



**TÜRKİYE
SOSYAL ARAŞTIRMALAR
DERGİSİ**

**Turkish
Journal of
Social Research**

2018 ÖZEL SAYI / 2018 SPECIAL ISSUE

Özel Sayı Editörü: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

Özel Sayı Redaksiyon: Arş. Gör. Dr. Büşra KAYNAK EKİCİ

ISSN 1301-370X

*Dört ayda bir yayımlanır. Uluslararası Hakemli bir dergidir.
Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz.*

*Published every four months. This is a refereed Journal. All right reserved.
No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without reference to the journal.*





**TÜRKİYE
SOSYAL
ARAŞTIRMALAR
DERGİSİ**

**Turkish
Journal
of
Social
Research**

Sahibi / Owner

Akademisyenler Birliği Adına
Prof. Dr. Şükrü KOÇ

Yazı İşleri Müdürü

Uzm. Mustafa AÇIKGÖZ

Editörler Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Fatma AÇIK
Prof. Dr. Fatma ARPACI
Doç. Dr. Çelebi ULUYOL

İngilizce Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Nazlı GÜNDÜZ
Dr. Yiğit SÜMBÜL

Redaksiyon / Reduction

Arş. Gör. Hatice VARGELEN

Banka Hesap No / Bank Account Number

Halk Bankası / Halk Bank
Tandoğan Şb. Kodu: 395 Hesap No: 0086640
IBAN: TR25 0004 6003 9588 8000 0866 40

Baskı

Hermes Tanıtım Ofset Ltd. Şti.
Büyük Sanayi 1. Cad. No: 105 İskitler/ANKARA
Tel: 0.312 384 34 32
Sertifika No: 14847

Akademisyenler Birliği Derneği Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA Dergisi), Türk dili, edebiyatı, dil bilimi, Türk tarihi ve sanatı ve eğitim bilimleri alanlarında özgün çalışmalarını içeren, yılda üç sayı çıkan uluslararası hakemli bir dergidir.

Dergide yayımlanan yazıların telif hakkı TSA Dergisi'ne; düşünsel, bilimsel ve hukukî sorumluluğu yazarlarına aittir. İki ve daha fazla yazarlı yazılarda yazının telif sorumluluğu birinci yazara aittir. Dergide yayımlanan yazı ve fotoğraflar kaynak gösterilerek alıntılanabilir.

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ensar ASLAN	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Ethem ATAY	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Üsküdar Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp BEDİR	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Üçler BULDUK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEÇEN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. M. Volkan ÇOŞKUN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Ertan EFEGİL	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ELGİN	Muğla Üniversitesi
Pof. Dr. M. Dursun ERDEM	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice Nur ERKİZER	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Osman GÜMÜŞÇÜ	Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet KAVRUK	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın KARAPINAR	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim MARAŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Öcal OĞUZ	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Üstün ÖZER	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin PARILTI	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Nazım Hikmet POLAT	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Vagif SULTANLI	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Hüseyinoğlu ŞAMİLOV	Bakü Folklor İstitü
Prof. Dr. Esmâ ŞİMŞEK	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TORUN	Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan UYGUR	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep ZAFER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Varis ÇAKAN	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Birsal KARAKOÇ	Uppsala Üniversitesi

Yazışma Adresi:

3.Cadde (Azerbaycan Caddesi) No: 2/17
Bahçelievler-ANKARA
Tel: 0312 222 56 83
e-posta: tsadergisi@gmail.com
dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi

BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AYTAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Berrin AKMAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Neriman ARAL	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Neslihan AVCI	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nilgün METİN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Pınar BAYHAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zarife SEÇER	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. A. Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru ERSAY	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Emel ARSLAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Gözde AKOĞLU	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Hale DERE ÇİFTÇİ	İstinye Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice BEKİR	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Nalan KURU TURAŞLI	Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Zeliha YAZICI	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi A. Gülşah SARANLI	Ted Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Büşra ERGİN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erhan ALABAY	İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi F. Elif KILINÇ	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet TORAN	İstanbul Kültür Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem YURT	Karadeniz Teknik Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

ÇOCUKLARIN ANNE-BABALARINA YÖNELİK ALGILARI İLE ANNE-ÇOCUK ETKİLEŞİMİNİN CİNSİYET ROLLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ Pınar BAĞÇELİ KARAMAN, Betül ARABACIOĞLU.....	1-16
OYUN HAKKI; DAHA FAZLA OYUN PROJESİ Özgün UYANIK AKTULUN, Münevver CAN YAŞAR, Nezahat H.KARACA, Tuğçe AKYOL, Fatma Betül ŞENOL, Ümit Ünsal KAYA.....	17-33
3-6 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARDA BENLİK ALGISI, ÖZ SAYGU VE ÖZ YETERLİLİĞİN EBEVYN TUTUMU VE AKRAN KABULÜ İLE İLİŞKİSİ Pınar BAYHAN, Nur Sena ÖZ.....	34-53
OKUL ÖNCESİ DÖNEM YAŞANTI ODAKLI YABANCI DİL EDİNİMİ PROGRAMI (YOYDEP) KAZANIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ Banu USLU, Aysel ÇAĞDAŞ.....	54-69
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KALİTE: ANNELERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ Ayşe Belgin AKSOY, Hurşide Kübra ÖZKAN.....	70-84
YENİDOĞAN İŞİTME TARAMA PROGRAMI: NEDEN ÖNEMLİ VE NEREDEYİZ? Nurdan CANKUVVET AYKUT.....	85-98
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM: KURULSALLAŞMA, PROGRAM VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİ Adalet KANDIR, Elçin YAZICI.....	99-117
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK ALGILARININ İNCELENMESİ Çağrı PEKÖZ, Burhan KÜLCÜ, Ayşe Işık GÜRŞİMŞEK.....	118-134
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ HİKAYEDEKİ AKRANLARINA YÖNELİK GELİŞTİRDİKLERİ PROSOSYAL DAVRANIŞ ÖNERİLERİNİN İNCELENMESİ Gizem ÖZER, Özcan DOĞAN.....	135-158
ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İYİM SERLİK DÜZEYLERİNİN SABIR VE EMPATİK EĞİLİM AÇISINDAN İNCELENMESİ Nazan KAYTEZ, F. Abide GÜNGÖR AY TAR.....	159-175
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDEN YARARLANAN ALTI YAŞ ÇOCUKLARINDA ÖZERKLİK ALGISI Gözde YILMAZ, Sevinç ÖLÇER.....	176-207
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÜSTÜN YETENEKLİ VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUĞU OLAN AİLELERİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ Cansu BOZAN DENİZ, Zeynep KURTULMUŞ.....	208-230

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖÇMEN ÇOCUKLARIN EĞİTİM
SORUNLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Sırma AYDIN, Zeynep KURTULMUŞ.....231-250

**HASTANEYE YATMA DENEYİMİ OLAN VE OLMAYAN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ
DOKTOR, HEMŞİRE VE HASTANE ALGILARININ İNCELENMESİ**

Z. Fulya TEMEL, Kübra KANAT, K. Büşra KAYNAK EKİCİ, Firdevs CANBERİ.....251-278

CONTENTS

INVESTIGATING CHILDREN'S PERCEPTIONS TOWARD THEIR PARENTS AND MOTHER-CHILD INTERACTION IN TERMS OF GENDER ROLES

Pınar BAĞÇELİ KARAMAN, Betül ARABACIOĞLU.....1-16

THE RIGHT TO PLAY: PLAY MORE!

Özgün UYANIK AKTULUN, Münevver CAN YAŞAR, Nezahat H.KARACA, Tuğçe AKYOL, Fatma Betül ŞENOL, Ümit Ünsal KAYA.....17-33

RESEARCH OF RELATIONS BETWEEN SELF PERCEPTION, PARENTAL ATTITUDES AND PEER ACCEPTANCE OF CHILDREN BETWEEN AGES 3 TO 6 YEARS

Pınar BAYHAN, Nur Sena ÖZ.....34-53

THE ASSESSMENT OF LEARNING OUTCOMES OF LIFE-FOCUSED FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION PROGRAM (LFFLAP)

Banu USLU, Aysel ÇAĞDAŞ.....54-69

QUALITY IN PRE-SCHOOL EDUCATION: INVESTIGATION OF MOTHERS' VIEWS

Ayşe Belgin AKSOY, Hurşide Kübra ÖZKAN.....70-84

NEWBORN HEARING SCREENING PROGRAM: WHY IS IMPORTANT AND WHERE ARE WE?

Nurdan CANKUVVET AYKUT.....85-98

PRESCHOOL EDUCATION: INSTITUTIONALIZATION, PROGRAM AND TEACHER TRAINING PROCESS

Adalet KANDIR, Elçin YAZICI.....99-117

INVESTIGATING EARLY CHILDHOOD TEACHER CANDIDATES' PERCEPTIONS ON MULTICULTURALISM

Çağrı PEKÖZ, Burhan KÜLCÜ, Ayşe Işık GÜRŞİMŞEK.....118-134

INVESTIGATION OF THE PROSOCIAL BEHAVIORS SUGGESTED BY PRE-SCHOOL CHILDREN TOWARDS THEIR PEERS' EXPERIENCES IN STORIES

Gizem ÖZER, Özcan DOĞAN.....135-158

ANALYSIS OF LEVEL OF OPTIMISM AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS FROM THE DEPARTMENT OF CHILD DEVELOPMENT IN TERMS OF PATIENT AND EMPATHIC TENDENCY

Nazan KAYTEZ, F. Abide GÜNGÖR AYTAR.....159-175

PERCEPTION OF AUTONOMY IN CHILDREN AGED SIX YEARS OLD ATTENDING PRESCHOOL EDUCATION

Gözde YILMAZ, Sevinç ÖLÇER.....176-207

INVESTIGATION ON THE VIEW OF FAMILIES WITH GIFTED CHILDREN AND SHOWING NORMAL DEVELOPMENT IN THE PRE-SCHOOL PERIOD IN REGARD TO GIFTED CHILDREN

Cansu BOZAN DENİZ, Zeynep KURTULMUŞ.....208-230

INVESTIGATION ON PRE-SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON THE EDUCATIONAL PROBLEMS OF MIGRANT CHILDREN

Sırma AYDIN, Zeynep KURTULMUŞ.....231-250

THE INVESTIGATION OF HOSPITALIZED AND NON-HOSPITALIZED 5-6 AGED CHILDREN'S PERCEPTIONS OF DOCTOR, NURSE AND HOSPITAL

Z. Fulya TEMEL, Kübra KANAT, K. Büşra KAYNAK EKİCİ, Firdevs CANBERİ.....251-278

TAKDİM

Kıymetli okuyucular;

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi yirmi ikinci yılının 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı'nı bilim camiasına sunmaktan gurur duymaktadır. 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi 18-21 Ekim 2017 tarihlerinde Gazi Üniversitesi ev sahipliğinde "Her çocuk için güçlü başlangıç: Erken çocuklukta kültürel çeşitlilik ve kapsayıcı eğitim" teması ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda erken çocukluk sınıflarında ortaya çıkan çeşitlilik (göçmen çocuklar, özel gereksinimli çocuklar) neticesinde kapsayıcı eğitim ana konusu üzerinde durulmuştur, tüm çocuklara eşit eğitim olanakları sağlanmasının önemi vurgulanmıştır. Erken çocukluk sınıflarında eşitlik ve çeşitliliği temin etmenin, tüm çocukların gereksinimlerini karşılamaya yönelik hizmetleri sağlamakla mümkün olabileceği belirtilmiştir. Bu bağlamda kongremizde ayırım olmaksızın hizmetlerden yararlanma ve hizmet kalitesi açısından eşitlik konusu tartışılmış; kapsayıcılık ve eşitlik, eğitim programları, öğretmen ve eğitim ortamları boyutları ile ele alınmıştır.

Kongre kapsamında 430'u dinleyici olmak üzere toplam 875 kişi kayıt yaptırmış ve 428 bildiri sunulmuştur. Kongrede davetli konuşmalar, paneller, çalıştaylar ve paralel oturumlarda erken çocukluk eğitimi çok boyutlu olarak ele alınmış, sorunların tespiti ve çözüm önerilerinin sunulması amacıyla tartışmalar yürütülmüştür.

Kongrede üç gün boyunca her gün iki davetli konuşmacı değerli bilgi birikimlerini ve araştırmalarını paylaşmışlardır. Davetli konuşmaları takiben gerçekleşen panellerde ilk gün akademisyenlik nitelikleri, ikinci gün ise okul öncesi kaynaştırma sınıflarında öğretmenlik temaları ele alınmıştır. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı aracılığı ile oturumlarda sunulan ve dergimizde yayınlanmak üzere kör hakemlik sürecinden geçen on dört sözlü bildiriye siz kıymetli okuyucularımıza ulaştırmaktayız.

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı editörü olarak, başta davetli konuşmacılarımız ve panelistlerimiz olmak üzere kongremize katkı sağlayan tüm akademisyenlerimize, bu sayıda yayınlanan bildirilerin değerlendirilmesi sürecinde katkıları olan tüm hakemlerimize ve makalelerin yayınlanması sürecinde desteğini esirgemeyen Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi'nin kıymetli ekibine teşekkür ederiz.

Bu özel sayının başta okul öncesi eğitim alan yazınına katkı sağlamasını umarak siz değerli okuyucuların ilerideki sayılarda katkılarını bekliyoruz.

Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

ÇOCUKLARIN ANNE-BABALARINA YÖNELİK ALGILARI İLE ANNE-ÇOCUK ETKİLEŞİMİNİN CİNSİYET ROLLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN**
Betül ARABACIOĞLU***

ÖZ

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının anne-babalarına yönelik algılarının ve annelerin görüşleri ile anne-çocuk etkileşiminin cinsiyet rolleri bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çocukların cinsiyete göre anne babalarına yönelik algılarının ve anne-çocuk etkileşiminin değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden Genel Tarama Modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen Bursa ili merkez ilçelerine bağlı anasınıfına devam eden 100'ü kız, 100'ü erkek olmak üzere toplam 200 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada, demografik bilgi formu ile çocukların aile algılarını belirlemek amacıyla Aytekin ve ark. (2016) tarafından oluşturulan Çocuk Gözüyle Anne-Baba Soru Formu'ndan yararlanılarak oluşturulmuş Çocukların Anne-Babalarına Yönelik Algıları Görüşme Formu ve anne-çocuk etkileşiminin cinsiyet rolleri çerçevesinde incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan Anne Anket Formu kullanılmıştır. Çocuklarla bireysel görüşme yapılmış, annelere ise anketler gönderilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; çocukların çoğunluğu annenin yemek yaptığını; babanın ise işe gittiğini ifade etmişlerdir. Kız ve erkek çocuklarının çoğunluğu anneleriyle park/lunapark ve gezmeye gittiklerini; babalarıyla ise market/ pazar ve park/lunaparka gittiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, anneler çocuklarının farklı cinsiyetten oyuncakla oynamalarına izin verdiklerini belirtmiş olsalar bile, çocukların cinsiyete uygun oyuncaklarla oynadığı belirlenmiştir. Kız ve erkek çocuğa sahip olan annelerin çocuklarından vatana, millete yararlı bir insan olmasını, insanlara saygılı davranmasını ve onları sevmesini istemektedir Araştırma sonucunda; çocukların anne-babalarını toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde geleneksel bir algıda düşündükleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cinsiyet, cinsiyet rolleri, anne çocuk etkileşimi, anne baba algısı

* Bu çalışma 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur.

**Dr. Öğr. Üyesi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD.
pinarbag@uludag.edu.tr

*** Milli Eğitim Bakanlığı Nar Taneleri Anaokulu, Kilis, betularabacioglu@gmail.com

INVESTIGATING CHILDREN'S PERCEPTIONS TOWARD THEIR PARENTS AND MOTHER-CHILD INTERACTION IN TERMS OF GENDER ROLES

ABSTRACT

Within this research it is aimed to examine the perceptions of preschool children toward their parents and the views of mothers together with mother-child interaction in terms of gender roles. For this purpose it was attempted to determine whether the child perceptions and mother-child interactions change according to sex. The research group include 100 female and 100 male totally 200 children who attend preschool classes in Bursa central counties which were chosen by random sampling method. Within the research in order to determine the perceptions of the children demographic information form and Interview Form of the Perceptions of Children Toward Their Parents which was created benefitting from Parent Question Form Through Children's Eyes which was formed by Aytekin, et al. (2016) was used together with Mother Questionnaire Form which was formed by researchers in order to examine mother-child interaction within the frame of gender roles. The children were interviewed individually and the mothers were sent questionnaires. The data obtained in the research were analyzed by descriptive analysis. According to the results obtained from the research most of the children stated that mothers cooked and the fathers went to work. In addition, although the mothers stated that they let their children play with the toys of the opposite sex, they expressed that they played with the toys appropriate for their own sex. As a result of the research it was determined that the children consider their parents in a traditional perception within the frame of gender roles.

Key Words: Gender roles, sex, child

GİRİŞ

Cinsiyet (sex), kişinin kadın ya da erkek olarak gösterdiği, fizyolojik, genetik, anatomik, hormonal ve biyolojik özellikleri içinde barındıran bedensel özelliklerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Charlesworth, 2011; Çetin, 2016; San Bayhan ve Artan, 2011; Ünlü, 2013). Toplumsal cinsiyet (gender) ise kültür ve toplumsallaşma süreci ile kazanılan kadın ve erkek olma özelliklerini ifade etmektedir (Altınova ve Duyan, 2013). Her toplumda cinsiyete özgü olarak bulunan rol algısı anne babanın tutumlarını, sosyal etkileşim kurarak çocuğa aktarmasıyla gerçekleşmektedir. Çocuk doğduğu andan itibaren sosyal bir yaşama başlamakta ve anne-baba ya da kendisine bakan bir başka kişiyle ilk sosyal ilişkilerini kurmaktadır. Anne ve baba, annelik ve babalığa ilişkin rol model olarak çocuğun zihninde anne ve babalık rollerini oluşturmaktadır. Dolayısıyla aile, çocuğun cinsiyete ilişkin rolleri tanımasını ve bu rolleri içselleştirmesini sağlayan ilk ortamdır (Aydın, 2000; Aytekin, Artan, Bencik Kangal, Çalışandemir, Özkızıklı, 2016; Bayhan ve Artan, 2007; Vaizoğlu, 2008).

Çocukların kendi cinsiyetlerine uygun özellikleri öğrenmelerinde oyun ve oyuncakların da önemi büyüktür. Çocuklar, sosyo-ekonomik grupları ne olursa olsun, cinsiyetlerine uygun oyun ve oyuncakları tercih etmektedirler. Sweet (2013)'in oyuncak sektöründe yaptığı araştırma sonucunda da oyuncak sektöründe sadece cinsiyete yönelik oyuncakların satışının arttığı da ifade edilmektedir (Weisgram, Fulcher, Dinella, 2014). Dolayısıyla oyuncak sektörü de dolaylı olarak çocukları cinsiyetlerine yönelik oyuncak tercih etmelerinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla çocukların oyun, oyun arkadaşı ve oyuncak tercihleri toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olmaktadır (Alexander, Wilcox ve Woods, 2009; Cherney, Kelly-Vance, Glover, Ruane ve Ryalls, 2003; Freeman, 2007; Güder ve Alabay, 2016; Hill ve Flom, 2007; Yörükoğlu, 2010).

Toplumsal cinsiyetin çocuklarda gelişimini açıklayan farklı bakış açıları bulunmaktadır. Bu bakış açılarından biri olan Bandura, çocukların yeni davranışları, çevrelerindeki kişileri gözlemleyerek öğrendiklerini ve taklit ettikleri davranışlar ödüllendirildiği takdirde de davranışı içselleştirme yoluna gittiklerini ifade etmektedir. Aynı şekilde çocuk, kendi cinsiyetine uygun davranıştan ödül alıyorsa, bu davranışı taklit etmeye devam etmektedir. Ayrıca medya gibi çevresel faktörler de çocukların tercihlerini etkilemektedir. Böylece erkek çocuk erkek olmayı, kız çocuk da kadın olmayı öğrenmektedir (Berk, 2003; Cherney & Dempsey, 2010; Kail, 2004; Ülken, 2011). Yapılan araştırmalar da, anne-babaların çocuklarının cinsiyete özgü davranışlarını etkilediğini ve anne ve babaların genellikle farkında olsalar da olmasalar da çocuklarının cinsiyetlerine uygun özellikler göstermelerini beklediklerini göstermektedir (Freeman, 2007; Yağan Güder ve Güler Yıldız, 2016; Tenenbaum ve Leaper, 2002). Chang, Sandhofer, Brown (2011) da yaptığı araştırma sonucunda; ebeveynlerin matematikte daha üstün olmaları için erken dönemde sadece erkek çocuklarının sayı temelli dil becerilerini desteklediklerini belirtmektedir.

Sosyal Cinsiyet Şema Kuramına (Bem, 1981) göre ise, zihinde günlük davranışları organize etmek için şemalar bulunmaktadır. Cinsiyet rollerine ilişkin olan şemalar çocukların kız ve erkek rollerine uygun olan bilgilerini içermektedir. Bunun sonucu olarak çocuklar, zihinlerinde kız ve erkek özelliklerine ilişkin şemaları oluşturmakta ve kendi cinsiyetine uygun olan rolü sorular yoluyla benimsemeye çalışmaktadırlar (Başal, 2012). Cinsiyet Şema Kuramına göre; çocuklar öncelikle davranışın, aktivitenin ya da nesnenin kıza mı yoksa erkeğe mi özgü olduğuna karar vermektedirler. Çocuklarda gözlenen kalıplaşmış inanışlar ya da etkinlik tercihleri, onların cinsiyet şema düşüncesine fazlasıyla sahip olduğunu göstermektedir (Berk, 2003; Kail, 2004).

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde; çocukların cinsiyet rollerine yönelik olarak yapılan çalışmaların genellikle cinsiyet kalıpyargıları, öykü ve/veya masal kitaplarında cinsiyet rollerinin incelenmesi, meslek seçimleri, oyun ve oyuncak tercihleri ile ilgili olduğu görülmüştür (Adak Özdemir ve Ramazan, 2012; Kahraman ve Başal, 2011; Çetin Gündüz ve Tarhan, 2017; Güney, 2012; Ünlü, 2012). Aytekin, ve arkadaşlarının (2016) yaptıkları çalışmada çocukların anne-baba algısı incelediği belirlenmiştir. Yağan Güder ve Güler Yıldız (2016) da yaptıkları çalışmada ailenin kalıpyargısallık üzerindeki etkisini incelemiştir. Ancak çocukların anne-baba algısı ile anne-çocuk arasındaki etkileşimi de içine alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada da okul öncesi dönem çocuklarının anne-babalarına yönelik algılarının ve annelerin görüşleri ile anne-çocuk etkileşiminin cinsiyet rolleri bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda cinsiyetine göre çocukların anne babalarına yönelik algılarının, oyuncak tercihlerinin ve anne-çocuk etkileşiminin değişip değişmediği de belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma okul öncesi dönem çocuklarının anne-babalarına yönelik algılarının ve annelerin anne-çocuk etkileşimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet rolleri çerçevesinde belirlenmesine yönelik olarak yapılan betimsel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen Bursa ili merkez ilçelerine bağlı yedi farklı ilkököl bünyesindeki 15 anasınıfına devam eden 100’ü kız, 100’ü erkek olmak üzere toplam 200 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çocukların cinsiyet durumlarına göre demografik özellikleri

Demografik Bilgiler		Cinsiyet			
		Kız		Erkek	
		f	%	f	%
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	11	11	14	14
	Ortaokul	15	15	16	16
	Lise	36	36	40	40
	Önlisans	13	13	10	10
	Üniversite	25	25	20	20
	Toplam	100	100	100	100
	Anne Meslek	Ev hanımı	48	48	63
Memur		11	11	7	7
Öğretmen		9	9	8	8
Teknisyen		7	7	2	2
Satış elemanı		5	5	2	2
Muhasebe		5	5	2	2
Serbest meslek		4	4	4	4
Tekstil		-	-	4	4
İlahiyat		2	2	1	1
Bankacı		-	-	2	2
Gıda işletmecisi		-	-	2	2
Diğer: (iktisat, esnaf, kasiyer, mühendis, terzi, halkla ilişkiler, hemşire, yönetici, bankacı)		9	9	-	-
Diğer: (yönetici, aşçı, modelist)		-	-	3	3
Toplam		100	100	100	100

Çalışma grubunu oluşturan kız çocukların %63'ünün, erkek çocukların %48'inin annesi ev hanımıdır. Kız çocukların %11'inin ve erkek çocukların %97'sinin annesi personeldir. Kız çocukların %8'inin, erkek çocukların %9'unun annesi ise öğretmendir. Ayrıca kız çocukların %11'inin, erkek çocukların %14'ünün annesi ilkokul mezunudur. Kız çocukların %15'inin, erkek çocukların %16'sının annesi ortaokul mezunudur. Kız çocukların %36'sının, erkek çocukların %40'ünün annesi lise mezunudur. Kız çocukların %13'ünün, erkek çocukların %10'unun annesi ön lisans mezunudur. Kız çocukların %25'inin, erkek çocukların %20'sinin annesi üniversite mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, demografik bilgi formu ile çocukların aile algılarını belirlemek amacıyla Aytekin, Artan, Bencik-Kangal, Çalışandemir ve Özkızıklı (2016) tarafından oluşturulan Çocuk Gözüyle Anne-Baba Soru Formu'ndan yararlanılarak oluşturulmuş Çocukların Anne-Babalarına Yönelik Algıları Görüşme Formu ve anne-çocuk etkileşiminin cinsiyet rolleri çerçevesinde incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan Anne Anket Formu kullanılmıştır.

Çocukların Anne-Babalarına Yönelik Algıları Görüşme Formunda, çocukların anne-babalarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla dört açık uçlu soru ile annelerin görüşleriyle çocukların oyun ve oyuncak tercihlerini karşılaştırabilmek amacıyla iki açık uçlu soru olmak üzere toplam sekiz açık uçlu soru yer almaktadır. Hazırlanan anket formları iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Oluşturulan formlar iki anneye ve bu annelerin çocuklarına uygulanmıştır. Uygulama sonucunda anketlere son şekli verilmiştir.

Uygulama

Anne ve çocuk arasındaki etkileşimini cinsiyet rolleri bağlamında değerlendirebilmek amacıyla oluşturulan Anne Anket Formu, üç açık uçlu ve dört kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Çocuklarla bireysel görüşme yapılmış, annelere ise anketler gönderilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel Analizde; elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2014). Araştırma kapsamında betimsel analiz dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada verilerin analizi için bir çerçeve tablo oluşturulmuştur. İkinci aşamada bu çerçeve tabloya veriler işlenmiştir. Üçüncü aşamada verilerin tanımlanmış ve çarpıcı özelliklerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Son aşamada ise bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın verileri iç güvenirliliği artması için araştırma grubunda yer alan iki araştırmacı tarafından tekrar, ayrı ayrı kodlanmış ve daha sonra analizler arasındaki tutarlılığı incelemek üzere iki araştırmacı bir araya gelmiştir. İki araştırmacı tarafından kodlanan verilerin tutarlılığı görüş birliği/ (görüş ayrılığı + görüş birliği) formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İki araştırmacı arası genel uyuşma katsayısı .95 olarak belirlenmiştir. Uyuşma katsayısının .70 veya üzerinde olması yeterli görüldüğünden, araştırmanın yüksek bir iç güvenirliliğe sahip olduğu söylenebilir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacılar tarafından elde edilen veriler frekans ve yüzde halinde tablolaştırılarak verilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Tablo 2. Çocukların “Anne ne yapar?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin istatistik bilgileri

Yanıtlar	f	Kız		Erkek	
		f	%	f	%
Yemek Yapar	36	28.34	40	27.97	
Temizlik Yapar	25	19.68	22	15.38	
Çocuklarına bakar, onları sever.	17	13.38	24	16.78	
Ev İşi Yapar	14	11.02	17	11.89	
Olumlu Duygusal Özellik (iyi, sevimli)	9	7.1	2	1.4	
Kadımdır	5	3.94	7	4.9	
Bulaşık Yıkar	5	3.94	14	9.79	
Bizi doğurandır	3	2.36	4	2.8	
İşe gitme/meslek	3	2.36	3	2.1	
Ev Hanımıdır	3	2.36	1	0.7	
Diğer	7	5.51	9	6.3	
Toplam	127	100	143	100	

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; “Anne ne yapar?” sorusuna kız çocuklarının %28.34 oranında (f=36) ve erkek çocuklarının %27.97 oranında (f=40) “yemek yapar”; kız çocuklarının %19.68 oranında (f=25) ve erkek çocuklarının da %15.38 oranında “temizlik yapar” yanıtını vermiştir. Yine Tablo 2’de kız çocuklarının %13.38 oranında (f=17) ve erkek çocuklarının %16.78 oranında (f=24) “çocuklarına bakar, onları sever” ; kız çocuklarının %11.02 ve erkek çocuklarının %11.89 oranında “ev işlerini yapar” cevabını verdiği görülmektedir. Bu cevaplar dışında kız çocukları %5.51 oranında “pazara gider, çocuklarını korur, güzeldir, gezmeyi sever, telefonla konuşur, bizi düşünür, ayrı kalmak istemediğim, ders çalışır, çocuklarının istediğini alır; erkek çocukları ise %6.3 oranında “çocuğunu koruyan, güzel biri, benimle oynar, anneannenin kızı, babamın dediğini yapan, herkese nazik olan, sözünü dinlememiz gerekir” yanıtlarını vermişlerdir. Verilen cevaplar incelendiğinde; genel olarak çocukların annelerini evde işleri yapan kişi olarak gördükleri, dolayısıyla anneliğe ilişkin rol algısı geliştirdikleri söylenebilir.

Tablo 3. Çocukların “Baba ne yapar?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin istatistikî bilgiler

Yanıtlar	f	Kız		Erkek	
		%	f	%	
İşe gider	67	50.38	75	58.14	
Para kazanır	15	11.28	9	6.98	
Güçlüdür	8	6.02	3	2.33	
Erkektir	4	3.01	6	4.65	
Çocuklarının istediğini alır.	4	3.01	5	3.88	
Kızgın/Serttir	3	2.26	-	-	
TV/maç izler, tablet, bilgisayar oynar.	3	2.26	5	3.9	
Bizi korur	2	1.5	-	-	
Yardım eder	2	1.5	3	2.33	
Bizi sever.	2	1.5	2	1.55	
Uyur/Oturur	2	1.5	-	-	
Çalışkandır	2	1.5	-	-	
Kahveye gider	2	1.5	-	-	
Araba kullanır	-	-	5	3.88	
Bizimle oynar	-	-	4	3.1	
Gezmeye götürür	-	-	2	1.55	
Diğer	17	12.78	10	7.75	
Toplam	133	100	129	100	

Tablo 3’te görüldüğü gibi; “Baba ne yapar?” sorusuna; kız çocuklarının %50.38 (f=67) oranında ve erkek çocuklarının %58.14 (f=75) oranında “işe gider” yanıtını vermişlerdir. Kız çocuklarının %11.28 (f=15) oranında ve erkek çocuklarının %6.98 (f=9) oranında ise “para kazanır” şeklinde soruyu cevaplamışlardır. Ayrıca kız çocukları %12.78 oranında “kahveye gider, bizi dinler, yorulduğunda bizimle oyun oynayamaz, babaannenin oğlu, yemek yapar, annemizin kocası, büyük birisidir, çocuğuna saygılı davranır, annelere temizlikte yardım eder, namaza gider, hastaneye götürür, telefonda bir şeylere bakar, yorulur, yemek için gelir, tamir eder, abim ile oynar, her şeyi yapar”; erkek çocuklarının %7.75’i ise “kabadır, tamir eder, bizi korur, evladına bakar, geç kalan kişi, kahveye gider, çay içer, para verir, sağlığını düşünür, ya kendini düşünür ya homurdanır” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Çocukların genel olarak “Baba ne yapar?” sorusuna erkeklere özgü olarak nitelendirilen davranışlara ilişkin cevaplar verdikleri söylenebilir.

Tablo 4. Çocukların “Annen ile en çok nereye gidersin?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin istatistiki bilgiler

Yanıtlar	F	Kız		Erkek	
		%	f	%	f
Park/lunapark	26	24.07	31	26.96	
Gezme	23	21.30	16	13.91	
Akraba/misafirlık/arkadaşlarım	17	15.74	16	13.91	
Market/Pazar	17	15.74	31	26.96	
Çarşı/alışveriş	9	8.33	8	6.96	
Okul	7	6.48	4	3.48	
Dondurmacı	2	1.85	-	-	
Hastane	2	1.85	-	-	
Hiçbir yer	-	-	2	1.14	
Diğer: (kütüphane, gün, hiçbir yer, babamın iş yeri, işe)	5	4.63	-	-	
Diğer: (hastane, babamın iş yerine, piknik, deniz, bisiklet sürme, otopark, hayvanat bahçesi)	-	-	7	6.09	
Toplam	108	100	115	100	

Tablo 4’te görüldüğü gibi; “Annen ile en çok nereye gidersin?” sorusuna; kız çocuklarının % 24.07 (f=26) oranında ve erkek çocuklarının % 26.96 (f=31) oranında “Park/lunapark” yanıtını vermişlerdir. Kız çocuklarının % 21.30 (f=23) oranında ve erkek çocuklarının % 13.91 (f=16) oranında ise “Gezme” şeklinde soruyu cevaplamışlardır. Kız çocuklarının % 15.74 (f=17) oranında ve erkek çocuklarının % 13.91 (f=16) oranında “Akraba/misafirlık/arkadaşlarım” yanıtını vermişlerdir. Kız çocuklarının % 15.74 (f=17) oranında ve erkek çocuklarının % 26.96 (f=31) oranında ise “Market/Pazar” şeklinde soruyu cevaplamışlardır. Kız çocuklarının % 8.33 (f=9) oranında ve erkek çocuklarının % 6.96 (f=8) oranında “Çarşı/alışveriş” yanıtını vermişlerdir. Ayrıca kız çocukları % 4.63 oranında “kütüphane, gün, hiçbir yer, babamın iş yeri, işe giderim”; erkek çocuklarının % 6.09’u ise “hastane, babamın iş yerine, piknik, deniz, bisiklet sürme, otopark, hayvanat bahçesi” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Tablo 5. Çocukların “Baban ile en çok nereye gidersin?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin istatistiki bilgiler

Yanıtlar	F	Kız		Erkek	
		%	f	%	f
Market/ Pazar	26	23.42	22	19.82	
Park/lunapark	25	22.52	15	13.51	
Gezme/araba ile gezme	21	18.92	9	6.31	
İş yeri	11	9.91	21	18.92	
Deniz/ piknik/çiftlik/bisiklet sürme/dışarıda yemek/ hayvanat bahçesi	10	9.01	8	7.21	
Oyuncakçı/alışveriş	4	3.60	11	9.91	
Okul	3	2.70	2	1.80	
Akraba	3	2.70	7	6.31	
Hiçbir yer	-	-	3	2.70	
Sinema	2	1.80	2	1.80	
Hastane	2	1.80	-	-	

Diğer: (at binme, pazar, spor salonu, 4 çarşı)	3.60	-	-
Diğer: (Cuma namazı, kuş bakma, - playstation oynama, maç izleme, lunapark, arkadaşlarına, çarşı, eğlenme, yürüyüş.)	-	9	8.11
Toplam	111	100	111 100

Tablo 5’te görüldüğü gibi; “Baban ile en çok nereye gidersin?” sorusuna; kız çocuklarının % 23.42 (f=26) oranında ve erkek çocuklarının 19.82% (f=22) oranında “Market/ Pazar” yanıtını vermişlerdir. Kız çocuklarının % 22.52 (f=25) oranında ve erkek çocuklarının % 13.51 (f=15) oranında ise “Park/lunapark” şeklinde soruyu cevaplamışlardır. Kız çocuklarının % 18.92 (f=21) oranında ve erkek çocuklarının % 6.31 (f=9) oranında “Gezme/araba ile gezme” yanıtını vermişlerdir. Kız çocuklarının % 9.91 (f=11) oranında ve erkek çocuklarının % 18.92 (f=21) oranında ise “İş yeri” şeklinde soruyu cevaplamışlardır. Kız çocuklarının % 9.01 (f=10) oranında ve erkek çocuklarının % 7.21 (f=8) oranında “Deniz/ piknik/çiftlik/bisiklet sürme/dışarıda yemek/ hayvanat bahçesi” yanıtını vermişlerdir. Ayrıca kız çocukları % 3.60 oranında “at binme, pazar, spor salonu, çarşı”; erkek çocuklarının % 8.11’i ise “Cuma namazı, kuş bakma, playstation oynama, maç izleme, lunapark, arkadaşlarına, çarşı, eğlenme, yürüyüş” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Tablo 6. Kız çocuklarına ve annelerine göre en sevilen oyuncaklar

En sevdiği oyuncak	Kız Çocukları		Anneleri	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bebek	27	20.94	68	29.31
Barbie	25	19.4	8	3.45
Oyuncak hayvan	14	10.85	8	1.29
Elsa	13	10.1	0	0
Miniş	10	7.75	0	0
Mutfak eşyaları	8	6.2	30	9.05
Araba, tren	3	2.33	3	1.29
Kıyafetler	2	1.55	2	0.86
Hello Kity	2	1.55	0	0
Lego	2	1.55	20	8.62
Oyun hamuru			10	4.31
Resim, Boyama malzemeleri			22	11.12
Yapboz			10	4.31
Cep telefonu, Tablet			8	2.57
Top			5	2.16
Jenga			3	1.29
Pony			2	0.86
Bisiklet			2	0.86
Doktor seti			2	0.86
Oyun kartları			3	1.29
Kitap			3	1.29
Diğer	23	17.83	23	9.91
Toplam	129	100	232	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi; kız çocukların en sevdikleri oyuncakları çocuklar 129, anneleri ise 232 farklı şekilde cevaplamışlardır. Kız çocukları %20.94 oranında (f=27), anneler ise %29.31 oranında (f=68) en sevilen oyuncakın bebek olarak belirtmişlerdir. Kız çocukları %19.4 (f=25) oranında ikinci olarak sevindikleri oyuncakı Barbie olarak belirtirken, anneler %11.12 (f=22) oranında resim ve boyama malzemelerini çocuklarının çok sevdiğini belirtmişlerdir. Kız çocukları %17.83 oranında (f=23) sevindikleri oyuncakların, kanatlı periler, top, gardrop, bebek arabası, oyuncak arı, pamuğum, oyun hamuru, fil, Niloya evi, salıncak, Ninja kaplumbağalar, Barbie motoru olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Anneler ise %9.91 oranında (f=23) masal anlatma, tavla, satranç, strateji oyunları, zekâ oyunları, kule, minişler, çizgi film kahramanı oyuncakları, batman, örümcek adam, Ninja kaplumbağalar, oyuncak at, müzik dinler-oynar, anahtarlık, toka, eğitici oyuncaklar, yarış oyunları, ev, parfüm, kolonya, kızmabirader, denge oyunu, yarış oyuncaklarını çocuklarının sevindiklerini de belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi kız çocuklar ile anneleri çocukların sevindikleri oyuncaklar konusunda genel olarak farklı görüşlere sahiptirler. Ayrıca Tablo 5’te de görüldüğü gibi Elsa gibi çizgi film karakterlerine ait oyuncaklar da çocuklar tarafından sıklıkla oynanmakta ve bebeklerden ayrı tutulmaktadır.

Tablo 7. Erkek çocuklarına ve annelerine göre en sevilen oyuncaklar

En sevdiği oyuncak	Erkek Çocukları		Anneler	
	F	%	f	%
Araba	50	35.56	80	32.9
Robot	14	10.37	8	3.29
Batman	7	5.2	2	0.82
Uzaktan kumandalı araba	6	4.4	2	0.82
Örümcek adam	5	3.7	5	2.17
Silah	5	3.7	12	4.94
Oyuncak hayvan	5	3.7	12	4.94
Futbolcu	4	2.96	4	1.65
Uçak	5	3.7	3	1.23
Tren	3	2.2	2	0.82
Direksiyon	2	2.2		
Kamyon	2	2.2	4	1.65
Otopark	2	2.2	2	0.82
Lego, blok			35	14.4
Top			21	8.64
Tablet			13	5.65
Puzzle			11	4.53
Satranç			4	1.65
Tamir oyuncakları			3	1.23
Tır			3	1.23
Boyama			2	0.82
Zeka oyuncakları			2	0.82
oyun hamuru			2	0.82
Tansformers			2	0.82
Kepçe			2	0.82
Diğer	25	18,5	19	7,82
Toplam	135	100	243	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi; erkek çocukların en sevdikleri oyuncakları çocuklar 135, anneleri ise 243 farklı şekilde cevaplamışlardır. Erkek çocukları % 35.56 oranında (f=50), anneler ise %32.9 oranında (f=80) en sevilen oyuncağın araba olarak belirtmişlerdir. Erkek çocukları %10.37 (f=14) oranında ikinci olarak sevdikleri oyuncağı robot olarak belirtirken, anneler %12.76 (f=21) oranında legoyu çocuklarının çok sevdiğini belirtmişlerdir. Erkek çocukları %18,5 oranında (f=25) sevdikleri oyuncakların, asker, tank, okçuluk, lego, motosiklet, bilgisayar oyunu, topaç, Şimşek Mcqueen, inşaat, beybleyd, bloklar, telefon, çiftçi, bisiklet, zekâ oyuncağı, oyuncak ayı, kumandalı vinç, akülü araba, otobüs, örümcek adam arabası, uçan araba, robota dönüşen araba, savaşçı adam, gök kuşaklı kılıç, craft olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Anneler ise % 7.82 oranında (f=19) bowling, resim yapma, örümcek adam, artık materyaller, peluşlar, bisiklet, kılıç, iş makinaları, oyuncak ayı, akülü araba, okçuluk, kâğıt, makas, yapıştırıcı, paten, asker, oyuncak müzik aletleri, oyun kartları, oyun konsolunu çocuklarının sevdiklerini de belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi erkek çocuklar ile anneleri çocukların sevdikleri oyuncaklar konusunda genel olarak farklı görüşlere sahiptirler. Ayrıca Tablo 7’de de görüldüğü gibi Batman, Örümcek Adam gibi çizgi film karakterlerine ait oyuncaklar da çocuklar tarafından beğenilerek oynanmaktadır.

Tablo 8. Annelerin çocuklarının diğer cinsiyete ait oyuncaklarla oynamalarına izin verme durumları

	Evet		Bazen		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kız	65	65	29	29	6	6	100	50
Erkek	34	34	51	51	15	15	100	50
Toplam	99	49.5	80	40	21	10.5	200	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi; kız çocukların annelerinin % 65’inin “genellikle” ve erkek çocuk annelerinin % 51’inin ise “bazen” çocuklarının diğer cinsiyete ait oyuncaklarla oynamasına izin verdikleri saptanmıştır.

Tablo 9. Annelerin çocuklarının cinsiyetlerine göre çocuklarından beklentileri

Beklentiler	Kız		Erkek	
	f	%	f	%
Devletine milletine faydalı	38	10.3	42	10.5
İnsanlara saygılı ve sevgili	32	8.7	44	11
Özgüvenli	31	8.42	10	2.5
Kendi ayakları üzerinde durabilen	26	7.07	20	5
İyi bir iş/meslek	25	6.79	25	6.25
Ahlaklı	27	7.34	36	9
İnsanlara faydalı, yardımsever	23	6.25	26	6.5
Hayırlı bir evlat	22	5.98	22	5.5
Dürüst	20	5.43	22	5.5
İyi bir insan	18	4.89	13	3.25
İyi bir eğitim	13	3.53	15	3.75
Başarılı bir hayat	12	3.26	29	7.25
Sağlıklı	11	2.99	2	0.5
Vicdanlı, merhametli	10	2.72	21	5.25
Sevdiği meslek	10	2.72	13	3.25
Dinine bağlı	9	2.45	10	2.5
Çalışkan	9	2.45	12	3

Anne-babasına saygılı	6	1.63	8	2
İyi bir evlilik	4	1.09	0	0
İyi bir ebeveyn	4	1.09	2	0.5
Kendisini sevsin, kendine saygı gösterebilirsin	2	0.54	4	1
Diğer	16	4.35	24	6
Toplam	368	100	400	100

Tablo 9’de görüldüğü gibi; kız çocuğa sahip olan anneler % 10.3 (f=38) oranında ve erkek çocuğa sahip olan anneler 10.5 (f=42) oranında çocuklarından öncelikle vatana, millete yararlı bir insan olmasını beklemektedirler. Ayrıca kız çocuk annelerinin %8.7 (f=32) oranında ve erkek çocuk annelerinin %11 (f=44) oranında çocuklarının insanlara saygılı davranmasını ve onları sevmesini istemektedir. Görüldüğü gibi; anneler kız ve erkek çocuk gözetmeksizin öncelikle çocuklarının vatanına, milletine ve insanlara faydalı bireyler olmalarını istemektedirler.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; “Anne ne yapar?” sorusuna kız ve erkek çocukların yemek yapar, temizlik yapar, çocuklarına bakar, onları sever, ev işlerini yapar cevaplarını verdikleri belirlenmiştir. “Baba ne yapar?” sorusuna ise kız ve erkek çocukları işe gider, para kazanır, güçlüdür gibi yanıtlar verdikleri saptanmıştır. Özdemir’in (2006) yaptığı çalışmada da çocukların sert olma ve güçlü olma özelliklerini erkek özellikleri olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca yapılan bu çalışmaya paralel olarak Aytekin ve arkadaşları (2016), çocukların “Annen evde ne yapar?” sorusuna ev işi, yemek yapma ve bakım sağlama “Baban evde ne yapar?” sorusuna ise çoğunlukla TV izler, uyur/yatar ve bilgisayarla ilgilenir yanıtlarını verdiklerini belirtmektedirler. Moya, Expósito ve Ruiz (2000), cinsiyete ilişkin kalıpyargılar göz önünde bulundurulduğunda; kadının en önemli görevinin çocukları büyütme ve erkeğin en önemli görevinin ise ailenin geçimini sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Tezel Şahin (2011) de erkeklerin genel olarak ev işlerinde pasif olduklarını, evde dinlenme, televizyon izleme, tamirat yapma gibi işleri tercih ettiklerini belirtmektedir. Fulcher, Sutfin ve Patterson (2008) ebeveynlerin evdeki işleri paylaşmasının, çocukların cinsiyete yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır. Yağan Güder ve Güler Yıldız (2016) da, babası evde sorumluluk alan çocukların, sorumluluk almayan çocuklara göre cinsiyete uygun roller konusunda daha az kalıp yargısal olduklarını belirlemiştir. Yapılan bu çalışmada annelerin yarısından fazlasının ev hanımı olduğu görülmektedir. Bu nedenle annelerin genellikle evde işlerini yapan, babaların ise işe giden olarak görüldüğü ve genellikle babaların ev işleri ile ilgilenmedikleri söylenebilir. Bu durum toplumdaki ataerkil aile tipinin ve geleneksel rollerin devam ettiği şeklinde de yorumlanabilir.

“Annen ile en çok nereye gidersin?” sorusuna; kız ve erkek çocuklarının çoğunluğu “Park/lunapark”, “Gezme” ve “Akraba/misafirlik/arkadaşlarıma” yanıtını vermişlerdir. “Baban ile en çok nereye gidersin?” sorusuna ise; kız ve erkek çocuklarının çoğunluğu “Market/ Pazar”, “Park/lunapark” yanıtını vermişlerdir. Görüldüğü gibi; çocukların anne ve babalarıyla gittikleri yerlerin öncelikleri farklı olduğu söylenebilir. Market/Pazar gibi evin ihtiyaçlarının giderilme görevi öncelikle babalara yüklenmektedir. Baban evde ne yapar? sorusuna verilen yanıtlarda olduğu gibi; para kazanma, evin ihtiyaçlarının karşılanması daha çok babaya yüklenmektedir. Aytekin ve arkadaşlarının (2016) yaptığı araştırma sonucunda ise çocukların anne ve babalarıyla en çok alışveriş merkezi ya da markete ve parka gittikleri belirlenmiştir.

Yapılan bu araştırma sonucunda; kız çocuklarının en sevdikleri oyuncakları kız çocukları ve anneleri bebek olarak belirtmişlerdir. Kız çocukları ikinci olarak sevdikleri oyuncakları Barbie olarak belirtirken; anneler, resim ve boyama malzemelerini çocuklarının çok sevdiğini ifade etmişlerdir. Erkek çocuklarının en sevdikleri oyuncakları erkek çocukları ve anneleri araba olarak belirtmişlerdir. Erkek çocukları ikinci olarak sevdikleri oyuncakları robot olarak belirtirken, anneler legoyu çocuklarının çok sevdiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırma sonucuna paralel olarak, Adak Özdemir ve Ramazan (2012) çocukların, annelerin ve öğretmenlerin aklına gelen ilk iki oyuncakı sormuşlar ve erkek çocukların araba ve kız çocukların ise öncelikle bebek tercihinde bulduklarını belirlemişlerdir. Güney (2012) de yaptığı araştırma sonucunda 5-6 yaş çocuklarının kendi cinsiyetlerine uygun oyuncak tercih etme eğiliminde olduğunu belirlemiştir. Bu durumun çocukların ve annelerin cinsiyete özgü oyuncaklar tercih etme eğiliminde olduklarını gösterdiği söylenebilir.

Kız çocukların annelerinin “genellikle” ve erkek çocuk annelerinin “bazen” çocuklarının diğer cinsiyete ait oyuncaklarla oynamasına izin verdikleri saptanmıştır. Yağan Güder ve Güler Yıldız (2016)’ın yaptığı araştırma sonucunda oyun ve oyuncaklara yönelik olarak kalıpyargısal davranmayan annelerin çocukları da oyun ve oyuncak tercihlerinde kalıpyargısal davranış göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Freeman (2007) ise, ebeveynlerin cinsiyet kalıpyargılarını reddetseler bile, çocuklarının karşı cinsiyete özgü oyun ve oyuncaklarla oynamalarını onaylamadıklarını belirlemişlerdir. Yapılan araştırmalar çocukların cinsiyetlerinin, tercih ettikleri oyuncakları seçmelerini etkilediğini, ebeveynlerin de çocuklarının bu seçimlerini büyük oranda etkilediğini göstermektedir (Adak Özdemir ve Ramazan, 2012; Alexander, 2006; Çelebi Öncü ve Ünlüer, 2012; Freeman, 2007; Kahraman ve Başal, 2011; Kuzu, 2015; Özyürek ve Erzurumluoğlu, 2016; Sülü, Özet ve Ayçiçek, 2012; Yıldız ve Kayılı, 2014). Dolayısıyla aile çocuğa rol model olmakta ve çocuğun yaşantısını şekillendirmesini sağlamaktadır.

Ayrıca kız çocukların Elsa gibi çizgi film karakterlerine ait oyuncaklarla ve erkek çocukların Batman, Örümcek Adam gibi çizgi film karakterlerine ait oyuncaklarla oynadıkları da bu araştırma sonucunda belirlenmiştir. Oyuncak seçimlerinin kız ve erkek çocuklara göre farklılaşmasının nedenlerinden birinin de oyuncak reklamlarının cinsiyet özelliği taşıması olabilir. Çünkü reklamlar üzerine yapılan araştırmalar, reklamlardaki oyuncakların cinsiyet özellikleri taşıdığı, erkek çocuklara yönelik olarak aksiyon oyuncaklarının, inşaat oyuncaklarının; kız çocuklara yönelik olarak ise bebeklerin ön planda olduğunu göstermektedir (Panarese, 2015; Yağan Güder ve Alabay, 2016).

Kız ve erkek çocuğa sahip olan annelerin çocuklarından vatana, millete yararlı bir insan olmasını, insanlara saygılı davranmasını ve onları sevmesini istemektedir. Görüldüğü gibi; anneler kız ve erkek çocuk gözetmeksizin öncelikle çocuklarının vatanına, milletine ve insanlara faydalı bireyler olmalarını istemektedirler. Ayrıca anneler çocuklarının özgüvenli olmasını, kendi ayakları üzerinde durmasını da çocuklarından beklemektedirler.

Araştırma sonucunda; çocukların anne-babalarını toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde geleneksel bir algıda düşündükleri belirlenmiştir. Ancak bu araştırma sonucunda; annelerin, kız ve erkek çocuklara yaklaşımlarının genel olarak toplumsal cinsiyete uygun olduğu da söylenebilmektedir. Lamb, Bigler, Liben ve Green (2009) Amerikan okul öncesi çocuklarına cinsiyete yönelik tutumların azaltılmasına ilişkin altı ay süren bir eğitim vermiş ve bu eğitim sonucunda çocukların tutumlarının olumlu düzeyde

etkilendiğini belirlemiştir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuklara yönelik cinsiyet kalıpyargısal tutumları önleyici bir eğitim verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu tür bir eğitimin anne ve babaları da kapsayacak şekilde genişletilmesi evde kalıcılığın sağlanması açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırmanın daha büyük bir örneklem grubuyla ve babaları da içine alarak yapılması da önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Adak Özdemir, A. & Ramazan, O. (2012). Attitudes of child, mother and teacher towards toy. *Journal of Educational Sciences Research*, 2 (1), 1–16.

Aibao, Z. H. O. U., Xiaofeng, M. A., & Hajime, A. (2007). Parental expectation of early childhood education: Comparison between China, Japan, and Korea. *Frontiers of Education in China*, 2(1), 140-147.

Alexander, G. M. (2006). Associations among gender-linked toy preferences, digit ratio, and spatial ability: evidence from eye-tracking analysis. *Arch. Sex. Behav.*, 32, 699–709

Alexander, G. M., Wilcox, T., & Woods, R. (2009). Sex differences in infants' visual interest in toys. *Archives of Sex Behavior*, 38, 427–433. doi:10.1007/s10508-008-9430-1.

Altınova, H.H. ve Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*. 24, (2).

Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, (2.Baskı), Ankara: Alfa Yayınları

Aytekin, Ç., Artan, İ., Kangal, S. B., Çalışandemir, F., & Özkızıklı, S. (2017). Çocukların anne-babalarına yönelik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 168-188.

Bayhan, P. ve Artan İ., (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Büyüköztürk, S. Çakmak, E.K., Akgün, O.E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Chang, A., Sandhofer, C. M., & Brown, C. S. (2011). Gender biases in early number exposure to preschool aged children. *Journal of Language and Social Psychology*, 30, 440–450. doi:10.1177/0261927X11416207.

Cherney, I. D. & Dempsey, J. (2010). Young children's classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30 (6), 651-669.

Çelebi Öncü E. ve Ünlüer E. (2012). Preschoolers' views about gender related games and toys, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, S. 46, s. 5924–5927.

Çetin, Ş. (2016). Bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi'nde (obader) toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusunun baba katılımı özelinde incelenmesi. *Curr Res Educ* (2016), 2(2). 61-83.

Gündüz, H. Ç., & Tarhan, S. (2017). İlkokul öğrencilerinin meslek seçimlerine yönelik tutumlarında toplumsal cinsiyetin etkisi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1287-1300.

- Freeman, N. K. (2007). Preschoolers' perceptions of gender appropriate toys and their parents' beliefs about genderized behaviors: miscommunication, mixed messages, or hidden truths? *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 357- 366.
- Fulcher, M., Sutfin, E. L., & Patterson, C. J. (2008). Individual differences in gender development: Associations with parental sexual orientation, attitudes, and division of labor. *Sex Roles*, 58(5-6), 330-341.
- Güney, O. (2012). *5-6 yaş çocuklarında algılanan cinsiyet kalıpyargularına ilişkin ebeveyn beklentileri ile oyuncak tercihleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hill, S. E., & Flom, R. (2007). 18-and 24-month-olds' discrimination of gender-consistent and inconsistent activities. *Infant Behavior and Development*, 30(1), 168-173.
- Kahraman, P.B. ve Başal, H.A. (2011). Anne eğitim düzeyine göre çocukların cinsiyet kalıpyarguları ile oyun ve oyuncak tercihleri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*. 6, (1),1344-1366
- Kuzu, Ç. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyet önyargıları ile oyuncak seçimi ve ebeveynlerin buna etkisi. *Journal of International Social Research*, 8(39), 651-654.
- Lamb, L. M., Bigler, R. S., Liben, L. S., & Green, V. A. (2009).Teaching children to confront peers' sexist remarks: Implicationsfor theories of gender development and educational practice. *Sex Roles*, 61, 361–382. doi:10.1007/s11199-009-9634-4.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moya, M. Expósito, F. ve Ruiz, J. (2000). Close relationships, gender, and career salience. *Sex Roles*, 42,9-10,825-846.
- Özyürek, A., & Erzurumluoğlu, Ş. (2016). Oyuncak satıcılarının bakış açısından bireylerin oyuncak satın alma davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 14-24.
- Panarese, P. (2015). Selling gender. The representation of boys and girls in italian toy commercials. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(3), 335-361.
- Sülü,E., Özet F.ve Ayçiçek D. (2012). 1-3 yaş grubu çocuğu olan annelerin oyuncak seçimi konusunda bilgi ve uygulamalarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, S. (9)2, s. 879-889.
- Tenenbaum, H. R., & Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 38(4), 615-630.
- Ülken, B. F. (2011). Televizyon izlemede anne-baba aracılığı ile çocukların saldırgan davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 195-216.
- Ünlü, S. (2013). *Sosyal psikoloji-2*. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Saray Matbaacılık. Ankara. T.C.Anadolu Üniversitesi Yayını.

Vaizoğlu, F. (2008). *Anaokuluna devam eden çocukların sosyal davranışları ile ebeveynlerin evlilik uyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Weisgram, E. S., Fulcher, M., & Dinella, L. M. (2014). Pink gives girls permission: Exploring the roles of explicit gender labels and gender-typed colors on preschool children's toy preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(5), 401-409.

Yağan Güder, S. ve Alabay, E. (2016). 3-6 Yaş Arasındaki Çocukların Oyuncak Tercihlerinin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(2), 91-111.

Yağan Güder, S. ve Güler Yıldız, T. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 424-446.

Yıldız, F. Ü., ve Kayılı, G. (2014). An investigation of preschool children's toy preferences according to different variants. *GTAR-2014 Full Paper Proceeding*, 1, 358-364

Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara: Özgür Yayınları.

Extended Abstract

The development of the individual firstly starts within the family and the development continues in direct proportion to the family's support and meeting his or her needs. Since the moment of birth the child starts a social life and establishes social relationships with the parents or the ones who take care of him or her. In addition, family is the first environment in which the children distinguish and interiorize the gender roles. Accordingly, the family is considered as the first social and educational place in which the children find answers for their curiosity and wish for learning and research. Toys and games are also very important in children's being individuals, learning the appropriate features for their own sex, and answering their wishes for curiosity and research. Therefore, the toys and games preferred affect the development of the children directly. Parents also shape the toy and game preferences of their children in accordance with their own wish and expectations. Within this context the family becomes role model for the child and shape the life of the child. Within this research it is aimed to examine the perceptions of preschool children toward their parents and the views of mothers together with mother-child interaction in terms of gender roles. For this purpose, it was attempted to determine whether the child perceptions and mother-child interactions change according to sex. Within this research in which it is aimed to determine the perceptions of preschool children toward their parents and the views of mothers regarding mother-child interaction within the frame of gender roles, General Scanning Model, which is one of the quantitative research methods, was used. The population of the research consists of male and female children who are 54-66 months old and attend preschools in Bursa and their mothers. The research group include 100 female and 100 male totally 200 children who attend preschool 15 classes in 7 different elementary schools in Bursa central counties which were chosen by random sampling method. Within the research in order to determine the perceptions of the children demographic information form and Interview Form of the Perceptions of Children Toward Their Parents which was created

benefitting from Parent Question Form Through Children's Eyes which was formed by Aytekin, Artan, Bencik-Kangal, Çalışandemir and Özkızıklı (2016) was used together with Mother Questionnaire Form which was formed by researchers in order to examine mother-child interaction within the frame of gender roles. Within the Interview Form of the Perceptions of Children toward Their Parents in order to determine the perceptions of children toward their parents there are six open ended questions and two open ended questions for comparing the toy and game preferences of the children with the views of the mothers, which were eight totally. The Mother Questionnaire form, which was created for evaluating the interaction between the child and the mother in terms of gender roles, consists of three open ended and four closed ended questions. The children were interviewed individually and the mothers were sent questionnaires. The data obtained in the research were analyzed by descriptive analysis. The data of the research was coded by two researchers repeatedly one by one in order to increase reliability and then in order to examine the consistency the two researchers came together. The general coefficient of concordance was found .95 between the two researchers. According to the findings obtained from the research the question "What does mother do?" was answered as "She cooks." by 28,34% (f=36) of the female children, and 27,97% (f=40) of the male children. 19,68% (f=25) of the female children and 15,38% of the male children answered as "She does the cleaning." The question "What does father do?" was answered as "He goes to work." by 58,14% of the female and 50,38% of the male children. The female children stated that their favorite toys were dolls, and the male children stated that their favorite toys were cars. The mothers also gave the same answers as their children for the favorite toys. However, when the answers of this question were examined it was determined that the female children answered with 129 frequency and the mothers answered with 232 frequency. The male children answered this question with 135 frequency and their mothers answered with 243 frequency. In addition, it was determined that 65,7% of the female children's mothers "generally" and 63,7% of the male children's mothers "sometimes" let their children play with the toys of the opposite sex. 64,8% of the female children's mothers stated that they used affection words that emphasize gender, 66,3 of the male children's mothers stated that they did not use affection words that emphasizes gender. Mothers first of all expect their children to be worthwhile for their country and nation and respectful to other people. According to the results obtained from the research most of the children stated that mothers cooked and the fathers went to work. In addition, although the mothers stated that they let their children play with the toys of the opposite sex, they expressed that they played with the toys appropriate for their own sex. As a result of the research it was determined that the children consider their parents in a traditional perception within the frame of gender roles. Also it can be said that the approaches of mothers for their female and male children were generally appropriate for traditional genders.

OYUN HAKKI; DAHA FAZLA OYUN PROJESİ *

Özgün UYANIK AKTULUN**
Münevver CAN YAŞAR***
Nezahat H. KARACA****
Tuğçe AKYOL*****
Fatma Betül ŞENOL*****
Ümit Ünsal KAYA*****

ÖZ

Çocuğun tüm gelişim alanları açısından desteklenmesi, temel becerilerin kazandırılması, çocuğun yaşama iyi bir şekilde hazırlanması ve uluslararası topluluklar ile Çocuk Hakları Sözleşmesi tarafından vurgulanan “çocuğun dinlenme, kendine ait zamanı değerlendirme, oyun oynama ve yaşına uygun eğlence etkinliklerinde bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkı” nı kullanabilmesi iyi hazırlanmış bir program ve zengin uyarıcılarla desteklenmiş bir eğitim ortamı ile sağlanabilir. Bu noktadan hareketle “Oyun Hakkı: Daha Fazla Oyun” Projesi'nde, 5-6 yaş çocuklarının öğrenme merkezlerinde oynadıkları oyunların gelişim alanları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Deneysel yöntem uygulanan araştırmanın çalışma grubu için, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokulları arasından seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme, amaçsal örnekleme türlerinden de aykırı durum örnekleme yöntemi ile bir anaokulu belirlenmiş ve bu anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubunda toplam 41 çocuk (sabahçı ve öğlenci) çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmada çocuklar ve ailelerle ilgili kişisel bilgileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" ve çocukların bilişsel, dil, motor ve sosyal-duygusal becerilerini değerlendirmek amacı ile “Okul Öncesi Gelişimsel Değerlendirme Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrenme Merkezleri sekiz haftalık süreç için haftada beş gün uygulanmak üzere toplam 41 tane çocuğun günlük yaklaşık 75-90 dakika çalışma yapabileceği şekilde planlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler yapılan normallik testi sonucunda, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Oyun Hakkı: Daha Fazla Oyun projesi sonucunda; çocukların gelişimsel özellikleri bireysel olarak değerlendirilerek doldurulan Okul Öncesi Gelişimsel Değerlendirme Formu ön test- son test puanları arasında Bilişsel, Dil, Sosyal Duygusal ve Motor Gelişim alanlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (p<.05).

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, öğrenme merkezleri, güne başlama zamanı, oyun zamanı

* Bu çalışma 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sunulmuş olup aynı zamanda Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen 15.HIZ.DES.110 numaralı Dr. Öğr. Üyesi Özgün Uyanık yürütücülüğünde gerçekleştirilen “Oyun Hakkı Daha Fazla Oyun” isimli projeden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, ozgunuyanik@hotmail.com

*** Doç. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, munevver2002@yahoo.com

**** Dr. Öğr. Üyesi, Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, nhamiden@gmail.com

***** Arş. Gör. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, akyol.tugce@gmail.com

***** Arş. Gör. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, fatmabetulsenol@gmail.com

***** Okt. Afyon Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, umitunsalkaya@gmail.com

THE RIGHT TO PLAY: PLAY MORE!

ABSTRACT

Supporting children's all developmental domains, acquisition of basic skills, getting well prepared for the social and academic life and exercising the right mentioned in United Nations Convention on the Rights of the Child which dictates that "every child has the right to rest and leisure, to engage in play and recreational activities appropriate to the age of the child and to participate freely in cultural life and the arts" are only possible with a well prepared program and sensory-rich educational environments. From this point, in "The Right to Play, Play More!" project, it was aimed to investigate the effect of the games which 5-6 year old children play at the learning centers children on their development areas. Following an experimental method, for the study group, a kindergarten was selected among the kindergartens affiliated to the Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education in 2015-2016 academic year by using deviant sampling method from the purposive sampling types. A total of 41 children (morning class and afternoon class) were included in the study group in the 5-6 age group. The "General Information Form" developed by the researchers in order to collect personal information about children and families in the research and the "Pre-School Developmental Evaluation Form" aiming to evaluate the children's cognitive, language, motor and social-emotional skills were used as data collection tools. Learning Centers were planned so that a total of 41 children can work about 75-90 minutes a day for five days a week for eight weeks. The data obtained from the study were analyzed by the Wilcoxon Signed Ranks Test as the result of the normality test. As a result of the project; between pre-test and post-test scores of Pre-school Developmental Evaluation Form filled out by evaluating individual developmental characteristics of children, significant differences were found in children's cognitive, language, social emotional and motor development areas (p <.05)

Key Words: Early childhood education, learning center, circle time, play time

GİRİŞ

Çocuğun bulunduğu her yerde var olan ve evrensel bir kavram olan oyun, çocuk için doğal ve etkin öğrenme aracıdır. Oyun, belirli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen, tüm gelişim alanlarını etkileyen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak katıldığı çocuğa özgü bir etkinliktir (Baykoç Dönmez, 1992:13; Sevinç, 2009:27). Çocukların fiziksel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi açısından oldukça önemli olan oyun, yaratıcılığın ve özgüvenin gelişmesine de yardımcı olur. Ayrıca oyun, çocukların öğrenme sürecine zevk ve hoşnutlukla katılması açısından vazgeçilmez bir değer taşır. Çocuklar, oyun etkinliklerinde yer aldıklarında bizzat kendileri yaparak yaşayarak öğrenmekte; dünyayı keşfedip deneyimleme fırsatı yakalamakta ve yeni fikirler, roller ve deneyimlerle kendini ifade etmektedir (Darwish, Esquivel, Houtz ve Alfanso 2001:27; Michnick-Golinkoff, Hirsh-Pasek, Singer, 2006:10; Sevinç, 2009:19; Tuğrul, 2015:13).

Oyun, çocuğun kendini ifade edebildiği en dolaysız ve kolay yol olması nedeniyle çocuğun gelişimi ve eğitiminde eğlenerek öğrenme kaynağıdır. Bu nedenle, çocuğun doğuştan getirdiği potansiyelini en üst düzeye taşıyabilmesi okul öncesi dönemde oyun yoluyla mümkündür. Bu süreçte çocuğun tüm gelişim alanları açısından desteklenmesi, temel becerilerin kazandırılması, çocuğun yaşama iyi bir şekilde hazırlanması ve uluslararası topluluklar ile Çocuk Hakları Sözleşmesi tarafından vurgulanan "çocuğun dinlenme, kendine ait zamanı değerlendirme, oyun oynama ve yaşına uygun eğlence etkinliklerinde bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkı"nı (Çocuk Hakları Komitesi, 2013) kullanabilmesi iyi hazırlanmış bir program ve zengin uyarıcılarla desteklenmiş bir eğitim ortamı ile sağlanabilir.

UNICEF (2000) kaliteli eğitimin; öğrenenler, fiziksel çevre, müfredat, öğrenme öğretme süreci ve öğrenme kazanımları olmak üzere beş temel boyutu olduğunu ifade etmekte ve eğitim ortamını; davranışın ortaya çıkabilmesinde önemli bir kaynak olarak görmektedir. Bu nedenle dünyanın farklı bölgelerinde okul öncesi eğitimde uygulanan birçok çağdaş yaklaşımda, eğitim ortamlarının önemine dikkat çekilmektedir. High Scope, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia gibi yaklaşımlarda çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel yönden kapasitesini en üst düzeye çıkartmaya çalışan, çocukların ilgi ve gereksinimlerine göre şekillenmiş, oyun, eğlence, kendine ait zamanı değerlendirme, araştırma, deneme, hata yapma ve hatalarını kendi kendilerine düzeltmeleri için fırsat sunan eğitim ortamlarının hazırlanması; bu eğitim modellerinin en temel amaçlarından birini oluşturmaktadır (Temel, 2012: ,91,159,382,546). Eğitim ortamları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; Peisner-Feinberg ve diğerleri (2001) yüksek kalitede sınıf etkinliklerine katılan çocukların ileri düzeyde dil, matematik, bilişsel, dikkat, problem çözme ve sosyal becerilere sahip olduğunu belirlemiştir. Burchinal ve diğerleri (2000) ve Burchinal, Howes ve Kontos (2002) tarafından yapılan araştırmalar da sınıf öğrenme çevresinin kalitesi ile öğretmen eğitimi ve niteliklerinin ve çocukların bilişsel, dil ve sosyal gelişimleri arasında bağlantı olduğunu göstermektedir. Burchinal ve diğerleri (2000) ve Mashburn (2008) öğrenme çevresi kalitesinin çocukların dil becerileri ile pozitif yönde bir ilişkisi olduğunu belirlemişlerdir. Bununla birlikte Çelebi Öncü (2015) okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerini düzenlemeye ilişkin görüşlerini incelediği araştırmada 112 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin %52.7'sinin öğrenme merkezlerini yetersiz gördüğünü, %42.9'nun öğrenme merkezlerinde oyun için 20-30 dakika süre verdiklerini, %52.7'sinin merkezin amacına göre, %22.3'nün sınıfta bulunan eşyalara göre, %15.2'sinin sınıfın fiziksel özelliğine göre öğrenme merkezlerine yer verdiklerini ve öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenme merkezi düzenleme uygulamalarını yetersiz gördüğünü tespit etmiştir.

Türkiye'de günümüzde uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013), öğrenme ortamının çocuğun gelişiminin desteklenmesi açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Okul öncesi eğitim programlarının planlanması ve uygulanması ile ilgili en iyi dönütler, dikkatli ve özenli planlanmış eğitim ortamlarında alınır. Bunun için eğitim ortamlarının öğrenme merkezlerini içerecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrenme merkezleri, sınıf içinde ve dışında oluşturulmuş sınırları farklı yöntemlerle belirlenmiş, çocukların bireysel gereksinimlerini karşılamak amacıyla küçük gruplar halinde etkileşimde bulunabilecekleri öğrenme alanlarıdır. Programda öğrenme merkezlerinin; çocuk merkezli, yarı yapılandırılmış, çocukların ilgi ve gereksinimlerini karşılayabilecek fiziksel alana sahip olması, yeterli ve uygun materyallerle düzenlenmiş zengin uyarıcılarla donatılmış olarak kurgulanması temel özellikler olarak belirtilmiştir. Okul öncesi eğitim sınıflarında öğrenme ortamının en önemli parçası öğrenme merkezleri olarak belirtilmiş ve bulunması önerilen en temel öğrenme merkezleri; blok, kitap, müzik, sanat, fen ve matematik, dramatik oyun ve kazanım ve göstergeler ile araç olarak seçilen konu/temaya bağlı olarak düzenlenen geçici merkezler olarak açıklanmıştır (MEB, 2013:16; Aral ve Can Yaşar, 2015:81). Her bir öğrenme merkezi çocuklara, seçim ve plan yapma, karar verme, sorumluluk alma, kendi başına karar verip uygulama, araştırma, keşiflerde bulunma, kendi yeteneklerini keşfetme, akranları ile birlikte olma, iş birliği içinde çalışma, yaparak yaşayarak öğrenme ve önceki öğrendiklerini tekrar etme fırsatı sunmaktadır (MEB, 2013:16; Aral ve Can Yaşar, 2015:81; Özyürek ve Kılınç, 2015:126). Okul öncesi eğitimi öğretmenleri ise bu süreçte aktif olarak çalışmakta, çocukların merkezlerdeki oyunları boyunca, onların

oyunlarını, oyun arkadaşlarını, hangi merkezlerde ne kadar zaman geçirdiklerini, yaptıkları çalışmaları ve ürünlerini gözlemlemekte ve kayıt tutmaktadırlar. Çocuklara farklı merkezlerde, farklı arkadaşlarıyla ve farklı materyallerle oynamaları konusunda rehberlik etmektedirler (Kandır, Özbey ve İnal, 2010:26-27; MEB, 2013:38; Aral ve Can Yaşar, 2015:83). Bununla birlikte Okul Öncesi Eğitim Programı'nın esneklik özelliği temel alınarak, öğretmenler çocukların ilgi, gereksinim ve gelişim düzeylerine göre sınıflarında yeni öğrenme merkezleri de oluşturabilmekte veya belirli merkezleri birlikte düzenleyebilmektedir. Bu yeni öğrenme merkezleri, bilgisayar ile belirli gün ve haftalar ile ilgili merkezler olabilir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, genellikle öğrenme çevresinin çocuğun gelişimine olan etkisi üzerine çalışmalar olduğu, öğrenme merkezlerine yönelik çok sayıda çalışmanın olmadığı ve yapılan çalışmalarda da öğrenme merkezlerinin nitelikli düzenlenmediği, günlük ve aylık planlarda alınan amaç-kazanım, kavram ve sözcüklere uygun değişikliklerin yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle "Oyun Hakkı: Daha Fazla Oyun" Projesi'nde, 5-6 yaş çocuklarının öğrenme merkezlerinde oynadıkları oyunların gelişim alanları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Oyun Hakkı: Daha Fazla Oyun Projesi'nde, 5-6 yaş çocuklarının öğrenme merkezlerinde oynadıkları oyunların gelişim alanları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada, tek gruplu ön-test/son-test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012:195). Araştırmadaki deneysel desende bağımlı değişken; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının "bilişsel, dil, motor ve sosyal-duygusal becerileri"dir. Çocukların bilişsel, dil, motor ve sosyal-duygusal becerileri üzerine etkisi incelenen bağımsız değişken ise "öğrenme merkezlerinde oyun"dur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu için, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokulları arasından seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme, amaçsal örnekleme türlerinden de aykırı durum örnekleme yöntemi ile bir anaokulu belirlenmiştir. Çalışmanın yapılacağı anaokulu belirlenirken, araştırma ekibinden iki gözlemci tesadüfi aralıklarla il merkezinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokullarında 5-6 yaş çocuklarının bulunduğu sınıfları bir dönem boyunca dört kez ziyaret etmiş ve sınıflarda öğretmenlerin hazırlamış olduğu öğrenme merkezlerini gözlemlemiştir. Yapılan gözlemler sonucunda, sınıflarında en yüksek düzeyde blok ve dramatik oyun merkezlerine, en düşük düzeyde ise diğer öğrenme merkezlerine yer veren bir anaokulu çalışma grubu için seçilmiş ve 5-6 yaş grubunda toplam 41 çocuk (sabahçı ve öğlenci) çalışma grubuna dahil edilmiştir. Amaçsal örnekleme yöntemi; derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Amaçsal örnekleme türlerinden aykırı durum örnekleme ise örneklemin problem ile ilgili olarak birbirine aykırı (uç) durumlardan, örneklerden oluşturulmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012: 90). Örneğin, örnekleme için seçilen okulun en yüksek

düzeyde blok ve dramatik oyun merkezlerine, en düşük düzeyde ise diğer öğrenme merkezlerine yer veren okullar arasından seçilmesidir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların demografik özellikleri incelendiğinde; %39'unun kız, %61'inin erkek olduğu; %61'inin ilk çocuk, %2,4'nün ortanca veya ortancalardan biri %36,6'sının son çocuk; %29,3'nün tek çocuk, %58,5'inin iki kardeş, %12,2'sinin üç kardeş ve üzeri ve %78'inin daha önce okul öncesi eğitim almadığı belirlenmiştir. Çocukların annelerinin %31,7'sinin 29 yaş ve altı, %63,4'ünün 30-39 yaş aralığında, %4,9'nun 40-49 yaş ve üzeri olduğu; %31,7'sinin ilkököl ve ortaokul, %41,5'nin lise, %26,8'nin üniversite mezunu olduğu; %90,2'sinin çalışmadığı, %4,9'nun memur, %4,9'nun ise işçi olduğu görülmektedir. Çocukların babalarının ise; %9,8'nin 29 yaş ve altı, %78'inin 30-39 yaş aralığında; %12,2'sinin 40-49 yaş ve üzeri olduğu; %14,6'sının ilkököl ve ortaokul, %48,8'inin lise, %36,6'sının üniversite mezunu olduğu; %14,6'sının memur ve %48,8'nin işçi, %36,6'sının serbest meslek sahibi olduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu ile Afyon İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra ailelerle yapılan toplantı sonucunda araştırmaya katılmaya gönüllü olan aileler ve çocukları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, çocuklar ve aileleri ile ilgili bilgi edinmek amacıyla "Genel Bilgi Formu" ve çocukların bilişsel, dil, motor ve sosyal-duygusal becerilerini değerlendirmek amacıyla "Okul Öncesi Gelişimsel Değerlendirme Formu" kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen formda; çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-babanın yaşı, anne-baba öğrenim düzeyi ve anne-baba mesleği ile ilgili sorular yer almaktadır.

Okul Öncesi Gelişimsel Değerlendirme Formu: Değerlendirme formu, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan (2013) yararlanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. İlk aşamada hazırlanan taslak form çocuk gelişimi ve eğitimi alan uzmanı üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılan forma son şekli verilmiştir. Okul Öncesi Gelişimsel Değerlendirme Formu'nda 5-6 yaş çocuklarının bilişsel (50 madde), dil (58 madde), motor (62 madde) ve sosyal-duygusal (35 madde) gelişim alanları olmak üzere dört alt boyut bulunmakta ve her alt boyutta o alanı temsil eden gelişim özellikleri yer almaktadır. Değerlendirme formu "bağımsız yapıyor", "destekle yapıyor", "yapamıyor" şeklinde üçlü likert özelliği taşımaktadır. Değerlendirme formunda bulunan maddelere 2, 1, 0 şeklinde değerler verilerek bilişsel gelişim, dil gelişimi, motor gelişim ve sosyal duygusal gelişim olmak üzere dört alt boyutun her biri için toplam puanlar elde edilmektedir. Değerlendirme formunda bulunan gelişim alanları elde edilen toplam puanlara göre değerlendirilmektedir. Formun doldurulma süresi ortalama 25-30 dakikadır. Değerlendirme formunda bilişsel gelişime ilişkin "neden-sonuç ilişkisi kurar", "nesne grafiğini okur"; dil gelişimine ilişkin "sesin geldiği yönü söyler", "kitaptaki resimlere bakarak okuyormuş gibi yapar"; motor gelişime ilişkin "düz çizgide yürür", "1-5 arası rakamları kopya eder"; sosyal duygusal gelişime ilişkin "kendisi ile ilgili sorulara cevap verir", "gerektiği durumlarda liderliği üstlenir" maddeleri örnek olarak verilebilir.

Öğrenme Merkezlerinde Oyun: Araştırmacılar tarafından çocukların sınıflarında oluşturulan "Öğrenme Merkezleri" okul öncesi dönemde 5-6 yaş çocuklarının bilişsel, dil, motor ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeyi esas almıştır. Bu nedenle

öğrenme merkezlerinin hazırlanmasında ilgili literatür analizleri, yurt dışında ve ülkemizde uygulanan Montessori, High Scope, Regio Emilia gibi okul öncesi eğitim yaklaşımlarının programları ile birlikte MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ve programda yer alan kazanım ve göstergeler gözden geçirilmiştir. Çocukların gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla eğitim ortamında, blok, dramatik oyun, sanat, kitap, fen-matematik, okuma-yazma ve müzik merkezleri oluşturulmasına karar verilmiştir. Kazanım-göstergeler ile oluşturulması planlanan merkezler temel alınarak, çocukların yakın çevresinden uzak çevresine, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkeleri dikkate alınarak öğrenme merkezlerine yerleştirilecek materyaller planlanmıştır. Buna bağlı olarak uygulamaya başlanmadan önce eğitim ortamındaki tüm masa, sandalye, raflar ve eğitici materyaller tek tek incelenerek, temizleme, gruplandırılma ve listelenme işlemleri yapılmış gereksiz olarak görülen materyallerin ise okul deposuna kaldırılması sağlanmıştır. Sınıfta bulunan eğitici materyallere ek olarak alınması ve hazırlanması gereken eğitici materyaller belirlenmiştir. Bütçe kapsamında materyal ve kırtasiye alımları yapılarak planlanan materyaller araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce temizlenen ve gruplandırılan masa, sandalye ve raflar ile eğitim ortamının ideal bir okul öncesi eğitim sınıfına dönüştürülmesi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada eğitim ortamında öğrenme merkezlerinin birbirinden belirgin bir biçimde açık ve çocukların boyuna uygun raflarla ayrılmasına önem verilerek çocukların küçük gruplar halinde her bir öğrenme merkezinde daha etkin çalışabilmesine olanak sağlanmıştır. Alınan materyaller ile birlikte tüm materyaller basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakından uzağa ilkeleri dikkate alınarak sıralanmış ve her hafta öğrenme merkezlerine eklenecek materyaller planlanmıştır. Blok, müzik, dramatik oyun merkezlerinde haftada bir kez (Pazartesi), matematik, okuma-yazmaya hazırlık, kitap ve sanat merkezlerinde haftada iki kez (Pazartesi-Çarşamba) düzenlemeler yapılmasına karar verilmiştir. Öğrenme merkezlerinde her bir gelişim alanı ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır:

- Çocukların bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla, dikkat etme, tahminde bulunma, hatırlama, sayma, gözlem, eşleştirme, karşılaştırma, gruplama, sıralama, ölçme, geometrik şekiller, semboller, örüntü oluşturma, parça-bütün ilişkisi, toplama-çıkarma işlemi yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, probleme çözüm üretme, grafik hazırlama becerilerine yönelik materyaller hazırlanmış ve eklenmiştir.
- Çocukların dil gelişimlerini desteklemek amacıyla, sesleri ayırt etme ve çıkarma, sözcük dağarcığı, cümle kurma, dil bilgisi yapılarını kullanma, iletişim, dinlediklerini ve izlediklerini anlama ve ifade etme, görsel materyalleri okuma, ses bilgisi, okuma ve yazı farkındalığı becerilerine yönelik materyaller hazırlanmış ve yer verilmiştir.
- Çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla, kendisine ait özellikleri tanıma, kendini yaratıcı yollarla ifade etme, kendisinin ve başkalarının duygularını açıklama, olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla ifade etme, kendini güdüleme, farklı kültürel özellikleri açıklama, sorumluluklarını yerine getirme, kurallara uyma ve Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alma becerilerine yönelik materyaller hazırlanmış ve eklenmiştir.
- Çocukların motor gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla, nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapma, küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapma, müzik ve ritim eşliğinde hareket etme becerilerine yönelik materyaller hazırlanmış ve yer verilmiştir.

Öğrenme merkezlerinde yer alan materyallerin çocukların ilgilerine göre değiştirilebilecek esnekliğe sahip, alışlagelmiş günlük uygulamalardan belirli yönlerde farklılık göstermesine ve eğlendirirken öğrenmelerini sağlayacak nitelikte olmasına önem verilmiştir. Bununla birlikte, çocukların birbirlerine ve öğrenme merkezlerinde yapılacak çalışmalara uyum sağlamalarına yardımcı olmak amacıyla, her gün öğrenme merkezlerinde oyuna başlamadan önce yaklaşık 15-20 dakika güne başlama zamanı gerçekleştirilmiştir. Güne başlama zamanında öncelikli olarak o günkü hava durumu, haftanın hangi günü olduğu, okula gelene kadar neler yaptıkları, o güne ilişkin belirli gün ve haftalarla ilgili çocuklarla sohbet edilmiştir. Daha sonra çocukların ilgisini çeken çeşitli kavramlar ve sözcükler alınarak (örneğin, yanardağ, dinazorlar, kum saati, sirk, birinci (ELAT) ve ikinci grup sesleri, 1- 10 arası rakamlar gibi) bu kavram ve sözcüklere ilişkin önceki yaşantılarını ve bildiklerini ifade etmeleri ve tartışmaları sağlanmıştır. Alınan kavram ve sözcükle ilgili fotoğraf ve video gösterimi, şarkı, parmak oyunu ve tekerleme söyleme gibi etkinlikler yapılmıştır. Güne başlama zamanı tamamlandıktan sonra kart çekme, sayısmaca, çocuklara oynamak istedikleri merkezlerin sorulması ya da öğretmen yönlendirmesi gibi yöntemlerle çocuklar sınıf mevcuduna göre 3-4 kişilik gruplara ayrılmıştır. Bu süreç çocukların her gün farklı arkadaşları ile birlikte oyun oynamasını sağlayacak şekilde yürütülmüştür. Çocukların gün içerisinde sanat, fen-matematik, kitap ve okuma-yazma merkezlerinden en az iki tanesinde oyun oynamalarına fırsat sağlayacak şekilde 15-20 dakikalık zaman aralıklarıyla bir gün içerisinde üç-dört merkezde oyun oynamaları sağlanmıştır. Öğrenme merkezleri sekiz haftalık süreç için haftada beş gün uygulanmak üzere toplam 41 çocuğun günlük yaklaşık 75-90 dakika çalışma yapabileceği şekilde planlanmıştır.

Çocuklar öğrenme merkezlerinde oyun oynarken sınıfta bulunan araştırmacı ve öğretmen tarafından gözlemlenmiş, araştırmacı ve öğretmenin ortak kararına bağlı olarak öğrenme merkezlerindeki grupların yer değiştirmesi sağlanmıştır. Çocukların dikkatlerinin dağılması ve oyunlarının tamamlanmasına bağlı olarak öğretmen tarafından bir müzik açılmış, müzik süresince çocukların oyun oynadıkları öğrenme merkezini toplamaları istenmiş ve toplanma işlemi tamamlandıktan sonra çocukların yer değişimi sağlanmıştır. Her gün çocukların en az üç-dört merkezde oyun oynamaları sağlandıktan sonra uygulama sona erdirilmiştir. Çocuklar öğrenme merkezlerinde oyun oynarken öğretmen ve yardımcı öğretmenler çocukları gözlemlenmiş ve çocukların gereksinim duydukları yerlerde materyalleri nasıl kullanacakları ve oyunları nasıl oynayacakları noktasında rehberlik etmiş ve çocuklarla birlikte oyun oynamışlardır. Özellikle kitap merkezinde bulunan kitaplar incelendikten sonra çocukların birlikte karar verdikleri bir kitap yardımcı öğretmen tarafından etkileşimli kitap okuma yöntemiyle çocuklara okunmuş ve ardından çocuklarla kitap ile ilgili tartışılmıştır. En son buldukları merkezi toplamaları istenmiş ve çocuklardan yeniden minder ya da sandalyelerine oturmaları istenerek çember şeklinde toplanılmıştır. Çocukların oyunlardan elde ettikleri kazanımlardan yeni çıkarımlara ulaşmalarını sağlamak amacıyla güne başlama zamanında ele alınan kavram/sözcük, hangi öğrenme merkezinde ne tür oyunlar oynadıkları, hangi ürünleri ortaya çıkardıkları, ürünleri oluştururken karşılaştıkları problemler ve çözümleri, hangi merkezi ve oyunları daha çok sevdikleri, oyunlar sırasında yaşanan mutlu ve üzücü bir olay olup olmadığı ile ilgili sohbet edilerek değerlendirme yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra “Okul Öncesi Gelişimsel Değerlendirme

Formu” uygulanarak veriler toplanmıştır. 29 Şubat - 06 Mart 2016 tarihleri arasında ön test olarak araştırmaya dahil edilen çocukların uygulama öncesinde gelişimsel düzeylerini belirlemek amacıyla araştırma grubundaki çocukların tamamının genel olarak gelişimsel düzeyi göz önüne alınarak ve araştırma grubundaki her çocuğun bireysel gelişimsel düzeyi göz önüne alınarak form öğretmen tarafından doldurulmuştur. 7 Mart - 29 Nisan 2016 tarihleri arasında Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı bir anaokulunun bir sınıfında sabahçı ve öğlenci olarak okula devam 5-6 yaş arasındaki toplam 41 çocuğun öğrenme merkezlerinde oyuna katılması sağlanarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğrenme merkezlerinde oyun sonrasında gelişimsel düzeylerini belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Gelişimsel Değerlendirme Formu” 2-6 Mayıs 2016 tarihinde çalışma grubundaki çocukların tamamının genel olarak gelişimsel düzeyi göz önüne alınarak ve çalışma grubundaki çocukların her biri için bireysel gelişimsel düzeyi göz önüne alınarak öğretmen tarafından doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmaya dahil edilen çocuklara ilişkin Okul Öncesi Gelişimsel Değerlendirme Formu’ndan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş ve verilerin normal dağılım sergilemediği belirlenmiştir. Yapılan normallik testi sonucunda öğrenme merkezlerinde oyun oynayan deney grubundaki çocukların tümüne ilişkin “Okul Öncesi Gelişimsel Değerlendirme Formu” ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılık Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Anlamlılık seviyesi olarak .05 kullanılmış olup, $p < .05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p > .05$ olması durumunda ise anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Oyun Hakkı: Daha Fazla Oyun Projesi'nde, 5-6 yaş çocuklarının öğrenme merkezlerinde oynadıkları oyunların gelişim alanları üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmanın sonuçlarına ilişkin bulgular tablo ve grafikler halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya dahil edilen çocukların “okul öncesi gelişimsel değerlendirme formu” ön test - son test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları (grup değerlendirme)

Deney Grubu	Gelişim Alanı	Test	n	X	ss	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	
						Z	P
Bilişsel Gelişim	Ön Test	2	124,00	11,313	-1,342	,180	
	Son Test	2	137,00	1,414			
Dil Gelişimi	Ön Test	2	86,00	22,627	-1,342	,180	
	Son Test	2	102,500	2,121			
Motor Gelişim	Ön Test	2	92,50	4,949	-1,000	,317	
	Son Test	2	95,50	,707			
Sosyal Duygusal Gelişim	Ön Test	2	88,50	13,435	-1,000	,317	
	Son Test	2	96,50	2,121			

$p > .05$

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen çocukların sabahçı ve öğlenci grup olarak genel gelişimsel özellikleri değerlendirilerek doldurulan Okul Öncesi Gelişimsel Değerlendirme Formu'na ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak tablo ve grafikte çocukların tüm gelişim alanlarında son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca bağlı olarak, Oyun Hakkı: Daha Fazla Oyun projesinin çocukların, bilişsel, dil, sosyal duygusal ve motor gelişimlerini desteklemede etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Araştırmaya dahil edilen çocukların “okul öncesi gelişimsel değerlendirme formu” ön test- son test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları (bireysel değerlendirme)

Deney Grubu Gelişim Alanı	Test	n	X	ss	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	
					Z	P
Bilişsel Gelişim	Ön Test	41	75,219	8,762	-5,24	.000*
	Son Test	41	80,292	8,373		
Dil Gelişimi	Ön Test	41	77,219	17,321	-4,95	.000*
	Son Test	41	81,926	13,655		
Motor Gelişim	Ön Test	41	77,682	5,96	-4,491	.000*
	Son Test	41	79,317	5,72		
Sosyal Duygusal Gelişim	Ön Test	41	37,073	6,424	-4,099	.000*
	Son Test	41	39,146	6,597		

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde; yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre; çocukların gelişim alanlarına ilişkin ön test puanlarının son test puanlarından istatistiksel olarak; Bilişsel Gelişim ($z = -5,24$, $p < .05$), Dil Gelişimi ($z = -4,95$, $p < .05$), Motor Gelişim ($z = -4,499$, $p < .05$) ve Sosyal Duygusal Gelişim ($z = -4,099$, $p < .05$) alanlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre, çocukların tüm gelişim alanlarında son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca bağlı olarak, Oyun Hakkı: Daha Fazla Oyun Projesi kapsamında güne başlama zamanında yapılan çalışmaların ve okul öncesi eğitim sınıfında oluşturulan öğrenme merkezlerinde oynanan oyunların 5-6 yaş çocuklarının bilişsel, dil, motor ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemede etkili olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi dönem, bedensel, zihinsel, motor ve sosyal-duygusal gelişim alanları açısından birçok kritik dönemi kapsayan ve çocukları başta ilköğretim üzere eğitimin tüm kademelerine hazırlayan bir süreçtir. Bu dönemde çocuklar, kendilerine sunulan eğitim fırsatları ile bilgi ve deneyimlerini birbiri üzerine koyarak biriktirmekte ve bunlar arasında ilişki kurmayı başarabilmektedir (Oktay, 2002:110). Okul öncesi eğitim ile çocuklara zengin öğrenme deneyimleri sunulmakta ve gelişimlerinin en hızlı olduğu yıllarda var olan potansiyellerinin ortaya çıkarılması ve var olan potansiyellerini en üst seviyede kullanabilmeleri sağlanmaktadır. Aynı zamanda bu süreçte kazanılan beceri ve olumlu deneyimler sayesinde çocuk; okula ve öğrenmeye karşı olumlu duygular geliştirebilmektedir (MEB, 2013:12).

