/09575140701594400
- McInnes, K., Howard, J., Crowley, K., & Miles, G. (2013). The nature of adult-child interaction in the early years classroom: Implications for children's perceptions of play and subsequent learning behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 268-282. doi: 10.1080/1350293X.2013.789194
- Milteer, R. M., Ginsburg, K. R., & Mulligan, D. A. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: Focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129(1), e204-e213.
- Oosterhoff, B., Palmer, C. A., Wilson, J., & Shook, N. (2020). Adolescents' motivations to engage in social distancing during the COVID-19 pandemic: Associations with mental and social health. *Journal of Adolescent Health*, 67(2), 179-185.
- Ouvry, M., & Furtado, A. (2019). *Exercising muscles and minds: Outdoor play and the early years curriculum*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Pellegrini, A. D. (2006). *Recess: Its role in education and development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Polakow, V. (1992). *The erosion of childhood*. Illinois: University of Illinois Press.
- Proyer, R. T., Gander, F., Bertenshaw, E. J., & Brauer, K. (2018). The positive relationships of playfulness with indicators of health, activity, and physical fitness. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-16. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01440
- Rasberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B. A., Russell, L. A., Coyle, K. K., & Nihiser, A. J. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52, 10-20. doi: 10.1016/j.ypmed.2011.01.027
- Reed, K. B., Hanna, S., Bai, S., & Agans, J. P. (2022). Outdoor recreation as an asset for youth development in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 14(1), 62-77. doi: 10.18666/JOREL-2022-V14-I1-11167
- Rigby, P., & Gaik, S. (2007). Stability of playfulness across environmental settings: A pilot study. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 27(1), 27-43. doi: 10.1080/J006v27n01_03
- Shahidi, S. H., Stewart Williams, J., & Hassani, F. (2020). Physical activity during COVID-19 quarantine. *Acta Paediatrica*, 109(10), 2147-2148. doi: 10.1111/apa.15420
- Sigel, I. E. (1987). Does hoarding rob children of their childhood? *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 211-225. doi: 10.1016/0885-2006(87)90031-7
- Slutsky, R., & DeShetler, L. M. (2016). How technology is transforming the ways in which children play. *Early Child Development and Care*, 187(7), 1138-1146. doi: 10.1080/03004430.2016.1157790
- Stephenson, A. (2003). Physical risk taking: Dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43. doi: 10.1080/0957514032000045573

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. London: Pearson.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge*. Berkshire: Open University Press.
- Trevlas, E., Matsouka, O., & Zachopoulou, E. (2010). Relationship between playfulness and motor creativity in preschool children. *Early Child Development and Care*, 173(5), 535-543. doi: 10.1080/0300443032000070482
- Waite, S., Rogers, S., & Evans, J. (2013). Freedom, flow and fairness: Exploring how children develop socially at school through outdoor play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(3), 255-276. doi: 10.1080/14729679.2013.798590
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177-182. doi: 10.1177/0963721416645512
- World Health Organization [WHO]. (2020a). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization [WHO]. (2020b). *Coronavirus (COVID-19) events as they happen*. Retrieved from <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen>
- Youell, B. (2008). *The importance of play and playfulness*. London: Routledge.
- Yu, Y. (2022). Using guided play to facilitate young children's exploratory learning. In O. S. Tan, K. K. Poon, B. A. O'Brien, & A. Rifkin-Graboi (Eds.), *Early childhood Development and Education in Singapore* (pp. 189-215). Singapore: Springer.