Çocukların beden ve ruh sağlığı ile gelişimlerinin desteklenmesi açısından oldukça önemli olan oyun ve eğlence yaratıcılığın ve özgüvenin gelişmesine temel oluşturmakta, çocukların öğrenme sürecine zevk ve hoşnutlukla katılması açısından vazgeçilmez bir değer taşımaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi ile erken çocukluk eğitiminde kullanılan farklı yaklaşımlarda önemli yeri olan oyun ve eğlence etkinliklerinde çocuklar, yaparak yaşayarak öğrenmekte; kendilerini çevreleyen dünyayı keşfedip deneyimleme fırsatı yakalamakta ve yeni fikirlerle, rollerle ve deneyimlerle tanışmaktadır.

Oyun Hakkı: Daha Fazla Oyun Projesi'nde, 5-6 yaş çocuklarının öğrenme merkezlerinde oynadıkları oyunların gelişim alanları üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma sonucunda; sabahçı ve öğlenci grup olarak alınan çocukların grup olarak genel gelişimsel özellikleri değerlendirilerek doldurulan Okul Öncesi Gelişimsel Değerlendirme Formu ön test- son test puanları arasında Bilişsel, Dil, Sosyal Duygusal ve Motor Gelişim alanlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Ancak bununla birlikte, çocukların gelişimsel özellikleri bireysel olarak değerlendirilerek doldurulan Okul Öncesi Gelişimsel Değerlendirme Formu ön test- son test puanları arasında Bilişsel, Dil, Sosyal Duygusal ve Motor Gelişim alanlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<.05$).

Okul öncesi eğitimin etkililiği üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre bilişsel, dil, motor ve sosyal-duygusal gelişim alanları açısından olumlu yönde farklılıklara sahip oldukları belirlenmiştir (Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras, 2005; Gardiner, 2006; Pagani, Jalbert, Lapointe, ve Hebert, 2006; Can Yaşar ve Aral, 2010; Çelebioğlu Markoç ve Aktan Acar, 2014). Bununla birlikte okul öncesi dönemde çocukların gelişim alanlarını desteklemek amacı ile hazırlanan ve uygulanan çeşitli eğitim programlarının etkililiğini araştıran çalışmalar incelendiğinde; eğitim programlarının bilişsel gelişim (Klauer, Willmes ve Pyhme, 2002; Polat Unutkan, 2007; İnal, 2011; Büyüktaşkapu, Çeliköz ve Akman, 2012), sosyal-duygusal gelişim (Durualp ve Aral, 2010; Conner ve Fraser, 2011; Kuru Turaşlı ve Zembat, 2013), dil gelişimi (Yıldız Bıçakçı, 2009; Turan ve Akoğlu 2011; McGeown, Johnston ve Medford, 2012) ve motor gelişim (Wang, 2004; Sturza Millic, 2012; Vandorpe ve diğerleri, 2012; Sturza Millic, 2014) alanlarında çocukların gelişimlerini olumlu yönde desteklediği tespit edilmiştir.

Çocuklar için bu denli önemli olan okul öncesi eğitim sürecinde çocuklar; keşfetme, merak etme, araştırma, kendini ve çevresini tanıma, akranları ile iletişim kurma, problem çözme, sorumluluk alma, yaratıcılık gibi sayısız becerilerini etkinliklerle geliştirmektedir. Bu tür becerilerin geliştirilmesinde ise çocuğa kendini rahat ifade edebileceği, bağımsızlığını geliştirebileceği, olumlu deneyim ve yaşantılar kazanabileceği nitelikli okul öncesi eğitim ortamlarının sunulması çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde rol oynayan önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir (Follari, 2007:150; MEB, 2013:37-38). Özellikle çocukların okula geldikleri ilk saatlerde vakitlerini geçirdikleri öğrenme merkezlerinin amacına uygun olarak materyal ve fiziksel şartlar bakımından düzenlenmiş olması gerekmektedir. Sanat, müzik, blok, bilim, kitap, dramatik oyun, okuma yazmaya hazırlık gibi öğrenme merkezlerinde çocukların çeşitli oyunlar oynamaları, onların sayısız beceriler kazanmalarını ve önceki öğrenmelerini yeniden deneyimlemelerini sağlamaktadır. Bu becerilerin kazanılmasında ise öğrenme merkezlerinin günlük eğitim akışında yer alan kazanım/göstergeler ile kavram/sözcüklere göre her gün düzenlenmesinin ve çocukların bu merkezlerde bulunan materyaller ile oyunlar oynamalarının önemi büyüktür (MEB, 2013:37-38). Aras (2016) çalışmasında Vygotsky'nin öne sürmüştüğü çocukların yakınsal gelişim alanını dikkate alarak

yetişkin müdahalesiyle çocukları destekleme fikrinin çocukların tüm gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Uluslararası Küçük Çocukların Eğitimi Derneği'ne (National Association for the Education of Young Children) (2001) göre doğumdan itibaren bebeklerin çevrelerindeki diğer yaşlılarıyla ve yetişkinler ile dil etkileşimlerine girmesi ve çocukların eğitim ortamlarında dil ve okuma yazma etkinliklerine katılması onların beceri edinimini desteklemektedir. Morrow ve Schickedanz (2003), Siraj- Blatchford ve diğerleri (2002) ve Wayne, DiCarlo, Burts ve Benedict (2007) tarafından yapılan çalışmalar da; hazırlanan öğrenme merkezlerinde çocukların oyun oynarken bir yetişkinin de gelip onlara eşlik etmesinin, oyuna dahil olmasının ve çocuklara merkezde rehberlik etmesinin onların tüm gelişim alanlarına katkısı olduğu öne sürülmüştür. Skolinick Weisberg ve diğerleri (2013) öğretmenlerden daha çok oyuna katılanların, oyun esnasında rehberlik edenlerin ve öğrenmeyi destekleyenlerin çocukların dil gelişimine daha fazla katkıda bulduklarını belirtmişlerdir. Pyle ve Bigelow (2015) bir anaokulundaki üç farklı öğretmenin gün içerisinde serbest oyuna ayırdığı zaman ve bu zaman içinde çocuklarla etkileşimini gözlemlemişler ve sonuç olarak da en fazla kaliteli zaman ayıran öğretmenin sınıfının diğerlerine nazaran daha başarılı olduğunu tespit etmişlerdir. Kılınç, Kelley, Millinger ve Adams (2016) tarafından yapılan araştırmada yetişkin gözetimi ve müdahalesinde yürütülen okul öncesi öğrenme merkezlerindeki oyun saatinde çocukların tüm gelişim alanlarında kontrol grubuna göre daha fazla ilerleme kaydettiğini bildirmişlerdir. Morrow ve Schickedanz (2003), Christie ve Roskos (2006) ve Einarsdottir (2014) oyun merkezlerindeki okuma yazmaya hazırlık materyalleri zenginleştirildiğinde çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin geliştiğini vurgulamışlardır. Denham, Bassett, Zinsler ve Wyatt (2014) ise araştırmalarında, oyunun okul öncesi dönemde çocukların sosyal duygusal gelişimlerini, ilkökula hazırlık becerilerini ve akademik yeterliliği olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocukların gelişimlerini desteklemek amacı ile farklı yol ve yöntemler kullanmasının, aynı zamanda çeşitli materyal, araç ve gereçlerle sınıf ortamının niteliğini arttırmasının, aktif olarak çocukların oyunlarına katılmasının ve rehber olmasının çocukların gelişimlerini desteklemede etkili olduğu görülmektedir. Bu bulgular araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermekte ve araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Oyun Hakkı: Daha Fazla Oyun Projesi sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir;

- Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) öğrenme merkezlerinde oyunun önemi ve bu proje kapsamında öğrenme merkezlerinde oyunun çocukların gelişim alanlarına olan etkisi dikkate alındığında, ülke genelinde okul öncesi eğitim sınıflarında öğrenme merkezlerinde bulunan materyallerin gözden geçirilerek çocukların gelişimlerini destekleyen materyallerle zenginleştirilmesi önerilebilir.
- Öğrenme merkezlerine yerleştirilen nitelikli materyallerle oyunun çocukların gelişimlerine olan etkisi dikkate alındığında okul öncesi öğretmenlerine, öğrenme merkezlerine yerleştirilen materyalleri planlama ve hazırlama, öğrenme merkezlerinde oyun, öğrenme merkezlerinde oyun sürecinde kullanabilecekleri yöntem ve stratejiler ile değerlendirme konularında hizmet içi eğitimler düzenlenerek öğretmenlerin oyunu daha etkili olarak kullanmaları sağlanabilir.
- Okul öncesi dönemde çocuklar için en etkin öğrenme yolunun oyun olduğu düşünüldüğünde, anne babalara çocuklarla birlikte oynamanın çocukların gelişimine ve eğitimine etkisi, çocukları ile oynayabilecekleri oyunlar ve

oyunlarda kullanabilecekleri materyalleri hazırlama eğitimleri verilebilir ve uygulamaya dönük projeler hazırlanabilir.

KAYNAKLAR

Aral, N. ve Can Yaşar, M. (2015). 36-72 Aylık çocuklar için eğitim programı, (Ed. Köksal Akyol, A.), *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 7: Okul Öncesi Eğitim Programları* (ss.77-114), Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Aras, S. (2016). Free Play in Early Childhood Education: A Phenomenological Study. *Early Child Development and Care*, 186,1173-1184.

Baykoç-Dönmez, N. (1992). *Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi

Burchinal, M., Howes, C., ve Kontos, S. (2002). Structural Predictors Of Child Care Quality İn Child Care Homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 87-105.

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins Jr., R., Zeisel, S. A., Neebe, E., ve Bryant, D. (2000).Relating Quality of Center-Based Child Care To Early Cognitive and Language Development Longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339-357.

Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüktaşkapu, S., Çeliköz, N. ve Akman, B. (2012). Yapılandırmacı Bilim Eğitimi Programı'nın 6 Yaş Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 3(165), 275-292.

Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 201-209.

Christie, J. F., ve Roskos, K. A. (2006). Standards, Science, and The Role of Play İn Early Literacy Education. In D. Singer, G., R. Minchick Golinkoff, ve K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play equals learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 57–73), New York: Oxford University Press

Conner, N. W. ve Fraser, M. W. (2011) Preschool Social–Emotional Skills Training: Controlled Pilot Test Of The Making Choices And Strong Families Programs. *Research on Social Work Practice*, 21(6), 699-711.

Çelebi Öncü, E. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Merkezi Düzenlemeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi 4. Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Özet Kitabı.

Çelebioğlu Markoç, Ö. ve Aktan Acar, E. (2014). 4-5 Yaş Grubu Çocuklarına Yönelik Çok Amaçlı Erken Müdahale Programının Etkililiğinin Belirlenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1835-1860.

Çocuk Hakları Komitesi (2013). *Çocuğun Dinlenme, Kendine Ait Zamanı Değerlendirme, Oyun, Eğlence, Kültürel ve Sanatsal Etkinliklere Katılma (Madde, 31) İlişkin Genel Yorum*. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. [http://www.kdkcocuk.gov.tr/contents/files/YasalDuzenlemeler/BM_cocuk_Haklari_Komitesi_Genel_Yorumlari_\(17\).pdf](http://www.kdkcocuk.gov.tr/contents/files/YasalDuzenlemeler/BM_cocuk_Haklari_Komitesi_Genel_Yorumlari_(17).pdf) adresinden 25.11.2015 tarihinde alınmıştır.

Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C. ve Alfonso, V. C. (2001). Play and Social Skills in Maltreated and Non-Maltreated Preschoolers During Peer Interactions. *Child Abuse and Neglect*, 25, 13-31.

- Denham, A. S. Bassett, H. H., Zinsser, K. ve Wyatt, T. M. (2014). How Preschoolers' Social Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory Promoting, Competency-Based Assessments *Infant and Child Development Inf. Children Development*, 23, 426-454.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Einarsdottir, J. (2014). Play and Literacy: A Collaborative Action Research Project In Preschool Scandinavian. *Journal of Educational Research*, 58(1), 93-109.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H., ve Erdoğan Aras, A. S. (2005). Ankara'nın Alt Sosyoekonomik Bölgelerinde Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(14), 231-246.
- Follari, L. M. (2007). *Foundations and Best Practices in Early Childhood Education History, Theories, and Approaches to Learning*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Gardiner, E. M. (2006). *Assessing Dynamic Indicators Of Basic Early Literacy Skills As A Predictor Of Reading Success For Beginning Readers*. Unpublished Ph.D. Thesis, Capella University, USA. UMI Number: 3239060.
- İnal, G. (2011). *Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nun Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Altı Yaş Çocuklarının Bilişsel Yeteneklerine Muhakeme Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Program (1) Kuramsal Temeller*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Kılınç, S., Kelley, M. F., Millinger, J. ve Adams, K. (2016). Early Years Educators At Play: A Research-Based Early Childhood Professional Development Program. *Childhood Education*, 92(1), 50-57.
- Klauer, J. K., Willmes, K. and Pyhne, G.D. (2002). Inducing Inductive Reasoning: Does It Transfer To Fluid Intelligence? *Contemporary Educational Psychology* 27, 1-25.
- Kuru Turaşlı, N. ve Zembat, R. (2013). 6 Yaş Grubu Çocuklarda "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı"nın Etkililiğinin İncelenmesi. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Mashburn, A. J. (2008). Quality of Social And Physical Environments In Preschools And Children's Development Of Academic, Language, And Literacy Skills. *Applied Developmental Science*, 12(3), 113-127.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- McGeown, S. P., Johnston, R. S., ve Medford, E. (2012). Reading Instruction Affects The Cognitive Skills Supporting Early Reading Development. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 360-364.
- Michnick-Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K. ve Singer, D.G. (2006). *Why play = learning: a challenge for parents and educators*. In R. Michnick-Golinkoff, K. Hirsh-Pasek, and D.G.

Singer (Eds.), *Play = learning how play motivates and enhances children's cognitive and social emotional growth* (pp.3-14), USA: Oxford University Press.

Morrow, L. M., ve Schickedanz, J. A. (2003). The Relationships Between Sociodramatic Play And Literacy Development. In D. K. Dickinson and S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research*,2, (pp. 269–280). New York: Guilford Press.

National Association For The Education of Young Children (2001). *Guidelines for preparation of early childhood professionals*. Washington, DC: National Association for The Education of Young Children.

Oktaý, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık

Özyürek, A. ve Kılınc, N. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğrenme Merkezlerinin Çocukların Serbest Oyun Davranışları Üzerine Etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 125-138.

Pagani, L.S., Jalbert, J., Lapointe, P., ve Hebert, M. (2006). Effects of Junior Kindergarten On Emerging Literacy In Children From Low-Income And Linguistic-Minority Families. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 209-215.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., ve Yazejian, N. (2001). The Relation Of Preschool Child-Care Quality To Children's Cognitive And Social Development Trajectories Through Second Grade. *Child Development*, 72, 1534-1553.

Polat Unutkan, Ö. (2007). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Matematik Becerileri Açısından İlköğretime Hazır Bulunuşluğunun İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 243-254.

Pyle, A. ve Bigelow, A. (2015). Play in Kindergarten: An Interview and Observational Study in Three Canadian Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43, 385–393.

Sevinç, M. (2009). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., ve Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy In The Early Years*. Research report R356. London: Department for Education and Skills.

Skolinick Weisberg, D., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., ve Michnick Golinkoff, R. (2013). Talking it Up: Play, Language Development, and The Role Of Adult Support. *American Journal of Play*, 6(1), 39–54.

Sturza-Millic, N. (2012). Motor Knowledge Accumulation And Motor Creativity Manifestation. Academy for Education Belgrade Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov" Vrsac. *Research in Pedagogy*, 2(2), 54-65.

Sturza-Millic, N. (2014). *The Influence of Motor Experience on Motor Creativity (Fluency) of Preschool Children*. 7th International Scientific Conference on Kinesiology: Opatija, Croatia.

Temel, Z. F. (2012). *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Tuğrul, B. (2015). Oyunun gücü. Aksoy A.B. (Edt.), *Okul Öncesi Eğitimde Oyun* (ss.10-31), Ankara: Hedef Yayıncılık.

Turan, F., ve Akoğlu, G. (2011). Okul Öncesi Dönemde Sesbilgisel Farkındalık Eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.

UNICEF (2000). *Defining Quality In Education*. New York: Unicef. <http://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF> adresinden 20.11.2015 tarihinde alınmıştır.

Vandorpe, B., Vandendriessche, J., Vaeyens, R., Pion, J., Matthys, S., Lefevre, J., ve Lenoir, M. (2012). Relationship Between Sports Participation and The Level of Motor Coordination in Childhood: A Longitudinal Approach. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15(3), 220-225.

Wang, J. H. (2004). A Study On Gross Motor Skills Of Preschool Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(1), 32.

Wayne, A., DiCarlo, C.F., Burts, D.C., ve Benedict, J. (2007). Increasing the literacy Behaviors Of Preschool Children Through Environmental Modification And Teacher Mediation. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 5-16

Yıldız Bıçakçı, M. (2009). *Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Altı Yaş Çocuklarının Gelişim Alanlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Play, a universal concept that exists everywhere the child is, is a natural and effective learning tool for the child. Play, which is very important in supporting the physical, cognitive, language, social and emotional development of children, also helps to develop creativity and self-confidence. In addition, play is an indispensable value in terms of children's enjoyment and satisfaction with the learning process. Children learn by experiencing themselves when they are involved in play activities which is an opportunity to discover and experience the world around them and to express themselves with new ideas. (Darwish, Esquivel, Houtz and Alfanso 2001:27; Michnick-Golinkoff, Hirsh-Pasek, Singer, 2006:10; Sevinç, 2009:19; Tuğrul, 2015:13). UNICEF (2000) asserts that quality education has five key dimensions such as the learners, the physical environment, the curriculum, the teaching - learning process, and the learning outcomes and that the learning environment is an important source of emergence of desired behavior. For this reason, many contemporary approaches to early childhood education in various parts of the world draw attention to the importance of educational settings. Turkish Ministry of National Education Preschool Education Program (2013) also emphasizes that learning environment is important in supporting the child's development. Learning centers are learning areas where the boundaries established within and outside the classroom are determined by different methods, facilitate interaction in small groups to meet the individual needs of the children. The most important part of the learning environment in pre-school education classes is identified as learning centers and the most basic learning centers are listed as blocks, books, music, art, science and mathematics, dramatic play and other temporary centers which are organized according to the chosen subject / theme achievements and demonstrations (MEB, 2013:16; Aral and Can Yaşar, 2015:81). Each learning center offers children the opportunity to make choices and plan, make decisions, take responsibility, make decisions on their own, research, make discoveries, discover

their own abilities, work with their peers, collaborate, learn by doing and repeat their previous learning (MEB, 2013: 16; Aral and Can Yaşar, 2015: 81; Özyürek and Kılınç, 2015: 126). When previous studies on the subject are examined, it has been found out that there are not many studies on the learning centers and that the learning centers are not qualified and that there are no changes in terms of objectives and outcomes, concepts and words taken on daily and monthly plans. From this point, it is aimed to investigate the effect of the games children play at the learning centers on 5-6 year-old children's development areas in the "The Right to Play: Play More" Project. In The Right to Play: Play More Project, a single group of pre-test / post-test weak experimental design was used to investigate the effect of the games played in learning centers on the developmental areas of 5-6 year-old children. For the experiment group of the study, a kindergarten was selected using purposive sampling and deviant case sampling methods among the non-selective sampling methods from the list of the kindergartens affiliated to the Afyonkarahisar provincial directorate of National Education in the 2015-2016 academic year. In selecting the kindergarten, two observers from the research team visited the classes of children 5-6 years in kindergartens affiliated to the Directorate of National Education and which were located at the provincial center at random intervals, and observed the learning centers which the teachers prepared. As a result of the observations, a total of 41 children (morning and afternoon sections) were selected for the kindergarten study group which included the highest quality level of block and dramatic play centers in their class and the other learning centers at the lowest quality level. As a data collection tool in the research, "General Information Form" was used to collect demographical information about children and their families and "Preschool Developmental Evaluation Form" was used to evaluate children's cognitive, language, motor and social-emotional skills. During the implementation, "Learning Centers" created by researchers were based on supporting the cognitive, language, motor and social-emotional development of 5-6-year-old children in preschool period. In order to support the development of children, it was decided to create blocks, dramatic plays, arts, books, science-mathematics, early literacy and music centers in the educational setting. Based on the centers planned to be created by taking the outcome-indicators into account, materials are planned to be placed in the learning centers from the immediate vicinity of the children, taking into consideration the simple circumstance, simple complexity and concrete abstract principles. In addition to the educational materials found in the class, the educational materials that need to be prepared were identified. Planned materials were provided by the researchers by purchasing materials and stationery within the limits of the budget. Along with the materials received, all the materials are arranged in a simple, complex, abstract manner, taking the principles into account closely and appropriate materials were added to the learning centers every week. It was decided that material changes would be once a week (Monday) in blocks, music, dramatic play centers and twice a week (Monday - Wednesday) in math, early literacy, books and art centers. Moreover, a 15-20 minute circle time was planned in order to help children adapt to the work to be done that day in the learning centers before the play time. After finishing the circle time, the children are divided into groups of 3-4 persons depending on the class, such as taking cards, asking questions, asking the centers where they want to play or instruction by the teachers. Children are allowed to play in three or four centers within a day with 15-20 minute intervals, providing opportunities for children to play at least two of the art, science, math, books and early literacy centers throughout the day. Learning centers are planned so that a total of 41 children can work about 75-90 minutes a day for five days a week for eight

weeks. During the circle time, in order to help children reach new inferences from the learning outcomes, end-of-day circle time was planned to talk about the concept / word of the day, what kind of games they played in the learning center, which products they made, problems and solutions they encountered while creating the products, which centers and games they loved more and, if there was, a happy and a discomfoting situation. As a result of the normality test in the analysis of the data, the difference between the pre-test and post-test mean scores of the "Pre-School Developmental Evaluation Form" regarding all the children in the experimental group playing in the learning centers was analyzed by the Wilcoxon Signed Rank Test. As a result of The Right to Play: Play More project; it was found out that there was no significant difference in the cognitive, language, social emotional and motor development areas between the pre-test and post-test scores of the Preschool Developmental Evaluation Form filled by evaluating the general developmental characteristics of the group ($p >.05$). However, it was determined that there was a significant difference in the areas of cognitive, language, social Emotional and motor development among pre-test and post-test scores of the Preschool Developmental Evaluation Form filled in through individual evaluation of the developmental characteristics of children ($p <.05$).

3-6 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARDA BENLİK ALGISI, ÖZ SAYGI VE ÖZ YETERLİLİĞİN EBEVEYN TUTUMU VE AKRAN KABULÜ İLE İLİŞKİSİ*

Pınar BAYHAN**
Nur Sena ÖZ***

ÖZ

Çocukların benlik algısı gelişimi bebeklik dönemlerinden itibaren başlamaktadır. Bu araştırmanın amacı: aile tutumları, akran kabulü ve belirlenen yaş, cinsiyet, evde aile büyüklerinin yaşaması gibi bağımsız değişkenlerin 3-6 yaş arası çocukların benlik algısı bağımlı değişkeni üzerinde etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde bulunan Devlet Su İşleri Çocuk Bakımevi ve Karayolları Kreş ve Gündüz Bakımevinde bulunan 3-6 yaş arası 140 çocuk ve ailelerinden oluşmaktadır. Araştırmada; Turaşlı (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan "Demoulin Benlik Algısı Testi", Şendil (2008) tarafından geliştirilen "Ebeveyn Tutum Ölçeği" ve sosyometri yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak çocukların benlik algısı üzerinde; yaşın, akran kabulünün ve evde bir aile büyüğünün varlığının etkisi belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Benlik algısı, akran kabulü, aile tutumları

RESEARCH OF RELATIONS BETWEEN SELF PERCEPTION, PARENTAL ATTITUDES AND PEER ACCEPTANCE OF CHILDREN BETWEEN AGES 3 TO 6 YEARS

ABSTRACT

Development of children's self-perception starts from infancy period. Purpose of this research is to investigate the effects of variables such as family attitudes, peer acceptance, age, gender and presence of family elders at home on the self-perception of children aged 3-6 years. Research's sample consists of 140 children and their families in Ankara. The "DeMoulin Self-Perception Test" adapted to Turkish by Turaşlı (2014), The "Parental Attitude Scale" developed by Şendil (2008) and sociometry have been used in this research. As a result; this research have indicated children's self-perception effects from age, peer acceptance and presence of family elders at home.

Key Words: Adolescent, need satisfaction, children's home, child in need of protection

GİRİŞ

İnsan davranışları, karmaşık ve dinamik bir yapı olan kişilikten önemli ölçüde etkilenmektedir. Kişilik bir bireyi diğerlerinden ayıran önemli özelliklerden oluşmaktadır. Kişiliği oluşturan en önemli temel özelliklerden birisi de benlik algısıdır (Cevher & Buluş, 2006). Alan yazın incelendiğinde farklı benlik algısı tanımları olduğu görülmektedir. Bunlardan en yaygın kullanılanlardan bazıları şu şekildedir. James (1890)

*Bu çalışma 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur.

**Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara pinars@hacettepe.edu.tr

***Çocuk Gelişimci, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara sena.oz12@hacettepe.edu.tr

benliği, kişiliğin benliğe atfettiği nitelikler üzerinde düşünceleri ve bilgileri şeklinde tanımlamıştır ve iki bölümde ele almıştır. Öznel benlik; benlik kavramının “ben” farkındalığını içeren bileşeni, başkalarından ayrı olan benlik iken; nesnel benlik ise benlik kavramının, özellikleri olan bir nesne olarak farkındalığını içeren bileşeni şeklinde tanımlamaktadır (Akt; Bee & Boyd, 2009).

Demoulin (1999) ise benlik algısını, hayatı boyunca bireyin yaşadığı tüm deneyimler ile bu deneyimlere atfettiği olumlu ve olumsuz yargıların tamamı şeklinde tanımlamaktadır (Akt; Zembat, Turaşlı, Güven, Sezer, Akşin, Yılmaz & Bayındır, 2015). Benlik algısını, öz saygı ve öz yeterlilik olmak üzere iki boyutta ele almıştır (Akt; Turaşlı, 2014). Öz yeterlilik; bireyin karşılaştığı problemler ile nasıl baş edebileceğine ilişkin kendi hakkındaki inancı iken öz saygı; bireyin kendisini diğer insanların arasında nasıl hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Akt; Turaşlı, 2006).

Benlik saygısı yani öz saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı, benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur (Körükçü, 2004). Benlik saygısı kendini kabul etme ve kendine saygı duymayı da içermektedir. Benlik algısının gelişmesi ile ilgili iki görüş öne sürülmektedir. Biri “barometrik benlik saygısı” yani hemen dalgalanmakta olduğunu anlık değişimlerin olduğunu göstermektedir. Diğeri ise “Benlik saygısı temel çizgisi”dir. Bu da benlik saygısının anlık değişimlerinden daha az etkilenmektedir (Bayhan, 2016). Öz yeterlik ise bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine ve kapasitesine ilişkin kendini algılayış tarzı olarak tanımlanmaktadır. Bandura (1997), öz yeterliliği, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır.” şeklinde ifade etmiştir (Akt; Yaralı, 2015).

Benlik duygusunun sağlamlığı çocuklarda, nesnelere, oyun oynama ve akranlar arası basit problem çözme ve iş birliği yapabilmelerini sağlamaktadır (Brownell & Carriger, 1990; Akt: Berk, 2013). Ayrıca çocuğun benlik bilinci arttıkça, başkalarını anlaması ve olumlu sosyal ilişkiler kurmasını da kolaylaşmaktadır (Dilden, 2004). Çocuklar böylelikle kültürel ve sosyal bir dünyaya uyum sağlamaktadırlar. Bu sosyal ve kültürel beklentileri kendi davranışlarında, kendi kendini yargılamalarında başka bir ifade ile kendi yaşamlarında uygulamaktadırlar (Bayhan & Artan, 2012).

Bowlby’e (1988) göre benlik algısının öncülleri bebeklik döneminde ortaya çıkmakta iken Harter’a (1998) göre benlik algısı orta çocukluğa kadar tam olarak ortaya çıkmamaktadır (Akt; Evans-Azria, 2004). Diğeri bir deyişle, çocuklar kendileri hakkında iyi ya da kötü hissederek doğmazlar (Cevher & Buluş, 2006). Bunu anne ve babasından, kardeş ve arkadaşlarından öğrenmektedirler. Bu süreç doğumdan itibaren başlamakta ve kendileri hakkındaki düşünceleri kademeli olarak gelişmektedir (Yavuzer, 2016). Papalia, Stiper, Gralinski ve Kapp’ın (1990) yapmış oldukları bir çalışmaya göre ise benlik kavramı üç aşamada gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki fiziksel olarak kendini tanıma ve kendilik farkındalığı. 18-24. aylarda aynada kendilerini tanımaları buna örnektir. İkinci aşama, kendini tanıma ve değerlendirme; 19-30. aylarda kelime hazinesi gelişen çocuk büyük-küçük vb. gibi kelimeleri öğrenmesiyle birlikte kendini ve başkalarını değerlendirmektedir. Üçüncü aşamada ise istenmeyen duruma duygusal tepki göstermesidir. Onay alınmayan davranışı durdurması ve bu durumda üzgün hissetmesi gibi ahlak bilincinin oluşmaya başladığı dönemdir (Papalia, 1990; Akt: Zincirkıran, 2008). Lewis’ göre ise benlik kavramı gelişimi temelde ikiye ayrılmaktadır. Birinci adım, bebeğin kendini diğerlerinden ayrı olduğunu anlamasıdır. Yani bebeğin bu dönemde

insanlar ve nesnelere olan ilişkileri sonucunda onlar üzerinde bir etkisinin olduğunu fark etmesidir. İkinci adım ise çocuğun kendi cinsiyeti, fiziksel özellikleri, adı, utangaç veya girişken olması ve motor beceriler gibi birtakım özelliklerinin var olduğunu fark etmesidir (Akt; Bayhan & Artan, 2012).

İlk yılda bebeklerin başkalarının duygularını tanıdıklarını ve onlara uygun tepkiler verdikleri, ayrıca tanıdık insanların tanıdık olmayanlardan ayırt ettikleri bilinmektedir (Berk, 2013). Bu ilk yıllarda Piaget'ye göre bebekler, nesnelere hakkında bir şey bilmezler ve aşamalı olarak nesnelere hakkında bilgi edinmeye başlamaktadırlar. Piaget'ye göre bebeklerin benlik kavramını geliştirebilmeleri için öncelikle nesne devamlılığı kavramını kazanmaları gerekmektedir (Bayhan & Artan, 2012). Hem nesnelere hem de insanların bebekler için, bağımsız birer varlık özelliği kazanabilmeleri, benliğin ortaya çıkmakta olduğuna işaret etmektedir. Bebeklikte benlik farkındalığı gelişiminin tamamlanmasından sonra, benlik gelişimi çocukluk ve ergenlik sırasında benliğin özellikleri ve yetenekleri hakkında yavaş yavaş zengin, çok yönlü ve örgütlü bir görüşe dönüşmektedir (Berk, 2013).

Yeni doğanların değişik duyu organlarından gelen duyuları eşgüdümleyip bütünleştirmesi duyu arası algı olarak adlandırılmaktadır. Bu yetenek benlik farkındalığının ortaya çıkışını kolaylaştırmaktadır (Rochat, 2003). Kendi dokunmaları ve onlara, kol ve bacaklarını hareket ettirerek verdikleri tepkileri hissettikçe, bebekler kendi bedenlerini çevredeki beden ve nesnelere ayırt etmeye başlamaktadırlar (Berk, 2013). Böylelikle, ayrı ve tek olduğunu fark etmeye başlayan bebek 7-8 aylık olduğunda önemli ilerleme kaydetmektedir (Bayhan & Artan, 2012). Benlik algısının gelişiminde önemli bir diğer adım ise yürüme çağına gelen çocuğun kendisinin de dünyadaki varlıklardan biri olduğunu anlamaya başlamasıdır (Bee & Boyd, 2009). 12-18 aylık olduğunda bebekler çevresini gözlemlemeye ve sosyal olarak neyin doğru neyin yanlış olduğunu anlamaya başlamaktadırlar (Bayhan & Artan, 2012). İkinci yıl civarında, küçük çocuklar kendilerinin fiziksel özelliklerinin bilinçli olarak farkında olmaya başlamaktadırlar (Berk, 2013).

Lewis ve Brooks-Gunn'ın (1979) yapmış olduğu çalışmaya göre; 9-28 ay arası bebekler aynanın önüne geçirilmekte ve anneleri çocuğunun burnunu silmek bahanesi ile çocuğun burnuna kırmızı boya sürmektedir. Küçük çocukların sanki kırmızı lekenin kendileri ile hiçbir ilgisi yokmuş gibi aynaya dokundukları gözlemlenmiştir. 20 aylıktan sonra kendilerine özgü görünümlerinin farkında olan çocukların burunlarına dokundukları gözlemlenmiştir (Lewis & Brooks-Gunn, 1979). İki yaşından sonra çocuklarda, kendini tanımanın oldukça ilerlemiş olduğu görülmektedir (Berk, 2013). Çocukların fotoğraflarda kendilerini işaret edebildikleri ve çocuğunun kendilerini, adlarıyla ya da zamirlerle vurguladıkları gözlemlenmektedir (Lewis & Brooks-Gunn, 1979). 3 yaş civarında ise kendi görünümlerinin zihinsel temsillerini saflaştırarak kendilerini aynalardan daha az ayrıntılı ve daha tam imgelerde kimlikleyebilmektedirler (Berk, 2013). Bu dönemde çocukların benlik kavramı yüzeyseldir. Adları, dış görünüşleri, sahip oldukları ve günlük yaşamda yaptıklarından bahsederler (Bayhan & Artan, 2012). 4 yaş civarında çocuklar kendi videoları çekildikten bir süre sonra aynı video çocuğa gösterildiğinde; videodaki kişinin hala kendisi olduğundan tam emin değildir (Povinelli, 2001; Akt: Berk, 2013). Çocuklar duygular, tutumlar ve inandıkları şeyler hakkında konuşmaya başlarlar ancak kişilerin birbirine zıt özellikler gösterebileceğini düşünememektedirler (Bayhan & Artan, 2012). Giderek çocuk çevresinde bulunan kişilerin kendisiyle olan ilişkileri sonucunda kendi benliğine ait betimleyici görüşleri edinmeye başlar. Örneğin cinsiyetinin ne olduğu, adı,

soyadı, fiziksel özellikleri gibi değerlendirmeleri içeren benlik parçalarına dönüşmektedir. Bu benlik parçaları birleşerek “ben” kavramını oluşturmaktadır (Zincirkıran, 2008).

Çocuk çevresiyle etkileşime girerek yaşadığı topluma uyum sağlamayı öğrenmektedir. Toplumsallaşma (sosyalizasyon) olarak adlandırılan bu sosyal etkileşim sürecinde etken olan en önemli yapılar aile, akran grubu ve okul olmaktadır (Dilden, 2004). Çocukların kendilerinin içsel temsilleri çevreden aldıkları destek ya da ret ile oluşmaktadır (Evans-Azria, 2004). Yani çocukların benlik algısı gelişimleri sosyal çevreye bağlı olarak değişim göstermektedir. Hartup’a göre çocuğun sosyal çevresini oluşturan bu kişiler, çocuğun kendisi hakkındaki algısı, kontrolü, yetenekleri ve değerini oluşturmaktadır (Akt; Evans-Azria, 2004). Dolayısıyla, çocuğun içine doğduğu aile ortamı ve daha sonra zamanının çoğunu geçirdiği okul öncesi kurumu çocuğun gelişimsel potansiyelini destekleyen iki önemli sosyal oluşumdur (Sindik, Franceševic, Vojnovic & Šimunovic, 2010).

Çocuk, aile ortamında başlayan gelişim sürecinde kendisiyle ilgili olumlu ya da olumsuz benlik algısı oluşturmaktadır. Çocuğun benlik algısını etkileyen en önemli unsurlar; kendisine bakışı ve çevresi olarak düşünülmektedir (Yazıcı & Taştepe, 2013). Sevgiye dayalı, araştırma ve keşfetmeye izin veren, tutarlı eğitim alan çocuklar, kendileriyle ilgili olumlu fikirlere sahip olarak kendilerini yeterli birer birey olarak algılamaktadırlar (Bayhan & Artan, 2012). Çocuğun ailesindeki bireylerden beklediği beğeni ya da onaylanma isteği yerine getirildiğinde ya da bu beklentilerinin yaşantılar ile dengelenmesi çocuğun öz saygı, öz yeterlilik ve benlik algısının olumlu şekilde yükselmesine olanak tanımaktadır (Yazıcı & Taştepe, 2013).

Ebeveyninin hassas, duyarlı, sorumluluk sahibi ve destekleyici davranışlarını deneyimleyen çocuk kendini sevilen, değer verilen ve önemsenen biri olarak hissetmesine ve bu da çocuğun ilk benlik modellerini yansımaya olanak tanımaktadır. Öte yandan ebeveyninin duyarsız, tepkisiz ve destekleyici olmayan davranışlarını deneyimleyen çocuk muhtemelen sevgiden yoksun, değersiz ve önemsiz hissedecek ve ilk benlik deneyimlerini bu şekilde yansıtacaktır (Pinto, Verissimo, Gatinho & Santos, 2015).

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları, çocuk toplumsal yeterlilik sergileyen akranları ile ilişki kurduğunda en etkin düzeye ulaşmaktadır. Buna karşın, anti-sosyal akranlar, iyi çocuk yetiştirmenin olası olumlu etkilerini de azaltabilmektedirler (Bee & Boyd, 2009). Kendilerine bakanlar ile güvenli bağlanma oluşması, çocuğa ailenin ötesindeki sosyal ilişkileri keşfetmek için de temel teşkil etmekte ve doğru bir ilişki modeli aktararak çocukların akran ilişkileri için de bağlantı sağlamaktadır (Hartup, 2003. Akt: Santrock, 2009). İyi akran ilişkileri, tipik sosyal-duygusal gelişim için gerekli olabilmektedir (Santrock, 2011). Yani çocukların benlik algısı gelişiminde etkili olan faktörler karşılıklı etkileşim içindedir (Turaşlı & Zembat, 2013). Kısacası, benlik kavramının gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılayış biçimine göre oluşan dinamik bir süreçtir (Dündar, 2010).

Tüm bu bilgiler ışığında benlik algısının oluşumunun çevreden etkilenecek şekilde şekillendiği görülmektedir. Çocuk okul öncesi çağına gelene kadar çocuğun en yakın çevresi ailesi iken okul öncesi kurumuna başladığında akranları ve öğretmenleri de çocuğun artık yakın çevresini oluşturmaktadır. Dolayısıyla ebeveynlerin çocuklarına sergiledikleri tutumları, çocuğun sınıftaki akran kabul düzeyinin çocukların benlik algısının gelişimine etki ettiği düşünülmektedir. Çalışmada; 3-6 yaş arası çocukların benlik algılarının, öz saygılarının

ve öz yeterliliklerinin üzerinde ailelerinin çocuklarına olan tutumlarının ve akranları tarafından kabul durumlarının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla; “Okul öncesi dönem çocuklarının benlik algısı; yaş, cinsiyet, ebeveyn tutumları, akran kabulü, evde bir aile büyüğünün yaşaması gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

3-6 yaş arası çocukların benlik algısı, öz saygı ve öz yeterlilik gelişimlerinin ebeveynlerin tutumları, akran kabulleri ile ilişkisini belirlemeye yönelik bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama, birden fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan araştırma modelidir (Christense, Johnson & Turner, 2015). Tarama modelinde araştırmacı, aynı soruları yanıtlayan örnekleri, birçok değişkeni ölçmekte, birden fazla hipotezi test etmektedir (Neuman, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2016-2017 eğitim öğretim yılı Ankara ilinde bir okul öncesi kurumuna devam etmekte olan 3-6 yaş arası çocuklar ve bu çocukların anne veya babaları oluşturmaktadır. Çalışma kapsamına katılmak için onam formunu doldurarak gönüllü olan ebeveynler ve çocukları ile uygulama yapılmıştır. Çocuklar aracılığıyla gönderilen soru formlarını çocukların ebeveynlerinden gönüllü olan bir tanesi doldurmuştur. Gönüllü olan ebeveynlerin çocukları ile yapılan çalışmada; 63 kız, 77 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 140 çocuk ve bu çocukların ebeveynlerinden bir tanesi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubundaki çocukların ve çocukların anne-babalarının demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımı

Değişken	n	%	Değişken	n	%
Cinsiyet			Anne Yaşı		
Kız	63	45	20-29 Yaş	2	1,4
Erkek	77	55	30-39 Yaş	102	72,9
Yaş Gurubu			40-49 Yaş	35	25
3 Yaş	15	10,7	50 ve Üstü Yaş	1	0,7
4 Yaş	37	26,4	Baba Eğitim Durumu		
5 Yaş	47	33,6	Lise	10	7,1
6 Yaş	41	29,3	Üniversite	84	60
Kardeşi Var	94	67,1	YL ve Üstü	46	32,9
Kardeşi Yok	46	32,9	Baba Yaşı		
Anne Eğitim Durumu			20-29 Yaş	1	0,7
Lise	9	6,4	30-39 Yaş	77	55
Üniversite	94	67,2	40-49 Yaş	55	39,3
YL ve Üstü	37	26,4	50 ve Üstü Yaş	7	5

Tablo 1'e göre çalışma grubunda yer alan çocukların; %10,7'si 3 yaşında, %26,4'ü 4 yaşında, %33,6'sı 5 yaşında ve %29,3'ü 6 yaşındadır. Çocukların %45'i kız, %55'i erkektir. Çocukların %67,1'inin kardeşi var iken, %32,9'u tek çocuk olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamına alınan çocukların ebeveynlerine ilişkin bilgilere bakılacak olunursa; çocukların annelerinin eğitim durumunun %6,4'ü lise, %67,2'si üniversite ve %26,4'ü yüksek lisans ve üstü şeklinde dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Babaların eğitim durumunun ise %7,1'i lise, %60'ı üniversite ve %32,9'u yüksek lisans

ve üstü şeklinde dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Annelerin %1,4'ü 20-29, %72,9'u 30-39, %25'i 40-49 yaşları arasında ve %0,7'si 50 yaş ve üzerindedir. Babaların ise; %0,7'si 20-29, %55'i 30-39, %39,3'ü 40-49 yaşlarında ve %5'i 50 yaş ve üzerindedir. Evde kimler yaşıyor sorusuna ailelerin %95'i anne, baba ve çocuk yaşıyor şeklinde cevap verirken %5'i ise anne, baba, çocuk ve aile büyükleri şeklinde cevap vermiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak; ebeveynlerden çocukları ve kendileri hakkında belirlenen değişkenleri öğrenmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” çocukların benlik algılarını değerlendirmek için, Turaşlı (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Demoulin Benlik Algısı Testi”, ailelerin çocuklarına olan tutumlarını belirlemek için Şendil (2008) tarafından geliştirilen “Ebeveyn Tutum Ölçeği”, ve çocukların akran kabullerini ölçmek için sosyometri yöntemi kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Çocuk ve aile hakkında bilgi almak için uygulamacı tarafından sekiz maddeden oluşan bir form hazırlanmıştır. Formun maddeleri: çocuğun yaşı, cinsiyeti; anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, mesleği ve birlikte yaşama durumu; evde yaşayan bir aile büyüğünün varlığı ve kardeşinin olup olmadığı sorulmuştur. Sorular benlik algısını, aile tutumunu etkileyebileceği düşünülen bağımsız değişkenler olarak belirlenmiş ve o doğrultuda hazırlanmıştır.

Demoulin Benlik Algısı Testi: Çocukların benlik algılarını değerlendirme olanağı sağlayan ölçek, Demoulin (1998) tarafından geliştirilmiş ve Turaşlı (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Çocukların kendilerini bir grubun içinde nasıl algıladıkları ile ilgili değerlendirmeler ölçeğin öz saygı boyutunu (3-4 yaş ve 5-6 yaş grubu çocuk için 14 soru), çocukların kendileri ile ilgili öz değerlendirmeler ölçeğin (3-4 yaş grubu için 14 soru, 5-6 yaş grubu için 15 soru) öz yeterlilik boyutunu oluşturmaktadır. Değerlendirme formunda gülen, ifadesiz ve üzgün yüz bulunmaktadır. Her gülen yüz: 3 puan, her ifadesiz yüz: 2 puan ve her üzgün yüz:1 puan olarak hesaplanmaktadır. Çocuğa ifade okunur ve “Nasıl hissedersin?” diye sorulur daha sonra çocuktan mutlu, ifadesiz ve üzgün yüzlerden hangi duyguyu hissettiğini söylemesini ve o yüz ifadesini boyaması istenmektedir. Çocuğun boyadığı yüz ifadelerine göre puanlar toplanmakta daha sonra öz yeterlilik, öz saygı alt boyutları ve genel benlik algısı puanı yüksek, orta ya da düşük olarak belirlenmektedir. Öz saygı ve öz yeterlilik alt boyutu için düşük puan aralığı 14-23; orta puan aralığı 24-33 ve yüksek puan aralığı ise 34-42'dir. Benlik algısı toplam puan dağılımı ise düşük için 28-47, orta için 48-67 ve yüksek için 68-88'dir (Turaşlı, 2014).

Geçerlilik ve Güvenilirlik: Turaşlı (2014) tarafından 5-6 yaş arası 170 çocuk ile farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki dört anaokulundan seçilmiş örneklem ile çalışma yapılmıştır. Cronbach alfa ve Spearman ve Guttman iç tutarlılık katsayıları kullanılmıştır. Maksimum güvenilirlik, Cronbach alfa ve Spearman yöntemine (0.88) göre, minimum güvenilirlik Guttman yöntemine (0.88) göre elde edilmiştir.

Ebeveyn Tutum Ölçeği: Ebeveynlerin tutumlarını belirlemek için, Şendil (2008) tarafından geliştirilmiştir. 2-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlere uygulanmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken uyguladıkları tutumların belirlenmesini sağlayan bir ölçektir. Demokratik, aşırı koruyucu, otoriter ve izin verici olmak üzere dört alt boyut ve 46 maddeden oluşmaktadır. Aileler ölçekteki ifadelere; her zaman böyledir: 5, çoğu zaman böyledir: 4, bazen böyledir: 3, nadiren böyledir: 2 ve hiçbir zaman böyle değildir: 1 şeklinde puan vermektedir. Puanlar alt boyutlara göre toplanmakta ve en yüksek puanı

alan alt boyut ailenin çocuklarını yetiştirirken uyguladıkları tutum olarak belirlenmektedir (Şendil, 2008).

Geçerlilik ve Güvenilirlik: Şendil (2008) tarafından 2-6 yaş arası çocuğu olan farklı sosyo-ekonomik düzeyde 420 anne ve baba ile çalışmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için ölçek, ebeveyn tutumlarını ölçen bir diğer ölçekle birlikte 56 anne ve babaya uygulanmıştır. Geçerlik çalışmaları için Temel Bileşenler ve Varimax Döndürmesi analizleri sonucunda 16 madde ölçekten çıkarılmıştır ve 46 maddeyle son halini almıştır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach alfa değerleri “demokratik” boyut için .83, “otoriter” boyut için .76, “aşırı koruyucu” boyut için .75 ve “izin verici” boyut için ise .74 olarak bulunmuştur.

Sosyometri Yöntemi: Sosyometri yöntemi bir grup içerisinde gruptakilerin sosyometrik durumunu belirlemek için kullanılmaktadır. Okul öncesi dönemde sınıf içindeki sosyal dokuyu belirlemek ve çocukların akran tercihlerini belirlemek için kullanılmaktadır. Akranları arasından tercih edileni ve tercih edilmeyeni belirlemeyi amaçlamaktadır (Baydik & Bakkaloglu, 2009). Bu çalışmada Asher, Singleton, Tinsley ve Hymel tarafından 1979’da geliştirilmiş Resimli Sosyometri Ölçeği’nden esinlenilmiştir. Uygulama, çocuğa sınıf arkadaşlarının hepsinin fotoğrafları gösterilerek yapılmaktadır. Çocuğun önüne üç tane kutu koyulmaktadır. Kutuların üzerinde mutlu, ifadesiz ve üzgün ifadeler bulunmaktadır. Çocuktan önünde duran üç kutudan birisine arkadaşının resmini atması istenmektedir. Mutlu ifade için 1 puan, ifadesiz için 2 puan ve üzgün ifade için 3 puan verilmektedir (Maassen, Steenbeek & Geert, 2004). Bu çalışmada da çocukların akran kabullerini belirlemek için sosyometri yöntemi kullanılmıştır fakat arkadaşlarının resimleri gösterilmek yerine çocuklara “Sınıfta oynamayı en sevdiğin arkadaşının ismi ne?” ve “Sınıfta oynamayı en sevmediğin arkadaşının ismi ne?” şeklinde iki soru sorulmuştur. Çocuklardan alınan cevaplar kaydedilmiş ve sınıfta oynamak için en çok tercih edilen ve hiç tercih edilmeyen çocukların isimleri belirlenmiştir. İsmi hiç söylenmeyen çocuklar ise “ne kabul ne reddedilen” grubun içine alınmıştır. Bu uygulama yapılırken puanlamasında ise araştırmacı tarafından kabul edilen çocuğa 1 puan ne kabul ne reddedilen çocuğa 2 puan ve reddedilen çocuğa 3 puan verilmiştir.

Uygulama

Araştırma için kurum müdürleri ile resmi yazışmalar gerçekleştirildikten sonra bir okul öncesi kurumuna devam etmekte olan çocukların ailelerine öğretmenleri aracılığı ile onam formu doldurtulmuştur. Veri toplama sürecinde hem aileden hem de çocuktan bilgiler alınmıştır. Çalışmaya katılmak için gönüllü olan ailelerden gerekli bilgileri almak için Kişisel Bilgi Formu ve çocuklarına karşı olan tutumları değerlendirmek için Ebeveyn Tutum Ölçeği doldurtulmuştur. Çocuklar ile birebir çalışmalar için uygulama ortamının sessiz, uygulama yapılan masanın ve sandalyenin çocuğun boyuna uygun olmasına ve çocuğun uygulama için hazır olmasına dikkat edilmiştir. Çocukların benlik algısını değerlendirmek ve akranları ile olan ilişkileri hakkında bilgi almak için her bir çocuk ile birebir ayrı bir odada uygulama yapılmıştır. Çocukların Demoulin Benlik Algısı Testini cevaplama için renkli pastel boyalar verilmiştir. Uygulamacı testte bulunan ifadeleri sesli bir şekilde okumuş ve çocuktan önünde bulunan cevap kâğıdına boyayı kullanarak işaretleme yapması istenmiştir. Ölçeğin soruları bittikten sonra uygulamanın devamında sosyometri yöntemini kullanarak çocuğa sınıfta oynamayı tercih ettiği ve tercih etmediği arkadaşlarının ismi sorulmuştur. Her çocuk, sınıfından iki arkadaşının ismini vermiştir. Biri oynamayı en sevdiği, diğeri ise oynamayı tercih etmediği arkadaşının ismidir. Bu

durumda da kabul edilen çocuklara 1, ne kabul ne de reddedilen çocuklara 2 ve reddedilen çocuklara 3 puan verilerek kodlanmıştır. Her çocuğun isminin kaç defa söylendiği sayılmıştır. Bu sayımın sonunda ismi en çok tercih edilen olarak söylenen çocuklar “kabul edilen” ve tercih edilmeyen olarak söylenen çocuklar ise “reddedilen” olarak belirlenmiştir. Sınıftaki ismi hiç söylenmeyen diğer çocuklara da “ne kabul ne de reddedilen” çocuklar olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler IBM SPSS Statistics 20 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilere ait tanımlayıcı istatistikler sayısal veriler için ortalama ve standart sapma veya ortanca ve birinci -üçüncü çeyrek değeri ile kategorik veriler için sayı ve yüzde ile verilmiştir. Verilerin normalliği Shapiro Wilks testi ile incelenmiştir. Normal dağılan verilerde t testi kullanılmıştır; normal dağılmayan ve gruplardaki gözlem sayılarının dengesiz olan verilerde parametrik olmayan istatistiksel testlerden yararlanılmıştır. Analizlerde Mann Whitney U testi, Kikare testi ve Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. 1. Tip hata (α) 0,05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Ebeveyn tutumları ve akran kabulünün benlik algısı üzerine olan etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen veriler uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak incelenmiştir. Araştırmada çocukların benlik algısını belirlemek için Demoulin Benlik Algısı Testi (3-6) birebir çalışmaya katılan çocuklar ile uygulanmıştır. Ebeveynlerin tutumlarını belirlemek için ise Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) uygulanmıştır. Ebeveynlerin katılımları gönüllük esasına dayanmaktadır ve çalışmaya katılmak için onam formunu dolduran aileler istatistiksel çalışmaya dâhil edilmiştir. Onam formunu dolduran ailelerin çocuklarına Demoulin Benlik Algısı Testi uygulanmıştır.

Araştırmanın amaçlarından birini oluşturan Ebeveyn Tutum Ölçeği sonuçlarına göre ailelerin %100’ü demokratik tutuma sahip olduklarını bildirmişlerdir. Ailelerin hepsinin çocuklarına demokratik tutum gösterdiklerini bildirdikleri için, bu sonuç çalışmanın analizlerine dâhil edilememiştir. Araştırmanın bulguları sırasıyla: çocukların yaşlara göre benlik algısı puanlarının dağılımı, çocukların benlik algısı puanı ile evde bir aile büyüğünün yaşaması ve çocukların benlik algısı puanı ile akran kabulü arasındaki ilişkilere göre incelenmesini ele almaktadır. Tablo 2’de çalışmaya katılan çocukların Demoulin Benlik Algısı Testi sonuçlarının dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi sonuçlarının dağılımı

Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi	Öz Saygı		Öz Yeterlilik		Toplam Benlik Algısı Puanı	
	f	%	f	%	f	%
Düşük	8	5,7	6	4,3	5	3,6
Orta	38	27,1	61	43,6	53	37,9
Yüksek	94	67,1	73	52,1	82	58,6

Çocuklara uygulanan Demoulin Benlik Algısı Testi puanlarına göre çocukların %5,7’si düşük, %27,1’i orta ve %67,1’, yüksek öz saygıya sahipken %4,3’ü düşük, %43,6’sı orta

ve %52,1'i yüksek öz yeterliliğe sahiptir. Yine aynı test sonuçlarına göre çocukların %3,6'sı düşük, %37,9'u orta ve %58,6'sı yüksek benlik algısına sahiptir. Demoulin Benlik Algısı Testinin alt boyutları olan öz saygı, öz yeterlilik ve benlik puanları ile çocukların yaşları ve cinsiyetlerine göre analizler yapılmıştır. Cinsiyete göre öz saygı, öz yeterlilik ve benlik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan çocukların Demoulin Benlik Algısı Testi sonucuna göre benlik algısı puanları ile yaşları arasındaki ilişkinin incelenmesi için Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Tablo 3'te çocukların yaşlarına göre benlik, öz saygı ve öz yeterlilik puanlarının farklılaşması ele alınmıştır.

Tablo 3. Benlik algısı puanının yaşa göre değişimi

Faktörler	Benlik	Öz Saygı	Öz Yeterlilik
Çocuğun Yaşı	0,399*	0,309*	0,384*

*Spearman korelasyon katsayısı, $p < 0.01$

Tablo 3'te yapılan Spearman Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde çocuğun yaşı ile benlik algısı 0,399, öz saygı ile 0,309 ve öz yeterlilik ile 0,384 ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Çocuğun yaş grubu ile benlik algısı toplam puanı, öz saygı ve öz yeterlilik alt boyutları puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların yaş grupları büyüdükçe benlik algısı puanlarının da artmakta olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. Çocukların cinsiyetlerine göre benlik algısı, öz yeterlilik ve öz saygılarının dağılımı

	Çocuğun Cinsiyeti	N	Ortalama	Standart Sapma	p-değeri
Öz Yeterlilik	Kız	63	33,03	4,536	0,615
	Erkek	77	33,48	5,755	
Öz Saygı	Kız	63	36,35	6,281	0,837
	Erkek	77	36,13	6,284	
Benlik	Kız	63	69,44	9,428	0,984
	Erkek	77	69,48	10,952	

Tablo 4'te yapılan t-testi sonuçları incelendiğinde cinsiyete göre benlik algısı, öz saygı ve öz yeterlilik puanları arasında fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre çocukların benlik algısı puanları cinsiyetlerine göre değişiklik göstermemektedir.

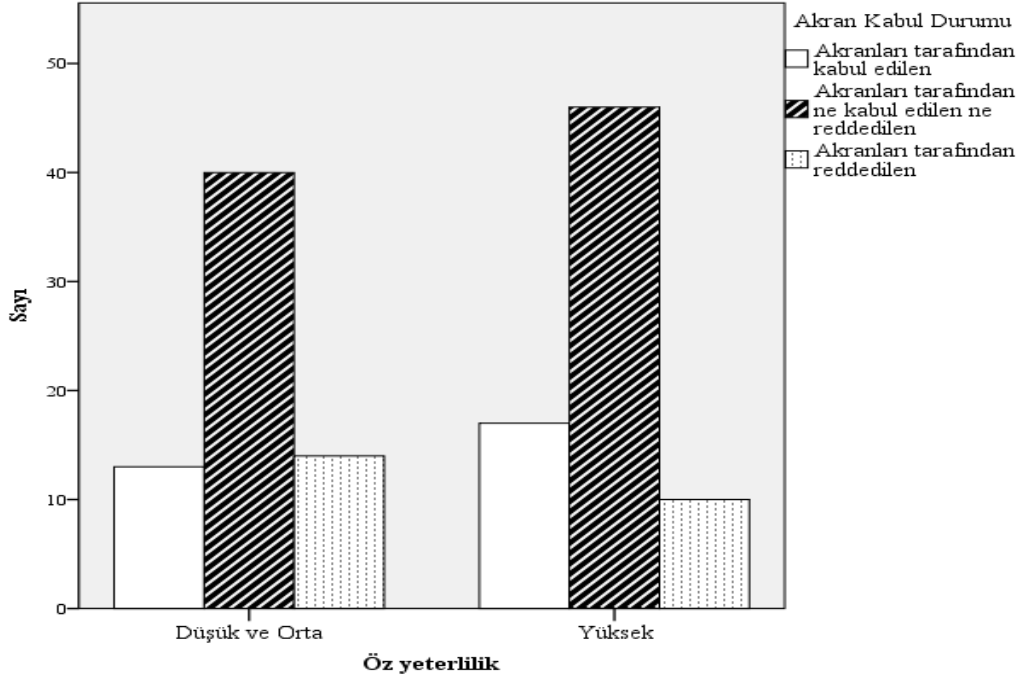
Çocukların Demoulin Benlik Algısı Testi sonuçlarından elde edilen öz saygı, öz yeterlilik ve toplam benlik puanları ile akran kabullerini değerlendirmek için uygulanan sosyometri yöntemi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Çocukların benlik algısı, öz yeterlilik ve öz saygıları ile akran kabulleri arasındaki ilişki

		Çocukların Akran Kabul Durumu			Toplam	p-değeri
		Kabul edilen	İsmi söylenmeyen	Reddedilen		
Düşük ve Orta	n %	13 19,4%	40 59,7%	14 20,9%	67 100,0%	

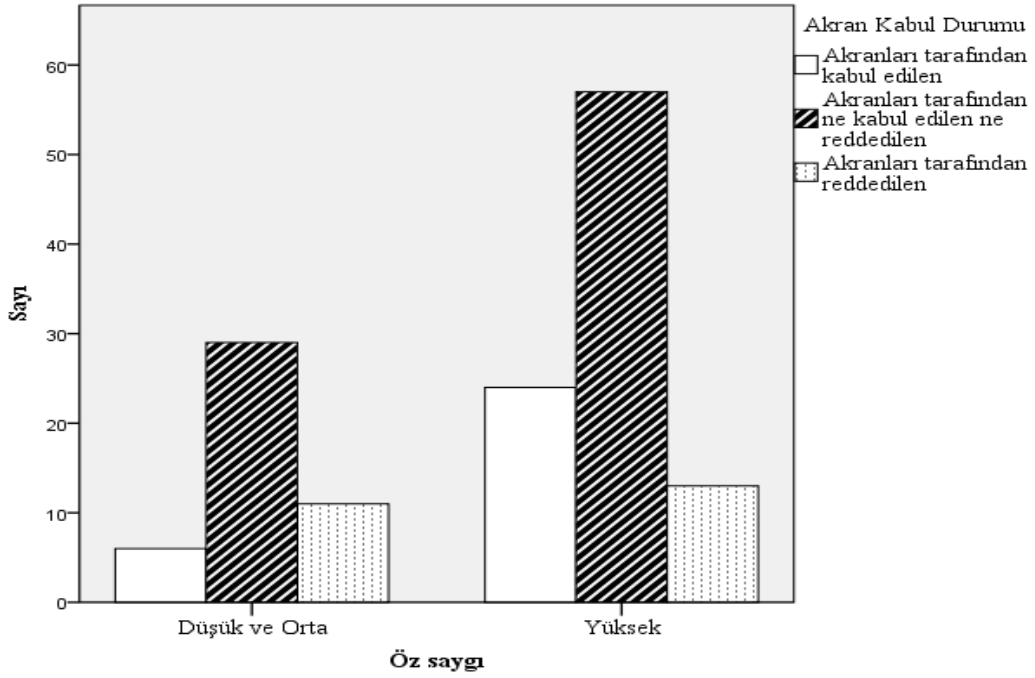
Öz Yeterlilik	Yüksek	n	17	46	10	73	0,506
		%	23,3%	63,0%	13,7%	100,0%	
Öz Saygı	Düşük ve Orta	n	6	29	11	46	0,128
		%	13,0%	63,0%	23,9%	100,0%	
	Yüksek	n	24	57	13	94	
		%	25,5%	60,6%	13,8%	100,0%	
Benlik	Düşük ve Orta	n	10	35	13	58	0,296
		%	17,2%	60,3%	22,4%	100,0%	
	Yüksek	n	20	51	11	82	
		%	24,4%	62,2%	13,4%	100,0%	

Çocukların öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algısı puanları ile sınıfında bulunan arkadaşları tarafından kabul, ret veya ne kabul ne ret alma yani ismi hiç söylenmeme durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi için çapraz tablo yapılmıştır. Düşük benlik algısına sahip çocukların sıklığı tüm örneklem grubunda; öz yeterlilik için %4,3, öz saygı için %5,7 ve benlik algısı için %3,6'dır. Yüzdelerinin tüm grup içinde oldukça az bir değere sahip olması nedeniyle düşük puan grupları orta puan gruplarıyla birleştirilmiştir. Öz yeterliliği düşük ve orta olan çocukların %19,4'ü akranları tarafından kabul edilirken %59,7'si ne kabul edilmiş ne reddedilmiş ve %20,9'u akranları tarafından reddedilmiştir. Öz yeterliliği yüksek olan çocukların %23,3'ü akranları tarafından kabul edilmiş, %63,0'ı ne kabul edilmiş ne reddedilmiş ve %13,7'si akranları tarafından reddedilmiştir. Öz saygısı düşük ve orta olan çocukların %13,0'ı akranları tarafından kabul edilirken %63'ünün ismi hiç söylenmemiş %23,9'u akranları tarafından reddedilmiştir. Öz saygı puanı yüksek olan çocukların %25,5'i akranları tarafından kabul edilirken %60,6'sı ne kabul edilmiş ne reddedilmiş ve %13,8'i akranları tarafından reddedilmiştir. Benlik algısı puanı düşük ve orta olan çocukların %17,2'si akranları tarafından kabul edilmiş, %60,3'ü ne kabul edilme ne reddedilmiş ve %22,4'ü reddedilmiştir. Benlik algısı yüksek olan çocukların %24,4'ü akranları tarafından kabul edilmiş, %62,2'si ne kabul edilmiş ne reddedilmiş ve %13,4'ü akranları tarafından reddedilmiştir. İstatiksel olarak elde edilen sonuçlar anlamlı bulunmazken araştırmacı açısından bakıldığında sonuçlar önemli görülmektedir. Çünkü elde edilen sonuçlara bakıldığında; öz yeterlilik, öz saygı ve benlik puan dağılımlarında; akranları tarafından kabul edilen çocukların öz yeterlilik, öz saygı ve benlik puanlarının yüksek olma oranı, düşük ve orta olma oranından daha fazladır. Bu durum akranları tarafından kabul edilen çocuklar için %3,9 farkla yüksek öz yeterliliğe sahip çocukların lehine iken; akranları tarafından reddedilen çocuklar için %16,2 farkla düşük ve orta öz yeterliliğe sahip çocukların aleyhinedir. Öz saygı için ise durum; akranları tarafından kabul edilen çocuklar için %12,5 fark ile yüksek öz saygıya sahip çocukların lehinedir. Aynı durum akranları tarafından reddedilen çocuklarda %10,1 fark ile düşük ve orta öz saygıya sahip çocukların aleyhinedir. Son olarak benlik algısı puanlarında ise durum; akranları tarafından kabul edilen çocuklar için %7,2 fark ile yüksek benlik algısına sahip olan grubun lehinedir. Akranları tarafından reddedilen çocuklar için ise %9,0 fark ile benlik algısı düşük ve orta olan grubun aleyhinedir. Bu sonuçlar istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar vermese de aradaki yüzdelerinin farkı niceliksel olarak anlamlı şekilde değerlendirilebilir.



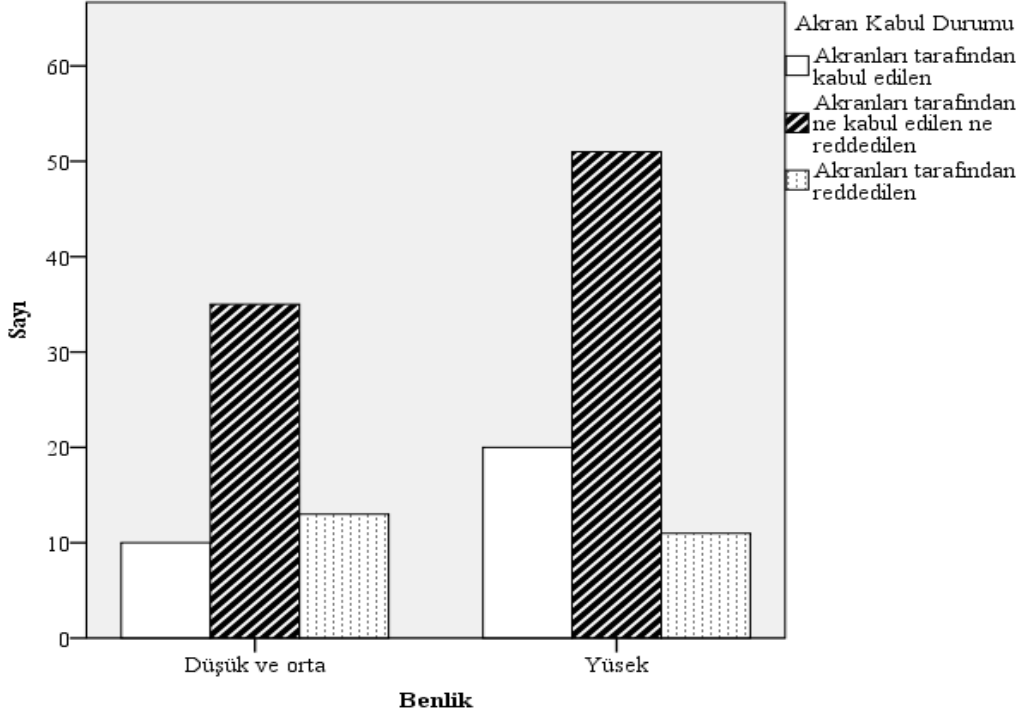
Şekil 1. Öz Yeterlilik Alt Boyutunun Çocukların Akran Kabulleri Durumuna Göre Dağılımı

Şekil 1’de görüldüğü gibi öz yeterlilik alt boyutunda puanı orta ve düşük olan çocukların yüzdelerine bakıldığında en düşük oran, akranları tarafından kabul edilen çocuklar olmasına rağmen öz yeterliliği yüksek olan çocuklarda kabul edilenlerin oranı reddedilenlerin oranından daha fazladır.



Şekil 2. Öz Saygı Alt Boyunun Çocukların Akran Kabulleri Durumuna Göre Dağılımı

Şekil 2’de görüldüğü gibi öz yeterlilik alt boyutu ile benzer sonuç öz saygı alt boyutu için de geçerlidir. Öz saygısı düşük ve orta olan gruptaki çocukların akranları tarafından kabul edilme oranları reddedilme oranından az iken; öz saygısı yüksek olan çocukların akranları tarafından kabul edilme oranı reddedilme oranından fazladır.



Şekil 3. Benlik Algısının Çocukların Akran Kabulleri Durumuna Göre Dağılımı

Şekil 3’te görüldüğü gibi benlik algısı toplam puanında öz saygı ve öz yeterliliğe göre daha büyük farklılık görülmektedir. Benlik algısı düşük ve orta grupta yer alan çocukların akranları tarafından reddedilme oranı kabul edilme oranından fazlayken; benlik algısı puanı yüksek olan grupta akranları tarafından kabul edilme oranı reddedilme oranından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum çalışmacı açısından akran kabulleri ve benlik algısının yüksek ve orta olmasında etkili olduğu düşüncesine sebep olmuştur.

Tablo 6. Çocukların aile türlerine göre benlik, öz saygı, öz yeterlilik algıları Mann-Whitney U testi sonuçları

Değişken	Aile Tipi	n	Ortanca	1. Çeyrek	3. Çeyrek	P-değeri
Öz Yeterlilik	Çekirdek aile	133	34,00	30,00	37,00	0,044
	Geniş aile	7	29,00	27,00	35,00	
Öz Saygı	Çekirdek aile	133	38,00	33,00	41,00	0,074
	Geniş aile	7	33,00	30,00	37,00	
Benlik	Çekirdek aile	133	71,00	64,00	76,50	0,042
	Geniş aile	7	67,00	57,00	69,00	

*p<0.05

Tablo 6’da görüldüğü gibi gruptaki kişi sayıları dengesiz dağıldığı için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; evde kimler yaşıyor sorusundan alınan cevaplara göre; evde anne, baba ve çocuk yaşayan aile grubu yani çekirdek aile ve evde anne, baba, çocuk ve bir aile büyüğü yaşayan yani geniş aile olarak iki grup oluşturulmuştur. Evde yaşayan kişilere göre benlik algısı puanları incelendiğinde; öz yeterlilik alt boyutunun evde yaşayan kişilere göre p değeri; 0,044, benlik algısı toplam puanının evde yaşayan kişilere göre p değeri; 0,042 bulunmuştur. Bu sonuçlara bakıldığında öz yeterlilik ve benlik toplam puanı evde yaşayan kişilerden etkilenmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz saygı alt boyutunda ise p değeri; 0,074 bulunarak anlamlı bir sonuç vermemektedir. Evde bir aile büyüğü ile yaşan çocuklar ve evde anne ve babaları ile yaşayan çocukların benlik algısı toplam puanı ve öz yeterlilik alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p < 0.05$; 0,044; 0,042). Anne baba ve aile büyükleri ile birlikte yaşayan çocuklarda öz yeterlilik ve benlik algılarında anlamlı bir düşüş görülürken; öz saygı alt boyutunda bir değişim görülmemektedir. Yani evde bir aile büyüğünün varlığı çocukların öz saygısı üzerinde bir etkiye sahip değildir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada, 3-6 yaş arası çocukların benlik, öz saygı ve öz yeterlilik gelişimi ile cinsiyet, yaş, ebeveyn tutumları ve akran kabulleri arasında ilişkisi incelenmiştir.

Tablo 2’de de özetlendiği gibi örneklemi oluşturan çocukların benlik algısı düzeyleri %58,6 yüksek, %37,9 orta ve %3,6 düşük şeklinde dağılmaktadır. Bulunan bu sonuç çocuklar açısından sevindirici bir sonuçtur. Örneklem grubunun okul öncesi kurumlardan seçilmiş olması çocukların benlik algısının çoğunlukla yüksek olması sonucunu beraberinde getirmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuç sevindirici olduğu kadar da %3,6’lık oranda yine de düşük benlik algısı olan çocuklar bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonucun, yüksek ve orta şeklinde dağılmasının düşük benlik algısına sahip çocuğun oldukça az sayıda olmasının sebebi olarak; araştırmaya seçilen örneklem grubunun Milli Eğitimin Müfredatını uygulayan okul öncesi kurumlarından alınmış olması şeklinde açıklanabilmektedir. Seçilen kurumlarda uygulanan müfredatın etkililiği, öğretmenin sınıf ile uyumu ve hâkimiyeti, yapılan etkinliklerin niteliği ve sınıf içi düzen gibi okul öncesi kurumları genel başlıklar ile ele alındığında çocukların kişilik gelişimlerinde önemli etkilere sahip olabilmektedir. Çünkü Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı’nda (2013) okul öncesi kurumlarının belirtilen kazanımlardan bir tanesi de çocukların benlik algısına olan katkısıdır. Ayrıca farklı bir yaş grubu ile Ayan’ın (2012) hükümlü çocukların benlik ve ideal benlik algılarını incelemek için çocuk eğitim evlerinde bulunan 132 hükümlü çocuk ile Lipsett Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeğini kullanarak yaptığı çalışmada; ilköğretim mezunu olan hükümlü çocukların okula gitmeyen veya sadece okuyazar olan çocuklara göre benlik ve ideal benlik algısı puanlarının anlamlı düzede daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Alan yazına bakıldığında; 6 yaş grubu ile yapılan ve Demoulin Benlik Algısı Ölçeğini kullanan Turaşlı’nın (2006) 170 çocuk ile Zincirkıran’ın (2008) 180 çocuk ile ve İkiz’in (2009) 100 çocuk ile yaptığı çalışmalarda okul öncesi kurumları çocukların benlik algısı gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermişlerdir. Yine benzer sonuçlar; 5-6 yaş grubu ile çalışılan Sarıca’nın (2010) 142 çocukla Purdue Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği ile yaptığı çalışmada ve Yakupoğlu’nun (2011) 75 çocuk ile yaptığı çalışmada da bulunmuştur. Bu etkiyi yukarıda belirtilen çalışmalar; okul öncesi kuruma devam etme yılı olarak ele aldıklarında 2 ve daha fazla yıldır okul öncesi kurumuna devam eden çocukların 1 yıldır devam eden çocuklara göre benlik algısı puanları daha yüksek olduğu

bulunmuştur. Bu durumda seçilen örneklemin okul öncesi kurumlarından olması çocukların benlik algısının orta ve yüksek şeklinde dağılmasına neden olmuştur.

Araştırma bulguları, Tablo 3'te olduğu gibi benlik algısının yaşa göre anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Yaş ile benlik algısı arasında pozitif yönlü bir artış olduğu tespit edilmiştir. Yani yaş büyüdükçe benlik algısı skoru da artmaktadır. Bu durum; Şeremet'in (2006) 5-6 yaş grubu 720 çocuk ile Küçük Çocuklar İçin Kendilik Ölçeğini kullanarak yaptığı çalışmada ve Sarıca'nın (2010) 5-6 yaş grubu 142 çocukla Purdue Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği ile yaptığı çalışmada da aynı sonucu göstermektedir. Zembat, Turaşlı, Güven, Sezer, Akşan, Yılmaz ve Bayındır'ın 2016 yılında 3-6 yaş arası 810 çocuk ile Demoulin Benlik Algısı Ölçeğinin Türk dili için geçerlilik güvenilirlik çalışmasını yaptıkları çalışmasında da yaş ile benlik algısının değiştiği sonucunu elde etmişlerdir. Bunlara ek olarak Ojo ve Akinsola'nın (2012) yılında Nijerya'da 7-13 yaş arası 678 çocuk ile yaptıkları çalışmasında da benlik algısının yaşa göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda Tablo 4'te gösterildiği gibi çocukların benlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. 6 yaş grubu ile yapılan Turaşlı'nın (2006) 170 çocuk ile Zincirkıran'ın (2008) 180 çocukla ve Dündar'ın (2010) 280 çocuk ile Demoulin Çocuklarda Benlik Algısı Ölçeğini kullanarak yaptıkları çalışmalarda ve ayrıca 5-6 yaş grubu ile yapılan Şeremet'in (2006) 720 çocuk ile Küçük Çocuklar İçin Kendilik Ölçeğini kullanarak yaptığı çalışmada, Yakupoğlu'nun (2011) 75 çocuk ile Purdue Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği ile yaptığı çalışmada ve Jackson, von Eye, Fitzgerald, Zhao ve Witt'in (2010) 500 tane 12 yaşında genç ile Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğini kullanarak yaptıkları çalışmada; çocukların benlik algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu sonuçlar cinsiyet ile benlik algısı arasında bir ilişkinin olmadığını gösterse de alan yazına bakıldığında; öz yeterlilik, öz saygı ve benlik algısının cinsiyete göre farklılaştığını gösteren çalışmalar da mevcuttur. Akşın'ın (2013) 5-6 yaş grubu 308 çocukla Demoulin Çocuklarda Benlik Algısı Ölçeğini kullanarak yaptığı çalışmada öz yeterlilik ve öz saygı boyutlarında cinsiyet ile anlamlı bir ilişki bulamazken benlik algısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu durum 5-6 yaş grubu ile yapılan Cevher ve Buluş'un (2006) 361 çocukla Akademik Benlik Saygısı Ölçeğini kullanarak yaptıkları çalışma ve Şanlı'nın (2012) 238 çocukla Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği ile yaptığı çalışma ile aynı şekilde erkek çocuklarının benlik algısının, kız çocukların benlik algısına göre daha olumlu sonuçlar gösterdiği şeklinde özetlenmiştir. Aksine; Sarıca'nın (2010) 5-6 yaş grubu 142 çocukla Purdue Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği ile yaptığı çalışmada ve Bosacki'nin (2007) 5-8 yaş grubu 91 çocuk ile Self-Perception Profile for Children (SPPC) ölçeğini kullanarak yaptığı çalışmada ve Ojo ve Akinsola'nın (2012) yılında Nijerya'da 7-13 yaş arası 678 çocuk ile yaptıkları çalışmasında; benlik algısı kavramının kız çocuklarında erkek çocuklarına oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı sonuçlar elde edilmesinin sebepleri arasında; çocukların benlik algılarını ölçmek için kullanılan farklı ölçme araçlarının kullanılmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre; Tablo 5'te olduğu gibi akran kabulü ile benlik algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç olmasa da araştırmacı açısından anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Bulunan sonuç; akranları tarafından çoğunlukla kabul gören çocukların benlik algısı skoru yüksek iken akranları tarafından tercih edilmeyen çocukların benlik algısı skorları çoğunlukla orta düzeyde çıkmıştır. Ayrıca çalışmanın

sosyometri yöntemi kullanılması kısmında; kurum öğretmenlerinin daha önce sınıfta yaptığı “Bir mıknaş olsan kimi çekmek isterdin?” etkinliği ile aynı sonuçları vermesi çocuklardan elde edilen “Oynamayı en çok tercih ettikleri ve oynamayı tercih etmedikleri” sonuçlarının güvenilirliğini göstermektedir. Pinto, Verissimo, Gatinho ve Santos’un (2015) 2-3 yaş arası 45 çocukla birebir gözlemler ile California Child Q-Sort (CCQ) ölçeğini kullanarak yapmış olduğu çalışmaya göre; tek başına etkisinin varlığı düşülme de oyun arkadaşları ve/veya arkadaşları tarafından kabul gören çocukların benlik algıları skorları daha yüksek olma eğilimindedir.

Mevcut çalışmada, benlik algısı puanı ile evde bir aile büyüğünün varlığı arasında anlamlı bir ilişki varlığı tespit edilmiştir. Bu ilişki Tablo 6’da gösterildiği gibi sıra ortalamaları dikkate alındığında çekirdek ailede yaşayan çocukların öz yeterlilikleri ve benlik algıları, geniş ailede yaşayan çocuklara göre daha yüksektir. Bu bulgu aile tipinin çocukların öz yeterlilik ve benlik algısında etkili olduğunu göstermektedir. Fakat öz saygı için bu durum geçerli değildir. Çalışmanın hipotezlerine bakıldığında aile büyüğü ile yaşayan çocukların benlik algısının diğer çocuklara göre daha yüksek olması beklenirken yapılan çalışma sonucunda şaşırtıcı bir şekilde aile büyükleri ile yaşayan çocukların benlik algısı ve öz saygı puanları daha düşüktür. Öz yeterlilik puanının iki grupta da orta olmasını sebebi olarak kültürel yapımız etken olabileceği düşünülmektedir. Korucuyu ve fırsat vermeyen ebeveyn tutumları çocukların öz yeterlilik puanlarının orta olmasına neden olabilmektedir. Sarıca’nın (2010) 5-6 yaş grubu 142 çocukla Purdue Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği ile yaptığı çalışmasında da bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. Şöyle ki; çekirdek ailede yaşayan çocukların benlik algısı geniş ailede yaşayan çocukların benlik algısına göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Sarıca (2010) bu durumun sebebi olarak, geniş ailede çocuğun model alabileceği kişi sayısının daha fazla olması ve bu kişilerin çocuk yetiştirme tutumları arasında uyumsuzluktan kaynaklanabileceğini öne sürmüştür. Bunun yanı sıra mevcut çalışmada, geniş aile ortamında yaşayan sadece 7 çocuk olması nedeniyle bu sonucun elde edildiği düşünülmektedir. Daha geniş örnekleme, çekirdek ve geniş aile kavramları ile belirlenen değişkenler arasında yapılacak çalışmalar bu anlamda alan yazına katkı sağlayacak ve bu konu ile ilgili belirgin sonuçlara ulaşmamızı sağlayabilecektir.

Araştırma çerçevesinde çocukların benlik algıları puanları ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonucun sebepleri arasında: ebeveynlere doldurmaları için verilen Ebeveyn Tutum Ölçeğinin (ETÖ) sonuçlarında tüm ebeveynlerin çocuklarına karşı sahip oldukları tutumun demokratik tutum olduğu sonucunun elde edilmesinden kaynaklı olduğunun düşünülmesi sayılabilir. Tüm ebeveynlerin demokratik tutum sergilemelerinin sebepleri: seçilen örneklemden, ailelerin eğitim durumlarının çoğunun üniversite ve üzeri bir mezuniyet derecesine sahip olmasından ya da ebeveynler doldurdukları formda aslında sergiledikleri tutumlar farklı olsa da demokratik tutum sergilediklerini düşünmeleri ya da o şekilde göstermek istemelerinden kaynaklanacağı düşünülmektedir. Alan yazına bakıldığında, ebeveynin ilgi ve alası ile çocuğun benlik algısı arasında önemli bir korelasyon bulunmaktadır (Sindik, Franceševic, Vojnovic & Šimunovic, 2010). Günalp’in (2007) 5-6 yaş grubu 160 çocuk ile yaptığı çalışmada ailelere Ana-Baba Tutumları Belirleme Ölçeğini, çocuklara ise 52 soruluk Özgüven Gözlem Listesi uygulamıştır. Günalp (2007) çalışması sonucunda; dört ebeveyn tutumundan, demokratik tutumun benlik algısı ile pozitif yönde ilişkisini bulurken, aşırı koruyucu, ihmalkâr ve baskıcı otoriter tutumlar ve benlik algısı arasında negatif yönde bir ilişki bulmuştur. Yavuz, Güven, Bayındır, Sezer ve Yılmaz’ın

(2016) 5-6 yaş grubu 273 çocuk ile Demoulin Çocuklarda Benlik Algısı Ölçeğini kullanarak yaptığı çalışmaya göre ise annelerin ilgisiz ve ihmalkâr olmaları ile çocukların benlik algısı arasında negatif yönlü bir ilişkinin varlığı gösterilmiştir. Yine benzer bir sonuç Tunç ve Tezer'in (2006) 755 lise öğrencisi ile Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğini kullanarak yaptıkları çalışmada görülmektedir. Ebeveynlerini otoriter ve ihmalkâr olarak algılayan ergenlerin benlik algıları olumsuz yönde etkilenmektedir. Sonuç olarak ebeveyn tutumları ile çocukların benlik algısı üzerinde bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Söz konusu olan bu çalışmada çocukların benlik algılarının çoğunlukla yüksek ve orta düzeyde olmalarının sebebi ile ebeveynlerin tutumlarının demokratik olması arasında bir ilişkinin varlığı kabul edilebilmektedir.

Benlik algısı bebeklikten itibaren gelişmeye başlamakta ve kişinin yaşamı boyunca devam etmektedir. Bu nedenle benlik algısının gelişiminde etkili olabilecek etkenlerin bilinmesi o doğrultuda kişilerin benlik algısı gelişimine katkı sağlayabilecek durumların oluşturulması için bu alanda yapılacak çalışmalar önemli görülmektedir. Mevcut çalışmadan elde edilen bulgulara paralel olarak getirilen sonuçların yanı sıra; yapılan çalışma için seçilen örneklem grubunun devlete bağlı iki bakanlığın kreşi ve gündüz bakımevi olması, çalışmanın sınırlılıkları arasındadır. Gelecek çalışmalarda karşılaştırılmalı farklı sosyoekonomik düzeydeki kurumlardan seçilmesi ve/veya herhangi bir okul öncesi kurumuna devam etmeyen 3-6 yaş arasındaki çocuklarla benzer çalışmanın yinelenmesi alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak 140 çocuk ve ebeveyni ile yapılan çalışmanın daha geniş örneklem grubu ile yapılması çalışmanın genellenebilirliğine katkı sağlayacaktır. Mevcut çalışmanın sınırlılıklarından bir diğeri ise; akran kabulünü değerlendirmek için kullanılan sosyometri yönteminin kesin sonuçlar ile puanlamanın güçlüğüdür. Daha sonra yapılacak çalışmalarda geçerlilik ve güvenilirliği olan farklı ölçme araçlarından yararlanılması çalışmanın bulgularının kapsamına katkı sağlayacağı düşünülmekte ve önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akşin, E. (2013). 60-72 Aylık çocukların benlik algıları ile ilköğretime hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin ve ilköğretime hazır bulunuşluk ile benlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*
- Ayan, S. (2012). Hükümlü çocukların benlik ve ideal benlik algı düzeylerinin sosyodemografik ve ekonomik değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 13, 59-66.
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2012). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (1)* İstanbul: Morpa.
- Bayhan P. (2016) Ergenlik Dönemi Bilişsel ve Psikososyal Gelişim. Nilgün Metin (Ed.) *Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi* (s. 342-345). Ankara: Pegem Akademi.
- Baydik, B., & Bakkaloglu, H. (2009). *Predictors of Sociometric Status for Low Socioeconomic Status Elementary Mainstreamed Students with and without Special Needs*. Educational sciences: theory and practice, 9(2), 435-447.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2007). Çocuk gelişim psikolojisi (1). (O. Gündüz, Çev.) İstanbul: Kaknüs. (2009).
- Berk, L. E. (2009) Çocuk gelişimi (1). (A. Dönmez, Çev.) Ankara: İmge (2013).

- Bosacki, L. S. (2007). Children's understandings of emotions and self: Are there gender differences? *Journal Research in Childhood Education*, 22(2), 155- 172.
- Cevher N. F., Buluş M. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20: 28-39.
- Christensen L. B., Johnson R. B. & Turner L. A. (2015). *Research Methods, Design and Analysis* (12). Edinburgh: Pearson.
- Dilden B. (2004). 4-5 Yaş Türk ve Alman Anaokulu Çocuklarının Benlik Algılarının ve Bazı Kişisel Değişkenlerin Serbest Oyundaki Sosyal Etkileşim Modelleri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Dündar B. (2010). Okulöncesi Dönem 6 Yaş Çocuklarının Benlik Algıları İle Bilişsel Performansları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Evans-Azria M. (2004). *Self-Esteem and Young Children: Guiding Principles. Dimensions of Early Childhood*, 32(1): 21-27.
- Günel, A. (2007). Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Jackson L. A., von Eye A., Fitzgerald H. E., Zhao Y. & Witt E. A. (2010). Self-Concept, Self-Esteem, Gender, Race and Information Technology Use. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 323-328.
- İkiz, H. (2009). 6 yaş grubundaki çocukların benlik algıları ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelemesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Körükçü Ö. S. (2004). Altı Yaş Grubundaki Çocukların Özsaygı Düzeyleri İle Anne Empatik Becerilerinin İncelenmesi. Doktora Tezi.
- Maassen, G. H., Steenbeek, H., & Geert, P. V. (2004). *Stability of three methods for two-dimensional sociometric status determination based on the procedure of Asher, Singleton, Tinsley and Hymel*. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 32(6), 535-550.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Okul Öncesi Programı*. Ankara.
- Neuman W. L. (2006). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* (8). (Özge S. Çev.) Ankara: Yayınodası.
- Ogelman H. G., Topaloğlu Z. Ç. (2015). 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Yetkinlik, Saldırganlık, Kaygı Düzeyleri İle Anne-Babalarının Ebeveyn Öz Yeterliği Algısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1): 241-271.
- Ojo A., Akinsola E. (2012). Assessment of Self-Concept in Nigerian Children Using an Indigenous Children's Self-Concept Scale. *IFE of Psychologia*, 20(2), 46-55.

- Pinto A., Verissimo M., Gatinho A. & Santos A. J. (2015). Direct and Indirect Relations Between Parent-Child Attachments, Peer Acceptance and Self-Esteem for Preschool Children. *Attachment & Human Development*, 17(6): 586-98.
- Rengin Z., Turaşlı N. K., Güven G., Sezer T., Akşin E., Yılmaz E. & Bayındır D. (2015). Validity and Reliability of the DeMoulin Self-Concept Developmental Scale for the 36-72 Month Old Children. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2): 143- 158.
- Rochat P. (2013). Five Levels of Self-Awareness as They Unfold Early in Life. *Consciousness and Cognition*, 12: 717-731.
- Santrock, J. W. (2011). Yaşam boyu gelişim (13). (G. Yüksel, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- Sarıca, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 ve 6 yaş grubu çocuklarının benlik kavramlarının çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sindik J., Franceševic D., Vojnovic N. & Šimunovic I. (2010). Correlation Between Factors Related to the Stimulation of the Self-Esteem at Preschool Children in Kindergarten. *Metodicki Obzori*, 10(5): 21-38.
- Şendil G. & Demir E. K. (2008). Ebeveyn Tutum Ölçeği. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Şeremet, Ö. E. (2006). Okul öncesi dönemi çocuklarının (5-6 yaş) kendilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Şanlı, Z. S. (2012). Probleme dayalı altı aşamalı ders işleme modelinin anaokuluna giden 60-72 aylık çocukların benlik algılarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tunç, A. ve Tezer, E. (2006). Çocuk yetiştirme stilleri ve benlik saygısı arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 37-44.
- Turaşlı, N. (2006). 6 Yaş Grubu Çocuklarda “Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı”nın Etkililiğinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turaşlı N. ve Zembat R. (2013). 6 Yaş Grubu Çocuklarda “Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı”nın Etkililiğinin İncelenmesi. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2: 1-16.
- Turaşlı, N. K. (2014). Validity and reliability of the DeMoulin Self-Concept Developmental Scale for Turkish preschoolers. *Eurasian Journal of Education Research*, 55, 55-72.
- Yakupoğlu, Y. (2011). Erkençocukluk döneminde yer alan, okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların benlik kavramı algısıyla babalarının bağlanma stillerinin (güvenli – korkulu – kayıtsız – saplantılı) arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaralı K. (2015). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Bilişsel Tempolarına Göre Benlik Algılarının İncelenmesi. Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

Yavuz E., Güven G., Bayındır D., Sezer T. & Yılmaz E. (2016). Annelerin Çocuğunu Kabul Düzeyi ile Çocukların Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3): 1065-1081.

Yavuzer H. (2016). *Ana-Baba ve Çocuk* (26). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yazıcı Z., Taştepe T. (2013). Ebeveynlerin Aile Ortamı Algısı İle Çocukların Benlik Algısı Arasındaki İlişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(2): 98-112.

Zembat R., Turaşlı N., Güven G., Sezer T., Akşan E. Yılmaz E. & Bayındır D. (2016). Validity and Reliability of the Demoulin Self-Concept Developmental Scale for the 36-72 Month Old Children. *Journal of Education and Training Studies* 4(2): 143-158.

Zincirkıran Z. (2008). Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocuklarının Benlik Kavramlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi.

Extended Abstract

Self-perception consists of our own beliefs about our personality and our own way of thinking and opinion. In this respect, self-perception is defined as the way of perceiving ourselves. The development of self-perception of children starts from infancy. Through different sensory organs, baby begins to perceive the outside world. This ability facilitates the emergence of self-awareness. Another important development is that the child who begins to walk well, observes the environment and begins to realize that he is also independent from the outside world. Children who are almost two years old become aware of their physical characteristics. Self-concept is superficial around three years. They may mention about their names, their body appearance, what they have, and what they do in their daily life. Positive communication with parents, teachers and early childhood ensures that children may develop a positive self-perception. At the same time, experience with their peers in pre-school, where the child begins to socialize and has an important place in its development, influences the way children perceive themselves. In current study, it was aimed to investigate the effects of variables such as parent attitudes, peer acceptance and age, gender, and life of the family elders at home on the self-perception of children between 3-6 years. A screening model was used in this research to determine the attitudes of parents about the development of self-perception of children between 3-6 years and their relation to peer acceptance. The sample of the study consisted of 140 children (63 girls, 77 boys) aged between 3-6 and their families at Ankara Devlet Su İşleri Child Care Centre and Karayolları Nursery-Day Care Centre the "Demoulin Self-Perception Scale" adapted by TURAŞLI (2014) was used to measure children's self-perception. Scale has Self-esteem and Self-efficacy sub-dimensions. The scale gives the result as low, medium and high at the end of the test. The "Parental Attitude Scale" developed by ŞENDİL (2008) was used to measure attitudes of the parents towards their children. Scale has four sub-dimensions which are democratic, overprotective, authoritarian and permissive. At the same time, using the sociometry method, children's peer acceptance in the class was examined. As a method of sociometry, questions which are "What is the name of your favorite friend to play in class? and What is the name of your friend you do not like to play in class?" were asked children. After the official correspondence with the school directors for the research, a proclamation form was filled by the families of the children at the Ankara Devlet Su İşleri Child Care Centre and Karayolları Nursery-Day Care Centre. Data were collected from both the parents and the child during the data collection process. The Parent Attitude Scale was used to assess the

Personal Information Form and attitudes towards children to obtain the necessary information from volunteer families to participate in the study. In order to evaluate children's self-perception and to get information about their relationship with their peers, a separate room was implemented with each child. Colorful pastels were given to the children to answer the Demoulin Self-Esteem Scale. The practitioner was instructed to read the questions and children mark the answer sheet in front of the child by using colors. Following, the name of the friends whom they preferred and do not prefer to play in the class was asked by using sociometry method. The collected data was entered into the IBM SPSS Statistics 20 package program and the data was analyzed through this program. As a result of analysis, the child's self-perception does not have any relation with gender, the presence or absence of a sibling, and the educational status of the parents. As a result of these analysis, children's self-perception levels are 58.6% higher, 37.9% lower, and 3.6% lower. This result is a gratifying result of children. The fact that the sample group was selected from governmental pre-schools led to the fact that children's self-perception was often high. Moreover, the result may be considered as a good result, but 3.6% of the children still have low self-perception. Self-esteem and self-efficacy dimensions of self-perception have been found to be positively increased with the age of the child. Indeed, the self-perception score increases as the age increases. The increase in self-perception with age is consistent with the expectations at the beginning of the study, and the results are parallel with many other studies in the literature. According to parents living at home, the presence of a grandmother or grandfather at home has a negative effect on self-perception of the children ($r = .042$; $p < .05$). This situation; contrary to the expectation that children living with family at home have a higher self-perception. It is thought that this result might because that there are more than one to get role model at home and they have the different type of attitudes on the child. The attitude scale was sent to parents to measure parental attitudes was found to have no significant association with the self-perception of the children, as all of the families expressed democratic attitudes. The reasons for all parents' democratic attitudes are due to the fact that the majority of the educational status of the parents have a graduation degree from the university, and parents actually think or show that they exhibit democratic attitudes, even though attitudes they actually exhibit are different. In the current study, although there were no statistically significant results between peer acceptance and self-perception, the existence of a meaningful clinical relationship was found. The result that children who are mostly accepted by their peers have a higher self-perception score, while children who are not preferred by their peers have mostly self-perception scores at moderate levels. Children accepted by their peers are more likely to perceive themselves. This result shows the importance of getting social skills among people in the early ages.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM YAŞANTI ODAKLI YABANCI DİL EDİNİMİ PROGRAMI (YOYDEP) KAZANIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

Banu USLU**

Aysel ÇAĞDAŞ***

ÖZ

Bu çalışmada okul öncesi dönemde 50-74 aylık çocuklara uygulanan YOYDEP kazanımlarının gerçekleşme düzeyi incelenmiştir. Uzmanlarla birlikte bilişsel, motor, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanları ve öz bakım becerileriyle ilgili yabancı dil kazanımları oluşturulmuştur. Program 10 haftalık ve günde 3 saatlik oturumlarla toplam 150 saat olarak 2015-2016 akademik yılında özel okul öncesi eğitim kurumuna giden 36 çocuğa uygulanmıştır. YOYDEP uygulanması sonucu belirlenen öğrenme alanlarında yabancı dil kazanımlarının ne derece gerçekleştiğini belirlemek için çocukların eğitimlerinde kullanılan okul öncesi dönem YOYDEP amaç ve kazanımlarıyla ilişkili olarak hazırlanan kazanım değerlendirme formu kullanılmıştır. Okul öncesi dönem yabancı dil kazanımları formunda gelişim alanından elde edilen veriler SPSS 21.0 istatistik paket programıyla ve yüzde/frekans dağılımları ile değerlendirilmiştir. Kazanımların gerçekleşme düzeyinin tam öğrenme modeli ölçütlerine göre %70'in üzerinde gerçekleşip gerçekleşmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bulgulara göre, uygulanan 10 haftalık YOYDEP sonucunda çocukların gelişim alanlarına ait kazanımların yaklaşık % 30'unu tam öğrenme ölçütlerinin üzerinde elde ettikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil, program, kazanımlar, okul öncesi

THE ASSESSMENT OF LEARNING OUTCOMES OF LIFE- FOCUSED FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION PROGRAM (LFFLAP)

ABSTRACT

In the present study, the accrual level of learning outcomes of LFFLAP applied to 50-74 months-old preschoolers was examined. For this purpose, foreign language learning outcomes are formed by the experts related to cognitive, motor, language, social and emotional development areas and self-care skills. LFFLAP was applied to 36 children for 10 weeks during the academic year of 2015-2016. After the application of the program, the learning outcomes were tried to be determined via the evaluation form prepared in relation to the objectives and learning outcomes of LFFLAP. The data obtained were evaluated with SPSS 21.0 statistical package program and percentage/frequency distributions. It is found that after the application of LFFLAP, the experimental group children acquired approximately 30% of the learning outcomes above the full learning criteria regarding 5 developmental areas.

Keywords: Foreign language, program, learning outcomes, preschool

*Bu çalışma 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sunulmuş olup, "Anadili Türkçe Olan 50-74 Aylık Çocuklar İçin Yaşantı Odaklı Yabancı Dil Edinimi Programının İngilizce Öğrenimine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı ilk yazarın doktora tezinden elde edilmiştir.

**Dr. Öğt. Üyesi. ALKÜ, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, Antalya, banuuslu@gmail.com

***Dr. Öğr. Üyesi, SU, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Konya, aysel-cagdas@hotmail.com

GİRİŞ

Yabancı dil eğitimi okul öncesi dönemde başlamalıdır (Alptekin, 2010). Çocuklar için onlara sağlanması gereken sevgi ortamından sonra yapılacak en güzel şey onlara yabancı dil öğrenmek için kapıları erken yaşta açmak ve dünyaya açılmalarını sağlamaktır. İlk kez Lenneberg tarafından ortaya atılan Krashen (1987)'in da çalışmalarıyla desteklediği “kritik dönem hipotezi” yabancı dil eğitiminde kritik dönemin beş yaşında sona erdiğini belirtmektedir. Bu nedenle 50-74 aylık okul öncesi çocuklarına yabancı dil eğitimi uygulanması büyük önem arz etmektedir. İkinci bir dili anadili gibi öğrenebilmek ve konuşurken anadil kadar iyi bir telaffuzun edinilmesinin bu dönemin avantajı olduğu düşünülürse yabancı dil eğitiminin okul öncesi dönemde hayati bir önem taşıdığı söylenebilir (Akt. Bekleyen, 2016 ss.5-54).

Çok küçük yaşlardaki çocukların öğrendiklerini aktifleştireceği bir yabancı dil ortamının olmaması, erken yaşlarda bu konuda verilecek çabayı boşa çıkaracaktır. O nedenle çocuğun İngilizceyi duyabileceği, bununla ilgili etkinlikler yapabileceği, kendisine rehber olabilecek birine ihtiyacı vardır ve erken çocukluk eğitiminden faydalanma yaşının çocuktan çocuğa değişiklik gösterdiği ülkemizde, çocuğun anadilini kullanmada ustalığa eriştiği yaş hem yurt dışı hem de yurt içi araştırmalarla ortak bir noktada buluşmuştur. Üç yaşından sonra çocukların dil gelişimleri yetişkinlerinkine benzemektedir (Templin, 1957 s.104); dil ediniminde 3-4 yaş temel dil becerilerinin edinildiği ve dilbilgisi kurallarının ayırt edildiği yaşlardır (Topbaş, 2006 s.77). O halde 4 yaşı doldurduktan (48 ay) sonra çocuğun anadilinin yanında ikinci bir dil olarak İngilizceyi öğrenmesi için gereken dil deneyimi kazanıldığından ve bu deneyimin çocuğa sağlayacağı avantajlardan söz etmek mümkündür.

Türkiye’de 1997 yılından öncesine kadar çocuğun yabancı dil eğitimi devlet ortaokullarının 6. Sınıfında başlıyordu. Daha sonra bunun ilköğretim 4. sınıfa kadar çekilmesi ve son olarak da 2012 yılında yabancı dilin daha erken öğrenilmesi gerektiği düşüncesiyle ilköğretim 2. sınıf kademesine kadar öne alınması ve bunun kısa sürede uygulamaya konulması MEB’in yabancı dil (İngilizce) alanında yaptığı değişiklikler arasındadır. Özel okullarda ise İngilizce dersleri artık anaokulundan itibaren verilmektedir. Tüm bu değişikliklerin nedeni ise erken yaşta dil öğrenmeye başlamanın sağladığı avantajlardan faydalanmaktır (Bekleyen, 2016 s.1).

Devletin hazırladığı programlar, bugünün çocuklarının, gençlerinin ve yetişkinlerinin çoğunun gerçek eğitim ihtiyaçlarını karşılamakta başarısız olmaktadır ve bu nedenle tamamıyla yeni, işlevsel, etkili bir program tasarlanıp geliştirilmesi gerektiği düşünülmüş ve daha gerçekçi ve etkili bir programla daha iyi bir eğitim verilmesinin mümkün olduğuna inanılmıştır. Yaşam odaklı program durağan bir program değil, dinamik bir süreçtir. Eğer psikolojik anlamda tatmin edici, sosyal anlamda yaratıcı, tüm okul kademelerinde başarılı, öğretimin tüm alanlarında fonksiyonel bir eğitim yaşantısı oluşturulabilirse hem kişisel hem de sosyal anlamda evde ve tüm dünyada demokratik bir biçimde etkili bir eğitim vermek mümkün olabilecektir. Fakat bu hızlı bir şekilde eğitimi gerçek yaşamla, okul yapısını bireylerle ve toplumsal ihtiyaçlarla, öğretme ve öğrenmeyi de yaşamla ilişkilendirmeyi gerektirir (Olsen ve Clark, 1975 ss.35-41).

Hangi kademe ve alanda geliştirilirse geliştirilsin etkili bir program için bazı şartların yerine getirilmesi gerekir. Yılmaz ve Sünbül (2003: 48)’e göre öğretimin etkili bir şekilde planlanması için aşağıdaki şartlar gereklidir:

- ✓ Eğitim ve öğretim programları hazırlanırken, hedefler çok iyi belirlenmelidir.

- ✓ Eğitim programında hedefler belirlenirken, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme alanları, temel beceriler, kritik davranışlar ve ön koşul davranışlar öğretim sürecine başlamadan önce belirlenmelidir.
- ✓ Dersin kazanımları ve içeriğin belirlenmesi aşamasında uzman görüşlerine yer verilmelidir.
- ✓ Program değerlendirme çalışmaları içerisinde, programın ve öğelerinin etkililiği hakkında daha sağlıklı kararlar verilebilmesi için öğrencilerin tüm alanlardaki kazanımlara ulaşma düzeyi belirlenmelidir.
- ✓ Eğitim durumlarının düzenlenmesinde öğretim modeli ya da yaklaşımları etkili bir şekilde işe vuruklaştırılmalıdır.

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklara yabancı dil öğretimini etkili bir şekilde gerçekleştirmek üzere çocuk merkezli ve yaşantı odaklı bir program uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşımda çocuklar aktiftir, sınıflarda yabancı dile özgü özel öğrenme materyalleri kullanılır. Programlar, konuya dayalı bilgilerden ziyade yaşantıları temele alır.

Öğrenilenleri yaşama aktarmak yani aktif transfer çok önemlidir, çünkü neredeyse tüm yaklaşımların ve yöntemlerin ortak felsefesi ve hedefi çocuğun kendi öğrenme sorumluluğunu almasıdır. Öğrendiklerini hayatında kullanması onu bulunduğu yerden ileriye taşıyabilecek tek gerçektir (Uslu, 2017). Bir dil bir insan düşüncesinin ve inancının hâkim olduğu ülkemizde gözardı edilen şey ise Bloomfield (1942)'in değindiği ve söylediği küçük ayrıntıda gizlidir. 'Dil öğrenme aşırı öğrenmedir: azı hiçbir işe yaramaz' (Akt., Richards, 2001) .

Yaşam merkezli yaklaşımda okulda öğretilmesi gereken konular gerçek yaşamla ilişkilendirildiğinde eğitimin insanlar için daha gerçekçi ve anlamlı olacağı inancı vardır. Böyle bir yaklaşımla hazırlanan bir programın çocukta zekâ ve sosyal becerilerin gelişmesine ve toplum bilincinin oluşmasına destek vereceği düşünülmüştür. Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitiminin verimliliği düşünüldüğünde progeamın tüm boyutlarındaki kazanımların incelenmesi, uygulamaya dönüştürülmesi, değerlendirilmesi, varsa eksikliklerin giderilmesi ve birbirlerini destekler nitelikte olmalarına özen gösterilmesi önerilmektedir (Bay ve Şimşek Çetin, 2014: 182-186; Sargı ve Sünbül, 2002). Bu kapsamda Sönmez (2010: 33-37) özellikle okul öncesi dönemde program hedeflerinin yazılmasında taksonomik yaklaşımdan söz etmiş; istendik davranışların çeşitli alanlarda (bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sosyal beceri, algısal ve sezgisel) çocukların hazırbulunuşluklarına göre düzenlenmesinden bahsetmiştir.

Bu çalışma ile hem okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 50-74 aylık çocukların dil becerileri geliştirilecek hem de çocukların yabancı dili öğrenmesinde bu programın etkililiği değerlendirilecektir. Bu konuda eğitim sistemimizde eksikliği hissedilen ve ihtiyaç duyulduğu düşünülen okul öncesi dönemdeki çocuklar için bir İngilizce eğitim programı hazırlanarak Türk Milli Eğitimine yabancı dil eğitimi konusunda büyük bir destek sağlanacağı ve daha iyi bir dil eğitimi için temel oluşturacağı umulmaktadır.

Bu amaçla bu çalışmada okul öncesi dönemde 50-74 aylık çocuklara uygulanan YOYDEP kazanımlarının gerçekleşme düzeyi incelenmiştir. Bu konuda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- Okul öncesi dönemde YOYDEP uygulanması sonucu bilişsel gelişim alanındaki kazanımlar ne derece gerçekleşmiştir?

- Okul öncesi dönemde YOYDEP uygulanması sonucu sosyal ve duygusal gelişim alanlarında kazanımlar ne derece gerçekleşmiştir?
- Okul öncesi dönemde YOYDEP uygulanması sonucu motor gelişim alanındaki kazanımlar ne derece gerçekleşmiştir?
- Okul öncesi dönemde YOYDEP uygulanması sonucu dil gelişimi alanındaki kazanımlar ne derece gerçekleşmiştir?
- Okul öncesi dönemde YOYDEP uygulanması sonucu öz bakım becerileri gelişimi alanındaki kazanımlar ne derece gerçekleşmiştir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni: Araştırma tek grup son-test yarı deneme modeline göre tasarlanmıştır. Bu modelde bir denek grubu deneysel uyarıcıdan sonra belli bir değişkene göre ölçülür (Kaptan, 1998). Okul öncesi dönemdeki denekler ilk kez yabancı dil öğretim uygulamalarıyla karşı karşıya kaldıkları için deneysel işlem öncesinde ön-test uygulanmamıştır.

Katılımcılar: Yabancı dilin anadil üzerindeki olabilecek olumsuz etkilerini önlemek adına yaş, araştırmaya dâhil edilen çocukları belirlemede önemli bir değişken olmuştur ve katılan en küçük çocuğun yaşı 4 yaş 2 ay (50 ay) ve en büyük çocuğun yaşı ise 6 yaş 2 ay (74) olarak belirlenmiştir. Deneysel işlem kapsamında 2014-2015 öğretim yılında 36 Çocuğa 10 hafta YOYDEP uygulanmıştır. 18'i kız, 18'i erkek çocuktan oluşan deneme grubundaki çocukların yaş ortalaması 62,41 aydır. Araştırmada deneme grubunun belirlenmesinde Konya Selçuklu bölgesinde seçilen okulun altyapısı, sınıfları, öğretmen kadrosu ve okul ortamı dikkate alınmıştır. Bunların yanı sıra okulun araştırmaya uygun olması, köklü geçmişi, daha önce birçok araştırma projesinin bu okulda yürütülmüş olması, öğretmenlerin ve yöneticilerin araştırmaya ve araştırmacıya destek vermeleri ve okulun araştırmacının kolay ulaşabileceği bir yerde bulunması da diğer göz önünde bulundurulmuş özellikleridir.

Deneme grubunda uygulanan programın hazırlanması aşamasında ilk olarak 50-74 ay çocuklarının gelişimsel ihtiyaçları ve sahip olmaları gereken dil becerileri belirlenmiştir. Bu beceriler doğrultusunda uzmanlarla birlikte kazanım ve göstergeler havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamada bilişsel gelişim, motor gelişim, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim, öz bakım becerileriyle ilgili gelişim alanlarında, uzmanlarca yabancı dil kazanımları oluşturulmuştur. Oluşturulan havuz içerisinden yaşantı odaklı ve gözlenebilir kazanımlar tespit edilerek gelişim alanları çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda her hafta gerçekleştirilecek etkinlikler için öğretim programıyla tutarlı planlar hazırlanmıştır. Daha sonra 10 haftalık ve günde 3 saatlik oturumlarla toplam 150 saatlik olarak belirlenen program deneme grubuna uygulanmıştır. Araştırmada YOYDEP uygulanması sonucu bilişsel gelişim, motor gelişim, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim, öz bakım becerileri gelişim alanlarında yabancı dil kazanımlarının ne derece gerçekleştiği belirlenmeye çalışılmıştır.

YOYDEP hangi kelimelerin öğretileceği, programda çocuğun, öğretmenin, ailenin yeri, okul, sınıf ortamı, materyal ve ders saati gibi unsurların önemi, değerlerin, rutinlerin, kültürün, anadil ve hedef dilin, teknolojinin, jest ve mimiklerin, oyunun, müziğin, resimin ve dramının yaşantı odaklı yabancı dil edinimine olan katkısı ve çocukların dil becerilerine etkisinin tek tek ele alındığı bir programdır. Hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın unutmamalı ki yabancı dili öğrenmek bireylerin durumları bütün olarak görmesi ve bu durumlarda yabancı dille bir bütün olarak karşılaşması ile mümkündür.

Öğrenme bütünden özele doğru ilerler. Yaşam için öğrenme felsefesi bir bütün olarak gerçek durumları sunmak gerektiğini savunmaktadır böylece konuşulan her şey bir anlam taşıyacaktır. Anlam olarak bir bütün olan cümlelerden zamanla parçalar kendiliğinden oluşacaktır. Öğrenci farkında olmadan yapıyla ilişkin sorular soracak ve öğretmen gerekli açıklamaları getirerek öğrenciyi merak doğrultusunda yönlendirecektir. İnsani değerler bütün aktivitelerde verilir (Mino-Garces, 2009).

Veri Toplama Aracı

Okul Öncesi Dönem Yabancı Dil Kazanımları Değerlendirme Form

Veri toplama aracı olarak, 50-74 aylık çocukların eğitimlerinde kullanılan okul öncesi dönem YOYDEP'nin amaç ve kazanımlarıyla ilişkili olarak hazırlanan kazanım değerlendirme formu kullanılmıştır. Bu formun geliştirilmesinde ölçme değerlendirme alanından bir uzman ve okul öncesi öğretmenliği bölümünden bir öğretim üyesi görev almıştır. Görüşmelerin sonunda sosyal duygusal gelişim alanından 17 kazanım, motor gelişim alanından 4 kazanım, dil gelişimi alanından 5 kazanım, bilişsel gelişim alanından 10 kazanım ve öz bakım becerileri alanından ise 7 kazanım belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra belirlenen her bir kazanımla ilişkili sorular hazırlanmıştır. Bu şekilde formun kapsam geçerliği sağlanmıştır. Formda bulunan sorular, ilgili gelişim alanından kazanımlarla ilişkili olarak 2 boyutta hazırlanmıştır. 1. Boyutta iki bölüm vardır. İlk bölümde soru-cevap yöntemiyle herhangi bir resim gösterilmeksizin çocuğa kendisiyle ilgili 11 soru sorulmuştur. Diğer bölümde ise yine çocuğa gerçek yaşamdan alınan bir dizi renkli fotoğraf gösterilmiş ve çocuktan buna ilişkin kelimeyi söylemesi istenmiştir. 2. Boyutta ise yine gerçek yaşamdan alınan bir dizi renkli fotoğraf gösterilerek çocuktan hedef dilde söylenen kelime ya da cümleye uyan fotoğrafı işaret etmesi istenmiştir. Formun uygulanmasına başlamadan önce çocuğun ne yapılacağını anlaması gerekli açıklamalarla sağlanmıştır. Uygulama esnasında araştırmacı tarafından önceden hazırlanan ve çoğaltılan kontrol listesine her doğru cevap için (1) puan verilmiş, her yanlış veya belirsiz cevap ise (0) olarak kodlanmıştır. Formun araştırma öncesinde gerçekleştirilen madde analizlerinde soruların güçlük düzeyinin (pj) 0,20 ile 0,75 arasında değiştiği görülmüştür. Her bir gelişim alanı içerisinde formdaki soruların ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır (rjx). Bu değer tüm kazanımlarla ilişkili sorularda 0,35 ile 0,78 arasında değiştiği görülmüştür. Bu şekilde madde güçlüğü orta düzeyde ve ayırıcılık gücü yüksek toplam 43 soruluk kazanım değerlendirme formu elde edilmiştir. Her bir gelişim alanında gerçekleştirilen KR-20 güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Analizlere göre sosyal duygusal gelişim alanı için 0,93, motor gelişim alanı için 0,86 kazanım, dil gelişimi alanı için 0,86, bilişsel gelişim alanı için 0,92 ve öz bakım becerileri alanı için 0,89 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Okul öncesi dönem yabancı dil kazanımları formunda 5 gelişim alanından elde edilen veriler SPSS 21.0 istatistik paket programıyla ve yüzde/frekans dağılımları ile değerlendirilmiştir.

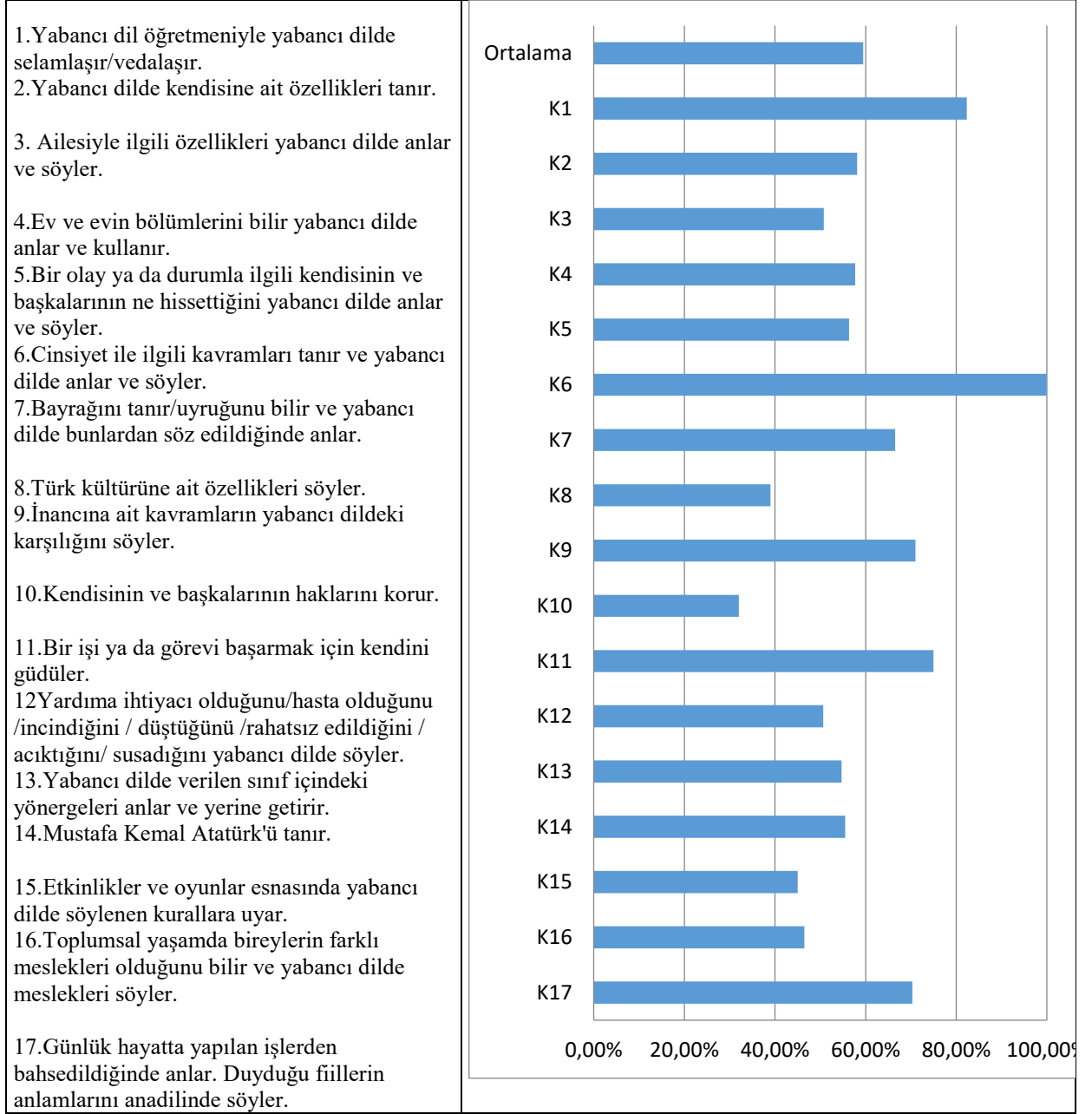
BULGULAR ve YORUM

Tablo 1. YOYDEP uygulanan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve duygusal gelişim alanındaki kazanımlara ulaşma düzeyleri

KAZANIMLAR	%
K 1: Yabancı dil öğretmeniyle yabancı dilde selamlaşır/vedalaşır.	82,3%
K 2: Yabancı dilde kendisine ait özellikleri tanır.	58,13%

K 3: Ailesiyle ilgili özellikleri yabancı dilde anlar ve söyler.	50,80%
K 4: Ev ve evin bölümlerini bilir yabancı dilde anlar ve kullanır.	57,67%
K 5: Bir olay ya da durumla ilgili kendisinin ve başkalarının ne hissettiğini yabancı dilde anlar ve söyler.	56,33%
K 6: Cinsiyet ile ilgili kavramları tanıır ve yabancı dilde anlar ve söyler.	100,0%
K 7: Bayrağını tanıır/uyruğunu bilir ve yabancı dilde bunlardan söz edildiğinde anlar.	66,50%
K 8: Türk kültürüne ait özellikleri söyler.	39,00%
K 9: İnançına ait kavramların yabancı dildeki karşılığını söyler.	71,00%
K 10: Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	32,00%
K 11: Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.	75,00%
K 12: Yardıma ihtiyacı olduğunu/hasta olduğunu /incindiğini / düşüğünü /rahatsız edildiğini / acıktığını/ susadığını yabancı dilde söyler.	50,67%
K 13: Yabancı dilde verilen sınıf içindeki yönergeleri anlar ve yerine getirir.	54,67%
K 14: Mustafa Kemal Atatürk'ü tanıır.	55,50%
K 15: Etkinlikler ve oyunlar esnasında yabancı dilde söylenen kurallara uyar.	45,00%
K 16: Toplumsal yaşamda bireylerin farklı meslekleri olduğunu bilir ve yabancı dilde meslekleri söyler.	46,50%
K 17: Günlük hayatta yapılan işlerden bahsedildiğinde anlar. Duyduğu fiillerin anlamlarını anadilinde söyler.	70,33%
GENEL ORTALAMA	%59,49

Tablo 1’de YOYDEP uygulanan okul öncesi dönem öğrencilerinin sosyal ve duygusal gelişim alanındaki kazanımlara ulaşma düzeyleri görülmektedir. Analizlere göre bu alandaki 17 kazanımdan 5’inde tam öğrenme standardının üzerinde, 8’sinde ise %50’inin üzerinde bir gerçekleşme olmuştur. Buna karşın sosyal ve duygusal alandaki 4 kazanımda ise %50’inin altında bir gerçekleşme olmuştur. Sosyal ve duygusal gelişim alanında tam öğrenme kriterlerinin üzerinde gerçekleşen Kazanımlar şunlardır: “K 1: Yabancı dil öğretmeniyle yabancı dilde selamlaşır/vedalaşır”., “K 6: Cinsiyet ile ilgili kavramları tanıır ve yabancı dilde anlar ve söyler”., “K 9: İnançına ait kavramların yabancı dildeki karşılığını söyler.”, “K 12: Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.” Ve “K 21: Günlük hayatta yapılan işlerden bahsedildiğinde anlar. Duyduğu fiillerin anlamlarını anadilinde söyler.” Bu alandaki 17 kazanımın genel olarak gerçekleşme yüzdesi %59,49’dur. YOYDEP uygulanmasıyla okul öncesi dönem yabancı dil öğretim programının sosyal ve duygusal alanındaki kazanımların %50’nin üzerinde gerçekleştiği görülmektedir. Kazanımların gerçekleşme düzeyine ilişkin dağılım aşağıda grafikte gösterilmiştir.



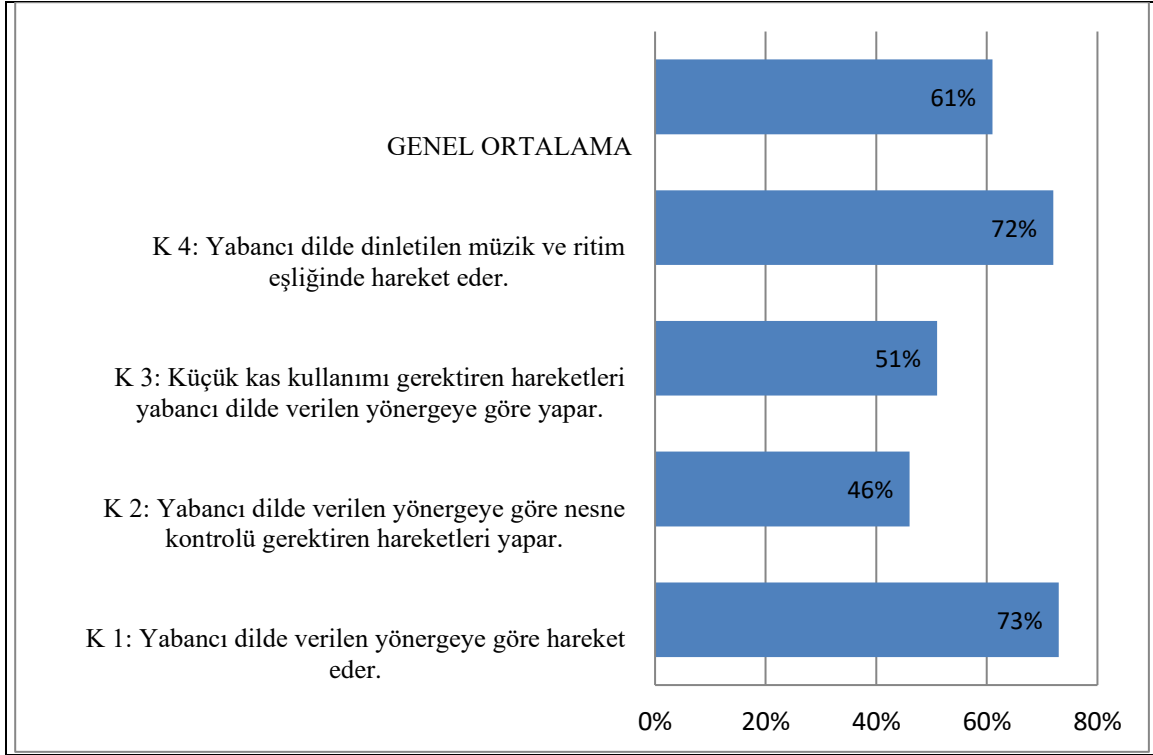
Şekil 1. YOYDEP Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanındaki Kazanımlara Ulaşma Düzeyleri

Tablo 2. YOYDEP uygulanan okul öncesi dönem çocuklarının motor gelişim alanındaki kazanımlara ulaşma düzeyleri

KAZANIMLAR	%
K 1: Yabancı dilde verilen yönergeye göre hareket eder.	73%
K 2: Yabancı dilde verilen yönergeye göre nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.	46%
K 3: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yabancı dilde verilen yönergeye göre yapar.	51%

K 4: Yabancı dilde dinletilen müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.	72%
GENEL ORTALAMA	61%

Tablo 2’de YOYDEP uygulanan okul öncesi dönem öğrencilerinin motor gelişim alanındaki kazanımlara ulaşma düzeyleri görülmektedir. Analizlere göre “K 1: Yabancı dilde verilen yönergeye göre hareket eder.” ve “K 4: Yabancı dilde dinletilen müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.” kazanımlarında tam öğrenme kriterinin üzerinde bir gerçekleşme görülmüştür. Yine “K 3: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yabancı dilde verilen yönergeye göre yapar.” kazanımında %50’inin üzerinde bir gerçekleşme olmuştur. Bununla birlikte “K 2: Yabancı dilde verilen yönergeye göre nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar” kazanımı çocuklar tarafından %50’inin altında gerçekleştirilmiştir. Bu alanındaki tüm kazanımların gerçekleşme düzeyi ise genel olarak %60’ın üzerindedir. Kazanımların gerçekleşme düzeyine ilişkin dağılım aşağıda grafikte gösterilmiştir



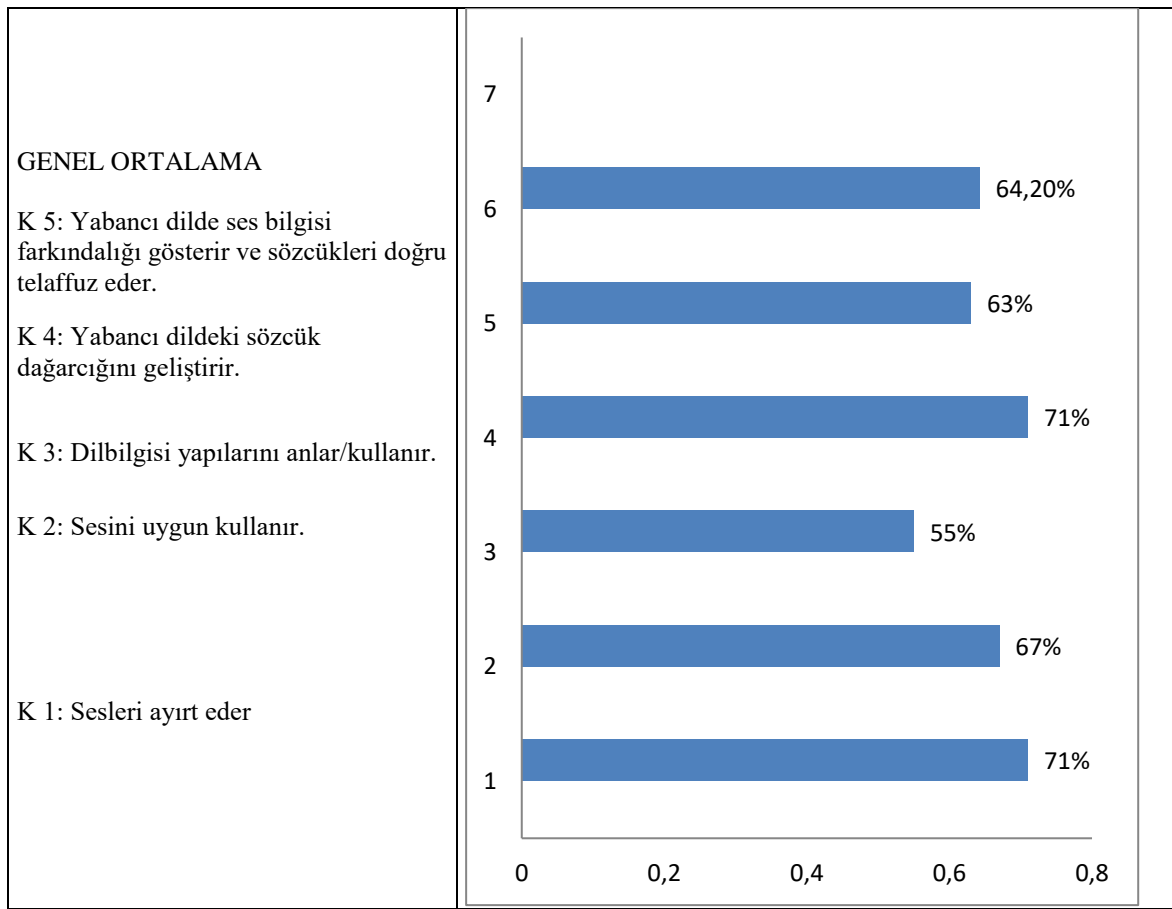
Şekil 2. YOYDEP Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Motor Gelişim Alanındaki Kazanımlara Ulaşma Düzeyleri

Tablo 3. YOYDEP uygulanan okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimi alanındaki kazanımlara ulaşma düzeyleri

KAZANIMLAR	%
K 1: Sesleri ayırt eder.	%71
K 2: Sesini uygun kullanır.	%67
K 3: Dilbilgisi yapılarını anlar/kullanır.	%55
K 4: Yabancı dildeki sözcük dağarcığını geliştirir.	%71

K 5: Yabancı dilde ses bilgisi farkındalığı gösterir. Yabancı dildeki sözcükleri doğru telaffuz eder.	%63
GENEL ORTALAMA	%64,20

Tablo 3’te YOYDEP uygulanan okul öncesi dönem çocukların dil gelişimi alanındaki kazanımlara ulaşma düzeyleri görülmektedir. Analizlere göre “K 1: Sesleri ayırt eder.” ve “K 4: Yabancı dildeki sözcük dağarcığını geliştirir.” kazanımlarında tam öğrenme kriterinin üzerinde bir gerçekleşme söz konusudur. Çocukların diğer kazanımlara ulaşma düzeyi ise %50’inin üzerindedir. YOYDEP uygulanmasıyla dil gelişimi alanında genel olarak %64,20 oranında çocukların kazanımları elde ettiği görülmüştür. Bu alandaki tüm kazanımlarda %50’inin üzerinde bir gerçekleşme düzeyi söz konusudur. Kazanımların gerçekleşme düzeyine ilişkin dağılım aşağıda grafikte gösterilmiştir.



Şekil 3. YOYDEP Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dil Gelişimi

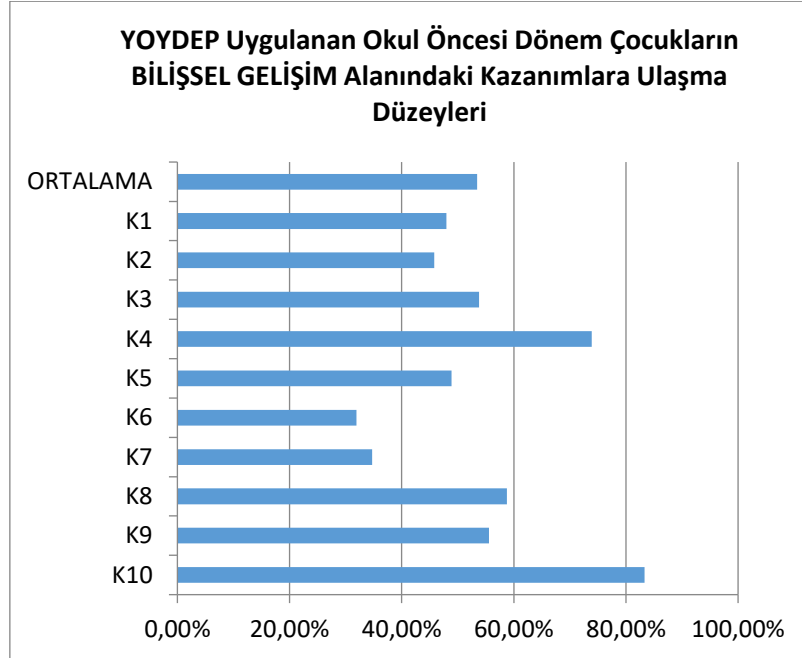
Alanındaki Kazanımlara Ulaşma Düzeyleri

Tablo 4. YOYDEP uygulanan okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim alanındaki kazanımlara ulaşma düzeyleri

KAZANIMLAR	%
K 1: Anadilinden farklı olan dile dikkatini verir.	48,00%
K 2: Algıladıklarını yabancı dilde hatırlar.	45,83%
K 3: Nesneleri yabancı dilde sayar.	53,78%

K 4: Özelliklerine göre ayırt ettiği nesne ya da varlıkları yabancı dilde söyler.	73,92%
K 5: Resimli kartlarda gruplanmış nesne ya da varlıkları yabancı dilde söylendiğinde anlar ve bildiklerini söyler.	48,88%
K 6: Mekânda konumla ilgili yönergeleri anlar/uygular.	31,94%
K 7: Dünyayı ve Gökyüzü ile ilgili kavramları tanıır/söyler. İlişkili kavramları kullanır.	34,72%
K 8: Vücudumuz ile parça-bütün ilişkisini kavrar.	58,75%
K 9: Zamanla ilgili kavramları anlar/ söyler.	55,56%
K 10: Duyu organlarını ve görevleri ile ilgili kavramları yabancı dilde tekrar eder, anadilindeki karşılıklarını söyler.	83,33%
GENEL ORTALAMA	53,47%

Tablo 4’de YOYDEP uygulanan okul öncesi dönem çocukların bilişsel gelişim alanındaki kazanımlara ulaşma düzeyleri görülmektedir. Analizlere göre “K 4: Özelliklerine göre ayırt ettiği nesne ya da varlıkları yabancı dilde söyler.” ve “K 10: Duyu organlarını ve görevleri ile ilgili kavramları yabancı dilde tekrar eder, anadilindeki karşılıklarını söyler.” kazanımlarında çocuklar tam öğrenme kriterinin üzerine çıkmışlardır. “K 3: Nesnelere yabancı dilde sayar.”, “K 8: Vücudumuz ile parça-bütün ilişkisini kavrar.” ve “K 9: Zamanla ilgili kavramları anlar/ söyler.” kazanımlarında ise %50’inin üzerinde bir gerçekleşme söz konusudur. Buna karşın geriye kalan 5 kazanımda ise %50’inin altında bir gerçekleşme olmuştur. Genel olarak YOYDEP uygulanan okul öncesi dönem çocukların bilişsel gelişim alanındaki kazanımları %53,47 oranında elde ettikleri görülmüştür. Kazanımların gerçekleşme düzeyine ilişkin dağılım aşağıda grafikte gösterilmiştir.

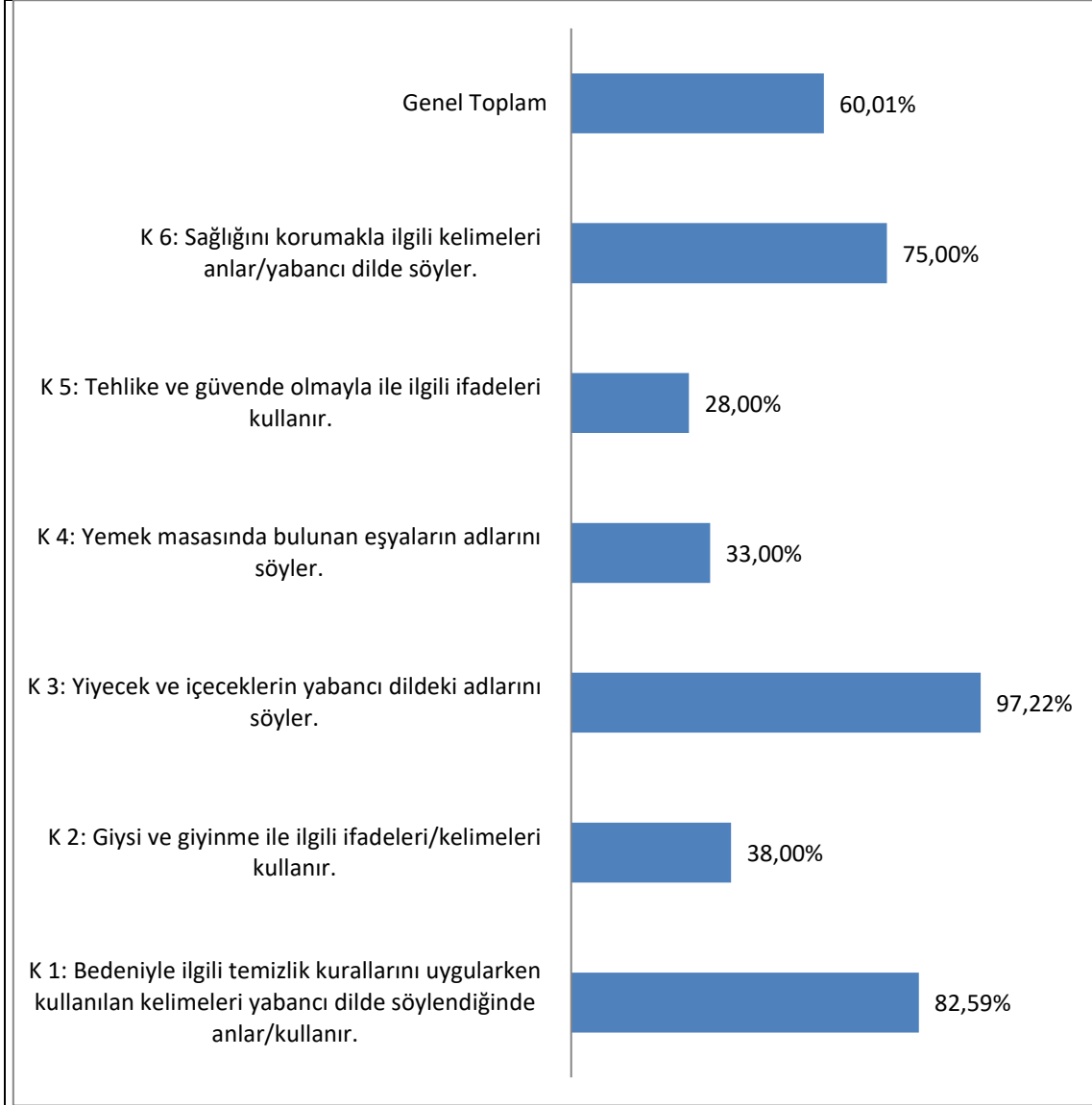


Şekil 4. YOYDEP Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocukların Bilişsel Gelişim Alanındaki Kazanımlara Ulaşma Düzeyleri

Tablo 5. YOYDEP uygulanan okul öncesi dönem çocuklarının öz bakım becerileri alanındaki kazanımlara ulaşma düzeyleri

KAZANIMLAR	%
K 1: Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygularken kullanılan kelimeleri yabancı dilde söylendiğinde anlar/kullanır.	82,59%
K 2: Giysi ve giyinme ile ilgili ifadeleri/kelimeleri kullanır.	38,00%
K 3: Yiyecek ve içeceklerin yabancı dildeki adlarını söyler.	97,22%
K 4: Yemek masasında bulunan eşyaların adlarını söyler.	33,00%
K 5: Tehlike ve güvende olmayla ilgili ifadeleri kullanır.	28,00%
K 6: Sağlığını korumakla ilgili kelimeleri anlar/yabancı dilde söyler.	75,00%
K 7: Tasarrufla ilgili kelimeleri anlar ve yabancı dilde söyler.	66,25%
GENEL TOPLAM	60,01%

Tablo 5’te YOYDEP uygulanan okul öncesi dönem çocukların öz bakım becerileri alanındaki yabancı dil kazanımlarına ulaşma düzeyleri görülmektedir. Analizlere göre “K 1: Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygularken kullanılan kelimeleri yabancı dilde söylendiğinde anlar/kullanır.”, “K 3: Yiyecek ve içeceklerin yabancı dildeki adlarını söyler. ve “K 6: Sağlığı ve onu korumak ile ilgili kelimeleri anlar ve yabancı dilde söyler.” kazanımlarında tam öğrenme kriterinin oldukça üzerinde bir gerçekleşme olmuştur. “K 7: Tasarrufla ilgili kelimeleri anlar ve yabancı dilde söyler.” kazanımında ise çocuklar %50’inin üzerinde bir başarı elde etmişlerdir. Bununla birlikte öz bakım becerilerine ilişkin diğer 3 yabancı dil kazanımında ise çocuklar %50’nin altında ve oldukça düşük bir başarı elde etmişlerdir. Diğer taraftan öz bakım alanındaki yabancı dil kazanımlarında genel ortalama olarak %60 düzeyinde bir gerçekleşme söz konusudur. Bulgular aşağıdaki grafikte gösterilmiştir



Şekil 5. YOYDEP Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocukların Öz Bakım Becerileri Alanındaki Kazanımlara Ulaşma Düzeyleri

SONUÇ ve TARTIŞMA

YOYDEP uygulanan okul öncesi dönem öğrencilerinin sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri gelişim alanındaki yabancı dil kazanımlarına ulaşma düzeyleri %50'inin üzerinde gerçekleşmiştir. Sosyal ve duygusal gelişim alanında 17 yabancı dil kazanımından 5'inde tam öğrenme standardının üzerinde, 8'sinde ise %50'inin üzerinde bir gerçekleşme olmuştur. Buna karşın sosyal ve duygusal alandaki 4 kazanımda ise %50'inin altında bir gerçekleşme olmuştur. Motor gelişim alanında 2 kazanım tam kriterinin üzerinde, 2 kazanım %50'inin üzerinde ve bir kazanım ise %50'inin altında gerçekleşmiştir. Bu gelişim alanında çocuklar genel olarak %60'ın üzerinde yabancı dil kazanımlarını gerçekleştirmiştir. YOYDEP uygulanan okul öncesi dönem çocukların dil gelişimi alanındaki kazanımlara ulaşma düzeyleri incelendiğinde 6 kazanımdan ikisinin tam öğrenme kriterinin üzerinde 4'ünün ise %50'inin üzerinde gerçekleştiği görülmüştür. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise YOYDEP uygulanan okul

öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim alanındaki kazanımlardan 2'sinde tam öğrenme kriterinin üzerine çıkmaları, 3'ünde ise %50'inin üzerinde başarı göstermeleridir. Buna karşın diğer 5 kazanımda ise %50'inin altında bir gerçekleşme olmuştur. Genel olarak YOYDEP uygulanan okul öncesi dönem çocukların bilişsel gelişim alanındaki kazanımları %53,47 oranında elde ettikleri görülmüştür. Araştırmanın son bulgusu ise YOYDEP uygulanan okul öncesi dönem çocukların öz bakım becerileri alanındaki yabancı dil kazanımlarında genel olarak %60'ın üzerinde bir gerçekleşme olduğudur.

Çocukların farklı gelişim alanlarında İngilizce dil becerilerini geliştirmeye yönelik yaşantı odaklı bir programın 10 haftalık bir deneysel uygulama sürecinde oldukça yüksek bir etkiyi ortaya çıkardığı görülmüştür. Günlük yaşantıyı temel alması ve ifade edici dil becerisini geliştirmeye yönelik olması nedeniyle araştırmada uygulanan deneysel işlem programının kazanımlarının gerçekleşmesini sağlamıştır. Bu çalışma ile çocukların yabancı dili öğrenmesinde uygulanan yaşantı odaklı programın etkili olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında özellikle YOYDEP'nin sağladığı en önemli işlev, programın planlanması ve uygulanması aşamasında birçok bilişsel, psikomotor, öz bakım, sosyoduyusal ve duyuşsal işlem basamağını bir araya getirerek uygulamasıdır. Bu yönüyle adı geçen öğrenme ve gelişim alanlarındaki kazanımların %50'inin üzerinde gerçekleştiği görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçları Leseman (2000)'in yaptığı çalışmada ortaya koyduğu bulgularla benzerlik göstermektedir. Leseman'a göre okul öncesi dönemde çocukların kurdukları etkileşimin niteliği ve çeşitliliği dil becerilerinin gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Gerek öğretmenlerle gerekse de yaşlılarıyla yoğun dil etkileşimi sağlanan ortamlarda yabancı dil becerileri anlamlı düzeyde gelişmiştir. YOYDEP'nin ilkeleri kapsamında araştırmacı derste farklı öğrenme ve öğretme etkinlikleri içinde hem içerik hem de çok yönlü bir yöntem ve iletişim ortamı sağlamıştır. Geleneksel yaklaşımlarda öğretmenler erken yaşta yabancı dil öğretiminde sınıf içi zengin uygulamalara fazla yer vermemektedir ve kendi yaklaşımlarının dışına çıkmakta zorlanmaktadırlar. Aynı şekilde bu konuda okul dışında da ailelerin çocuklarına yeterince katkı sağlamamaları ya da sağlayamamaları çocukların bu alanda becerilerini geliştirmelerine engel olmaktadır (Ramirez, 2010; Skehan, 1989). Benzer şekilde Karakuş'a göre (2012) okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi çocukta yaşam becerilerinde etkinlik, düşünmeye yönelik kıvraklık ve esnekliği, iletişim becerilerinde çok yönlü gelişme, dinleme yetisini ve hassasiyetini geliştirir. Bu kapsamda okul öncesi yabancı dil öğretiminin bilişsel, duyuşsal, özbakım becerileri ve dil gibi gelişim alanlarında çok yönlü bir şekilde elke alınması önem arz etmektedir. Yaşantı odaklı yabancı dil edinimi yaklaşımında çocuklar, yaşama dair önceki öğrenmelerinin, öğretme-öğrenme sürecindeki yaşantılarının, yeteneklerinin ve ihtiyaçlarının yer aldığı bir uygulama süreci geçirmişlerdir. Bu tecrübe edilen yaşantıların izleriyle çocuklar, varolan bilgileriyle yeni edindikleri bilgileri pekiştirmiş, yeni öğrendikleri bazı kavramları ve etkileşime girdikleri sınıfa uyum gösterebilecekleri bazı davranışları da geliştirmiştir. Zengin öğrenme ortamı ve çevresel faktörün programla tutarlı bir şekilde düzenlenmesi dil becerilerinin gelişiminde önemli bir yer tutmuştur. Çocuklar için en verimli öğrenme durumları, onların aktif olduğu durumlardır. Çocukta kalıcı öğrenmenin gelişmesi öğrenme ortamındaki faaliyetlere katıldığı ölçüde gerçekleşir. Sünbül (2007)'e göre öğrenmelerin kalıcı olması için daha çok duyu organına hitap eden bir ortamın düzenlenmesi, bunun da çoklu ortamda sağlanabileceği gözlenmektedir. Yaşantı odaklı programda çok farklı öğretim araç-gereç ve materyalleri kullanılmıştır. Bu kullanımlar çocuk merkezli olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yabancı dil becerilerinin işleyişinde

gerçek hayattan alınmış nesnelerin kullanılması, çocukların yabancı dili ve gerçek dünyayı anlamalarında kalıcı etkilere yol açmıştır çünkü öğrenilenler günlük ihtiyaçlarını ifade etmelerine ve karşılamlarına yardımcı olmuştur. Sevil'e göre (2003) okul öncesi dönemde yabancı dil öğrenimi çocuğun yaşam alanında önemli bir gereksinim haline getirebilirse etkili ve anlamlı olur. Bu dönemdeki yabancı dil öğretim programları çocuğun yaşam alanları ve gereksinimlerine dayalı olarak hazırlanmalıdır. Bu noktada onları yabancı dile güdüleyecek en önemli şeyin, iletişim kurmaya ihtiyaç duyacakları bir ortamın yaratılması olduğu unutulmamalıdır. Diğer taraftan Şahin'e göre (2005: 1) okul öncesi dönemdeki tüm programlarda uygun eğitim fırsatları sağlanarak, çocukların öz-bakım, zihin, dil, sosyal, duygusal ve motor yeteneklerinin gelişimi desteklenmelidir. Yaşantı odaklı yabancı dil öğretim programı okul öncesi dönemdeki çocukların yaşam alanları ve gereksinim durumlarını dikkate alınarak geliştirilmiştir. Programın hedeflerinin gerçekleşmesinde bu durum önemli ölçüde rol oynamıştır.

YOYDEP Türkiye'de okul öncesi ve ilk çocukluk döneminde bu çağın ruhuna uygun olarak bir veya iki yabancı dilin öğretilmesi istenen öğrencilere tüm gelişim alanlarında, daha kolay yaşama iç içe biçimde zemin hazırlayacak, yabancı dili ve dilleri daha kolay öğrenen öğrencilerin yetişmesine katkıda bulunacaktır. İnsan yaşamında erken yaşlarda kazanılan davranışların ve öğrenmelerin kalıcılığı göz önüne alındığında YOYDEP'in çocukların gelecekte de yabancı dili öğrenme sürecinde, uzun vadeli ve önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

Ek Bilgi

Bu çalışma Selçuk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü (BAP) tarafından 16102002 numaralı proje ile finanse edilmiştir.

KAYNAKLAR

Alptekin, C. (2010). Okulöncesi eğitimde farklı yaklaşımlar ve uygulamaları. 1. Okul Öncesi Eğitim Sempozyumu, 4-5 Aralık, İstanbul.

Bay, D. N., Şimşek, Ç. Ö. (2014). Anasınıftan ilkokula geçişte yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 7 (7), 163-190.

Bekleyen, N. (2015). Dil öğretimi. Dil öğretiminin tarihsel gelişimi. (Editör: Nilüfer Bekleyen). Ankara: PEGEM Akademi.

Bekleyen, N. (2016). Çocuklara yabancı dil öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri (BAT), TekışıkWeb Ofset Tesisleri, Ankara.

Karakuş, C. (2012). Okul öncesi yabancı dil dil öğretimi: Yalova örneği. 2. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Bolu.

Krashen, S. D. (1987). Principles and practice in second language acquisition, UK: Prentice Hall International.

Leseman, P. P. M. (2000). Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21, 2, 93-112.

Mino-Garces, F. (2009). Learning for life, a structured and motivational process of knowledge construction in the acquisition/learning of English as a foreign language in native spanish speakers. *International Journal of English Studies*, 9, 1, 81-89.

Olsen, E. G., Clark, P. A. (1975) Community Education Journal, In Life Centering The Curriculum Book (Chapter 5) A Life Centered Curriculum. Midland, Michigan: Pendell Publishing Company.

Ramirez, V. A. C. (2010). Student's perceptions about the development of their oral skills in an English as a foreign language teacher training program. Universidad Technologia De Pereira Facultad De Bellas Artes Y Humanidades Programa De Ensenanza De La Lengua Inglesa Pereira-Colombia.

Richards, J. C. (2001). Curriculum development in language teaching. Cambridge University Press, USA.

Sargın, N. ve Sünbül, A.M..(2002) Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları: Konya ili örneği. *Doğu Akdeniz Üniversitesi, XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*.

Sevil, N. (2003). Erken yaşta yabancı dil öğretimi: ilkeler. *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. (Ed: M, Sevinç). İstanbul: Morpa Yayınları, (ss.184-189).

Skehan, P. (1989). Individual differences in second-language learning. London: Edward Arnold. p 38.

Şahin, E. (2005). *Okulöncesi eğitimin öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama klavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2010). Program geliştirmede öğretmen elkitabı. (16. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sünbül, A. M. (2010). Öğretim ilke ve yöntemleri. (4. Baskı). Konya: Eğitim Akademi.

Templin, M. C. (1957). Certain language skills in children, their development and interrelationships. The University of Minnesota Press.

Topbaş, S. S. (2006). Konuşma Dilinin Evrim Sürecinde İletişim-Dil-Konuşma Bağlantısı Bölüm 1. Dil ve Kavram Gelişimi. Editör: S. Seyhun Topbaş. 2. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık

Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2003). Öğretimde planlama ve değerlendirme. Ankara: Mikro Yayınları.

Extended Abstract

It is really important to give foreign language education by taking into consideration all aspects of children as a whole with a focus on daily life activities during pre-school years. As foreign language education carried out in early years of life will support preschoolers' academic success in the future the children should get the best of these opportunities. The acquisition of a foreign language with a focus on life considers every moment of real life as an educational environment and everything serves education in a fun way. It is necessary to evaluate such a program in order to determine to what extent to the foreign language teaching objectives can reach. Within this framework in the present research the achievement level of Life-Focused Foreign Language Acquisition Program (LFFLAP) applied to 50-74 months-old pre-schoolers was examined. For this purpose the answers to the following questions were sought: - To what extent have foreign language achievements in the area of cognitive development were achieved after the

implementation of LFFLAP in the pre-school period? - To what extent have foreign language achievements in the area of social and emotional development were achieved after the implementation of LFFLAP in the pre-school period? - To what extent have foreign language achievements in the area of motor development were achieved after the implementation of LFFLAP in the pre-school period? - To what extent have foreign language achievements in the area of language development were achieved after the implementation of LFFLAP in the pre-school period? - To what extent have foreign language achievements in the area of self-care skills were achieved after the implementation of LFFLAP in the pre-school period? The study was designed according to the single group pretest-posttest quasi-experimental model and LFFLAP was applied to 36 children for 10 weeks in the 2014-2015 academic year. The average age of the children in the experimental group is determined as 62.41 months including 18 girls and 18 boys. During the preparation of the program applied to experimental model the needs of the 50-74 months-old children and their language skills were determined. In the direction of these skills, a pool of achievements and indicators was formed together with the experts in the field. In this stage, foreign language learning outcomes have been developed by specialists in areas of cognitive, motor, language, social and emotional development and self-care skills. The experience-focused and observable learning outcomes have been identified from the created pool and classified within the framework of the specified development areas. Consistent plans have been prepared with the curriculum for activities to be held every week in line with these learning outcomes. In order to find out to what extent were the learning outcomes achieved the program is applied as in 3 hours a day for 10 weeks to the experimental group. The evaluation form prepared in relation to the goals and achievements of the LFFLAP is used as data collection tool. The data obtained from the pre-school foreign language acquisition form regarding 5 developmental areas are evaluated with SPSS 21.0 statistical package program and according to their percentage / frequency distributions. The level of achievement was assessed according to the criteria of the full learning model. In this way, achievements exceeding 70% have been tried to be determined. According to the findings, about 30% of the achievements of 5 developmental areas of children are obtained above the full learning criteria after the application of LFFLAP applied to the experimental group. It has also been observed that the level of achievement varies according to development areas.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KALİTE: ANNELERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ*

Ayşe Belgin AKSOY**
Hürside Kübra ÖZKAN***

ÖZ

Bu çalışma, okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin okul öncesi eğitimin kalitesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın modeli karma modelde tasarlanmış olup çeşitleme türü kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde bulunan üç okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 168 çocuğun annesi oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde uygun örnekleme yolu kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise, çalışma grubundan basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 17 anneden elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitimin Kalitesini Değerlendirme Formu yoluyla, nitel verileri ise yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veriler ortalama puan ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile çözümlenmiş olup; gruplar arası karşılaştırmalarda Tukey HSD ve Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda yapılan görüşmelerin değerlendirilmesinde betimsel analiz yolu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, annelerin okul öncesi eğitimin kalitesine yönelik en çok önem verdiği özelliklerin çocukla iletişim, sağlık-güvenlik-bakım, öğretmenin mesleki gelişimi olduğu belirlenmiştir. Annelerin okul öncesi eğitimin kalitesine yönelik beklentilerinin okul ve sınıfın geniş olması, temiz olması, çocukların gelişim özelliklerine uygun oyuncak ve materyallerin olması ve dizayn edilmesi, alan gezilerinin düzenlenmesi, etkinliklerin daha fazla ve eğlenceli olması, eğitim programında çocukların ilkökula hazırlanmasına yönelik akademik etkinliklere ve aile katılımına yer verilmesi olduğu görülmüştür. Annelerin, yöneticilerle ilgili güler yüzlü ve sıcak olmaları, eğitim-öğretim etkinliklerine katkı sağlamaları, iletişimi düzenli ve sık gerçekleştirmeleri; öğretmenlerle ilgili ise en çok kaliteli eğitim vermelerine yönelik görüş belirttikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimde kalite, okul öncesi dönem, anne görüşleri

* Bu çalışma 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur.

** Prof. Dr., Gazi Üniv., Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, aksoya@gazi.edu.tr

*** Arş. Gör., Gazi Üniv., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ankara, hursidekubra@gmail.com

QUALITY IN PRE-SCHOOL EDUCATION: INVESTIGATION OF MOTHERS' VIEWS

ABSTRACT

The aim of the study is to determine mothers' views regarding the quality of preschool education of children continuing to preschool education. The model of research has been designed in mixed model and triangulation method has been used. In quantitative aspect of the research, study group has consisted of mothers of 168 children continuing three preschool education institutions in Ankara city centre in the 2016-2017 school year. In determining study group, convenience sampling has been used among purposive sampling methods. Qualitative data of the research has been also acquired from 17 mothers determined by simple random sampling from study group. Quantitative data of the research has been gathered using The Quality of Preschool Education Assessment Form prepared by researchers. Qualitative data has been also acquired using semi-structured interview form. While quantitative data has been analysed with average score and one-way analysis of variance (ANOVA), Tukey HSD and Scheffe tests have been used in intergroup comparisons. In qualitative evaluation of research, descriptive analysis has been used. As a result of the research, the features that mothers attached the highest importance related to the quality of preschool education are communication with child, health-security-care and professional development of teacher. The mothers' expectations for the quality of preschool education are broad and clean school, classroom, design of toys and materials in accord with developmental periods of children, organization of area tours, increase in the number of activities and providing more entertaining activities, including academic activities and the involvement of parents related to getting prepared of their children to primary school. It is determined that the mothers have stated their opinions about their expectation from the managers to be cheerful and friendly, to contribute the learning activities and having frequent communication. For the teachers, the mothers have stated their views on their role of providing qualified education.

Keywords: Quality in preschool education, preschool period, mother's views

GİRİŞ

Öğrenme ve eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Günümüzün çok kültürlü ve gelişen dünyasında tüm çocuklara eşit fırsatların sağlanabilmesi için eğitimin yeni ihtiyaçları karşılayabilmesi gereklidir (Brodin vd., 2015). Okul öncesi eğitimde okullaşma oranının artırılması için birçok çalışma gerçekleştirmekle birlikte okul öncesi eğitimin kalitesi de tartışılmaya başlanmıştır. Eğitimde toplam kalite, yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin sürece aktif katıldıkları, okulun ve öğrencilerin ön planda tutulduğu, sürekli gelişme gösteren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımı, yönetimin kararlılığı ve tutarlılığı, öğrenci ve öğretmen odaklanması, gerçekleri görme, sürekli gelişme, herkesin katılımı ve etkili bir öğrenme stratejisi belirler (Çelik ve Taşar, 2012; Çınar, Atalay ve Büyükkasap, 2003). Eğitimde kalite ise, amaca uygunluk, genellikle kendi amacını gerçekleştirmek için bir kurumun kendi görev ya da çalışma programını yerine getirebilme kabiliyetine ya da yerine getirebilmesine bağlıdır. Kaliteli eğitim, sistemli ve kolektif bir şekilde sistemin değerlendirilmesi, gerekli önlemlerin alınması yoluyla sürekli bir iyileştirme sürecini gerekli kılmaktadır (De Jager ve Nieuwenhuis, 2005).

Okul öncesi eğitimi alanında kalite yapısal ve süreç kalitesi olmak üzere iki boyutlu olarak değerlendirilir. Yapısal kalite; grubun maksimum çocuk sayısı, öğretmen-öğrenci oranı ve öğretmen nitelikleri gibi belirlenmesi ve ölçülmesi kolay özellikleri içerir. Süreç kalitesi ise, öğretmen öğrenci arasındaki ilişki ve etkileşimin kalitesi, materyallerin uygunluğu, öğrenme sürecini ve öğretim stratejileri gibi değerlendirilmesi zor özellikleri barındırır. İki boyut farklı özellikleri içermesine rağmen birbirleriyle bağlantılıdır. Örneğin; nitelikli öğretmenler de ilgi çekici bir eğitim programı planlama ve etkili bir şekilde uygulama yapmaya ihtiyaç duyarlar. Çocukların gelişimlerine uygun, donanımlı

ve iyi organize edilmiş bir çevre çocukları aktif öğrenmelere teşvik etmek, onların sağlık ve güvenliğini korumak için gereklidir (Bredenkamp, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitimi programına (2013) göre, okul öncesi eğitim kurumları kalite açısından incelenirken kurumların fiziki şartları, eğitim ortamları, program, personel ve eğitimin değerlendirilmesi, ailelerin hem eğitim sürecine hem de kurumla ilgili kararları alma sürecine katılımının sağlanması gibi özelliklerin göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir.

Ülkemizde, MEB Okul Öncesi Eğitim Programında okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesinin önemli olduğuna ilişkin vurgular yer almakla birlikte ailelerin bu bilgilerden haberdar edilmesi ve görüşlerinin alınması, konuya dikkatlerinin çekilmesi ve bilinçlilik düzeylerinin artırılması okul öncesi eğitimin güçlendirilmesi açısından önemli görülmektedir. Eğitimin sürekliliğinde önemli rol üstelenen eğitim süreci ortaklarından olan ailelerin okul öncesi eğitiminde önem verdiği konular ve beklentileri incelenerek kaliteli bir eğitimin bütüncül bir yapıyı ve süreci kapsadığı vurgulanacaktır. Yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitiminin kalitesinin çocukların bilişsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve dil gelişimlerinin olumlu yönde desteklenmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Abreu-Lima vd., 2013; Göl-Güven, 2009; Howes, 1998; Keys vd., 2013; Hughes, 2010; Pianta vd., 2009; Micozkadıoğlu ve Berument, 2003). Bu bağlamda, çalışma sonuçları okul öncesi eğitimin kalitesini güçlendirmeye yönelik gerekli önlemlerin alınmasına dolayısı ile çocuk gelişiminin bütüncül desteklenmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle çalışma annelerin okul öncesi eğitimin kalitesine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Annelerin okul öncesi eğitimin kalitesine ilişkin görüşleri öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Annelerin okul öncesi eğitimin kalitesine ilişkin görüşleri çocuklarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Annelerin okul öncesi eğitim kurumunun fiziki ortamı, sosyal ve akademik etkinliklerine yönelik beklentileri nelerdir?
4. Annelerin okul öncesi eğitim kurumunun yönetici ve öğretmenlerine yönelik beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi konusunda bilgi verilmektedir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin okul öncesi eğitimin kalitesine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik karma modelde bir çalışmadır. Karma model araştırmaları; birkaç aşamayı içeren, nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve bu iki veri türünün bütünleştirilmesini kapsayan araştırma yaklaşımlarıdır (Creswell, 2014). Bu çalışmada nitel ve nicel yöntemlerle elde edilen verilerin diğer yöntemle elde edilen verilerin geliştirilmesi amacıyla kullanılan çeşitleme karma model türü kullanılmıştır. Çeşitleme yaklaşımı araştırmanın aynı veya farklı boyutlarına ilişkin elde

edilen sonuçlar birbirini tamamlayarak araştırma problemine ilişkin daha kapsamlı sonuçlar ortaya çıkmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içinde Ankara il merkezinde bulunan üç okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 168 çocuğun annesi oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde uygun örnekleme yolu kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise, çalışma grubundan basit seçkisiz örnekleme yolu ile belirlenen 17 anneden elde edilmiştir. Çalışma grubuna ait demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özelliklerine göre dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Çocuğun cinsiyeti	Erkek	86	51.2
	Kız	81	48.8
Annelerin öğrenim düzeyi	İlkokul ve altı	13	7.8
	Ortaokul	10	6.0
	Lise	55	33.1
	Üniversite	79	47.6
	Yüksek lisans/Doktora	9	5.5
Annelerin çalışma durumu	Çalışıyor	80	48.2
	Çalışmıyor	86	51.8
Kardeş sayısı	Tek çocuk	53	31.9
	1 kardeşi var	91	54.8
	2 ve daha fazla kardeşi var	22	13.3
Okul öncesi kuruma devam etme süresi	İlk senesi	87	52.4
	İkinci senesi	64	38.6
	Üçüncü ve daha fazla	15	9.0

Araştırmaya katılan çocukların yaşı 43 ile 78 ay arasında değişmekte olup ortalama %63.39 aylıklardır. Çocukların %51.2’sinin (n=86) erkek, %48.8’inin (n=81) kız olduğu belirlenmiştir. Annelerin %7.8’inin (n=13) ilkokul ve altı, %6’sının (n=10) ortaokul, %33.1’nin (n=55) lise, %47.6’sının (n=79) üniversite, %5.5’inin (n=9) yüksek lisans/doktora düzeyinde bir öğrenim durumuna sahiptir. Annelerin %48.2’sinin (n=80) çalıştığı, %51.8’inin çalışmadığı (n=86) belirlenmiştir. Çocukların %31.9’unun (n=53) tek çocuk olduğu, %54.8’inin (n=91) bir kardeşinin bulunduğu, %13.3’ünün de (n=22) iki ve daha fazla kardeşinin olduğu tespit edilmiştir. Çocuklardan %52.4’ünün (n=87) okul öncesi kurumunda ilk seneleri, %38.6’sının (n=64) ikinci senesi, %9’unun (n=15) üçüncü ve daha fazla senesi olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada karma modelin doğasına uygun olarak araştırmanın nicel verileri “Okul Öncesi Eğitimin Kalitesini Değerlendirme Formu”, nitel verileri ise “yarı yapılandırılmış görüşme formu” ile toplanmıştır.

Okul öncesi eğitimin kalitesini değerlendirme formu

Araştırmanın nicel boyutunda, okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin okul öncesi eğitimin kalitesine ilişkin görüşlerini belirlenmesine yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitimin Kalitesini Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında, yurt içi ve yurt dışı alan yazından faydalanılarak madde havuzu oluşturulmuş ve çocuğun öğrenme süreci, öğretmenlerin çocukla kurduğu iletişim şekli, öğretmenlerin pedagojik farkındalıkları ve sağlık-güvenlik-bakım gibi bileşenlerini içermesine dikkat edilmiştir (Applied Policy Analytics, 2012; Bredekamp, 2015; MEB, 2013; NAEYC, 2015). Hazırlanan formun kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacı ile okul öncesi eğitimi alanında doktoralı üç uzmanın görüşüne başvurulmuş ve uzman görüşlerinin alınmasının ardından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Formda, çocukla iletişim (2), sağlık-güvenlik-bakım (3), mesleki gelişim (3), öğrenme süreci (9), toplum-aile-okul işbirliği (5), eğitim ortamı (4) ve kültürel çeşitlilik (3) olmak üzere toplam 29 madde yer almıştır. Formda yer alan maddelerden örnekler şu şekildedir: “Sınıftaki çocuk sayısının okul öncesi eğitimin kalitesi açısından olduğunu düşünüyorum.”, “Öğretmenin deneyiminin ve eğitiminin okul öncesi eğitimin kalitesi açısından olduğunu düşünüyorum.”, “Çocuğun güvenliğine dikkat edilmesinin okul öncesi eğitimin kalitesi açısından olduğunu düşünüyorum.”. Maddeler “çok önemli”, “önemli”, “kısmen önemli”, “az önemli” ve “önemsiz” şeklinde beşli puanlamayla derecelendirilerek değerlendirilmektedir. Okul Öncesi Eğitimin Kalitesini Değerlendirme formunun tamamı için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının ($\alpha=0.84$) olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitimin kalitesini değerlendirmeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu

Bu çalışmada araştırmacılara konuyla ilgili olabilecek soruların sorulmasına esneklik sağlayan, ilgili alanda derinlemesine bilgi sağlama fırsatı veren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Büyüköztürk, vd., 2013; Merriam, 2015). Yapılan araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmenin amacını, annelerin okul öncesi eğitimin kalitesine ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek oluşturmuştur. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanan form, konu ile ilgili uzmanlık ve deneyime sahip üç öğretim elemanının görüşlerine sunulmuş ve görüşme geçerliğine bakılmıştır. Gelen geri bildirimler doğrultusunda forma son hali verilmiş ve formda beş soru yer almıştır. Formda “Okul öncesi kurumunun fiziki ortamı ile ilgili beklentileriniz nelerdir?”, “Okul öncesi kurumunun yöneticileri ile ilgili beklentileriniz nelerdir?”, “Okul öncesi kurumundaki öğretmenler ile ilgili beklentileriniz nelerdir?”, “Okul öncesi kurumda düzenlenen sosyal etkinlikler ile ilgili beklentileriniz nelerdir?”, “Okul öncesi kurumunda yürütülen akademik etkinlikler ile ilgili beklentileriniz nelerdir?” soruları yer almıştır.

Verilerin Toplanması

Annelere “Okul Öncesi Eğitimin Kalitesini Değerlendirme Formu” çocuklarını okuldan almaya geldiklerinde dağıtılmış, çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmada etik ilkelere dikkat edilerek katılımcıların gönüllüğü temel alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu arasından gönüllülük esasına göre belirlenen anneler ile (n=17) yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce okul öncesi kurumun düzenlediği toplantı sırasında çalışmanın amacı ve içeriği hakkında araştırmacı tarafından annelere bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmak isteyen annelerin

çoğunluğu ile kurumda yüz yüze görüşmeler yapılmış bir kısmının ise evlerine gönderilerek görüşme formunu doldurmaları sağlanmıştır.

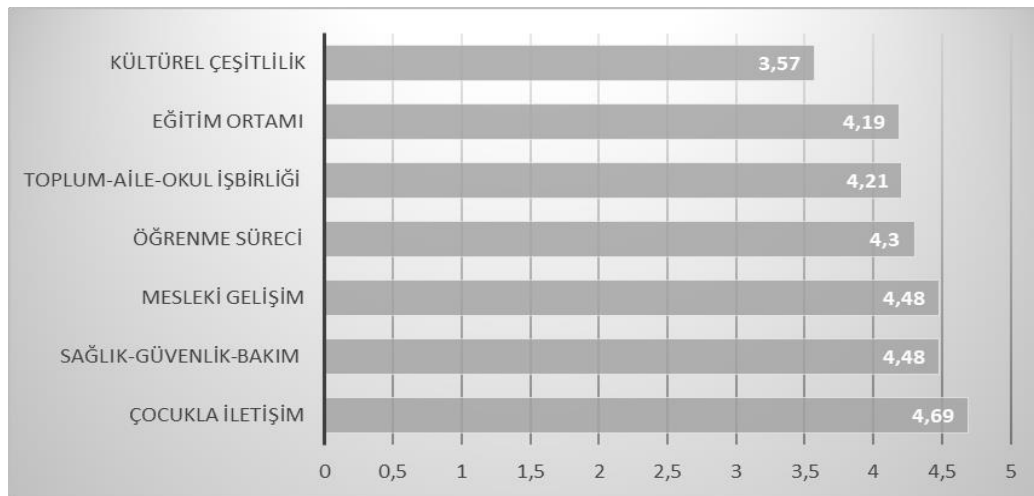
Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen nicel veriler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler ortalama puan ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile çözümlenmiş olup; gruplar arası karşılaştırmalarda Tukey HSD ve Scheffe testi kullanılmıştır. Anlamlılık derecesi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ailelerle yapılan görüşmelerin değerlendirilmesinde, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre yorumlanması ve özetlenmesi sürecini içeren betimsel analiz yolu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesine başlanmadan önce görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından transkript edilerek Microsoft Word programına aktarılmış ve 1'den 17'ye kadar numaralandırılmıştır. Annelerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar betimsel analiz yöntemine göre analiz edilirken elde edilen veriler kodlamalar şeklinde gruplandırılmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen kod ve kategorilere göre, görüşme verileri belirli bir sistematik içerisinde düzenlenmiştir. Bu aşamada mümkün olduğu kadar tanımlayıcı olmaya ve elde edilen bulguları ilk elden okuyucuya sunmaya önem verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Birbiriyle ilişkili soruların analizleri aynı tabloda verilmeye çalışılarak çalışmanın bütünlüğü sağlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlayıcı güvenilirliği kullanılmıştır. Görüşme metinlerinden rastgele seçilen beş görüşme metni, bağımsız iki kodlayıcı tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve belirlenen kategorilere göre yeniden analiz edilmiştir. Beş görüşme metnindeki görüş ayrılığı ve görüş birliği frekansları belirlenerek, araştırmacılar arasındaki güvenilirlik düzeyi %94 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik formülü ile hesaplanan sonucun %70'in üzerinde olması durumunda değerlendiriciler arasında güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Miles ve Huberman, 2015). Ayrıca çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla annelerin görüşlerini ortaya çıkaran alıntılara da yer verilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında toplanan verilerin istatistiksel ve betimsel analizleri sonucu elde edilen bulgulara tablolar şeklinde yer verilmektedir.



Şekil 1. Okul Öncesi Eğitimin Kalitesine Yönelik Görüşlerin Ortalama Puanları

Şekilde yer alan annelerin okul öncesi eğitimin kalitesine yönelik görüşlerine ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde, annelerin en çok önem verdiği özelliklerin sırasıyla çocukla iletişim (4.69), sağlık-güvenlik-bakım (4.48), mesleki gelişim (4.48), öğrenme süreci (4.30), toplum-aile-okul işbirliği (4.21), eğitim ortamı (4.19) ve kültürel çeşitlilik (3.57) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Annelerin okul öncesi eğitimin kalitesine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumlarına göre Anova sonuçları

	Sıra Ortalaması	sd	X ²	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	400.43	4	1601.72	5.29	0.00*	2-1
Gruplarıçi	75.69	161	12186.01			4-1 4-3

*p<0.05; 1. ilkokul ve altı, 2. ortaokul mezunu, 3. lise mezunu, 4. üniversite mezunu, 5.yüksek lisans/doktora mezunu

Tablo 2 incelendiğinde, annelerin okul öncesi eğitimin kalitesine ilişkin görüşlerinin annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (p<0,05). Gruplar arası karşılaştırmada yapılan Tukey HSD ve Scheffe testi sonuçlarına üniversite mezunu annelerin puanlarının ilkokul altı ve lise mezunu annelere göre daha yüksek, ortaokul mezunu annelerin puanlarının ise ilkokul ve altı mezunu annelere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 3. Annelerin okul öncesi eğitimin kalitesine ilişkin görüşlerinin çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine göre Anova sonuçları

	Sıra Ortalaması	sd	X ²	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	11.37	2	22.74	.135	.87*	---
Gruplarıçi	84.44	163	13764.99			

*p>0.05

Tablo 3 incelendiğinde, annelerin okul öncesi eğitimin kalitesine ilişkin görüşlerinin çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (p>0,05).

Tablo 4. Annelerin Okul Öncesi Kurumunun Fiziki Ortamı, Sosyal ve Akademik Etkinliklere İlişkin Beklentileri

Kategori	Kodlar	f	%
Fiziki ortam	Geniş olması (A1, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A15)	10	28.6
	Temiz/hijyen ortam olması (A1, A2, A4, A6, A14, A16, A17)	7	19.9
	Oyuncak ve materyal özellikleri (A4, A7, A8, A9, A12, A16)	6	17.2
	Dizayn (A1, A3, A4, A6, A14, A16)	6	17.2
	Güvenli olması (A6, A11, A17)	3	8.6
	Bahçesinin olması (A8)	1	2.8
	Isınması ve aydınlık olması (A9, A12)	2	5.7
	Toplam	35	100

Sosyal etkinlik	Alan gezilerinin (piknik, tiyatro, sinema vb.) düzenlenmesi (A1, A4, A5, A6, A9, A12, A15, A16)	8	38.1
	Etkinliklerin daha fazla ve eğlenceli olması (A2, A8, A10, A14, A17)	5	23.8
	Satranç/drama vb. etkinliklerinin olması (A1, A3, A7, A12)	4	19.1
	Sosyal kuralların öğretimi (A9, A11, A15)	3	14.3
	Etkinliklere ailelerin dahil edilmesi (A10)	1	4.7
	Toplam	21	100
Akademik etkinlikler	İlkokula hazırlama (A7, A8, A9, A19, A12, A15)	6	33.4
	Akademik etkinliklerin çeşitliliği (A4, A9, A11, A17)	4	22.2
	Aile katılımının sağlanması (A2, A6, A10, A16)	4	22.2
	MEB'in müfredatına uyulması (A1, A3, A13, A14)	4	22.2
	Toplam	18	100
Toplam Görüş		74*	

*Tabloda katılımcılar farklı kategorilere giren birden fazla görüş belirttiklerinden genel görüş toplamı katılımcı sayısından fazla görüş çıkmıştır.

Tablo 4'te annelerin okul öncesi kurumundan fiziki ortam, sosyal ve akademik etkinliklerden beklentilerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Annelerin en çok fiziki ortam (f=35) kategorisinde görüş belirttiği belirlenmiştir. Annelerin "fiziki ortam" kategorisinde geniş olması (f=10), temiz/hijyen ortam olması (f=7), oyuncak ve materyal özellikleri (f=6), dizayn (f=6), Güvenli olması (f=3), ısınması ve aydınlık olması (f=2), bahçesinin olmasını (f=1) ifade ettikleri saptanmıştır. "sosyal etkinlik" kategorisinde, alan gezilerinin (piknik, tiyatro, sinema vb.) düzenlenmesi (f=8), etkinliklerin daha fazla ve eğlenceli olması (f=5), satranç/drama vb. etkinliklerinin olması (f=4), sosyal kuralların öğretimi (f=3), etkinliklere ailelerin dahil edilmesi (f=1) olarak belirtmişlerdir. "Akademik etkinlikler" kategorisinde ilkokula hazırlama (f=6), Akademik etkinliklerin çeşitliliği (f=4), aile katılımının sağlanması (f=4), MEB'in müfredatına uyulması (f=4) olarak görüş belirtmişlerdir.

Annelerin fiziki ortam kategorisi ile ilgili görüşleri şu şekildedir: ... *Çocukların yaşlarına göre dizayn edilmesi. Oyuncakların ve eşyaların eski olmaması. Temiz ve güvenli olması en önemli kriterlerimdir (A4)...* *Sınıfın ve okul bahçesinin büyük olması çok önemlidir (A5)...* *Çocuğum rahat hareket etmesi, sosyalleşme ortamlarının fazlalığı ve zarar görmeyeceği şekilde düzenlenmiş olması (A11)...*

Annelerin sosyal etkinlik kategorisi ile ilgili görüşleri şu şekildedir: ... *Daha çok okul dışı geziler düzenlenmeli (A5)...* *Çocukların sosyal ortamları tanınması sağlanmalı ve nasıl davranması gerektiği öğretilmelidir (A9)...* *Sosyal etkinlikler daha canlı olabilir. Yeri geldiği zaman velilerinde çocuklarla aynı etkinliklerde buluşması gerektiğini düşünüyorum. Tanışma bazında çocukların aileleriyle bu konuda iletişime geçilmeli (A10)...*

Annelerin akademik etkinlik kategorisi ile ilgili görüşleri şu şekildedir: ... *Milli eğitimin müfredatına uyması önemlidir (A1)...* *Okulöncesinde çocuğumu ilkokula hazırlamasına önem veririm (A8)...* *İlkokul 1. Sınıf için (okuma ve yazma eğitimi hususunda) eğitici ve öğretici olarak girmeleri için (mesala 1'den 20'ye kadar saymak, kalem tutmak gibi) çalışmalar yapmak (A15)...*

Tablo 5. Annelerin Yönetici ve Öğretmenlere İlişkin Beklentileri

Kategori	Kodlar	f	%
Yöneticiler ile ilgili beklentiler	İlgili, güler yüzlü ve sıcak olması (A6, A8, A10, A12, A13)	5	26.3
	İletişimin düzenli ve sık olması (A1, A4, A9, A15)	4	21.1
	Gelişime açık olması (A4, A8, A9)	3	15.8
	Eğitim-öğretim etkinliklerine katkı sağlaması (A2, A5, A10, A14, A17)	5	26.3
	Personeli denetlemesi ve motive etmesi (A12, A16)	2	10.5
	Toplam	19	100
Öğretmenler ile ilgili beklentiler	Kaliteli eğitim vermesi (A1, A2, A3, A6, A7, A11, A13, A15, A16, A17)	10	32.3
	İletişiminin güçlü olması (A1, A4, A12, A15)	4	12.9
	Teknolojiyi ve yenilikleri takip etmesi (A4, A8)	2	6.4
	Deneyimli olması (A5, A6, A9, A14)	4	12.9
	Sevecen, sabırlı olması (A1, A5, A6, A8, A9, A10, A12, A14)	8	25.8
	Aile katılımını sağlaması (A10, A12, A17)	3	9.7
	Toplam	31	100
	Toplam Görüş	50*	

*Tabloda katılımcılar farklı kategorilere giren birden fazla görüş belirttiklerinden genel görüş toplamı katılımcı sayısından fazla görüş çıkmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde, annelerin okul öncesi kurumun yönetici ve öğretmenler ile beklentilerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Annelerin “yöneticiler İle ilgili beklentiler” kategorisinde ilgili, güler yüzlü ve sıcak olması (f=5), eğitim-öğretim etkinliklerine katkı sağlaması (f=5), iletişimin düzenli ve sık olması (f=4), gelişime açık olması (f=3) ve personeli motive etmesi (f=2) olarak görüş bildirdikleri belirlenmiştir. “Öğretmenler ile ilgili beklentiler” kategorisinde kaliteli eğitim vermesi (f=10), sevecen, sabırlı olması (f=8), iletişiminin güçlü olması (f=4), deneyimli olması (f=4), aile katılımını sağlaması (f=3) teknolojiyi ve yenilikleri takip etmesi (f=2) olarak görüş bildirmişlerdir.

Annelerin yöneticiler ile ilgili beklentiler kategorisi ile ilgili görüşleri şu şekildedir: *...Veliler ile sürekli diyalog halinde olmaları sadece para için iletişime geçmemeleri gerekir. Öğretmenlerini hep haklı görmeleri tuhaf oluyor. Disiplinli, önerilere ve gelişime açık olmalarını isterim (A4)... Görüşmek istediğimde sıcak yaklaşımları oluşabilecek sorunlar karşısında etkili çözüm yolları sunabilmesi (A8)... Öğretmenleri denetlemesi tabi diğer çalışanları da denetlemesi(A16)...*

Annelerin öğretmenler ile ilgili beklentiler kategorisi ile ilgili görüşleri şu şekildedir: *...Öğrencilerine eksik olan yanlarını keşfetmesi onun üzerinde durup gelişimine yardımcı olması (A2)... Demokratik bir ortamda Atatürk ilkelerine bağlı çocuklarımızı yetiştirmeleri (A3)... İlgili, alaka, samimi ve birlikteliğin sağlanması önemlidir. Öğrenciyi eşit davranılması, bilgi ve paylaşımların veliye de aktarılması (A10)...*

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi eğitimin kalitesine yönelik annelerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, annelerin okul öncesi eğitimin kalitesine yönelik en çok önem verdiği özelliklerin sırasıyla çocukla iletişim, sağlık-güvenlik-bakım, mesleki gelişim, öğrenme

süreci, toplum-aile-okul işbirliği, eğitim ortamı ve kültürel çeşitlilik olduğu belirlenmiştir. Annelerin okul öncesi eğitimin kalitesine ilişkin görüşlerinin annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulguya göre, üniversite mezunu annelerin puanlarının ilkököl altı ve lise mezunu annelere göre daha yüksek, ortaokul mezunu annelerin puanlarının ise ilkököl ve altı mezunu annelere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmalar (Jacobson ve Engelbrecht, 2000; Sevinç, 2006; Şimşek ve İvrendi, 2014) ailelerin öğrenim durumu ve gelir düzeyinin okul öncesi kurumundan beklentiler üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sevinç (2006) çalışmasında da, annelerin öğrenim durumu ile sınıfta çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmalar (Jacobson ve Engelbrecht, 2000; Sevinç, 2006; Şimşek ve İvrendi, 2014), araştırmaların bu bulgusunu destekler niteliktedir. Çalışmada, annelerin okul öncesi eğitimin kalitesine ilişkin görüşlerinin çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu sonuç, annelerin okulöncesi eğitimden beklentilerinin çocuklarını okul öncesi kuruma başlattığı süre içinde değişiklik göstermemesi ve her dönem çocukları için kaliteli bir okul öncesi eğitim kurum istemeleriyle açıklanabilir.

Annelerin okul öncesi kurumunun kalitesine yönelik beklentileri arasında fiziki ortam kategorisinde en çok sınıf alanının geniş olmasıyla ilgili görüş belirttikleri belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda (Dearing, McCartney ve Taylor, 2009; Müller ve Ringsmose, 2015; Sylva vd., 2006), okul öncesi eğitimin kalitesi ile öğretmen-öğrenci oranı, sınıf alanı arasında ilişki olduğu ve çocukların gelişimsel sonuçlarını olumlu şekilde etkilediği belirtilmektedir. Micozkadioğlu ve Berument (2011) yaptıkları çalışmada da, sınıf alanının geniş olması ve çocuk başına düşen alanın artmasının, eğitimin kalitesini ve çocukların akademik becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, annelerin sınıf alanının geniş olmasına yönelik beklentileriyle paralellik göstermektedir. Sosyal etkinlik kategorisinde ise, anneler alan gezilerinin daha çok düzenlenmesi, etkinliklerin daha fazla ve eğlenceli olması gibi özellikler belirtmişlerdir. Akademik etkinlikler kategorisinde ise, çocuklarının ilkököl hazırlanmalarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Argon ve Akkaya (2008) tarafından yapılan çalışmada da, ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarının en önemli amacının çocukları ilkököl hazırlamak, öz-bakım becerilerini kazandırmak ve sosyal becerileri öğretmek olduğu yönünde görüş belirttiklerini belirlemişlerdir. Bununla birlikte, okul öncesi eğitim kurumlarının çocukları ilköğretime hazırlayan bir özelliği olmasına rağmen temel amacı çocukların ilköğretime hazırlanması değildir (Balat, 2010).

Annelerin “yöneticiler ile ilgili beklentiler” kategorisinde ilgili, güler yüzlü ve sıcak olması, eğitim-öğretim etkinliklerine katkı sağlaması, iletişimin düzenli ve sık olması, gelişime açık olması ve personeli motive etmesi özelliklerini belirttikleri belirlenmiştir. “Öğretmenler ile ilgili beklentiler” kategorisinde ise en çok kaliteli eğitim vermesi ve sevecen, sabırlı olması özelliklerine yönelik görüş bildirdikleri saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, annelerin öğretmenler ve yöneticilerle ilgili beklentilerinin hem akademik hem de kişilik özellikler yönünde olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitimin kalitesi hakkında yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin çocuklarla sınıfta yaptıkları çalışmalar, çocukların deneyimleri ve öğrenme hedefleri kaliteyi belirleyen önemli unsurlar arasındadır (Bredekamp, 2015; Müller ve Ringsmose, 2015). Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin dört yıllık lisans mezunu olmaları, deneyimli olmaları, aileleri çocuklarının gelişimleri ve verilen eğitim hakkında bilgilendirmeleri gibi özelliklere sahip olmaları beklenmektedir (Balat, 2010; Gülender, 1993; Howes ve Pianta, 2010; Şimşek ve İvrendi,

2014; Tuğrul ve Tokuç, 2007). MEB (2013) programına göre de, öğretmen ve okul personelinin değerlendirilmesi okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken özellikler arasındadır. Karademir vd., (2017) yaptıkları çalışmada, okulöncesi eğitim kurumlarının yöneticisinden yardımcısına, temizlik personeline kadar her şeyin bir bütün olarak algılanmasının gerekliliğini belirtmişlerdir. Bu noktada, annelerin yönetici ve öğretmenlerle ilgili beklentilerinin okul öncesi eğitimin kalitesini belirleyen özellikler ve yapılan çalışmaların sonuçları (Gülender, 1993; Howes ve Pianta, 2010; Şimşek ve İvrendi, 2014; Tuğrul ve Tokuç, 2007) ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Sonuç olarak; annelerin görüşlerine göre okul öncesi eğitimin kalitesinin çocukların tüm gelişim alanlarını dikkate alan, sevecen, sıcak bir eğitim ortamı, öğretmenlerin pedagojik açıdan yeterli olmaları, yöneticilerin güler yüzlü ve sıcak olmaları açısından önemli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okulda yürütülen çalışmalar hakkında ayrıntılı bilgilendirilmek istedikleri, eğitim programında çocukların ilkokula hazırlanmasına ve aile katılımına yönelik çalışmalara yer verilmesini istedikleri görülmüştür. Bu bulgular ışığında; ailelerin beklentilerinin okul yönetimi ve öğretmenler tarafından bilinmesinin önemli olduğu görülmektedir. MEB tarafından öğretmenlerin ve okul yönetiminin bu konudaki donanımlarının artırılması amacıyla kapsamlı eğitim çalışmaları dolayısı ile okul yönetimi tarafından okulların fiziki donanımları, şartları, malzemelerin uygunluğu gibi yapısal ve süreç kalite unsurları göz önünde bulundurularak okul ve sınıf ortamında iyileştirme çalışmaları yapılabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yönetici, öğretmen ve diğer bütün personelin mesleki ve kişisel gelişim ile ilgili alacakları eğitimler düzenlenebilir. Elverişsiz çevrelerden gelen, farklı etnik kökene sahip çocukların veya özel eğitim gereksinimi bulunan çocukların da grup içinde yer almasının yararlı olduğunun, kaliteli eğitim için fırsatlar sağladığının anlatıldığı aile eğitim toplantıları ile ailelerin sürece aktif katılımları gerçekleştirilebilir. Ailenin eğitime katılımının kolaylaştırıcılarından birisi, eğitim personeli ile arasında etkin iletişimin sağlanmasıdır. Ailelerin öğrenim düzeyini dikkate alarak ihtiyaçları doğrultusunda ailelere bireysel destekler sağlanabilir. Ailelerin önem verdiği ve verilen eğitimin kalitesinde önemli olan bir unsur da öğretmenlerin niteliğidir. Dolayısıyla öğretmenlerin yeterliklerini artırmaları konusunda Eğitim Fakülteleri eğitim programlarına bu yönde nitelikli derslerin konulması ve konunun sağlıklı bir şekilde ele alınması önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitimde kalite, yapısal ve süreç kalitesi olmak üzere pek çok özelliği içermekte ve bir değişken olarak çocukların gelişimini nasıl etkilediği konusunda ülkemizde yapılan araştırmalar sınırlıdır. Bu doğrultuda, gelecek dönemlerde bu tür çalışmalara yer verilmesi alan yazınına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Abreu-Lima, I. M., Leal, T. B., Cadima, J., ve Gamelas, A. M. (2013). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 399-420.

Applied Policy Analytics (2012). Massachusetts Early Childhood Family Survey. Cambridge, MA. Boston: Public Consulting Group.

Argon, T. ve Akaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 413-430.

- Balat, G. U. (2010). Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetimi modelleri. Gülden Uyanık Balat ve Hülya Bilgin (Ed.) *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s.1-11). Ankara: Eğiten.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken Çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (H. Z. İnan ve T. İnan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Brodin, J., Hollerer, L., Renblad, K. ve Stancheva-Popkostadinova, V. (2015). Preschool teachers' understanding of quality in preschool: A comparative study in three European countries. *Early Child Development and Care*, 185(6), 968-981.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları: Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, M., ve Taşar, H. (2012). Eğitimde toplam kalite bilinci üzerine bir inceleme: Adıyaman örneği. *Journal of Alanya Faculty of Business/Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Çınar, O., Atalay, S., ve Büyükkasap, E. (2003). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda toplam kalite yönetimi eğitiminde eğitim fakültelerinin rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 297-304.
- De Jager H. J. ve Nieuwenhuis F. J. (2005). Linkages Between Total Quality Management and The Outcomesbased Approach in an Education Environment. *Quality in Higher Education*, 11(3), 25.
- Dearing, E., McCartney, K. ve Taylor, B. (2009). Does higher-quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child Development*, 80, 1329-1349.
- Göl-Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437-451.
- Gülender, S. (1993). *Velilerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri*. 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul, YA-PA Yayıncılık.
- Howes C. ve Pianta, R. (2010). Quality of prekindergarten: what families are looking for in public sponsored programs? *Early Education and Development*, 17(4), 619-642.
- Howes, C. (1988). Relations between early child care and schooling. *Developmental Psychology*, 26, 292-203.
- Hughes, J. N. (2010). Identifying quality in preschool education: Progress and challenge. *School Psychology Review*, 39(1), 48-54.
- Jacobson, A. L. ve Engelbrecht, J. (2000). Parenting education needs and preferences of parents of young children. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 104-116.
- Karademir, A., Cingi, M. A., Dereli, F., ve Akman, B. (2017). Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite: Öğretmen ve Yardımcı Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 7-33.
- Keys, T. D., Farkas, G., Burchinal, M. R., Duncan, G. J., Vandell, D. L., Li, W., ve Howes, C. (2013). Preschool center quality and school readiness: Quality effects and variation by demographic and child characteristics. *Child development*, 84(4), 1171-1190.

MEB, Okul Öncesi Eğitim Programı (2013). 10 Mayıs 2016 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Micozkadıoğlu, İ. İ. ve Berument, S. K. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 123-140.

Müller, G. K. ve Ringsmose, C. (2015). Educational Quality in Preschool Centers. *Childhood Education*, 91(3), 198-205.

NAEYC, Overview of the NAEYC Early Childhood Program Standards (2015). 30 Nisan 2016 tarihinde <http://www.naeyc.org/files/academy/file/OverviewStandards.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., ve Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49-88.

Sevinç, M. (2006). Okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi*, 13(1), 218-225.

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Eliot, K. ve Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92.

Şimşek, Z. C. ve İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 240-254.

Tuğrul, B. ve Tokuç, H. (2007). *Anne ve babaların okul öncesi eğitim hakkındaki görüş ve beklentilerinin incelenmesi*, 1. Ulusal İlköğretim Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

In preschool education, the quality of education has been also begun to be discussed while many studies are conducted on increasing schooling rate. The aim of the study is to determine mothers' views regarding the quality of preschool education of children continuing to preschool education. In accordance with this purpose, have been asked some questions. These questions are as follows: 1. Do mothers' views regarding the quality of preschool education vary by their educational backgrounds? 2. Do mothers' views regarding the quality of preschool education vary by their children's continuing periods to preschool education institution? 3. What are mothers' expectations for physical environment, social and academic efficiencies of preschool institution? 4. What are mothers' expectations from managers and teachers of preschool institution? The model of research has been designed in mixed model and triangulation method has been used. In quantitative aspect of the research, study group has consisted of mothers of 168 children continuing three preschool education institutions in Ankara city centre in the 2016-2017 school year. In determining study group convenience sampling has been used among purposive sampling methods. Qualitative data of the research has been also

acquired from 17 mothers determined by simple random sampling from study group. While the ages of children attending to the research differ from 43 to 78 months, their average age is 63.39 months. Quantitative data of the research has been gathered using The Quality of Preschool Education Assessment Form prepared by researches. In the process of form preparation, item pool has been constituted by utilizing from national and international literature and paid attention to involve components such as learning process of children, mode of communication between teachers and children, pedagogical awareness of teachers and health-security-care. In order to determine the content validity of the form, opinions of three experts who have PhD degree in the preschool education have been received. And following, 29 items have been involved in the form after editing. Cronbach Alpha internal consistency coefficient is ($\alpha=0.84$) for whole of form. Qualitative data has been also collected with semi-structured interview form. Content and face validity of this form have been evaluated within opinions of instructors having expertness and experience related to subject. In accordance with their feedbacks, it has been put into final form and five questions have been included in form. In implementation process of the research, "The Quality of Preschool Education Assessment Form" was delivered and the mothers were informed about the aim and content of study when they came to school for children. Semi-structured interviews were realized face to face with some of the participants. The form was sent to some participant's homes, too. The research is based on ethical principles and volunteering of participants. In quantitative analysis of the study, SPSS 22.0 statistical package programme has been used. While data has been analysed with average score and one-way analysis of variance (ANOVA), Tukey HSD and Scheffe tests have been used in intergroup comparisons. In qualitative analysis of the study, descriptive analysis has been used. Mothers' answers given to interview questions are classified within codings and categories are constituted. According to these coding and categories, interview data has been organized systematically. Arbitrary five interview texts have been examined by two independent coders. Level of reliability among researchers has been estimated as %94 by setting down difference of views and identity of views frequencies. As a result of the research, the features that mothers attached the highest importance related to the quality of preschool education are communication with child, health-security-care and professional development of teacher. It has been found that mothers' views regarding the quality of preschool education vary by their educational backgrounds and do not vary by their children's continuing periods to preschool education institution. In physical environment category, mothers mostly have opined with regard to broad classroom area among their expectations regarding the quality of preschool institution. In social activity category, they have stated that organizing more area tours, increasing the number of activities and providing entertaining activities and involving parents to activities. In academic activities category, they have stated that they expect studies related to preparing their children to primary school. In "expectations related to managers" category, it is determined that mothers have remarked regarding the managers to be respectful, debonair and friendly, open for improvement and contribute to education and training activities, communicate regularly and frequently and motivate staff. In "expectations related to teachers" category, mothers have stated the views mostly about teachers' roles of high qualified education. Consequently, mothers' expectations for the quality of preschool education are broad and clean school and classroom, design of toys and materials in accord with developmental periods of children, organize area tours, more activities and entertaining, academic activities for preparing their children to primary school and involve parents to these activities. It is determined

that mothers have presented opinions regarding the managers to be cheerful and warm-blooded, contribute to education and training activities, communicate regularly and frequently; on the other hand, they have expressed opinions about teachers mostly to give education of high quality. In the light of these findings; it has seen that parents' expectations are important to be known by school management and teachers. Comprehensive education studies can be done by the Ministry of National Education in order to equip teachers and school management with this subject. School management can do various improvement works by taking into consideration structural and process quality factors such as physical equipment and conditions of schools, convenience of materials. One of the most important factors about the quality of education for parents is the qualification of teachers, Thereby, faculties of education should add qualified lessons to their curriculum and address subject wholesomely about increasing the teachers' qualifications.

YENİDOĞAN İŞİTME TARAMA PROGRAMI: NEDEN ÖNEMLİ VE NEREDEYİZ?*

Nurdan CANKUVVET AYKUT**

ÖZ

İşitme kaybında erken tanı ve müdahalenin önemi uzun süredir biliniyor olmasına rağmen, gerekli tanı araçlarının olmaması ve sağlık politikalarının yetersizliği nedeniyle, Yenidoğan İşitme Tarama Programı'nın (YİTP) yaşama geçirilmesi oldukça gecikmiştir. İşitme kaybının erken tanısı ve müdahalesini hedefleyen YİTP, gelişen teknoloji ve değişen sağlık politikaları sonrası dünya genelinde hızla yaygınlaşmıştır. Program, işitme kaybını erken dönemde tanılayıp, erken müdahale kapsamında işitme kaybının gelişim üzerindeki olumsuz etkilerini daha ortaya çıkmadan önlemeyi veya azaltmayı hedeflemektedir. Yenidoğanların hastaneden çıkmadan önce işitme kaybına yönelik taranmasını zorunlu kılan YİTP, ülkemizde 2000 yılında pilot uygulamayla başlatılmıştır. 2004 yılı itibariyle ülke çapında Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı (UYİTP) yaygınlaştırılmıştır. Program, 2017 yılı itibariyle Türkiye genelinde tüm illerde büyük bir başarıyla devam etmektedir. Ülkemiz sağlık politikaları arasında özel bir yere sahip UYİTP'nin önemine dikkat çekmeyi amaçlayan mevcut derlemede UYİTP'nin özelliklerine, işleyişine, hedeflerine ve bu hedeflerin ulaştırıldığı noktalara yer verilmiştir. Bu doğrultuda başlangıçtan günümüze UYİTP'nin seyri betimlenerek, programa ilişkin alanyazın bilgileri yazarın klinik deneyimi temelinde yorumlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken tanı, işitme kaybı, ulusal yenidoğan işitme tarama programı

NEWBORN HEARING SCREENING PROGRAM: WHY IS IMPORTANT AND WHERE ARE WE?

ABSTRACT

The importance of early diagnosing and early intervention of hearing loss is known for a long time, Newborn Hearing Screening Program (NHSP) couldn't be put into practice hence the lack of diagnostic tools and health policy. Evolving technology and the changing health policies have led to the widespread use of NHSP targeting early detection and intervention of hearing loss around the World. NHSP intends to eliminate detorative effects of hearing loss on the developmental process of the children by diagnosing hearing loss at the early stage and letting the early intervention begin. There is a great decrease of developmental problems due to hearing loss after the NHSP which is obligated for babies to be screened for hearing loss before leaving the hospital. The National Newborn Hearing Screening Program (NNHSP), was initiated in 2000 in our country as a pilot application, has been expanded throughout the country with the year of 2004. With the year 2017, it has been successfully applied in every cities across Turkey. In this context, it is aimed to emphasized the importance of NNHSP in the review article. For this purpose, it's the features, principles and objectives of NNHSP has been described. It has been tried to evaluate the literature on NNHSP, based on the author's clinical experience.

Keywords: Early diagnosis, hearing loss, national newborn hearing screening program

* Bu çalışma 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur.

**Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Odyoloji Anabilim Dalı, Eskişehir, ncankuvvet@anadolu.edu.tr

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan toplumla etkileşim içindedir ve sosyal etkileşimlerin temelini iletişim oluşturmaktadır. İşitme duyusu, çevreyle iletişim kurmayı ve sosyal etkileşimlere aktif biçimde katılmayı sağlayarak sözel iletişim becerilerinin gelişimini mümkün kılmaktadır. Sözel iletişim becerilerinin bilişsel, sosyal, duygusal ve akademik gelişim için anlamı düşünüldüğünde, dil gelişiminin ve dil gelişimi üzerinde etkili olan işitme duyusunun önemi neredeyse kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Cankuvvet, 2015; Clark, 2007; Cole ve Flexer, 2007; Jackson, Traub ve Turnbull, 2008).

İşitme duyusundaki sorunlar ‘işitme kaybı’ adı altında değerlendirilmekte ve işitme kaybı, işitme sisteminin sese olan hassasiyetinin azalması ya da kaybolması olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Clark, 2009; Yost, 2006). İşitme kaybı, tipi ve derecesi ne olursa olsun, hangi yaşta ortaya çıkarsa çıksın, kişinin yaşam kalitesini olumsuz etkilemektedir. Ancak doğuştan ya da yaşamın ilk dönemlerinde ortaya çıktığında ve müdahale edilmediğinde, çocuğun gelişimi için ciddi bir engel oluşturmaktadır (Cole ve Flexer, 2007). İşitme kaybına bağlı sözel iletişim becerilerindeki gecikmeler çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve akademik becerilerini olumsuz etkilemektedir (Marschark, 2007; Marschark, Green, Hindmarsh ve Walker, 2000; Rieffe, Terwoigt ve Smith, 2003). İşitme kayıplı çocuğun gelişimindeki gecikmeler zamanla işiten akranlarıyla arasındaki farkı belirginleştirerek yetişkinlik döneminde bağımsız bir yaşam sürme imkânını belirgin biçimde kısıtlamaktadır (Marschark, 2007).

Çocukluktan yetişkinliğe, işitme kaybının gelişim üzerindeki tüm bu olumsuz etkilerinden kaçınabilmenin yolu, erken tanıdan geçmektedir. Erken tanı sonrası işitme kaybına işitmeye yardımcı teknolojilerle müdahale edilmeli ve çocuk, ebeveynleriyle birlikte eğitim programlarına dahil olmalıdır. Geç tanı, çocuk ve ailesi için oldukça değerli olan müdahale sürecinin başlamasını doğal olarak engellemektedir (Moeller, 2000; Yoshinaga-Itano, 2003). Bu bağlamda işitme kaybında erken tanı ve müdahaleyi amaçlayan Yenidoğan İşitme Tarama Programı (YİTP) çocuk, çocuğun ailesi ve içinde yaşadığı toplum için büyük bir önem taşımaktadır (Cankuvvet, 2015; Kemalöglü, 2015).

İşitme kaybında erken tanı ve müdahalenin önemi uzun süredir biliniyor olmasına rağmen işitmeyi yenidoğan döneminde değerlendirmeyi mümkün kılan objektif tanı araçlarının ve sağlık politikalarının yetersizliği nedeniyle yaşama geçirilememiştir (Cankuvvet, 2015; Downs, 1995). Gerekli tanı araçlarının geliştirilmesi ve sağlık politikalarının yeniden yapılandırılması sonrası işitme kaybının erken tanı ve müdahalesini hedefleyen YİTP dünya genelinde yaygınlık kazanmıştır (Bolat ve Genç, 2012; DesGeorges, 2003; Genç, Ertürk ve Belgin, 2005; Kemalöglü, 2015; Moeller, 2000; Övet, Işık Balcı, Canural ve Çevüt, 2010; Yoshinaga-Itano, 2003). Bu çalışmada YİTP’nin yaygınlaşması ve bu durumun çocuğa, aileye ve topluma erken müdahale kapsamında sağladığı hizmetler göz önünde bulundurularak YİTP’nin önemine, tarihçesine, işleyişine ve hedeflerine değinilerek önerilerde bulunulmuştur.

Yenidoğan İşitme Tarama Programının Önemi

Son yıllarda dünya genelinde yaygınlaşan YİTP’ye göz atmadan önce ‘sağlık taraması’ kavramının üzerinden geçmek anlamlı olacaktır. Herhangi bir hastalığın veya o hastalığa ait belirtilerin en erken dönemde saptanarak önlenmesini, tedavisini ve/veya rehabilitasyonunu hedefleyen ‘sağlık taraması’ programları, en önemli koruyucu sağlık hizmetlerinden biridir. Bir hastalığın ya da bozukluğun tarama programına dahil edilmesi için Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) bazı kriterler belirlemiştir (World Health Organization,

2008). DSÖ'nün belirlediği taramaya dahil olma kriterleri ve bu kriterlerle işitme kaybının uyumu aşağıdaki gibidir:

- 1. Hastalık toplumda sık görülmeli:** Bir hastalığın tarama programına dahil edilmesi için görülme sıklığı oldukça önemlidir. Erken dönemde işitme kaybının görülme sıklığını değerlendiren araştırmalar farklı bulgular ortaya koymakla birlikte her bin bebeğin üçünde (3/1000) farklı derecelerde işitme kaybı olduğu kabul edilmektedir (Gregg, Wiorek ve Arvedson, 2004; National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, 2014). Ülkemizde uzun yıllardır tarama programında olan fenilketonüri'nin görülme sıklığının %0.08, konjenital hipotroidi'nin ise %0.25 olduğu düşünülürse, işitme kaybının tarama kriterlerini açık ara karşıladığı görülmektedir (Kenna 2003; Paludetti, Ottaviani, Fetoni, Zuppa ve Tortorolo, 1999).
- 2. Mevcut bozukluk ciddi sonuçlara neden olmalı:** DSÖ, tarama programlarında hastalığın veya bozukluğun gelişim üzerindeki etkilerinin dikkate alınmasını önermektedir. Çocuğun sese erişimini engelleyen işitme kaybı bu bağlamda değerlendirildiğinde, derecesi ne olursa olsun dil ve iletişim becerilerinin gecikmesine neden olmaktadır. Gelişim bir bütün olduğundan dil ve iletişim becerilerindeki gecikmeler; bilişsel, sosyal, duygusal ve akademik becerilerin gelişiminde de sorunlara yol açmaktadır (Marschark, 2007; Marschark vd., 2000; Rieffe vd., 2003). İşitme kaybının gelişim üzerindeki tüm bu olumsuz etkileri dikkate alındığında tarama programı kapsamında olması çocuk, çocuğun ailesi ve toplum için büyük bir önem taşımaktadır.
- 3. Erken tanı ve müdahalenin etkili olduğu bir durum olmalı:** Üçüncü kriter erken tanının ve müdahalenin hastalık veya bozukluk üzerindeki etkisiyle ilişkilidir. Araştırmalar erken dönemde tanı ve müdahale alan çocukların gelişim sonuçlarının tipik gelişen akranlarıyla uyumlu olduğunu göstermektedir (Ertmer, 2002; Geers, 2006; Geers, Nicholas ve Sedey, 2003; Svirsky, Teoh ve Neuburger, 2004; Tomblin, Barker, Spencer, Zhang ve Gantz, 2005). Yazarın klinik deneyimi de alanyazınla uyumlu olarak, işitme kaybına erken dönemde müdahale edilebildiğinde işitme kaybına bağlı gelişim geriliklerinin daha ortaya çıkmadan önlenebileceği yönündedir.
- 4. Klinik açıdan basit ve ucuz olmalı:** Kemaloğlu (2015), ideal bir tarama yönteminin yüksek test etkinliği dışında basit ve ucuz bir kullanım düzenine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda işitmeyi değerlendirmeyi amaçlayan tarama programı zor ve aşamalı bir uygulama planı gerektirse de hem cihaz hem de personel giderleri programdan beklenen ekonomik faydayı aşmamaktadır (Andermann, Blancquaert, Beauchamp, Dery, 2008). YİTP'de kullanılan uyarılmış otoakustik emisyonlar ve işitsel beyinsapı davranım testleri, tanı testlerinin otomatik versiyonlarıdır. Bu testler kısa sürede uygulanabildiği gibi uygulama sırasında kalifiye elemana da ihtiyaç duymamaktadır (Yoon, Price, Gallegher, Fleshier ve Messner 2003). YİTP, maliyet-fayda ilişkisi temelinde düşünüldüğünde "Bir tarama programı klinik açıdan basit ve ucuz olmalıdır" kriterini açıkça karşılamaktadır.

DSÖ'nün önerdiği tüm kriterleri kapsayan ve önemi uzun yıllardır bilinen YİTP'nin başlatılmasına ilişkin girişimler devlet eliyle yürütülmesi gereken politikalara dönüşemediğinden, hayata geçirilmesi oldukça gecikmiştir. Bu bağlamda gelinen noktayı görmek açısından tarihçesine bakmak anlamlı olacaktır.

Yenidoğan İşitme Tarama Programı'nın Tarihçesi

İşitme kaybının erken tanısını ve müdahalesini sağlayan işitme tarama programlarına ilişkin alanyazın değerlendirildiğinde, fikrin oldukça eski olduğu görülmektedir. İlk

olarak 1964 yılında Marion Downs işitme taramasının önemine dikkat çekerken, bu değerli öneri gerekli tanı araçlarının ve kalifiye elemanların olmaması nedeniyle yaşama geçirilememiştir (Hall ve Mueller, 1997). İşitme taramaları ile ilgili ilk girişimler toplumu ve aileleri bilinçlendirme kampanyaları ile başlamıştır (Downs, 1995). Ancak aileler açısından fark edilmesi oldukça güç olan işitme kaybı için yürütülen bu kampanyalar başarıya ulaşmamış ve ortalama tanı yaşı 24-30 ay civarında kalmıştır (Kittrell ve Arjmand, 1997). Bu girişimler sonrası işitme kaybı açısından risk altında olan bebeklere işitme taraması yapılması önerilmiştir. Ancak 1992-1999 yılları arasında yürütülen bir çalışmada, işitme kaybı tanısı konan bebeklerin %50'sinin işitme kaybı açısından herhangi bir risk faktörüne sahip olmadığı görülmüştür (Mehl ve Thomson, 1999). Bu araştırmaya dayanarak işitme taramasının sadece risk grubundaki bebeklere değil, tüm yenidoğanlara yapılması gerektiği belirtilmiştir. Tüm bu araştırmalar ışığında, gereken altyapının hazırlanması sonrası YİTP Amerika'da 2001 yılı itibariyle hayata geçirilmiştir (Genç vd., 2005; Moeller, 2000; Yoshinaga-Itano, 2003).

Koruyucu sağlık hizmetlerinin gelişmiş olduğu ülkelerde bile yürürlüğe girmesi oldukça geciken YİTP'nin ülkemizdeki tarihçesine bakıldığında avantajlı olduğu söylenebilir. Bu avantajın oluşturulmasında üniversitelerin öncülüğünün olduğu görülmektedir. İlk girişimler, 1994 yılında Marmara Üniversitesi'nde ve 1998 yılında Hacettepe Üniversitesi'nde doğan bebeklere işitme taraması yapılmasıyla başlamıştır. T.C. Sağlık Bakanlığı hastanelerinde işitme taraması yapılmasının temelleri ise 2000 yılında atılmıştır. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, T.C. Sağlık Bakanlığı ve Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü arasında imzalanan bir protokol ile Ankara Zübeyde Hanım Doğumevi'nde işitme tarama programı başlatılmıştır (Bolat ve Genç, 2012; Genç vd., 2005). Genç ve diğerlerinin (2005) aktardığına göre Dünya Engelliler Günü dolayısıyla 3 Aralık 2004 tarihinde, Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, T.C. Sağlık Bakanlığı, Gazi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Rektörlükleri arasında imzalanan bir protokolle ülke çapında Ulusal Yenidoğan İşitme Taraması Programı'nın (UYİTP) başlatıldığı kamuoyuna duyurulmuştur (Bolat ve Genç, 2012; Genç vd., 2005; Kemaloğlu, 2015). UYİTP, 2012 itibariyle T.C. Sağlık Bakanlığı, Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, Çocuk ve Ergen Sağlığı Daire Başkanlığı sorumluluğunda yürütülür hale gelmiştir (Sağlık Bakanlığı, 2017). UYİTP'nin geldiği noktayı görmek açısından yıllar içinde bir karşılaştırma yapıldığında 2005 yılında 24 il, 36 merkezde devam eden programın, 2017 yılı itibariyle tüm illerde ve 906 merkezde yürütüldüğü görülmektedir (Hacettepe Üniversitesi, 2017). Diğer bir ifadeyle bugün artık UYİTP sayesinde ülke genelinde doğum yapılan tüm sağlık kurumları tarama merkezi olmuş ve hastanelerde doğan tüm yenidoğanlar işitme kaybı açısından taranır duruma gelmiştir (Kemaloğlu, 2015; Sağlık Bakanlığı, 2017). Ülkemizin önemli sağlık politikalarından biri olan UYİTP'ye ilişkin çalışmalar değerlendirildiğinde programın etkililiği açıkça görülmektedir. Örneğin, İstanbul ilinde hizmet veren bir hastanenin 2004-2009 yılları arasındaki tarama sonuçları, tarama programına dahil edilen 8052 yenidoğanın %0.06'sında çift taraflı, %0.05'inde tek taraflı sensörinöral işitme kaybı olduğunu ve bu çocukların müdahale programına vakit kaybetmeden dahil edildiğini göstermektedir (Kayıran vd., 2009). Bolat (2007), 4497 bebekle yürüttüğü çalışmada, bu bebeklerin 7'sinde (%0.15) işitme kaybı olduğunu saptamıştır. Bu 7 bebekten 4'ü vakit kaybetmeden cihazlandırılmış ve ebeveynleriyle birlikte aile eğitimi programlarına dahil olmuştur. Araştırma Aydın il merkezindeki yenidoğanlarda sensörinöral işitme kaybının görülme sıklığının 1.5/1000 olduğunu belirtmektedir. Bu sonuçlar yenidoğan döneminde işitme kaybının önemli bir sorun

olduğunu gösterirken, UYİTP'nin tanı ve erken müdahale açısından etkililiğini de ortaya koymaktadır (Bolat, 2007).

Bu bilgiler ışığında uluslararası ve ulusal program karşılaştırıldığında, UYİTP'nin çarpıcı bir özelliği ortaya çıkmaktadır. Program 2004 yılında hayata geçirilene kadar ilgili alanyazın, gerekli altyapı ve yetişmiş personel olmamasına rağmen, program kısa bir sürede ulusal düzlemde tüm illeri kapsar hale gelmiştir. Tüm bunlar UYİTP'yi gelişmiş ülkelerdeki benzer programlardan ayıran en belirgin özelliğidir. İşitme kaybına ilişkin sağlık politikalarına çok kısa sürede yön veren UYİTP, ülkemizin eğitim politikalarına da önemli katkılar sağlamıştır. Program odyoloji alanında lisans eğitimi veren kurumlara olan ihtiyacı göstererek 2011 yılı itibariyle Odyoloji lisans programlarının kurulmasına öncülük etmiştir (Kemaloğlu, 2015). Bu sayede ülkemizde işitme kaybı alanında yetişmiş ve kalifiye sağlık personeli sayısında belirgin bir artış gözlenmiştir. Ülkemizin sağlık ve eğitim politikalarına getirdiği tüm bu açılımların yanı sıra, UYİTP sosyal devlet anlayışının yerleşmesine de katkıda bulunmuştur. Sağlık, eğitim ve sosyal politikadaki eksikleri ortaya koyan program sonrası, ülkemizin sağlık ve özellikle özel eğitim politikalarında ciddi değişikliklere gidilerek sosyal devlet olma yolunda kuvvetli adımlar atılmıştır. Özetlemek gerekirse çok kısa sürede, oldukça sorunsuz bir biçimde yaygınlaşan UYİTP; işitme yetersizliği olan çocukların, ailelerinin ve alan uzmanlarının yaşamlarına belirgin biçimde dokunarak sağlık, eğitim ve sosyal politikaların birbiriyle ne kadar ilişkili olduğunu bir kez daha açıkça ortaya koymuştur.

Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı'nın İşleyişi

Ülkemiz politikalarına önemli açılımlar getiren UYİTP'nin işleyişine bakıldığında oldukça düzenli bir yapıyla karşılaşılmaktadır. Bu düzenli yapının temelini her doğru işleyen tarama programında olduğu gibi maliyet-fayda ilişkisi oluşturmaktadır. Tanılamaya yönelik testler maliyet, zaman ve kalifiye eleman gibi nedenlerle sadece problemin, hastalığın vb. kanıtı varken uygulanmalıdır. Bu nedenle tarama programlarında tanı testlerinin daha ucuz ve otomatik versiyonları kullanılmalıdır (Kemaloğlu, 2015; Kenna, 2003; Külekçi, 2015). YİTP'de tanı sürecinde de kullanılan testler, otoakustik emisyonlar ve işitsel uyarılmış potansiyel davranım testinin otomatik versiyonlarıdır.

Otoakustik emisyonlar ve işitsel uyarılmış potansiyel davranım testlerinin ortak özelliği, objektif olmalarıdır. Test yapılan kişinin herhangi bir davranımda bulunmasını gerektirmeyen, uyurken veya uyanırken uygulanabilen, sonuçları sayısal olarak değerlendirilen ancak yapısal (morfolojik) olarak yorumlanan testler objektif veya elektrofizyolojik testler olarak adlandırılmaktadır (Hall ve Mueller, 1998; Kırkım, 2015; Külekçi, 2015; Martin ve Clark, 2009). Yenidoğanlarda, bebeklerde, küçük çocuklarda, motor, biliş ve sosyal gelişimleri açısından davranım testleri uygulanamayan gruplarda işitme değerlendirmesi objektif testler kullanılarak yapılmaktadır. Objektif testler işitmenin kişinin herhangi bir davranım göstermesine gerek kalmadan değerlendirilmesine imkân vermektedir (Cankuvvet, 2017; Hall ve Mueller, 1998; Külekçi, 2015; Thornton, Kimm ve Kennedy, 2003). Bu özellikleri nedeniyle otoakustik emisyonlar ve işitsel uyarılmış potansiyel davranım testleri, YİTP'nin vazgeçilmez öğeleridir.

Otomatik otoakustik emisyon testi: Otoakustik emisyonlar, kokleada üretilen ve dış kulak yolundan ölçülebilen düşük şiddetli ses enerjileridir. Sağlıklı bir kokleada dış saç hücrelerinden kaynaklanan otoakustik emisyonlar iç kulak sıvıları, kemikçik zinciri ve

kulak zarı yoluyla dış kulak kanalına yayılır (Kemp, 1978; Külekçi, 2015; Robinette ve Glatke, 2007). Yansıyan akustik enerji, dış kulak kanalına yerleştirilen hassas bir mikrofon yoluyla kaydedilir. İç kulağı diğer bir deyişle işitme organını objektif bir biçimde değerlendirme imkânı sunan bu test, odyolojik test bataryasında çok önemli bir yer tutmaktadır (Cankuvvet, 2017; Robinette ve Glatke, 2007).

Testi bozan öğeler olmadığında (hareket, yutkunma, ağlama, ortamda gürültü vb.) test kısa bir sürede tamamlanmaktadır. Uygulama sürecinde kalifiye elemana ihtiyaç duymayan emisyon testi, işitsel beyinsapı davranım testinin aksine elektrot gereksinimi olmadığından daha hızlı ve ekonomiktir. Her yaşta uygulanabilen kolay ve hızlı bir yöntem olmasına rağmen bazı dezavantajları vardır. Bunlardan en önemlisi, test sonuçlarının dış kulak yolu ve orta kulak patolojilerinden etkilenmesidir. Bu durum yanlış pozitif vaka sayısında %5 kadar artışa neden olarak, gerek olmadığı halde ileri odyolojik değerlendirmeyle sonuçlanmaktadır (Kenna, 2003). Sevk edilen bebek sayısındaki artış hem zaman kaybına hem de pahalı ileri odyolojik incelemelerin yapılmasına, dolayısıyla maddi kayba yol açmaktadır (Kemaloğlu, 2015). Sadece emisyonlarla YİTP'yi devam ettirmenin diğer bir dezavantajı ise, belli bazı işitme kaybı tiplerinde emisyon cevabının “normal” olarak alınmasıdır (Bess ve Paradise, 1994). Dolayısıyla mevcut bir işitme kaybının gözden kaçmaması için YİTP'de mutlaka otoakustik emisyon ve işitsel beyinsapı davranım testlerinin birlikte kullanılması gerekmektedir.

Otomatik işitsel beyinsapı davranım testi: Tanı ve taramada kullanılan işitsel beyinsapı davranım testi, elektrotlarla yapılmaktadır. Klinik versiyonlarından farklı olarak otomatik versiyonlarında eşik taranmamakta, kulaklıklardan 35 dB şiddet düzeyinde uyarın verilerek pozitif veya negatif cevap alınmaktadır. Bu işlem bebeğin katılımını gerektirmemekte, canını acıtmamakta ve ona zarar vermemektedir (Genç vd., 2005; Kemaloğlu 2015). Tıpkı otoakustik emisyon testinde olduğu gibi bebeğin bu testten kalması işitme kaybı olduğu anlamına gelmemektedir. Orta kulakta sıvı bulunması veya dış kulak yolunun dar olması, testin sonuçlarını olumsuz etkileyebilir. Bebeğin testlerden kalması durumunda doğru bir değerlendirme için izlenmesi gereken yol, UYİTP kapsamında standart olarak belirlenmiştir.

YİTP'de kullanılan otomatik emisyon ve beyinsapı davranım testleri, işitme tarama protokolleri konusunda eğitim almış odyometrist ve hemşireler tarafından uygulanmaktadır. Bebek ilk testten geçemediğinde, bir hafta sonra aynı personel tarafından tarama testi tekrarlanır. Bu tekrar sonrası bebek testten kaldığı takdirde Kulak Burun Boğaz (KBB) uzmanına yönlendirilerek orta kulağın değerlendirilmesi sağlanır. Orta kulak sorunları olduğunda tedavi sonrası yine olumsuz sonuç alınırsa, bebek ileri işitme değerlendirmesinin yapıldığı referans merkezlerine yönlendirilir. İlk iki aşamadan farklı olarak üçüncü aşamada referans merkezlerinde ileri odyolojik değerlendirmeyi odyolog yapar. Yapılan testlerle işitmenin normal olup olmadığı, eğer varsa işitme kaybının tipi ve derecesi belirlenir. Değerlendirmeler sonucunda işitme kaybı tespit edilmişse işitme cihazı denemesi yapılır ve uygun işitme cihazı belirlenir. İşitme cihazları, bebeğin işitme seviyesine uygun bir biçimde ayarlandıktan sonra aileye işitme cihazlarının düzenli kullanımı ve günlük bakımı hakkında bilgi verilir (Cankuvvet, 2017). Tanı ve cihazlandırmadan sonraki aşama, eğitimidir. UYİTP dahilinde işitme, dil ve konuşma gelişiminin desteklenmesi amacıyla bebek ebeveynleriyle birlikte eğitim almak için eğitim merkezlerine yönlendirilir. Bu süreçte bebek, odyolog tarafından düzenli olarak takip edilir. Gerek duyulursa işitme cihazlarına

oranla işitmeyi daha iyi destekleyen koklear implant uygulaması açısından değerlendirilir. Odyolojik kontrollerde bebeğin işitme, dil ve konuşma gelişimi de çeşitli testler kullanılarak takip edilir. Bu yolla bebeğin bilişsel ve sözel dil becerilerinin gelişimi izlenir.

Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı'nın Hedefleri

UYİTP'nin işleyiş düzeninin gösterdiği, programın hedeflerinin sadece taramayla sınırlı olmadığıdır. Program sayesinde geniş kapsamlı bir tanı ve müdahale sürecinin temelleri atılmaktadır. Bu bağlamda her yenidoğana test yapılmasını, işitme kaybı açısından değerlendirilmesini ve işitme kaybı durumunda gerekli müdahalelerin uygulanmasını amaçlayan UYİTP'nin hedefleri Kemaloğlu'nun (2015) belirttiği üzere aşağıdaki gibidir:

- Tüm yenidoğanlar doğumdan hemen sonra UYİTP'ye dahil olmalıdır.
- Taramadan kalan bebekler 3 ay içinde odyolojik tanı ve değerlendirmeye erişmiş olmalıdır.
- Bebeğin işitme cihazı ve sonrasında da gerek duyulursa koklear implant gibi işitmeye yardımcı cihazlara erişimi sağlanmalıdır.
- Cihazlandırılan bebekler odyolojik açıdan düzenli takip edilmelidir.
- İşitme kaybı saptanan bebekler 6 aylık olmadan eğitim programlarına ebeveynleriyle birlikte dahil edilmelidir.
- Bebeğin erken dönemden itibaren dil gelişimi desteklenmeli ve bebek uygun değerlendirme araçlarıyla takip edilmelidir.
- Tüm bu süreç kayıt altına alınmalıdır.
- Çıktılar kamuoyunu bilgilendirme ve alanı zenginleştirme amacıyla raporlanmalıdır.

Yukarıdaki hedeflerin gösterdiği en temel nokta, UYİTP'nin sadece yenidoğan dönemiyle sınırlı olmadığıdır. UYİTP odyolojik kontroller, eğitim müdahalesi ve dil değerlendirmeleriyle uzun soluklu bir takip sistemini önermektedir. Bu bağlamda UYİTP işitme kaybında tanı, müdahale ve dil gelişimi değerlendirmesinin kurucu ayağı olarak düşünülmelidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hastanelerde doğan tüm bebeklerin ilk 72 saat içinde işitme kaybı açısından taranmasını, ilk 3 ay içinde tanılanmasını ve ilk 6 aylık dönemde müdahale edilmesini amaçlayan UYİTP'nin hedeflerinin ne kadarı gerçekleşmektedir? Ulusal ve uluslararası çalışmalar YİTP sonrası ortalama tanı yaşının 0-3 ay, müdahalenin başlama zamanının ise 0-6 ay olduğunu ortaya koymaktadır (Dalzell, Orlando ve McDonald, 2000; Genç vd., 2005; Özkurt ve Özdoğan, 2012; Yoshinaga-Itano, 2003). Erken müdahale edilen çocukların gelişim düzeylerini değerlendiren araştırmalar ise işitme yetersizliği olan çocukların gelişim sonuçlarının akranlarıyla uyumlu olduğunu göstermektedir (Calderon, 2000; Calderon ve Naidu, 1999; Moeller, 2000; Yoshinaga- Itano, 2003). UYİTP'nin bu hedefleri sayesinde, akranlarıyla uyumlu bir gelişim gösteren işitme yetersizliği olan çocuklar "normal" okul eğitiminin bir parçası olmaktadır. Bu haliyle program çocuk, çocuğun ailesi ve dahil olduğu toplum açısından ortaya çıkabilecek pek çok sorunu önleyici niteliktedir. İşitme kayıplı çocukların özel eğitim ihtiyacını azaltan ve özerk bir yaşam sürmelerinin önünü açan UYİTP, bu yönüyle çocuğun ve ailesinin yaşam kalitesinin seviyesini daha en baştan politikalar yoluyla belirlemenin önemini göstermektedir.

Programın tüm bu artılarına ek olarak alan ve alanyazına sağladığı katkı da oldukça önemlidir. Program sonrası kliniklerde artan vaka sayısı pek çok çalışmanın yürütülmesine imkân vermiş ve bu sayede alanyazın zenginleşmiştir. Bununla birlikte odyoloji alanına ilişkin bilgi, kalifiye eleman ve klinik deneyimde belirgin bir artış gözlenmiştir. UYİTP, politikaların bireyler için olduğu kadar bilim alanları için de ne kadar belirleyici olduğunu göstermesi açısından da oldukça anlamlıdır. UYİTP ile birlikte ülkemizde işitme kaybının tanısı ve rehabilitasyonu ile ilgilenen bilim dalı olan Odyoloji alanına yetişmiş eleman desteği sağlamak amacıyla, lisans programları açılmıştır. Bahsi geçen tüm bu değerli açılımlar ve katkılar; programın işitme kayıplı çocuklar, çocukların aileleri, alan uzmanları ve toplumun geneli için önemini açıkça göstermektedir.

UYİTP ile sağlık politikalarının eğitim politikalarına olan etkisinin görüldüğü diğer bir nokta ise, özel eğitim politikalarındaki değişimdir. Çocukların rehabilitasyonu için devletin sağladığı katkı payları, bu merkezlerin artmasına neden olarak çocukların nitelikli bir eğitime kavuşmalarını sağlamıştır. Tüm bu özellikleri bir sağlık politikası olarak başlatılan UYİTP'nin ülkemizin eğitim ve sosyal politikalarına da yön vererek sosyal devlet kavramını pekiştirdiğini göstermektedir. İşitme kayıplı çocukların, ailelerinin, alan uzmanlarının ve son tahlilde toplumun yaşamına belirgin biçimde dokunan UYİTP; politikaların her düzlemde bireylerin yaşamlarıyla ve birbiriyle ne kadar ilişkili olduğunu açık ve net bir kanıtı gibidir.

Bu noktada ülkemizin pek çok alanda politikalarını değiştiren ve belirleyen UYİTP'ye dair bir sınırlılıktan bahsetmek anlamlı olacaktır. UYİTP'ye dair araştırmalar değerlendirildiğinde programın “Çıktılar kamuoyunu bilgilendirme ve alanı zenginleştirme amacıyla raporlanmalıdır.” (Kemaloğlu, 2015), hedefinin tam anlamıyla amacına ulaşamadığı görülmektedir. Yürütülen çalışmaların tümünün ulusal bazlı olmaktan öte il bazlı olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin bir çalışma, İstanbul ilinde hizmet veren bir hastanenin tarama sonuçlarını aktarırken (Kayıran, Genç, Erdil ve Gürakan, 2009), diğer bir çalışmada Aydın il merkezindeki tarama sonuçları raporlanmıştır (Bolat, 2007). Ülkemizde tüm illerde hizmet veren UYİTP'nin çıktılarını ulusal ölçekte değerlendiren ve sonuçlarını ortaya koyan bir araştırmanın olmaması, programın önemli bir eksikliği olarak düşünülebilir. Diğer bir eksiklik ise 2004 yılında başlayan programa ilişkin çalışmaların farklı zamanlarda yürütülmüş olmasıdır. Örneğin bir çalışmada 2004-2009 yılları arasındaki tarama sonuçları aktarılırken (Kayıran, vd., 2009), diğer bir çalışmada 2006-2007 yılları arasındaki sonuçlar aktarılmıştır (Bolat, 2007). Yapılan çalışmaların farklı yılları ve yıl aralıklarını içermesi de programın belli bir yıl ya da yıllar içinde ulaştığı yenidoğan sayısına ilişkin bilgi edinmeyi sınırlamaktadır. Bu bağlamda hedefleri arasında kayıt, raporlama ve çıktıları kamuoyuyla paylaşma olan UYİTP'nin bu hedefine ulaşamadığı görülmektedir. Sağlık politikalarının eğitim ve sosyal politikalarla ilişkisi düşünüldüğünde UYİTP sonuçlarına ilişkin ulusal bir veri tabanına olan ihtiyaç göze çarpmaktadır. 2004 yılında başlayan programın raporlama hedefine de ulaşabilmesi için ulusal çapta yürütülmesi gereken büyük ölçekli çalışmaların alanyazını da zenginleştireceği düşünülmektedir.

UYİTP alanyazına katkıları açısından değerlendirilmeye devam edildiğinde, uluslararası alanyazın ve ulusal alanyazın arasında belirgin bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır. Uluslararası alanyazında YİTP ile tanı almış ve müdahale programına dahil olmuş çocukların dil ve konuşma gelişimlerini değerlendiren, pek çok araştırma olduğu görülmektedir (ör., Calderon, 2000; Calderon ve Naidu, 1999; Moeller, 2000;

Yoshinaga- Itano, 2003). Ulusal alanyazın UYİTP ile tanı almış ve müdahale programlarına dahil olmuş çocukların dil ve konuşma gelişimlerine odaklanan araştırmalar açısından değerlendirildiğinde ise, konuya ilişkin yürütülmüş bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut durum, ulusal alanyazındaki önemli bir eksikliği ortaya koyarken, konuyla ilgili yürütülmesi gereken çalışmalara olan ihtiyacı da açıkça göstermektedir. UYİTP ile tanı alan ve müdahale programlarına dahil çocukların yaş gruplarına ayrılarak değerlendirildiği (ör., 0-3 yaş, 3-6 yaş gibi) çalışmalara ek olarak, aynı grup çocukların yıllar içindeki dil ve konuşma gelişimlerini değerlendirmeyi amaçlayan boylamsal araştırmaların yürütülmesinin de oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Yürütülmesi önerilen bu araştırmalar, programın asıl hedefini oluşturan işitme yetersizliği olan çocukların dil ve konuşma becerilerinin düzeylerinin akranlarıyla uyumunu göstermesi açısından oldukça anlamlıdır. UYİTP ile tanı alan ve müdahale programlarına dahil olan çocukların düzeylerini boylamsal düzlemde değerlendiren bu araştırmalar, alanyazını zenginleştireceği gibi ülkemiz sağlık politikalarının yanı sıra eğitim ve sosyal politikalarının kalitesini de artırabilir.

Daha önce de belirttiği üzere, işitme kaybına bağlı dil ve konuşma gelişimindeki gecikmeler çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve akademik becerilerini olumsuz etkilemektedir (Marschark, 2007; Marschark, Green, Hindmarsh ve Walker, 2000; Rieffe, Terwogt ve Smith, 2003). Ulusal alanyazın UYİTP ile tanı alan ve müdahale programlarına dahil çocukların başta bilişsel olmak üzere sosyal, duygusal ve akademik becerilerinin gelişim düzeylerini değerlendirmeyi hedefleyen araştırmalar açısından tarandığında, yürütülmüş bir çalışmaya rastlanmamıştır. İşitme kaybının tüm bu alanlar üzerindeki olumsuz etkisi ve UYİTP'in erken müdahaleyle olan ilişkisi düşünüldüğünde, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve akademik becerilerinin değerlendirildiği araştırmalar, ülkemiz alanyazını kuvvetlendirecek ve ilgili pratiklerin verimliliğini arttıracaktır.

Programın “İşitme kaybı saptanan bebekler 6 aylık olmadan eğitim programlarına ebeveynleriyle birlikte dahil edilmelidir.” hedefi hatırlandığında, programın ana odaklarından birinin de çocuğun ebeveynleri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda UYİTP'nin aile üzerindeki etkilerinin de değerlendirilmesi programın hedeflerine ne derece yaklaştığını görmek açısından önemlidir. Uluslararası alanyazın YİTP ile tanı alan ebeveynlerin süreç içinde yaşadıkları, YİTP'ye ilişkin görüşleri, işitme kaybı tanısı ve müdahalesinin aile sistemi üzerindeki etkileri açısından değerlendirildiğinde, pek çok araştırmanın yürütüldüğü görülmektedir (Calderon ve Naidu, 1999; Dalzell vd, 2010; DesJardin, Eisenberg ve Hodapp, 2006; Luterman, 2004; Yoshinaga-Itano, 2003). Ulusal alanyazın UYİTP sonrası ebeveynlerin görüşleri, deneyimleri ve işitme kaybının erken tanı ve müdahalesinin aile üzerindeki etkileri açısından değerlendirildiğinde, ne yazık ki konuya ilişkin bir araştırmaya yine rastlanmamaktadır. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde gelişimin ana bağlamı olarak kabul edilen ebeveynlerle yürütülecek çalışmalara olan ihtiyaç açıkça görülmektedir. Ebeveynlerle yürütülecek çalışmalara olan ihtiyacın karşılanması ulusal alanyazına şüphesiz ki yoğun bir katkı sağlayacaktır. Alanyazına katkılarını ek olarak önerilen çalışmalar, ebeveynlerin süreç içindeki gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimlerin karşılanmasına yönelik politikaların geliştirilmesinin önünü açabilir.

Programın etkisi daha önce de bahsedildiği üzere çocuk ve ailesiyle sınırlı değildir. UYİTP ülkemizin eğitim politikalarına da yön vererek alan uzmanlarının da yaşamlarına dokunmaktadır. UYİTP sonrası ortaya çıkan yetişmiş eleman ihtiyacı, 2011 yılı

itibariyle Odyoloji lisans programlarının kurulmasına öncülük etmiştir (Kemaloğlu, 2015). Bu sayede ülkemizde işitme kaybı alanında yetişmiş ve kalifiye sağlık personeli sayısında belirgin bir artış gözlenmiştir. Program sonrası devlet ve vakıf üniversitelerinde açılan programlar sonrası pek çok alan uzmanı yetişmektedir. Ancak yetişmiş eleman sayısına ilişkin bir araştırmanın olmaması alanyazının bir eksikliği olarak düşünülebilir. Bu noktada Odyoloji alanında hizmet veren elemanların niceliği ve niteliğine ilişkin araştırmalar ülkemiz sağlık politikalarını iyileştirebileceği gibi, eğitim politikalarını da yön verebilir. Yürütülecek yeni çalışmalar sağlık, eğitim ve sosyal politikaların birbiriyle ilişkisini ortaya koyarak ülkemiz alanyazının uluslararası standartları yakalamasına imkan verebileceği gibi toplumsal refahın artırılmasına yönelik adımlara da yön verebilir.

KAYNAKLAR

- Andermann, A., Blancquaert, I., Beauchamp, S., & Dery, V. (2008). Revisiting Wilson and Jungner in the genomic age: a review of screening criteria over the past 40 years. *Bull World Health Organ*, 86(4), 317-9.
- Bess, F. D., & Paradise, J. D. (1994). Universal screening for infant hearing impairment: Not simple, not risk-free, not necessarily beneficial, and not presently justified. *Pediatrics*, 93(2), 330-334.
- Bolat, H. (2007). Aydın ilinde 2006 yılında doğan bebeklerde işitme kaybı sıklığı ve ilişkili risk faktörleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bolat, H. & Genç, A. (2012). Türkiye Ulusal Yenidoğan İşitme Taraması Programı: Tarihçesi ve Prensipleri, *Türkiye Klinikleri J.E.N.T.-Special Topics*, 5(2), 11-24.
- Calderon, R., & Naidu, S. (1999). Further support for the benefits of early identification and intervention for children with hearing loss. *Volta Review*, 100, 53 –84.
- Cankuvvet, N. (2015). *Çocuğu Koklear İmplant Adayı Olan Ebeveynlerin Gereksinimlerine Dayalı Bilgilendirilme Programı Geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim ABD, Eskişehir.
- Cankuvvet, N. (2017). *İşitme yetersizliğinde tarama, tanı, değerlendirme*. Hasan Gürgür, Pınar Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği* (s.99-125) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who a hearing loss*. San Diego, Oxford, Brisbane: Singular Publishing.
- Calderon, R. (2000). Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social-emotional development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 140-155.
- Calderon, R., & Naidu, S. (1999). Further support for the benefits of early identification and intervention for children with hearing loss. *Volta Review*, 100, 53-84.
- Cole, E. B., & Flexer, C. (2007). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six*. San Diego, Oxford, Brisbane: Plural Publishing.
- Dalzell, L., Orlando, M., & McDonald, M. (2000). The New York State universal newborn hearing screening demonstration project: age of hearing loss identification, hearing aid fitting and enrollment in early intervention. *Ear and Hearing*, 21(2), 118-130.

- DesGeorges, J. (2003). Family perceptions of early hearing, detection, and intervention systems: Listening to and learning from families. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 9(2), 89-93.
- DesJardin, J.L., Eisenberg, L.S., & Hodapp, R.M. (2006). Sound beginnings: Supporting families of young deaf children with cochlear implants. *Infants and Young Children*, 19(3), 179-189.
- Downs, M. P. (1995). Universal newborn hearing screening-The Colorado story. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 32, 257-259.
- Ertmer, D. J. (2002). Emergence of a vowel system in a young cochlear implant recipient. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 803-813.
- Gregg, R. B., Wiorek, S., & Arvedson, J. C. (2004). Pediatric audiology: A review. *Pediatrics in Review*, 25(7), 224-233.
- Genç, G. A., Ertürk, B., & Belgin, B. (2005). Yenidoğan işitme taraması: Başlangıçtan günümüze. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 2(48),109-118.
- Geers, A. E. (2006). Factors influencing spoken language outcomes in children following early cochlear implantation. *Advances in Oto-RhinoLaryngology*, 64(1), 50-65.
- Geers, A., Nicholas, J., & Sedey, A. (2003). Language skills of children with early cochlear implantation. *Ear and Hearing*, 24(1), 46-58.
- Hacettepe Üniversitesi, 2017. (2017, Kasım). *Ulusal yenidoğan işitme taraması*. Erişim adresi: <http://www.yitmer.hacettepe.edu.tr/>
- Hall, W. J., & Mueller, H. G. (1997). *Infant hearing screening*. In: *Audiologists' Desk Reference*. Vol 1. San Diego: Singular Publishing Inc., 465-484.
- Hall, W. J., & Mueller, H. G. (1998). *Audiology Desk Reference: Volume I Diagnostic Audiology Principles, Procedures and Practices*. San Diego, CA: Singular.
- Jackson, C. W., Traub, R. J., & Turnbull, A. P. (2008). Parents' experiences with childhood deafness: Implications for family-centered services. *Communication Disorders Quarterly*, 29(2), 82-98.
- Kayıran, S. M., Genç, E., Erdil, A. & Gürakan, B. A. (2009). Amerikan Hastanesi yenidoğan işitme taraması sonuçları, *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*, 44:135-7.
- Kemaloğlu, Y. (2015). *Yenidoğan işitme taramaları*. Erol Belgin, Ayşe Sanem Şahlı (Ed.), Temel odyoloji (s.191-217) içinde. İstanbul: Güneş Yayınları.
- Kemp, D. T. (1978). Stimulated acoustic emissions from the human auditory system, *Journal of The Acoustical Society of America*; 64, 1386-1391.
- Kenna, M. A. (2003). Neonatal hearing screening. *Pediatric Clinics of North America*, 50, 301-313.
- Kırkım, G. (2015). *İmmittansmetrik değerlendirme yöntemleri*. Erol Belgin, Ayşe Sanem Şahlı (Ed.), Temel odyoloji (s.105-112) içinde. İstanbul: Güneş Yayınları.
- Kittrell, A. P., & Arjmand, E. M. (1997). The age of diagnosis of sensorineural hearing impairment in children, *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 40(2), 97-106.

- Külekçi, S. (2015). *Bebek ve çocuklarda objektif ölçüm prensipleri ve ayırıcı tanı*. Erol Belgin, Ayşe Sanem Şahlı (Ed.), Temel odyoloji (s.245-256) içinde. İstanbul: Güneş Yayınları.
- Martin, F.H. & Clark, J.G. (2009). *An Introduction to Audiology* (10.bs.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child. A comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators* (4.bs.). New York, NY: Oxford University Press.
- Marschark, M., Green, V., Hindmarsh, G., & Walker, S. (2000). Understanding theory of mind in children who are deaf. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 41(8), 1067-1074.
- Mehl, A., & Thomson, V. (1999). The Colorado Newborn Hearing Screening Project, 1992–1999: On the Threshold of Effective Population-Based Universal Newborn Hearing Screening, *Pediatrics*, 109(1), 67-79.
- Moeller, M. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), E43.
- National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, 2005. (2014, Mayıs). Statistics about hearing disorders, ear infections, and deafness. Erişim adresi: <http://www.nidcd.nih.gov/health/statistics/hearing.asp>.
- Newborn and Infant Hearing Screening: Current Issues and Guiding Principles for Action, 2009. (2017, Kasım). *World Health Organization*. Erişim adresi: http://www.who.int/blindness/publications/Newborn_and_Infant_Hearing_Screening_Report.pdf
- Övet, G., Işık Balcı, Y., Canural, R., & Çövüt İ. (2010). Yenidoğan İşitme Tarama Sonuçlarımız, *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 11, 27-9.
- Özkurt, F. E., & Özdoğan, F. (2012). Yenidoğanlarda otoakustik emisyon taraması işitme taraması sonuçlarımız, *KBB Forum*, 11(2), 23-31.
- Paludetti, G., Ottaviani, F., Fetoni, A. R., Zuppa, A. A., & Tortorolo, G. (1999). Transient evoked otoacoustic emissions (TEOAEs) in newborns: normative data. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*; 47, 35-41.
- Rieffe, C., Terwogt, M. M., & Smith, C. (2003). Deaf children on the causes of emotions. *Educational Psychology*, 23(2), 159-169.
- Robinette, M. S., & Glatke, T. (2007). *Otoacoustic Emissions* (3.bs). New York, NY: Thieme.
- Thornton, A. R., Kimm, L., & Kennedy, C. R. (2003). Methodological factors involved in neonatal screening using transientevoled otoacoustic emissions and automated auditory brainstem response testing. *Hearing Research*, 182, 65-76.
- Tomblin, J. B., Barker, B. A., Spencer, L. J., Zhang, X., & Gantz, B. J. (2005). The effect of age at cochlear implant initial stimulation on expressive language growth in infants. *Hearing Research*, 198, 146-161.
- Sağlık Bakanlığı, 2017. (2017, Kasım). *Yenidoğan işitme tarama programı*. Erişim adresi: <http://isitmetarama.saglik.gov.tr>

Svirsky, M. A., Teoh, S. W., & Neuburger, H. (2004). Development of language and speech perception in congenitally, profoundly deaf children as a function of age at cochlear implantation. *Audiology and Neurotology*, 9, 224-233.

Yoon, P. J., Price, M., Gallegher, K., Fleisher B. E., & Messner, A. H. (2003). The need for long-term audiologic follow-up of neonatal intensive care unit (NICU) graduates. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 67(4), 353-7.

Yoshinaga-Itano, C. (2003). From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 11-30.

Yost, W. (2006). *Fundamentals of Hearing: An introduction* (10.bs.). Arizona: Brill.

Extended Abstract

Hearing loss, defined as the decrease or loss of sensitivity of the auditory system to sound (Martin and Clark, 2009; Yost, 2006), is a serious obstacle to the development of child when it occurs in prelinguistic period (Cole and Flexer, 2007). In this context, the Newborn Hearing Screening Program (NHSP), which aims at early diagnosis and intervention in hearing loss, is of great importance for children, their families and the society they live in (Cankuvvet, 2015; Kemaloğlu, 2015). Health screening programs aim to prevent, treat and/or rehabilitate any disease or symptom of the disease by diagnosing them at the earliest time. For inclusion in the screening program of a disease or disorder, the criteria covered by hearing loss specified by the World Health Organization are as follows:

1. Disease should be common in the community
2. Current disorder should cause serious consequences on development
3. Early diagnosis and intervention should be effective
4. It should be clinically simple and cheap

When the literature on screening programs is assessed, it has been seen that in 1964 Marion Downs noted the importance of hearing screening (Hall and Mueller, 1997). However, NHSP, which could not be realized due to lack of necessary diagnostic tools and qualified personnel, was started in 2001 in USA (Genç et al., 2005; Moeller, 2000; Yoshinaga-Itano, 2003). When we look at the history of NHSP in Turkey, it is seen that the National Newborn Hearing Screening Program (NNHSP) program was launched in 2004 throughout the country and the program has been conducted in all the provinces and 906 centres as of 2017 (Hacettepe University, 2017). When the international and national programs are compared in the light of this information, a striking feature of the NNHSP is emerging. Despite the lack of relevant literature, the necessary infrastructure and trained personnel until the program was passed in 2004, the program soon embraced all the provinces at the national level. The program, which has provided important contributions to the educational policies of Turkey, pioneered the establishment of the undergraduate programs of Audiology in 2011 (Kemaloğlu, 2015). When we looked at operation process, tests that are also used in the diagnostic process in the NHSP are automatic versions of the otoacoustic emissions and auditory evoked potential behaviour test. Objective tests allow the hearing to be assessed without person having to act voluntary (Cankuvvet, 2017; Hall and Mueller, 1998; Külekçi, 2015; Thornton, Kim, and Kennedy, 2003). Automatic otoacoustic emission test, which is evaluating function

of the inner ear and completed in a short time when there is no item disturbing the test, must absolutely be used together with auditory brainstem behaviour tests in the NHSP so that an existing hearing loss is not overlooked. Automatic auditory brainstem behaviour test used in diagnosis and screening is done with electrodes. The threshold is not followed and a positive or negative response is obtained by giving stimulus at a level of 35 dB (Genç, Ertürk, and Belgin, 2005; Kemaloğlu, 2015). These tests are performed by audiometricians and nurses trained in hearing screening protocols. If the infant can't pass the first test, the screening test is repeated by the same personnel one week later. If the infant fails the test again, it is directed to the Ear Nose Throat (ENT) specialist and the middle ear is assessed. If negative results are obtained again, the infant is referred to the reference centres where the advanced hearing assessment is made by audiologist. If hearing loss is detected as a result of the assessments, the appropriate hearing aid is designated (Cankuvvet, 2017). The next step after diagnosis is family education about hearing aids and intervention. In this process, the infant is regularly monitored by the audiologist and, if necessary, evaluated for cochlear implant. In audiological controls, the infant's hearing, language and speech development are also monitored by using various tests. By which, the development of the infant's cognitive and verbal skills is followed. The operating procedure of the NNHSP shows that the objectives of the program are not limited to just screening. As stated by Kemaloğlu (2015), the objectives of the NNHSP are as follows:

- All newborns should be included in NNHSP immediately after birth.
- The infants that fail the screening should be provided the audiological diagnosis and assessment within 3 months.
- Hearing aid and, if necessary afterwards, assistive hearing devices such as cochlear implants should be provided to the infant.
- The infants with the devices should be regularly monitored in terms of audiology.
- The infants with hearing loss should be included in the educational program with their parents before they are 6-months old.
- Beginning from early on, the infant's language development should be supported and the infant should be followed up with appropriate assessment tools.
- This whole process should be recorded.
- Results should be reported to inform the public and enrich the area.

How many of the stated targets actualise? National and international studies reveal that the average age of diagnosis after NHSP is 0-3 months and the time of intervention is 0-6 months (Dalzell, Orlando, and McDonald, 2000; Genç et al., 2005; Özkurt and Özdoğan, 2012; Yoshinaga-Itano, 2003). Researches point that developmental outcomes of children with hearing loss are compatible with their peers (Calderon, 2000; Calderon and Naidu, 1999; Moeller, 2000; Yoshinaga- Itano, 2003). As the results showed, when the process is working properly, children with hearing loss can develop in harmony with their peers with normal hearing and become part of "normal" school education. Lastly, NNHSP, which reduces the need for special education for children with hearing loss and opens up a way for them to have an independent life, also contributes to the country's economy. As a result, the program can prevent many problems that may arise in terms of the child, the family of the child, and the society in which s/he lives in. In addition to all these benefits of the program, the contribution it provides to the literature of the field is also very important. All these precious expansions and contributions clearly demonstrate the importance of the program for children with hearing loss, families of the children, field specialists, and the society in general.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM: KURUMSALLAŞMA, PROGRAM VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİ*

Adalet KANDIR**
Elçin YAZICI***

ÖZ

Çalışma, okul öncesi eğitimde kurumsallaşma, kurumlarda uygulanan okul öncesi eğitim programları ve okul öncesi eğitimde öğretmen yetiştirme sürecinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Cumhuriyet'ten önceki dönemde okul öncesi eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelediğinde, bazı okul öncesi eğitim kurumlarının açıldığı, mevzuat yönünden bir takım çalışmalar yapıldığı görülse de yapılan bu çalışmaların sınırlı kalmış ve devamlılık gösterememiştir. Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılından 2017 yılına kadar geçen sürede, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve kurumsallaşma oranlarında yıllara göre gittikçe artan bir gelişme olmuştur. Kurumsallaşma sürecinde meydana gelen gelişmeler eğitim programlarında da gelişmeleri beraberinde getirmiştir. 1994 yılından günümüze kadar geliştirilen okul öncesi eğitim programlarında ise gelişimsel odaklı ulusal bir program uygulamasına gidildiği görülmektedir. Öğretmen yetiştirmeye ilişkin olarak ise; 1927 yılında başlamış olmakla birlikte 1990'lı yıllardan günümüze kadar programların yenilenmesi ve düzenlenmesiyle birlikte yükseköğrenim düzeyinde gerçekleştirilmeye çalışılarak ulusal bir çerçeveye sokulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim kurumu, program, öğretmen

PRESCHOOL EDUCATION: INSTITUTIONALIZATION, PROGRAM AND TEACHER TRAINING PROCESS

ABSTRACT

The study was conducted in order to examine institutionalization in preschool education, preschool education programs applied in institutions and teacher training period in preschool education. In the study, the method of document examination was used from qualitative research methods. As a result of the study, when examining the studies conducted in the field of pre-school education before the Republic, some preschool education institutions have been opened and a number of legislative efforts have been made, but these studies have been limited and fail to show continuity. The declaration of the Republic in the period from 1923 until 2017, has been growing steadily over the years expanding in the development and institutionalization rates of preschool education. The developments occurring in the institutionalization process has also brought about the development of the training program. It is seen that in the pre-school education programs developed from 1994 until the present day, a developmental oriented national program is being implemented. With regarding teacher training, beginning in 1927, with the renewal and regulation of the programs from the 1990's to the day-to-day, efforts were made to achieve at a higher education level and a national framework was introduced.

Keywords: Preschool education institution, program, teacher

*Bu çalışma 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur.

** Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, akandir@gmail.com

***Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Düzce, yazici.elcin@gmail.com

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, birey yaşamının temelini oluşturur. Bu dönemdeki yaşantılar çocukların gelecekte yaşama bakış açısını önemli ölçüde etkiler. Sağlıklı, mutlu, sorgulama ve eleştirel düşünme becerisi gelişmiş, yaratıcı, özgüvenli, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirebilmek için bu dönemi tanımak ve iyi bir şekilde değerlendirmek gerekir (Morrison, 2003: 270; Aral, Kandır ve Yaşar, 2002: 14). Bu açıdan okul öncesi dönem, çocuk gelişiminin bütünsel doğasını tanımada ve öğrenmeye yönelik farkındalık geliştirmede önemli bir süreçtir. Çocukların bu süreçte sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi ve gelişebilmesi için çeşitli deneyimler kazanması önemlidir (Blakemore ve Frith, 2005: 18).

Çocuklara sunulan çeşitli deneyimler, çocukların gelecekte başlayacakları programlı öğretim için temel hazırlık niteliğindedir ve yaşama hazırlanmasında önemli rol oynar. Okul öncesi dönemde yaşanan her deneyim çocukların okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine dair geliştireceği tutumları belirler ve okul başarısını etkiler. Bu dönemde olumlu deneyimler yaşayan çocuklar okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine dair olumlu tutumlar geliştirir. Büyüme ve gelişme sürecinde olgunlaşan ve deneyimlerle öğrenen çocuklar, bu kapasitelerini ulaşılabilecekleri en üst düzeye getirebilirler (Dunn, 2007: 85; Kandır ve Yazıcı, 2016).

Okul öncesi dönemde olumsuz deneyimler yaşayan çocukların ise daha fazla davranış problemi sergilediği, öz değerinin düşük olduğu, sonraki okul yaşantılarında başarılı ve üretken olma olasılıklarının etkilendiği ve gelişimlerinin yavaş olduğu bilinir. Bu tür olumsuz deneyimler de çocukların bütün eğitim yaşamını etkileyecek problemler yaşamasına neden olabilir (Duncan, Magnuson, Kalil ve Ziol-Guest, 2012: 91; Çelik ve Daşcan, 2014: 4). Bu nedenle okul öncesi eğitim, dezavantajlı çocuklarda dâhil olmak üzere herkes için eğitime erişebilirliğin tarihsel sürecinin güçlendirilmesinde, çocukların entelektüel gelişiminde, tutum ve becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynar (Kula, 2011: 370). Avrupa Komisyonu, okul öncesi eğitimin yaşam boyu öğrenme için vazgeçilmez bir temel olduğunu belirtmekte ve okul öncesi eğitimin sosyal entegrasyon, kişisel gelişim ve mesleki kariyer için önemli olduğunu altını çizmektedir. Okul öncesi eğitim, çocukların temel bilgi ve becerileri edinme, bu yeni bilgi ve becerilerini kültür ve teknolojiye entegre etme olanağı sağlamada formal eğitimin ilk aşamasıdır. Çocukların sosyal, duygusal, fiziksel, dil ve bilişsel gelişim potansiyellerini geliştirmede güçlü bir zemin oluşturarak onların bütüncül gelişimini destekler (August, 2008: 19; Kula, 2011: 369).

Okul öncesi eğitim kavramına yönelik tanımlar incelendiğinde okul öncesi dönem; çocukların doğumundan, ilkokula başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan, çocukların bütüncül gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda gerçekleştirmeye çalışan bir dönem olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığını sağlayan; kendini ifade etmesine, öz denetim sağlamasına ve bağımsızlık kazanmasına olanak tanıyan, ailelerde ve kurumlarda verilen bilinçli ve sistemli bir eğitim süreci olarak açıklanmaktadır (Kandır ve Yazıcı, 2016: 16).

Tüm bu bilgiler ışığında çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği; duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci ve araştırmacı, kendi kendini yönetebilen, öz denetimini sağlayabilen, kendisinin ve başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine ve kültürel değerlere sahip, ruhsal ve bedensel özellikler yönünden

sağlıklı bireyler yetiştirmek, ancak okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimine gerekli önemi vermekle sağlanabilir (Aral vd., 2002: 15). Bu önemden yola çıkarak hem Türkiye de hem de dünyada okul öncesi eğitimin amaçları belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimin amaçları doğrultusunda her çocuğun öğrenme ve gelişimini destekleyen gelişimsel ve kültürel etkili öğretim yaklaşımları kullanılır. Bu yaklaşımlar büyüme, davranış ve öğrenme süreçlerini açıklayan ve çocukların çok yönlü gelişimlerini destekleyen evrensel amaçları içinde barındırır (Jackman, 2012; Kandır ve Yazıcı, 2016: 16).

Okul öncesi eğitimin evrensel sayılabilecek amaçları toplumsal, eğitsel ve gelişimsel olmak üzere üç ana başlıkta toplanmıştır (Hansa Bilek, 2011: 15). Bunlar;

- *Toplumsal Amaçlar:* Çalışan kadınların çocuklarına destek olmak, her çocuğa eğitim fırsatı sağlamak ve onların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak, çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına, sosyalleşmesine katkıda bulunmak,
- *Eğitsel Amaçlar:* Çocukların duyarlılığını eğitmek, çevresiyle iletişimi sağlayarak çocuğun çevreye olan duyarlılığını geliştirmek,
- *Gelişimsel Amaçlar:* Çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermektir.

Okul öncesi eğitimin evrensel amaçları doğrultusunda bu amaçları destekleyici okul öncesi eğitimin felsefesinin dayandığı amaçlar vardır. Günümüzde uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitimin amaçları ise, milli eğitimin genel amaçlarına uygun olarak şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2013: 10). Bunlar;

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Çocukları ilkokula hazırlamak,
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Yukarıda ifade edilen amaçlar doğrultusunda okul öncesi eğitimin çocuğun bütüncül gelişimini destekleme, ilkokula hazırlama, eğitimde fırsat eşitliği sağlama, ebeveynleri destekleyerek çocuklara bilimsel anlamda bir eğitim olanağı sunma gibi önemli unsurları içinde barındırdığı ve okul öncesi eğitimin öneminin hem bireysel hem de toplumsal olmak üzere boyutlarının olduğu görülmektedir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programında bu şekilde bir felsefe benimsenmekle birlikte bu felsefenin uygulamalara yansımadağı, önemli sorunlar yaşandığı gözlenmektedir (Kandır ve Yazıcı, 2016: 17). Bu noktadan hareketle çalışma, okul öncesi eğitimde kurumsallaşma, kurumlarda uygulanan okul öncesi eğitim programları ve okul öncesi eğitimde öğretmen yetiştirme sürecinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187).

Doküman incelemesi yöntemiyle ilgili alan yazın değerlendirmesi yapılmış ve bilimsel nitelik taşıyan kitap, makale ve tez çalışmaları doküman olarak kabul edilmiştir. Dokümanlara; Dergi Park, YÖK Akademik, ASOS İndeks, ULAKBİM Sosyal Bilimler

Veri Tabanı, Türk Eğitim İndeksi, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Tez Arşivi veri tabanlarından, MEB'in mevzuat internet sitesinden ve bazı kütüphanelerin kitap arşivlerinden konu başlığı ve çalışmanın amacıyla doğrudan ilişkisi düşünülerek belirlenen “Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi, okul öncesi eğitim, program, öğretmen yetiştirme” anahtar sözcüklerle arama yapılarak ulaşılmıştır. Dokümanların geçerlik ve güvenilirlik özellikleri, Scott’a (1990) göre dört ölçütte belirlenmiştir. Bunlar: (1) Dokümanın gerçek olması, (2) Doğruluğu içerecek şekilde inanılır olması, (3) Taklitten uzak olması ve (4) Güncel anlamı içermesidir. Araştırma kapsamına alınan dokümanlar, bu ölçütlere uygun olarak seçilmiştir.

Daha sonra araştırma kapsamına alınan çalışmaların doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi aşağıda belirtilen aşamalar dikkate alınarak toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 193-194).

- *Dokümanlara ulaşılma* aşamasında, öncelikli olarak hangi dokümanlara gereksinim duyulduğu ve bu dokümanlara nasıl ulaşılabileceği belirlenmiştir. Buna göre çalışmada kullanılacak olan dokümanlara hangi veri tabanlarından ve kütüphanelerden ulaşılabileceğine karar verilmiştir. Dokümanların bir kısmı web sitelerinden pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılırken bir kısmı da kütüphanelerden temin edilmiştir.
- *Orijinalliğin kontrol edilmesi* aşamasında, doküman inceleme sürecinde elde edilen her doküman, veri kaynağı olarak kullanılmayabilir. Bu nedenle çalışmada kullanılması planlanan dokümanlara ulaşıldıktan sonra, çalışmanın amacı ile örtüşmediği düşünülen dokümanlar araştırma kapsamından çıkarılmıştır.
- *Dokümanların anlaşılması* aşamasında, araştırmada kullanılmasına karar verilen dokümanlar araştırmacılar tarafından anlaşılabilir şekilde özümsemesi amaçlanmıştır. Buna göre dokümanların analizine başlanmadan önce konu başlıklarına göre düzenlenmesi sağlanmıştır.
- *Verilerin analiz edilmesi* aşamasında, içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli sözcüklerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacı bu sözcük ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler, analiz eder ve çıkarımlarda bulunur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009: 269). Dokümanlardan elde edilen verilerin içerik analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması aşamalarına göre yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 197-199). Verilerin kodlanması aşamasında araştırmacılar, oluşturdukları kavramsal çerçeveden elde ettikleri bilgileri inceleyerek anlamlı bölümlere ayırmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışmıştır. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılmış ve birbiri ile ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bu temalar okul öncesi eğitimde “kurumsallaşma (cumhuriyet öncesi ve dönemi)”, “program (1994 öncesi, 1994, 2002, 2006 ve 2013)” ve “öğretmen yetiştirme süreci” başlıkları altındadır. İlk aşamadaki ayrıntılı kodlama ve ikinci aşamadaki temalara göre toplanan veriler düzenlenmiştir. Daha sonra ise araştırmacılar toplanan verilere anlam kazandırmak ve bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak

için elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmış ve alan yazın doğrultusunda yorumlamışlardır.

- *Verilerin kullanılma* aşamasında, çalışmada elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından özetlenmiş ve alan yazın ışığında tartışılmıştır. Alan yazına katkı sağlaması beklenen öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Çalışmanın amacı doğrultusunda okul öncesi eğitim “kurumsallaşma”, “program” ve “öğretmen yetiştirme süreci” boyutları açısından incelenmiştir.

- **Kurumsallaşma**

Tarihsel açıdan bakıldığında, çocukların erken dönemden itibaren eğitilmeleri gerektiği düşüncesinin pek çok kuramcı tarafından dile getirildiği görülür. Bazı kuramcılar çocukların doğumdan hemen sonra aile dışında eğitilmeleri gerektiğini, bazı kuramcılar ise erken yıllardan itibaren aile dışında eğitimin gerekliliğini ileri sürmüştür (Çetinkaya, 2010: 13). Kuramcıların bu yöndeki düşünceleri, okul öncesi eğitimin konumunun ortaya konulmasında kurumsallaşma sürecini destekler niteliktedir. Kurumsallaşma süreci, Cumhuriyet öncesi ve sonrası dönem olmak üzere incelenmiştir.

Cumhuriyet öncesi dönem: Cumhuriyet öncesi dönemde okul öncesi eğitim kurumlarının gelişimi, ilk olarak Fatih Sultan Mehmet zamanında açılan Sıbyan Mekteplerine dayanmaktadır. Zorunlu olmayan Sıbyan Mekteplerine 5-6 yaş çocukları devam etmekte ve bu mekteplerde genellikle çocuklara temel dini bilgiler ve uygulamalar öğretilmektedir (Aktan ve Akkutay, 2014: 65; Özen Altınkaynak, 2016: 20).

1863’lerden itibaren Osmanlı Devleti’nde, Sıbyan Mekteplerinin yanı sıra devlet tarafından korunmaya muhtaç ve kimsesiz çocuklar için Islahhaneler ve Darüleytamlar açılmış olduğu görülmektedir. Bu kurumlarda 2-7 yaş arasındaki kimsesiz kız ve erkek çocukların korunması, yetiştirilmesi ve bir meslek sahibi olmalarına olanak sağlanmıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2007: 173; Saklan, 2011: 47; Toran, 2012: 192). Yine Osmanlılarda 19. yüzyılın ikinci yarısında bazı yabancı ve azınlık anaokulları açılmıştır. Bu durum, anaokullarının kuruluşunun II. Meşrutiyetten (1908) daha öncelere kadar uzandığını ve bu tarihten önce bazı illerde, özel ana mekteplerinin açıldığını göstermektedir (Deretarla Gül, 2008: 270; Aktan ve Akkutay, 2014: 65).

Bu yıllarda Meşrutiyet döneminin önemli eğitimcilerinden biri olan Satı Bey, İstanbul Beyazıt’ta özel bir anaokulu açarken Kâzım Nami Duru Bey de, Selanik’te “Ravza-i Sıbyan” okulu içinde bir çocuk bahçesi sınıfı açmıştır (Baydemir, 2009: 8). Bu dönemde Balkan Savaşları (1912-1913)’nin olması kurumsallaşma çalışmalarını büyük ölçüde engellemiştir. Fakat Balkan Savaşlarından sonra yeniden bir hareketlenme meydana gelmiştir. Bu süreçte resmî ana mektepleri açılmaya ve yaygınlaşmaya başlamıştır. Ancak gerek özel gerekse resmi anaokullarında, uygulanan eğitim yöntemleri ve bu sisteme göre yetişmiş öğretmen bulmada güçlüklerle karşılaşmıştır (Aral vd., 2002: 24).

Daha sonra 6 Ekim 1913’te Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu-ı Muvakkatı (Geçici İlköğretim Kanunu) yayınlanmıştır. Çıkarılan bu kanun ile anaokullarının ülkenin her yerine yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmıştır (Deretarla Gül, 2008: 271; Baydemir, 2009: 11). Aynı zamanda 1914 yılında, Eğitim Bakanlığı bütçesi düzenlenirken Çocuk Bahçesi denilen okulların açılması için bütçeye ödenek konulmuş ve o yıl, 10 anaokulunun açılması planlanmıştır (Aral vd., 2002: 24).

Bu sırada Tedrisat-ı İptidaiye Kanununda Ana Mektepleri ve Sıbyan sınıfları ilköğretime bağlı olarak ele alınmış ve ilk kez bazı temel düzenlemeler getirilmiştir. Kanunda bazı düzenlemeler yapılırken bu kurumlar için bir nizamname hazırlanacağı öngörülmüş ve 1915'te Ana Mektepleri Nizamnamesi yayınlanmıştır. Bu nizamnamede, okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim öğretmeni adına önemli kararlar alınmıştır. Ana mekteplerinin 4-7 yaş çocuklar için kurulacağı, ayrıca ilkokullarda 5-6 yaş çocukları için Sıbyan sınıfları açılması istenmiştir. Bu düzenlemeler sonucu büyük kentlerde anaokullarının sayısı artmaya başlamış ve İstanbul'da 1916 yılının sonlarına kadar resmî anaokullarının sayısı 30'a ulaşmıştır (Aral vd., 2002: 24; Çelik ve Gündoğdu, 2007: 176; Atay-Turhan, Koç, Işıksal ve Işıksal, 2009: 346; Saklan, 2011: 48).

Sonuç olarak Cumhuriyetten önceki dönemde okul öncesi eğitim alanında yapılan çalışmalar incelediğinde, bazı okul öncesi eğitim kurumlarının açıldığı, mevzuat yönünden bir takım çalışmalar yapıldığı görülse de yapılan bu çalışmalar sınırlı kalmış ve devamlılık gösterememiştir (Baydemir, 2009: 12).

Cumhuriyet dönemi: Cumhuriyetin ilanı ile birlikte, pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da büyük reformlar yapılmıştır. 1928 yılında Harf İnkılâbının yapılması ve her Türk vatandaşını okur-yazar duruma getirme çabası, önceliğin ilköğretime verilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle anaokulu ve anasınıflarına ayrılan kaynakların önemli bir bölümü de okuma yazma eğitiminin verildiği ilköğretim okullarının okullaşma gelişimine aktarılmıştır. Böylece çevresel olanaklarla çalışmalarını sürdüren okullar da kapanmıştır (Doğan ve Baykoç, 2015: 425; Kandır ve Yazıcı, 2016: 18). 1930 yılında çıkarılan tamimle sadece sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan kadınların çocuklarını bırakabilecekleri çocuk yuvalarının açılacağı belirtilmiş ve 1932 yılında İstanbul Belediyesi tarafından 3-7 yaş arasındaki çocukları sabahdan akşama kadar oyalamak, yedirmek, içirmek ve terbiye etmek amacıyla bir çocuk yuvası açılmıştır (Oktay, 1990). Bu süreçte zaman zaman okul öncesi eğitimin önemi, çeşitli eğitim şuraları ve eğitim komisyonlarında vurgulanmış olsa da tam olarak işlerlik kazanamamıştır.

1940'lı yıllarda, anaokullarının bakanlık dışında kamu ve özel kuruluşlarca açılması yeniden gündeme gelmiştir. 1950'li yılların sonuna doğru okul öncesi eğitime dair gelişmelerde hareketlenmeler olmuştur. Cumhuriyetin her alanda yarattığı devrimlerin etkisi, kadınların da iş alanında yer almasını sağlamıştır. Bu durum, çalışan annelerin çocukları için bakım ve eğitim kurumu sorunlarını gündeme getirmiştir. Bu nedenle 1953 yılında Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı tarafından okul öncesi dönemdeki çocuklarla ilgili ilk kanun çıkarılmıştır. Bu kanuna göre, 300'den fazla kadın işçi çalıştıran kurumlarda 1-6 yaş grubu çocuklar için okul öncesi eğitim kurumu açılma zorunluluğu getirilmiştir (Yeşil Dağlı ve Dağlı, 2012: 459). Çalışan kadın sayısının hızla artmaya devam etmesi sonucu, okul öncesi eğitimin kurumsallaşması yönünde yavaş da olsa önemli gelişmeler görülmüştür. Okul öncesi eğitim ile ilgili önemli gelişmeler 1960 yılında dikkati çekmiştir. 1961 yılında çıkarılan bir kanunla ilköğretim çağına girmemiş çocukların eğitimine önem verilmesiyle okul öncesi eğitim hizmetlerine hız verilmiştir. Ancak okul öncesi eğitimden yararlanma isteğe bırakılmıştır (Kandır ve Yazıcı, 2016: 18).

Bunu takiben, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1962 yılında Bölge İlkokulları Yönetmeliğine göre hazırlanan "Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği" yayınlanmıştır. Bu yönetmelik anaokullarını ikiye ayırmış ve 3-4 yaş çocuklarını içine

alan gruba "*çocuk yuvası*", 5-6 yaş çocuklarını içine alan gruba ise "*ana sınıfı*" adını vermiştir. (Yeşil Dağlı ve Dağlı, 2012: 460). Bu yönetmeliğin uygulanmasından sonra resmi ve özel kuruluşlarca, yuva ve anaokulları yaygınlaşmış ve hizmet verilen çocuk sayılarında önemli bir artış görülmüştür. Bu kurumlarda 1970-1971 öğretim yılında toplam 118 anasınıfları açılmış ve 2114 çocuğa hizmet verilmiştir (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016: 147).

1969-1972 yıllarını kapsayan İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında okul öncesi eğitim, ilköğretim ile birlikte temel eğitim kademesinde yerini almıştır. 1973 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda okul öncesi eğitim kurumları olarak Milli Eğitim Bakanlığı *bağımsız anaokulları* ve ilköğretim okulları bünyesindeki *anasınıflarına* yer verilmiştir. 1977 yılında ise İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir "Okul Öncesi Şubesi" kurulmuş, öncelikle ilkokullar bünyesinde anasınıfları açılması çalışmaları da hızlandırılmıştır. 1977-1978 öğretim yılında toplam 894 anasınıfında 17986 çocuğa; 11 anaokulunda 1135 çocuğa eğitim ve bakım hizmeti verilmiştir (Yeşil Dağlı ve Dağlı, 2012: 460; Abazaoğlu vd., 2015: 413).

1980 yılından itibaren ise, gerek anaokulları gerekse anasınıfları açısından genelde bir artış gözlenmiştir. Bu yıllarda yapılan yasal düzenlemelerle birlikte, okul öncesi eğitim kurumları kapsamına anaokulları ve anasınıflarına ek olarak, diğer öğretim kurumlarında açılacak *uygulama sınıfları eklenmiştir*. *Bu şekilde anaokulları, anasınıfları ve uygulama sınıflarının açılması ile yaygınlaşma çalışmaları hız kazanmış, okullaşma oranında* genelde bir artış gözlenmiştir (Kandır ve Yazıcı, 2016: 18).

1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi eğitimin yapılanmasında bir değişikliğe gidilmiştir. Buna göre daha önce okul öncesi eğitim hizmetleri, "daire başkanlığı" temsilinde yürütülürken "genel müdürlük" düzeyine çıkarılmış ve "Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü" şeklinde yapılanmıştır (Özen Altınkaynak, 2016: 26).

1997 yılında Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı tarafından çıkarılan ve 1475 Sayılı İş Kanununa göre 150'den fazla kadın işçi çalıştıran kurumlarda emzirme odalarının, çocuk bakım yurtlarının/kreşlerin ve anaokullarının açılma zorunluluğu getirilmiştir. Bu kanun ile iş yerlerinde kurulacak okul öncesi kurumlarının eğitim faaliyetleri açılış ve işleyiş denetimi Milli Eğitim Bakanlığına verilmiş ve bu kurumlarda çocukların bakım ve eğitimlerinin Milli Eğitim Bakanlığı program ve mevzuatına göre yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Milli Eğitim Şuralarında ve kalkınma planlarında alınan kararlarla okul öncesi eğitim, program ve yönetmelik olarak hazırlanmış ve bundan sonrada yaygınlaştırma çabalarına hız verilmiştir (Gürel, 2008: 73; Yeşil Dağlı ve Dağlı, 2012: 463).

Bu süreçte kurumsallaşma yönünde yapılan çalışmalarla birlikte, 2011 yılında Millî Eğitim Bakanlığının yeniden yapılandırılmasına yönelik çıkarılan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ve İlköğretim Genel Müdürlüğü birleşerek "Temel Eğitim Genel Müdürlüğü" kurulmuştur (Kocabıyık, 2013).

Eğitim politikalarındaki değişiklikler doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili yaş ve işleyişe dair yeni düzenlemeler yapılmıştır. Evrensel gelişmelere uyum sağlamak amacıyla 2012-2013 eğitim-öğretim yılında hayata geçen 4+4+4 eğitim sistemi ile bir takım yenilikler yapılmıştır. 30 Eylül 2012'de alınan kararlarla birlikte, 4+4+4 eğitim sistemine bağlı olarak; 66-72 aylık çocukların ilkokul kademesine başlamasına, 36-66 aylık çocukların anaokullarında ve uygulama sınıflarına alınmasına, 48-66 aylık

çocukların ise ilkokul bünyesindeki anasınıflarında eğitim almalarına karar verilmiştir. Son yıllarda çıkarılan yasalarla okul öncesi eğitimin kurumsallaşma süreci incelendiğinde, mevcut eğitim politikalarına yönelik değişikliklerin devam ettiği görülmektedir (Cerit, Akgün, Yıldız ve Soysal, 2014: 60; Pekdoğan ve Karamustafaoğlu, 2015: 220).

17 Mart 2017 MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından gönderilen yazıda 2017-2018 eğitim öğretim yılında zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının 22 ilde başlatılacağı, 2017-2019 Orta Vadeli Programda okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirileceği belirtilmiştir. Dört buçuk yaştan itibaren (54 aylık) çocukların zorunlu olarak ana sınıflarına gitmeye başlayacakları belirtilmiştir. Zorunlu eğitime geçişle birlikte bir sonraki eğitim öğretim yılında ilkokula başlayacak olan çocukların tamamının okullaştırılması hedeflenmiştir (MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2017). Bu yönde yapılacak çalışmalarla okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu anlamda gerek fiziksel koşullar gerekse öğretmen niteliği ile ilgili alt yapı çalışmaları ile okul öncesi eğitimin sadece niceliğinin artırılması değil aynı oranda niteliğinin de artırılması zorunluluk teşkil etmektedir.

Buna göre, okul öncesi eğitim kurumları kuruluş amaçlarına göre çeşitlilik göstermekte ve bu kurumlar farklı yasa ve yönetmeliklerle, resmi ve özel kuruluşlar tarafından çeşitli adlarla açılmaktadır. Okul öncesi eğitim hizmeti, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulları, ilkokul ve ortaokul bünyelerinde açılan anasınıfları, kız meslek liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları ve anasınıfları ile Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu, üniversiteler, Çalışma Bakanlığı ile çeşitli vakıf ve derneklere bağlı olarak açılan okul öncesi eğitim kurumlarında verilmektedir (Kandır ve Yazıcı, 2016: 19). Günümüzde de bu şekilde okul öncesi eğitim birimleri açılmakta ve okul öncesi eğitimin kurumsallaşma süreci, bu yapı ile gerçekleşmektedir. Kurumsallaşma sürecinde okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliği de gözden geçirilmiş ve gelişimsel eğitim programlarının oluşturulması çalışmaları başlamıştır.

• Program

Okul öncesi eğitimin kurumsallaşma sürecinde uygulanan okul öncesi eğitim programları gözden geçirilmiştir. 1994 yılından önce okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve o öğretim yılı başında tebliğler dergisinde yayınlanan konu, kavram, kutlanılacak özel gün ve hafta listesinin temel alındığı çerçeve program uygulanmıştır. Bu programlara, özel eğitime gereksinimi olan çocuklar dâhil edilmemiş ve göz ardı edilmiştir. Ayrıca aile katılım çalışmaları ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanılmamıştır. Öğretmenler bu listeden yararlanarak çocuklar için hedef ve hedef davranışları kendileri belirlemişlerdir. Uygulamalar izlendiğinde öğretmenlerin geleneksel bir yaklaşımla, bilişsel alan ağırlıklı, konu merkezli ve bilgi edinmeye dayalı program uygulamaları yaptıkları gözlenmiştir. Bu durum, okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmada sorunlar yaratmıştır. Konu merkezli hedef ve hedef davranışların, çocuklara ağırlıklı olarak bilgi edinmeye dayalı katkı sağlaması önemli bir problem olarak görülmüş ve bu nedenle okul öncesi eğitim programının yenilenmesine gereksinim duyulmuştur (Kandır ve Yazıcı, 2016: 20).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ilgili birimlerinin, üniversitelerden akademisyenlerin ve öğretmenlerin oluşturduğu bir komisyon kurmuş ve yeni bir program için çalışma başlatmıştır. Çalışmalar sonunda, 1994 yılında gelişim merkezli bir felsefeye dayalı yeni bir okul öncesi eğitim programı uygulamaya konulmuştur (Kandır, 2002: 9).

1994 yılı MEB okul öncesi eğitim programının güncellemesi; okul öncesi eğitim programı gelişim odaklı ve çağdaş eğitim anlayışını temel alan bir felsefeyle geliştirilmiştir. Bu yeni programda konu öğretimi amaç değil, konular öğrenme aracı olarak organize edilmiştir. Programı kreş, anaokulu ve anasınıfı programı olmak üzere üçe ayrılmıştır. Programda 0-36 ay, 37-60 ay ve 60-72 ay olmak üzere hedef ve davranışlar ayrı ayrı belirlenmiştir (MEB, 1994: 31). Bu program, çocukların bütün alanlardaki gelişimini destekleme özelliği ile gelişim odaklı ve öğretmene rehberlik edici çerçeve program özelliğindedir. Programda öngörülen hedef ve hedef davranışlara ulaşılması için konular esas alınmıştır. Bu programda temel amaç; konular aracılığıyla çocukların belirlenen hedef ve hedef davranışlara ulaşmalarını sağlamaktır. Bu hedefler ve hedef davranışlar, sekiz yeterlilik alanı (kendisinin farkında olmanın gelişimi, psikomotor becerilerin gelişimi, öz bakım becerilerinin gelişimi, duygusal özelliklerin gelişimi, sosyal becerilerin gelişimi, bilişsel becerilerin gelişimi, dil becerilerinin gelişimi, estetik ve yaratıcılığın gelişimi ile ilgili hedefler) olarak belirlenmiştir. Çocukların söz konusu hedef davranışları ne derecede kazandıklarını belirlemek üzere gözlem formu düzenlenmiştir. Öğretmenlere, günlük planı doğrudan hedef ve hedef davranışlar ve konu analizi listelerine bakarak düzenleme olanağı sunulmuştur. Ayrıca belirlenen hedeflere hangi konularla ulaşılabileceğini gösteren örnek “Belirtke Tablosu” (hedef ve konu ilişkileri tablosu) hazırlanmıştır. 1994 okul öncesi eğitim programında öğrenme süreçleri açısından değerlendirilen etkinlikler programda; serbest zaman, Türkçe dil, oyun, müzik, fen ve matematik, okuma yazmaya hazırlık ve rutin etkinlikler olarak ele alınmıştır. Programda ayrıca aile katılım çalışmalarına ve özel eğitime gereksinimi olan çocuklara yönelik ifadeler yer verilmiştir. Bu programla birlikte okul öncesi eğitim programlarında ilk kez değerlendirme yapılması gerektiği belirtilmiş ve değerlendirme boyutu açısından ise çocuğun, öğretmenin ve programın değerlendirilmesine yer verilmiştir (Gelişli ve Yazıcı, 2012: 86; Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015: 205; Kandır ve Yazıcı, 2016: 20).

1994 yılından sonra MEB okul öncesi eğitim programına ilişkin güncellemeler yapılmıştır. 2002, 2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programları da 1994 yılı okul öncesi eğitim programı temel alınarak gelişim odaklı felsefe ile ihtiyaç analizleri yapılarak güncellenmiştir. Güncellemeler genel olarak hedef ve hedef davranışların genişletilmesi, yeni hedef ve hedef davranışların eklenmesi, aile eğitimin daha sistematik bir şekilde yapılması ve özel eğitime ilişkin gelişmeler şeklinde olmuştur (Kandır ve Yazıcı, 2016: 20).

2002 yılı MEB okul öncesi eğitim programının güncellemesi; okul öncesi eğitim programının temel felsefesinde herhangi bir değişiklik olmamakla birlikte hedef ve hedef davranışlara ilişkin güncellemeler yapılmıştır. Güncellemelerle yeni hedef ve hedef davranışlar eklenmiştir. Bu paralelde ünite planı kaldırılarak, yıllık ve günlük plan hazırlama yükümlülüğü getirilmiştir. Ayrıca bu hedef ve davranışlar yeterlilik alanlarına göre değil, üç gelişim alanı (psikomotor alan, sosyal-duygusal alan, bilişsel alan ve dil alanı) ve bir beceri alanı (özbakım becerileri) dikkate alınarak yapılmıştır. Programda aile katılım çalışmaları, özel gereksinimi olan çocuklara ve değerlendirme süreçlerine ilişkin yenilikler yapılarak program aynı felsefe doğrultusunda güncellenmiştir (MEB, 2002; Dilek ve Duman, 2014: 145; Kandır ve Yazıcı, 2016: 21).

2006 yılı MEB okul öncesi eğitim programının güncellemesi; okul öncesi eğitim programının genel felsefesi diğer programlarla aynı doğrultuda olup, gelişimsel odaklı, program anlayışı olarak bütüncül, programlama yaklaşımı olarak da sarmal yapıdadır. Yeni hedef ve hedef davranışlar eklenmiştir ve gelişim alanlarına göre yeni dağılım

yapılmıştır. Etkinliklerin bütünleştirilerek ortak öğrenme süreçlerinin oluşturulması konusuna vurgu yapılmıştır ve etkinlikler arası geçişlerin sağlanması 2006 yılı programında daha belirgin hale getirilmiştir. İlkokul programı ile uyumlaştırma yönünde güncelleme çalışmaları yapılmıştır (MEB, 2006: 78; Kandır ve Yazıcı, 2016: 21). Programda aile katılımına ayrıntılı bir şekilde yer verilirken özel eğitim ile ilgili ise kaynaştırma eğitimi genel çerçevesi ile ele alınmıştır. Aynı zamanda değerlendirme süreçlerine ilişkin yenilikler yapılarak program aynı felsefe doğrultusunda güncellenmiştir (Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015: 206; Köyceğiz, Ağaçdan, Akaydın, Yorgun ve Tezel Şahin, 2016: 622).

2013'te güncellenen ve günümüzde de hala uygulanmakta olan MEB okul öncesi eğitim programı; okul öncesi eğitim programının temel felsefesi aynı doğrultuda olmakla birlikte gelişimsel odaklı özelliği korunmuştur. Yaklaşım olarak “sarmal” özellik gösteren bu program, model olarak “eklektik” tir. Bu programda dört gelişim alanı (motor alan, sosyal-duygusal alan, dil alanı, bilişsel alan) ve bir beceri alanı (özbakım becerileri) olmak üzere beş alana yer verilmiştir. Bu alanları temsil eden hedef ve hedef davranışlar, büyük oranda değişmemekle birlikte bunlarda güncelleme yapılmıştır (MEB, 2013). Öğretmenlerin uygulama sırasında yaşadıkları sorunları en aza indirmek için programla birlikte etkinlik örnekleri sunulmuştur. Aile eğitiminin daha sistematik ve planlı olması için “Millî Eğitim Bakanlığı 0-36 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (EBADER) ile 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)” hazırlanmıştır. Özel eğitime gereksinimi olan çocukları desteklemek için çalışmalara ağırlık verilmiştir. Değerlendirme süreçlerine ilişkin yenilikler yapılarak program aynı felsefe doğrultusunda güncellenmiştir (Atlı, 2013: 58; Kandır ve Yazıcı, 2016: 21).

1994 yılından bu yana aynı felsefe ile yürürlükte olan okul öncesi eğitim programının uygulaması sırasında sorunlarla karşılaşmaktadır. Her ne kadar sorunlardan hareketle güncelleme çalışmaları yapılsa da uygulamaya ilişkin sorunlar devam etmektedir. Okul öncesi eğitim programının uygulanmasındaki en önemli sorunun okul öncesinde öğretmen yetiştirme ve niteliği ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

• Öğretmen Yetiştirme Süreci

Türk eğitim tarihinde, öğretmenlik mesleğinin düşünce ve uygulama olarak ortaya çıkışı, II. Mahmut dönemine kadar uzanmaktadır. Okul öncesinde öğretmen yetiştirmeye yönelik çalışmaların geçmişi incelendiğinde ise; II. Meşrutiyet döneminde 1913-1914 öğretim yılında Darülmuallimat'ta (Kız Öğretmen Okulu) açılan bir sınıfla gündeme gelmiştir (Güler ve Öztürk, 2003: 263). Daha sonra 1927-1928 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim alanında öğretmen yetiştirmek amacıyla Ankara'da öğretim süresi iki yıl olan “Ana Öğretmen Okulu” açıldığı görülmektedir. Bu okul, eğitim öğretim faaliyetlerine belli bir süre devam ettikten sonra, İstanbul Kız Öğretmen Okuluna nakledilmiş, 1933 yılına kadar faaliyet göstermiştir (Gül ve Bozkaya, 2014: 998).

Daha sonra yetişkin eğitimine verilen önemin artışı ve kadının toplum kalkınmasındaki değerinin anlaşılması ile birlikte 1934-1935 eğitim öğretim yılında kız enstitüleri ve pratik kız sanat okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla, Ankara'da “Kız Meslek Öğretmen Okulu” açılmıştır. Bu okullarda; el becerileri, ev yönetimi derslerinin yanı sıra işlenen genel bilgi dersleri içinde, çocuk bakımı ve eğitimi dersine de yer verilmiştir (Aral vd., 2002: 25; Deretarla Gül, 2008: 272).

Okul programında yapılan değişikliklerle öğretim süresi üç yıl olan “Kız Meslek Öğretmen Okulu”, öğretim süresi dört yıl olan “Kız Teknik Öğretmen Okuluna dönüştürülmüş ve eğitim programları yeniden düzenlenmiştir (Duman, 2014: 69).

1960’lı yıllarda kurumsallaşma yönünde atılan adımlar beraberinde öğretmen gereksinimini ortaya çıkarmış ve 1960 yılında okul öncesi eğitim alanında öğretmen yetiştirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı “Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu” bünyesinde “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi” bölümü açılmıştır (Kandır ve Yazıcı, 2016: 22)

Ayrıca yaygınlaşma yönünde gelişmeler devam ederken öğretmen gereksiniminin ortaya çıkması ile 1963-1964 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı “Kız Meslek Liselerinde de anaokulu öğretmeni yetiştirmek amacıyla Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü açılmıştır. Bu bölüm, meslek eğitiminin yanında öğretmenlik formasyon dersleri ile de takviye edilerek, Talim ve Terbiye Kurulunun 1967 tarihli ve 120 sayılı kararı ile okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren bir kurum hâline getirilmiştir. Fakat daha sonra programlamada bazı değişikliklerin yapılmasıyla, “Meslek Liseleri Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü” mezunlarının anaokulu öğretmeni olarak atanmasına son verilmiştir (Saklan, 2011: 49; Kandır ve Yazıcı, 2016: 22).

1970-1971 öğretim yılında, ilk öğretmen okullarının öğretim süresi dört yıla çıkarılmıştır. Anaokulları ve ana sınıflarının öğretmen gereksinimi karşılamak üzere meslek dersleri dışında, eğitim programına "Okul öncesi Eğitim" dersi konulmuştur. Bununla birlikte, 1976 yılına kadar Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde okul öncesi öğretmeni yetiştiren bir kurum olmadığı için “Kız Meslek Liseleri” Çocuk Bakımı ve Gelişimi mezunlarının kurumlara öğretmen olarak atanmasına devam edilmiştir (Baydemir, 2009: 37).

Daha önceki yıllarda öğretmen yetiştirme işi Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı “Kız Meslek Liseleri” Çocuk Gelişimi bölüm mezunları ile gerçekleştirirken okul öncesi öğretmenlerinin yükseköğrenim yoluyla yetiştirilmesi kararı alınmış ve öğretmen yetiştirme süreci üniversitelere devredilmiştir. Böylece okul öncesi öğretmeni yetiştirme işi eğitim fakültelerince gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. İlk kez yükseköğrenim düzeyinde açılan eğitim programları ile 1978-1979 öğretim yılında Ankara ili Gazi Üniversitesi Mesleki Teknik Eğitim Fakültesinde, 1980-1981 öğretim yılında ise Konya ili Selçuk Üniversitesi Mesleki Teknik Eğitim Fakültesinde iki yıllık ön lisans düzeyinde Anaokulu Öğretmenliği Bölümleri açılmıştır (Aktan ve Akkutay, 2014: 65; Kandır ve Yazıcı, 2016: 22).

1982 yılından itibaren bu görevi üstlenen üniversitelerin yeniden yapılandırılması konusu gündeme gelmiştir. Buradan hareketle 1983 tarihinde yayımlanan 2809 sayılı Yüksek Öğretim Kurumlarının Yeniden Teşkilatlanması Hakkında Kanun ile bütün öğretmen yetiştiren kurumlar Yükseköğretim Kurulu’na bağlanmıştır. Bu tarihten itibaren eğitim enstitüleri dört yıllık eğitim fakültelerine dönüştürülerek öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin standartları belirlenmiş ve standart bir model oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu süreçte eğitim süresinin dört yıla çıkarılması, bu okulların iki yıl mezun vermemesine neden olmuş ve bu durum mevcut öğretmen açığını ciddi bir oranda artırmıştır (Atanur Başkan, Aydın ve Madden, 2006: 36; Akdemir, 2013: 19).

1991-1992 eğitim-öğretim yılından itibaren de okul öncesi eğitimi öğretmenliği bölümleri bazı üniversitelerin eğitim fakültelerinde yer almıştır. Daha sonraki yıllarda yükseköğrenim düzeyinde açılan eğitim programları ile okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirilmeye çalışılmış ve böylece okul öncesi eğitimi öğretmeni yetiştirme işi

eğitim fakültelerince gerçekleştirilmeye çalışılarak ulusal bir çerçeveye sokulmuştur (Kandır ve Yazıcı, 2016: 22).

Bu ereve kapsamında ğretmen adaylarının programdan mezun olabilmek için sekizinci yarıyılın sonunda 240 AKTS krediyi başarıyla tamamlamak ve 4.00 üzerinden en az 2.00 not ortalamasına sahip olması gerekmektedir. Bu koşulları sağlayan ğretmen adayları okul öncesi ğretmenliği alanında lisans diplomasını alarak eğitim fakültesinden mezun olmaktadır. Eğitim fakültelerinden mezun olduktan sonra bir devlet okulunda göreve başlayabilmek için, Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) girmektedir. Genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri alanlarında çoktan seçmeli bir sınav olan KPSS’de, ğretmen adaylarının alan bilgilerine yönelik sorular bulunmamaktaydı. Öğretmen atamalarında adayların seçimi için 2013 yılından itibaren uygulanmaya başlanan ğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) ğretmen adaylarının alan bilgilerine göre seçiminde atılan önemli bir adımdır. Adaylar, bu sınavdan aldıkları puan esas alınarak, kontenjanlar ölçüsünde atanmaktadır. Bu alanda ğretmen gereksinimi olmakla birlikte okul öncesi eğitime tahsis edilen kadro sayısının yeterli olmamasından öğretmenlerin tamamı atanmamaktadır (Atanur Baskan vd., 2006: 38; Akdemir, 2013: 25; Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016: 154).

MEB’e bağlı herhangi bir okul öncesi eğitim kurumunda çalışmaya başlayan öğretmenler, atandıkları ilk yıl aday ğretmen olarak tanımlanmaktadır. Aday ğretmenlerin yetiştirilmesinde “Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmeliğe” bağlı olarak bir yetiştirme programı uygulanmaktadır. Yetiştirme programının amacına uygun ve verimli uygulanmasında okul müdürü gerekli bütün planlama ve uygulamalardan sorumludur. Okul müdürünce aday öğretmenin yetiştirilmesi amacıyla rehber ğretmen görevlendirilmektedir. Uygulanan yetiştirme programı sürecinde; temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulama eğitimi olmak üzere erevesi ilgili yönetmeliklerce belirlenmiş bir program uygulanmaktadır. Adaylık dönemini başarıyla tamamlayanlar mesleğe asil ğretmen olarak devam etmektedir (Ekinci, 2010: 67; zoğlu, 2011: 150; Kandır ve Yazıcı, 2016: 23).

Öğretmenler çalıştıkları kurumda haftada 18 saat derse girmekle yükümlüdür. Günde ellieşer dakikalık aralıksız altı etkinlik saati süre ile ikili eğitim yapmaktadır (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/23555_0.html). Öğretmenler verilen şubede eğitim ve ğretim faaliyetlerini, eğitim ve ğretim programında belirtilen esaslara göre planlama ve uygulama, ders dışında okuldaki eğitim ve ğretim işlerine etkin bir biçimde katılma ve bu konularda mevzuatta belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür (<http://tegm.meb.gov.tr/www>). Bu şekilde gelişim merkezli bir anlayışla ulusal programa geçişte ğretmen yetiştirme sistemi de yenilikleri kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Günümüzde de halen böyle bir yapılanma ile alana ğretmen yetiştirilmeye devam edilmektedir.

Türkiye’de okul öncesi ğretmeni olabilmeleri için, öğrencilerin ÖSYM tarafından düzenlenen YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) ve LYS (Lisans Yerleştirme Sınavları)’den YGS-5 yani Türkçe-Matematik puan türünden yeterli puanı almaları gerekirken 2017 yılında TS-1 yani Türkçe-Sosyal puan türünden yeterli puanı almaları gerekmektedir.

2017 yılında sınav sistemi ile ilgili bir tekrar değişiklik gündeme gelmiş ve 2018-2019 eğitim ğretim yılında YGS’nin yeni adı Yükseköğretim Kurumları Sınavı olarak

belirlenmiştir. Yükseköğretim Kurumları Sınavında, adaylar iki ayrı oturuma katılacaklardır. İlk oturumda, adaylar Temel Yeterlilik Testini alacaklardır. Bu testte adayların muhakeme, akıl yürütme, mantıklı düşünme odaklı sözel ve sayısal becerilerinin, yani Türkçe'yi doğru kullanma, okuma ve anlama, dil hâkimiyeti ile matematiksel ilişkilerden yararlanmanın ölçülmesi amaçlanmaktadır. Öğleden sonraki ikinci oturumda ise adayların önceki yıllarda takip edilen usule uygun olarak lise müfredatına dair bilgisi esas alınacaktır (<http://www.yok.gov.tr/documents/10279/36772609>).

Üniversitelerin lisans programına devam eden okul öncesi öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde, nitelik sorunları ile karşılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının seçiminde kişisel özelliklerin dikkate alınmaması, adayların sadece almış oldukları sınav puanları ile değerlendirilmesi oldukça büyük bir eksiklik olarak görülmektedir. Yeni eğitim paradigmaları ışığında eğitim sistemimizde gerçekleştirilmesi gereken yenilikleri ve dönüşümleri inceleyen çalışmalarda değişen ve gelişen toplumlarda gereksinim duyulan öğretmen modelinin iletişim becerileri, yönetim ve liderlik yetenekleri gelişmiş, sadece bilgi aktaran değil rehberlik eden, yönlendiren bir model olduğu savunulur. Öğretmen niteliklerinin belirlendiği çalışmalarda öğretmen nitelikleri; kişisel özellikler, mesleki özellikler ve genel kültür olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Ancak öğretmen alımında uygulanan pek çok sınav türünde öğretmen adaylarının yalnızca mesleki alan ve genel kültür bilgileri teorik düzeyde ölçülmüş, kişisel özellikleri dikkate alınmamıştır. Mesleğe atamaları yapıldıktan sonra eksikliklerinin giderilmesi için hizmet içi eğitimlere tabi tutulmaktadır (Akdemir, 2013: 25). Bunun yanı sıra duyulan okul öncesi öğretmen ihtiyacı ile üniversitelerde çok hızlı bir yapılanma meydana gelmiş ve okul öncesi öğretmenliği lisans programı açılmıştır. Alan uzmanı ve yeterli akademisyen olmadığından bu bölümlerde farklı alan uzmanı akademisyenler görev almış ve öğretmen yetiştirme hizmetine katılmışlardır. Bu da öğretmen nitelikleri dolayısıyla okul öncesi eğitim programının felsefesine uygun eğitim uygulamalarının yapılamamasında önemli sorunlar yaratmıştır ve yaratmaktadır (Kandır ve Yazıcı, 2016: 23).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada okul öncesi eğitim “kurumsallaşma, program ve öğretmen yetiştirme boyutları yönünden incelenmiştir.

Çalışma sonucunda kurumsallaşma boyutuna yönelik Cumhuriyet öncesi dönemde okul öncesi eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelediğinde, bazı okul öncesi eğitim kurumlarının açıldığı, mevzuat yönünden birtakım çalışmaların yapıldığı görüldüğü de yapılan bu çalışmaların sınırlı kaldığı ve devamlılık gösteremediği görülmektedir. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte, pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da büyük reformlar yapılmıştır. Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması hükümet programlarında, kalkınma planlarında, eğitim komisyonlarında ve Milli Eğitim Şuralarında ele alınmıştır. Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılından 2017 yılına kadar geçen sürede, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve kurumsallaşma oranlarında yıllara göre gittikçe artan bir gelişme olmuştur.

Kurumsallaşma sürecinde meydana gelen gelişmeler, eğitim programlarında da gelişmeleri beraberinde getirmiştir. 1994 yılından günümüze kadar geliştirilen okul öncesi eğitim programlarında ise gelişimsel odaklı ulusal bir program uygulamasına gidildiği görülmektedir. Bununla birlikte okul öncesi eğitim programları uygulandıkları süre içerisinde değişen gereksinimler, ulusal ve uluslararası alan araştırmaları ve

uygulamadan gelen geri bildirimlerle birlikte değişikliğe uğramış ve okul öncesi eğitim programının temel felsefesi korunarak eğitim ihtiyaçlarına uygun gerekli düzenlemeler çeşitli yıllarda yapılmıştır.

Öğretmen yetiştirme boyutuna ilişkin olarak ise; 1913-1914 öğretim yılında Darülmuallimat'ta açılan bir sınıfla gündeme gelmiş ve 1927 yılında Ana Öğretmen Okulları mezunları ile öğretmen yetiştirme süreci başlamıştır. 1970'li yıllardan sonra yükseköğrenim düzeyinde açılan ön lisans programlarıyla gerçekleştirilmiştir. 1990'lı yıllardan günümüze kadar ise programların yenilenmesi ve düzenlenmesiyle birlikte okul öncesi eğitimi öğretmen yetiştirme işi yükseköğrenim düzeyinde eğitim programları ile eğitim fakültelerinde gerçekleştirilmeye çalışılarak ulusal bir çerçeveye sokulmuştur. Okul öncesi eğitimi alanında öğretmen yetiştirme süreci bu şekilde devam etmektedir.

Günümüzde gerek kurumsallaşma süreci, gerek okul öncesi eğitim programı uygulamaları ve gerekse okul öncesi öğretmen yetiştirmede önemli sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bu durum, okul öncesi eğitim programının felsefesine uygun olarak uygulanmasında da ciddi aksaklıklara neden olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programının felsefesi, çağdaş ve evrensel eğitim ilkeleriyle uyumlu olmakla birlikte bu anlayış uygulamalara yansıtılmamaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

- Okul öncesi eğitim programlarının uygulanabilirlik düzeyini artırmak için, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin programla ilgili olarak gereksinim duydukları konular belirlenerek, bu alanlara yönelik daha fazla uygulamalı hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Gerekli yasal düzenlemeler çerçevesinde koşulları ve fiziki olanakları uygun okulların bünyesinde anasınıflarının açılması için gerekli birimlerle iletişime geçilerek okul öncesi eğitim kurumlarının daha fazla nicelik olarak artışı sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarının nicelik olarak artışı sağlanırken sunulan hizmetin niteliğini de destekleyici yönde öğretmenlere ve öğretmen adaylarına sistematik bir şekilde hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler verilebilir.
- Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarında bütünlük sağlayıcı program geliştirme çalışmalarının yapılması önemlidir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğrenim Kurulu arasında öğretmen yetiştirme konusunda etkili, verimli ve kalıcı bir işbirliği sağlanabilir.
- Eğitim programlarının toplumun kalite ve işlevsel ihtiyaçları doğrultusunda yapılması önemli olduğundan okul öncesi eğitime ilişkin sorun analizini ortaya çıkararak kapsayıcı ve bütüncül bir yaklaşımla araştırmalar yapılabilir.
- Okul öncesi eğitim programlarının temel felsefeleri gelişimsel odaklı olmakla birlikte hala geleneksel anlayışa dönük uygulamalar görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarında ağırlıklı olarak uygulamaya dönük sorunlara çözüm getirici güncelleme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. & Yıldızhan, Y. (2015). “Okul Öncesi Öğretmenliğine İlişkin Genel Bir Bakış”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), s. 411-423.
- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. & Yıldızhan, Y. (2016). “Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme”. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), s. 143-160.
- Akdemir, A. S. (2013). “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları”. *International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, 8(12), 15-28.
- Aktan, O. & Akkutay, Ü. (2014). “OECD Ülkelerinde ve Türkiye’de Okulöncesi Eğitim”. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 64-79.
- Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. s.14-15, Ya-pa Yayınları: İstanbul
- Atanur Başkan, G., Aydın, A. & Madden, T. (2006). “Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış”. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 35-42.
- Atay-Turhan, T., Koç, Y., Işıksal, M. & Işıksal, H. (2009). “The New Turkish Early Childhood Teacher Education Curriculum: A Brief Outlook.” *Asia Pacific Education Review*, 10(3), 345-356.
- August, A. L. (2008). *Preschool Education In Beize: Research On The Current Status and Implications For The Future* (Unpublished Doctoral Dissertation). College of Education and Human Services University of North Florida.
- Atlı, S. (2013). “Türkiye’de ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları”. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 2 (2), 56-76.
- Baydemir, G. (2009). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Blakemore, S.J. & Frith, U. (2005). *The Learning Brain Lessons For Education*. 18 pp., Printed in the United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K., Soysal, M. R. (2014). “Yeni Eğitim Sisteminin (4+4+4) Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Bolu İl Örneği)”. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 59-82.
- Çelik, M. & Gündoğdu, K. (2007). “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi”. *KKEFD/JOKKEF*, 16, 172-190.
- Çelik, N. & Daşcan, Ö. (2014). *Son Değişikliklerle Okul Öncesi Eğitimi Programı ve Etkinlik Kitabı*. 3, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Çetinkaya, C. (2006). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitiminin Tarihsel Gelişimi ve Bugünkü Durumu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Deretarla Gül, E. (2008). "Meşrutiyet'ten Günümüze Okul Öncesi Eğitim". *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 269-278.
- Dilek, H. & Duman, T. (2014). "2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi". *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 143-158.
- Duman, T. (2014). "Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Kuruluşu, Gelişimi ve Kapatılmaları". *Journal of Research in Education and Society*, 1(1), 65-9.
- Duncan, G. J., Magnuson, K., Kalil, A. & Ziol-Guest, K. (2012). "The Importance of Early Childhood Poverty". *Soc Indic Res*, 108, 87-98.
- Dunn, W. (2007). "Supporting Children To Participate Successfully In Everyday Life By Using Sensory Processing Knowledge". *Infants and Young Children*, 20(2), 84-101.
- Doğan, A. & Baykoç, N. (2015). "Türkiye'de Bulunan Üniversitelerin Lisans Programlarının Çocuk Gelişimi Açısından İncelenmesi". *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 425-432.
- Ekinci, A. (2010). "Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü". *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Gelişli, Y. & Yazıcı, E. (2012). "Türkiye'de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi". *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.
- Gül, G. & Bozkaya, İ. (2014). "Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının Müzik Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi: Uludağ Üniversitesi Örneği". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 996-1008.
- Gürel, H. (2008). *Fransa ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi Karşılaştırması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürel, D. S. & Öztürk, F. (2003). "Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirmeye Dönük İlk Program ve Uygulamalar". *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 261-275.
- Hansa Bilek, M. (2011). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ev İle Okul Ortamındaki Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jackman, H.L. (2012). *Early Education Curriculum: A Child Connection to the World*. Fifth Edition. Thomson Delmar Learning, U.S.A.
- Kandır, A. (2002). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması*. s.9-11, Kök Yayıncılık: Ankara.
- Kandır, A. & Yazıcı, E. (2016). *Preschool Education in Turkey*. (Edit. Emin Atasoy, Recep Efe, Iwona Jażdżewska & Hülya Yaldır). Current Advances in Education. St. Kliment Ohridski University Press, Sofia
- Kılıçkaya, A. & Zelyurt, H. (2015). "Okul Öncesi Programlarında Özel Gereksinimli Bireylerin Yer Alma Durumlarının İncelenmesi (1989-2013)". *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Nisan, 200-212.

- Kocabıyık, F. (2013). *Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi*. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 1-18.
- Kula, E. (2011). “The Importance of Preschool Education For Lifelong Education (the Polish experience)”. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития* 9, 369-371.10.0000/cyberleninka.ru/article/n/the-importance-of-preschool-education-for-lifelong-education-the-polish-experience
- Köyceğiz, M., Ağaçdan, M., Akaydın, D., Yorgun, E. & Tezel Şahin, F. (2016). “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programlarında Aile Katılımının Dünü ve Bugünü”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 619-625.
- MEB (1994). *Okul Öncesi Eğitim Programı (Kreş, Anaokulu, Anasınıfı)*. Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- MEB (2002). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- MEB (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)*. Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- MEB (2013). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- Morrison, G. S. (2003). *Early Childhood Education Today/9th Edition*. s.270, Published by Merrill Prentice-Hall, New Jersey Columbus, Ohio.
- Oktay, A. (1990). “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim”. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 151-160.
- Özen Altınkaynak, Ş. (2016). *Dünyada ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi* (Edit. Fatma Alisinanoğlu, Vedat Bayraktar). Okul Öncesi Eğitime Giriş. Vize Basın Yayın: Ankara.
- Özoğlu, M. (2011). “Türkiye’nin Öğretmen “Yetiştirme” Politikası”. *21. Yüzyılda Türkiye’nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu*, 143-156.
- Pekdoğan, S. & Karamustafaoğlu, S. (2015). “4+4+4 Düzenlemesinin Okul Öncesi Eğitim Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 219-234.
- Saklan, E. (2011). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Politikaları, Finansmanı ve Uygulamaya İlişkin Görüşler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Scott, J. (1990). *A Matter of Record*. Cambridge: Polity Press.
- Toran, M. (2012). Early Childhood Education in Turkey: A Critical Overview. In *Neoliberal Transformation of Education in Turkey* (pp. 191-203). Palgrave Macmillan, New York.
- Yeşil Dağlı, Ü. & Dağlı, A. (2012). “1950’lerden Günümüze Türk Yasalarında ve Kalkınma Planlarında Okul Öncesi Eğitim”. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 454-467.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

(http://mevzuat.meb.gov.tr/html/23555_0.html (Erişi tarihi: 5 Haziran 2017)).

(<http://tegm.meb.gov.tr/www>). (Erişi tarihi: 5 Haziran 2017).

(<http://www.yok.gov.tr/documents/10279/36772609>). (16 Ekim 2017).

Extended Abstract

Preschool education providing children with their national, spiritual, moral, cultural and human values; is defined as a conscious and systematic education process that is given in families and institutions, allowing self-expression, self-control and independence. At the same time, preschool education; from the birth of children to the day the primary school begins, is considered as a period in which children are trying to realize their holistic development in line with the cultural values of the society. The rich life experiences offered to children during this period determine the attitudes that children will develop about reading, learning and their own skills, and affect school success. In addition, the various experiences offered to children are essential for the future programmed instruction of children and play an important role in preparing for life. All of this information shows that pre-school education in the light has important elements such as supporting the child's holistic development, preparing primary school, equalizing education, supporting parents and providing scientific education to children, and the importance of preschool education as both individual and community dimensions. However, while the Ministry of National Education pre-school education program adopts a philosophy in this way, it is observed that there are important problems that this philosophy does not reflect on its applications. Examination of institutionalization, curriculum and teacher training period in pre-school education was found important. From this point of action, the study was carried out to examine these processes. In the study, the method of document examination was used in qualitative research methods. In the course of the writing review, the book, article and thesis studies with scientific quality were accepted as documents. Documents were obtained by searching the database with the key words determined with the aim of directing the topic title and the work related to the thesis archive database of the HEC Academic, Magazine Park, ULAKBİM Social Sciences Database, ASOS Index, Turkish Education Index, Higher Education Council Presidency (HEC). The validity and reliability characteristics of the documents are determined on four criteria. Later on, content analysis was carried out by taking into consideration the documents included in the scope of the study, institutionalization, program and teacher training process titles. Content analysis of data obtained from documents; coding of the data, finding the themes, arranging the codes and themes, and interpreting the findings. In line with the aim of the study, preschool education has been examined in terms of the dimensions of "institutionalization", "program" and "teacher training process". As a result of the study, when studies on pre-school education in the period before the Republic were examined, it was seen that some preschool education institutions were opened and some studies were done in terms of legislation. With the Republican flag, there have been major reforms in the field of education as well as many other areas. From 1923 until the year 2017 when the Republic was proclaimed, the prevalence of pre-school education and the rate of institutionalization have been increasing compared to the years. Developments in the process of institutionalization have also brought improvements in their training programs. It is seen that in the preschool education programs developed from 1994 until the present day, a developmental oriented

national program is being implemented. However, the requirements that have changed over the course of the preschool education programs have changed over time with national and international field surveys and feedback from the practice, and the necessary regulations have been made in various years to suit the educational needs while maintaining the basic philosophy of the preschool education program. Regarding teacher training in 1927, teacher training courses with Master Teacher Schools graduates started with associate degree programs opened at the higher education level after 1970's. With the renewal and regulation of the programs from the years of 1990 to the present day, a national framework has been introduced by trying to realize the pre-school education teacher training work at the higher education level education programs and training faculties. It has been observed that there are some problems both in the institutionalization process and in the application of preschool education programs and also in teacher training in Turkey. This case could also bring about some serious troubles in the application of the program in line with its philosophy.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK ALGILARININ İNCELENMESİ*

Çağrı PEKÖZ**

Burhan KÜLCÜ***

Ayşe Işık GÜRŞİMŞEK****

ÖZ

Günümüzde, okul öncesinden yükseköğretim kurumlarına kadar, kültürel çeşitliliğe eğitim programlarında yer verilmesinin önemi yaygın bir şekilde vurgulanmaktadır. Çokkültürlü eğitimi verecek öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim yeterlilikleri ve çokkültürlülük algıları, verilecek eğitimin verimliliğini etkilemektedir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti son yıllarda artan oranda göç alan, farklı kültürlerden bireyler birlikte yaşama deneyimlerinin hızla farklılaşmaya başladığı bir toplum özelliği göstermektedir. Bu kapsam içerisinde araştırmanın amacı; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki üniversitelerde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının belirlenmesidir. Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının belirlenmesi için Ayaz (2016) tarafından geliştirilen "Çokkültürlülük Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya KKTC'deki devlet ve özel üniversitelerin Eğitim Fakültelerinden gönüllülük esasına göre katılan 132 okul öncesi öğretmen adayından elde edilen verilerin normallik dağılımına uygunluğu Kolmogorov Smirnov testi ile kontrol edilmiş, verilerin analizinde t-testi, ANOVA ve post-hoc olarak Scheffe kullanılarak çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlülük algıları cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, ilgili konuda eğitim alma durumlarına ve çocukluklarında farklı kültürlerden arkadaş sahibi olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü, yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri yer ve üniversitede aldıkları eğitimi yeterli bulma düzeyleri ile ilerideki sınıflarında kültürel çeşitlilikten doğan problemler ile başa çıkma yeterliliğine ilişkin görüşleri çokkültürlülük algı puanlarında farklılaşmalara yol açmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular alan yazınla ilişkili olarak tartışılmış, öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, kültürel çeşitlilik, öğretmen eğitimi

*Bu çalışma 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur.

** Doğu Akdeniz Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Erken Çocukluk Eğitimi, Gazimağusa, cpekoz72@gmail.com

***Doğu Akdeniz Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Erken Çocukluk Eğitimi, Gazimağusa, bukulcu_41@windowslive.com

****Prof. Dr. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Erken Çocukluk Eğitimi, Gazimağusa, isik.gursimsek@emu.edu.tr

INVESTIGATING EARLY CHILDHOOD TEACHER CANDIDATES' PERCEPTIONS ON MULTICULTURALISM

Abstract

Multiculturalism has gained vital importance with the globalization of the world, new alliances formed by countries, thawing concept of country borders and new immigration patterns due to the thawing borders. The efficiency of multicultural education is highly depended on teachers multiculturalism perceptions. In this context, the aim of this research is investigating the preservice preschool teachers multiculturalism perception and defining the impacting factors. In line with this purpose, data was collected from 132 participants who were studying in Preschool Education Programme of different state and private universities at North Cyprus. The data was collected by "Multiculturalism Perception Scale" which is developed by Ayaz (2016). No meaningful relations were found between participant's gender, grade level, having an education on multiculturalism and having friends from different cultures and their perception on multiculturalism. On the other hand, participant's multiculturalism perception scores differentiated significantly due to high school graduation, the place they spent most of their life, how they evaluate the education at their university, and their perception of how effective they would be on multicultural education in their classrooms. The results of the study discussed in relation with the literature.

Keywords: Multiculturalism, multicultural education, cultural diversity, teacher education

GİRİŞ

Tarım toplumundan, sanayi toplumuna, ardından bilgi toplumuna geçişin ve bu geçiş ile meydana gelen göç ve uluslararası, ekonomik, sosyal vb. amaçlarla oluşturulan birliklerin, çokkültürlülük kavramının ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir (Cırık, 2008). Bu gelişmeler doğrultusunda dünyada farklı kültürler ve alt kültürlerden gelen bireyler, aileler ve gruplar tarafından çokkültürlü nüfus yapıları oluşmaktadır (Temel, 2008). Bu toplumların ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve yaşanabilecek sorunları önlemek için çokkültürlülük kavramı benimsenmiştir. Çokkültürlülük kavramı; tek tipleştirilmiş etnik ve kültürel öğeler ve homojen toplum yapısı yerine çeşitliliğin benimsendiği ve toplum içinde kabul gördüğü görüştür (Evkuran, 2014). Bir başka deyişle çokkültürlük, çeşitliliğin değerleri ve küreselleşen dünyada ki karmaşık duruma karşı takınılan siyasi tavrın denge durumudur (Bağlı & Özensel, 2005; Özensel, 2012).

Bu denge durumuna bağlı olarak toplumda oluşan ihtiyaçlar eğitime de yansımış ve okullarda da yeni profillerin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Okullarda oluşan bu yeni olgu, çeşitli kültürdeki öğrencilere etkili bir eğitim öğretim ortamı hazırlayacak öğretmen yeterliklerine yönelik çalışmaları da beraberinde getirmektedir. Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğinde artan düzeylerde; National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) benzeri kuruluşların, çokkültürlü eğitim ortamlarındaki öğretmen yeterliklerine dikkat çektiği ve öğretmen yeterliklerin önemine vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin farklı kültürleri anlamalarına ve etkileşim kurabilmelerine yönelik eğitimlerin geliştirilmeye çalışıldığı ve bu konudaki eğilimin giderek arttığı gözlenmektedir (Koçak & Özdemir, 2015).

Çokkültürlü eğitim öğrencilerin cinsiyet, sosyal sınıf, etnik, ırksal ve kültürel karakteristikler (Banks, 2010), dinsel yönelim, cinsel yönelim ve engelleri (Jackson, 2006) gözetilmeksizin eğitim kurumlarında eşit öğrenme şansına sahip olduğu (Banks, 2010) ve bu öğrenciler için ayrımcılık ve eşitsizliğin olmadığı eğitim deneyimleri sunmayı hedefler (Ghosh & Abdi, 2004). Okul öncesi dönem, çokkültürlü eğitime başlanması ve çokkültürlülüğün temellerinin atılması için en uygun dönemdir (Perkins & Mebert, 2005; Berthelsen & Karupiah, 2011). Bu noktada sadece eğitim ortamlarının

çokkültürlü eğitime göre düzenlenmiş olması yeterli olmamakta, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük algıları (Ayaz, 2016) ve öz yeterlilikleri (Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders, & Kunter, 2015) önem kazanmaktadır.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti de (KKTC) küreselleşen dünyadaki diğer ülkeler gibi çeşitli göç desenlerine bağlı olarak göç almaktadır. 2011’de yapılan nüfus sayımına göre genel nüfus 286.257 iken, KKTC vatandaşı olmayan nüfus 95.763’tür. Bu nüfustan 11.786 kişi ise 0-9 yaş aralığında olan çocuklardır (Devlet Planlama Örgütü, 2017). Nüfusun önemli bölümünün göç eden kişilerden oluşması ve Kıbrıs coğrafyasında çözüme ulaşamamış etnik çatışmaların varlığı göz önünde bulundurulduğunda çokkültürlü eğitim genelde Kıbrıs coğrafyası özelde ise KKTC için önemlidir. Buna rağmen yapılan araştırmalarda KKTC’deki okul öncesi kurumlarında çokkültürlü eğitim için gerekli altyapının yetersiz olduğu belirlenmiştir (Çiçek, 2017). Bu bağlamda anılan kültürel çeşitlilik içerisinde eğitim gören okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının hangi faktörlerden etkilendiğinin saptanması ileride çokkültürlü eğitim kapsamında yapılacak iyileştirmelere ışık tutacaktır. Bu görüşlerden hareketle bu çalışmanın amacı; okulöncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının çeşitli değişkenlerle ilişkileri açısından incelenmesi ve öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının hangi değişkenlere göre farklılaştığının belirlenmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının incelenmesini saptamaya yönelik, nicel araştırma yaklaşımının bir deseni olan betimsel araştırma modelini benimseyen bir araştırmadır. Betimsel araştırmalarda; ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı biçimde araştırılarak, olaylar ve durumlar arası ilişkiler incelenmekte ve betimlenmeye çalışılmaktadır (Karakaya, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini; KKTC’deki bir devlet üniversitesi (Atatürk Öğretmen Akademisi), iki vakıf üniversitesi (Doğu Akdeniz Üniversitesi ve Lefke Avrupa Üniversitesi) ve üç özel üniversitenin (Girne Amerikan Üniversitesi, Yakın Doğu Üniversitesi ve Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi) Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören 1040 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Yakın Doğu Üniversitesi, Girne Amerikan Üniversitesi ve Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi’nde Okul Öncesi öğretmenliği programında öğrenimini sürdüren 3. ve 4. Sınıf öğretmen adayları ile Atatürk Öğretmen Akademisi’nde öğrenim gören 3. Sınıf öğretmen adayları arasından rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen ve gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden 112 kadın (%92), 20 erkek (%8) toplam 132 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin algıları konusunda daha detaylı bilgilere ulaşılmasını sağlayabileceği düşüncesiyle çalışma 3. ve 4. sınıflarla sınırlandırılmıştır. Katılımcıların 49’u üçüncü sınıf öğrencisi (%37), 83’ü dördüncü sınıf öğrencisidir (%63). Mezun oldukları lise türü açısından değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının 49’u meslek lisesinden (%37), 21’i Anadolu lisesinden (%16), 62’si ise düz devlet/özel liseden (%47) mezundur. Öğretmen adaylarının 19’u yaşamının en uzun süresini köyde (%14), 13’ü kasabada (%10), 68’i şehirde (%52), 32’si ise büyükşehirde (%24) geçirmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada; öğretmen adaylarının, çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarını belirlemek amacıyla Ayaz (2016) tarafından geliştirilen “Çokkültürlülük Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, faktör yükleri .389 ile .809 arasında dağılan toplam 25 maddeden oluşan 5’li Likert türü (1=Hiç katılmıyorum ve 5=Kesinlikle katılıyorum) ve tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ayaz’ın (2016), 194 öğretmen adayı üzerinden gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .94 olarak belirlenmiştir. Yapılan bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenirlik katsayısı tekrar hesaplanmış ve Cronbach Alpha değeri .93 olarak saptanmıştır. Ölçekten alınabilecek en az puan 25, en çok alınabilecek puan ise 175’tir. Çokkültürlülük Algı Ölçeği’nde yüksek puan almak, öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik olumlu bir algıya sahip olduğunu göstermektedir.

Ayrıca bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çeşitli demografik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda, katılımcıların demografik bilgilerinin (cinsiyet, sınıf, mezun olduğu lise türü, en uzun süre yaşanan yer, çocuklukta farklı kültürden arkadaşı olma), çokkültürlülük ile ilgili alınan eğitimin niteliği, yeterliliği ve gelecekte kendini çokkültürlü sınıflarda ne ölçüde yeterli göreceği konularındaki durumlarını belirlemeye yönelik çoktan seçmeli ve derecelendirmeli sorular bulunmaktadır.

Verileri Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler 2016-2017 eğitim ve öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmanın yapılacağı üniversitelerden gerekli izinlerin alınmasının ardından veri toplanmaya başlanmıştır. Veriler, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Yakın Doğu Üniversitesi, Girne Amerikan Üniversitesi ve Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi’nde Okul Öncesi öğretmenliği programında öğrenimini sürdüren 3. ve 4. Sınıf öğretmen adayları ile Atatürk Öğretmen Akademisi’nde okuyan 3. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarından toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama aşamasında öğretmen adaylarına toplam 250 adet form dağıtılmıştır. Gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 132 öğretmen adayı tarafından geri dönüt alınmış ve geri dönüt alınan formlar ile analiz işlemi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizi öncesinde verilerin normallik dağılımına uygunluğu Kolmogorov Smirnov testi ile kontrol edilmiş ve dağılımın normallik koşullarını sağladığı belirlenmiştir (Skewness=-.883 ve Kurtosis= 1.338, $p>.05$). Bu bağlamda veri analizi sürecinde toplanan veriler SPSS 23 (Statistical Package for Social Sciences) paket programından yararlanılarak t-testi ve ANOVA testleri uygulanarak değerlendirilmiştir. Gruplararası farklılığın saptanması durumunda farkın kaynağını belirlemek amacıyla post-hoc testi olarak Scheffe kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle öğretmen adaylarının çokkültürlülük algı ölçeği puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma, farklı kültürden arkadaş sahibi olma değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için yapılan t-testleri ve ardından öğretmen adaylarının mezun olduğu lise türü, yaşamlarında en uzun süre geçirilen yer ve üniversitede aldıkları eğitimi çokkültürlülük açısından yeterli bulma düzeyleri ve kendilerini çokkültürlü sınıflarda eğitim verme konusunda ne ölçüde yeterli

algıladıkları değişkenlerine göre yapılan ANOVA testleri ve sonuçları sunulup tartışılacaktır.

Tablo 1. Katılımcıların çokkültürlülük algı ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kadın	111	110.198	12.312	129	1.449	.158
Erkek	20	106.300	10.840			

p> .05

Öğretmen adaylarının Çokkültürlülük Algı Ölçeği puanlarının cinsiyetleri açısından incelenmesi ile ilgili sonuçlar Tablo 1’de görülmektedir. Kadın katılımcıların puan ortalamaları (\bar{X} =110.198) erkek katılımcılardan (\bar{X} =106.300) daha yüksektir ancak katılımcıların çokkültürlülük algı puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t(129)=1.449, p> .05).

Tablo 2. Katılımcıların çokkültürlülük algı ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre t-testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
3. Sınıf	48	108.354	10.666	128	.865	.389
4. Sınıf	82	110.170	12.928			

p> .05

Çokkültürlülük Algı Ölçeği puanlarının katılımcıların sınıf düzeyleri açısından incelenmesi ile ilgili sonuçlar Tablo 2’de görülmektedir. Dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının (\bar{X} =110.170), üçüncü sınıftakilerden (\bar{X} =108.354) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak katılımcıların çokkültürlülük algı puan ortalamaları arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyine dayalı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t(128)= .865, p>.05.)

Tablo 3. Katılımcıların çokkültürlülük algı ölçeği puanlarının çokkültürlülükle ilgili eğitim alma durumlarına göre t-testi sonuçları

Çokkültürlülükle İlgili Eğitim Alma Durumu	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Eğitim Almayan	117	109.078	12.287	128	1.347	.195
Eğitim Alan	14	113.214	10.671			

p> .05

Çokkültürlülük Algı Ölçeği puanlarının katılımcıların çokkültürlülük ile ilgili herhangi bir eğitim alıp almadıklarına göre incelenmesine ilişkin sonuçlara Tablo 3’te yer verilmiştir. Çokkültürlülük konusunda herhangi bir eğitim almamış olan katılımcıların sayıca fazla olduğu ve puan ortalamalarının (\bar{X} =109.078), eğitim almış olduğunu belirten katılımcılara oranla (\bar{X} =113.214) daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak katılımcıların

çokkültürlülük algı puan ortalamaları arasında görülen bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(128)= 1.347, p>.05$.)

Tablo 4. Katılımcıların çokkültürlülük algı ölçeği puanlarının farklı kültürden arkadaş sahibi olma durumlarına göre t-testi sonuçları

Farklı Kültürden Arkadaş Sahibi Olmak	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Hayır	79	108.670	12.768	129	1.085	.280
Evet	52	110.981	11.103			

$p>.05$

Çokkültürlülük Algı Ölçeği puanlarının katılımcıların farklı kültürden arkadaş sahibi olup olmadıklarına göre incelenmesi ile ilgili sonuçlara Tablo 4'te yer verilmiştir. Farklı kültürlerden arkadaş sahibi olan bireylerin ($\bar{X}=110.981$), farklı kültürden arkadaş sahibi olmayan bireylere ($\bar{X}=108.670$) göre çokkültürlülük algı puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak katılımcıların çokkültürlülük algı puan ortalamaları arasında görülen bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(129)=1.085, p>.05$).

Tablo 5. Katılımcıların çokkültürlülük algı ölçeği puanlarının mezun oldukları lise türüne göre anova sonuçları

Mezun Olunan Lise Türü	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Farklılık
Meslek Lisesi	49	114.367	9.701	7.721	0.001	1-2,1-3
Anadolu Lisesi	21	103.571	13.430			
Düz Lise (Özel/Devlet)	61	107.852	12.232			
Toplam	131	109.603	12.142			

$p<.01$

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların çokkültürlülük algı puanlarının mezun olunan lise türüne göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($f(2.128)=7.721, p<.01$.) Başka bir deyişle, çokkültürlülük algı puanı eğitim alınan okul türüne bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Birimler arasındaki farklılıklara bakıldığında, meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının ($\bar{X}=114.367$), düz liseden mezun öğretmen adaylarına ($\bar{X}=107.853$) ve Anadolu Lisesi'nden mezun olanlara ($\bar{X}=103.571$) göre yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testine göre meslek lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının puanları düz liselerden ve Anadolu Liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 6. Katılımcıların çokkültürlülük algı ölçeği puanlarının yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri yere göre anova sonuçları

Yaşamın En Uzun Geçirildiği Yer	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Köy	19	115.895	10.954	3.654	0.014	1-3
Kasaba	13	107.539	11.544			
Şehir	67	106.925	12.540			
Büyük Şehir	32	112.313	12.142			

Toplam 131 109.603 12.142

p<.05

Araştırma sonuçları, çokkültürlülük algısının yaşanılan bölgeye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir ($f(3,127)=3.654$, $p<0.05$). Başka bir deyişle, çokkültürlülük algı puanı yaşanılan bölgeye bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Puanlar arasındaki farklılıklara bakıldığında, yaşamının en uzun süresini köyde geçiren katılımcılar ($\bar{X}=115.895$) en yüksek puan ortalamasına sahipken bunu büyük şehirlerde yaşamış olan katılımcılar izlemekte ($\bar{X}=112.313$); ve yaşamının en uzun süresini kasabada geçiren katılımcılar ($\bar{X}=107.539$) ile şehirde geçirenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=106.925$) daha düşük olduğu görülmektedir. Puanlar arasındaki farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testine göre, yaşamını en uzun süre köyde geçirmiş olanlarla, şehirde geçirmiş olanların puanları arasında, köyde yaşayanlar lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların çokkültürlülük algı ölçeği puanlarının üniversitede çokkültürlülük ile ilgili aldıkları bilgilerin yeterliliğine ilişkin görüşlerine göre anova sonuçları

Üniversitede Çokkültürlülük Konusunda Verilen Eğitimin Yeterliliği	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Yetersiz	21	106.952	11.316	3.846	0.024	1-3
Biraz Yeterli	88	108.670	12.282			
Çok Yeterli	22	115.863	10.678			
Toplam	131	109.603	12.142			

p<.05

Araştırma sonuçları, çokkültürlülük algısının, öğretmen adaylarının üniversitede çokkültürlülük ile ilgili aldıkları bilgilerin yeterliliğine ilişkin görüşlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir ($f(2,128)=3.846$, $p<0.05$). Puanlar arasındaki farklılıklara bakıldığında, üniversitede çokkültürlülük ile ilgili alınan bilgileri “çok yeterli” bulan katılımcılar en yüksek puana sahipken ($\bar{X}=115.863$) onları üniversitedeki bilgilenmelerini “biraz yeterli” bulan katılımcılar ($\bar{X}=108.670$) izlemekte, üniversitede çokkültürlülük ile ilgili aldıkları bilgileri “yetersiz” bulan katılımcıların ($\bar{X}=106.952$) ise en düşük çokkültürlülük algı puanına sahip olduğu görülmektedir. Puanlar arasındaki farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testine göre, üniversitede çokkültürlülük ile ilgili aldıkları bilgileri “çok yeterli” bulan katılımcıların puanları, “biraz yeterli” bulanların puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 8. Katılımcıların çokkültürlülük algı ölçeği puanlarının çokkültürlü eğitim ortamlarında eğitim verebilme konusunda kendilerini ne ölçüde yeterli gördüklerine göre t-testi sonuçları

Çokkültürlü Eğitim Ortamlarında Eğitim Verebilme Konusunda Ne Ölçüde Yeterliyim	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Biraz Yeterli	87	107.138	12.359	-3.397	129	0.001
Çok Yeterli	44	114.477	10.179			

p<.01

Araştırma sonuçları, çokkültürlülük algısının, katılımcıların çokkültürlü eğitim ortamlarında eğitim verebilme konusunda kendilerine ne ölçüde yeterli algıladıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir ($t(129)=-3.397$, $p<0,05$). Başka bir deyişle, çokkültürlülük algı puanı, algılanan farklı kültürden öğrencilerin eğitiminde karşılaşılabilir olumlu veya olumsuz durumlar ile başa çıkma yeterliliğine bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Puanlar arasındaki farklılıklara bakıldığında, hiçbir katılımcı kendini yetersiz bulmamaktadır. Kendini çok yeterli bulan katılımcılar ($\bar{X}=114.477$) en yüksek puana sahipken bunu biraz yeterli bulan katılımcılar ($\bar{X}=107.138$) izlemektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Okulöncesi öğretmenliği programlarında öğrenim göre öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algıları ile ilişkili olabilecek çeşitli değişkenlerin ele alınıp incelendiği bu çalışmada önemli bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Öncelikle araştırmadan elde edilen, öğretmen adaylarının çokkültürlülük algısı puanlarının cinsiyetlere göre farklılaşmadığı yönündeki bulgu, alan yazında çeşitli araştırmalar ile tutarlık göstermektedir (Nadelson, et al., 2012; Tortop, 2014; Yazıcı, Başol, & Toprak, 2009; Rissanen, Tirri, & Kuusisto, 2015; Bulut & Başbay, 2015). Belirtilen tüm bu çalışmaların genel sonucu olarak çokkültürlülük algısı ile cinsiyet arasında doğrudan bir ilişki olmadığı öne sürülebilir. Ancak yine ilgili alan yazında bu görüşle çelişen bazı bulgulara da rastlanmakta ve bu araştırmalarda kadın öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarından daha yüksek çokkültürlü eğitim tutumu puanı almaktadır (Demircioğlu & Özdemir, 2014; Koç & Köybaşı, 2016; Vijver, Breugelmans, & Schalk-Soekar, 2008). Cinsiyetin eğitim ile müdahale edilebilir bir değişken olmaması araştırmanın bu bulgusunu önemli kılmaktadır. Çocukların kendilerine ve diğerlerine ilişkin algılarının oluşumunda okul öncesi eğitim döneminin önemi yadsınamaz. Okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak kadınlardan oluştuğu dikkate alındığında, bu konunun derinlemesine araştırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Eğitim ile cinsiyet gibi çeşitli demografik değişkenlerin çokkültürlülük algısına ne yönde ve hangi biçimlerde etki ettiğinin anlaşılması, hizmet öncesinde üniversitede uygulanacak öğretmen yetiştirme programlarının işlevselliğini artırıcı düzenlemelerin planlanmasına katkıda bulunabilir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarının, sınıf düzeyleri ve çokkültürlülük ile ilgili eğitim almış olma durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu literatürdeki bazı çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Nadelson, Boham, Conlon-Khan, Fuentealba, Molly, Hall, Hoetker, Hooley, Jang, Luckey, Moneymaker, Shapiro, Matthew, Zenkert, 2012). Ambrosio, Seguin, Hogan ve Miller (2001) çokkültürlülük kavramının kesin çizgiler ile çizilmiş olmamasından dolayı çokkültürlülük adı altında verilen eğitimlerin öğretmen adaylarında önemli değişimlere neden olmadığını savunmaktadır. Garmon (2005) ise öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik ile ilgili alacağı eğitimin verimliliğinin ancak eğilimsel (bireyin karakter özellikleri ve eğilimleri) ve deneysel olması yoluyla sağlanabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda; çokkültürlülük ile ilgili düzenlenecek eğitimlerin sınırları kesin çizgiler ile belirlenmiş ve bireyin kişilik özelliklerinde değişime sebep olacak deneyimleri içermesi gerekirken, öğretmen yetiştirme programları çoğunlukla bireysel deneyimlerden uzak, izole deneyimler sunmaktadır (Able, Ghulamani, Mallous, & Glazier, 2014). Bu araştırmada elde edilen ve öğretmen

adaylarının sınıf düzeylerinin ve konu ile ilgili aldıkları eğitimin çokkültürlülüğe ilişkin algılarında anlamlı bir fark yaratmadığına ilişkin bulgu yukarıdaki görüşlerle uyumlu gözükmektedir. Bu nedenle gelecekte konu ile ilgili gerçekleştirilecek araştırmalarda, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin eğitim yaşantılarının neler olduğunun ve bu yaşantıların onları hangi yönde/biçimde etkilediğinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak çalışmalara yer verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmaların öğretmen adaylarının tüm üniversite yıllarını ve deneyimlerini kapsayacak biçimde yürütülmesi ile üniversitede alınan eğitimin, süreç içinde öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin algılarında herhangi bir farklılığa yol açıp açmadığının ve verilen eğitimin kalıcılığının daha detaylı anlaşılması mümkün olabilir.

Çocuklukta farklı kültürden arkadaşlara sahip olduğunu belirten öğretmen adaylarının çokkültürlülük algı puanlarının farklı kültürden arkadaşları olmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmekle birlikte iki grubun puanları arasındaki farklılaşma anlamlı bulunmamıştır. Alan yazında ilgili çalışmalara göre; öğretmen adaylarının geçmişinde yaşadığı çeşitlilik ile ilgili deneyimler, ileride yaşadığı toplumdaki ırkçı yaklaşımlar konusunda farkındalık geliştirmesine katkıda bulunmakta ve sınıfında bu konulara değinme istekliliğini arttırmaktadır (Demoiny, 2017; LaDuke, 2009; Whipp, 2013; Rissanen, Tirri, & Kuusisto, 2015; Dedeoğlu & Lamme, 2011). Ayrıca öğretmen adaylarının önceden edindiği kültürel çeşitlilik ile ilgili deneyimler, öğretmen eğitim programlarında ne öğrenecekleri konusunda bir filtre görevi görmektedir (Major & Brock, 2003; Garmon, 2004). Bu bulgu temas kuramı ve yapılan araştırmalarda kültürel çeşitlilik ile ilgili deneyimlerin çokkültürlülük algısına pozitif etki etmesi kapsamında ele alındığında sadece kültürel çeşitlilik deneyiminin değil bu deneyimin niteliğinin de önem kazandığı görülmektedir. KKTC'deki vakıf üniversiteleri ve özel üniversitelerin çokkültürlü yapıları içinde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının kültürlenme deneyimlerinin daha detaylı incelenmesi bu açıdan önem taşımaktadır. Farklı kültürlerden bireylerle etkileşme fırsatlarının bulunduğu ortamlarda öğrenimlerini sürdürmenin, öğretmen adaylarını çokkültürlülüğe ilişkin algılarında her hangi bir farklılaşmaya yol açıp açmadığının daha detaylı çalışmalarla anlaşılması gerektiği düşünülmektedir.

Katılımcıların mezun oldukları lise türlerine bakıldığında, en yüksek çokkültürlülük algı puanının meslek lisesi mezunlarına ait olduğu saptanmıştır. Bunun sebebi ise özel okul, Anadolu liseleri gibi belirli zümrelerin veya belirli eleme sınavlarından geçmiş bireylerin bir arada bulunduğu okullarda farklı kültürler ile karşılaşmak ender bir durumken, toplumun her kesiminden gelen bireylerin bulunduğu ve bu durumun toplumun içinde bulunan kültürel zenginliği bir araya getirdiği meslek liselerinde farklı kültür veya alt kültürden bireyler ile karşılaşmak daha olasıdır (Alanay & Aydın, 2016). Farklı grupların bir arada bulunduğu uygun eğitim ortamlarında grupların birbirlerine karşı olumlu düşünce ve davranış geliştirmesi mümkündür (Dejaghre, Hooghe, & Claes, 2012; Bağcı & Çelebi, 2016; Geel & Vedder, 2010; Hughes, Lolliot, & Hewstone, 2012). Çalışmadan elde edilen ve alan yazında grup-içi temas hipotezi tarafından da desteklenen bu bulgu, okulların öğrencilerine çokkültürlü yaşam deneyimleri sunmasının gerekliliğini göstermektedir. Grup içi temas hipotezine göre dört pozitif özelliğin bir araya gelmesi, bir ortamda bulunan farklı grupların birbirlerine karşı önyargısının azalması ve dış gruba karşı olumlu davranış geliştirilmesi için yeterlidir (Pettigrew & Tropp, 2005). Bu hipotezden hareketle, öğretmen adaylarının üniversitedeki eğitimleri süresinde farklı etnik gruplar ve çeşitli kültürlerle tanışmalarını sağlayıcı Erasmus, AIESEC vb. uluslararası öğrenci değişim programlarına katılmaları konusunda teşvik edilmelerinin

önemli bulunmaktadır. Bu yollarla farklı kültürlerden bireylerle karşılaşan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin daha fazla deneyim kazanabilecekleri ve bunun da algılarını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Yaşamının büyük kısmını köy ve büyükşehirde geçiren katılımcıların çokkültürlülük algı puanlarının şehir ve kasabada yaşayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmanın yaşanılan bölge ile ilgili hipotezi; yaşamın büyük bölümünün geçtiği bölgedeki kültürel çeşitlilik ile çokkültürlülük algısının ilişkili olduğu yönündeydi. Bu bağlamda çalışmada elde edilen yaşamının büyük bölümünü köyde geçiren katılımcıların yüksek çokkültürlülük algı puanına sahip olması durumu; Han, Madhuri ve Scull 'un (2015) araştırmasında elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Çalışmadan elde edilen bu bulgunun doğru biçimde yorumlanabilmesi için daha fazla çalışmaya gerek duyulmaktadır. Ancak Eğitim Fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği programlarına devam eden öğretmen adaylarının önemli bir oranda kırsal kökenli oldukları dikkate alındığında bu bulgu önemli gözükmektedir. Köy gibi kültürel çeşitliliğin az olduğu yerlerden gelen öğretmen adaylarının gerek üniversite kampüslerinde gerekse üniversite okumak için kaldıkları bölgelerdeki kültürel çeşitliliğe uyum sağlamaları bir çeşit farklı kültürlerle açılmayı gerektirmektedir. Büyükşehirler gibi kültürel çeşitliliğin olduğu ortamlarda yaşam deneyimine sahip olmak öğretmen adaylarının çokkültürlülük algı ve tutumlarını etkilemektedir (Yazıcı, Başol, & Toprak, 2009; Bulut & Başbay, 2015). Bu iki farklı kesimin yaşam deneyimlerinin ve bunların çokkültürlülük algısına etkilerinin daha iyi irdelenebileceği nitel çalışmalara gereksinim bulunmaktadır.

Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlülük algı puanlarının, öğrenim gördükleri üniversitede çokkültürlülük konusunda aldıkları bilgilerin yeterliliğine ilişkin görüşlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda iyi hazırlanmış, çeşitli şartların yerine getirildiği öğretmen yetiştirme programlarının (Garmon, 2005; Able, Ghulamani, Mallous, & Glazier, 2014; Magogwe & Ketsitlile, 2015) öğretmen adaylarının çokkültürlülük tutumlarına ve bilgilerine olumlu etki ettiği (Capella-Santana, 2003; Baldwin, Buchanan, & Rudisill, 2007) ve alınan eğitime yönelik geliştirilen tutumun daha iyi eğitim çıktılarına dönüştüğü saptanmıştır (Bezrukova, Spell, Perry, & Jehn, 2016). Alan yazındaki bu veriler dikkate alındığında bu çalışmada elde edilen sonuç önemlidir. KKTC'de verilerin toplandığı üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde yapılandırılmış herhangi bir çokkültürlük eğitimi uygulaması yoktur. Ancak farklı ders içeriklerinde çokkültürlülük konusuna değinilmektedir. Bunun yanı sıra KKTC'deki üniversitelere çeşitli ülkelerden öğrencilerin gelmesi nedeniyle öğrenciler kampüs içinde çeşitli etkinliklerde farklı kültürden öğrencilerle karşılaşabilmektedir. Dolayısıyla farklı deneyim ve kültürleşmeler olmakla birlikte bunun iyi yapılandırılmış bir eğitim programı olma özelliğine sahip olması beklenemez. Buna karşın üniversitede edinilen bilgileri "çok yeterli" bulan katılımcıların çokkültürlülük algı puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, çokkültürlülük ile ilgili algıların oluşmasında konu ile ilgili verilecek eğitimin yanı sıra, öğretmen adaylarının üniversitede deneyimledikleri çokkültürlü yaşantıların da önemli olduğuna işaret etmektedir. Öğretmen adaylarınca algılanan, çokkültürlülük konusunda aldıkları bilgilerin yeterliliğinin ise hangi faktörlere göre farklılaştığının ve öğretmen adaylarının alacakları çokkültürlülük eğitimi ile ilgili beklentilerinin neler olduğunun belirlenmesi bu konuda daha iyi bir anlayışa sahip olmamıza yardımcı olacaktır. Gelecekte konuyla ilgili yürütülecek çalışmalarda bu konunun daha detaylı ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlülük algı puanları, çokkültürlü eğitim ortamlarında eğitim verebilme konusunda kendilerini ne ölçüde yeterli algıladıklarına göre farklılaşmaktadır. Çokkültürlü ortamlarda eğitim verebilme konusunda kendisini “yeterli” algılayanlar daha az sayıda olmakla birlikte bu katılımcıların çokkültürlülük puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenin kültürel çeşitliliğin olduğu ortamlarda eğitim verebilmesinin kendi öz yeterliliği ile bağlantılı olmasından (Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders, & Kunter, 2015) dolayı önemlidir. Ayrıca bu bulgu, doğrudan araştırmanın konusu ile ilgili olmasa da dolaylı olarak, Bandura'nın (1977) öz-yeterlilik teorisi tarafından da desteklenmektedir. Öz yeterlilik teorisine göre kişinin belirli bir duruma yönelik yeterlilik inançları o durum ile başa çıkma konusundaki becerisini etkilemektedir. Öz yeterlilik teorisi eğitim ortamlarında ele alındığında ise, öğretmenlerin öz yeterlilikleri öğrenci başarısına, karşılaşılan problemlerin üstesinden gelme ve öğretmen etkililiğine etki etmektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Bu nedenle, öğretmen adaylarının özellikle öğretmenlik uygulaması çalışmalarında, okullarda farklı etnik kimlik ve kültürlerden gelen çocuklara yönelik eğitim düzenlemelerine katılmalarının, öğretmenlerin bu konularda karşılaştıkları güçlükleri ve başa çıkma yollarını deneyimlemelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Benzer biçimde topluma hizmet gibi uygulamalı dersler kapsamında içinde yaşadıkları çevrede, farklı kültürlerden gelen aileler ve çocuklarına yönelik projeler üretmeleri de beklenebilir.

ÖNERİLER

KKTC’de ilk kez gerçekleştirilmiş olan öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarına ilişkin bu çalışmada önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Özelde KKTC genelinde ise Kıbrıs coğrafyası çeşitli göç desenlerine bağlı olarak göç almakta ve bu durum çokkültürlü toplum yapısını zorunluluk haline getirmektedir. Çokkültürlü toplum yapısının temelinde ise çokkültürlü eğitim yatmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- 1) Erken çocukluk döneminden başlayarak çokkültürlü eğitimin hedefine ulaşabilmesi ve öğretmenlerin çokkültürlülük konusunda bilgi, beceri ve olumlu algılara sahip olmaları için Eğitim Fakülteleri başta olmak üzere tüm eğitim kurumlarında farkındalığı artırıcı etkinlikler düzenlenmesi gerekmektedir.
- 2) KKTC’de eğitim bağlamında çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili yeterli bilimsel çalışma ve veri bulunmadığı gerçeğinden hareketle bu konularda gerçekleştirilecek bilimsel çalışmaların sayısı artırılmalıdır.
- 3) Gerek hizmet veren öğretmenleri gerekse öğretmen adaylarını çokkültürlü eğitime hazır hale getirmek için çeşitli program ve eğitim modellerinin, KKTC bağlamı göz önünde bulundurularak geliştirilmesi gerekmektedir.
- 4) Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarının çokkültürlü ortamları deneyimleyebileceği fırsatlar ve eğitim etkinlikleri hazırlanmalıdır.
- 5) Öğretmenlik Uygulaması, Topluma Hizmet vb. uygulamaya yönelik dersler öğretmen adaylarının çokkültürlü ortamları deneyimleyebileceği fırsatlar olarak değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Able, H., Ghulamani, H., Mallous, R., & Glazier, J. (2014). Service Learning: A Promising Strategy for Connecting Future Teachers to the Lives of Diverse Children and Their Families. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(1), s. 6-21. doi:10.1080/10901027.2013.874383
- Alanay, H., & Aydın, H. (2016). Multicultural Education: The Challenges and Attitudes of Undergraduate Students in Turkey. *Education and Science*, 41, s. 169-191. doi:10.15390/EB.2016.6146
- Ambrosio, A. L., Seguin, C. A., Hogan, E. L., & Miller, M. (2001). Assessing Performance-Based Outcomes of Multicultural Lesson Plans: A Component Within a Comprehensive Teacher Education Assessment Design. *Multicultural Perspectives*, 3, s. 15-22. doi:10.1207/S15327892MCP0301_4
- Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük Algı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), s. 463-471. doi:10.17755/esosder.11595
- Bağcı, S. C., & Çelebi, E. (2016). Cross-group Friendship and Outgroup Attitudes Among Turkish-Kurdish Ethnic Groups: Does Perceived Interethnic Conflict Moderate the Friendship-Attitude Link? *Journal of Applied Social Psychology*, 47(2), s. 59-73. doi:10.1111/jasp.12413
- Bağlı, M., & Özensel, E. (2005). *Çokkültürlü Vatandaşlık: Kanadalı Türklerin Aidiyet Çabaları ve Değer Yapıları*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M., & Rudisill, M. E. (2007). What Teacher Candidates Learned About Diversity, Social Justice, and Themselves From Service-Learning Experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), s. 315-327. doi:10.1177/0022487107305259
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. J. A. Banks, & C. A. Banks içinde, *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7 b., s. 1-26). New Jersey: John Wiley & Son.
- Berthelsen, D., & Karupiah, N. (2011, Aralık 1). Multicultural education: The understandings of preschool teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), s. 38-42.
- Bezrukova, k., Spell, C. S., Perry, J. L., & Jehn, K. A. (2016). A Meta-Analytical Integration of Over 40 Years of Research on Diversity Training Evaluations. *Psychological Bulletin*, 11, s. 1227-1274. doi:10.1037/bul0000067

Bulut, C., & Başbay, A. (2015). Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), s. 957-978.

Capella-Santana, N. (2003). Voices of Teacher Candidates: Positive Changes in Multicultural Attitudes and Knowledge. *The Journal of Educational Research*, 96(3), s. 182-190. doi:10.1080/00220670309598806

Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(34), s. 27-40.

Çiçek, Ş. A. (2017). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Türkçe Bilmeyen 3-6 Yaş Çocuklarının Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.

Dedeoğlu, H., & Lamme, L. L. (2011). Selected Demographics, Attitudes, and Beliefs About Diversity of Preservice Teachers. *Education and Urban Society*, 43(4), s. 468-485. doi:10.1177/0013124510380718

Dejaghere, Y., Hooghe, M., & Claes, E. (2012). Do Ethnically Diverse Schools Reduce Ethnocentrism? A Two-Year Panel Study Among Majority Group Late Adolescents in Belgian Schools. *International Journal of ntercultural Relations*, 36, s. 108-117. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.02.010

Demircioğlu, E., & Özdemir, M. (2014). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), s. 211-232.

Demoiny, S. B. (2017). Are You Ready? Elementary Pre-Service Teachers' Perceptions About Discussing Race in Social Studies. *Multicultural Education*, 24(2), s. 15-33.

Devlet Planlama Örgütü. (2017, Şubat 19). *2011 KKTC Nüfus Sayımı Sonuçları*. Devlet Planlama Örgütü: http://www.devplan.org/Nufus-2011/Tablolar/Tablo%209.%20YasGrubu_Tabiiyet_Cinsiyet.xls adresinden alınmıştır

Evkuran, M. (2014). Migration, Cultural Interaction and Multiculturalism in Global World. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), s. 8-20.

Garmon, M. A. (2004). Changing Preservice Teachers' Attitudes/Beliefs About Diversity: What are the Critical Factors. *Journal of Teacher Education*, 55(3), s. 201-214. doi:10.1177/0022487104263080

Garmon, M. A. (2005). Six Key Factors for Changing Preservice Teachers' Attitudes/Beliefs about Diversity. *Educational Studies*, 38(3), s. 275-286. doi:10.1207/s15326993es3803_7

Geel, M. v., & Vedder, P. (2010). Multicultural Attitudes Among Adolescents: The Role of Ethnic Diversity in the Classroom. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(4), s. 549-558. doi:0.1177/1368430210379007

Ghosh, R., & Abdi, A. A. (2004). *Education and the Politics of Difference: Canadian Perspectives*. Toronto: Canadian Scholars' Press Inc.

Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should Teachers Be Colorblind? How Multicultural and Egalitarian Beliefs Differentially Relate to Aspects of Teachers' Professional Competence for Teaching in Diverse Classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, s. 44-55. doi:10.1016/j.tate.2015.02.001

Han, K. T., Madhuri, M., & Scull, W. R. (2015). Two Sides of the Same Coin: Preservice Teachers' Disposition Towards Critical Pedagogy and Social Justice Concerns in Rural and Urban Teacher Education Contexts. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 47(4), pp. 626-656. doi: 10.1007/s11256-015-0327-8

Hughes, J., Lolliot, S., & Hewstone, M. (2012). Sharing Classes between Separate Schools: A Mechanism for Improving Inter-Group Relations in Northern Ireland. *Policy Futures in Education*, 10(5), s. 528-539. doi:10.2304/pfie.2012.10.5.528

Jackson, Y. (2006). *Encyclopedia of Multicultural Psychology*. Londra: Sage Publications.

Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. In A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (pp. 57-83). Ankara: Anı Yayıncılık.

Koç, C., & Köybaşı, F. (2016). Prospective Teachers' Conceptions of Teaching and Learning and Their Attitudes Towards Multicultural Education. *Educational Research and Reviews*, 11(22), s. 2048-2056. doi:10.5897/ERR2016.3009

Koçak, S., & Özdemir, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarında Kültürel Zekânın Rolü. *Elementary Education Online*, 14(4), pp. 1352-1369. doi:10.17051/io.201563742

LaDuke, A. E. (2009). Resistance and Renegotiation: Preservice Teacher Interactions with and Reactions to Multicultural Education Course Content. *Multicultural Education*, 16(3), s. 37-44.

Magogwe, J. M., & Ketsitlile, L. E. (2015). Pre-service Teachers' Preparedness for Teaching Multicultural Students. *Journal for Multicultural Education*, 9(4), s. 276-288. doi:10.1108/JME-11-2014-0040

Major, E. M., & Brock, C. H. (2003). Fostering Positive Dispositions Toward Diversity: Dialogical Explorations of a Moral Dilemma. *Teacher Education Quarterly*, 30(4), s. 7-26.

Nadelson, L. S., Boham, M. D., Conlon-Khan, L., Fuentealba, M. J., Hall, C. J., Hoetker, G. A., . . . Zenkert, A. J. (2012). A Shifting Paradigm: Preservice Teachers' Multicultural Attitudes and Efficacy. *Urban Education*, 47(6), s. 1183-1208. doi:10.1177/0042085912449750

Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü. *Akademik İnceleme Dergisi*, 7(1), s. 55-71.

Perkins, D. M., & Mebert, C. J. (2005, Temmuz). Efficacy Of Multicultural Education For Preschool Children A Domain-Specific Approach. *JOURNAL OF CROSS-CULTURAL PSYCHOLOGY*, 36(4), s. 497-512. doi:10.1177/0022022105275964

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2005). On the Nature of Prejudice: Fifty Years After Allport. J. F. Dovidio, P. Glick, & L. A. Rudman içinde, *On the Nature of Prejudice: Fifty Years After Allport* (s. 262-278). Australia: Blackwell Publishing.

Rissanen, I., Tirri, K., & Kuusisto, E. (2015). Finnish Teachers' Attitudes About Muslim Students and Muslim Student Integration. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 54(2), s. 277-290. doi:10.1111/jssr.12190

Temel, A. B. (2008). Kültürlerarası (Çok Kültürlü) Hemşirelik Eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(2), s. 92-102.

Tortop, H. S. (2014). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Ve Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), s. 16-26.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, s. 783-805.

Vijver, F. J., Breugelmans, S. M., & Schalk-Soekar, S. R. (2008). Multiculturalism: Construct Validity and Stability. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, s. 93-104. doi:10.1016/j.ijintrel.2007.11.001

Whipp, J. L. (2013). Developing Socially Just Teachers: The Interaction of Experiences Before, During, and After Teacher Preparation in Beginning Urban Teachers. *Journal of Teacher Education*, 64(5), s. 454-468.

Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, s. 229-242.

Extended Abstract

Multiculturalism has gained vital importance with the globalization of the world, new alliances formed by countries, thawing concept of country borders and new immigration patterns due to the thawing borders. Accordingly, multicultural societies searched for new ways to live in harmony. Because of this phenomenon, multicultural societies adopted

multicultural education as an answer to their needs. Multicultural education allows educational equity to pupils from a diverse cultural background, ethnicity, sexual and religious orientation. In this new social context, the importance of including cultural diversity in various levels of education programmes highly emphasized. However, the success of education programmes highly depended on teacher efficiency. Thus, teachers must know about multicultural education and know how to apply the principles of multicultural education in class. Multiculturalism contributing causes, as mentioned above, also exists in Turkish Republic of North Cyprus and society is becoming more heterogeneous. The efficiency of multicultural education is also highly depended on teacher's multiculturalism perceptions. Hence, investigating teacher's perception of multiculturalism and understanding which factors have an impact on multiculturalism perceptions is essential. In this scope, investigating preservice teacher's perceptions on multiculturalism and defining the impacting factors will show the way for future regulations. In this context, the aim of this research is investigating the preservice preschool teacher's multiculturalism perception and defining the impacting factors. In line with this purpose, data collected from 3rd and 4th grader volunteer participants studying in Eastern Mediterranean University, Near East University, Girne American University and Cyprus International University and 3rd grader volunteers studying in Atatürk Teacher Training Academy. All of the 132 participants are studying in Preschool Education Programme. 112 of the participants were females (%92), and 20 of them were males (%8). 49 participants were 3rd grader (%37) while 83 of them were 4th graders (%63). To investigate the preservice teachers' multiculturalism perceptions "Multiculturalism Perception Scale", developed by Ayaz (2016) is used. The scale is a 5 factor Likert scale, contains 25 items, and the factor loads range between .389 and .809. Validity and reliability study conducted with 194 preservice teachers and Cronbach Alpha of the scale defined as .94. Reliability coefficient re-calculated for this research and its described as .93. The scores of the scale range between 25-125, high scores from scale shows a positive perception of multiculturalism and multicultural education. Also, researchers developed demographic information form to define the demographical data of participants. Kolmogorov Smirnov normality test was conducted, and the data were analysed by t-test and ANOVA, Scheffe was used as post-hoc. T-test analysis showed that there is no meaningful relationship between preservice teacher's multiculturalism perception and gender. This finding is valuable because gender can't have intervened with education and early childhood teachers are mostly women. There are contradictory results about gender and multicultural perceptions. Investigating gender like variables is essential for understanding which variables have an impact on multiculturalism perception of preservice teachers and configuring the education programmes according to the findings. Preservice teachers' multicultural perceptions didn't have a meaningful relationship with class level and having education related to multicultural education. In this scope, future researches should focus on the educational experiences of preservice teachers and how these experiences impact the perceptions of preservice teachers. Also, future study should be longitudinal, which involves all class levels and experiences of participants. With this research pattern, it will be possible to investigate the process and permanence of the multicultural education. No meaningful relationship found between having a friend from another culture in childhood and multiculturalism perception. Hence, the group who had a friend from another culture in childhood had higher multiculturalism perception scores. If this finding is evaluated in the context of contact hypothesis and the knowledge that experiences related cultural diversity has a positive

impact on multiculturalism perception, it's clear that mere cultural diversity experiences aren't enough, and quality of these experiences should efficaciously be considered. Having more in-depth knowledge of this phenomena will provide valuable information for structuring qualified cultural diversity experiences for teacher candidates during university education and making these experiences more efficient. If we rank multiculturalism perception scores according to the type of high school, vocational high school graduates have highest multicultural perception scores. This phenomenon might be because vocational high schools cover students from all of the coteries with different cultural backgrounds, unlike Anadolu High Schools where students elected with exams and student profile hardly covers few coteries of society. In light of this argument, providing student exchange programs (Erasmus, AIESEC etc.) to preservice teachers, where they will experience different ethnicities and cultures, is thought to have a positive impact on their multicultural attitudes. In this research, it was determined that preservice teachers' multiculturalism perception scores differ significantly due to their opinion about how efficient the multicultural education practices are carried on in their universities. Although there are no systematic multicultural education courses designed for teacher candidates, due to the multicultural composition of the universities of North Cyprus, it is seen that some evaluate their experience as efficient. Investigating the preservice teacher's expectations on the efficiency of the multicultural knowledge thought in universities, and how they relate this with their attitudes of multiculturalism must be evaluated with much detailed research. It found that preschool preservice teacher's multiculturalism perception scores correlate positively with the self-perceived efficiency about their ability to teach in multicultural settings. While low number of the participants claimed higher self-perceived efficiency for teaching in multicultural settings, they have higher multiculturalism perception scores than who claimed lower self-perceived efficiency for teaching in multicultural settings. This finding is essential because teachers' ability of teaching in a multicultural environment is highly dependent on self-perceived efficiency. This argument also supported by the Bandura's Self Efficacy Theory. Thus, providing experiences for preservice teachers where they can experience educational settings consisting of different ethnicities and cultures and experience struggles of teaching in multicultural environments will help them to develop more positive self-efficacy on teaching in multicultural settings.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ HİKÂYEDEKİ AKRANLARINA YÖNELİK GELİŞTİRDİKLERİ PROSOSYAL DAVRANIŞ ÖNERİLERİNİN İNCELENMESİ*

Gizem ÖZER**

Özcan DOĞAN***

ÖZ

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının anlatılan kısa hikâyelerdeki akranlarının yaşadığı durum ile ilgili empatik-duyguyu tahmin etmeye yönelik cevapları ve bu hikâyelerdeki çocukların yaşadığı duruma yönelik geliştirdikleri prososyal davranış önerilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve bu yöntem içerisinde yer alan, durum çalışması araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada, iki kısa hikâye hazırlanarak kullanılmıştır. Bu hikâyeler Feshbach ve Roe (1968) tarafından 6 ve 7 yaşındaki çocukların empatik becerilerini ölçmek amacıyla hazırladıkları hikâyelerden “üzüntü” durumu ile ilgili olanlar temel alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan hikâyeler köpeği kaybolan bir erkek çocuk ve köpeği hasta olan bir kız çocuk ile ilgilidir. Birinci ve ikinci hikâyenin sonunda çocuklara, hikâyedeki çocuğun bu durumda ne hissediyor olabileceği, kendisinin bu durumda ne hissettiği ve hikâyedeki çocuğa yaşadığı durum karşısında ne söyleyeceği, ne yapacağı soruları sorulmuştur. Veriler, çocuklarla birebir görüşme yapılarak ve araştırmacının görüşme süresince aldığı yazılı notlar ile toplanmıştır. Yazılı dokümanın analizi, betimsel ve içerik analizini bir arada kullanılarak yapılmış, hem yeni kod ve temalara ulaşılmış hem de ilgili literatürde yer alan kodlardan da yararlanılarak, temalara son hali verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı, Zonguldak ili, Karadeniz Ereğli ilçesindeki bir okuldaki iki anasınıfı ve bu sınıflardaki 30 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada toplanan verilerin analizi üç ayrı bölüm olarak yapılmıştır. Birinci bölümde; anlatılan hikâyelerdeki ana karakterlerin duygusunun ne olduğuna yönelik çocukların verdikleri cevapların analizi, ikinci bölümde; hikâyelerin kahramanlarının yaşadığı olaya karşılık, bu durumda kendilerinin ne hissettiği ve üçüncü bölümde hikâyelerin kahramanlarının yaşadıkları olaya karşılık nasıl bir tepkide bulunacakları, neler söyleyip, neler yapacaklarına yönelik cevapları analiz edilmiştir. Birinci bölüm için elde edilen bulgularda; çocukların neredeyse tamamının (1 çocuk hariç), hikâyelerden birinin kahramanı olan kız çocuğunun hissedeceği duygu için de, diğer hikâyenin kahramanı olan erkek çocuğunun hissedeceği duygu için de “üzüntü” duygusunu ifade ettikleri görülmüştür. İkinci bölüm için elde edilen bulgular incelendiğinde; çocukların bu bölümde belirttikleri duygular birinci bölüme göre çeşitlilik göstermekle birlikte, yine çocukların büyük bir çoğunluğu anlatılan hikâyelerdeki durumlar karşısında “üzüldüklerini” belirtmişlerdir. Üçüncü bölüm için elde edilen bulgularda ise; çocukların neredeyse tamamının iki hikâye için de prososyal davranış önerileri verdikleri görülmüştür. Buna göre çocukların prososyal davranış önerileri en düşük düzeyden en üst düzeye; temennide bulunmak, tavsiye vermek, teselli vermek, dolaylı yardım-çözümüne yönlendirme, işbirlikli yardım, şefkat gösterme ve aktif yardım şeklinde sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, çocuk, prososyal davranış, yardım etmek, empati.

*Bu çalışma 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur.

**Dr. Öğr. Üyesi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Zonguldak, gizemozer84@gmail.com

***Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, ozcdogan@hacettepe.edu.tr

INVESTIGATION OF THE PROSOCIAL BEHAVIORS SUGGESTED BY PRE-SCHOOL CHILDREN TOWARDS THEIR PEERS' EXPERIENCES IN STORIES

ABSTRACT

This study aims to investigate the empathic reactions of pre-school children for the situations depicted in the stories (narrated) and the prosocial behavior proposals they developed to help the children included in these stories. Qualitative research methodology and case study included in this methodology has been used in the study. Two short stories were formed in the study. These stories were prepared on the basis of "sadness" theme in the stories written by Feshbach and Roe (1968) to measure 6 and 7-year-olds' empathic skills. The formed stories are about a boy whose dog is missing and girl whose dog is sick. At the end of the first and second stories, children were asked questions of what the children in the story might feel in this situation, what they feel in this situation, what they would say to and what would do for the child in the story about its situation. The data were collected through interviews with the children and written notes that the researcher took during the interview. The analysis of the written document was done using a combination of descriptive and content analysis. In this process, both the new codes and the themes were reached and the codes in the related literature were used to make the final themes. From the academic year 2016-2017 two kindergarten classes in a primary school of Ereğli district of Zonguldak province and 30 children from these classes constituted the study group of the research. Analysis of the data collected for the research is performed in three distinct sections. The below analysis on these three sections are performed: In the first section an analysis of children's reactions to what the emotions of the protagonists in the narrated stories are, in the second section analysis of children's reactions, what they feel for the incident that the protagonist experienced and in the third section analysis of children's reactions how they would response, what they would say, what they would do for the incident that the protagonist experienced. In the findings obtained for the first chapter, it has been observed that nearly all of the children (except one child) expressed the emotion of "sadness" both for the feeling felt by the girl who is the protagonist of one of the stories and by the boy who is the protagonist of the other story. When the findings attained in the second section are reviewed, although the emotions that children expressed in this section vary compared to the first section, a great majority of children have also stated that they felt "sadness" for the situations in the narrated stories. In case of the findings obtained in the third section, it has been observed that almost all of the children reacted with positive expressions for the two stories. In view of that, children's prosocial proposals are ranked from the lowest to the highest level as making wish, giving recommendation, giving solace, indirect help-guidance for solution, cooperative help, showing affection and active help.

Keywords: Preschool, child, prosocial behavior, helping, empathy.

GİRİŞ

Son yıllarda empati ve prososyal davranışlara yönelik erken çocukluk dönemini kapsayan araştırmalarda artış gözlenmektedir. İnsanın kendisi ile karşısındaki kişi arasında odaklaşan duygu paylaşımı ve o kişinin durumuna uygun duygusal bir tepki olarak tanımlanan empati (Eisenberg ve Strayer, 1987; Roberts ve Strayer, 1996) ve bir başkasının yararına, ona yardım etmek amacıyla gönüllü olarak yapılan eylemler olarak tanımlanan prososyal davranışlar (Eisenberg ve Mussen, 1989; Hay, 1994), kişinin sosyo-duygusal gelişimi için önemli yapıtaşlarıdır denilebilir.

Bu öneme istinaden, çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ile ilgili araştırmalarda empati kavramına gün geçtikçe daha fazla yer verildiği gözlenmektedir (Wispe, 1987). Bununla beraber, empatik ilginin prososyal eylemlere aracılık eden kritik faktörlerden biri (Eisenberg ve Mussen, 1989) olduğu göz önüne alındığında bu iki beceri arasındaki ilişkinin önemi daha ön plana çıkmaktadır. Başkalarına yardım etmek için istekli davranışlar sergileyen çocukların, bilişsel ölçeklerde daha fazla empati ve perspektif alma becerileri gösterdikleri görülmüştür (Chalmers ve Townsend, 1990). Buna göre prososyal davranışların, empatik ilginin dışavurumu olduğu söylenebilir. Yardım etme, paylaşma,

teselli etme, işbirliği yapma gibi davranışlar olumlu davranışlar olarak, prososyal davranışlara örnek olarak verilmektedir (Beatty, 1998).

Çocuklukta görülebilecek bu davranışlar, yetişkinlikte cömertlik, paylaşmak, hayır kurumlarına bağış yapmak, toplumun yararına olacak aktiviteler düzenlemek, toplumdaki eşitsizlik ve adaletsizlikleri gidermeye çalışmak gibi davranışlara da kaynaklık edebilir (Eisenberg ve Mussen, 1989). Bu açıdan bakıldığında prososyal davranışları çoğunlukta olan bireylerin topluma daha yararlı olacağı öngörülebilir.

Empatinin ise karşımızdaki insanın duygusal durumunu paylaşmaya yönelik hissel bir beceri olması sebebiyle prososyal davranışların kökenindeki bir beceri olduğu düşünülebilir. Empatinin gelişimi ve tanımlanmasında araştırmacıların farklı görüş sergilediği bir nokta empatinin bilişsel veya duyuşsal olduğu yönündedir. Empatiyi bilişsel olarak tanımlayan araştırmacılar (Dymond, 1949; Deutsch ve Madle, 1975; Staub, 1987), empatinin beyin gelişimi ile bağlantılı olduğunu ve diğer bireyin durumunu anlama ve içselleştirme becerilerini kapsadığını belirtmişlerdir. Ağırlıklı olarak duyuşsal boyutuna önem veren araştırmacılar ise (Feshbach, 1975; Hoffman, 1984, 1987; Eisenberg ve Strayer, 1987) bireyin karşısındaki insanın ne hissettiğini anlama ve duygusunu paylaşmaya yönelik tanımlar yapmışlar, empatinin duygusal boyutu göz ardı edildiğinde bunun sadece başkasının durumunu etiketleme becerisi olacağını belirtmişlerdir. 70'li yıllardan sonra ise hem bilişsel hem duyuşsal boyutları bir arada alınarak tanımlanmaya başlamıştır (Dökmen, 1995).

Prososyal davranışların motivasyon kaynağı ve itici gücü olan empatinin çocuklukta gelişimi Hoffman (1984, 1987, 2008) tarafından basamaklandırılmıştır. Bu basamaklar sırasıyla; global empati (0-1 yaş), egosantrik / benmerkezci empati (1-2 yaş), diğerlerinin duyguları için empati / gerçeğe uygun empati (2-6 yaş) ve diğerlerinin yaşam koşulları için empati (7 yaş ve üstü) aşamalarıdır. Bu araştırmada yer alan çocukların Hoffman'ın sınıflamasına göre "diğerlerinin duyguları için empati / gerçeğe uygun empati (2-6 yaş)" aşamasında oldukları söylenebilir. Bu aşamada yer alan çocuklar artık karşısındaki insanın kendilerine göre farklı duyguları ve ihtiyaçları olduğunu kavramaya başlarlar. Bu sebeple bir önceki egosantrik aşamada üzgün birine kendi eşyasını / oyuncağını getirerek avutmaya çalışan çocuk, bu aşamada artık o kişinin neye ihtiyacı varsa ona yönelik girişimlerde bulunabilir.

Hoffman (1987, 2008), prososyal davranışların gelişiminin de empatiye benzer şekilde ilerlediğini belirtmiştir. Yapılan araştırmalarda 1,5 yaşındaki çocukların acı çeken başkalarını rahatlatmaya yönelik eylemler yaptıkları, 2 yaş ile beraber sıkıntıda olan kişiye çeşitli nesnelere getirdikleri, sözel sempati gösterdikleri ve önerilerde buldukları gözlenmiştir (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler ve Chapman, 1983). Bununla beraber bazı araştırmalarda küçük çocukların yardım etme konusunda kendilerini aciz hissetmeleri veya ortamda bir yetişkinin olması durumunda kendilerini yardım etme konusunda sorumlu hissetmemeleri gibi sebeplerden dolayı yardım etme davranışının az görüldüğü belirtilmiştir (Midlarsky ve Hannah, 1985; Caplan ve Hay, 1989). Bu çocukların kendilerinin yardım etmelerinden ziyade öğretmenleri gibi bir yetişkine haber verdikleri gözlenmiştir (Caplan ve Hay, 1989). Hoffman (2008) bu durumu "sorumluluğun yayılması" şeklinde tanımlamaktadır. Çocukların küçük yaşlardan itibaren ister aktif-kendi yardımlarını içeren girişimleri olsun, ister sorumluluğu direkt üstlenerek başkalarını yardım için davet ederek olsun, akranlarına yönelik prososyal davranış girişimlerinde buldukları görülmektedir. Ianotti (1985), yaptığı araştırmada okul

öncesi dönem çocuklarının yaşatlarının ihtiyaç ve duygularına duyarlı olduklarını gözlemlemiş ve belirtmiştir.

Caplan ve Hay (1989)'ın araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarının akranlarının sıkıntılı durumlarına yönelik tepki ve davranışları incelenmiş ve gözlenen bu davranışlar özelliklerine göre çeşitli temalar altında gruplandırılmıştır. Buna göre ortaya çıkan üç tema kendi içinde pasiften aktife doğru bir aşamalık göstermektedir. Bunlardan birincisi; "sıkıntı yaşayan akarana yönelme (durup bakma, dönüp bakma gibi)", ikincisi; yaptığı işi durdurarak yönelme (oyun oynuyorsa bunu yarıda kesip yönelme gibi) ve üçüncüsü; "aktif müdahale"dir. Aktif müdahale de kendi içinde "akrana yaklaşma-ilk girişimde bulunma" ve "prososyal müdahale" olmak üzere iki alt temaya ayrılmaktadır. Burada prososyal müdahaleden kasıt; fiziksel veya sözel olarak rahatlatma, paylaşma, yardım etme, akranı korumaya çalışmak davranışlarıdır. Zahn-Waxler ve arkadaşlarının (1992), yaptığı çalışmada da çocukların akranlarının stresli durumlarına yönelik tepkileri incelenmiş ve oluşturulan ilk dört tema prososyal ve empatik davranışlar, diğer üçü prososyal olmayan davranışlar olacak şekilde yedi tema olarak düzenlenmiştir. İlk tema olan prososyal davranışların alt temaları; a) fiziksel konfor sağlama (sarılmak...), b) sözel konfor sağlama ("iyi olacaksın" demek vb.), c) sözel tavsiye ("dikkat et" vb.), d) yardım etmek (bant yapıştırmak...), e) dolaylı yardım (öğretmene haber vermek vb.), f) paylaşma, g) avutma-ilgisini dağıtma, h) koruma davranışı şeklindedir.

Literatürde yer alan çalışmalarda çocukların bazılarının prososyal davranışlara yönelik aktif cevap ve eylemlerinin olduğu, bazılarının ise bu konuda kendilerini sorumlu görmedikleri ve çekinik kaldıkları görülmektedir. Prososyal davranış göstermeye yönelik çocukların arasında kişisel farklılıkların oluşu dikkat çekici bir durumdur. Dolayısıyla çocukların empatik ve prososyal davranışlara yönelik görüşlerinin incelenmesi önemli görülmektedir. Bu sebeple çalışmada çocukların başkalarına yardım etmek için geliştirdikleri prososyal davranış önerileri ve empatik cevaplarını keşfetmek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarına anlatılan iki kısa hikâyeye sonrasında, bu hikâyelerdeki kendi akranları iki çocuğun hissettikleri duygunun ne olduğu, buna karşılık kendi duygularının ne olduğu ve yaşadıkları olaya yönelik ne yapılabileceği ile ilgili önerilerinin prososyal ve empatik açıdan incelenmesi ve keşfedilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır.

Durum çalışması araştırma deseni, araştırmacının bir durumu, sıklıkla bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine ve detaylı incelediği bir araştırma desendir (Creswell ve Creswell, 2018). Durum çalışmalarında incelenen kişilere ait özellikler veya incelenen durumlar birbirinden farklı olduğu için sonuçların genellenmesi söz konusu olmaz (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı, Zonguldak ili, Karadeniz (Kdz.) Ereğli ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulundaki iki anasını ve bu sınıflarda yer alan 30 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların yaşları 5 ile 6 yaşları arasında değişmektedir. Çalışma grubunu oluşturan çocukların on dokuzu erkek, on biri kızdır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmada veri toplama aracı olarak daha önce Feshbach ve Roe (1968)'nin araştırmalarında kullandıkları kısa hikâyelerden “üzüntü” durumu ile ilgili olan hikâye kullanılmış ve ikinci hikâye de buna benzer şekilde geliştirilmiştir. Feshbach ve Roe (1968)'nin araştırmasında çocuklara sıra ile üç slayt gösterilmekte ve bunlarla ilgili üç kısa cümleden oluşan hikâye anlatılmaktadır. Bu araştırmada da bu cümlelere benzer cümlelerden oluşan kısa bir hikâye hazırlanmış fakat resimler araştırmacı tarafından çizilerek oluşturulmuştur. Hazırlanan hikâyeler ile ilgili Ankara’da bulunan köklü bir üniversitenin çocuk gelişimi bölümünde görev yapmakta olan bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır.

Bu araştırmada oluşturulan birinci hikâye; anaokulu yaşlarındaki kendi akranları olduğu belirtilen bir erkek çocuk ve onun çok sevdiği köpeğinin kaybolması ile ilgilidir. İkinci hikâye ise, yine kendi akranları olduğu hikâye anlatımı sırasında belirtilen bir kız çocuğu ve onun çok sevdiği köpeğinin hasta olması ile ilgilidir. Birinci hikâye; “Senin yaşlarında bir çocuk varmış, onun çok sevdiği bir köpeği varmış. Çocuk onunla oyunlar oynar onu beslemiş, mesela burada beraber uçurtma uçuruyorlar, beraber çimlerde koşuyorlar. Fakat bazen köpek kaçar ve uzaklaşmış ama çok uzağa gitmediği için çocuk onu bulurmuş. Beraber oyun oynarlarken köpek yine kaçmış fakat bu sefer çok uzağa gitmiş, çocuk onu bulamamış, köpek kaybolmuş” şeklindedir. İkinci hikâye; “Senin yaşlarında bir kız çocuk varmış, onun çok sevdiği bir köpeği varmış. Çocuk onunla oyunlar oynar onu beslemiş, mesela burada beraber top oynuyorlar. Fakat bu köpek bir gün hasta olmuş, halsizleşmiş ve kızla eskisi gibi oyunlar oynayamamaya başlamış”. şeklindedir. Köpeğin kaçması ve köpeğin hasta olması aşamaları resimlendirilmeden sözel olarak çocuklara ifade edilmiş, erkek çocuk ve kız çocuğun bu olaylara yönelik yüz ifadelerini belirten herhangi bir resim gösterilmemiştir.

Bu hikayelerdeki kahramanın çocukların kendi akranı olarak seçilmesi ve bunun çocuğa belirtilmesi, çocukların daha kolay empati kurabilmelerini sağlamak amacıyla ve hikayelerde köpeğe yer verilmesi, çocukların sevdiği ve ilgilerini çeken bir hayvan olması sebebiyle tercih edilmiştir. Çocuğun empati kuracağı kişi ile olan benzerliklerinin çocuğun empati becerisi ile pozitif yönde ilişkili olduğu pek çok araştırma ile kanıtlanmıştır (Feshbach ve Feshbach, 1969; Gibbs ve Wall, 1985; Jose ve Brewer, 1984; Stotland ve Dunn, 1963). Aynı zamanda çocukların hayvanlara yönelik empatik ilgilerinin onların empatik becerilerini yorumlamada destekleyici sonuçlar verdiği dair de bulgular mevcuttur (Ascione, 1992; Ascione ve Weber, 1996; Paul, 2000).

Hikâyeler soruları yanıtlayacak çocuğun cinsiyetine göre sırası değiştirilerek anlatılmıştır. Soruları yanıtlayacak çocuk bir erkek çocuk ise, önce hemcinsi ile ilgili olan hikâye, sonrasında kız çocuğu ile ilgili olan hikâye, soruları yanıtlayacak olan bir kız çocuğu ise öncelikle kız çocuğu ile ilgili hikâye, sonrasında erkek çocuk ile ilgili hikâye anlatılmıştır. Birbirine benzer hikâyelerin iki farklı cinsiyet açısından hazırlanması, çocuğun hemcinsi veya karşıt cinsi hikâyede ana kahraman olduğunda vereceği cevapların farklılık gösterip göstermeyeceğini incelemek için yapılmıştır.

Çocuklarla görüşmeye başlanmadan önce, hangi duyguların olduğu, hangi olay karşısında hangi duyguların hissedilebileceği ile ilgili kısa bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Her bir hikâyenin anlatımının sonrasında çocuklara yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur. Birinci ve ikinci hikâyenin sonunda çocuklara hikâyedeki çocuğun bu durumda ne hissediyor olabileceği, kendisinin bu durumda ne hissettiği ve hikâyedeki çocuğa yaşadığı

durum karşısında ne söyleyeceği, ne yapacağı soruları sorulmuştur. Ayrıca son soruda çocuklardan herhangi bir prososyal cevap, hikâyenin kahramanı olan çocuğa yönelik bir yardım önerisi gelmediyse, araştırmacı ek olarak “bu çocuğa (köpeğinin kaybolması / köpeğinin hasta olması ile ilgili) nasıl yardım ederdin?” sorusunu sormuştur. Özetle araştırmacılar ilk hikâyeyi tamamladıktan sonra çocuklara;

1. “Sence bu çocuk ne hissetmiştir?”
2. “Bu durumda sen ne hissettin?”
3. “Peki bu çocuğa ne derdin? Ne yapardın?”

ek soru olarak “Ona nasıl yardım ederdin?” sorularını sormuş ve ikinci hikâyeden sonra da aynı soruları bu kez ikinci hikâyeye yönelik olarak tekrarlamıştır.

Veriler çocuklarla birebir görüşme yapılarak toplanmıştır. Araştırmacı sorduğu üç soru ve ek soru için çocukların verdiği cevapları yazarak not etmiştir. Elde edilen yazılı dokümanın tekrar tekrar okunması ve bununla beraber yapılan betimsel ve içerik analizi sonucu birincil kodlara, ikincil kod-kategorilere ve sonrasında temalara ulaşılmıştır. Araştırmacı ayrıca her bir çocuk ile ilgili karakter özelliklerini içeren gözlem notları almış ve bunu bulguların yorumlanması aşamasında kullanmıştır. Bu gözlem notları kişisel gözlemleri içermekte olup bununla ilgili standart bir form kullanılmamıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırma desenlerinde elde edilen verilerin analizi, incelenmesi ve yorumlanmasında içerik analizi ve betimsel analiz olarak iki teknik tercih edilmektedir. Betimsel analizde; elde edilecek olan kod ve temaların oluşturulmasında ilgili literatürden de yararlanılır ve bu bilgiler kodların oluşturulmasına kaynaklık eder (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Creswell ve Creswell (2018) ise nitel araştırmalarda; 1- sadece katılımcılardan alınan bilgiyi temel alarak kodlar oluşturmak, 2- önceden belirlenmiş kodları kullanarak verileri bu kodlara uygun hale getirmek veya 3- ortaya çıkan kodlar ve önceden belirlenmiş kodların bir kombinasyonunu kullanmak şeklinde olan üç çeşit veri analizinden söz etmiştir (Creswell ve Creswell, 2018). Bu araştırmada üçüncü tip veri analizi kullanıldığı söylenebilir. Yani hem yeni kod ve temalara ulaşılmış, hem de ilgili literatürde yer alan kodlardan da yararlanılarak, temalara son hali verilmiştir.

Araştırmada toplanan verilerin analizi üç ayrı bölüm olarak yapılmıştır. Birinci bölümde; anlatılan hikâyelerdeki ana karakterlerin duygusunun ne olduğuna yönelik çocukların verdikleri cevapların analizi, ikinci bölümde; hikâyelerin kahramanlarının yaşadığı olaya karşılık, bu durumda kendilerinin ne hissettiği ve üçüncü bölümde hikâyelerin kahramanlarının yaşadıkları olaya karşılık nasıl bir tepkide bulunacakları, neler söyleyip, neler yapacaklarına yönelik cevapları analiz edilmiştir. Araştırmada çocuklara yöneltilen ilk iki sorunun çocukların empatik tepkilerini, son sorunun ise çocukların prososyal tepkilerini incelemeye yönelik olması planlanmıştır. Çünkü, empati kişinin kendisi ile karşısındaki arasında odaklaşan duygu paylaşımı ve diğer kişinin duygusunun farkına varma (Feshbach, 1975; Roberts ve Strayer, 1996), prososyal davranış ise bir başkasının yararına gönüllü olarak yapılan eylemlerdir (Eisenberg ve Strayer, 1987) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımlara göre ilk iki soruda çocuklar hem hikâye kahramanının duygusunun ne olduğu belirtmekte hem de bu durumda kendi duygularının ne olduğunu tanımlamaktadırlar. Son soruda ise hikâye kahramanlarının yararına olacak yani prososyal bir öneri geliştirmeleri istenmektedir.

Analize başlanmadan önce genel kodlama için çocukların detaylı olarak yazılmış cevapları üç ayrı bölüm için tekrarlanarak okunmuştur. Bunun sonrasında öncelikle birincil, sonrasında ikincil kodlamalara-kategorilere ve buradan hareketle temalara ulaşılmıştır. Birincil kodlamalar daha genel ve çocuğun söylediği cümlelerin büyük bir bölümünü içeren şekildedir. Örneğin çocuk hikâyenin kahramanının duygusu için “köpeğini düşünmüş, çocuk üzülmüştür” dediyse, birincil kodlamada “çocuk üzülmüştür” ifadesi alınmıştır. İkincil kodlamada ise çocuğun ifade etmeye çalıştığı duygu tek bir kelimeye indirgenmeye çalışılmıştır; örneğin “üzüntü”.

Üçüncü soru için ise, sorunun daha açık uçlu ve ek bir sorunun da olmasından dolayı çocuklar daha çok görüş belirtmişlerdir. Buradaki birincil kodlamalarda ilk iki sorunun kodlamalarına göre daha uzun cümleler elde edilmiştir. Örneğin, “merak etme, köpeğin iyileşir, üzülme derdim” gibi. Bu bölümdeki ikincil kodlamalarda ise yine bu uzun cümleler tek veya iki kelimelik ifadeler indirgenmeye çalışılmıştır; “merak etme” ve “üzülme derdim” gibi.

Temalar oluşturulurken ise ikincil kodlamalardan-kategorilerden elde edilen ifadeler ile birlikte, ilgili literatürde yer alan benzer çalışmalardaki temalar da göz önünde bulundurularak yeni temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Böylece hem o çalışmalardakilere benzer hem de farklı temalara ulaşılmıştır.

Etik Konular

Yapılan analizlerde çocuklara bireysel olarak yer verildiği için ve okuyucuların bölümler arasında bağlantı kurabilmesini sağlamak amacıyla bulgular bölümünde değinilen çocuklara kod isimleri yazılarak; gerçek isimleri gizlenerek yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın üç alt problemini oluşturan; çocukların, hikâyedeki çocuğun duygusunun ne olduğu, bu duyguya karşılık kendi duygularının ne olduğu ve bu hikâyelerdeki çocuklara nasıl bir tepkide bulunacaklarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Bunun için elde edilen bulgular, çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen yazılı notların kod, kategori ve tema haline getirilmesi haricinde, araştırmacının dönem boyunca çocuklara ait aldığı kişisel notların yorumlanmasını da içermektedir. Creswell ve Creswell (2018), araştırmacının kendi kültürü, tarihi ve deneyimlerini içeren kişisel yorumlarının verilerin analiz edilmesinde ve yorumlanmasında nitel araştırmaların doğası gereği kullanılabileceğini belirtmektedir. Bunu “derinlemesine düşünme” şeklinde tanımlamıştır. Bu derinlemesine düşünme araştırmacının “yansıtıcı notları”nı içerir. Bu yansıtıcı notlar araştırmacının spekülasyonlar, hisler, problemler, fikirler, önseziler, intibalar, önyargılar gibi kişisel düşüncelerini içerebilir (Creswell ve Creswell, 2018). Bu araştırmada, araştırmacılar kişisel notlarını alırken ve bunları bulgular ile beraber yorumlarken bunu empati ve prososyal araştırmalar konusundaki literatür okumaları, bu konularda yaptıkları araştırmalar ve hazırladıkları tez ile elde ettikleri bilgiler ile beraber yorumlamaya çalışmışlardır.

Birinci Bölüm

Birinci bölümde anlatılan iki hikâyedeki kız ve erkek çocuğun yaşadıkları olay karşısında ne hissetmiş olabileceklerine yönelik çocukların verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular açıklanmıştır.

Çocukların neredeyse tamamı (1 çocuk hariç), hikâyelerden birinin kahramanı olan kız çocuğunun hissedeceği duygu için de, diğer hikâyenin kahramanı olan erkek çocuğun hissedeceği duygu için de “üzüntü” duygusunu ifade etmişlerdir. Çocukların verdikleri cevaplar kız ve erkek çocuk için de “üzülmüştür”, “üzgün”, “üzgün hissetmiştir” ve “kötü hissetmiştir” şeklinde çeşitlilik göstermektedir. Örneğin Yasin, köpeği kağan erkek çocuğun ne hissettiği sorulduğunda “köpeğini düşünmüş, çocuk üzülmüştür”, köpeği hasta olan kız çocuğun ne hissettiği sorulduğunda ise “hasta olduğunu hissetmiş, üzülmüştür” demiştir. Başka bir örnek, Selin, köpeği hasta olan kız için “üzgün hissetmiştir”, köpeği kaybolan çocuk için “çok üzülmüştür ve köpek artık sahibini sevmiyor hissetmiştir” şeklinde cevap vermiştir. Çocukların, yaşları büyüdükçe doğal gelişimleri ile beraber karşılıklarındaki duygusunu anlamaya yönelik becerilerinin, empati kapasitelerinin arttığı bilinmektedir. Feshbach çocuğun yıllar geçtikçe empatik kapasitesinde ilerleme olduğunu, bunun çocuğun yaşadığı deneyimler ve egosantrik düzeyden benmerkezci olmayan düzeye geçişi ile ilgili olduğunu belirtmiştir (Feshbach, 1978; Feshbach, 1975; Feshbach ve Roe, 1968; Feshbach ve Feshbach, 1972). Feshbach (1978)’in üç bileşen modelinde empatinin ilk bileşeni “diğerinin duygusal durumunu tanımlama ve fark edebilme yeteneği”dir. Bu araştırmadaki çocukların genelinin ilk soruya “üzüntü” duygusunu belirterek cevap vermeleri Feshbach’ın belirttiği bu aşamaya ulaşmış oldukları konusunda bize ipucu verebilir.

Cinsiyet değişkenine ait bir bulgu olarak çocuklar, hikâye kahramanlarından hem kendi cinsiyetlerindeki çocuğun hem de karşıt cinsiyetteki çocuğun duygusunu üzüntü olarak ifade edebilmişlerdir. Beklenenin aksine kendi cinsiyetlerindeki çocuğun hissettiği duyguyu ifade etmede diğerine göre farklı cevap veya pozitif ayrımcılık göstermemişlerdir. Feshbach ve Roe (1968), çalışmalarında çocukların kendi cinsiyetlerindeki çocuklarla daha iyi empati kurabildikleri ve onların duygularını daha iyi ifade edebildiklerine yönelik sonuçlar elde etmişlerdir. Bu sonuçta Feshbach ve Roe (1968)’nin yaptıkları araştırmanın daha kapsamlı olması ve diğer duyguları da içermesi (mutluluk, kızgınlık, korku gibi) sebebiyle çocukların cevaplarının da çeşitlilik göstermesi, ayrıca araştırma yaptıkları grubun yaş ortalamasının bu gruba göre daha yüksek olması gibi faktörler etkili olmuş olabilir. Bu araştırmada tek bir duyguya yani “üzüntü” duygusuna odaklanılmıştır. Belki araştırmanın referans alınan araştırmaya göre daha basit ve tek bir duyguya odaklanıyor oluşu çocukların cevaplarını sınırlamış ve bu sebeple de kız ve erkek hikâye kahramanı arasında belirgin bir farklılık gözlenmemesine sebep olmuş olabilir.

Birinci bölüm için bulgular genel olarak incelendiğinde bir çocuk hariç geri kalan tüm çocuklar iki ayrı hikâyede bahsedilen kız çocuğun da erkek çocuğun da yaşadıkları olay karşısında “üzüntü” duygusunu hissedeceklerini belirtmişlerdir. Alper ise arkadaşlarından farklı olarak, köpeği kaybolan çocuğun “korku” duygusunu, köpeği hasta olan kızın ise “şaşkınlık” duygusunu hissedeceğini belirtmiştir. Çocukların bu duyguları neden hissedecekleri sorulduğunda ise cevap vermemiştir. Aynı çocuğun diğer sorulara verdiği yanıtlar incelendiğinde hikâyelerde anlatılan iki olay için kendisinin ne hissettiği sorulduğunda “mutlu hissettim” ve “iyi” şeklinde cevap verdiği, prososyalliği ölçen son soruda ise “geçmiş olsun derdim” gibi temenni düzeyinde (sonraki bölümlerde yer alan bu yönde bir tema göz önüne alındığında) kalan bir cevap verdiği görülmüştür (Ek soru haricinde).

Alper’in hikâyelerin kahramanlarının duyguları için “korku” ve “şaşkınlık” duygularını belirtmesi, öteki sorulara verdiği cevapların da, diğer çocuklara göre farklı olması

sebebiyle ayrı olarak değerlendirilmiştir. Köpeği kaybolan ve belki de bir daha hiç göremeyecek olan çocuğun korku, köpeği hasta olan kızın ise -belki Alper için köpeğin hasta olması “tuhaf” geldiği için- şaşkınlık duygusunu hissetmesi aslında çok yanlış cevaplar olmamakla birlikte, Alper’in diğer sorulara da beklenenin aksine cevaplar vermesi, araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Alper’in bu cevapları vermesindeki etkenin belki araştırmacının sorduğu soruları biraz aceleci veya geçiştirerek / sıkılarak yanıtlaması olduğu düşünülebilir. Araştırmacının bu kanıya varmasında Alper ile ilgili sınıf içi gözlemleri ve sınıf içindeki genel davranışlarının bu yönde olmasına dair aldığı notlar ve görüşme esnasında mimik ve beden dilinin bu gözlemleri destekler nitelikte olması etkili olmuştur.

Ya da Alper’in hikâyelerde yaşanan durumlardan; hikaye kahramanlarının sıkıntılarından çok etkilenmediği ve pozitif halini koruduğu düşünülebilir. Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner ve Chapman (1992)’ın araştırmalarında da küçük yaş grubu az sayıda çocuğun, mağdur durumdaki kişiye karşı prososyal olmayan bir takım pozitif tepkileri (örneğin olumsuz durum yaşayan kişi karşısında kahkaha atmak, gülümsemek gibi) verebildikleri gözlenmiştir. Bu sebeple Alper, araştırmacının hikâyenin kahramanlarının duyguları ile ilgili sorduğu soruya empatik ve prososyal bakış açısını işe koşmadan cevap vermiş olabilir.

Özetle birinci bölümden elde edilen bulgularda çocukların neredeyse tamamının iki ayrı hikâyede geçen, iki ayrı olay sonucunda hikâyelerin kahramanlarının hissedeceği duygunun “üzüntü” olduğunu anlayabildiklerini ve ifade edebildiklerini göstermektedir. Bu da çocukların “bilişsel empati” becerilerinin geliştiğine dair ipuçlarını göz önüne sunmaktadır. Bilişsel empatiye yönelik birinci bölümden elde edilen bu bulguda araştırmanın anasınıfı dönem sonuna doğru yapılmış olması sebebiyle çocukların yaşlarının ilerlemesi, bu süreçte geçen zamanla birlikte hem duyguların neler olduğunu daha iyi öğrenmeleri ve empati becerilerinin doğal olarak gelişmesi, hem de dil gelişimlerinin ilerlemesiyle kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri gibi etkenler etkili olmuş olabilir. Feshbach (1978), çocukların empatik becerilerinin somut işlemler döneminde daha iyi ve yeterli hale geldiğini belirtmiştir. Çocuklardaki özellikle bilişsel empati becerilerinin, yaşın artması ile beraber arttığı söylenebilir. Çocukların bilişsel empati becerilerine ek olarak duygusal empati becerilerinin de gelişip gelişmediği ikinci soruya verdikleri yanıtlarla daha iyi incelenebilir, çünkü ikinci soru onların hikâyelerde geçen durumlar karşısında kendilerinin ne hissettiklerini anlamaya yöneliktir. Birinci sorunun çocukların karşılarındaki bireyin duygusunu anlama ve tanımlamaya yönelik bilişsel empati becerilerini, ikinci sorunun buna karşılık kendilerinin ne hissettiği, benzer duyguları paylaşıp paylaşmadıkları, yani duygusal empati becerilerini incelemeye yönelik olduğu söylenebilir. Çünkü birinci soruda sorulan “hikayedeki çocuk ne hissetmiştir?” sorusu kahramanın duygusunu anlamak ve tanımlamaya yönelik olduğu için Staub (1987)’un bilişsel empatide belirttiği gibi karşısındaki kişinin ne hissettiğini “anlaması” becerisini kapsamaktadır. İkinci sorunun duygusal empatiye yönelik oluşu ise “sen bu durumda ne hissettin?” sorusunun Eisenberg ve Fabes (1990)’in duygusal empatide belirttikleri karşıdaki kişinin hissedebileceğini tahmin ettiği duyguya benzer bir duyguyu hissetmesidir şeklinde tanımlamaları ile desteklenmektedir.

İkinci Bölüm

İkinci bölümde çocukların anlatılan iki hikâyedeki yaşanan durumlar ile ilgili ne hissettiklerine yönelik cevapları analiz edilmiştir. Çocukların bu bölümde belirttikleri

duygular birinci bölüme göre çeşitlilik göstermekle birlikte, yine çocukların büyük bir çoğunluğu anlatılan hikâyelerdeki durumlar karşısında “üzüldüklerini” belirtmişlerdir. Bu bulgu çocukların çoğunluğunun ilk soruya verdikleri yanıtlarla, yani kız ve erkek çocuğun yaşadıkları olay karşısında üzülmüş olduklarını belirtmeleri ile uyumlu bir durumdur. Buna göre çocukların bilişsel empatileri ile birlikte duygusal empatilerinin de yaşla beraber ilerleme gösterdiği düşünülebilir.

Fakat bazı çocuklar “sence bu kız / erkek çocuk ne hissetmiştir?” sorusundan sonra sorulan “peki bu durumda sen ne hissettin?” sorusuna “üzüntü” duygusu haricinde cevaplar vermişlerdir (çoğunluğu ilk soruya “üzülmüştür” şeklinde cevap vermelerine rağmen). Bu çocuklarda dikkat çeken ilk grup, anlatılan hikâyelerdeki durumlar karşısında bir şey hissetmediğini belirten “nötr” gruptur. Bu çocuklar ilk soruya erkek / kız çocuk için “üzülmüştür” demelerine rağmen, kendilerinin ne hissettiği sorulduğunda “hiçbir şey”, “bir şey hissetmedim”, “hiiiiç” gibi cevaplar vermişler ya da hiç cevap vermemişlerdir. Örneğin Aylin, anlatılan iki ayrı hikâyedeki kız ve erkek çocuğun yaşadıkları duruma yönelik ne hissettiği sorulduğunda “hiçbir şey” demiştir. Aylin ayrıca hikâye kahramanlarına vereceği tepkiyi inceleyen üçüncü soruda da en az prososyallik ifadesini içeren “bilmem ki, geçmiş olsun derdim” şeklinde bir cevap vermiştir. Araştırmacının gözlemlerine dayalı olarak Aylin’in genel olarak sınıftaki davranışları incelendiğinde ise sessiz ve çok sıcakkanlı olmayan bir çocuk olduğu görülmüştür. Araştırmacı ayrıca Aylin’in, Alper’e benzer şekilde sorduğu soruları çok önemsemeyerek cevapladığı izlenimi vermiştir.

Hikâyeler ile ilgili kendi duyguları sorulduğunda “hiçbir şey hissetmiyorum / hissetmedim” veya “hiiiiç...” gibi ifadeler kullanan çocuklarla ilgili araştırmacının dikkatini çeken nokta onların karakter özellikleri ile ilgili olmuştur (aldığı gözlem notlarına dayalı olarak). Bu şekilde cevap veren 1’i kız 4’ü erkek, beş çocuğun ikisinin fazla “sıcakkanlı” olmadıkları (Aylin ve Muhammed), diğer üç erkek çocuğun ise fazlasıyla hareketli ve hırçın /saldırgan tavırları araştırmacının dikkatini çekmiştir. “Hiiiiç...” şeklinde cevap veren Onur ve yine “bir şey hissetmedim” şeklinde cevap veren Ahmet buldukları sınıfın en hareketli ve akranlarıyla en sık sorun yaşayan çocuklarından ikisidir. Yine kendisinin ne hissettiği sorulduğunda “bilmem” gibi bir cevap veren Barış’ın prososyallik ile ilgili olan 3. soruya da “yardım etmezdim çünkü canım öyle istedi” gibi bir cevap vermesi araştırmacının dikkatini çekmiştir.

Bu durumda ön plana çıkan soru çocukların empati ve prososyal becerilerinin onların karakter ve mizaç özelliklerine, özellikle de saldırganlık türü davranış sergilemelerine göre şekillenip şekillenmediği yönündedir. Araştırmalar saldırganlık düzeyi yüksek olan çocukların, empatik beceri düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir (Feshbach, 1982; Eisenberg ve Fabes, 1990). Feshbach ve Feshbach (1969), özellikle de erkek çocuklar için empati ve saldırganlık arasında negatif korelasyona dair sonuçlar elde etmişlerdir. Bu araştırmada ise saldırganlığa yönelik belirtilen çocuklara ait nitel bulgular, bu çocukların karşısındaki kişinin duygusunu tanımlama becerilerinin gelişmiş olduğu (birinci bölümdeki cevapları göz önüne alındığında), fakat daha önemli olan duygusal empati, yani duygudaşlık becerilerinin ise gelişmemiş olduğu hakkında ipucu vermektedir.

Bu üç erkek çocuğun cevabında saldırgan davranışlara eğilimlerinin olması gibi bir durumun etkilerinin olabileceği düşünülmekte iken, bir erkek çocuk daha bu soruya cevap vermemiştir fakat onun durumu biraz daha farklıdır. Bu çocuğa (Muhammed),

hikâyelerdeki kız ve erkek çocuğun yaşadıkları olay karşısında ne hissettikleri sorulduğunda “üzülmüştür” demesine rağmen, aynı durumlar için kendi duygusu sorulduğunda hiçbir cevap belirtmemiştir. Bu çocuğu farklı yapan özellik diğer çocukların aksine genel olarak içine kapanık, sessiz olması ve araştırmacı ile konuşurken fazla göz kontağı kurmaması ve genel olarak çok az konuşması şeklinde olmuştur. Ayrıca araştırmacı gözlemleri süresince Muhammed ile ilgili öğretmeninden bilgi aldığında bu çocuğun ve ailesinin Suriye’deki iç savaştan kaçan ve bu ilçeye yerleşen Iraklı bir çocuk olduğu bilgisini edinmiştir. Bu durumda bu çocuğun cevaplarında; göçmen oluşundan ötürü, araştırmacı ile etkili iletişim kuramaması ve yaşadığı savaşın olumsuz etkilerinden dolayı kendi duygularını bastırması ve travma durumunun sürüyor olması ihtimali gibi etkenler etkili olmuş olabilir. Çocuğun kendi duygularını belirtmekteki çekinikliğinin sebebi bu faktörler olabilir. Bu çocukların sığındıkları ülkenin dilini bilmemelerinden ötürü iletişim sorunları yaşadıklarına dair bulgular çeşitli araştırmalarda yer almaktadır (Mercan Uzun ve Bütün, 2016).

İkinci bölüm ile ilgili yapılan analizlerde, hikâyeler ile ilgili kendi duygusunu üzüntü harici bir duygu olarak belirten “nötr” gruptan sonra dikkati çeken grup “mutluluk” duygusunu belirten çocuklar olmuştur. Bu şekilde cevap veren dört çocuk bulunmaktadır. Bunlardan iki tanesi iki soruya da cevaben mutlu hissettiğini belirtmiş, diğerleri sadece bir tanesine bu şekilde yanıt vermişlerdir. İki soruya da mutlu ve iyi hissettiğini belirten Alper, birinci bölümün analizlerinde de yer almış ve genel olarak sorulara diğer çocuklardan farklı cevap verdiği bir önceki bölümde tartışılmıştır. Fakat mutlu hissettiğini belirten diğer üç çocuk için farklı faktörler söz konusu olabilir. Çocuğun kendisini o an iyi ve mutlu hissetmesi veya araştırmacının sorduğu soruyu yanlış anlaması gibi faktörler bu yanıtlara sebep olmuş olabilir. Örneğin Yiğit Efe, anlatılan ilk hikâyede çocuğun duygusunun “üzüntü” olduğunu ifade etmesine rağmen “bu durumda sen ne hissettin?” sorusuna “gerçek bir çocuğu hissettirdi, mutlu oldum” şeklinde cevap vermiştir. Bu durumda bu çocuğun anlatılan hikâyede yaşanan durum ile ilgili ne hissettiğinden ziyade, o an ne hissettiğine yönelik cevap verdiği düşünülmektedir. Yiğit Efe, araştırmacının kendisine hikâye anlatmasından dolayı memnun olmuştur ve mutlu hissetmiştir. Aynı çocuğun anlatılan ikinci hikâyede ise kendi duygusuna yönelik olarak üzüntü duygusunu dile getirdiği görülmüştür. Yiğit Efe, köpeği hasta olan kız için ne hissettiği sorulduğunda “üzüldüm” demiştir. Bu durumda ise çocuğun artık araştırmacının “amacını” hissedip, ona göre cevap verdiği düşünülmektedir. Burada araştırmacı birinci ve ikinci hikâye süresince ve sonrasında, Yiğit Efe’nin cevaplarını yönlendirecek herhangi bir ifade kullanmamış, jest ve mimik yapmamıştır.

Yine buna benzer bir örnek Neslihan ilk hikâye için ne hissettiği sorulduğunda “mutluyum hala daha” şeklinde cevap verirken, ikinci hikâyeden sonra ne hissettiği sorulduğunda bu sefer biraz durmuş, düşünmüş ve “çok üzgün” şeklinde bir cevap vermiştir. Bu cevaplarda çocukların ikinci hikâyeye doğru araştırmacının amacını biraz daha “hissetmeye” başladıkları düşünülebilir. Örneğin Neslihan, ilk hikâye için verdiği cevabın tam doğru olmadığını hissedip, ikinci hikâyeye için cevabını biraz da abartarak ve mimiklerini de katarak “çok üzgün” şeklinde cevaplamıştır. Bu iki durum çocukların hem ilk soruyu yanlış anlamış olmalarına hem de hikâyeden bağımsız olarak o an hissettikleri duyguya yönelik cevap vermiş olmalarına örnek olmuştur. Yine bu grupta yer alan ve kendi duygusuna yönelik mutluluk ifadesini belirten bir başka örnek Yusuf’un ise iki soruyu da yanlış anlayarak cevap verdiği düşünülmüştür. Yusuf, Neslihan ve Yiğit Efe gibi ikinci hikâyeye sonrasında araştırmacının niyetini hissedememiştir. Yusuf, köpeği

kaybolan çocuk için çocuğun duygusunun üzüntü olacağını tahmin ettikten sonra kendi köpeği ile ilgili birkaç cümlelik bir olay anlatmış, sonrasında araştırmacının “bu hikâye ile ilgili sen ne hissettin?” sorusuna “mutluluk, onunla oynadığım için (kendi köpeği ile)” demiştir. Bu durumda Yusuf’un hala kendi köpeği ile ilgili anlattığı hikâyenin etkisinde kaldığı ve buna yönelik bir cevap verdiği düşünülebilir.

Çocukların anlatılan üzüntü duygusunu içeren hikayelere, mutlu hissediyorum şeklinde cevap vermelerinin onların empati becerilerinin eksikliğinden değil, araştırmacının sorduğu soruyu yanlış anlamalarından ve hikayeden bağımsız olarak o an hissettikleri duyguyu belirtmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Genel olarak ikinci bölümde, çocukların birinci bölüme göre daha çeşitli cevaplar verdikleri ama “nötr” olan 5 çocuk hariç geri kalan çocukların kendi duygu durumlarının ve bu duygulara yönelik ifadelerinin birinci bölümde belirtilen “üzüntü” duygusu ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Üçüncü Bölüm

İlk iki bölümde çocukların anlatılan hikâyelerdeki karakterlerin duyguları ve buna karşılık kendi duygularının ne olacağına yönelik cevapları incelenmiş ve empatik becerileri hakkında ipuçları elde edilmeye çalışılmıştır. Bunlara ek olarak, anlatılan hikâyelerde yer alan sıkıntılı durumlara yönelik çocukların davranışsal önerileri neler olmuştur? Çocukların bu önerileri, prososyal davranışları içermekte midir? Bu bölümde çocukların buna yönelik cevapları incelenmiştir.

Genel olarak araştırmaya katılan çocukların nerdeyse tamamının iki hikâye için de olumlu öğeleri içeren ifadelerde buldukları, prososyal davranış önerileri verdikleri görülmüştür. Sadece, çocukların belirttikleri cevapların prososyallik düzeylerinde farklılıklar gözlenmektedir. Örneğin bazı çocuklar köpeği kaybolan çocuk ve köpeği hasta olan kız için “geçmiş olsun derdim” gibi temenni düzeyinde kalan ifadeler belirtirken, bazı çocuklar daha aktif yardım önerileri geliştirmiş; “iyileştirmek için yardım ederdim”, “beraber arardık” gibi öneriler sunmuşlardır. Bu düşüncüyü geliştirmeden önce ifadelerin öncelikle tamamı tekrar tekrar okunarak birbirine benzer ifadeler saptanmış ve bir araya getirilmeye çalışılmıştır. Sonrasında ifadeler özetlenerek kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategorilere genel olarak bakılmış, tekrar tekrar okunarak temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi literatürde yer alan araştırmalarda belirtilen temalar bu araştırmadaki temaların belirlenmesinde yardımcı olmuş, hem de yeni temaların belirlenebilmesi için de kaynaklık etmişlerdir.

Çocukların büyük çoğunluğu ek soru olan “bu çocuğa nasıl yardım ederdin?” sorusuna gerek kalmadan “bu durumda ne derdin, ne yapardın?” sorusuna kendi prososyal önerilerini kendiliğinden söyleyerek cevap vermişlerdir. On bir çocuk için ise ek soruya ihtiyaç duyulmuştur. Bu çocuklar, araştırmacının ilk iki sorudan sonra sorduğu “peki bu çocuğa ne derdin? Ne yapardın?” sorusuna cevap vermede tereddüt etmişler veya cevap vermemişlerdir. Araştırmacı sorusunu “bu çocuğa nasıl yardım ederdin?” şeklinde destekledikten sonra çoğunluğu prososyal bir cevap vermişlerdir. Ek soru ile yanıtları alınan çocukların çoğunluğunun ise aktif veya işbirlikli yardım öğelerini içeren bir yanıt verdikleri görülmüştür. Sadece bir çocuk; Nihan, ek soru ile dahi teselli vermekten daha üst düzey bir prososyal cevap dile getirememiştir.

Ek soru ile hikâyelerden birine prososyal öneri veren fakat diğer hikâyeye prososyal bir davranış önerisi vermeyen bir çocuk daha vardır. Barış, ikinci bölümde de belirtildiği gibi hikâyelerdeki durumlarda kendi duygusu için “bilmem” diyerek veya cevap vermeyerek, “nötr” grubunda yer almış, bu bölümde ise, “yardım etmezdim çünkü canım öyle istedi”

gibi prososyallik içermeyen bir cevap vermiştir. Fakat köpeği hasta olan kız için ilk başta “Neden köpeğini hasta ettin! derdim” gibi bir cevap verdikten sonra ek soru ile “köpeği devlet hastanesine götürürdüm” gibi aktif yardım içeren bir cevap vermiştir. Burada da yine ek soru haricinde, prososyallik içermeyen hatta mağdur hikâyeye kahramanına kızan tarzda (“neden hasta ettin! derdim” gibi) cevapları diğer bölümlerdeki cevapları ile uyum göstermektedir. Fakat ek soru ile kahramanı kız çocuğu olan hikâyeye yönelik “köpeği devlet hastanesine götürürdüm” şeklinde bir cevap vermiştir. Burada Barış’ın kız çocuğuna yönelik kendi hemcinsi olan kahramana göre “daha korumacı ve yardımsever” yaklaştığı düşünülebilir. Feshbach ve Roe (1968)’nin çalışmasında da erkek çocukların genel olarak hemcinslerine karşı daha empatik olmakla birlikte, slaytlardaki kız kahramanın “korku” duygusuna da empatik ve müdahaleci tepkiler verdikleri görülmüştür. Barış’ın da burada benzer bir yaklaşım sergilediği düşünülebilir. Bunun dışında geri kalan çocukların cevapları kendilerinin aktif olduğu veya hikâyenin kahramanı ile beraber aktif oldukları işbirlikli yardımlardan, daha az prososyallik içeren temenniye kadar değişik davranış önerilerini içermektedir.

Araştırmacıların dikkatini çeken bir diğer bulgu, çocukların genellikle iki hikâyedeki kahramanın yaşadığı sıkıntılı durum için de aynı veya benzer sınıfta yer alabilecek prososyal davranış önerileri geliştirmeleri olmuştur. Yani çocuk bir hikâyenin kahramanı için “tavsiye” tarzında prososyal davranış önerileri geliştirdiyse, diğer hikâyenin kahramanı için de yine aynı tarzda veya bir alt veya üst derecede olabilecek (örneğin temennide bulunma veya dolaylı yardım gibi) türde öneriler geliştirmiştir. Çocukların iki hikâyeye kahramanı için geliştirdikleri önerilerin “sınıflandırılmasında” çok büyük uçurumların olmadığı düşünülmektedir. Çocukların geneli bir kahraman için aktif yardımda bulunacağını belirtirken, diğeri için sadece temennide kalan yardımlardan bahsetmemişlerdir. Genellikle aynı tarzda veya birbirine yakın davranış önerileri geliştirmişlerdir. Bu durum, hem çocukların verdikleri prososyal davranış önerilerinin hikâyenin kahramanının cinsiyetine göre değişmediğini, hem de çocukların prososyal öneriler açısından verdikleri cevapların birbiri ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Cinsiyete dair bu bölümdeki bulgu; yani çocukların kendi cinsiyetlerinden olan çocuğa pozitif ayrımcılık yapmadığı yönde sözel bir cevap vermesi, ilk iki sorunun cinsiyetle ilgili bulguları ile tutarlı olmasına rağmen, bir önceki bölümde de belirtildiği gibi Feshbach ve Roe (1968)’nin bulgularını destekler nitelikte değildir. Feshbach ve Roe, erkek çocukların erkek kahramana, kız çocukların ise kız kahramana yönelik empatik puanlarının daha yüksek, her iki cinsiyetin korku duygusu için ise kız kahramana yönelik puanlarının daha yüksek çıktığını belirtmişlerdir. Fakat Feshbach ve Roe daha genel olarak hesapladıkları toplam empati puanlarında ise kız ve erkek çocukların kendi cinsiyetlerinden olan kahramana yönelik cevaplarında anlamlı bir farklılık elde edememişlerdir. Radke-Yarrow ve diğerleri (1976) de cinsiyetin ve yaşın prososyal tepkilerin sıklığı ile bağlantılı olmadığına yönelik sonuçlar elde etmişlerdir. Yine Zahn-Waxler, Radke Yarrow, Wagner ve Chapman (1992)’in cinsiyete yönelik farklılık elde edemedikleri başka çalışmaları da mevcuttur. Cinsiyetin okul öncesi dönem çocuklarının empatik ve prososyal tepkilerini kısmen etkileyen kısmen etkilemeyen bir değişken olduğu düşünülebilir. Bazı araştırmalarda anlamlı farklılıklar elde edilirken, bazılarında elde edilememiştir.

Çocukların prososyal önerilerinin iki hikâyedeki durum için de benzer türde olması bulgusu, çocukların kişilik gelişimleri ile beraber kendilerine göre prososyal bir karakter tarzı oluşturdukları şeklinde yorumlanabilir çünkü çocuklar iki hikâyeye kahramanının zor

durumu için de cinsiyet ayırt etmeksizin birbirine benzer sınıfta prososyal davranış önerileri geliştirmişlerdir. Çocukların kişilik gelişimleri ile beraber empatik ve prososyal karakteristiklerinin de oluştuğu düşünülebilir.

Yukarıda bu bölüme ait bulguların, genel olarak okunması sırasında araştırmacının dikkatini çeken noktaların belirtilmesinin sonrasında bu paragraftan itibaren ortaya çıkan temalara değinilecektir. İlk iki bölümün prososyal önerilerinin temalar haline getirilmesinde olduğu gibi bu bölümde de çocukların verdikleri yanıtlar birincil ve ikincil kodlara-kategorilere göre incelenerek temalara ulaşılmıştır. Birincil kodlarda çocukların daha genel ifadeleri, ikincil kodlarda bu ifadelerin biraz daha sınırlandırılmış halleri bulunmaktadır. Bu bölümdeki birincil ve ikincil kodlar, ilk iki bölüme göre daha uzun cümleleri içermektedir. Örneğin birincil kod “iyileştirmek için yardım ederdim” ifadesi ise buradan hareketle ikincil kod; “yardım ederdim” ifadesi şeklinde alınmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlar tekrarlanarak okunduğunda ve literatürün de yardımı ile çocukların verdikleri yanıtlarda belli bazı cümlelerin birbirine benzerlik gösterdiği ve aynı çatı altında toplanabileceği görüşü oluşmaya başlamıştır. Buna göre çocukların verdiği prososyal davranış önerilerinin aktif olarak kendilerinin de içinde bulunduğu yardımlardan, daha sözel ve kendilerinin çok içinde bulunmadığı önerilere doğru bir çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Bazı çocukların her iki durumdaki hikâye kahramanı olan çocuğun içinde bulunduğu durum için de “geçmiş olsun derdim” gibi fazla prososyallik içermeyen ve kendi aktifliklerinin gerekmediği temenni düzeyinde cevapları olduğu, bazı çocukların tavsiye, bazı çocukların tesellilerde, bazı çocukların ise aktif yardım girişimlerini içeren önerilerde buldukları gözlenmiştir.

Çocukların üçüncü soruya verdikleri yanıtların, prososyalliklerine göre derecelendirilmesinde temenni düzeyinden sonra tavsiye düzeyinin gelmesi uygun görülmüştür. Çünkü bu cevaplarda da çocukların kendilerinin çok fazla aktif olmadığı, yardım etmek için ilave bir çabaya girmedikleri fark edilmiştir. Oluşturulan temalar prososyallik derecelerine göre şu şekilde Tablo-1’de açıklanmıştır.

Tablo 1. Prososyallik düzeylerine göre çocukların verdikleri prososyal öneriler

↓ ↓ ↓ ↓ ↓	Prososyallik düzeyi yüksek	Aktif Yardım	“iyileştirmek için yardım ederdim”, “uçakla gidip bulurum”
		Şefkat Gösterme	“güzel köpek, tatlı köpek, sen hasta mı oldun? derdim”
		İşbirlikli Yardım	“gel veterinerine gidelim derdim”, “beraber bulalım derdim”
		Dolaylı Yardım	“köpeğin gittiği yolu söylerdim”, “hastaneyi bulurdum”
		Teselli	“merak etme, bir gün seni bulacaktır”, “merak etme köpeğin iyileşir”
Prososyallik düzeyi düşük	Tavsiye	“yeni bir köpek al”, “köpek ilacı ver”	
	Temenni	“geçmiş olsun derdim”	

Caplan ve Hay (1989)’ın araştırmasında da akranlarının sıkıntılı durumuna seyirci olan çocukların tepkileri, sıkıntı yaşayan akranlarına yönelme ve anlamlı bakış tepkisinden, aktif müdahaleye olacak şekilde derecelendirilmiştir.

Çocukların her iki durumdaki hikâye kahramanı için “geçmiş olsun derdim” şeklinde cevap vermeleri prososyal öneriler açısından “temenni” temasını oluşturmuş ve derecelendirmede en alt sırada yer almıştır. Bu grupta yer alan çocukların nerdeyse

prososyal bir cevap vermedikleri bile düşünülebilir. Temenni ifadesini belirten 4 çocuk bulunmaktadır (Sıla, Aylin, Ecrin, Alper).

Alper ilk iki soru için üzüntü duygusu harici duygular belirtmişti. Bu bölüm için de ek soru sorulmadan önce hikâyelerin kahramanlarına yönelik temenni ifadesi içeren önerilerde bulunmuştur. Köpeği kaybolan erkek çocuğa yönelik öncelikle “ararlardı, bulunca oyun oynardık” cevabından sonra araştırmacının sorusuna “geçmiş olsun derdim” şeklinde bir cevap vermiştir. Araştırmacı Alper’e ek soru olarak “peki, nasıl yardım ederdin?” sorusunu yöneltmiştir. Alper bu soru yöneltildiğinde köpeği kaybolan çocuk için yardım ifadesi içeren bir cevap vermezken, köpeği hasta olan kız için “geçmiş olsun derdim” ifadesine ek olarak, “ona yemek koyardım, ilaç verirdim” şeklinde köpeğe yönelik aktif yardım öğelerini içeren yanıtlar vermiştir. Alper’in hikâyelerdeki çocukların yaşadıkları durumlar karşısında kendi duygusunu mutluluk olarak belirtmesi ve davranışsal öneri olarak sadece “geçmiş olsun derdim” gibi bir ifade kullanması, diğer çocuklara ve onların yaşadığı sıkıntılara karşı kendini çok “sorumlu hissetmemesinden” kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Caplan ve Hay (1989)’ın araştırmasında da küçük çocukların kendi akranlarının sıkıntılı durumuna yönelik nasıl yardımda bulunabileceklerini bildikleri fakat bu konuda sorumlu olarak kendilerini değil, yetişkinleri gördükleri bilgisi elde edilmiştir. Alper kendi akranlarına yardım için kendini çok sorumlu hissetmezken, “mağdur” olarak “hasta olan köpeği” görmüş olabilir. Çünkü ek soru ile “ona yemek koyardım, ilaç verirdim” şeklinde bir cevabı olmuştur. Çocukların hayvanlara yönelik empatik ilgilerinin olduğu çeşitli araştırmalar ile kanıtlanmıştır (Ascione, 1992; Ascione ve Weber, 1996; Paul, 2000; Karniol, 2012; Gönen ve Özer, 2016). Gönen ve Özer’in araştırmasında da çocuklar üzgün olan kediye “su, süt, yemek, ev, kulübe, kedi maması” gibi şeyler vererek, doktora götürerek mutlu edebileceklerini belirtmişlerdir. Hayvanlara yönelik empati ile insanlara yönelik empati arasında ilişkiler olduğu pek çok araştırma ile desteklenirken (Thompson ve Gullione, 2003; Taylor ve Signal, 2005; Paul, 2000), Alper’in de hasta olan köpeğe yemek ve ilaç vermesi, empatinin ipuçları olabilecek bir cevap verdiğini bize düşündürülebilir.

Temenni temasında bulunan bir diğer çocuk Aylin ise iki durum için de “geçmiş olsun” temennisinde bulunmuş, araştırmacının sorduğu ek soruya da “bilmem” şeklinde yanıt vermiştir. Yine bu grupta yer alan Sıla ve Ecrin ise ek sorudan önce “geçmiş olsun derdim” şeklinde cevap vermişler, ek sorudan sonra ise Ecrin köpeği kaybolan çocuğa yönelik hiçbir cevap vermezken, köpeği hasta olan kız için “köpeğini doktora götürürdüm” gibi aktif yardım içeren bir cevap vermiştir. Sıla ise, köpeği kaybolan çocuk için işbirlikli yardım önerisinde bulunmuştur. Bir çocuk hariç (Aylin), temennide bulunan diğer çocukların ek soru ile prososyal başka bir öneride buldukları gözlenmiştir. Bu durum çocukların ilk başta araştırmacının sorduğu sorulara karşı cevap vermede çekinik kalsalar bile sonrasında prososyal bir öneri geliştirebildiklerini görmek açısından olumlu bir bulgudur.

Çocukların verdikleri cevaplara göre temenniden sonra “tavsiye” teması gelmiştir. Bu tema da prososyallik açısından alt sırada yer almıştır. Çünkü temenni gibi tavsiye vermek de kişinin kendi aktifliğinin çok fazla gerekmediği, sıkıntı yaşayan kişiye sadece öneride bulunma, aktif yardıma yönelik herhangi bir şey yapmama gibi durumları içermektedir. Bu grupta yer alan çocuklar hikâyelerdeki çocuklara tavsiye olarak; köpeği kaybolan erkek çocuk için “yeni bir köpek al”, “tasma al”, “düdük çal, köpeğin geri gelir” gibi, köpeği hasta olan kız için “köpek ilacı ver”, “veterinere götür”, “doktora götürebilirsin”, “mesela iyileştirebilirsin” gibi önerilerde bulunmuşlardır. Sekiz çocuk bu şekilde cevap

vermiştir. Bu çocukların bir bölümünün iki çocuk için de tavsiyede buldukları, bir bölümünün bir çocuk için teselli, diğeri için tavsiyede buldukları, bir bölümünün ise verdikleri tavsiyelere ek olarak iki çocuk için de tesellilerde buldukları gözlenmiştir. Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner ve Chapman (1992)'ın araştırmalarında da çocukların akranlarına “dikkatli ol!”, “kendine dikkat et” gibi sözel tavsiyelerde (verbal advice) buldukları görülmüştür.

Temenni ve tavsiye temalarından sonra “teselli” teması gelmektedir. Teselli teması prososyal derecelendirme olarak tavsiye ve temenniden daha üst prososyal derecede yer almıştır çünkü burada mağdur kişiye sadece uzaktan sözel tepki değil, içinde bulunduğu durumu hissedebilmeye yönelik bir tepki söz konusudur. Karşı tarafın üzüldüğünü hissederek bu duyguyu azaltmaya yönelik sözel bir ifade ve duygudaşlık söz konusudur. Yedi çocuk teselli ifadesini içeren cevaplar vermişlerdir.

Bu çocuklar hikâyelerdeki köpeği kaybolan çocuk için “merak etme, bir gün seni bulacaktır”, “merak etme derim” gibi, köpeği hasta olan kız için “üzülme”, “merak etme köpeğin iyileşir” gibi ifadelerde bulunmuşlardır. Teselli ifadelerinde bulunan bazı çocukların tavsiye de verdikleri, bazı çocukların ise işbirlikli yardım önerisinde buldukları görülmüştür. Araştırmanın genelinde bazı çocukların tek bir öneri geliştirirken, bazı çocukların birkaç öneri geliştirdikleri ve bunların da birbirine yakın ama farklı temalar altında toplandığı görülmüştür.

Buna benzer şekilde, Zahn-Waxler ve diğerleri (1992)'nin araştırmalarında da çocukların akranlarına “iyi olacaksın” gibi sözel ilgi (verbal comfort) olarak isimlendirilebilecek cümleler söylediklerini belirtmişlerdir.

Çocukların temenni, tavsiye ve teselli temalarından sonra bir üst düzeyde yer alabilecek “dolaylı yardım” temasını oluşturan ifadelerde buldukları görülmüştür. Dolaylı yardım teması daha çok çocukların hikâyelerdeki çocukları “çözümüne yönlendirme” şeklindeki girişimlerini içermektedir. Bu yüzden bu tema “dolaylı yardım / çözüme yönlendirme” şeklinde isimlendirilmiştir. Bu grupta yer alan çocuklar çok fazla aktif olmasa da mağdur durumdaki hikâyeye kahramanını çözüme yönlendirecek ifadelerde bulunmuşlardır. Bu ifadelerin “tavsiye” temasına göre farkı, tavsiye şeklinde olan ifadelerin bir “ihtimal” olarak mağdur çocuğa sunuluyor olması (Örn; “ilaç kullan belki iyileşir”, “mesela iyileştirebilirsin” gibi), fakat “dolaylı yardım / çözüme yönlendirme”deki ifadelerin ise çözüme yönelik daha kesinlik taşımasıdır. Örneğin; “köpeğin gittiği yolu söyledim”, “köpeğinin nerede olduğunu biliyorum derdim”, “hastaneyi bulurdum” gibi.

Bu şekilde cevap veren üç çocuk bulunmaktadır. Üçünün de cinsiyeti erkektir. Yiğit Efe, hemcinsi olan hikâyeye kahramanına yönelik dolaylı yardım / çözüme yönlendirme önerisinde bulunurken diğerk hikâyeye kahramanı kız çocuk için aktif yardım önerisinde bulunmuştur. Batuhan ise iki çocuk için de çözüme yönlendirme / dolaylı yardım önerisinde bulunurken, bu önerilere ek olarak, erkek çocuk için işbirlikli yardım, kız çocuk için teselli önerilerinde bulunmuştur. Yine bu gruptaki Ayaz ise, Yiğit Efe'nin tersi olarak kız çocuğu için dolaylı yardım önerisinde bulunurken, erkek çocuk için aktif yardım önerisinde bulunmuştur.

Dolaylı yardımdan sonra prososyal olarak derecelendirmede bir üst sırada çocukların hikâyeye kahramanlarına yönelik “işbirlikli yardım” önerileri gelmiştir. Burada çocuklar, aktif yardımda olduğu gibi sorumluluğu sadece kendi üstlerine almamakta, hikâyenin kahramanı ile sorumluluğu bölüşerek yardıma girişmektedirler. Caplan ve Hay (1989)'ın araştırmalarında çocukların hemen hepsinin akranlarının sıkıntılı durumuna aktif

prososyal bir şekilde nasıl yardım edebileceklerini bildikleri ama bunu nadir olarak yaptıklarını bulmuşlardır. Hoffman (2008) bunu “sorumluluğun dağılması” olarak nitelendirmiştir. Bu araştırmada çıkan işbirlikli yardım temasında ise sorumluluğun bölüşülmesi söz konusudur. Bu grupta yer alan çocuklar köpeği hasta olan kıza “veterinere götürelim derdim”, “beraber doktor çağırırdık”, “annemizle beraber veterinere götürürüz”, “gel veterinere gidelim derdim” gibi önerilerde, köpeği kaybolan çocuk için “ormanda arardık”, “gel birlikte arayalım köpeğini”, “beraber bulalım derdim”, “polis arkadaşlarını çağır, köpeğini arayalım”, “onunla beraber arardık” gibi önerilerde bulunmuşlardır.

On yedi çocuk cevaplarında işbirlikli yardım teması altında yer alacak cevaplar vermişlerdir. Bunlardan dört tanesi ek soru sorulduktan sonra işbirlikli yardım önerisinde bulunmuştur. Bu çocuklar ek soru sorulmadan önce dolaylı yardım, teselli, tavsiye tarzında prososyal önerilerde bulunmuşlardır. Yine bu çocukların altı tanesi iki hikayedeki çocuk için de işbirlikli yardım önerisinde bulunurken, on bir çocuk, bir hikayedeki çocuk için işbirlikli yardım önerisinde bulunurken, diğeri için başka bir öneri geliştirmişlerdir. Bu da ağırlıklı olarak daha önceki temalarda olduğu gibi prososyal derecelendirmede işbirlikli yardıma yakın olan önerileri kapsamaktadır. Daha önce de değinildiği gibi çocukların iki hikâye kahramanı çocuk için geliştirdikleri öneriler aynı olmasa bile birbirine yakın derecelerdeki önerileri kapsamaktadır.

Prososyal derecelendirmede en üst sırada yer alan “aktif yardım” a geçmeden önce ara bir basamak olarak işbirlikli yardım ile aktif yardım arasında yer alabilecek “şefkat göstermek” temasına yönelik bulgular da elde edilmiştir. “Şefkat göstermek” ve “yardım etmek” temaları yapılan bir başka çalışmada “ilgi göstermek” ana temasının alt temalarını oluşturmuşlardır (Gönen ve Özer, 2016). Birbirlerine yakın ve prososyal olarak yüksek düzeyde empati içerdikleri söylenebilir. Şefkat göstermek teması altında yer alan bir çocuk bulunmaktadır. Zeynep Ayşe, araştırmacının sorduğu sorulara şefkat ifadesi belirten cümleler ile başlamış sonrasında köpeği hasta olan kız için tavsiye, köpeği kaybolan çocuk için aktif yardım önerisinde bulunmuştur. Zeynep Ayşe’nin hikâyedeki çocuklara ve köpeğe yönelik şefkat ifadelerine benzer ifadeler başka hiçbir çocukta görülmediğinden ötürü önemli olduğu düşünülmektedir. Zeynep Ayşe, köpeği hasta olan kızın hikâyesindeki durumda şefkatini direkt köpeğe yöneltmiş ve “güzel köpek, tatlı köpek, sen hasta mı oldun? Derdim” şeklinde bir cevap vermiştir. Sonrasında araştırmacının hikâyedeki “kız çocuğuna ne derdin, ne yapardın?” şeklinde sorusunu tekrarlaması üzerine “mesela iyileştirebilirsin derdim” şeklinde tavsiyede bulunmuştur. Zeynep Ayşe köpeği kaybolan çocuğa da “senin adın ne? Köpeğin mi kayboldu? Derdim” gibi bir cevap ile başladıktan sonra “bizim ev köpeğinin yanında olurdu, o çocuğu bizim eve götürürdüm, ona köpeğini verirdim” gibi aktif yardımı içeren bir öneride bulunmuştur.

Zeynep Ayşe’nin ilk cevaplarının şefkat teması altında ayrı olarak değerlendirilmesi, diğer çocukların hiçbirinde bu kadar ilgi ve şefkati içeren uzun cevapların olmamasından kaynaklanmıştır. Zeynep Ayşe’nin genel olarak sıcakkanlı ve dışadönük yapısının bu şekilde cevap vermesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ailesel sebeplerin de bu konuda etkili olabileceği düşünülmektedir. Cummings, Zahn-Waxler ve Yarrow (1981), evinde sevgiye şahit olan çocukların insanlara daha sevecen, tam tersi öfkeye şahit olanların ise daha saldırgan olduklarını belirtmişlerdir.

Prososyal derecelendirmede en üst sırada yer alan aktif yardımı cevap olarak belirten ise on altı çocuk bulunmaktadır. Bu sayı işbirlikli yardımı belirten çocuklara çok yakın ama daha azdır. Bu çocuklardan yedi tanesi ek soru ile geri kalanları (dokuz çocuk) ise ek soruya gerek kalmadan aktif yardım önerisinde bulunmuşlardır. Aktif yardım önerisinde bulunan çocuklar köpeği hasta olan kız için “iyileştirmek için yardım ederdim”, “köpek ilacını alırdım”, “doktora götürürüm”, “köpeği beslerdim” gibi, köpeği kaybolan çocuk için “sen bekle, ben köpeğini bulup getiririm”, “uçakla gidip bulurum”, “bizim eve götürürdüm, ona köpeğini verirdim” gibi önerilerde bulunmuşlardır. Saldırganlık davranışları gözlenen Ahmet, Onur ve Barış’ın da dâhil olmak üzere aktif yardım önerilerini içeren (Barış’ın ek soru sonrasında), cevapları olmuştur.

Aktif müdahalede bulunan çocukların kendilerinin fazlasıyla aktif olmakla birlikte, bazen mağdur durumdaki çocuğa da biraz sorumluluk verebildikleri gözlenmiştir. Örneğin İpek, köpeği hasta olan kıza yönelik “sen orada dur, ben ona süt, kemik getiririm derdim” diyerek hikâyeye kahramanı olan kızını köpeğe nöbetçi olarak görevlendirmiştir. Bazen de çocuklar aktif yardım gösterirken, çocuğun hiçbir şekilde karışmamasını istemişlerdir. Örneğin Ali, köpeği kaybolan çocuğa “sen bir gün bekle, ben köpeğini bulup getiririm derdim” şeklinde cevap vermiştir. Caplan ve Hay (1989)’ın araştırmasının aksine burada çok sayıda çocuğun işbirlikli ve aktif yardım gibi kendi sorumluluklarını da içeren yardım önerilerinde buldukları gözlenmiştir. Bu durum Caplan ve Hay (1989)’ın araştırmasının daha küçük yaş grubunu da (3-5) kapsıyor olmasından, bununla bağlantılı olarak küçük çocukların yardım etme konusunda yetişkinleri sorumlu olarak görmesinden veya bu araştırmadaki çocukların aktif olarak yaptıkları değil, önerdikleri davranışları incelemeye yönelik olmasından dolayı olabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının anlatılan iki ayrı hikâyedeki iki çocuğun yaşadıklarına ve duygularına yönelik empatik cevapları ve onlara yardım etmek için ne tür prososyal davranış önerileri geliştirebildikleri incelenmiştir.

Araştırmanın birinci amacını oluşturan iki ayrı hikâyedeki çocuğun ne hissettiğinin tanımlanabilmesine yönelik sonuçlarda çocukların neredeyse tamamının hikâyelerdeki çocukların yaşadıkları durumlar karşısında üzüleceklerini anlayıp, ifade edebildikleri görülmüştür. Çeşitli araştırmacılar bireylerin empatik tepkilerde bulunabilmesi için diğer bireylerin içsel duygu ve durumlarını anlayabilme becerilerinin bilişsel olarak gelişmesi gerektiğini, hatta bireylerin bilişsel gelişim açısından somut işlemler döneminde olmaları gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Deustch ve Madle, 1975; Shantz, 1975; Feshbach, 1978). Empatiye sosyal-duygusal açıdan bakan araştırmacılar ise çok küçük yaşlarda bile empatik tepkilerin verilebileceğini belirtmişlerdir (Sagi ve Hoffman, 1976; Simner, 1971; Martin ve Clark, 1982). Bu araştırmadan elde edilen veriler göz önüne alındığında bu çocukların da somut işlemler dönemine geçmemiş olmalarına rağmen, diğer bireyin duygusal durumunu tanımlama ve fark edebilme yeteneğini kazanmakta oldukları iddia edilebilir. Fakat bireysel farklılıklar gelişimin her alanında olduğu gibi burada da çocukların cevaplarını etkiliyor olabilir. Örneğin Alper diğer arkadaşlarının aksine hikâyedeki çocukların hissedeceği duyguların korku ve şaşkınlık olacağını belirtmiştir. Alper’in bu cevapları vermesinde, sıkılgan karakter yapısı gibi bireysel farklılıkların rol oynadığı düşünülebilir.

Çocukların hikâyelerdeki kahramanların duygularını ifade ederken, hikâyeye kahramanının cinsiyetine göre cevaplarının farklılaşmadığı da gözlenmiştir. Bunun aksine, Feshbach ve

Roe (1968)'nin çalışmasında ise çocuklar kendi cinsiyetlerindeki çocuğa yönelik daha empatik cevaplar vermişlerdir.

Araştırmanın ikinci amacını oluşturan hikâyelerde anlatılan durumlara karşılık çocukların kendi duygularının neler olduğuna yönelik sonuçlarda ise daha fazla çeşitlilikte cevap elde edilmiştir. Burada çocukların büyük bir çoğunluğu kendilerinin de hikâyede geçen durumlara yönelik üzüntü duyduklarını belirtmekle beraber, bazı çocuklar hiçbir şey hissetmediklerini, bazı çocuklar ise mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Mutlu olduğunu belirten çocukların ise bunu kasıtlı olarak değil, araştırmacının sorduğu soruyu yanlış anlamalarından dolayı, araştırmacıya olan merak ve ilgileri sebebiyle o an kendilerini mutlu hissetmelerinden dolayı verdikleri düşünülmektedir.

Fakat bu soruya “hiçbir şey hissetmedim” şeklinde cevap veren çocuklarda farklı etkenler söz konusudur. Çok çeşitli kişilik özelliklerinin (örneğin; çok sıcakkanlı olmama, içe kapanık olma gibi) etkisi ile beraber, savaş gibi olumsuz durumlara maruz kalma sebebiyle çocuğun kendi duygularını bastırması gibi faktörler, ama özellikle de saldırganlığın etkisinin olduğu görülmüştür. Saldırganca tavırlar sergileyen çocukların, özellikle hikâyelerdeki durumlar karşısında kendi duygularını hikaye kahramanlarının duygularıyla uyumlu olacak şekilde ifade edemedikleri, üzüntülü bir duruma nötr duygu tepkileri verdikleri sonucu alınmıştır. Özellikle erkek çocuklardaki saldırganlığın empati ile negatif yönde korelasyon gösterdiği araştırmalarda belirtilmektedir (Feshbach ve Feshbach, 1969). Araştırmalarda kişisel uyum ve sosyal uyum gösteren çocukların empatik becerilerinin yüksek, bu konuda sorun yaşayan çocukların ise empatik becerilerinin düşük olduğu belirtilmiştir (Feshbach, 1982; Eisenberg ve Fabes, 1990). Bu araştırmada yer alan çocukların da kişilik özelliklerinin ve saldırganlığa dair gösterdikleri ipuçlarının cevaplarını etkilediği görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü amacı olarak çocukların hikâyelerde yaşanan durumlara karşı geliştirdikleri prososyal öneriler incelenmiştir. Bu sonuçlarda dikkat çeken ilk durum çocukların çoğunluğunun ek soruya gerek kalmadan (bu çocuğa nasıl yardım ederdin?), olumlu öğeleri içeren cevaplar vermeleri olmuştur. Az sayıda çocuk tereddüt etmiş, çoğunluğu düzeyleri farklı olsa da prososyallik içeren bir cevap vermiştir. Çocukların yaşlarının artması ile beraber yardım etme ve prososyal becerilerinin artmasının; rol alma yeteneklerinin, empatik kapasitelerinin, yaşadıkları sosyal deneyimlerin ve ahlak düzeylerinin artması ile bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Eisenberg ve Mussen, 1989).

Üçüncü bölüm için dikkat çeken ikinci sonuç; çocukların iki hikâye kahramanı için de birbirine benzer tipte öneriler geliştirdikleri olmuştur. İki hikâyedeki durumun farklı olmasına rağmen çocuklar bir kahraman için aktif yardım önerisi geliştirirken, diğer çocuk için çok düşük düzeyde bir prososyal cevap değil (örneğin, temenni), yine benzer tipte bir yardım önerisi geliştirmişlerdir. Bu durum çocukların kişilik gelişimleri ile beraber kendilerine has bir prososyal yardım karakteri oluşturdukları şeklinde yorumlanmıştır. Uzmen (2002), dışa dönük çocukların daha aktif yardım etme durumlarını, içe dönük çocukların daha pasif yardımları tercih ettiklerini belirtmiştir.

Üçüncü bölüm için dikkat çeken üçüncü sonuç ise; çocukların belirttikleri yardım önerilerinin belli temalar altında toplandığı ve aktif yardımdan, çok fazla aktiflik gerektirmeyen olumlu söz ve davranışlara doğru bir çeşitlilik gösterdiği şeklindedir. Çocukların çoğunluğunun ifadelerinde işbirlikli ve aktif yardım önerilerinin ön planda olduğu görülmekle beraber, farklı düzeylerdeki cevapların varlığı bu temaların derecelendirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Buna göre çocukların prososyal önerileri en

düşük düzeyden en üst düzeye; temennide bulunmak, tavsiye vermek, teselli vermek, dolaylı yardım-çözüme yönlendirme, işbirlikli yardım, şefkat gösterme ve aktif yardım şeklinde sıralanmıştır. Çocukların bazılarının iki-üç öneri, bazılarının tek bir öneri de olsa, farklı düzeylerde de olsa olumlu ifadeleri içeren öneriler geliştirmiş olmaları prososyal gelişimleri açısından olumlu bir sonuç olarak görülmüştür.

Çocukların, diğer çocuğun duygusunu doğru ifade etmekte başarılı fakat buna bağlı olarak kendi duygusunu ifade etmede eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Çocukların empatik becerilerinin desteklenmesi adına onlarla bu yönde gelişimi sağlayacak etkinliklerin, sohbetlerin hem aile hem de anaokulu ortamında artarak yapılması önerilmektedir.

Prososyal olarak çocukların çoğunluğunun olumlu bir cevap verdikleri fakat bunun düzeylerinin farklı olduğu görülmüştür. Çocukların daha aktif prososyal girişimlerde bulunabilmesi için aile ve özellikle sosyal olduğu anaokulu ortamlarında desteklenmesi önerilmektedir. Aynı zamanda yapılacak araştırmalarda çocukların kişilik özellikleri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkiler, saldırganlık değişkeni de göz önünde bulundurularak daha detaylı incelenebilir.

KAYNAKLAR

Ascione, F.R. (1992). Enhancing children's attitudes about the humane treatment of animals: generalization to human-directed empathy. *Anthrozoös*, 6, 226-247.

Ascione, F.R. ve Weber, C.V. (1996). Children's attitudes about the humane treatment of animals and empathy: one-year follow up of a school-based intervention. *Anthrozoös*, 9(4), 188-195.

Beatty, J.J. (1998). *Observing development of the young child* (4th Ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Caplan, M.Z. ve Hay, D.F. (1989). Preschoolers' responses to peers' distress and beliefs about bystander intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 231-242.

Chalmers, J.B. ve Townsend, M.A. (1990). The effects of training in social perspective taking on socially maladjusted girls. *Child Development*, 61(1), 178-190.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Cummings, E.M., Zahn-Waxler, C. ve Radke-Yarrow, M. (1981). Young children's responses to expressions of anger and affection by others in the family. *Child development*, 1274-1282.

Deutsch, F. ve Madle, R.A. (1975). Empathy: Historic and current conceptualizations, measurement, and a cognitive theoretical perspective. *Human Development*, 18(4), 267-287.

Dökmen, Ü. (1995). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık (2. Baskı).

- Dymond, R.F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13(2), 127.
- Eisenberg, N. ve Fabes, R.A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149.
- Eisenberg, N. ve Mussen, P.H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. ve Strayer, J. (1987). Critical Issues in the study of empathy. N. Eisenberg ve J. Strayer (Yay. haz.). *Empathy and its development* içinde (s. 3-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Feshbach, N. ve Feshbach, S. (1972). Cognitive processes in the self-regulation of children's aggression. *Invited paper presented at the Conference on Developmental Aspects of Self-Regulation* içinde. California: La Jolla.
- Feshbach, N.D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 25-30.
- Feshbach, N.D. (1978). Studies of empathic behavior in children. *Progress in Experimental Personality Research*, 8, 1-47.
- Feshbach, N.D. (1982). Sex differences in empathy and social behavior in children. N. Eisenberg (Yay. haz.). *The development of prosocial behavior* içinde (s. 315-338). New York: New York Academic Press.
- Feshbach, N.D. ve Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology*, 1(2), 102.
- Feshbach, N.D. ve Roe, K. (1968). Empathy in six-and seven-year-olds. *Child Development*, 39(1), 133-145.
- Gibbs, J.G. ve Wall, S.B. (1985). Mechanisms used by young children in the making of empathic judgments. *Journal of Personality*, 53, 575-585.
- Gönen, M. ve Özer, G. (2016). Anaokulu çocuklarının çizdikleri resimlere yönelik anlatımları yoluyla empatik becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 56-71.
- Hay, D.F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(1), 29-71.
- Hoffman, M.L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. C.E. Izard, J. Kagan ve R. B. Zajonc (Yay. haz.). *Emotions, cognition, and behavior* içinde (s. 103-131). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M.L. (2008). Empathy and prosocial behavior. M. Lewis, J. M. Haviland-Jones ve L. F. Barrett (Yay. haz.). *Handbook of emotions* içinde. New York: The Guilford Press.
- Hoffman, Martin L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. N. Eisenberg ve J. Strayer (Yay. haz.). *Empathy and it's development* içinde. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iannotti, R. J. (1985). Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children: The influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology*, 21(1), 46.

- Jose, P.E. ve Brewer, W.F. (1984). The development of story liking: character identification, suspense and outcome resolution. *Developmental Psychology*, 20, 911-924.
- Karniol, R. (2012). Storybook-induced arousal and preschoolers' empathic understanding of negative affect in self, others, and animals in stories. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(3),346-358.
- Martin, G.B. ve Clark, R.D. (1982). Distress crying in neonates: Species and peer specificity. *Developmental Psychology*, 18(1), 3.
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Midlarsky, E. ve Hannah, M.E. (1985). Competence, reticence, and helping by children and adolescents. *Developmental Psychology*, 21(3), 534.
- Paul, E.S. (2000). Empathy with animals and with humans: are they linked? Anthrozoös: A multidisciplinary. *Journal of the Interactions of People and Animals*, 13(4), 194-202.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C. ve Chapman, M. (1983). Children's prosocial disposition and behavior. P. Mussen (Yay. haz.). *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of Child Psychology* içinde (s. 469-545). New York: Wiley.
- Radke-Yarrow, M.R., Zahn-Waxler, C.Z., Barrett, D., Darby, J., King, R., Pickett, M. ve Smith, J. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development*, 47(1), 118-125.
- Roberts, W. ve Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67(2), 449-470.
- Sagi, A. ve Hoffman, M.L. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12(2), 175.
- Shantz, C.U. (1975). Empathy in relation to social cognitive development. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 18-21.
- Simner, M.L. (1971). Newborn's response to the cry of another infant. *Developmental Psychology*, 5(1), 136.
- Staub, E. (1987) Commentary on part 1 (historical and theoretical perspectives). N. Eisenberg ve J. Strayer (Yay. haz.). *Empathy and its development* içinde (s. 103-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stotland, E. ve Dunn, R.E. (1963). Empathy, self-esteem and birth order. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 532-554.
- Taylor, N. ve Signal, T.D. (2005). Empathy and attitudes to animals. Anthrozoös: A Multidisciplinary. *Journal of the Interactions of People and Animals*, 18(1),18-27.
- Thompson, K.L. ve Gullone, E. (2003). Promotion of empathy and prosocial behaviour in children through humane education. *Australian Psychologist*, 38(3), 175-182.
- Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.

Wispe, L. (1987). History of the concept of the empathy. N. Eisenberg ve J. Strayer (Yay. haz.). *Empathy and it's development* içinde. Cambridge: Cambridge University Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. ve Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126.

Extended Abstract

This study aims to investigate the empathic reactions of pre-school children for the situations depicted in the stories (narrated) and the prosocial behavior proposals they developed to help the children included in these stories. Qualitative research methodology and case study included in this methodology has been used in the study. The first story is about a boy who has kindergarten-aged peers and his beloved missing dog. The second story is, again, related with a girl who is told during the story telling that she has same age peers and has a sick beloved dog. The stories used in the researches of Feshbach and Roe (1968) inspired the creation of these stories. The core feeling of both stories created is "sadness". Following the narration of each story, semi-structured questions were asked to children. At the end of the first and second stories, children were asked questions of what the children in the story might feel in this situation, what they feel in this situation, what they would say to and what would do for the child in the story about its situation. Additionally, if a prosocial answer or an advice for the child who is the protagonist of the story is not given by the children in the last question, the researcher additionally asked "how would you help this child (about the missing of its dog / about its dog being sick)?" The data were collected through one to one interviews with the children and written notes that the researcher took during the interview. The analysis of the written document was done by using a combination of descriptive and content analysis. In this process, both the new codes and the themes were reached and the codes in the related literature were used to make the final themes. The study group consists of 30 children in two classes in a kindergarten in the Ereğli district of Zonguldak province in the academic year of 2016-2017. Children's ages range from 5 to 6 years. Sample children of the search are comprised of nineteen boys and eleven girls. Analysis of the data collected for the research is performed in three distinct sections. The below analysis on these three sections are performed: In the first section an analysis of children's reactions to what the emotions of the protagonists in the narrated stories are, in the second section analysis of children's reactions, what they feel for the incident that the protagonist experienced and in the third section analysis of children's reactions how they would response, what they would say, what they would do for the incident that the protagonist experienced. It can be concluded in the study that the first two questions asked to the children are intended to measure the empathic reactions of the children and the last question is the prosocial reactions of the children. In the findings obtained for the first chapter, it has been observed that nearly all of the children (except one child) expressed the emotion of "sadness" both for the feeling felt by the girl who is the protagonist of one of the stories and by the boy who is the protagonist of the other story. For the only child expressing diverse feelings, when the reactions of the child to other questions is considered, it has been interpreted that the child reacted with distress or it might be a positive reaction to the negative situation of the other child as it is stated in the studies of Zahn-Waxler et al. (1992). From the findings attained in the first section, it has been observed that nearly all the children are able to identify the

feeling the stories' protagonists felt as "sadness" in two distinct incidents which has occurred in two different stories. This situation is interpreted as a clue of the children's "cognitive empathy" skills developed. When the findings attained in the second section are reviewed, although the emotions that children expressed in this section vary compared to the first section, a great majority of children have also stated that they felt "sadness" for the situations in the narrated stories. This finding is in conformity with the reactions of majority of children to the first question, in other words, with the fact that children are sad about the incident the boy and the girl experienced. Accordingly, cognitive empathy and emotional empathy of children may be considered to progress with age. However, some children reacted differently other than the feeling of sadness. Some of them are "neutral group" that expresses "feeling nothing" or does not react and a "happiness group" expressing that they feel happy. The aggressive behavioral characteristics of some of the children in the neutral group on one hand and the introverted behavioral characteristics of the other part on the other hand attracted the attention of the researcher and were comprehended as being correlated with the reactions they gave to each other. The children who expressed the emotion of happiness is interpreted as, they misunderstood the question asked for the first story, considering the fact that they expressed the emotion of "sadness" for the question asked for the second story and expressed their emotions of that moment. In case of the findings obtained in the third section, it has been observed that almost all of the children reacted with positive expressions for the two stories, disclosed prosocial behavior proposals and what is more is that most of children provide these reactions without the need for additional questions. Other prominent finding for this section is that the children usually develop prosocial behavior proposals that may be in the same or similar group for the distressed situation of the protagonists in both stories. If children have developed a pro-social behavior proposal in the form of a "recommendation" for the protagonist of a story, they also have developed similar proposals for the protagonist of the other story, in like manner or at a lower or upper level (for instance, making a wish or indirect help etc.). The finding that the prosocial proposals of children having similar characteristics for the incidents in two stories are considered as the fact that children form their own prosocial character manner along with their personality development. Again as the finding of this section, it has been observed that the prosocial behavior proposals of children vary from the help they are actively involved, to the proposals that they are not very involved and to the more verbal ones. In view of that, children's prosocial proposals are ranked from the lowest to the highest level as making wish, giving recommendation, giving solace, indirect help-guidance for solution, cooperative help, showing affection and active help. As a result, it has been discovered that children are able to express the feelings of children in stories successfully, however in parallel with that, they have insufficiencies in expressing their own feelings, and nevertheless almost all of them developed a proposal that includes prosociality.

ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN İYİMSERLİK DÜZEYLERİNİN SABIR VE EMPATİK EĞİLİM AÇISINDAN İNCELENMESİ (Meslek Lisesi Örneği)*

Nazan KAYTEZ**

F. Abide GÜNGÖR AYTAR***

ÖZ

Bu araştırmada çocuk gelişimi bölümü lise öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin sabır ve empatik eğilim açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çankırı il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir lisede Çocuk Gelişimi bölümü okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Bu doğrultuda veri toplama araçlarını tam olarak dolduran ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 159 öğrenci çalışmaya alınmıştır. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Yaşam Yönelimi Envanteri", "Sabır Ölçeği" ve "KA-Sİ Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde One Way ANOVA; Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin iyimserlik düzeyleri ile akademik başarı, sabır düzeyleri ile kardeş sayısı, empatik eğilim düzeyleri ile akademik başarı, üniversitede seçmek istenilen bölüm ve gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sabır ve empatik eğilimin iyimserlik düzeyinin yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: İyimserlik, sabır, empatik eğilim, çocuk gelişimi, ergen

ANALYSIS OF LEVEL OF OPTIMISM AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS FROM THE DEPARTMENT OF CHILD DEVELOPMENT IN TERMS OF PATIENT AND EMPATHIC TENDENCY (Vocational High School Sample)

ABSTRACT

In this study, the objective is to analyse level of optimism among high school students from child development department in terms of patient and empathic tendency. Study group of the research constitutes of students attending the Child Development department in a high school affiliated to the Ministry of Education in Çankırı city center. In this regard, a total of 159 students were included in the study who completely filled data collection tools and accepted to join the study on a voluntary basis. Research data was collected using "Personal Information Form", "Life Orientation Inventory", "Patience Scale" and "KA-SI Empathic Tendency Scale for Adolescents". As for data analysis, One-Way ANOVA, Pearson Product-Moment Correlation Coefficients and multiple regression analysis were used. As a result of the study, a significant difference was found between students' level of optimism and academic achievement, between levels of patience and number of siblings, between their empathic tendency levels and academic achievement, department to be chosen in university and their income level. Besides, it was found that patience and empathic tendency were predictors of the level of optimism.

Keywords: Optimism, patience, empathic tendency, child development, adolescence

*Bu çalışma 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur.

**Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Çankırı, nznunal@hotmail.com

*** Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi ABD, Ankara, abidegungor@gmail.com

GİRİŞ

İyimserlik, kişinin olumlu durumlarla karşılaşacağına ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Scheier ve Carver, 2003). Goleman'a (2000) göre iyimserlik, tüm zorluklara rağmen hayatta her şeyin güzel olacağına dair güçlü bir beklentidir. Duygusal zekâ açısından iyimserlik, zorluklar karşısında kişiyi umutsuzluk ve depresyona karşı koruyan bir tavidir (Goleman, 2005). İyimserlik genel olarak kişinin yaşama uyum sağlayabilmesi olarak tanımlanırken, iyimserliğin karşıtı olan kötümserlik ise daha çok ruhsal bir yetersizlik olarak tanımlanmaktadır. Kötümser bireyler karşılaştıkları olumsuz olayların yaşamları boyunca devam edeceğine ve bunun kendi hataları olduğuna inanırlar. İyimser bireyler ise karşılaştıkları olumsuz olayları mevcut koşulları da göz önünde bulundurarak değerlendirirler. Bir problemle karşılaştıklarında çözüm arayışı içerisine girerler, çözüm beklemezler ve problemi geçici bir durum olarak görürler (Gençoğlu, 2014).

İyimserlik ile ilgili literatür incelendiğinde iki farklı iyimserlik yaklaşımı olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki *geleceğe yönelik* iyimserliktir (Peterson ve Park, 2007). Carver, Scheier ve Segerstrom'a (2010) göre iyimserlik geleceğe ilişkin pozitif beklentiler, kötümserlik ise negatif beklentilerdir. İyimser bireyler, gelecekte kendilerini olumlu olayların beklediğine inanırken, kötümser bireyler tam tersi bir inanca sahiptirler. İyimserlikle ilgili diğer bir yaklaşım ise Seligman (1991) tarafından geliştirilen *açıklama biçimi olarak* iyimserliktir. Bu yaklaşımda bireyin yaşamında olumsuz bir olay meydana geldiğinde, bireyin olayı açıklama tarzı, olayla mücadelesini etkileyebilmektedir. Açıklama tarzı, bireyin sorununu rahatça çözmesini sağlayabileceği gibi mücadele gücünü azaltıp, çözüm için motivasyonunu da düşürebilmektedir (Balcı ve Yılmaz, 2002; Parmaksız, 2011). Açıklama biçiminin kişiselleştirme, kalıcılık ve yaygınlık olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. *Kişiselleştirme* boyutunda, iyimser açıklama biçimini benimseyen birey, olumsuz bir olay karşısında, bu durumun yaşamın sadece bir bölümü ile ilgili olduğuna ve çevresel faktörlerin de bu durumda etkili olduğuna inanır. Kötümser açıklama biçimini benimseyen birey ise olayı içsel, değişmez ve genelleyici bir yaklaşımla açıklar, sorunu kendinde arar, çevresel faktörleri göz ardı eder ve durumun değişmeyeceğine inanır. Açıklama biçiminin *kalıcılık* boyutunda ise kötümser açıklama biçimini benimseyen birey olumlu bir olay karşısında bu durumun ilgili olaya özgü olduğuna ve diğer insanlar sayesinde geliştiğine inanır. Buna karşılık iyimser açıklama biçimini benimseyen birey olumlu durumun kendisinden kaynaklandığına ve değişmez olduğuna inanır. Diğer bir boyut olan *yaygınlık* boyutunda ise kötümser bakış açısına sahip birey, olumsuz olayların tekrarlanacağına ve bu durumun kendi hatası olduğuna inanır. İyimser kişi ise durumun o anki koşullarla ve kişilerle ilgili olduğuna ve tekrarlanmayacağına inanır (Balcı ve Yılmaz, 2002; Scheier ve Carver, 2002; Peterson ve Park, 2007; Wrosh ve Scheier, 2003).

İyimserliğe yönelik bir diğer kavramsal inceleme ise *karşılaştırmalı iyimserlik* ve *gerçekçi olmayan iyimserlik*dir. Karşılaştırmalı iyimserlikte birey, kendisinin olumlu olaylarla karşılaşma olasılığını diğer kişilere kıyasla daha yüksek görürken olumsuz olaylarla karşılaşma olasılığını daha düşük görür. Gerçekçi olmayan iyimserlikte ise olumsuz olayların meydana gelme olasılığını gerçekte olabileceğinden daha düşük görürken, olumlu olayların ortaya çıkma olasılığını daha yüksek görür (Gençoğlu, 2012).

Gillham, Shatta, Reivich ve Seligman'a (2000) göre iyimserlik doğuştan gelen bir kişilik özelliğidir. İyimserlik ve dışa dönüklük, kötümserlik ve içe dönüklük gibi kişilik

özellikleri üzerinde kalıtımın etkisi önemlidir. Plomin vd (1992) iyimserliğin ve kötümserliğin kalıtsal bir özellik olup olmadığını araştırmak için ikizlerle yaptıkları çalışma sonucunda kalıtım ile iyimserlik arasında 25 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Fischer ve Leitenberg'e (1986) göre iyimserlik insanın doğasında vardır ve insanın yaşamını sürdürebilmesi ve devam ettirebilmesi için gerekli olan temel duygulardan birisidir (akt. Mosing, Zietsch, Shekar, Wright ve Martin, 2009). Bazı araştırmacılara göre ise iyimserlik, öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir düşünce biçimidir (Seligman, 2007). Nitekim literatürde ilgili çalışmalar incelendiğinde iyimserliği geliştirmeye yönelik eğitim programlarının, bireylerin iyimserlik düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür (Karagöz, 2011; Seligman, 2006; Şimşek, 2003). Carver, Scheier ve Segerstrom'a (2010) göre kişinin kötümser ya da iyimser olmasında hem kalıtsal hem de çevresel faktörler etkilidir. Seligman'a (2006) göre kültür kişinin iyimserlik düzeyini etkileyebilecek önemli çevresel faktörlerden biridir. Kültürün iyimserlik üzerindeki etkisi pek çok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Örneğin, Chang (1996) çalışmasında Asya kökenli Amerikalıların Kafkasya kökenli Amerikalılara göre daha kötümser olduklarını ortaya koymuş ve kötümserliğin Asya kökenlilerin kültürlerine ait bir olgu olduğunu savunmuştur. Kassinove ve Sukhodolsky (1995) Rus ve Amerikalı çocuk ve ergenlerin iyimserlik ve kötümserlik düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmalarında (10-18 yaş) Amerikalıların Ruslara kıyasla daha iyimser olduklarını bulmuşlardır. Norem ve Chang'a (2001) göre iyimserlik Amerikan toplumu tarafında istenilen bir özelliktir ve kültür iyimser ya da kötümser olmayı şekillendirmektedir. Kültürün kişinin iyimserlik ve kötümserlik durumunu nasıl etkilediği uzun yıllar boyunca araştırılmış ancak iyimserlik ve kötümserlikte kültürel etki henüz tam olarak ortaya konulamamıştır (Seligman, 2006).

Peterson ve Seligman'a (2001) göre iyimserlik, öznel iyi oluş, yaşam doyumu, empati gibi pozitif psikolojinin önemli konularıyla ilişkili bir kavramdır. Schnitker'e (2007) göre pozitif psikolojinin önemli konularından biri de sabırdır. Doğan ve Gülmez'e (2014) göre sabır son yıllarda araştırma konusu olmuş kavramlardan biridir. Bu nedenle farklı değişkenler açısından incelenmesi önemlidir.

Sabır, sıkıntı ve hayal kırıklığı karşısında bireyin sakince bekleme eğilimidir. Mc Clough, Tsang & Emmons (2002)'a göre sabır bir kişilik özelliğidir ve kalıtımın etkisi önemlidir. Örneğin, sabırlı anne-babaların çocukları daha sabırlı olma eğilimindedir. Schnitker'e (2010) göre sabır sadece kalıtsal bir kişilik özelliği olsaydı anne-babaların bütün çocuklarının sabırlı olması gerekirdi oysa iki kardeşten biri sabırlı iken diğeri daha sabırsız olabilmektedir. Bu nedenle sabır sadece bir kişilik özelliği değildir. Sabırın dini ve kültürel (toplumsal değerler, çocuk yetiştirme tutumları) boyutu da vardır. Örneğin, pek çok dinde ve kültürde sabırlı olmak istenilen bir özelliktir ve sabırın geliştirilmesi teşvik edilmektedir. Peterson & Seligman (2001) çalışmalarında sabırın olumlu bir kişilik özelliği olduğunu ve sabırlı bireylerin daha empatik ve daha iyimser bir tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir. Blount & Janicik'e (2000) göre sabır gecikmeye verilen bir tepkidir, empati, sempati ve sakinlik gibi duyguları yansıtmaktadır. Yapılan çalışmaların sonuçları da sabırın, fiziksel sağlık, öznel iyi oluş, pozitif başa çıkma, öz-anlayış, kişilik ve kişiliğin altındaki sosyal süreçler ve empati gibi değişkenlerle ilişkili olduğu yönündedir (Elüışık, 2014; Schnitker, 2010).

Empati genellikle karşıdaki kişinin duygusal durumunun anlaşılması olarak tanımlanmaktadır (Davis, 1996). Empatinin bilişsel bir yetenek olduğunu savunanların yanı sıra bir bireyin duygusunun uygun bir biçimde algılanması olduğunu düşünenler de

vardır (Dökmen, 2004). Bu açıklamalara göre bireyin empati kurabilmesi için karşısındaki kişi ile aynı olayı yaşaması gerekmektedir. Stephan ve Finlay'a (1999) göre empati, zihinsel, ruhsal ve duygusal bir disiplindir ve sabır gerektirmektedir. Birçok kuramcıya göre empati, yardım etme, problem çözme becerisi ve iyimser olma gibi prososyal davranışlarla ilişkilidir (Wied, Branje ve Meeus, 2007).

Empati kimi araştırmacılara göre kalıtsal bir yetenek ve davranıştır kimi araştırmacılara göre ise eğitimle edinilen bir beceridir (Barrachlough, 2000). Blair'a (2005) göre empati eğitiminde kalıtsal faktörler ve erken öğrenme faktörleri önemli rol oynamaktadır. Ancak kalıtım ve erken öğrenme faktörlerinin empati eğitimi üzerindeki etkisi halen tam olarak anlaşılamamıştır. Eisenberg ve Fabes'e (1990) göre sosyal becerilerin temeli olan empati doğuştan gelmektedir. Çünkü bebekler dünyaya geldikten kısa bir süre sonra diğer insanların duygularına ve yüz ifadelerine tepki verebilmektedir. Bu nedenle çocukların empati ile ilgili biyolojik bir eğilimle doğmuş olabilecekleri görüşü oldukça yaygındır. Gander ve Gardiner 'e (2001) göre empatinin gelişiminde hem kalıtsal hem de çevresel faktörler etkilidir. Kişinin empati kurabilmesinde ailenin çocuk yetiştirme tutumları ve toplumun değer yargıları kısaca kültür çok önemlidir.

Bu bilgiler doğrultusunda iyimserlik, sabır ve empatik eğilim kavramlarının birbiriyle ilişkili kavramlar olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin iyimserlik ve empatik eğilim düzeylerinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür (Apaydın- Demirci, 2007; Ersan, 2011). Yapılan çalışmalar incelendiğinde ise çoğunlukla çocuk gelişimi bölümü ön lisans öğrencileri ile çalışıldığı belirlenmiştir. Sabır konusunda ise çocuk gelişimi bölümü öğrencileriyle yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Oysa çocukla birebir iletişimde olan/olacak kişilerin üniversite tercihleri öncesi iyimserlik, sabır ve empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada çocuk gelişimi bölümü lise öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin sabır ve empatik eğilim açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- Öğrencilerin iyimserlik, sabır ve empatik eğilim düzeyleri yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim durumu, akademik başarısı, üniversitede seçmek istediği bölüm ve gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin iyimserlik, sabır ve empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin sabır ve empatik eğilim düzeyleri, iyimserlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma çocuk gelişimi bölümü lise öğrencilerinin iyimserlik, sabır ve empatik eğilim düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi, iyimserlik, sabır ve empatik eğilim arasındaki ilişkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmış tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Çankırı il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir lisede Çocuk Gelişimi bölümü okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Çankırı ilinde sadece tek bir lisede çocuk gelişimi bölümü bulunmaktadır ve bu durum araştırmamızın sınırlılığdır. Bu doğrultuda veri toplama araçlarını tam olarak dolduran ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam **159** öğrenci (%100 kadın) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya alınan öğrencilerin %63.5'inin 15 yaşında olduğu, %42.1'inin üçüncü sınıfa devam ettiği, %71.7'sinin iki veya daha fazla kardeşinin olduğu, %64.8'inin ilk sırada doğduğu, çoğunluğunun anne-babasının (anne=%67.3, baba=%36.5), ilkokul mezunu olduğu, %64.2'sinin akademik başarısını orta düzeyde algıladığı ve %28.6 ile çoğunluğunun aile gelirin 1001-1500 TL arasında olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, “Yaşam Yönelimi Envanteri,” “Sabır Ölçeği” ve “Ka-si Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu'nda, öğrencilerin yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim durumu, akademik başarısı, üniversitede seçmek istediği bölüm ve gelir durumuyla ilgili sorular yer almaktadır.

Yaşam Yönelimi Envanteri, Scheier ve Carver (1985) tarafından bireylerin iyimserlik düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek, Aydın ve Tezer (1991) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yaşam Yönelim Envanteri 5'li Likert tipidir ve toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Öleğkten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 32'dir. Alınan yüksek puanlar yaşama olumlu (iyimser) bakış açısını, düşük puanlar ise olumsuz (kötümser) bakış açısını ifade etmektedir. Öleğğin Cronbach Alpha değeri 0,72 olarak bulunmuştur. Öleğğin lise öğrencileri için geçerlik güvenirlik çalışması Avcı (2009) tarafından yapılmış ve lise öğrencileri için Cronbach Alpha değeri 0,82 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha değeri 0,68 olarak bulunmuştur.

Sabır Ölçeği, bireylerin sabır düzeyleri belirlemek amacıyla Schnitker (2012) tarafından geliştirilmiş, Doğan ve Gülmez (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öleğkte toplam 11 madde bulunmaktadır. Öleğkte yer alan her ifade “ Kesinlikle Katılmıyorum” ile “Kesinlikle Katılıyorum” arasında 5'li likert maddesi şeklinde derecelendirilmiştir. Öleğkten alınabilecek en yüksek puan 55, en düşük puan ise 11'dir. Öleğkten yüksek puan alan bireylerin sabır düzeylerinin yüksek, düşük puan alanların ise sabır düzeylerinin düşük olduğu anlaşılmaktadır. Öleğğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alpha değeri 0,78'dir. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha değeri tüm ölçek için 0,71 bulunmuştur.

KA-Sİ Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği, Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 4'lü likert tipindedir ve 10'u duygusal, 7'si bilişsel empatik eğilimi ölçen 17 maddeden oluşmaktadır. Öleğkten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan 68'dir. Öleğkten alınan puanlar arttıkça empatik eğilim artmakta, düşüğe empatik eğilim azalmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre ($X^2 = 270.89$, $sd=125$, $X^2/sd=2.16$, $GFI=.96$, $AGFI=.95$, $CFI=.96$, $RMSEA=.02$, $SRMR=.03$) modelin iyi bir uyuma sahip olduğu belirlenmiştir. Öleğğin Cronbach Alfa katsayısı, öleğğin tümü için 0,87, test tekrar test güvenirlik katsayısı ise 0,94 bulunmuştur. Bu çalışma için Cronbach Alfa katsayısı ise 0,84 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma için Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı, okul yöneticilerinden ve ders öğretmenlerinden sözlü olarak izinler alınmıştır. Araştırmaya alınan öğrencilere araştırmanın amacı ve yöntemi açıklanmıştır. Ölçek uygulanmadan önce, öğrencilere araştırma konusunda sözel ve yazılı olarak bilgi verilmiş, onayları alınmış ve gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Veri toplama araçları, rehber öğretmenler eşliğinde sınıf ortamında uygulanmıştır. Araştırma öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin demografik özelliklerinin analizinde frekans ve yüzde dağılımı kullanılmıştır. Öğrencilerin iyimserlik, sabır ve empatik eğilim düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği One Way ANOVA, iyimserlik, empatik eğilim ve sabır düzeyleri arasındaki ilişki pearson korelasyonu ile öğrencilerin sabır düzeyleri ve empatik eğilimlerinin iyimserlik düzeyi üzerindeki yordayıcılık etkisi ise çoklu regresyon yöntemleriyle incelenmiştir. Araştırmada ayrıca değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmaya alınan öğrencilere ait, One Way ANOVA, korelasyon ve regresyon sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya alınan öğrencilerin yaşam yönelimi envanterinden aldıkları toplam puanların bazı özelliklere göre anova sonuçları

Özellikler	X±Sd (Mean)	Varyansın kaynağı	Karaler toplamı	df	Kareler ort.	F	p
Yaş							
14	26.22±7.06	Gruplar arası	8.191	2	4.095	.079	.924
15	27.06±8.63	Gruplar içi	8133.243	156	52.136		
16	26.65±6.44	Toplam	8141.434	158			
Sınıf							
2. sınıf	28.26±5.81	Gruplar arası	122.141	2	61.071	1.188	.380
3. sınıf	25.94±8.11	Gruplar içi	8019.293	156	51.406		
4. sınıf	26.81±6.69	Toplam	8141.434	158			
Doğum sırası							
İlk	26.41±5.35	Gruplar arası	34.167	2	17.083	.329	.612
Orta	26.48±8.79	Gruplar içi	8107.267	156	51.970		
Son	27.45±6.85	Toplam	8141.434	158			
Kardeş							
Tek çocuk	27.80±5.16	Gruplar arası	5.664	2	2.832	.054	.947
2 kardeş	26.70±7.11	Gruplar içi	8135.770	156	52.152		
3 ve üzeri	26.72±7.32	Toplam	8141.434	158			
Anne öğrenim							
İlkokul	26.66±7.59	Gruplar arası	34.489	3			.883
Ortaokul	26.40±6.58	Gruplar içi	8106.945	155	11.496	.220	
Lise	28.21±6.49	Toplam	8141.434	158	52.303		
Üniversite	26.75±5.06						

Baba öğrenim							
İlkokul	27.15±7.53	Gruplar arası	95.209	3	31.736		.609
Ortaokul	27.26±7.42	Gruplar içi	8046.225	155	51.911	.611	
Lise	25.48±7.04	Toplam	8141.434	158			
Üniversite	27.38±5.00						
Akademik başarı							
Zayıf ¹	24.69±4.09	Gruplar arası	310.497	2	155.248	3.093	.048
Orta ²	26.07±6.83	Gruplar içi	7830.937	156	50.198		Anla
Yüksek ³	28.93±8.23	Toplam	8141.434	158			mılı
							3-1
Üniversite bölüm							
Alanımla ilgili	26.15±7.28	Gruplar arası	171.256	2	85.628	1.676	
Farklı alan	28.28±8.08	Gruplar içi	7970.178	156	51.091		.190
Kararsızım	25.90±5.63	Toplam	8141.434	158			
Gelir							
0-1000 TL	25.71±7.94	Gruplar arası	72.464	3	24.155	.464	.708
1001-1500 TL	27.18±5.22	Gruplar içi	8068.970	155	52.058		
1501-2000 TL	27.37±9.75	Toplam	8141.434	158			
2001 ve üzeri	26.91±6.41						

*p<.05

Tablo 1'e göre araştırmaya alınan öğrencilerin Yaşam Yönelim Envanterinden aldıkları puanlar sadece akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir(p<.05). Buna göre okul başarısı yüksek olan öğrencilerin iyimserlik düzeyleri okul başarısı zayıf olan öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksektir. Öğrencilerin iyimserlik düzeyleri yaş, sınıf, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu, üniversitede seçmek istediği bölüm ve gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>.05).

Tablo 2. Araştırmaya alınan öğrencilerin sabır ölçeği'nden aldıkları toplam puanların bazı özelliklere göre anova sonuçları

Özellikler	X±Sd (Mean)	Varyansın kaynağı	Karaler toplamı	df	Kareler ort.	F	p
Yaş							
14	38.00±4.24	Gruplar arası	140.332	2	70.166	1.986	.141
15	33.71±6.15	Gruplar içi	5511.228	156	35.328		
16	34.51±5.95	Toplam	5651.560	158			
Sınıf							
2. sınıf	35.50±7.11	Gruplar arası	69.175	2	34.588	.967	
3.sınıf	34.58±5.76	Gruplar içi	5582.385	156	35.785		.383
4. sınıf	33.72±5.48	Toplam	5651.560	158			
Doğum sırası							
İlk	35.07±6.15	Gruplar arası	146.3032	2	73.016	2.069	.130
Orta	33.20±6.25	Gruplar içi	5505.528	156	35.292		
Son	35.31±5.27	Toplam	5651.560	158			
Kardeş							
Tek çocuk ¹	34.09±5.91	Gruplar arası	218.846	2	109.423	3.142	.046
2 kardeş ²	34.72±5.83	Gruplar içi	5432.714	156	34.825		*
3 kardeş ve üzeri ³	40.80±6.22	Toplam	5651.560	158			Anlam
							lı Fark
							3-1

Anne öğrenim							
İlkokul	34.72±5.87	Gruplar arası	34.596	3	11.532	.318	.812
Ortaokul	33.53±5.22	Gruplar içi	5616.964	155	36.238		
Lise	34.28±7.94	Toplam	5651.560	158			
Üniversite	34.75±7.08						
Baba öğrenim							
İlkokul	35.05±5.88	Gruplar arası	41.085	3	13.695	.378	
Ortaokul	34.06±6.19	Gruplar içi	5610.475	155	36.197		.769
Lise	33.95±6.24	Toplam	5665.560	158			
Üniversite	34.92±5.13						
Akademik başarı							
Zayıf	33.07±6.08	Gruplar arası	47.760	2	23.880		
Orta	34.34±5.37	Gruplar içi	5603.800	156	35.922	.665	.516
Yüksek	35.15±7.21	Toplam	5651.560	158			
Üniversite bölüm							
Alanımla ilgili	34.44±5.86	Gruplar arası	.223	2	.111	.003	
Farklı alan	34.52±5.91	Gruplar içi	5651.337	156	36.227		.997
Kararsızım	34.43±6.35	Toplam	5651.560	158			
Gelir							
0-1000 TL	34.43±5.74	Gruplar arası	50.024	3	16.675	.461	.710
1001-1500 TL	35.10±5.77	Gruplar içi	5601.536	155	36.139		
1501-2000 TL	33.68±6.23	Toplam	5651.560	158			
2001 ve üzeri	33.87±6.80						

*p<.05

Tablo 2'e göre araştırmaya alınan öğrencilerin sabır düzeyleri ile sahip oldukları kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında üç ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerin kardeşi olmayanlardan anlamlı olarak daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları bulunmuştur. Öğrencilerin sabır düzeyleri yaş, sınıf, doğum sırası, anne-baba öğrenim durumu, akademik başarı, üniversitede seçmek istediği bölüm ve gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Tablo 3. Araştırmaya alınan öğrencilerin empatik eğilim ölçeği'nden aldıkları toplam puanların bazı özelliklere göre anova sonuçları

Özellikler	X±Sd (Mean)	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ort.	F	p
Yaş							
14	50.66±8.07	Gruplar arası	501.977	2	250.988	2.296	.104
15	52.36±9.49	Gruplar içi	1705.061	156	109.321		
16	55.71±11.04	Toplam	1755.038	158			
Sınıf							
2. sınıf	54.35±10.42	Gruplar arası	143.033	2	71.516	.641	.528
3. sınıf	55.40±12.16	Gruplar içi	1741.005	156	111.622		
4. sınıf	53.25±8.43	Toplam	1755.038	158			
Doğum sırası							
İlk	53.30±11.13	Gruplar arası	110.009	2	55.005	.492	.612
Orta	54.60±12.21	Gruplar içi	1744.029	156	111.834		
Son	55.35±7.28	Toplam	1755.038	158			
Kardeş							
Tek çocuk	55.60±8.79	Gruplar arası	16.438	2	8.219	.073	.930
2 kardeş	53.95±11.52	Gruplar içi	1753.600	156	112.433		

3 ve üzeri	54.50±10.32	Toplam	1755.038	158				
Anne öğrenim								
İlkokul	55.03±10.85	Gruplar arası	251.813	3				.523
Ortaokul	52.00±9.83	Gruplar içi	1730.225	155	283.937	.752		
Lise	55.50±10.01	Toplam	1755.038	158	111.640			
Üniversite	52.87±10.09							
Baba öğrenim								
İlkokul	54.10±10.98	Gruplar arası	274.578	3	91.526	.821		.484
Ortaokul	53.55±9.65	Gruplar içi	17281.460	155	111.493			
Lise	56.37±10.50	Toplam	1755.038	158				
Üniversite	52.07±11.75							
Akademik başarı								
Zayıf ¹	47.15 ±10.51	Gruplar arası	1137.593	2	568.797	5.404		.005*
Orta ²	53.96±10.23	Gruplar içi	16418.445	156	105.246			Anlamlı fark
Yüksek ³	57.54±10.25	Toplam	1755.038	158				3-1
Üniversite bölüm								
Alanımla ilgili ¹	56.58±11.84	Gruplar arası	645.888	2	322.944	2.979		.044*
Farklı alan ²	53.94±8.12	Gruplar içi	16910.150	156	108.398			Anlamlı fark
Kararsızım ³	51.68±10.45	Toplam	17556.038	158				1-3
Gelir								
0-1000 ¹	51.86±9.36	Gruplar arası	979.245	3	326.415	3.052		.030*
1001-1500 ²	56.18±12.43	Gruplar içi	16576.793	155	106.947			Anlamlı fark
1501-2000 ³	51.79±10.06	Toplam	17556.038	158				4-1
2001 ve üzeri ⁴	57.91±5.37							4-3

*p<.05

Araştırmaya alınan öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği'nden aldıkları puanlar akademik başarı, üniversitede seçmek istenilen bölüm ve gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<.05). Buna göre ölçeğin toplamında akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, akademik başarısı zayıf olan öğrencilerden, üniversitede alanıyla ilgili bir bölümü seçmek isteyen öğrencilerin kararsız olan öğrencilerden, gelir düzeyi 2001 ve üzerinde olan öğrencilerin gelir düzeyi 1001 TL ile 2000 TL arasında olan öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları bulunmuştur. Öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri yaş, sınıf, doğum sırası, kardeş sayısı ve anne-baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>.05).

Tablo 4. Araştırmanın değişkenlerine ilişkin ortalama, standart sapma değerleri

Değişkenler	X	SS
İyimserlik	26.85	7.06
Sabır	34.53	5.92
Empati	54.51	10.62

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin iyimserlik düzeyi puan ortalamalarının \bar{X} =26.85 (sd=7.06); sabır düzeyi puan ortalamalarının \bar{X} =34.53 (sd=5.92) ve empatik eğilim düzeyi puan ortalamalarının \bar{X} =54.51 (sd=10.62) olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin iyimserlik, sabır ve empatik eğilim düzeyleri arasındaki korelasyon

	İyimserlik	Empati	Sabır
İyimserlik	1.0	.275**	.294**
Empati		1.0	.234**
Sabır			1.0

**p<.01

Tablo 5'e göre iyimserlik ile empati ve sabır düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı yönde pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yine sabır ile empatik eğilim arasında da istatistiksel olarak anlamlı yönde pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin sabır ve empatik eğiliminin iyimserlik düzeylerini ne ölçüde yordadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin iyimserlik düzeylerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	St. Hata	β	t	p
Empati	.138	.044	.208	3.111	.002
Sabır	.221	.075	.186	2.781	.004

R=0.374 R²=.14 F=10.300 p<.01

Analiz sonuçları incelendiğinde, her iki değişkenin regresyon eşitliğinde yer almasıyla oluşan regresyon katsayısı (R=.37, R²= .14, F= 10.300, p< .01) istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin iyimserlik düzeylerini en fazla yordayan değişken empatik eğilimdir. Sabır ve empatik eğilim iyimserlik düzeyini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde (p< .01) yordamaktadır. Her iki değişken, iyimserlik düzeyindeki varyansın %14'ini açıklamaktadır.

TARTIŞMA

Araştırma sonucunda öğrencilerin iyimserlik düzeyleri ile sadece okul başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre okul başarısı yüksek olan öğrenciler okul başarısı zayıf olan öğrencilere göre daha iyimserdir. İyimser insanlar kötü olayları genellemezler. Olaylara durumsal bakarlar geleceğe dair umutlarını kaybetmezler (Şimşek, 2003). İyimser düşünen bir öğrencinin sınavdan düşük not olsa bile bu durumu genellemediği diğer sınavlarda başarılı olacağına dair umudunu ve motivasyonunu kaybetmediği, kötümser düşünen öğrencinin ise tam tersine sınavdan kötü not alınca sonucu genellediği ve bundan sonraki sınavlardan da kötü not alacağına dair bir inanç geliştirdiği dolayısıyla çaba sarf etmediği düşünülmektedir. Bu nedenle okul başarısı yüksek olan öğrencilerin iyimserlik düzeyleri yüksek çıkmış olabilir. El-Anzi (2005) Kuveytli öğrencilerin akademik başarı ile iyimserlik- kötümserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında akademik başarı ve iyimserlik arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğunu bulmuştur.

Araştırmada üç ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerin kardeşi olmayanlardan daha sabırlı oldukları bulunmuştur. Tek çocuklar çoğunlukla ailenin ilgi merkezinde olan, sosyalleşmesine fırsat verilmeyen, her ihtiyacı hiç geciktirilmeden karşılanan çocuklardır

(Gander ve Gardiner, 2001). Her istedikleri çoğunlukla hemen karşılandığı için zaman içerisinde sabrederek istediklerini elde etmeyi öğrenememiş olabilirler. Kardeşi olan kişilerin paylaşma, sıra bekleme, isteklerini erteleme gibi bazı sosyal becerileri daha kolay öğrendikleri düşünülmektedir. Bu nedenle kardeşi olan öğrencilerin sabır düzeyi daha yüksek çıkmış olabilir.

Araştırma sonucunda akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin akademik başarısı zayıf olan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dökmen'e (2004) göre empati bireyin duygusal-sosyal, bilişsel gelişimini ve akademik başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Empati yoksunluğu bireyin kimlik gelişimini olumsuz etkilemekte bu durumda sosyal izolasyona, düşük öz saygıya ve yalnızlaşmaya neden olmaktadır. Yalnızlaşma duygusunun öğrencinin akademik gelişimini etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri daha yüksek çıkmış olabilir. Öz (1998), Durakoğlu ve Gökçearlan (2010) ve Arslan (2016) çalışmalarında akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmada üniversitede alanıyla ilgili bir bölümü seçmek isteyen öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri kararsız olan öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Çocukla iletişim kurulan bir mesleği seçecek kişilerin empati becerisine sahip olması istenilen bir durumdur. Empatik eğilim düzeyi yüksek çıkan öğrencilerin çocuk gelişimi bölümünü bilinçli seçtikleri ve meslek için gerekli kişilik özelliklerine sahip oldukları düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda gelir düzeyi 2001 ve üzerinde olan öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri gelir düzeyi 1001 TL ile 2000 TL arasında olan öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Dökmen'e (2004) göre maddi olarak yaşanan sıkıntılar ailenin çocukla olan sağlıklı iletişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Sağlıklı iletişimin en önemli ögesi de empatidir. Anne-babanın çocuğuyla empatiye dayalı bir iletişim kurması çocuğun çevresindeki bireylerle empati kurabilmesinde çok önemlidir. Gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin maddi sıkıntılardan dolayı empatiye dayalı bir iletişimden yoksun büyüdükleri düşünülmektedir. Pala (2008) ve Taner-Derman (2013) da çalışmalarında gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin empatik eğilimlerinin gelir düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Araştırma sonucunda iyimserlik, sabır ve empatik eğilim arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Sabır ve empatik eğilimin iyimserliği yordama düzeyini belirlemek üzere yapılan istatistiksel analizler sonucunda sabır ve empatik eğilimin iyimserliği pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin iyimserlik düzeylerini en fazla yordayan değişken empatik eğilimdir. Empati, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması ve anladıklarını karşısındaki kişiye iletmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2004). Smith'a (2006) göre bu süreçte iyimserlik gibi pozitif düşünceler kişinin empati kurabilmesini kolaylaştırmaktadır. Oğuz'a (2006) göre insanlar kendileriyle empati kurulduğunda anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiklerini hissederler. Diğer insanlar tarafından anlaşılma, önem verilme, bireyi rahatlatmakta ve kişiye iyimser bir bakış açısı kazandırmaktadır. Empati ayrıca empatiyi kuran kişi için de önemlidir. Hunter'e (2003) göre empatik beceri ve empatik eğilimi yüksek olan kişiler çoğunlukla iyimser düşünce yapısına sahip, sevilen kişilerdir Seligman'a (2007) göre iyimser kişiler olumsuz bir olay karşısında yaşananları,

kendi hatalarıyla birlikte mevcut koşulları (diğer insanların da söz konusu olumsuzlukla ilişkisini) göz önünde bulundurarak değerlendirirler. Dolayısıyla olumsuz bir davranışla karşılaştıkları zaman bu davranışı sergileyen kişiyi doğrudan suçlamaz ve olaya iyimser yaklaşırlar. Donahue'a (1997) göre empati, bir insanın neden o davranışı gösterdiğini anlayabilmektir. Diğer bir insanı anlamak için de iyimserlik, sabır ve istek gibi pozitif düşünceler gereklidir.

İyimserlik konusunda, genetik faktörlerin de önemli düzeyde etkili olduğu bilinmektedir (Mosing vd., 2009). Seligman (1998) ve Goleman'a (1998) göre iyimserlik öğrenilebilir, değiştirilebilir ve geliştirilebilir bir özelliğe sahiptir. Balcı- Çelik (2008) duyguları güçlendirme eğitim programının iyimserliğe etkisini incelediği çalışmasında, etkin dinleme, sen ve ben dilini kullanma, empati gibi etkinliklerin yer aldığı eğitim programının, bireylerin iyimserlik ve empatik eğilimlerini artırdığını bulmuştur. Yine Hoffard ve Sexton'a (2002) göre de iyimserliği destekleyici programlar iyimserlik ve empatik eğilimi olumlu yönde etkilemektedir. İyimserlik ve empati ile ilgili kuramsal açıklamalar ve araştırma bulguları dikkate alındığında, bu çalışmada iyimserlik ile empati arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmasının ve empatik eğilimin, iyimserlik düzeyini anlamlı bir biçimde yordamasının beklendiği ifade edilebilir.

Araştırma sonucuna göre, iyimserlik ile sabır arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca, regresyon analizi sonuçlarına göre sabır, iyimserlik eğilimini yordayan önemli bir değişkendir. Peterson & Seligman (2004) çalışmalarında sabrın olumlu sosyal özellikler ve erdemlerle ilişkili olduğunu ve sabırlı bireylerin daha empatik ve daha iyimser bir tutum sergilediğini ifade etmişlerdir. McCullough, Tsang ve Fincham (2003) de "Bağışlamacılık, sabır ve zaman" adlı araştırmalarında sabır, iyimserlik, empati ve bağışlama eğiliminin birbirleriyle ilişkili kavramlar olduğundan bahsetmişlerdir.

Schnitker'e (2012) göre kişilerin sabır düzeyleri arttıkça, iyimserlik ve umut etme düzeyleri de artmaktadır. Eliüşük ve Aslan'a (2016) göre sabırsız kişiler istekleri hemen gerçekleşmediğinde çoğunlukla diğer bireyleri suçlarlar, beceriksiz ya da davranış olarak yavaş hareket eden olarak nitelendirirler. Sabırlı bireyler ise empati, sempati ya da hedef dönüşümü üzerinde dururlar ve daha iyimser bir yaklaşım sergilerler. Batson'a (1987) göre iyimser bireyler daha fazla empatik becerilere ve dolayısıyla daha fazla sabra sahip bireylerdir (Akt. Doğan ve Gülmez, 2006).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öğrencilerin iyimserlik düzeyleri ile akademik başarı, sabır düzeyleri ile kardeş sayısı, empatik eğilim düzeyleri ile akademik başarı, üniversitede seçmek istenilen bölüm ve gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sabır ve empatik eğilimin iyimserlik düzeyinin yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları dikkate alınarak şu önerilerde bulunulabilir.

Araştırmanın tek bir lisede gerçekleştirilmiş olması araştırmanın sınırlılığdır. Bu nedenle aynı çalışma daha büyük örneklem gruplarıyla yapılabilir. Farklı bölümlerde okuyan lise öğrencileri ile çocuk gelişimi bölümünde okuyan lise öğrencilerinin iyimserlik, sabır ve empatik eğilim düzeyleri karşılaştırılabilir. Özellikle araştırmanın yürütüldüğü öğrenci grubu çalışma yaşamında büyük oranda öğretmen veya çocuk gelişimci olarak görev yapacak olan bireylerden oluşmaktadır. Bu meslekleri yapacak kişilerin akademik yeterlilik dışında sabır, iyimserlik ve empatik olma gibi bazı kişisel özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle çocuk gelişimi bölümü ders içerikleri iyimserlik, sabır

ve empatik becerileri geliştirmeye yönelik olarak zenginleştirilebilir. Bu konuda öğrencilere seminerler ve danışmanlık hizmeti verilebilir. Bireysel ve grupla psikolojik danışma çalışmaları düzenlenebilir. İyimserlik, sabır ve empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrenciler belirlenebilir ve bu öğrencilere yönelik uygulamalar geliştirilebilir. Konu ile ilgili nitel görüşmeler, boylamsal çalışmalar ve deneysel çalışmalar yapılabilir. Böylece iyimserlik, sabır ve empatik eğilim çok yönlü değerlendirilebilir. Ayrıca sabır, iyimserlik ve empati eğilim farklı değişkenler açısından incelenebilir.

KAYNAKLAR

Apaydın- Demirci, Z. ve İkiz, S. (2017). Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin İletişim Becerileri Ve Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki: Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 678-685.

Arslan, Y. (2016). Kim Daha İyi Empati Kuruyor -Empati Üzerine Mikro Bir Sosyolojik Araştırma. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(1),51-64.

Balcı, S. ve Yılmaz, M. (2002). İyimserlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14, 54-60.

Barracough, D.J. (2000) *Changes in Counselor Intentions After Empathy Training (Doctoral Dissertation, The University of North Dakota)*. Retrieved March, 2001. Web: <http://www.umi.com/dissertations>.

Blair, R. ve James R. (2005). Responding to The Emotions of Others: Dissociating Forms Of Empathy Through The Study Of Typical and Psychiatric Populations, *Consciousness And Cognition*, 14(4), 698-718.

Blount, S. ve Janicik, G. A. (2000). *What Makes Us Patient? The Role Of Emotion in Sociotemporal Evaluation*. Unpublished manuscript: University of Chicago.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA.

Carver, C. S., Scheier, M. F. ve Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinic Psychology Review*, 30(7), 879–889.

Chang, E. C. (1996). Cultural Differences in Optimism, Pessimism, And Coping: Predictors of Subsequent Adjustment in Asian American and Caucasian American College Students. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 113- 123.

Davis, M. H. (1996), *Empathy: A Social Psychological Approach*, A Division of Harper Collins Publishers, Westview Press.

Doğan, M. ve Gülmez, Ç. (2014). Sabır Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 263-279.

Donahue, M. C. (1997). Empathy: Putting Yourself in Another Person's Shoes. *Current Health*, 24(3), 22-25.

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi Ve Psikodrama İle Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21, 155-190.

Dökmen, Ü. (2004). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi.

- Durakoğlu A. ve Gökçearslan, G. (2010). Lise Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy Humanities*, 5 (3), 354-364.
- El-Anzi, F. O. (2005). Academic Achievement And Its Relationship With Anxiety, Self-Esteem, Optimism, And Pessimism, In Kuwaiti Students. *Social Behavior and Personality*, 33(1), 95-104.
- Elüşiık, A. ve Arslan, D. (2016). Sabır Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. Geçerlik- Güvenirlik Çalışmaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*,14(31), 67-86.
- Ersan, C. (2011). Çocuk Gelişimi Önlisans Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeyinin Bireysel Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Akademik Dizayn Dergisi*, 5(1),24-25.
- Eisenberg, N. ve Fabes R. (1990) Empathy: Conceptualization, Measurement And Relation To Prosocial Behavior, *Motivation and Emotion*, 14, 131-149.
- Gander, M.J. ve Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev. A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur) Ankara: İmge Kitabevi.
- Gençoğlu, C. (2014). *Duygu Odaklı Terapiye Dayalı Duygusal Farkındalık Eğitiminin Genç Yetişkinlerin İyimserlik Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Gillham, J.E., Shatta, A.J., Reivich , K.J. ve Seligman, M.E. (2000) *Optimism, Pessimism and Explanatory Style: Optimism and Pessimism*. (Ed:In Chang, E.C.). American Psychological Association, s.54. Washington DC.
- Goleman, D. (2000). *Duygusal Zekâ*, (Çev. Ed. B. S. Yüksel), İstanbul: Varlık.
- Goleman, D. (2005). *Yıkıcı duygular ile nasıl başa çıkabiliriz*. S. Hauser (Çev.) İstanbul: İnkılap.
- Hunter, H.R. (2003). *Affective Empathy in Children, Measurement And Correlation*. Unpublished PhD. Dissertation, Griffith University
- Karagöz, Y. (2011). *Olumlu Düşünme Eğitim Programının Ergenlerin Geleceğe Yönelik İyimserlik Depresyon Ve Bilişsel Çarpıtma Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaya, A. ve Siyaz, D. (2010). Ka-si Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 110-125.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., ve Tsang, J. (2002). The Grateful Disposition: A Conceptual and Empirical Topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112–127.
- Mosing, M. A., Zietsch, B. P., Shekar, S. N., Wright, M. J., ve Martin, N. G. (2009). Genetic and Environmental Influences on Optimism and Its Relationship to Mental And Self-Rated Health: A Study Of Aging Twins. *Behavior Genetics*, 39, 597-604.
- Norem, J. ve Chang, E. (2001) A Very Full Glass: Adding Complexity to Our Thinking About the Implications and Applications of Optimism and Pessimism Research. In Optimism and Pessimism: In Chang, E. (ed) *Implications For Theory Research and Practice*, 347-367 Washington, DC.

Oğuz, V. (2006). *Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bakış Açısı Alma Becerileri İle Anne Babaların Empatik Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öz, F.(1998). Son Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2(2).

Pala, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 13-23.

Peterson, C. ve Seligman, E.P. (2004). *Character Strengths And Virtues A Handbook and Classification*. Washington: Oxford University.

Peterson, C. ve Park, N. (2007). *Explanatory Style And Emotion Regulation. Handbook of Emotion Regulation*. New York: The Guilford.

Plomin, R., Scheier, M., Bergeman, C., Pedersen, N., Nesselroade, J. ve McClearn, G. (1992). Optimism, Pessimism, And Mental Health: A Twin Adaptation Analysis. *Personality and Individual Differences*, 13, 921- 930.

Rogers, C. (2003). *Etkileşim Grupları*. (Çev. Ed. M. Taştan). Ankara: Doruk.

Rogers, C. (2011). *Kişi Olmaya Dair*. (Çev. Ed. S. Budak). İstanbul: Okuyan Us.

Schnitker S. A. (2012). An Examination of Patience And Well-Being, *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 263-280.

Seligman, M. (1998). *Learned Optimism*. New York: A. A. Knopf

Seligman, E.P. (2002). *Positive Psychology Positive Prevention and Positive Therapy. Handbook of Positive Psychology*, (Ed: C.R. Snyder Shane J. Lopez) New York: Oxford University.

Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism. How to change your mind and your life*. New York: Vintage Books.

Seligman, E.P. (2007). *Öğrenilmiş İyimserlik*. (Çev. Ed. S. Kunt). Ankara: HYB.

Scheier, M. F. ve Carver, C. S. (2002). *Optimism, Handbook of Positive Psychology*, Snyder. New York: Oxford University.

Stephan, V. G. ve Finlay, K. 1999. The Role Of Empathy in İmproving İntergroup Relations. *Journal of Social Issues*, 55 (4); 729-747.

Şimşek, E. U. (2003). *Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımla Ve Rol Değiştirme Tekniğiyle Bütünleştirilmiş Film Terapisi Uygulamasının İşlevsel Olmayan Düşüncelere Ve İyimserliğe Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taner Derman, M. (2013). Çocukların Empati Beceri Düzeylerinin Ailesel Etmenlere Göre Belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 1365-1382.

Wrosch, C. ve Scheier, M. F. (2003). Personality and Quality Of Life: The İmportance Of Optimism And Goal. *Adjustment, Quality of Life Research*, 12(1), 59–72.

Extended Abstract

Optimism is defined as an individual's belief to encounter positive outcomes rather than negative ones independent from current situations and conditions. In terms of emotional

intelligence, optimism is considered as an attitude protecting individual against hopelessness and depression in the face of challenges. Optimism is defined as the ability to adapt to life in general, while pessimism is considered more as a spiritual incompetency. The most prominent feature of pessimistic individuals is that they have a clear belief that negative events they face will continue and this is their fault. Optimistic individuals evaluate events by considering their faults together with current conditions. Rather than waiting when they encounter a problem, they enter into search for a solution and consider the problem as a temporary process. For optimistic people, even in situations ending in failure, there is surely a way out. According to some theorists, optimism is a concept associated with important subjects of positive psychology such as subjective well-being, life satisfaction and empathy. One of the important subjects of positive psychology is patience and it is considered to be associated with optimism. Patience is an individual's tendency to wait calmly in the face of frustration, boredom and pain. Results of conducted studies show that patience is a positive social characteristic and patient individuals exhibit more empathic and optimistic attitude. Empathy is generally defined as understanding and sharing emotional state of the other person. According to many theorists, empathy is related to pro-social behaviors such as helping, problem solving and being optimistic. In accordance with these information, it has been observed that concepts such as optimism, patience and empathic tendency are associated concepts. In the field literature, although various studies were conducted on patience, optimism and empathic tendency, there are not any studies conducted on level of optimism especially among students of child development in terms of patience and empathic tendency. However, it is considered important to determine levels of optimism, patience and empathic tendency among people who are or will be in direct communication with children. Therefore, in this study, the objective is to analyse level of optimism among high school students from child development department in terms of patient and empathic tendency. In line with research objectives, answers to the following questions were searched. Do students' levels of optimism, patience and empathic tendency levels vary significantly as per their age, number of siblings, order of birth, parents' educational background, academic achievement, department to be chosen in university and income status? Is there a significant relationship between students' optimism and their patience and empathetic tendencies? Do students' levels of patience and empathic tendency predict their levels of optimism significantly? Study group of the research constitutes of students attending the Child Development department in a high school affiliated to the Ministry of Education in Çankırı city center. In Çankırı province, only one high school has child development department, this is the limitation of our research. In this regard, a total of 159 students (100% female) were included in the study group who completely filled data collection tools and who accepted to join the study voluntarily. In the study, "Personal Information Form", "Life Orientation Inventory," "Patience Scale" and "kA-SI Empathic Tendency Scale for Adolescents" were used as data collection tools. For the study, written permission was received from Çankırı Provincial Directorate of National Education and oral permissions were taken from school administrators and course teachers. Students included in the study were explained about objective and methodology of this study. Before applying the scale, students were informed orally and in writing about the research, their consents were taken and those who accepted to join the study voluntarily were included into the research. Data collection tools were applied in classroom setting accompanied by guidance counselors. The study is limited with Çankırı city center and students' answers to the scale. Frequency and percentage distributions were used in the

analysis of students' demographic characteristics. Students' levels of optimism, patience and empathic tendency according to sociodemographic variables if they show One Way ANOVA with deprecated. The relationship between students' optimism and their empathic tendencies and patience levels was examined using Pearson correlation, and predatory effect of students' patience levels and empathic tendencies on optimism was examined using multiple regression analysis. Besides, descriptive statistics related to variables were included in the study. As a result of the study, it was determined that 63.5% of students were 15 years old, 42.1% of them attended the third grade, 71.7% of them had two or more siblings, 64.8% of them were first born children, parents of most participants were primary school graduates, 64.8% of them wanted to choose this department even they were given another change, most of them wanted to attend college, 40.9% of them wanted to attend their related department in university, 64.2% of them perceived their academic achievement at middle level, and parents of most participants had a family income equal to TRY 1001-1500. As a result of the study, a significant difference was found between students' level of optimism and academic achievement, between levels of patience and number of siblings, between their empathic tendency levels and academic achievement, department to be chosen in university and their income level. A positive oriented and statistically significant relationship was found between optimism and patience and empathic tendency. As a result of statistical analyses conducted to determine the level of prediction by patience and empathic tendency towards optimism, it was determined that patience and empathic tendency predicted optimism positively at a significant level. According to study results, empathic tendency is the variable which predicts students' level of optimism most. Considering study results, the following suggestions can be made. In particular, group of students included in the study consists of individuals who will mainly become teachers or child development experts in their future professional lives. People who will work in these fields should not only have academic qualification but also some personal characteristics such as patience, optimism and being empathic. For this reason, child development course contents may be enriched towards improving optimism, patience and empathic skills. Students may receive seminars and consulting services on this subject. Individual and group counseling studies can be organised. Students with low levels of optimism, patience and empathic tendency can be identified, and applications towards such students can be developed. The qualitative interviews, longitudinal studies and experimental studies on this subject can be done. Thus, optimism, patience and empathic tendency can be assessed in a versatile way. Also, patience, optimism and empathy tendency can be examined in terms of different variables.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDEN YARARLANAN ALTI YAŞ ÇOCUKLARINDA ÖZERKLİK ALGISI*

Gözde YILMAZ**

Sevinç ÖLÇER***

ÖZ

Bireylerin kendi değer yargılarını oluşturabilmeleri, kendilerini bir birey olarak topluma kabul ettirebilmeleri için özerklik duygularına sahip olmaları ve bunu günlük yaşam deneyimlerine yansıtılabilmeleri gerekmektedir. Her konuda olduğu gibi özerklik konusunda da kültürel farklılık vurgusu özerkliğin varlığı ya da yokluğundan ziyade nasıl kazanıldığı ile ilgilidir. Bu konuda gerek öğretmen gerekse ebeveynlere büyük sorumluluk düşmektedir. Okul öncesi eğitiminden yararlanan altı yaş grubu çocukların özerklik algılarını belirlemeye yönelik olan bu çalışmada, nitel araştırma modellerinden olgu bilim deseni ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'nin güneyinde bulunan bir şehirdeki benzer sosyo-ekonomik düzey ve koşullara sahip iki anaokulundan seçkisiz olarak belirlenen yirmi çocuk oluşturmuştur. Veriler, yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır. Çocukların araştırma sorularına ilişkin görüşleri içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Veriler öncelikle bütüncül olarak gözden geçirilerek kavramsallaştırılmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan kavramlar mantıklı bir biçimde düzenlenmeye çalışılmış ve veriyi açıklayan temalar oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre çocukların okulda yapmaktan hoşlandığı etkinliklerin; müzik, sanat, fen çalışmaları, yapı-inşa oyunları, sembolik oyun olmak üzere beş tema altında toplandığı, öğretmenlerin çocukların yapmasına izin verdiği şeylerin; sanat, oyun, müzik olmak üzere üç temadan oluştuğu, öğretmenlerin çocukların yapmasına izin vermediği şeylerin; sanat çalışmalarındaki sınırlamalar, toplumsal kurallar, sınıfın fiziki düzenini bozmak, tehlike yaratan davranışlarda bulunmak ve tehlikeli nesnelere oynamak olmak üzere dört temadan oluştuğu belirlenmiştir. Öğretmenin çocuklara verdiği görev ve sorumluluklar ile çocukların yerine getirmekten hoşlandıkları görev ve sorumlulukların; sınıfın toplanması ve temizliği, araç-gereç tanıtımından sorumlu olmak üzere iki ortak temadan oluştuğu görülmüştür. Çocukların öğretmenlerinin oyun ve etkinliklerine müdahale konusundaki görüşleri incelendiğinde engel ve onay olmak üzere iki kategoride toplandığı, çocukların özgürlük kavramına ilişkin görüşlerinin ise davranışsal ve sosyal-duygusal özerklik olmak üzere iki ana kategori altında toplanan çeşitli durumlar olduğu tespit edilmiştir. Bulgular, çocuklarda özerkliğin gelişimine ilişkin kuramlar ışığında ve alan yazındaki araştırmalar, uzman ve eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, özerklik algısı, okul öncesi öğrenme ortamı

*Bu pilot çalışma, 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur.

** Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur, ygozdeyilmaz@gmail.com

***Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Burdur, olcersevinc@gmail.com

PERCEPTION OF AUTONOMY IN CHILDREN AGED SIX YEARS OLD ATTENDING PRESCHOOL EDUCATION

ABSTRACT

Individuals should have the feeling of autonomy so that they can create their own values, accept them as an individual, and empower them with life experiences. As in all issues, the emphasis on cultural diversity in relation to autonomy is related to the existence of autonomy or how it has been gained from its absence. In this regard, both teachers and parents have great responsibility. In this study, which aims to determine the autonomy perceptions of children aged six years who benefit from pre-school education, case study design and interview technique were used from qualitative research models. The study group, 2016-2017 academic year spring semester with similar socio-economic conditions in a city in the south of Turkey and has formed twenty children selected randomly from two kindergartens. The data were collected by face-to-face interview technique. Opinions of children about research questions were analyzed by content analysis technique. Firstly, the data were tried to be conceptualized by being integrated in the eyes. The resulting concepts have been tried to be organized in a logical way and the themes have been formed that explain the data. Findings from the survey show that children enjoy doing things in school; music, art, science works, building-building games, symbolic games, and the things that teachers allow children to do; art, play, music, what teachers do not allow children to do; it has been determined that artwork consists of four themes: limitations, social rules, disrupting the physical order of the class, being in dangerous behaviors and playing dangerous objects. The duties and responsibilities of the teacher to the children and the duties and responsibilities of the children to fulfill; classroom gathering, cleaning, being responsible for the introduction of tools and materials, the opinions of children's teachers about their intervention in games and activities were collected in two categories as obstacle and approval, and the opinions of children about the concept of freedom were evaluated in two main categories as behavioral and social- emotional autonomy it is determined that there are various situations collected under the category. Findings were interpreted in the light of theories about the development of autonomy in children and in the light of the opinions of researchers, experts and educators in the field.

Keywords: Preschool, sense of autonomy, preschool learning environment.

GİRİŞ

Çağdaş ve demokratik toplum olmanın gerekliliklerinden biri, özgür düşünebilen, düşündüğünü ifade edebilen, kendi kararlarını alan, sorgulayan, eleştiren, araştıran ve problem çözen bireyler yetiştirmektir. Bu özellikleri taşıyan bireylerin yetiştirilmesi eğitim sistemi ile doğrudan ilişkilidir. Eğitim sisteminin ilk basamağı ise bireylere kazandırılacak özelliklerin temelini atıldığı okulöncesi eğitimidir (Yıldırım, 2007).

Bireyin duygularını anlatıp karşısındakinin anlamasını sağlaması ve karşısındakilerin duygularını anlayıp yorumlamaya çalışması yaşam kalitesini arttırmaktadır. Bireyin kendisini eksiksiz ve güçlü yanlarıyla gerçekçi olarak tanıması, sağlıklı ve özerk bir kişilik geliştirebilmesinin yanında çevresiyle ve içinde yaşadığı toplumla bütünleşerek kendisine özgü bir şekilde ayrışabilmesi gerekmektedir (Karadayı, 1997; Öksüz, 1997). Özerk davranamayan birey, çevrenin beklentilerini gerçekleştirilmesi gereken bir yükümlülük olarak algılayıp kendi için değil, çevresindeki kişileri memnun etmek için hareket ettiğinden güvensizlik duyguları yaşayabilmektedir (Öksüz, 1997).

Çoğunlukla özerklik ve özgürlük kavramları birbirinin yerine kullanılmaktadır. Özgürlük kimsenin baskısı altında kalmaksızın bir eylemde bulunabilme, konuşabilme, düşündüklerini söyleyebilme gücü diğer bir deyişle sonuç, yapabilme başarısını ifade ederken; özerklik daha genel bir kavram olup kendi kendini yönetebilme yani bedeni, fiziksel çevresi, sosyal çevresi ve benliği üzerinde kontrol sağlayabilmesi, dışarıdan herhangi bir güç, kontrol mekanizmasına bağlı olmaksızın kendi yaşamını devam ettirebilme, düşünme ve karar alma özgürlüğü (Ben-Ishai , 2008; Anderson ve Honneth,

2005), davranışı organize etme yeteneği, gereksinimleriyle ilgili amaçlarını devam ettirebilme yeteneği ve davranışları becerilere ve seçimlere göre yönetebilme yeteneği yani kişinin hayatıyla ilgili yargıda bulunma yeteneği (Crittenden, 1990; Helming, 2006; Noom, Decovic ve Meeus, 1999. Akt., Sesli, 2014) olarak tanımlanmaktadır.

Özdemir ve Çok (2011) özerkliği, anlamı ve uygulama alanı ortama göre değişiklik gösterebilen evrensel bir kavram olarak görmektedir. Bireyin, ailenin, kurumların veya toplumların özerk yapısından söz edilebilir. Fakat özerklik denildiğinde genel olarak özgür olma ya da kendi kendini yönetme şeklinde düşünülmektedir. Kant'a (1995) göre özerklik, ahlak işlerinde aklın egemenliğini ifade ederken, Öztürk (1998)'e göre, birbirine zıt talep ve eğilimler arasında bir tercih yapabilme yetisidir (Akt., Üre, 2000).

Christman'a (2005) göre özerklik ile ilişkilendirilen özellikler; Çocuğun kendi öğrenme süreçlerini gerek okul gerekse aile ortamında etkin bir şekilde yönetecek ve değerlendirecek sorumluluğu üstlenmesi anlamına gelen eğitimsel özerklik (Holec, 1991), çocuğun özerkliğinin toplumsal bağlamdan kopuk olamayacağı, bağımsız eylemlerin başkalarıyla ve özellikle anne-baba ile olan yakın, destekleyici sosyal ilişkiler sonucu gelişeceğini ileri sürmekte olan sosyal özerklik (Ryan ve Lynch, 1989) ve insanın doğadaki bütün diğer varlıklardan ayrılıp tür olarak özgünleşmesi, farklı konularda deneyim kazanımı ve bir kişinin de diğer türdeşlerinden ayrışıp ayrı bir kişilik kazanması ile yakından ilgili olan kişisel özerklik (Aldanmaz, 2010) olarak süreçlendirilmektedir.

Ayrıca özerklik, bireyin seçimlerinde kendini güvende hissetmesi, akran ve ebeveyn baskısına karşı koyabilmesi, aynı zamanda diğer bireylere karşı sorumluluk hissetmesi, süregelen bir yalnızlık ve aşırı korunma hissinin olmaması, diğerlerinden duygusal desteğin aşırı olmaması, duygusal baskı hissetmemek, kişilerarası ilişkilerde yeterlilik kazanma ve uygun sosyal sorumluluklar sergileme arzusu olarak tanımlandırılan duygusal özerklik (Worthington vd., 1994. Akt., Öksüz, 1997; Nomm vd., 2001. Akt., Sesli, 2014), bireyin davranışları üzerinde kontrol kurması, kendi kendine davranışta bulunma sorumluluğunu almasıyla başlayan davranışsal özerklik (Demir, 2002) ve kişinin kendine güveninin olması, kendi yaşamını kontrol edebileceğine inanması ve sosyal olarak etkilenmeden karar alabileceği şekilde öznel duygulara sahip olması olarak tanımlanan bilişsel özerklik (Sessa ve Steinberg, 1991, Brown vd., 1993, akt., Özdemir ve Çok, 2011) olarak sınıflanmaktadır.

Alan yazında görüldüğü gibi özerklik kavramı bazı yazarlarca benzer şekilde ele alınırken bazı yazarlarca farklı şekilde sınıflanmaktadır. Özerklik duygusu, bireyin sadece ayrılmış bir varlık olduğunu algılaması değildir. Aynı zamanda karşıt dürtü ve eğilimler arasında bir seçim yapabilmesi, kendisi ile ilgili kararlar alabilmesi, benlik saygısını yitirmeden, utanç ve kuşkuya kapılmadan kendi kendisini denetleyebilmesidir (Esen, 2012).

Ericson (1963), bireyin özerk davranışları üzerinde ayrıntılarıyla duran önemli gelişim kuramcılarında birisidir. Ericson önce Freud'un geliştirmiş olduğu psikanalitik kuramı benimsemiş, daha sonra yetersizliklerini görerek insan gelişimini dönemler halinde inceleyen kendi kuramını geliştirmiştir. Ericson'ın ortaya koyduğu evreler okul öncesinde özerklik kavramıyla ilişkilendirildiğinde, 1-3 yaş arası "özerkliğe karşı şüphe ve utanç" evresiyle, 3-5 yaş arası "girişimcilğe karşı suçluluk" evrelerini kapsamaktadır. Çocuğun 0-1 yaş "temel güvene karşı güvensizlik" evresini sağlıklı atlatması özerklik dönemi için büyük önem taşımaktadır. Bebekler yaşamın ilk dönemlerinde yani bebeklik çağlarında büyük oranda çevrelerindeki insanlara bağımlıdırlar (Burger, 2006). Bu dönemde

bebekler, çevrelerindeki dünyaya güvenebilecekleri ya da güvenemeyeceklerine ilişkin temel duygular edinmektedirler (Slavin, 1989, akt. Senemoğlu, 2012).

Çocuktaki bağımsızlık ve kendine güven duygusu sonrasında ortaya çıkan etrafını kendi başına inceleme, keşfetme güdüsü ebeveynlerin çocukta beklentileriyle çatışabilmektedir. Bir inatçılık dönemi olarak da adlandırılan bu dönemde çocuk ısrarla bir takım şeyleri kendisi yapmak, bazı şeyleri savunmak, istemediği şeyleri atmak gibi davranışlar içerisine girmektedir (Bacanlı, 2011). Çocuk kendi başına davranmak yeteneğini kazandıkça, özgür seçimler yapabilmekte, kendi sınırlarını belirleyebilme ve uygulamak yeteneği de artmaktadır. Yaşamının ilk aylarında temel güven duygusunu kazanmış olan çocuğun, öz saygısını yitirmeksizin kendi kontrolünü kazanabilmesi için özgürlüğü hissetmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2012).

Anne babanın çocuklarına kendi yetenekleri doğrultusunda davranışlarını yönetme imkânı sağlaması çocuğun sağlıklı bir özerklik duygusu geliştirmesine, anne babanın çocuğu baskı altına alması ve itaate zorlaması ise çocuğun kendi kararlarını kendisi verme ve davranışlarını yönetmede yetersiz kalmasına yol açmaktadır (Gandner ve Gardiner, 1998). Eğer çocuk bu evreyi özerklik duygusundan daha ağır basan utanç ya da kuşku duygularıyla geçirirse, bu onun ergenlik ve yetişkinlikteki özerklik girişimlerini olumsuz yönde etkileyecektir. Tersine bu evreyi utanç ve kuşku duygularının çok üstünde özerklik duygusu ile geçiren çocuk yaşamın daha sonraki evreleri için özerklik yönünden iyi hazırlanmış anlamına gelmektedir (Elkind, 1979, çev. Dönmez, 1992).

Bu çalışmayla doğrudan ilişkili olmasa da Çelik (2015), hem anne hem de babadan algılanan psikolojik ve davranışsal kontrol ile ergenin iyi oluşu arasındaki ilişkide duygusal özerkliğin kısmi aracı rol oynadığını bulmuştur. Araştırmada algılanan ebeveyn kontrolü arttıkça ergenin kendini duygusal olarak özerk hissetme düzeyinin azaldığı ve ergenin iyi oluşunun bu durumdan olumsuz yönde etkilendiği belirlenmiştir.

Üç-altı yaş arasını kapsayan dönemde çocuğun gittikçe daha iyi duruma gelen motor ve dil gelişimi, onun fiziksel ve sosyal çevresini daha fazla araştırmasına, daha atılgan olmasına olanak vermektedir ve bu evre Ericson'un psikososyal gelişim kuramına göre "girişkenliğe karşı suçluluk" olarak ifade edilmektedir. Bu dönemde çocuk hareketli ve meraklı, öğrenmeye istekli aynı zamanda çabuk öğrenmektedir. Edindiği becerilerle elindeki işi en iyi bir şekilde yapmak için çaba göstermektedir (Güngör Aytar, 2013). Girişimcilik duygusunun gelişebilmesi de özerkliğin geçmiş yaş dönemlerinde yeterince desteklenmiş olmasına bağlıdır. Bu dönemde amaç ve hedef belirlemek ve bu amaç ve hedefler doğrultusunda girişimde bulunmak ön plandadır (Burger, 2006; Miller, 2008). Çocuk kendi davranışlarıyla ve amaçlarıyla ilgili olarak insiyatifi ele almak ister (Miller, 2008). Üç dört yaşındaki çocuk önemli derecede özerklik kazanmakta gittikçe anne babasından bağımsızlaşmaktadır, çünkü artık koşabilir, zıplayabilir, tırmanabilir, insanlarla ilişkiler kurabilir, tek başına oynayabilir ve yaratıcı bir ruhu olduğu için sevinebilmektedir (Nitzch, 2003). Özerkliğe karşı utanç ve kuşku evresini başarılı bir şekilde atlatan çocuklarda yeşeren özerklik bilinci kendilerini daha güçlü ve bağımsız hissetmelerine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla çocukların neyi yapıp yapmayacakları noktasında anne babaları tarafından sağlanan esnek bir ortam önem arz etmektedir. Çocukların kendi başlarına yapabilecekleri eylemler konusunda aileleri, çocuklarını desteklemeli ve onlara destek olmalıdır (İnci, 2011).

Bu dönemde oyun, çocuğun gelişimi için yaşamsal bir önem taşımaktadır. Oyunla çocuk güç konuları ve görevleri yineleyerek gerçeğin üstesinden gelmeyi öğrenmekte,

yetişkinleri taklit etmekte ve gelecekte üstleneceği rollerin provasını yapmaktadır. Burada amaçlılık, önündeki hedefleri güvenle ve hiçbir cezalandırma korkusu duymaksızın izlemek becerisini göstermektir (Güngör Aytar, 2013). Çocuklar bazen yalnız başına sokağa çıkmak istemekte, oyuncağını parçalayıp yeninden birleştirmeye çalışmakta, parçalarını birleştiremediği oyuncağını anne babasına fırlatmaktadır. Çocukların sergiledikleri söz konusu bu enerjik davranışlar kimi zaman tehlikeli boyutlara da ulaşabilmektedir. Çocukların sergiledikleri bu davranışlar karşısında ebeveynlerinin kızması veya çocuklarını cezalandırması çocuklarda suçluluk duygusunun artmasına neden olabilmekte, sürekli olarak olumsuzluklara maruz kalması artan suçluluk duygularının yanı sıra girişimcilik duygularını da yitirmelerine neden olabilmektedir (Topses ve Serin, 2012). Gelişim sürecinde yetişkin tarafından seve seve ve zevk alınarak verilen özgürlük çocuk için ebeveyninden olumsuz davranışlar yolu ile zorla elde ettiği özgürlükten çok daha değerli olmaktadır (Berk, 2013).

Bu nedenle okulöncesi dönemindeki çocukların başarabildikleri davranışları geliştirebilmek için desteklenmeye ve çevrelerine zarar vermemek koşulu ile özgür olmaya ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu çocuğun mevcut yeterliliklerini geliştirebilmesi, yetersizliklerinin farkına varması kısaca kendini tanıması ve sınırlarını öğrenmesi açısından son derece önemlidir. Bu dönemde sınırlamalar ancak genellik olduğu zaman kabul edilebilir bir durumdur. Yetişkinin gereksiz ve kaygılı sınırlamaları çocuğun girişimde bulunma isteğini kırabileceği gibi her türlü sınırlamaya karşı koymak isteğini de arttırabilmektedir. (Oktay, 2007). Kişiliğin büyük bir bölümünün şekillendiği okul öncesi dönemde çocukların, yaşamları boyunca kendilerini açıkça ortaya koyabilen, mutlu, sağlıklı, özgüveni yüksek, hedeflerini gerçekleştirebilen, kendini tanıyan, özerk bir şekilde kararlar alıp uygulayabilen bireyler olabilmeleri önem taşımaktadır.

Özerklik duygusunun bireysel performans ve olumlu tutum geliştirme üzerinde güçlü bir etkisi bulunmaktadır. Son yıllarda yapılan birçok araştırmada özerk motivasyonun, öğrencilerin kavramsal anlama düzeyini ve notlarını, dolayısıyla akademik başarısını ve çalışma azimlerini arttırdığını ortaya koymuştur (Deci ve Ryan, 2008; Guay, Boggiano ve Vallerand, 2001; Wong, Wiest ve Cusick, 2002; Wöbmann, 2007; Wöbmann, Schütz, Lüdemann ve West 2007).

Özerklik, bazı kuramcıların ileri sürdüğü gibi doğuştan gelen temel bir gereksinim olmakla birlikte (Ryan ve Deci, 2000), özerklik gelişimi bazı sosyo-kültürel etmenlere bağlanmaktadır. Bu etmenler hem aileyi hem de okulu da içine alan sosyal çevreyi kapsamaktadır. Deslandes ve Potvin (1999) özerklik kavramı içerisinde, anne-baba tutumu ve aile tutumlarının ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda özerklik ve özerkliğin; işine bağlılık, öz-güven ve öz-saygı gibi tanımlanan üç boyutu ile ergenin okul başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Aile tutumlarının, sıcaklık- ilgi, psikolojik özerklik sağlama, danışman olma şeklinde içinde barındırdığı üç farklı davranış biçimiyle özerklik gelişimini besliyor olması ile dolaylı olarak okul başarısında olumlu etkisinin mevcut olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Köseoğlu ve Erçelik'in (2015) yaptığı araştırmada ise duygusal özerkliğin alt boyutları ile algılanan sosyal destek alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Demografik bilgilere dayalı olarak yapılan incelemede, duygusal özerklik ve sosyal destek ölçekleri toplam ve alt boyut puanlarının okul türüne, cinsiyete, disiplin cezası alıp almama durumuna göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Doğan Ömür (2012), okul öncesi eğitimi alan çocukların özgürlük algılarını incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında bu yaş grubu çocuklarının özgürlüğü daha çok oyun

oynamak ve arkadaşlarıyla vakit geçirmek olarak algıladıkları; bununla birlikte alt gelir düzeyine sahip ailelerde yetişen çocukların büyük çoğunluğunun özgürlük kavramı hakkında herhangi bir fikre sahip olmadığı; orta ve yüksek gelir seviyesine sahip ve baskıcı olmayan bir aile ortamında yetişen çocukların ise özgürlüğe yönelik tahmin ve yorumlarının bulunduğunu tespit etmiştir.

Zimmer-Gembeck ve Collins (2003) tarafından özerklik gelişiminin genel anlamda o toplumdaki kültürel düzeydeki -bireycilik ve çoğulculuk kültürel değer yönelimleri gibi- önemli kültürel değerler tarafından, daha özelden ise o kültürel değerlerin ana babanın çocuk yetiştirme biçimleri ile çocuklara aktarılması sonucu belirlendiği vurgulanmakta, özerkliğe verilen önem ve sonuçlarının kültürlerarası düzeyde yaygın olarak araştırılmadığı; özerkliğin farklı kültürlerde çalışılmasının daha yeni başladığı ve batılı olmayan kültürlerden bu konuda yeterli sonuçlar bulunmadığı belirtilmektedir.

Her konuda olduğu gibi özerklik konusunda da kültürel farklılık vurgusu özerkliğin varlığı ya da yokluğundan ziyade nasıl kazanıldığı ile ilgilidir. Çocukların özerkliği nasıl algıladıklarının belirlenmesi öğretmenlerin ve ailelerin çocukların bu konudaki gereksinimlerinin farkında olup davranışlarına düzenleme getirmeleri açısından faydalı olacaktır. Böylelikle topluma özerk, girişimci, bir işi planlayıp gerçekleştirebilen, üretken, ülke kalkınmasına katkıda bulunan bireylerin kazandırılması mümkün olacaktır.

Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarında özerkliğin gelişimi ve özerkliği nasıl algıladıkları ayrıca öğretmen ve ebeveynlerin özerkliği destekleyici stratejilerini belirlemeye yönelik araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Alan yazında özerklik konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde daha çok orta öğretim düzeyindeki erin ve ergenlerle gerçekleştirilen çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Bayrakdar, 2015; Çelik, 2015; Erçevik, 2014; Mezirciyan, 2013; Sesli, 2014; Yılmaz, 2007). Okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Doğan Ömür, 2012).

Kapsamlı bir araştırmanın ön uygulaması mahiyetindeki bu çalışmada, benzer sosyo-ekonomik düzeylere sahip okul öncesi eğitim alan altı yaş çocuklarının özerklik kavramını algılayışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çocukların özerklik algılarını ortaya çıkartmak amacıyla kendilerine yöneltilen sorular yanında özerklik sözcüğüne yabancı olabilecekleri düşüncesiyle daha yaygın olarak karşılaştıkları ve telaffuz ettikleri özgürlük sözcüğünün kullanılması tercih edilmiştir. Küçük çaplı da olsa bu çalışmanın sonucunda elde edilen verilerin, okul öncesi çağı çocuklarının özerkliği nasıl algıladıklarını ortaya koymak yanında özerklik gereksinimlerinin de ne yönde olduğunu belirlemek ayrıca öğretmen ve anne-babaların okul öncesi çağı çocuklarına sergiledikleri özerklik davranışlarına düzenleme getirmeleri, bu konuda almaları gereken önlemler, hatalı uygulamaların ortadan kaldırılması, anne-baba ve öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik sergiledikleri özerklik tutumlarını olumlu yönde nasıl geliştirebilecekleri konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, uygulama ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Okul öncesi eğitiminden yararlanan altı yaş çocuklarının özerklik algısını belirlemeye yönelik bu çalışmada nitel araştırma modellerinden olgu bilim deseni ve görüşme tekniği kullanılmıştır.

Cropley (2002) olgu bilim çalışmalarının, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklandığını ifade etmektedir. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışarı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (akt. Büyüköztürk vd., 2012). Olgu biliminin felsefesi deneyimin kendisine ve deneyimin bir şeyi nasıl bilinçliliğe dönüştürdüğüne vurgu yapmaktadır. Olgu bilimciler yaşanmış deneyimlerle ilgilenmektedir (Merriam, 2013/2009). Olgu bilim araştırmaları kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilmektedir; ancak bir olgunun daha iyi tanınmasına ve anlaşılmasına yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012).

Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılmaktadır. Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim ve esneklik yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir. Araştırmacının, görüşülen bireyle güven ve empatiye dayalı bir etkileşim ortamı oluşturabilmesi önemlidir. Böyle bir ortam içinde bireyler kendilerinin bile daha önce farkında olmadıkları ya da üzerinde fazla düşünmedikleri yaşantıları ve anlamları ortaya koyabilmektedirler (Büyüköztürk vd., 2012).

Çalışma Grubu

Bu araştırmaya, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'nin güneyindeki bir il merkezinde bulunan benzer sosyo ekonomik düzey ve olanaklara sahip iki okulun okul öncesi sınıfından seçkisiz olarak belirlenen yirmi çocuk ve öğretmenleri katılmıştır.

Gizliliği sağlamak açısından araştırmada katılımcı isimleri Ç1, Ç2, Ç20 şeklinde kodlarla belirtilmiştir. Bu kodların yanına katılımcıların cinsiyeti yazılmıştır (örnek: [Ç18K; Ç6E]).

Tablo 1. Çalışma grubundaki çocukların demografik bilgileri

Okul	Cinsiyet	n	%
1.Okul	Kız	5	25.00
	Erkek	4	20.00
	Toplam	9	45.00
2.Okul	Kız	6	30.00
	Erkek	5	25.00
	Toplam	11	55.00
Toplam		20	100.00

Tablo1'de, araştırmaya katılan çocukların %45'inin birinci okulda %55'inin ise ikinci okulda olduğu, kız çocuklarının %25'inin birinci okulda, %30'unun ikinci okulda, erkek çocuklarının %20'sinin birinci okulda, %25'inin ise ikinci okulda bulunduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, okul öncesi eğitiminden yararlanan altı yaş çocuklarının özerklik algılarını belirlemek amacıyla yedi açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, sorulara yanıt aranmak üzere en az iki kişi arasında sözlü olarak gerçekleştirilen bir iletişim sürecidir. (Büyüköztürk vd., 2012; Karasar, 2007). Konu ile ilgili alan yazın taramasından sonra başlangıçta hazırlanan on iki görüşme sorusu, görüşlerine başvurulmuş beş çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen üyesi ile uzmanlık alanı eğitim programları ve öğretmen olan ayrıca nitel araştırma konusunda uzman bir öğretmen üyesinin değerlendirmelerinden sonra yedi soru olarak belirlenmiş ve açık uçlu görüşme sorularına son şekli verilerek uygulamaya geçilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular şöyledir:

1. Okulda yapmaktan hoşlandığınız etkinlik/oyunlar nelerdir?
2. Öğretmeninin yapmana izin verdiği şeyler nelerdir?
3. Öğretmeninin yapmana izin vermediği şeyler nelerdir?
4. Öğretmeninin verdiği görev ve sorumluluklar nelerdir?
5. Yerine getirmekten hoşlandığınız görev ve sorumluluklar nelerdir?
6. Öğretmenin oyun/etkinliklerine karışır mı? Nasıl?
7. Özgürlük nedir?

Ancak bu görüşme, bir anket formu uygulaması özelliğinde sunulmamış bir sohbet havasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında çocuklardan alınan yanıtlara göre bazı madde ifadeleri genel yapısı korunmak koşuluyla değiştirilerek ya da genişletilerek uygulanmıştır.

Uygulama

Araştırmanın verileri, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'nin güneyinde bulunan bir şehirdeki benzer iki okulun ana sınıfındaki çocuklardan toplanmıştır. Öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış ayrıca okul müdürleriyle de görüşülerek, araştırmanın amacı açıklanmış ve çocuklarla görüşme yapılması ayrıca ses kayıt cihazı kullanımı hususunda gerek yönetim, gerek aileler gerekse sınıf öğretmenlerinden izin alınmıştır. Sınıflardaki görüşme yapılacak çocuklar her ne kadar seçkisiz olarak önceden belirlenmiş olsa da çalışma gönüllülük esasına dayandığı için görüşmeye katılmak istemeyen çocukların yerine sınıftan gönüllü başka bir çocuk seçilmiştir. Görüşmeler başlamadan önce çocuklarla kaynaşmak için tüm sınıfla birlikte oyunlar oynanmış, çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Her bir çocukla yapılan yüz yüze görüşmeler eğitim sınıfından ayrı, okul yönetimi tarafından belirlenen uygun bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya devam etmeyen çocuk çalışma için zorlanmamıştır. Görüşme esnasında dikkati dağılan çocuklara kısa mola şansı tanınmış, görüşme sohbet havasında gerçekleştirilmiştir. Her bir çocukla görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Mola verildiği takdirde beş dakikalık sarkmalar olabilmıştır.

Verilerin Analizi

Olgu bilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar, betimsel bir anlatım ile sunulmakta ve sı sık doğrudan alıntılara yer verilmektedir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanmakta ve yorumlanmaktadır (Üstünyer, 2009).

Araştırma sırasında görüşme kayıtları yazıya dökülerek incelenmiştir. Çocuklardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılmaktadır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirlemede ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunmaktadır. İçerik analizi, özellikle gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd, 2012), yazılı, sözel ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Nitel araştırmalarda güvenilirlik daha çok araştırmacının yaptığı gözlemin doğruluğuna dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bu alıntılardan yola çıkarak sonuçları açıklamak, geçerlilik için önemli bulunmaktadır (Üstünyer, 2009).

Araştırmada çocukların görüşlerinden birebir alıntı yapılarak geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin artırılması amacıyla çalışılan ortamda veri toplarken çeşitli araçların kullanılması, görüşmelerden çıkacak anlamların bir başkası tarafından doğrulanması, soruların ve cevapların yazılı olarak kullanılması, görüşmelerin kaydedilmesi, katılımcılarla görüşmenin uzun tutulması ve verilerin katılımcılar tarafından doğrulanması gibi yöntemler önerilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu çalışmada hem kayıt cihazı kullanılmış hem de çocukların ifadelerinden çıkarılacak anlamlarda hemfikir olunmak amacıyla araştırmacılar yanında iki çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi, bir de Türkçe öğretimi uzmanı öğretim üyesine yazılı dokümana dönüştürülen metinler okutulmuştur.

Verilerin çözümlenmesi amacıyla ilk olarak veri toplama aracından elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler çıkarılmış, veriler frekans ve yüzde değerleri olarak tablolaştırılmıştır. Çocukların görüşme sorularına verdiği yanıtlar içerik analizi ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulmakta ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar keşfedilebilmektedir. Veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve düzenlenerek yorumlanmasıdır. Amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramlaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu pilot çalışmada çocukların açık uçlu sorulara yanıtlarından yola çıkılarak ortak temalar belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinden elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Tablolarda çocuk betimlemelerine özet olarak yer verilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları, çocuklardan toplanan veriler doğrultusunda alan yazın desteğiyle tartışılarak sunulmaktadır.

Tablo 2. Çocukların okulda yapmaktan hoşlandığı etkinliklere ilişkin görüşleri

Kategoriler	Cinsiyet	f	%	Çocuk kodları ve betimlemeleri
Müzik	Kız	1	5	(Ç19) “ <i>Dans etme</i> ”

	Erkek	1	5	(Ç20) “Şarkı söylemekten”	
	Toplam	2	10		
Sanat	Kesme-Yapıştırma	Kız	3	15	(Ç2) “Kedi etkinliği, kağıt kesmece”, (Ç4) “Bikeresinde öğretmenimiz at maskesi getirmişti bacaklarını yapıştırdık ip yaptık sallandı”(Ç5) “Civcivleri sarıya boyuyoruz sonraaaa yanlarına yumurta yapıştırıyoruz”
	Erkek	2	10	(Ç3) “Civcivin yanına yumurtayı yapıştırıyoruz sonra çizgi çizip çatlaklar yapıyorum”, (Ç14) “Tutkal çalışması vazo yapmak”	
	Toplam	5	25		
	Boyama	Kız	4	20	(Ç5) “Civcivleri sarıya boyuyoruz sonraaaa yanlarına yumurta yapıştırıyoruz” (Ç7) “Gazeteleri yuvarlak yapıp yapıştırmayı çok seviyorum sonra sulu boyayla boyuyoz” (Ç8) “Yumurtalı etkinliği çok seviyorum çünkü civciv var sarıya boyamak zorundayım. Çünkü annemin saçları sarı ve ben o rengi çok seviyorum”, (Ç9) “Resim yapmayı çok seviyorum”
	Erkek	3	15	(Ç10) “Sulu boyayı yapmaktan. Çünkü ben karıştırıyorum”(Ç12) “Ellerimizi boyama, sanat etkinlikleri”, (Ç17) “Araba çizmekten hoşlanıyorum”	
	Toplam	7	35		
Fen Çalışmaları	Kız	-	-	-	
	Erkek	1	5	(Ç6) “Ödev yapmayı mesela çiçekler nası büyüyo su döküyo büyüyo”	
Yapı-İnşa Oyunları (lego, blok vb.)	Kız	2	10	(Ç16) “Yapbozlarla oynamayı seviyorum (Ç1) “Bloklerle oynamak çünkü orda tahtadan çocuk yapıyorum”	
	Erkek	1	5	(Ç15) “Yapbozlarla oynamayı seviyorum”,	
	Toplam	3	15		
Sembolik oyun	Kız	2	10	(Ç13) “Balon şişirme etkinliği”(balonlarla hayali oyun) (Ç18) “Barbi bebeklerimle oynamak”	
	Erkek	1	5	(Ç11) “Evcilik merkezinde oynamayı seviyorum. Bazen baba oluyorum, bazen de çocuk...”	
	Toplam	3	15		

Tablo 2’de görüldüğü gibi çocuklar %60 oranında sanat etkinliklerinden hoşlanırken bunun yaklaşık %25’ini kesme-yapıştırma (K=%15; E=%10), %35’ini de boya çalışmaları (K=%20; E=%15) oluşturmaktadır. Çocukların daha çok boya çalışmalarından hoşlandıkları görülmektedir. Sanat çalışmaları kapsamında bulunan yoğurma maddeleriyle oyuna, çalışmaya katılan hiçbir çocuğun okulda yapmaktan hoşlandığı etkinlik olarak yer vermemesi dikkat çekicidir.

Okul öncesi dönemde sanat eğitimi amacına uygun bir biçimde hazırlandığında çocukların yaratıcılıklarını geliştiren büyük bir potansiyel olmaktadır. Duygularını dille, müzikle ve programdaki diğer etkinliklerle ifade edemeyen çocuklar, sanat etkinlikleri ile kendilerini ifade etme imkanı bulmakta ve rahatlamakta, kendilerine özgü yeni ürünler oluşturarak doyuma ulaşmaktadırlar. Ayrıca çocukların sanat ürünleri onların duyguları ve düşünceleri hakkında eğitimcilere bilgiler verebilmektedir. Erken yıllarda çocukların neler düşündükleri, resimlerine bakılarak anlaşılabilir. Ancak, resimler hakkında

yapılan sohbetlerde bunu anlamamız mümkün olmaktadır. Çocukların sanat eğitimi sırasında makas, tutkal, boya ve fırçaları kullanması küçük motor becerilerinin yanında el-göz koordinasyonlarının gelişimini, kavramlar ve problemler hakkında düşünmelerini sağlamaktadır (Edwards ve Nabors, 1993; Eliason ve Jenkins, 1994. Akt., Ulutaş ve Ersoy, 2004). Sanat etkinlikleri yoluyla çocuklar hem kendi ilgi, yetenek ve gereksinimlerini tanımakta hem de başkalarının gereksinimlerine duyarlı olmakta ayrıca karar vermekte, seçim yapmakta, başladıkları işi bitirme çabası göstermektedirler. Böylece öz motivasyona, kendi çalışmalarını kendileri yönettikleri için özerklik duygularına sahip olmaktadır.

(Ç8K) “Yumurtalı etkinliği çok seviyorum çünkü civciv var sarıya boyamak zorundayım. Çünkü annemin saçları sarı ve ben o rengi çok seviyorum”, ifadesiyle okul öncesi çocukların görsel algılama yetenekleri yoluyla çevreden aldıkları duyumları kullanarak, daha önceki deneyimlerle birleştirerek zihinsel yapılar oluşturup, her yeni uyarıya zihinde değişen yapıları yeniden düzenleyerek renk tercihlerinin de ne kadar öznel, bireysel olduğunu göstermektedir. Sevdiği bir arabasının rengi veya annesinin beğendiği bir kıyafetinin rengi onların boya çalışmalarındaki renk tercihlerini etkileyebilmektedir (Cüceloğlu, 1991; Koç, 2002).

Okul öncesi dönemde sanat eğitiminin birçok amacı bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi çocukların kendilerini ve dünyayı yaratıcı bir şekilde ifade etme yeteneklerini artırmaktır. Çocuğun sanat ürünü oluşturma süreci kendi hayatına anlam vermenin bir yoludur. Ayrıca çocuklar başkalarının yaptığı veya doğal sanat çalışmalarındaki anlamı da keşfederler. Onlar için sanat zamanla dünyayı algılama ve dünyadaki ilişkiler hakkında düşünme yolu haline gelmektedir (Epstein, 2001). Çünkü sanat, insanın kendi varlığını ortaya koyma çabası ile hayat bulan bir eylemdir ve sırf bu yüzden insanın benlik saygısı ve özgürlüğü ile ilgilidir.

Tablo 2’ de bir çocuğun (Ç6E), yapmaktan hoşlandığı etkinliği sorumluluk olarak nitelendirdiği, fen etkinliklerini bir ödev olarak algıladığı ve çiçek bakımından hoşlandığı görülmektedir. Okul öncesi çocukları fen olaylarından çok materyallerle ilgilenmektedirler. Öğretmenlerin, çocukların ilgisini çekecek materyalleri geliştirerek, onların fen merkezine ilginç buldukları şeyleri getirmelerini sağlayarak, çocuklarda merak ve sorumluluk duygularını geliştirmeleri gerekmektedir (Şahin, 2000).

Çocukların %15 oranında yapı-inşa oyunlarından hoşlandığı (K=%10; E=%5) görülmektedir İşlevsel oyunlar gibi başlayan yapı-inşa oyunları çocukların nesnelere yeni şeyler yaratmak için kullanmasıyla daha da sembolik bir hal almaktadır. Bu tip oyunlar çocukların mantıksal-matematiksel öğrenimlerine yardımcı olabileceği gibi, iki elini kullanma becerisini geliştirebilmeleri, yaratıcılık, problem çözme yetenekleri için de egzersiz yerine geçmektedir (Bredenkamp, 2016, Yavuzer, 2016).

Çocukların %10 oranında müzik etkinliklerinden hoşlandıkları görülmektedir (K=%5; E=%5). Okul öncesi çocukları ritm, müzik etkinliklerine ilgi duymaktadır. Çünkü ritm çocuğun döngüsel taklidinde de vardır. Her çocuğun içinde, işittiği bir müziğe fiziksel olarak cevap vermek için bir uyarıcı bulunmaktadır. Fakat bu uyarıcının büyütülmesi, eğitilmesi, geliştirilmesi ve organize edilmesi gerekmektedir. Bu ritmik anlayış, çocuğun bedeninde olduğu kadar zihninde de önemli bir eğitimsel etkiye sahiptir (Gehrkens, 1944). Dolayısıyla bu yaş çocukları dil, denge ve motor gelişim açısından büyük ilerlemeler göstermektedirler. Artık hızlı yürüyebilen, denge gerektiren oyunları oynayabilen, el-göz koordinasyonunun gelişmesi sayesinde iki elini bağımsız

kullanabilen bir birey haline gelmektedir. Üstelik artık okul ya da evde karşılaşılabileceği durumlarla mücadele edip, başarılı olmasına yetecek fizikî, zihni ve hissî imkanlara sahiptir (Yavuzer, 1998). Sınıfta öğretmenin müzik etkinliklerinde çocuklara özgürce hareket alanı oluşturmadığı tespit edilmiştir. Oysaki çocuğun bir müzik parçasını dinlerken ya da çalgı ile eşlik ederken vücudun ritme uyarak hareket etmesi, işittiği ritmi hareketlerle ifade etmesi için gerekli alan sağlanmalıdır. Çocuğun yaptığı bu davranışlar hem hoş zaman geçirmesine hem de psikomotor gelişimine yardımcı olacaktır (Sevinç 2005).

Çocuklar %15 oranında sembolik oyundan hoşlanmaktadır (K=%10; E=%5). Yaş ilerledikçe önceki yıllara göre büyük motor etkinliklerden ziyade masa etkinliklerine ilgi artsa da hayali oyunların hala sürdüğü görülmektedir. Çocuklar özellikle beş yaştan itibaren olayları kronolojik olarak sıralayabildikleri için hayali oyunlar da daha nitelikli ve kapsamlı olmaktadır.

Hayal gücü ve yaratıcılık 3-6 yaş grubunda çok önemlidir. Çocuklar bazen masal, film ve çizgi film kahramanları ile kendilerini özdeşleştirerek oynarlar. Canlandırma, doğaçlama ve dramalarda başarılıdırlar. Yüz boyamalar, maskeler, aksesuarlar ve kostümler ile canlandırmalar zenginleştirilebilir. Önemli olan, çocuğun hayal gücünü kullanarak kendini özgürce ifade edebilmesidir (MEB, 2006). Sembolik oyunlar çocukların duygularını tanıma ve toplumca kabul edilebilir yollarla ifade etmelerine olanak tanıyarak duygusal kontrol kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Dramatik oyun, tüm gelişim alanlarının kaynaştığı en etkin oyun türüdür. Bu oyunlarda çocuklar yalnız başına ya da grup olarak, hayal dünyalarının uyardığı bilişsel ve yaratıcı güçlerini ortaya koyarlar. Çocuk, çevresine ve başkalarına zarar vermediği sürece istediği gibi oynamakta özgür bırakılmalıdır (<http://www.hgsportcenter.com/okul-oncesi-donemde-hareket-gelisimi-egitimi/>) Oyunda önemli ve farklı olan unsur, çocuğun özgür iradesiyle önceki yaşantılardan edindiği sebep-sonuç ilişkilerini kullanarak yeni davranışlar üretip böylece olumsuz dürtülerinden arınmaktır (Sevinç, 2005).

(Ç13K) “Balon şişirme etkinliği” nden hoşlandığını belirtmiştir. (Ç13K) ile görüşme esnasında öğretmenin o gün içinde balon şişirme oyunu oynattığı ortaya çıkmıştır. Çocuğun bu etkinlikten etkilenerek bu şekilde yanıt verdiği düşünülebilir. Çocuklar kendilerini yakın zamanda etkileyen şeyleri hem resimlerine hem de diğer etkinliklerine yansıtmaktadır (Yavuzer, 2012).

Tablo 3. Çocukların öğretmenlerinin yapmasına izin verdiği şeylere ilişkin görüşleri

Kategoriler	Cinsiyet	f	%	Çocuk kod ve betimlemeleri
Sanat Kesme- Yapıştırma	Kız	4	20	(Ç2) “Kedi yapıştırmaya izin veriyö”, (Ç8) “Kurbağanın bacaklarını yapıştırmama izin verir”, (Ç9) “Kağıt kesmeme izin verir”, (Ç19) “Elbiseye pul ve boncuk yapıştırmak”
	Erkek	1	5	(Ç10) “Kendimiz keseriz şekil çıkarırız, yıldız yaparım”,
	Toplam	5	25	
Yoğurma Maddeleri	Kız	4	20	(Ç1) “Hamur”,(Ç7) “Hamur”,(Ç8) “Hamur”,(Ç13) “Oyun hamuru”,
	Erkek	3	15	(Ç3) “uuu şey, hamur”, (Ç6) “Hamur”, (Ç10) “Hamur yapmak”

	Toplam	7	35	
Boya Çalışmaları	Kız	5	25	(Ç1) “Sulu boya, bazenleri boya da ediyoruz”, (Ç8) “Boyama yapmak”, (Ç9) “Boyama yapmama izin verir”, (Ç13) “Resim yapmak”, (Ç18) “Öğretmenim boyama yapmama kızmaz”
	Erkek	3	15	(Ç11) “Resim”, (Ç15) “Boyamalar”, (Ç17) “Resim yapmak”,
	Toplam	8	40	
Oyun	Kız	-	-	-
	Erkek	1	5	(Ç14) Mandal toplamaca oyunu... Dik dur dik dur oyunu
Müzik	Kız	1	5	(Ç16) Müzik açıp dans etmek
	Erkek	-	-	-

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmenin çocukların yapmasına izin verdiği etkinlik ve oyunlara ilişkin görüşler genelde sanat etkinliklerinde yoğunlaşmaktadır (Boya çalışmaları K=%25; E=%15; Toplam=%40; Yoğurma maddeleri K=%20; E=%15; Toplam= %35; Kesme-yapıştırma çalışmaları K=%20; E=%5; Toplam=%25; Sanat çalışmaları toplam=%100). Tablo 2’de çocukların daha çok sanat etkinliklerinden hoşlandıkları görülmektedir (%60). Belki bu durum, Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmenin çocukların yapmasına izin verdiği şeyler içinde sanat etkinliklerinin ağırlıklı olduğu görüşüyle ilişkili olabilir yani öğretmenin çocukların yapmasına en çok izin verdiği şey veya sunduğu etkinlik sanat çalışmaları olduğu için çocukların da yapmaktan en çok hoşlandıkları şeyin sanat etkinlikleri olması normal karşılanabilir.

Erkek çocukların %5 oranında öğretmenin oyun etkinliklerine, kız çocukların %5 oranında öğretmenin müzik etkinliklerine izin verdiğini belirttikleri görülmektedir. Sanat etkinliklerine bu etkinliklerden daha fazla yer verildiği düşünülebilir. Belki sınıf yönetimi masa etkinlikleri ile daha kolay sağlandığı için öğretmen tarafından tercih nedeni olabilir.

(Ç19K), öğretmenin yapmalarına izin verdiği etkinliği “Elbiseye pul ve boncuk yapıştırma” olarak ifade etmiştir. Çocukla görüşmenin yapıldığı gün bu etkinliğin gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Çocuklar yakın zamandaki deneyimlerinden etkilenmektedirler. Bu onların resim sanatına da yansımaktadır (Yavuzer, 2012) (Ç19)’un bu durumdan etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Oyunla ilgili kız çocuklarından, müzikle ilgiliyse erkek çocuklarından herhangi bir yorum gelmemiştir.

Tablo 4. Çocukların öğretmenlerin yapmalarına izin vermediği şeylere ilişkin görüşleri

Kategoriler	Cinsiyet	f	%	Çocuk kod ve betimlemeleri
Sanat çalışmalarında sınırlamalar	Kız	3	15	(Ç7) Resim yapmama izin vermez, hep kırmızıya boyadığım için... Çünkü şekerler hep kırmızı renkte... (Ç13) “Resim yaparken duvarları ve masaları boyamayı yasaklıyor”, (Ç18) “Yüzümü boyamama izin vermez”,
	Erkek	-	-	-

Toplumsal kurallar	Kız	5	25	(Ç1) “Parmak kaldırıp izin alıyorum.”, (Ç2) “Ağzımda yemek varken konuşmama izin vermez”, (Ç8) “Arkadaşım ile konuşmama izin vermez”, (Ç16) “Arkadaşlarımın oyunlarını bozmama izin vermez.” (Ç19) “Bağırarak birşeyler anlatmama izin vermez”
	Erkek	7	35	(Ç6) “Yaramazlık yapmamı istemez”, (Ç10) “Gürültü yapmama...”, (Ç12) “Kavga etmemize”, Ç14) “Kavga etmemizi yasaklıyor”, (Ç15) “Kızların saçlarını çekmeme izin vermiyor”, (Ç17) “Ses çıkararak oyun oynamama”, (Ç20) “Ne yaparsam gızıyo öğretmen”.
	Toplam	12	60	
Sınıfın fiziki düzenini bozmak	Kız	1	5	(Ç9) “Sınıfı dağıtmamıza izin vermez.”... “Kağıtları yere atmamıza izin vermez.”
	Erkek	3	15	(Ç11) “Oyuncaklara ve sınıftaki eşyalara zarar vermeyi yasaklıyor”, “İzinsiz eşyaları almayı yasaklıyor”, (Ç12) “Oyuncakları çıkarmamıza..”, (Ç20) “Ne yaparsam gızıyo öğretmen”
	Toplam	3	20	
Tehlike yaratan davranışlarda bulunmak ve tehlikeli nesnelere oynamak	Kız	3	15	(Ç4) “Mesela kırık oyuncak elimizi yarabilir ona kızıyor”, (Ç5) “Bıçak kırılınca elletmez”, (Ç1) “Masaların üstüne çıkmama izin vermez, izinsiz dışarı da çıkılmaz”.
	Erkek	2	10	(Ç3) “Tehlikeli şeyleri yapmaya izin vermez”, “Hızlı koşmak”, (Ç20) “Ne yaparsam gızıyo öğretmen...”
	Toplam	5	25	

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğretmenin, çocukların sınıfta yapmasına izin vermediği şeylere ilişkin çocuk görüşleri dört kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler:

Sanat çalışmalarında sınırlamalar; Kız çocukları %15 oranında sanat etkinliklerine ilişkin sınırlandıklarını düşünürken erkek çocuklarından bu konuda sınırlandıkları düşüncesi ortaya çıkmamıştır (K=%15; E= -).

Sanat eğitimi, çocuğun, coşkulu, meraklı, canlı, dinamik, dış etkenlere karşı açık, duygusal özellikleri nedeniyle okul öncesi en uygun dönemdir. Bu anlamda çocuk, içinde yaşadığı çevreyi, ortamı tanır, çizdiği resimlerle kendini çevresine kanıtlamaya çalışmakta, bir değer olduğunun bilincine varmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi sanat eğitimi, çocuğun kendisini tanımlamasında önemli bir faktör olarak görülmektedir. Çocuğun sanatsal etkinlikleri, kendini rahatlatmasına, yaratıcı, insanî duygu ve düşüncelerinin gelişiminden etkili olan önemli, sonsuz bir kaynaktır (Artut, 2007). Çocuklar sınırları çizilmiş güvenli ortamlarda özgürdür. Sonsuz özgürlük çocuğun her istediğini yapacağı anlamına gelmemektedir fakat sanat çalışmaları konuşarak kendini

rahat ifade edemeyen çocukların başvurduğu ve kendilerini farkında olmadan ifade ettikleri bir iletişim aracıdır. Çocukların yanıtlarından öğretmenlerin, çocukların sanat çalışmaları sırasındaki tercihleri konusunda onları fazla özgür bırakmadıkları düşünülebilir. Oysaki yaratmak, üretmek, ilgilerini, yeteneklerini keşfedebilmeleri için çocukların seçim yapabilecekleri, karar alabilecekleri, kendi çalışmalarını planlayıp yürüterek sonlandırabilecekleri etkinliklere gereksinim duymaktadırlar.

Toplumsal kurallar; Tablo 4 incelendiğinde, çocukların ifadelerinden, daha çok toplumsal kurallara ilişkin sınırlandıklarını düşündükleri sonucu çıkarılabilir (Kız=%25; E=%35; Toplam=%60). Okul öncesi dönemde çocuklar kuralları henüz içselleştirmemiş olduklarından, olumsuz davranışları sonucunda ortaya çıkabilecek durumları yeterince değerlendirememektedirler. Kendilerinin ve başkalarının güvenliği için uyması gereken kuralların sık-sık hatırlatılması gerekmektedir (Senemoğlu, 2012).

Piaget'e göre bu yaş döneminde çocuklar neyin iyi neyin kötü olduğunu bilmelerine rağmen "ahlak ikilemleri" ile meşgul olamamaktadır (Tüzün, 2001). Anne-baba, öğretmenin onay verdiği ödül aldığı şey iyidir onaylanmayan veya ceza alan şey kötüdür. İyi-kötü, doğru-yanlış, haklı-haksız, gibi ahlaki kavramlar içselleşmemiştir. Yetişkinlerin değer yargıları ile kendisinininkini karıştırmaktadır. Yine Piaget'e göre iki yaşından yedi yaşına kadar olan dışsal kurallara bağlılık evresi dönemi çocuklar için, kuralların anlamını kavramadan yüzeysel olarak algıladıkları ahlaki gerçeklik evresidir (Senemoğlu, 2012).

Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramı'nda gelenek öncesi düzeyin (*on yaşa kadar sürmektedir*) birinci evresi ceza-itaat evresidir ve çocuk kurallara, doğruluğuna inandığı için değil, cezalandırılmamak için boyun eğmekte ve bir davranışın doğru ya da yanlış olduğuna ilişkin bir yargıda bulunurken, o davranışın sonuçlarına bakmaktadır. Eğer cezalandırılmamışlarsa davranış doğru, cezalandırılmışlarsa doğru değildir (Senemoğlu, 2012).

Erikson'a göre üç yaşından altı yaşın sonuna kadar girişkenliğe karşı suçluluk dönemi olan bu evrede yetişkinler tarafından davranışları hakkında düzenli olarak bilgilendirilen çocuklar, yapması ve yapmaması gerekenler konusunda denge sağlayarak, kendini yönetme yeterliği yani özerklik kazanmaktadırlar (Aydın, 2007).

Tablo 4'de erkek çocukların kız çocuklarına oranla toplumsal kurallar konusunda daha fazla engel algıladıkları düşünülebilir. Tablo 4'de erkek çocukların ifadeleri incelendiğinde saldırganlıkla ilgili davranış eğilimleri dikkat çekmektedir ve bu tür eylemlerinin onlar tarafından öğretmenin yapmasına izin verilmeyen şeyler olarak algılandığı söylenebilir. Alan yazında da erkek çocuklarında kız çocuklarına oranla fiziksel saldırganlık davranışlarının daha çok gözlemlendiği çalışmalar bulunmaktadır. Hellman (2009)'ın yapmış olduğu bir araştırmaya göre erkek çocukları okulda bayanların yaptığı işlerden kaçınarak, fiziksel saldırganlık ve kahramanlık gösterilerine girmektedir. Spor gibi fiziksel hareketler, kahramanlık vb. durumları sıklıkla tekrar ederek "gerçek erkeklik" olarak kendilerini tanımlaya çabalamaktadırlar.

Sınıfın fiziki düzenini bozmak; Tablo 4'de sınıfın fiziki düzenini bozmaya ilişkin çocuk görüşleri incelendiğinde çocukların %20 oranında öğretmenin bu konuda kendilerine izin vermediği düşüncesinde oldukları görülmektedir. Özellikle erkek çocuklarının bu konuda kız çocuklarına göre daha fazla oranda engel algıladıkları söylenebilir (K=%5; E=%15). Sınıfların düzenli olması, çocukların neyi nerede bulacakları özellikle de gereksinim duydukları materyalleri alıp kullanarak yeniden yerine kaldırmaları konusunda

çocukların kendilerini daha özerk hissetmelerine yardımcı olmaktadır. Yalnız sınıf düzenine ilişkin durum çocukların araç-gereç, materyal, oyuncakları kullanmalarına bir sınır getirmemelidir. Zira (Ç9K)'un, "Sınıfı dağıtmamıza izin vermez", (Ç12E)'nin, "Oyuncakları çıkartmamıza..." (Ç20E) "Ne yaparsam gızıyo öğretmen..." gibi ifadeleri sınıfta gereksiz sınırlamaların olduğunu düşündürebilir. Oysaki sınıf dağılmadan keşif de olmaz. Ayrıca çocuklar bir oyuncağın parçalarını söküp tekrar yerine takarak nasıl dizayn edildiğini, nasıl çalıştığını keşfetmenin yanında, parçalardan farklı bütünler oluşturarak sentez yeteneklerini geliştirmektedirler. Kız çocukları bir şeye zarar vermektten daha fazla çekindikleri –belki toplumun kız ve erkek çocuklardan beklentilerinin farklı olmasından-, erkek çocuklarının bu konuda kendilerini daha özgür ve girişimci hissettiklerinden dolayı sınıf düzenini bozma konusunda kendilerini daha fazla engellenmiş olarak algılayabilmektedirler.

Her yeni faaliyet için çocuğu destekleyen bir yetişkin ve ortam onu cesaretlendirmektedir. Çocukların büyümek için sınırlamaların olmadığı bir ortamda cesaretlendirilmeye, değişik faaliyetleri denemeye, diğer çocuklarla, yetişkinlerle fikir ve anlamlarla değişik şekilde ilişkiler kurmaya ihtiyaçları vardır (Berk, 2013; Yavuzer, 2001).

Tehlike yaratan davranışlarda bulunmak ve tehlikeli nesnelere oynamak; Tablo 4’de çocukların açıklamalarından %25 oranında (K=%15; E=%10) öğretmenin yapmalarına izin vermediği şey olarak bu kategorideki davranışları gördükleri söylenebilir. Öğretmenin sınıfta daha çok çocukları koruma amaçlı birtakım sınırlamalar getirdiği düşünülmektedir. Çocukların eğitim ortamındaki güvenliği önemli olmakla birlikte onların, sınırları çizilmiş güvenli ortamlarda kendilerini daha özgür hissettikleri bir gerçektir. Eğitim ortamları oluşturma öğretmen, idareci, beslenme, gıda kalitesi gibi niteliklerle ilgili olduğu kadar; oluşturulmuş eğitim ortamlarının fiziksel koşulları ile de ilgilidir. Eğitim kurumlarının ısısı, nemi, rutubeti, hava akımı, temizlik koşulları, güvenliği ve diğer gerekli tüm unsurları en doğru şekilde ayarlanmalıdır. Çocukların uokul öncesi eğitimden en uygun şekilde yararlanabilmeleri, ihtiyaç duydukları her şeye ulaşabilmeleri, kendilerini rahat ifade edebilmeleri, yaratıcı düşünebilmeleri ve çevre hakkında merak duyabilmeleri oranında gerçekleşmektedir. Eğitim ortamlarının çok yönlü düşünmeye ortam sağlayacak, rahat hareket etme imkânı verecek düzeyde esnek ve güvenilir alanlar olması, eğitimden istenilen oranda yararlanılmasını sağlamaktadır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003; Özdemir, Bacanlı ve Sözer, 2007).

Tablo 5. Çocukların öğretmenin verdiği görev ve sorumluluklara ilişkin görüşleri

Kategoriler	Cinsiyet	f	%	Çocuk kod ve betimlemeleri
Sınıfın toplanması ve temizliği	Kız	7	35	(Ç1) "Etkinlik yaparken yere kağıtlar düşüyor, onları toplatıyor, oyuncakları toplatıyor çünkü biz dağıtıyoruz", (Ç2) "Çöpleri at, bilmem ne at", (Ç4) "Oyuncak toplama", (Ç5) "Sandalyeleri toplamak, çöpleri toplamak", (Ç7) "Sandalyeleri toplamak", (Ç13) "Sınıfı toplarken görevler veriyor oyuncakları yerlerine koymam için", (Ç18) "Boyalari toplamak"
	Erkek	7	35	(Ç3) "Imm Çöp toplamak", (Ç10) "Sınıfı toplamak", (Ç11) "Öğrenme merkezlerini düzenlerken yardım ediyorum", (Ç12) "Sandalyeleri, minderleri toplamaya yardım ederim", (Ç15) "Yerdeki çöpleri toplamak", (Ç17) "Arabaları toplamak onları sepetine koymak", (Ç20) "Çöp atma görevi".
Toplam		14	70	

Araç gereç hazırlığı ve dağıtımından sorumlu olmak	Kız	5	25	(Ç7) “Süt dağıtmak”, (Ç8) “Arkadaşlarımın yaptığı resimleri toplayıp öğretmenime götürürüm”, (Ç9) “Arkadaşlarıma boyalarını dağıtırım”, (Ç16) “Cd takmak”, (Ç19) Kahvaltı şeyini yerleştirmek”.
	Erkek	2	10	(Ç6) “Kalem dağıtmak”, (Ç14) “Sınıfımızda yardım edilmesi gereken arkadaşlara yardım ediyorum”,
Toplam		7	35	

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların açıklamalarına göre öğretmenlerin onlara verdiği görev ve sorumluluklar iki kategoride toplanmıştır: *Sınıfın toplanması ve temizliği* (K=%35; E=%35; Toplam=%70) ve *Araç gereç hazırlığı ve dağıtımından sorumlu olmak* (K=%25; E=%10; Toplam=%35).

Çocukların açıklamalarından öğretmenlerin, çocukların kendilerini ifade etme, kendini yönetme, girişimcilik gibi özelliklerini geliştirmek amacıyla kendi etkinliklerine karar verme, seçim yapma, etkinliği başlatma, yönetme, yürütme ve sonlandırma gibi konularda özerkliği destekleyici çalışmalara yer vermekten ziyade genelde toplanma, temizlik, araç-gereç hazırlığı ve dağıtım gibi ortak görev ve sorumluluklara ağırlık verdiği sonucu çıkarılabilir. Çocukların bireysel gereksinim, kişisel gelişimlerine uygun öznel görev ve sorumluluklara da yer verilmesi gerekmektedir.

Ericson’un başarıya karşı aşâğılık dönemine denk gelen bu yaş grubunda çocuklar için artık oyun oynamak eski çekiciliğini yitirmiştir ve yerini bir şeyler üretmek, yaptığı işlerle başarılı olmak isteği almıştır. Yaptığı işler için beğeni toplamak, arkadaşları ve yetişkinler tarafından takdir edilmek, bu dönemdeki çocukların gereksinimleri arasında yer almaktadır (Erden ve Akman, 2002). Çocukların, evdeki ve okuldaki çabaları, başarıları övülürse, etkinliklere katılmaları, sorumluluk almaları özendirilir desteklenirse “çalışkanlık ve başarı duyguları” gelişmektedir (Özer ve Özer, 2002).

Küçük yaştan itibaren çocuğun yaşına, gücüne, yeteneğine, özelliklerine uygun görev ve sorumluluklar verilmelidir. Sorumluluklar çocukların otokontrolü kazanmasında öncelikli role sahiptir. Çocuk, iletişim kurulduğu andan itibaren kendi özgürlük sınırlarından haberdar edilmelidir. Kendisinden beklenileni bilen çocuk kendisini daha güvende hisseder ve yaptıklarından emindir.

Sorumluluğu öğretirken önemli olan, çocuğu kendine özgü kişiliği olan bağımsız bir birey olarak kabul etmek ve onun hak ve özgürlüklerinin sınırlarını dengeli bir biçimde belirleyebilmektir (Aydoğmuş vd., 2006; Özer ve Özer, 2002).

Tablo 6. Çocukların yerine getirmekten hoşlandığı görev ve sorumluluklara ilişkin görüşleri

Kategoriler	Cinsiyet	f	%	Çocuk kod ve betimlemeleri
Sınıfın toplanması ve temizliği	Kız	7	35	(Ç4) “Eşyalarımı toplama, sandalyelerimi toplama”, (Ç5) “Sandalyeleri toplamak”, (Ç8) “Sınıfı toplamaktan”, (Ç9) “Sınıfımızı toplamaktan”, (Ç16) “Sınıfı toplamaktan, sandalyeleri üst üste koymaktan hoşlanıyorum”, (Ç18) “Masaların altındaki kağıtları toplamak” (Ç19) “Islak mendille yerleri silmek”
	Erkek	7	35	(Ç3) “Temizlik”, (Ç6) “Arabaları toplamaktan”, (Ç11) “Arabaları toplamaktan hoşlanıyorum”, (Ç12) “Oyuncakları toplamaktan, kitapları düzenlemekten”, (Ç14) “Sınıfımızda etkinlikleri asarken yardım ediyorum”, (Ç15) “Yap-bozları toplamaktan hoşlanıyorum”, (Ç17) “Masa örtüsünü düzenlemekten”
Toplam		14	70	

Araç-Gereç hazırlığı ve dağıtımından sorumlu olmak	Kız	2	10	(Ç7)“En çok arkadaşlarıma kalem dağıtmayı seviyorum”, (Ç13)“Boyaları toplamayı seviyorum”.
	Erkek	1	5	(Ç10)“Arkadaşlarıma boya kalemlerini dağıtmaktan”
	Toplam	3	15	(Ç1)“Kesmek çok mutlu ediyo, kağıtları kesmeyi çok severim”, (Ç2)“Oyuncak silahımı doğrultuyom çünkü silahım olduğunda herkes benden korkar ve bana bir şey yapamaz”, Ç20)“Immmm okulda bir iş yapmayı sevmiyom”.

Tablo 6’da çocukların yerine getirmekten hoşlandığı görev ve sorumluluklara ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin verdiği görev sorumluluklarda olduğu gibi yanıtların iki kategoride toplandığı görülmektedir (*Sınıfın toplanması ve temizliği*; K=%35; E=%35; Toplam=%70; *Araç-gereç hazırlığı ve dağıtımından sorumlu olmak*; K=%10; E=%5; Toplam=%15). Bu durum çocukların, öğretmenin sınıf içinde vermiş olduğu “*sınıfın toplanması ve temizliği*”, “*araç-gereç hazırlığı ve dağıtımından sorumlu olmak*” gibi sorumluluklardan başka bir görev ve sorumluluğun farkında olmadıklarını düşündürmektedir. Üç çocuk, kategorilere dahil olmayan bağımsız görüşler ifade etmiştir.

Bu çocuklardan (Ç20E), “*Immmm okulda bir iş yapmayı sevmiyom*”, ifadesini kullanmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmenin çocuklarla ilgili verdiği bilgilerden çocuğun ailesinin aşırı koruyucu tutum sergilediği tespit edilmiştir.

Anne babanın aşırı koruması, çocuğa gerektiğinden fazla kontrol ve özen göstermesi demektir. Bunun sonucunda çocuk, diğer kişilere aşırı bağımlı, yeteneklerini sınama şansı olmadığı için neleri yapmayı başarıp başaramadığı konusunda kendine güveni olmayan, kendini kontrol edemeyen, duygusal kırıklıkları olan bir kişi olabilmektedir (Aydoğan ve Gültekin Akduman, 2016; Senemoğlu, 2012; Yavuzer, 2001). Çocuğun yaşamı boyunca sürebilen bu bağımlılık, duygusal ve sosyal olgunluğu olumsuz olarak etkilemekte ve çocuğun kendi kendine yetmesine fırsat vermemektedir (Aydoğmuş vd, 2003).

Üç çocuktan diğeri, (Ç2K,) yerine getirmekten hoşlandığı görev ve sorumluluk olarak “*Oyuncak silahımı doğrultuyom Çünkü silahım olduğunda herkes benden korkar ve bana bir şey yapamaz*” ifadesinde bulunmuştur. (Ç2K)’nin erkek ebeveyninin polis olduğu tespit edilmiştir. (Ç2K)’nin, silahı güç ve güven kaynağı olarak görmesinin yanında ebeveyninin mesleğinden etkilendiği de söylenebilir. (Ç2K) ’nin bu duruma paralel olarak silah kullanmayı asayiş sağlayan kişi gibi bir görev olarak algıladığı düşünülebilir. Televizyon, internet gibi sosyal medya ve iletişim kaynakları özellikle okul öncesi dönem çocuklarının duygusal ve davranışsal durumunu büyük oranda etkilemektedir. Özellikle çizgi film karakterleri bu dönemdeki çocukların model aldığı ilk sıradaki unsurlardır (Bandura ve Walters, 1963. Akt., Senemoğlu, 2012). Şiddete eğilimli, başarı elde etmek için fiziksel güç ve silah gibi zarar verici araçlar kullanan modeller görmek çocuklarda, bu yöneme başvurmanın problem çözmenin doğal bir yolu olduğu düşüncesini ortaya çıkartabilmektedir (Yavuzer, 1990; Woolfolk Hoy, 2016).

Üç çocuktan bir diğeri (Ç1K) ise, “*Kesmek çok mutlu ediyo...kağıtları kesmeyi çok severim*”. Araştırmacının, “*Neden kâğıt kesmek sence bir görevdir?* “Sorusuna (Ç1K), “*çünkü güzel kesince öğretmenimin sözünü dinlemiş onu mutlu etmiş oluyom*” yanıtını vermiştir. (Ç1K) diğerlerinden farklı olarak öğretmenin gözüne girmek onu mutlu eden şeyin kesme eylemi olduğunu vurgulayarak bu soruyu yanıtlamıştır.

Tablo 5’de öğretmenin çocuklara verdiği görev ve sorumluluklar başlığı altında yer alan “Araç-gereç hazırlığı ve dağıtımından sorumlu olmak” kategorisine dahil olan çocuk ifadelerinin %35 oranında olduğu görülmektedir. Bu durumla bağlantılı olarak Tablo 6’da dikkat çeken bir husus ise çocukların yerine getirmekten hoşlandığı görev ve sorumluluklar başlığı altındaki “Araç-gereç hazırlığı ve dağıtımından sorumlu olmak” kategorisindeki çocuk ifadeleri %15 oranında ortaya çıkmıştır. Kısaca ifade etmek gerekirse çocuklar tarafından, öğretmenin %35 oranında verdiği bir sorumluluk olarak ifade edilen bu görev ve sorumluluğun, çocuklar tarafından %15 oranında yerine getirmekten hoşlandıkları görev ve sorumluluk olarak ifade edilmesi düşündürücüdür. Çocukların evde olduğu kadar okulda da sınıf yönetimine katılmak, etkinlik tercihlerinde olduğu gibi sınıftaki etkileşimlerin geliştirilmesine nasıl katkı getirebileceklerine ilişkin kararlar almak, kural oluşturmak, liderlik, etkinlikleri yönetme gibi daha çok kendilerini ortaya koyacakları görev ve sorumluluklara gereksinimi bulunmaktadır.

Daha önce alan yazında da vurgulandığı gibi özerklik duygusunu geliştirebilmeleri için çocukların başarabilecekleri görev ve sorumluluklarla karşı karşıya kalmaları gerekmektedir. Çocuk, bağımsız olarak hareket etmek istemektedir. Bu amaca yönelik girişimde bulunmakta ve sorumluluk almayı istemektedir. Ancak yetişkinlerin olumsuz yaklaşımları sonucu yaptıklarının yanlış olabileceğini düşünerek suçluluk duymaktadır (Başal, 2003). Çocukların isteyerek, zevkle yerine getirebilecekleri görev ve sorumlulukları içselleştirmesi konusunda yetişkinlerin duyarlılıkları önem taşımaktadır.

Tablo 7. Çocukların, öğretmenin etkinlikleri nasıl yapmaları gerektiğini söyleme ve oyun/etkinliklerine müdahale konusundaki görüşleri

Kategori	Cinsiyet	f	%	Çocukların kod ve betimlemeleri
Evet (Engel)	Kız	10	50	(Ç1) “Söylüyo, çizgileri takip ettiriyo burdan çizim diye”, (Ç2) “Hı hı”, (Ç4) “Söyler, immm mesela olmadı mı kendisi bana gösterir”, “Ne Olmayınca?” Yanlış yere yapıştırınca oradan değil diyo” (Ç5) “Söyler, mesela yanlış yapıştırdıysam söyler sonraaaa onu oraya yapıştırma der”, (Ç8) “Evet Mesela kağıdımın boş yerlerine de çizmem gerektiğini söylüyor”, (Ç9) “Evet, Yapıştırıcıyı çok döktün diyor”, (Ç13) “Çizgileri taşıma der, söyler”, (Ç16) “Evet, çizgilerin üstünden kes der”, (Ç18) “Evet, söyler mesela bugün kurbağanın gözünü yanlış yere yapıştırmışsın dedi”, (Ç19) “Söyler, turuncu renge boyama der”,
	Erkek	3	15	(Ç6) “Evet. O renkle boyama diyo”, (Ç14) “Evet”, “çizgiyi taşıma diyor” (Ç17) “Hı hı mesela bi gün kurbağanın rengini yanlış yapmışsın dedi”,
	Toplam	15	65	
Evet (Destek, teşvik, onay)	Kız	1	5	(Ç7) “Evet, Mesela burda çiçekler var diyo istediğiniz renk yapın diyo”,

Erkek	6	30	(Ç3) “Hı hı, istediğin şekilde çizebilirsin diyo”, (Ç10) “Evet, öğretmenimiz bizi ellerimizle resim yapmasını öğrettiyo sonra annemiz kızıyo batmış elin diye evde annem yaptırıyor her taraf batar diye öğretmenimiz okulda yaptırıyo her tarafa elimizi basıyoruz”, (Ç11) “Evet, istediğin gibi kesebilirsin diyo”, (Ç12) “Evet, istediğin renge boyayabilirsin der”, (Ç15) “Söyler, kendi resmini yarat der”, (Ç20) “Hı hı, nasıl mutlu olacaksan öyle yap der”.
Toplam	7	35	

Tablo 7’de, öğretmenin çocukların yapması gereken şeyleri söyleme ve onların, oyun/etkinliklerine müdahale etme konusundaki çocuk görüşleri incelendiğinde, birisi olumlu diğeri olumsuz olmak üzere iki kategori ortaya çıktığı görülmektedir. Oyun/etkinliklere müdahale, davranışlara engel olma gibi olumsuz açıdan ele alındığında, çocukların söylemlerinden %65 oranında olumsuz müdahale algıladıkları düşünülebilir (K=%50; E=%15). Tablo.7 incelendiğinde çocukların, destek, teşvik, onay gibi olumlu müdahale algısının ise %35 oranında olduğu görülmektedir (K=%5; E=%30). O’Hara’ya göre (2006), özerk davranışlar gösteren öğretmenler kendi isteklerinden ziyade çocukların gereksinimlerine yönelik kararlar almalıdırlar. Bazı çocuklar, bağımsızca çalışmak için hazır bulunmamakta ya da onunla ilgilenmemektedir böyle durumlarda öğretmenin gerektiği kadar yol gösterici olması, özerk çocukları fark ederek, merak duygularını beslemesi, soru sormasının teşvik edilmesi, etkileşimde bulunacakları proje çalışması, grup çalışmaları ve görevleri araştırmacı bir kişilik özelliğini kazandırmakta ve bireysel hedefler koyabilmelerini sağlamaktadır. Yapılan her doğru işte önce sık sık, sonra rastgele olumlu pekiştireçler vermelidir (Başal, 2003).

Oyun/etkinliklerde kızların daha çok olumsuz, erkeklerin ise daha çok olumlu müdahale algıladıkları söylenebilir. Tablo 7’de dikkat çeken bir husus da çocukların oyun/etkinliklere öğretmen müdahalesine ilişkin algıları olumlu da olsa olumsuz da daha çok sanat etkinliklerine odaklanmış gibi görünmektedir. Bu durum öğretmenlerin gün içinde daha çok sanat etkinliklerine ağırlık verdiğini düşündürülebilir. Ayrıca araştırmacılar tarafından, görüşme uygulaması için okulda bulunan zamanlarda kahvaltı saatine kadar çocukların öğrenme merkezlerinde zaman geçirdikleri ve öğretmenlerin izin verdiği merkezlerde oynadıkları, kahvaltı sonrasında ise gruptaki tüm çocukların aynı anda ve sıklıkla masada ve iki veya üç sanat etkinliğini art arda gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Doğal olarak çocukların da olumlu ya da olumsuz müdahaleye ilişkin görüşlerini ifade ederken sanat etkinliklerine yoğunlaşmış olabilecekleri düşünülmektedir.

Tablo 8. Çocukların özgürlüğün tanımına ilişkin görüşleri

Kategoriler	Cinsiyet	f	%	Çocukların kod ve betimlemeleri
Davranışsal Özerklik	Kız	4	20	(Ç1) “Uçurtma uçurmak” (Ç2) “Böyle upuzun ipli bi salıncakta sallanmak gökyüzüne değmek” (Ç4) “Çimlerde koşup ağaçlara çıkmak” (Ç9) “Denizde yüzmektir”,
	Erkek	5	25	(Ç3) “Kuş olmak, uçmak” (Ç11) “Bisiklete binmek”, (Ç12) “Duvarları boyamak”, (Ç17) “Lastik yuvarlamak”, (Ç20) “Güneş gözlüğü takmak”
Toplam		9	45	

Bilişsel-Sosyal-Duygusal Özerklik	Kız	7	35	(Ç7K) “Evimizdeki kuşu serbest bırakmaktır”, (Ç8) “Çiçek yapmak, anneme çiçek yapınca annem mutlu oluyo o mutlu olunca bende mutlu oluyom”, (Ç5) “Çikolata yemek” (Ç13) “Resim yapmak” çünkü seviyorum”, (Ç16) “Annemle babamın yanında yatmak” (Ç18) “Papatyaları koparıp taç yapması babam bi kere-sinde bana taç yapmıştı, çok sevinmiş-tim” (Ç19) “Pembe babetlerimi giymek bi de annemin aldığı pembe elbiseyi giymek” (Neden?) “Çünkü öyle mutlu oluyom.”
	Erkek	4	20	(Ç6E) “Başkalarına zarar vermemek” (Ç14) “Resim yapmak, çünkü sevdiğim renge boyuyorum” (Ç15) “Kedinin kuyruğundan asılmak...” (Ç10E) Arı kovanları gibi olmaktadır” (Neden arı kovanları gibi olmak?) “Çünkü arılar bal yaparken, yerken seviniyorlar çok eğleniyorlar, annemde bana öyle yapıyor”.
Toplam		11	55	

Tablo 8’de görüldüğü gibi çocukların özgürlüğün tanımına ilişkin ifadeleri, “Davranışsal özerklik” ve “Bilişsel-Sosyal-Duygusal özerklik” olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. (*Davranışsal özerklik* (K=%20; E=%25; Toplam=%45); *Bilişsel-sosyal-duygusal özerklik* (K=%35; E=%20; Toplam=%55))

Tablo 8’de kız çocuklarının bilişsel-sosyal-duygusal özerklik kategorisindeki ifade oranlarının erkek çocuklarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Alan yazında ortak olan görüş kız çocuklarının bilişsel-sosyal-duygusal yönden erkek çocuklarından daha erken olgunlaştıklarıdır. Vicdan gelişimi, benliği üzerinde kontrol kazanımı kız çocuklarında erkek çocuklardan daha hızlıdır (Senemoğlu, 2012; Yavuzer, 1990).

Alan yazındaki tanım ve açıklamalardan yola çıkılarak incelenen çocuk görüşlerine göre, onların özgürlük kavramını daha çok büyük motor etkinliklerle yani davranışsal özerklikle ilişkilendirdikleri anlaşılmaktadır. [(Tablo.8; (Ç1K), (Ç2K), (Ç3E), (Ç4K), (Ç9K), (Ç11E), (Ç12E), (Ç17E), (Ç20E)]. Bu yaşlarda çocukların etkinlik düzeyleri çok yüksektir. İlgiyerini çok çeken bir etkinlik yapmadıkça, uzun süre bir yerde oturamazlar. Koşmak, atlamak, tırmanmak, kaymak, sürünmek ihtiyaçındadırlar. Büyük kaslarını küçük kaslarından iyi kullanırlar (Senemoğlu, 2012, s. 25). Çalışmada dört çocuk masa etkinliklerinden olan resim çalışmalarını bir özgürlük olarak görmektedir (Ç8K, Ç13K, Ç14E, Ç18K).

Yaş büyüdükçe özellikle altı yaşta büyük motor etkinlikler yerine masa etkinliklerine ilgi artmaktadır. Sanat etkinlikleri çocuğun iç dünyasını, düşüncelerini, duygularını yansıtabileceği özgür bir ortam sağlayarak çocuğu tanıyıp, mevcut yeteneklerini keşfedip, gelişimini değerlendirmemiz için iyi bir gözlem alanı olmaktadır. Okulöncesinde sanat eğitimi kapsamında yapılan sanat etkinliklerinin amacı, çocuğun yaratıcılığını ve gelişimini desteklemek, estetik duyarlılık ve sanatsal bakış açısı kazandırmaktır. Duygularını, düşüncelerini sözel olarak anlatmakta yetersizlik yaşayan çocuk sanat etkinlikleriyle rahatlamakta, kendisini ifade etmekte, yaratıcı ürünler oluşturarak doyum sağlamaktadır. (Abacı, 2003; Artut, 2004, Buyurgan ve Buyurgan, 2001).

Öğretmen çocukları sanat etkinliklerinde araştırmaya yönelten onlara seçim özgürlüğü tanıyan, zengin uyarınlı bir çevre sunarak çocukların yaratıcılıklarına ve özerklik duygularını geliştirmeye destek olmalıdır. Planlama yaparken çocukların gelişim seviyelerini, ilgi ve gereksinimlerini göz önünde bulundurmalıdır. Çocukların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamda farklı malzeme ve etkinliklerle ilgilerini canlı

tutmalıdır. Sunulan materyallerin yeterli sayıda, kaliteli, çocuğun yaşına uygun, ulaşılabilir, çocuğun sağlığına zarar vermeyecek nitelikte olmasına dikkat etmelidir. Çocukların kullanmayı bilmedikleri materyalleri tanıtarak, özgür bir şekilde amacına uygun kullanmalarını sağlamalıdır. Etkinlik süreçlerinde ise çocuklara rahatsızlık vermeden davranışlarını, tepkilerini gözlemelidir. Bu zaman aralığında olumlu bir tutum sergilemeli, gereksiz yere çocukları eleştirmekten ve müdahale etmekten uzak durmalıdır. Açık uçlu sorularla çocukları düşünmeye sevk etmelidir (Abacı, 2003; Aral ve Can Yaşar, 2011; Artut, 2007; Jalongo ve Narey, 2014). Öğretmen yönetmekten ziyade rehber ve kolaylaştırıcı olmalıdır.

Tablo 8 incelendiğinde bir çocuğun (Ç6E) özgürlüğü “Başkalarına zarar vermemek” olarak tanımlarken başka bir çocuğun (Ç15E) ise “Kedinin kuyruğundan asılmak” olarak ifade ettiği görülmektedir. (Ç15E)’in duygusal kontrolü sağlamada zorlandığı düşünülürken, saldırganlık duygularını olumlu yollarla boşaltmaktan ziyade canlılara zarar verme düşüncesinde olduğu söylenebilir.

Okul öncesi yıllar çocuğun, bedeni, nesnel ve sosyal çevresi, benliği üzerinde kontrol kazandığı dönemdir. Benlik üzerinde kontrol yani başkalarının da gereksinimleri olacağını düşünerek isteklerini erteleyebilme becerisi diğerlerine göre kazanılması daha güç bir beceridir. Okul öncesi dönemdeki bazı çocuklar benliği üzerinde kontrol, vicdan, iç disiplin yani otokontrol geliştirmeye başlarken, bazılarında ise otokontrol gelişiminin yavaşlığı dikkat çekmektedir. (Ç6E)’ da vicdan gelişimi diğer deyişle ahlak gelişimi, benliği üzerinde kontrolün gelişmeye başladığı, başkalarının gereksinimleri konusunda duyarlılık gösterdiği düşünülebilir. Çocuk olgunlaşmaya bağlı olarak zihninde belirli sıralamayı gerçekleştirdikçe yapılması uygun olan ve olmayan davranışların daha fazla ayırımında olmaktadır (Yavuzer, 1990).

Bir çocuk özgürlüğü (Ç5K) “Çikolata yemek” olarak ifade etmiştir. Çikolata ve şekerlemeler çocukların sevdikleri, genellikle de öğretmen ve ebeveynler tarafından pekiştireç olarak kullanılan besinlerdir (Celep, 2002) ayrıca veri toplama sürecinde (Ç5K)’in yemek yemeyi seven iştahlı bir çocuk olduğu gözlemlenmiştir.

(Ç16K) özgürlüğü “Annemle babamın yanında yatmak” olarak tanımlamaktadır. Anne-babanın bir sığınak olarak görüldüğü, çocuğun kendini bu şekilde güvende ve rahat hissettiği söylenebilir. Nitzch’e göre (2003) çocuk anne babası veya ona bakan başka bir kişiyi emin bir sığınak olarak görür ve bu kişiler onun için olmazsa olmazdır, çünkü o sadece güvendiği insanların yanında kendini rahat hissetmektedir. Diğer taraftan veri toplama sürecinde çocuğun bir kardeşi dünyaya geldiği öğrenilmiştir. Sevgi ve ilginin paylaşıldığı düşüncesiyle böyle bir davranışta bulunduğu da düşünülebilir.

Kıskanç bir kişiliğin oluşmasında aile büyük bir etkiye sahiptir. Kardeşler arasındaki ilişkilerde bazen büyük kardeş küçük kardeşi, bazen de küçük kardeş büyük kardeşi kıskanmaktadır. Büyük kardeşin aileye yeni katılan kardeşle anne ve babasının sevgisini paylaşmak durumunda kalması, bazen de kardeşiyle herhangi bir sebepten dolayı kavga etmesinin sonucunda ebeveynleri tarafından “sen büyüksün” muamelesi görmesi ve cezalandırılması nedeniyle kendisini suçlu ve değersiz, acınacak durumda ve yetersiz görürken kardeşine karşı da düşmanlık duyguları beslemektedir. Oral dönemi sağlıklı atlatan yani annesiyle arasında güven duyguları daha yüksek olan kişi, annesi ile güven problemi olan başka bir kişiye göre daha az kıskanç olmaktadır (Sayar, 2008. Akt., İmamoğlu ve Çelik, 2009).

Bazıları da özgürlüğü giyinmek (Ç19K) “*Pembe babetlerimi giymek bi de annemin aldığı pembe elbiseyi giymek*”, aksesuar kullanmak (Ç20E) “*Güneş gözlüğü takmak*” olarak algılamaktadır. Çocukların renk tercihlerinde yaşın önemi vurgulanmakla birlikte renk tercihi yaş ve olgunlukla değişme göstermektedir (Yavuzer, 2012).

Burdurlu, vd. (2006), okulöncesi çocuklarıyla yaptıkları çalışmada kızların, oyuncaklarda veya buldukları ortamdaki donatı elemanlarında en çok pembeyi tercih ederken erkek çocukların ise kırmızıyı tercih ettiklerini tespit etmiştir.

(Ç19K)’un tercihinin toplumsal cinsiyete ilişkin bilinçsizce yapılan yönlendirmeler sonucu farkında olmaksızın ortaya çıkmış olabileceği de düşünülmektedir. Çocuklarda cinsiyet rollerinin gelişimi 3 yaştan sonra artarak devam ederken, 5 yaşında tipik gelişimi olan bir çocuk cinsiyet stereotipilerini oluşturmaya ve pekiştirmeye 7 yaşına kadar devam etmektedir (Miller, 2008; Trautner vd., 2003).

Piaget’e göre korunum ilkesini kazanmış olan bir birey, herhangi bir nesnenin şeklinin değişmesinin etkisi altında kalmaksızın onun aynı kaldığını anlayabilir, bu da genellikle somut işlemler döneminde (7-9 yaş) gerçekleşir (Damon ve Eisenberg, 1998; Yavuzer, 2001). Bu nedenle toplumsal cinsiyetin görünümüne veya denetime bakılmaksızın dönülemez olduğu bilgisinin kazanılması toplumsal cinsiyet değişmezliğine ulaşıldığının bir kanıtı olarak gösterilmektedir (Arthur, Bigler & Ruble, 2009. Akt., Zembat ve Keleş, 2011).

Diğer çocuklar özgürlük kavramını daha çok somut şeylerle ilişkilendirirken (Ç7K) özgürlüğü, “*Evimizdeki kuşu serbest bırakmaktır*”, cümlesiyle daha çok soyut anlamı ile düşünürken, kapalı bir yerde değil serbest olmanın önem ve değeri, başkalarına bağımlı olmamakla bağlantı kurar gibi görünmektedir. (Ç10E) *Arı kovanları gibi olmaktır*” çocuğa bu cümlenin ne anlama geldiği sorulduğunda ise “*Çünkü arılar bal yaparken onları yerken seviniyorlar çok eğleniyorlar, annemde bana arı gibi arıların ballı sütünü yapıyo mutlu oluyom ve yiyom*” şeklinde yanıt vermiştir. (Ç10E)’ un, öğretmen tarafından kahvaltı saatinde beslenmesini yapmak istemeyen bir çocuk olduğu belirtilmiştir. (Ç10E)’un ifadelerinde ev ortamında da ebeveynlerinin onun yemesini teşvik için çeşitli hayvan, nesne vb. taklitlerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Çocukların resim çalışmaları sırasındaki görüşleri, tercih ettikleri renk ve sunuşları ne kadar öznelse, yakın zamanda yaşadıkları şeylerden etkilenip bunu resim çalışmalarında yansıtıyorlarsa (Yavuzer, 2012), resimlerinde siyah rengi, bizim olumsuz çıkarımlarda bulunmamızı gerektirecek bir amaçla kullanmayıp sadece annesinin siyah elbisesini sevdiği için kullanıyorsa, bu çalışmada çocukların özgürlük hakkındaki betimlemelerinin de çok sfesifik, kendilerine özgü bireysel tercihler olduğu düşünülebilir. Okul öncesi dönem çocuklarının içinde yaşadıkları ortam ve günlük deneyimlere göre görüşleri de farklılık göstermektedir. Bu yüzden okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmalarda onların zihinsel işlevleri, bilişsel gelişim süreçleri göz önünde bulundurulmalı, onların söylemek istedikleri ile bizim çıkardığımız anlamlar arasındaki farklılıkların bilincinde olunması gerekmektedir. Bu dönem çocuklarının gerek tercihleri gerekse herhangi bir durum hakkındaki görüşleri günden güne, hatta saatten saate yaşantılarına ve başka birçok nedene bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Bu pilot çalışmada genelleme amacı güdülmemiş sadece çocukların özerklik algılarına ilişkin veri toplama sürecindeki mevcut durum ortaya konmaya çalışılmıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi eğitiminden yararlanan altı yaş çocuklarının özerklik algılarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada benzer özelliklere sahip iki anaokulundan seçkisiz olarak belirlenen 20 çocuğun özerkliğe ilişkin görüşleri sorgulanmıştır. Buna göre; çocukların okulda yapmaktan hoşlandığı etkinliklerin; müzik, sanat, fen çalışmaları, yapı-inşa oyunları, sembolik oyun olmak üzere beş tema altında toplandığı ve daha çok sanat etkinliklerinden hoşlandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin çocukların yapmasına izin verdiği şeylerin; sanat, oyun, müzik olmak üzere üç temadan oluştuğu ve genelde sanat etkinliklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin çocukların yapmasına izin vermediği şeylerin; sanat çalışmalarında sınırlamalar, toplumsal kurallar, sınıfın fiziki düzenini bozmak, tehlike yaratan davranışlarda bulunmak ve tehlikeli nesnelere oynamak olmak üzere dört temadan oluştuğu görülmüştür. Çocukların ifadelerinden kendilerinin daha çok toplumsal kurallara ilişkin sınır algıladıkları sonucu çıkarılabilmektedir. Öğretmenin çocuklara verdiği görev ve sorumluluklar ile çocukların yerine getirmekten hoşlandıkları görev ve sorumlulukların; sınıfın toplanması ve temizliği, araç-gereç dağıtımından sorumlu olmak üzere iki ortak temadan oluştuğu görülmüştür. Sınıfta daha çok toplanma, temizlik, araç-gereç hazırlığı ve dağıtımı gibi görev ve sorumluluklara ağırlık verildiği düşünülebilir. Çocukların, öğretmenlerinin oyun ve etkinliklerine müdahale konusundaki görüşlerinin engel ve onay olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmüş, genelde çocukların söylemlerinden olumsuz müdahale algıladıkları düşünülmektedir. Çocukların özgürlük kavramına ilişkin görüşlerinin ise davranışsal ve sosyal-duygusal özerklik olmak üzere iki ana kategori altında toplanan çeşitli durumlar olduğu tespit edilmiştir. Çocukların özgürlük kavramını daha çok büyük motor etkinliklerle yani davranışsal özerklikle ilişkilendirdikleri anlaşılmaktadır.

Doğan Ömür (2012) çalışmasında okul öncesi eğitim alan çocukların özgürlük kavramını algılayışlarını incelemiş büyük bir çoğunluğun özgürlük kavramını bilmediğini veya özgürlük ile ilgili aklına herhangi bir şey gelmediğini fakat önemli bir çoğunluğun özgürlük tanımına yakın bir yorum yaptığını tespit etmiştir.

Çocuklarla görüşmelerden elde edilen sonuçlar onlarda özerklik algısının daha çok fiziksel etkinliklerdeki özgürlükleriyle eş değerde olduğunu göstermektedir. Ayrıca bilişsel-sosyal-duygusal özerklikle ilgili görüşler de ortaya çıkmıştır. Özerklik algısı psikososyal gelişim kuramcısı Ericson'ın da vurguladığı gibi kişilik gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Oral dönemde sağlıklı kurulan anne -veya yerine geçen kişi- çocuk ilişkisiyle oluşturulan temel güven duygusu özerkliğe geçişe de bir basamak sunmaktadır. Çocuklara verilen başarabilecekleri görev ve sorumluluklar onlarda özerklik duygusunu geliştirmektedir. Sorumluluk sahibi çocuk kendi kararlarını kendisi alır ve uygular, düşüncelerini özgürce ifade eder ve özgür davranışlarda bulunur. Çocukların açıklamalarından öğretmenlerin, çocukların kendilerini ifade etme, kendini yönetme, girişimcilik gibi özelliklerini geliştirmek amacıyla kendi etkinliklerine karar verme, seçim yapma, etkinliği başlatma, yönetme, yürütme ve sonlandırma gibi konularda özerkliği destekleyici çalışmalara yer vermekten ziyade genelde toplanma, temizlik, araç-gereç hazırlığı ve dağıtımı gibi ortak görev ve sorumluluklara ağırlık verdiği sonucu çıkarılabilmektedir.

Çocukların söylemlerinden ve sınıf içi çalışmaların gözleminden öğretmenlerin daha çok sanat etkinliklerine ağırlık verdiği, etkinliklerin daha ziyade öğretmen merkezli

yapılandırılmış çalışmalar olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin çocuklara daha çok sınıf düzenleme, masa hazırlıkları, toplanma ve temizlik konusunda görev ve sorumluluklar verdiği saptanmıştır.

Çocukların özerklik duygularını geliştirmek için yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış çocuk merkezli etkinliklere ağırlık verilmeli, onların etkinlikleri seçme, eylemlerini yönetme, karar süreçlerine katılmalarına, kendilerini daha özgür bir şekilde ifade edecekleri açık uçlu, problem çözmeyi gerektiren resim, müzik, drama, öykü, oyun gibi etkinliklere yönlendirilmeleri gerekmektedir. Çocuğun başlattığı ve öğretmenin başlattığı etkinliklere dengeli bir şekilde yer verilmeli, sınıf yönetimi öğretmen ve çocuklar tarafından paylaşılmalıdır. Bazı çocuklar bir görevde özerklik isterken, bazı çocuklar çalışacakları alanı seçmede özerk olmak isteyebilir. Anne baba ve öğretmen için en iyi strateji, her bir çocuk için nelerin önemli olduğunu belirlemeye çalışmak ve özerkliği teşvik noktasında bu kurala göre hareket etmek olmalıdır.

Çocukların her alandaki özerkliğini geliştirmek konusunda ebeveyn ve okul öncesi öğretmenleri için seminer ve çalıştaylar düzenlenebilir. Gerek ev gerekse okulda değerler eğitimi konularına ağırlık verilebilir. İleriye dönük araştırmalara yönelik okul öncesi çocukların özerklik algıları ile ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki incelenebilir. Çocukların mizaç özellikleri ile özerklik algıları karşılaştırılabilir. Çocukların özerklik algıları ebeveyn ve öğretmenlerin kişilik özellikleri açısından ele alınabilir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların yorum ve açıklamaları hem gelişim özelliklerinden dolayı hem de çeşitli nedenlerle değişkenlik ve tutarsızlık gösterebilmektedir. Bu yüzden onlarla görüşme yanında sınıf gözlemlerine de yer verilmelidir. Hazırlanan gözlem formuyla çocukların özerk davranışları gözlemlenebilir. Bu çalışmada sistematik gözleme yer verilmemiş olması çalışmanın bir eksiği olarak düşünülebilir.

Daha kapsamlı bir çalışmanın ön uygulaması olan bu çalışmada çocukların özerklik algısına ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Büyük çaplı çalışmada çocuklar yanında öğretmenlerin de özerklik algıları sorgulanacak ve öğretmenlerin, sınıflarındaki çocukların özerkliğini geliştirmek için kullandıkları stratejiler belirlenecektir.

Ek Bilgi

Bu çalışma Gözde Yılmaz'ın, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, Dr. Öğr. Üyesi Sevinç Ölçer danışmanlığında devam etmekte olan Yüksek Lisans tez çalışması kapsamında gerçekleştirilen pilot uygulamadır. Araştırma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü'nce desteklenmektedir (Proje No: 0439).

KAYNAKLAR

Abacı, O. (2003). *Okul öncesi dönem çocuklarında görsel sanat eğitimi*. (2.baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Aldanmaz, O. (2010). *İnsan onuru ışığında kişisel özerklik ve yerellik ilkesi*. 79-109. eski.erezincan.edu.tr adresinden erişilmiştir.

Anderson, J., & Honneth, A. (2005). Autonomy, vulnerability, recognition and justice. In J. Christman & J. Anderson (Eds.), *Autonomy and the challenges to liberalism* (pp. 127-149). New York, NY: Cambridge University Press. Doi:10.1017/CBO9780 511610325.008

- Aral, N. ve Can Yaşar, M. (2011). Sanat Eğitimi. Y. Fazlıoğlu (Ed.), *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi* içinde (s. 283-306). (2.baskı). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Artut, K. (2004). *Sanat Eğitimi: Kuramları ve Yöntemleri*. (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2007). Okul Öncesi Resim Eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2007). Eğitim psikolojisi: *Gelişim öğrenme öğretim*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Aydoğan, Y. ve Gültekin Akduman, G. (2016). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Aydoğmuş, K., Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2003). *Ana-baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim Psikolojisi*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Başal, H. A. (2003). *Gelişim ve psikoloji, nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebiliriz?* (1.Baskı). İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Bayrakdar, F. (2015). Cezaevlerinde Kalan 12-18 Yaş Grubu Çocukların Özgürlük Algılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Aksaray Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Ana Bilim Dalı. Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı. Aksaray.
- Ben-Ishai E. (2008) The Autonomy-Fostering State: Citizenship and Social Service Delivery. *Unpublished Doctoral Thesis*. Michigan University. Michigan, USA. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.821.5872&rep=rep1&type=pdf>
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. (A. Dönmez, Çev.) Ankara: İmge Yayınevi.
- Bredenkamp, S. (2016). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (H.Z. İnan ve T. İnan Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Burdurlu, B., Elibol C. ve Kılıç, Y. (2006). Okul öncesi çocuk oyuncaklarının malzeme kullanımı ve 4- 6 yaş çocuklarının renk tercihi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(9), 35-43.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (Çev., İ. D. E. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2001). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. (1.baskı). Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (12. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Christman, J. (2005). Saving positive freedom. *Political Theory*, 33(1), 79-88. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0090591704271302> adresinden erişilmiştir.
- Crittenden, P.M. (1990). Internal representational models of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*. 11(3), 259-277. [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1097-0355\(199023\)11:3%3C259::AID-IMHJ2280110308%3E3.0.CO;2-J/full](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1097-0355(199023)11:3%3C259::AID-IMHJ2280110308%3E3.0.CO;2-J/full)
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*, (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çelik, E.G. (2015). Algılanan ebeveyn kontrolü ile ergen iyi oluşu arasındaki ilişkide duygusal özerklik ve empatinin aracı rolü. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Ankara.
- Damon, W., & Eisenberg, N. (1998). *Handbook of child psychology*. http://library.mpib-berlin.mpg.de/toc/ze_2006_683.pdf adresinden erişilmiştir.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49: 14-23.
- Demiriz, S., Karadağ, A. Ve Ulutaş, İ. (2003) *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deslandes, R., & Potvin, P., (1999). 'Autonomy, Parenting, Parental Involvement in Schooling and School Achivement: Perception of Qubec Adolescent' ED. 430 697, (www.eric.ed.gov).
- Doğan Ömür, A. (2012). Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Özgürlük Kavramını Algılayışlarına İlişkin Bir Çalışma (İstanbul İli Örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ana Bilim Dalı. İstanbul.
- Edwards, L.C., & Nabors, M.L. (1993). The creative art process: What it is and what it is not. *Young Children*, 48(3), 77-81.
- Elkind, D. (1979). Erik Erikson: İnsanda gelişimin sekiz evresi, (Çev: Ali Dönmez), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(1) <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/502/6011.pdf>
- Epstein, A. S. (2001). Thinking about art: Encouraging art appreciation in early childhood settings. *Young Children*, 56(3), 38-43 <https://eric.ed.gov/?id=EJ635770>
- Erçevik, A. (2014). Lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler, İstanbul.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2002). *Gelişim öğrenme*. (11. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erikson, E. H. (1984). *İnsanın sekiz çağı*. (Çev: T.B. Üstün ve V. Şar). Ankara: Birey ve Toplum Yayıncılık.
- Esen, A. (2012). *Gelişim kuramları*. <http://ademesen.terapi.com/2012/01/18/gelisim-kuramlari/> adresinden erişilmiştir.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*, (7th ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1998). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (3. baskı), (Yayıma Haz: B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Geçtan (1999). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*.(14. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Gehrrens, K. (1944). *Music in the grade schools*. Boston: Colonial Press. https://books.google.com.tr/books/about/Music_in_the_Grade_Schools.html?id=zronWxNSWIgC&redir_esc=y
- Güngör Aytar, F. A. (2013). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (Ed. A. Ulusoy). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guay, F., Boggiano, A. K. & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, motivation and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Bulletin*, 27: 643-650.
- Hellman, A. (2009). Erkeklik nedir: okul öncesi eğitimde erkekliği yapısal olarak çözümlmek. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 6,13-24.
- High generation sport center. Okul Öncesi dönemde hareket gelişimi ve eğitimi <http://www.hgsportcenter.com/okul-oncesi-donemde-hareket-gelisimi-egitimi/> adresinden erişilmiştir.
- Holec, H. (1991). *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.
- İmamoğlu, A. ve Çelik, Y. (2009). Evlilik hayatında kıskançlık-dindarlık ilişkisine psikolojik bir yaklaşım. *Dini Araştırmalar*, 12(35), 7-29. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/52068>
- İnci, E. (2011). Kişilik gelişimi. M. Engin Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s.123-156). Ankara: Ertem Basım.
- Jalongo, M. R., & Narey, M. J. (2014). Understanding children's creative thought and expression. In J. P. Isenberg & M. R. Jalongo, *Creative thinkin and arts-based learning: Preschool through fourth grade* (6th ed., pp. 2-19). Upper Saddle River, NJ: Pearson [Read only pp. 2-19].
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). Özerk-ilişkisel benlik: Yeni bir sentez. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11, 36-44. <http://www.turkpsikolojiyazilari.com/PDF/TPD/37/04.pdf>
- Kant, I. (1995). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi*. (Ioanna Kuçuradi, Çev.). Ankara: TFK Yayınları.
- Karadayı, E. F. (1997). *İlişkili özerklik: Kavramı, ölçülmesi, gelişimi ve toplumsal önemi, gençlere ve kültüre özgü değerlendirmeler*. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. İzmir: Nobel Yayıncılık.
- Koç, E. (2002), Görsel algı becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program modelinin hazırlanması ve anasınıfı çocuklarında görsel algı gelişimine etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mezirciyan, L. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin özerklik düzeyleri ile değer yönelimleri ve kendini ayarlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erciyes.

- Milli Eğitim Bakanlığı *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı*. (2006). Ankara.
- Miller, P.H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları* (Z. Gültekin, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Nitzch, C. (2003). *Sinirlerinize hakim olun*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- O'Hara, D. P. (2006). Teacher autonomy: Why do teachers want it, and how do principals determine who deserves it? *Unpublished Doctoral Dissertation*. Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. AAI3227718)
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Öksüz, Y. (1997). Duyguların açılması eğitiminin üniversite öğrencilerinin özerklik düzeyine etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 152-164.
- Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M. (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: TED Yayınları. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Turkiyede_Okul_Oncesi.pdf adresinden erişilmiştir
- Özer, D. S. ve Özer, K. (2002). *Çocuklarda motor gelişim*. Akdeniz Üniversitesi Yayınları, Antalya.
- Ryan, R. M., & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340–356.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (22.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sesli, Ç. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin özerklik düzeyleri ile değer yönelimleri ve kendini ayarlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Erciyes Üniversitesi eğitim bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Sevinç M. (2005). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. (1.Baskı). Morpa İstanbul: Kültür Yayınları.
- Şahin, F. (2000). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. 2001. *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Topses, G. ve Serin, N. B. (2012). *Psikolojik danışma ve kişilik kuramları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Trautner, M.H., Gervai, J., & Németh, R. (2003). Appearance-reality distinction and development of gender constancy understanding in children. *International Journal of*

Behavioral Development, 27(3), 275-283. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/> adresinden erişilmiştir.

Tuzcuoğlu, S. (2005). Kişilik gelişimi. Betül Aydın (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* (s. 123-156). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tüzün, H. (2001). Guidelines for converting existing courses into web-based format. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470167.pdf> adresinden erişilmiştir.

Ulutaş, İ. ve Ersoy, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1) https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/28381664/12_1.pdf? Adresinden erişilmiştir.

Üre, Ö. (2000). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan program ve farklı etkinliklerin çocukların özerklik (otonomi) ve atılganlık gelişim düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Üstünyer, F. (2009). *Karakter eğitimi ile ilgili eğitimci görüşleri*. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yavuzer, H. (1990). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1998). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunun ilk altı yılı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2001). *Çocuk psikolojisi*. (20. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2012). *Resimleriyle çocuk: Resimleriyle çocuğu tanıma*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2016). *Çocuk eğitimi el kitabı*. (22. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri: Diyarbakır huzurevleri anaokulu örneği, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, Y. (2007). Anne-baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarısı ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Ankara.

Wong, Eugene H.; Wiest, Dudley J. & Cusick, Lisa B. (2002). Perceptions of autonomy support, parent attachment, competence and self-worth as predictors of motivational orientation and academic achievement: An examination of sixth- and-ninth-grade regular education students. *Adolescence*, 37(146): 255-266.

Woolfolk Hoy, A. (2016). *Eğitim psikolojisi*. (12.Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Wößmann, L. (2007). International Evidence on School Competition, Autonomy and Accountability: A Review. *Peabody Journal of Education*, 82 (2-3): 473-497.

Wößmann L., Schütz, G., Lüdemann, E. & West M. R. (2007). School Accountability, Autonomy, Choice and the Equity of Student Achievement: International Evidence from

PISA 2003. OECD Education Working Paper No.12, EDU/WKP(2007)7. Paris: OECD. <http://www.elternlobby.ch/deutsch/argumente/pdf/fbw13woessmann.pdf> adresinden 11.01.2013 tarihinde erişilmiştir.

Zembat, R. ve Keleş, S. (2011). Erken çocuklukta toplumsal cinsiyet değişmezliği ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması https://www.researchgate.net/profile/Sadiye_Keles/publication/221675149 adresinden erişilmiştir.

Zimmer-Gembeck, M. J. & Collins, W. A. (2003). Autonomy development during adolescence. In G. R. Adams & M. Berzonsky (Eds.), *Handbook of Adolescence* (pp. 175- 204). Oxford: Blackwell.

Expanded Abstract

In the preschool period when a large part of the personality is shaped, children have great responsibilities to their preschool teachers and their families to be able to manifest themselves clearly throughout their lives, to be happy, healthy, confident, able to realize their goals, to become self-aware and free individuals. As in all issues, the emphasis on cultural diversity in relation to autonomy is related to the existence of autonomy or how it has been gained from its absence. There is a need for research on autonomy development, autonomy and supportive strategies in our society. The research is a descriptive study in the screening model. The study's study group consisted of twenty children who were randomly selected from two kindergartens with similar socio-economic levels and conditions in a city in the south of Turkey in the spring of 2016-2017 academic year. Semi-structured open-ended interview questions prepared by researchers to determine the autonomy perceptions of children aged six years were used as data collection tools in the survey. Following the evaluation of the five pre-school education and qualitative research specialist training programs and teaching faculty members who were consulted, interview questions were put into final form and applied. A categorical theme analysis technique was used to analyze the data. The categories were determined according to recurring themes after interviews with children. It turned out that the majority of the children referred to their views relate the concept of autonomy to large motor events and that they see a concept equivalent to art activities as a result of this work to determine how children of six years of age who benefit from pre-school education understand the concept of autonomy in a concrete way in accordance with their developmental characteristics. Namely; (C1F), Kite flying, (C2F), Swinging on a bi-swing like a swing, touching the sky, (C3M), Bird fly, (C4F), Running on the grass, Going out on the trees, (C9F), Swimming on the sea, (C11M), Cycling, (C12M), roll....). At these ages, the activity levels of children are very high. Unless you have an activity that draws a lot of attention, they can not sit in a place for a long time. They need to run, jump, climb, slip, crawl. They use their big muscles well for their small muscles. In this study, four children define painting as autonomy. (C13F), Making Pictures; (C14M), Painting; (Ç18F), Papatyalılar was taken off and crowned, my father bi had crown me on. They use their big muscles well for their small muscles. In this study, four children defined painting as autonomy. (Ç8F), making flowers; (C13F), making pictures; (Ç14M), Making Pictures; (C18F) Dad cut and crown, my dad had a crown on me. As age grows, interest in table events is increasing, especially when major motor events diminish at age six. Art activities constitute a good field of observation for recognizing, exploring, and evaluating their present talents by providing a free environment in which the child's inner world can

reflect his feelings and thoughts. The point of attention in the end result is that children have to associate the concept of autonomy with the activities and responsibilities they have in school. When children's answers are examined, it can be said that games and art events have an important place in teachers' daily activity program. In particular, it is another remarkable feature that the tasks and responsibilities that teachers give to children in the class and the common duties and responsibilities that children like to do are common. It can also be said that children's responses are also influenced by recent experiences. The opinion of the teacher on the duties and responsibilities given by the teacher (C3M) is "Imm Litter collecting", (C5F) "Collecting the pilots, collecting the garbage"; (C3M) 's opinion on the question of tasks and responsibilities that the child likes to do, "Cleaning", (Ç5F) "The collectors of the pants" have been. (C6M) autonomy as "not harming others"; (C15M), "hanging from the tail of the cat". In the pre-school period where social value judgments are beginning to be won, a number of children are beginning to implement autocontrol, while in some children the slowness of social development is noticeable. The judgments of children aged six are based only on the facts observed in limited circumstances. The reasons behind the behavior are ignored. Such a logic also causes children to believe that the rules are precise and unchangeable. According to Piaget, children are not the rule in the pre-school period, so morality is not the norm in this period. (C15M), the autocontrol weakness is striking. (C16F) autonomy as "lying with my mother to my father". In the pre-school period, the parents are seen as a shelter and the child feels safe and comfortable in this way. (C7F) autonomy, as well as the freedom of movement with its portrayal of "the release of birds in our home", emphasizes the abstract direction of autonomy in one place. Children's autonomy depicts the social, emotional, and behavioral aspects of autonomy. The findings of the study were interpreted in the light of the theories on the development of autonomy in children and the opinions of educators and experts in the field.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÜSTÜN YETENEKLİ VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUĞU OLAN AİLELERİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ*

Cansu BOZAN DENİZ**

Zeynep KURTULMUŞ***

ÖZ

Çalışmada okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuğu olan ve okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocuğu olan ailelerin üstün yetenekli çocuklarla ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmamızın çalışma grubunu okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuğu olan 10 ebeveyn ve okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocuğu olan 10 ebeveyn olmak üzere toplam 20 kişi oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analizin kullanıldığı bu çalışmada yüz yüze görüşme yapılmıştır. Kapsam geçerliliği bakımından Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Ana Bilim Dalı'ndan 3 uzman görüşü alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulup uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmamızın sonucunda; çalışma grubunda yer alan normal gelişim gösteren çocuğu olan ailelerin üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları özellikler hakkında yeterli ve doğru bilgilere sahip olmadıkları, üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin ise çocuklarının özelliklerini bildikleri fakat eğitim ve uygulamalar hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: üstün yetenek, normal gelişim gösteren çocuk, aile görüşleri, bilgi düzeyi

INVESTIGATION ON THE VIEW OF FAMILIES WITH GIFTED CHILDREN AND SHOWING NORMAL DEVELOPMENT IN THE PRE-SCHOOL PERIOD IN REGARD TO GIFTED CHILDREN

ABSTRACT

The aim of the study was examining the ideas of families had a children with gifted children in preschool period and families had children with normal development indication in preschool period. Towards this purpose, the study group constitutes 20 parents, 10 parents who are normal development in preschool period and 10 parents who are gifted children in preschool period. This study which qualitative research method used is interviewed face-to-face. In terms of content validity, semi-structured interview form was formed by taking 3 expert opinions from Gazi University Primary Education Department Preschool Education Program. The obtained data were analyzed using descriptive analysis method. As a result of the research; families with children who are normally developing in the study group are not aware that gifted individuals do not have adequate and accurate information about the characteristics they possess, parents with a gifted child know that they know the characteristics of their children but do not have enough knowledge about education and practice.

Keywords: gifted and talented, normal developed child, thoughts of parents, knowledge level of parents

* Bu çalışma 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, cansubozan2604@gmail.com

***Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, zeynepkurtulmus@gmail.com

GİRİŞ

Geçmişten günümüze kadar üstün zekâ ve yetenek kavramlarına bakış açısı değişimler göstermiştir. 1960'lı yıllara kadar genellikle zekânın sonradan değişmeyeceğine, tamamen kalıtsal olduğuna ve eğitimin etkili olmayacağına inanılmaktaydı. Bu tarihten sonraları ise teknolojinin gelişmesi, insanların farklı yaşam deneyimleri geçirmesi ile zekânın sonradan değişebileceğine, zekâ üzerinde çevrenin etkisi olduğuna ve zekânın gelişebileceğine olan inanış ortaya çıktı. 1972 yılında yayınlanan Marland Raporu'na göre genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, liderlik yeteneği, yaratıcı düşünce yeteneği, görsel sanatlarda yetenek, psiko-motor yetenek alanlarından birkaçında başarı göstermek üstün yetenek olarak tanımlanmıştır ve zekânın sadece zekâ testleriyle ölçülemeyeceği vurgulanmıştır (Akarsu, 2004a; Davaslıgil, 2004).

Üstün zekâlı çocuklar, geçerli ve güvenilir zekâ testlerinde sürekli olarak 130 ve daha yukarı olup yaşlılarının %98'inden üstün olan çocuklardır. Üstün yetenekli çocuklar, zekâ bölümü sürekli olarak 110-120 ve daha yukarısı olup matematik, resim, müzik gibi alanlarda yaşlılarının %99'undan üstün olan çocuklardır (Ömeroğlu, 2004). Türkiye'de üstün yetenekli çocukların eğitimi ve geliştirilmesi ile ilgilenen Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesine göre üstün yetenekli çocuk, sanat, liderlik, zekâ, yaratıcılık veya özel akademik alanlarda yaşlılarından daha yüksek düzeyde performans gösterebildiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2015). Günümüzde üstün zekâlı ve üstün yetenekli kavramları birlikte kullanılmaktadır. Zekâ olarak dar kapsamlı bir ifadeden ziyade sosyal duygusal, dil, müzik ve diğer beceri alanlarını da kapsadığından dolayı üstün zekâ ile üstün yetenek kavramları üstün yetenek şeklinde tek bir başlık altında toplanmıştır (Avcı & Ersoy, 2004; Ömeroğlu, 2004).

Üstün yetenekli çocukların tanınması; yaratıcılık, zekâ ve motivasyon gibi bireysel özelliklere göre çocuklar hakkında bilgiler toplanarak bu bilgilere göre çocukların potansiyelleri ve zihinsel kapasiteleri hakkında kararların alındığı süreçtir. Bu süreçte çocuklarla ilgili toplanan bilgilerin detaylı, güvenilir ve doğru olması için bilgi toplama araçlarının çeşitli olması ve farklı alanlardan uzmanların tanılama sürecine katılması gerekmektedir. Ayrıca eş zamanlı olmayan gelişim de göz önünde bulundurulmalıdır. Eş zamanlı olmayan gelişim, çocukların tüm alanlarda üstün olduğu önyargısını ortadan kaldırmaktadır. Bu gelişime göre üstün yetenekli bir çocuk bazı alanlarda üstün olup, diğerlerinde ortalama hatta geride olabilir. (Sak, 2013, s.93, Saranlı, 2017b). Üstün yetenekli çocukların tanınmasında standart testlerden grup başarı testleri, grup zekâ testleri, bireysel zekâ testleri ayrıca aday gösterme ve yaratıcılık testleri kullanılmaktadır. Bu testlere ek olarak kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleri, biyografik veriler, gözlem ve portfolyolardan da yararlanılmaktadır. Okul öncesi dönem çocukları ise üstün yetenekli olarak tanılanamayacağı için çocuğun potansiyel olarak üstün yetenekli performansına sahip olup olmadığı belirlenir (Conklin & Frei, 2016; Davis, 2014; Johnsen, 2005, s.20-21; Smith, 2012, s.43). Üstün yetenekli çocukların kendi potansiyellerini ortaya çıkarmaları için sadece tanılama aşaması da yeterli değildir. Tanılamanın ardından planlamalar ile gerekli program oluşturulup uygun eğitimin de sağlanması gerekmektedir.

Üstün yetenekli çocukların eğitimsel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için hazırlanan eğitim stratejileri onların bireysel özelliklerine ve yaşlarına uygun olarak geliştirilmelidir. Üstün yetenekli çocukların alacakları eğitimin çok yönlü ve yaratıcı olması gerekmektedir. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde yaygın olarak kullanılan eğitim stratejileri

hızlandırma, gruplandırma ve zenginleştirmedir. Hızlandırma, çocuğun okula erken başlama, sınıf atlama, ders atlama ve üniversiteye erken giriş gibi kendi hızlarına uygun öğretim programlarına devam etmelerini sağlayan eğitim stratejisidir. Gruplandırma; üstün yetenekli çocuklar eğitime her gün ve her zaman kendisi gibi üstün yetenekli çocuklarla normal programdan farklı zenginleştirilmiş bir program ile devam ettikleri tam gün homojen sınıflar bulunmaktadır. Öğrenci sınıfından ayrılmadan normal örgün sınıfında seviye grupları oluşturularak çalışmalar yapılan tam gün heterojen sınıflar bulunmaktadır. Haftada bir öğleden sonra iki veya üç saatliğine normal sınıflarından ayrılarak, üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda uzman bir eğitimcinin denetiminde zenginleştirme etkinliklerine katılmasıyla gerçekleşen yarım gün veya geçici gruplamalardan oluşmaktadır. Zenginleştirme, etkinlik çeşidinin artırıldığı yatay zenginleştirme ve belirlenen konuyla ilgili derinlemesine araştırmalar yapılan dikey zenginleşme olarak ikiye ayrılmaktadır (Enersen, Robinson & Shore, 2014, s. 224; Sak, 2009; Vuran; 2013).

Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuğun erken tanınması, üstün olan özelliklerini geliştirebilmesi ve uygun eğitimi alması çok önemlidir. Aile de bu erken tanılama ve çocuğunun yeteneklerini bilerek geliştirmede büyük bir işleve sahiptir. Aileler çocuklarını gözlemleyerek onları tanımaya ve gerçek potansiyellerini anlamaya çalışmalıdırlar. Çocuğun potansiyelini en üst düzeye çıkarabilmek için çocuğu doğduğu andan itibaren tanımak, her alanda yapabileceklerini bilmek büyük bir öneme sahiptir. Böylece çocuklarının üstün yetenekli olduğunu erken yaşlarda fark edebilirler. Ayrıca üstün yetenekli çocukların sahip oldukları özellikler ve ihtiyaçları bu çocukların ebeveynlerinin erken müdahale yapmaları gerektiğini göstermektedir. Erken müdahale yapılmadığında ilerleyen yıllarda sosyal-duygusal sorunlar, yeteneğin gelişmemesi ve akademik başarısızlıklar gibi durumların oluşma ihtimali bulunmaktadır. Anne babalar birlikte ortak sorumluluklar alarak çocukları için uygun stratejiler uygulayarak uzman kişilerle iş birliği içinde olmalıdırlar. Aileler çocukları hakkında destek almak için rehber öğretmenlerine, rehberlik araştırma merkezlerine, Bilim ve Sanat Merkezlerindeki (BİLSEM) rehberlik öğretmenlerine, çocuk psikologlarına, çocuk gelişimi alanındaki uzmanlara başvurulabilir. Ayrıca çeşitli seminerler, kitaplar, dergiler, filmler yoluyla bilgi edinilebilir (Dağlıoğlu & Alemdar, 2010; Koç & Saranlı, 2017; Rogers, 2002, s.14; Saranlı, 2017a; Saranlı & Kurtulmuş, 2017).

Üstün yetenekli çocuğa sahip olmak, ailenin üstesinden gelmesi gereken bir sorun olabilir. Çünkü yapılan araştırmalarda ailelerin büyük bir çoğunluğu üstün yetenek ve zekânın ne demek olduğunu, çocuklarının üstün yetenekli ve zekâlı olup olmadığını, ne yapmaları, nasıl bir tutum içerisinde olmaları ve ne tür bir eğitim almaları gerektiğini bilmediklerini veya yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. (Demirhan, Erdoğan & Ünal, 2016; Özsoy, 2014; Weber & Stanley, 2012). Aile, üstün yetenekli çocukların özelliklerini bilerek hareket etmelidir. Üstün yetenekli çocuklardaki gelişim, normal çocuklardan farklılık göstermektedir. Bu nedenden dolayı aileler çocuklarının özelliklerinde yer alan farklılıkları da dikkate alarak onları anlamaya çalışmalıdırlar (Kurtulmuş, 2010; Saranlı, 2017c).

Bunun yanı sıra aileler çocuklarının özelliklerini gözlemleyebilmeli ve ne gibi özelliklere sahip olup olmadığını analiz edebilmelidirler. Bunu yapabilmeleri için üstün yetenekli çocuklar hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Kendi çocuklarının özelliklerini bilse dahi üstün yetenekliler hakkında herhangi bir bilgi birikimi yoksa çocuk hakkında tam bir değerlendirme yapamazlar. Böylelikle erken yaşta keşfedilemeyen çocuğun sahip olduğu

nitelikler geliştirilemez. Bu yüzden aileler üstün yetenekli çocukların özellikleri hakkında bilgi edinmeli, çeşitli kaynaklara başvurmalı ve yeterli gözlemi yapıp gerektiğinde destek alabileceği kaynakları bilmelidir. Böylece ev ortamının düzenlenmesi, daha fazla bilgi alınması ve eğitim programlarının hazırlanması mümkün olur. (Dağlıoğlu & Alemdar, 2010; Sak, 2013; Saranlı& Metin, 2014; Metin& Saranlı, 2015; Saranlı, 2017a).

Üstün yetenekli çocuklar, akranlarına göre farklı zihin özelliklerine sahiptir. Bu zihin özellikleri akranlarından daha ileridir ve birçok konuda düşünme becerileri üst seviyededir. Daha kolay ve çabuk öğrenirler. Zihinsel olarak kolayca genellemeler yapabilirler ve belleklerinde daha uzun süre muhafaza edebilirler. Erken konuşabilirler ve konuşurken bedensel ifadelerle daha az yer verirler. Kelimeleri yerinde kullanmaya çalışırlar ve akıcı bir şekilde konuşmayı sürdürürler. Dikkatlerini daha uzun süre yoğunlaştırabilirler. Soyut düşünme becerileri geliştiği için daha küçük yaşlarda mecâzi anlamları kavrayabilirler. Küçük yaşlardan itibaren mantıksal muhakemeler kurabilir ve karmaşık problemleri rahatça çözümlerler. Detaylı ve dikkatli bir gözlem yeteneğine sahiptirler. Neden ve sonuç ilişkilerini hızlı kurabilirler ve daha kolay çözümlene yeteneklerini geliştirmişlerdir. Olaylar karşısında sorgulayıcı tutumlar sergiler. Kendi yaşlılarından daha üst seviyede konulara merak gösterirler ve araştırmaya isteklidirler. Yeni ve farklı ürünler ortaya koymaktan hoşlanırlar ve yüksek düzeyde bir yaratıcılığa sahiptirler. Hayal güçleri olağanüstü boyutlardadır. Genelleme yapma, bilgileri transfer etme, mantıksal çağrışımlarda bulunabilme özellikleri yaşlılarından ileridedir. Sözlü ve yazılı dili akranlarından ileri düzeyde uygun biçimde ve daha iyi ifade edebilme yetenekleri vardır. Bebeklik döneminden itibaren kitaplara ve okumaya merakları vardır (Baykoç, 2010; Callard-Szulgit, 2010; Cutts & Moseley, 2004, s.63; Ömeroğlu, 2004).

Üstün yetenekli çocuklar akranlarına göre sosyal yönden çabuk gelişirler. Yeni ve farklı durumlara daha kolay uyum sağlayabilirler. Bağımsız ve çok yönlü çalışmayı severler ama gerekirse arkadaşlarıyla iş birliği kurabilirler. Başkalarıyla içten ve yakın dostluklar kurup bunu uzun süre devam ettirebilirler. Katıldıkları sosyal aktivitelere verimli bir şekilde katkılarda bulunurlar. İnsanlarla etkileşimlerinde oldukça olgundurlar. Birçok sosyal problemle karşılaşsalar bile bunlara uygun çözüm yolları bulurlar. Başkalarının ihtiyaçlarına ve düşüncelerine duyarlı davranırlar. Organizasyon yetenekleri gelişmiştir ve grup içinde doğal bir şekilde lider seçilirler. Başkalarına yardım etmekten mutlu olurlar ve toplumsal olaylara karşı akranlarından daha duyarlıdırlar (Clark, 2015; Hallahan & Kauffman, 2006; Ömeroğlu, 2004; Özbay, 2013; Sousa, 2003).

Ailelerin, çocuklarının bu gibi özelliklerini bilmeleri, uygun eğitim ve desteği sağlamaları gerekmesinin yanında yaşadıkları güçlükler de vardır. Ailelerin çocuklarıyla ilgili üstlendikleri sorumlulukları, sahip olmaları gereken bilgi düzeyleri üstün yetenekli bir çocukları olma durumunda daha da güçleşmektedir. Üstün yetenekli bir çocuğa sahip olan ailelerin yaşadığı güçlüklerden ilki çevrede karşılaştıkları ön yargılı tutumlarla mücadele etmektir. Çevredeki insanlar da üstün yetenekli çocuk hakkında bilgi sahibi değilse aile bu durumda yanlış tutumlarla başa çıkmak zorunda kalmaktadır. Bu konuda aile okul ve uzmanlarla iş birliği içinde hareket etmelidir. Gerekirse çevrede bulunanlara yönelik bilgilendirici broşürler veya toplantılar yapılarak üstün yetenekliler hakkında bilgi verilmelidir. Ailelerin yaşadığı güçlüklerden bir diğeri de üstün yetenekli çocukların özelliklerini tanıyarak gelişimlerini desteklemenin diğer ailelerden daha fazla sorumluluk yüklediklerini düşünmeleridir. Fazla sorumluluk alacaklarını düşünmek ailelerin bu konuda çocuklarının yeteneklerini göz ardı etmelerine neden olabilmektedir. Bununla

ilgili olarak aile okul ve uzmanlarla görüşerek işbirliği yapmalıdır. Böylece sorumluluklarının derecesini bilerek ona uygun kendisini hazırlayarak hareket edebilir. Aynı zamanda karşılaşılan güçlükler arasında ailelerin büyük bir çoğunluğunun üstün yetenekli kavramının ne olduğunu, üstün yetenekli çocukların özelliklerinin neler olduğunu, nasıl davranmaları gerektiğini ve bu konuda nerelere başvurabileceklerini bilmemeleridir. Aslında okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların keşfedilmesi açısından kritik bir dönemdir (Dağlıoğlu& Alemdar, 2010; Dağlıoğlu& Suveren, 2013; Levent, 2013; Rogers, 2002).

Bu açıdan yapılan çalışma ile okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuğu olan ve olmayan ailelerin üstün yetenekli çocukların özellikleri, desteklenmesi ve nerelere başvuracakları konusunda ailelerin ne gibi bilgilere sahip olduklarını belirlemek amaçlanmıştır. Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri konusunda alan yazında çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde ailelerin üstün yetenekli çocuk kavramına ilişkin algılarını inceleyen (Demirhan, Erdoğan& Ünal, 2016; Özsoy, 2014), ailelerin yaşadıkları güçlükler (Karakuş, 2010; Temel& Kurtulmuş, 2017), uygulanabilecek aile eğitim programları ve ailelerin başa çıkma yöntemleri (Saranlı&Metin, 2014; Saranlı & Metin, 2012; Saranlı, 2015; Saranlı, 2017a, 2017c), üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak ve tanılamada ailenin yeri (Dağlıoğlu& Alemdar, 2010; Dağlıoğlu& Suveren, 2013; Weber& Stanley, 2012) gibi konular çerçevesinde ele alındığı görülmüştür. Bu çalışmaların alana getirdiği katkılar ile birlikte normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin ve üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin birlikte değerlendirildiği, bu iki grup ebeveynin bir arada üstün yetenekli çocukların özelliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin, farkındalıklarının ve ne tür desteğe ihtiyaç duyduklarına odaklı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Aileler çocuklarının hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Ailelerin üstün yetenekli çocuklar hakkında bilgi düzeyleri erken tanılama ve çocuğun potansiyelini geliştirmede özen gösterilmesi gereken bir konudur.

Bu çalışmada okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuğu olan ve okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin üstün yetenekli çocuklarla ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada normal gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin üstün yetenekli çocukların özelliklerine ilişkin bilgi düzeylerine bakılarak çocuğun erken tanılmasında ailenin önemini vurgulamak amaçlanmıştır. Böylece çeşitli programlar ve eğitimler ile tüm ailelere yönelik bilgilendirici çalışmalar yapılmasına ve farkındalığın artırılmasına yönelik yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin çocuğunun üstün yetenekli olma durumunu değerlendirme becerileri ve destek duydukları alanlar incelenmiştir. Böylece ebeveynlerin tanılamadaki önemlerine ve çocuklarını yeterince destekleyebilecek bilgiye ve çevre olanaklarına sahip olup olmadıklarını değerlendirmek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma modeli

Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Nitel araştırma, araştırmacıların çalışma öncesi taramalar ile oluşturdukları açık uçlu sorular ile görüşmelerini yürüttüğü ve elde edilen veriler ile kategoriler oluşturularak bu kategoriler arasında ilişkiler kurup sonuçlara ulaştığı araştırma türüdür. (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışma grubu

Üstün yetenekli çocukların özelliklerinin bilinerek erken tanınması ve üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin destek duydukları alanların belirlenmesi amacıyla araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da MEB'e bağlı bağımsız bir özel anaokulunda okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocuğu olan 10 ebeveyn ve Ankara Özel Liderler Okulu'nda okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuğu olan 10 ebeveyn olmak üzere toplam 20 ebeveyn oluşturmaktadır.

Tablo 1. Normal gelişim gösteren çocuğu olan ailelere ilişkin bilgiler

Katılımcılar Anne, Baba	Yaş	Eğitim Durumu	Çocukların Cinsiyet ve Yaşları
N1	34	Lisans	Kız 4 yaş
	36	Ön Lisans	
N2	38	Ön Lisans	Kız 4 yaş
	38	Lise	
N3	39	Lise	Erkek 5,5 yaş
	45	Ortaokul	
N4	31	Lise	Kız 5 yaş
	34	Lisans	
N5	35	Lisans	Erkek 6 yaş
	40	Lisans	
N6	38	Lisans	Kız 5 yaş
	40	Lisans	
N7	35	Lise	Kız 5 yaş
	39	Lise	
N8	25	Lise	Erkek 5 yaş
	30	Lise	
N9	36	Lisans	Kız 5 yaş
	38	Lisans	
N10	33	Lisans	Kız 5 yaş
	33	Lisans	

Katılımcı anne ve babaların gizliliği nedeniyle harflendirme yapılarak ailelerin bilgileri verilmiştir. Katılımcı anne ve babalardan 10 lisans mezunu, 6 lise, 2 ön lisans ve 1 ortaokul mezunu bulunmaktadır. Annelerin yaş ortalaması 34,4; babaların yaş ortalaması 37,3 tür. 5 anne ev hanımı, 3 anne öğretmen, 1 anne memur ve 1 anne ise özel eğitimcidir. Babaların ise 2 serbest meslek diğerleri inşaat mühendisi, iç denetçi, tasarımcı, memur, mali müşavir, taksici ve işçi olarak farklı dallarda olduğu görülmektedir. Katılımcı 5 ailenin iki çocuğu olduğu, 5 ailenin ise tek çocuğu olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Üstün yetenekli çocuğu olan ailelere ilişkin bilgiler

Katılımcılar Anne, Baba	Yaş	Eğitim Durumu	Üstün yetenekli Çocuklarının Cinsiyet ve Yaşları
Ü1	36	Yüksek Lisans	Erkek 4 yaş
	34	Lisans	
Ü2	32	Lisans	Kız 4 yaş
	38	Lise	

Ü3	30 28	Ön Lisans Lise	Erkek 4,5 yaş
Ü4	36 40	Lisans Lisans	Erkek 6 yaş
Ü5	37 40	Yüksek Lisans Lisans	Erkek 5 yaş
Ü6	31 35	Yüksek Lisans Lisans	Erkek 5,5 yaş
Ü7	34 30	Lisans Lisans	Kız 5 yaş
Ü8	36 40	Lisans Lisans	Kız 6 yaş
Ü9	37 37	Lisans Lisans	Erkek 5 yaş
Ü10	36 38	Lisans Lisans	Kız 5 yaş

Katılımcı anne ve babalardan 17 lisans mezunu, 2 yüksek lisans mezunu ve 1 ön lisans mezunu bulunmaktadır. Annelerin yaş ortalaması 34,5; babaların yaş ortalaması 36'dır. 2 anne öğretmen diğer annelerin ise mali müşavir, doktor sekreteri, coğrafyacı, koordinatör, mimar, insan kaynakları, diyetisyen ve tıbbi tanıtım olarak farklı meslek dallarında oldukları görülmektedir. Babaların 3 tanesinin mühendis, diğerlerinin ise her biri ayrı olarak futbolcu, medikal satış, esnaf, subay, satış sorumlusu, ticaret ve sigortacı oldukları görülmektedir. Katılımcı 6 ailenin tek çocuğu, 4 ailenin iki çocuğu olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli çocuklardan 6'sının erkek, 4'ünün kız çocuğu olduğu ve bu 10 çocuğun yaş ortalamasının 5 olduğu görülmektedir.

Verilerin toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Çalışmada ailelerle yüz yüze görüşme yapılarak araştırma verileri toplanmıştır. Görüşmeler 2017 Ağustos, Eylül ve Ekim ayları boyunca gerçekleştirilmiştir. Ebeveynler ile çocuklarının okulunda 25 ile 35 dakika arası görüşme yapılmıştır. Kişisel Bilgi Formu doldurularak görüşmeye başlanmıştır. Görüşme esnasında çocukların ebeveynlerinin yanında bulunmaması rica edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formda anne ve babanın yaşını, eğitim durumunu, mesleğini, ailenin çocuk sayısı ile bu çocukların yaş ve cinsiyetlerini içeren 7 kısa cevaplı soru yer almaktadır.

Aile Görüşme Formu

Araştırmada öncelikle okul öncesi dönem üstün yetenekli bireyler ve aileleri ile ilgili alan yazın incelenmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan taslak görüşme formu Gazi Üniversitesi

Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndan 3 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliliği bakımından ilgili uzmanlardan gelen eleştiriler ve öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Üstün yetenekli çocuğu olan ailelere yönelik 14 açık uçlu soru ve üstün yetenekli çocuğu olmayan ailelere yönelik 10 açık uçlu soru olmak üzere form iki başlık şeklinde hazırlanmıştır. Üstün yetenekli çocuğu olan ailelere yönelik üstün yetenekli çocuklarının yaş ve cinsiyetlerini, ne zaman ve kim tarafından fark edildiğini içeren genel olarak çocuklarının olumlu/olumsuz özellikleri, ailenin yaşadıkları güçlükleri, başvurabilecekleri kişi/kurumları ve çocuklarının eğitimleri hakkında sorular sorulmuştur.

Üstün yetenekli çocuğu olmayan ailelere yönelik genel olarak üstün yetenekli çocukları özellikleri, eğitimleri, destek alınacak kişi/kurum hakkında bilgileri ve ailelerin karşılaşılabilecekleri güçlükler ile üstün yetenekli çocuğa sahip olmak isteme, çocuğunun sınıfında üstün yetenekli arkadaş isteme durumları sorulmuştur. Aşağıda görüşme sorularına yer verilmiştir.

Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Olan Ebeveynlere Yönelik Sorular

1. Ailenizde veya çevrenizde başka üstün yetenekli çocuk var mı? (Varsa size yakınlık derecesi nedir ve kaç yaşında?)
2. Üstün yetenekli çocukların özellikleri hakkında bilginiz var mı?
3. Üstün yetenekli çocukların özellikleri nelerdir?
4. Çocuğunuz üstün yetenekli olsaydı nerelerden veya kimlerden destek alırdınız?
5. Bir çocuğun üstün yetenekli olduğunu size düşündürebilen davranışları nelerdir?
6. Sizce üstün yetenekli çocuğu olan ailelerin karşılaştığı güçlükler nelerdir?
7. Üstün yetenekli çocuğu olan ailelerde olumlu bulduğunuz ve daha kolay olduğunu düşündüğünüz yönler nelerdir?
8. Üstün yetenekli çocukların eğitimleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
9. Üstün yetenekli bir çocuğunuz olmasını ister miydiniz? Neden?
10. Çocuğunuzun bulunduğu sınıfta üstün yetenekli olan bir arkadaşının bulunmasını ister misiniz? Neden?

Üstün Yetenekli Çocuğu Olan Ailelere Yönelik Sorular

1. Üstün yetenekli çocuğunuz kaç yaşında ve cinsiyeti nedir?
2. Ailenizde veya çevrenizde başka üstün yetenekli çocuk var mı? (Varsa size yakınlık derecesi nedir ve kaç yaşında?)
3. Çocuğunuzun üstün yetenekli olduğunu kim fark etti?
4. Çocuğunuzun üstün yetenekli olduğunu ilk olarak ne zaman fark ettiniz?
5. Çocuğunuzun üstün yetenekli olduğunu fark ettiğinizde neler hissettiniz?
6. Bu konuda nereye veya kime başvurduunuz?
7. Kimlerden veya nerelerden destek aldınız?
8. Üstün yetenekli çocukların özellikleri hakkında bilginiz var mı? (Üstün yetenekli çocukların özellikleri nelerdir?)
9. Çocuğunuzda bulunan farklı özellikler nelerdir?
10. Üstün yetenekli çocuğunuz ile yaşadığınız güçlükler nelerdir?
11. Üstün yetenekli çocuğunuzun olumlu bulduğunuz ve daha kolay olduğunu düşündüğünüz yönleri nelerdir?
12. Üstün yetenekli çocuklar ile ilgili herhangi bir eğitime katıldınız mı? (Neler?)
13. Üstün yetenekli çocuğunuza destek olmak için bu konuda nerelerden destek alıyorsunuz ve neler yapıyorsunuz?

14. Anne ve baba olarak üstün yetenekli çocuğunuz hakkında en çok hangi konuda desteğe ihtiyaç duyuyorsunuz?

Verilerin analizi

Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve yorumlandığı analiz tekniğidir. Bu araştırma türünde okuyucuya özetlenen ve yorumlanan bulguların sunulması temel amaçtır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

BULGULAR ve YORUM

Araştırmada 10 normal gelişim gösteren çocuğun ebeveyni, 10 üstün yetenekli çocuğun ebeveyni olmak üzere 20 ebeveynin sorulara verdiği yanıtlar temalar halinde verilen yanıtlardan doğrudan alıntılar yaparak açıklanmıştır.

Normal gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin görüşleri

Tablo 3. Normal gelişim gösteren çocukları olan ebeveynlerin üstün yetenekli bireylerle karşılaşma/karşılaşmama durumu

Görüşler	Kodlar	f	%
Karşılaşma Durumu	N2	1	10,0
Karşılaşmama Durumu	N1, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10	9	90,0
Toplam		10	100,0

Soruyu cevaplandıran 10 ebeveyninden 1 ebeveyn üstün yetenekli bireyle karşılaştığını söylerken geri kalan 9 ebeveyn daha önce üstün yetenekli bir bireyle karşılaşmadığını söylemiştir. Tablo 3 e göre N1 ebeveyni “*Tescillenmiş yok*” ve N2 ebeveyni “*Üstün yetenekli bir yeğenim var*” demiştir.

Tablo 4. Normal çocukları olan ebeveynlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri hakkında bilgi durumları

Görüşler	Kodlar	f	%
Biliyorum	N1, N2, N4, N5, N7	5	50,0
Kısmen Biliyorum	N3	1	10,0
Bilmiyorum	N6, N7, N9, N10	4	40,0
Toplam		10	100,0

	Görüşler	Kodlar	f
	Yaşlılarından üstün	N2, N3, N4, N5	4
Olumlu Bilişsel ve Dil Gelişim Özellikleri	Meraklı, soru soran	N3, N7	2
	Yaratıcı, hayal gücü yüksek	N1	1
Olumlu Psikomotor Gelişim Özelliği	Hareketli	N8	2
Olumsuz Sosyal ve Duygusal Özelliği	Çabuk sıkılan	N9	1

Üstün yetenekli çocukların özelliklerini bilen 5 ebeveyn, kısmen bildiğini söyleyen 1 ve bilmediğini söyleyen 4 ebeveyn yer almaktadır. Bunlardan özelliklerini bildiklerini söyleyen ebeveynlerden 8 ebeveyn olumlu özellikleri olduğunu belirtirken 1 ebeveyn olumsuz özellikleri olduğunu belirtmiştir. Kısmen bildiğini söyleyen ebeveyn ise olumlu bilişsel özelliklerinden bahsetmiştir. Tablo 4 e göre ebeveynlerden N2 ebeveyni üstün yetenekli çocukların özelliklerine ilişkin söyledikleri “*Bir sene geçerliliği olan IQ testi sonrası tabben de desteklenen yaşlılarından bilgi ve yeterliliği üstte ortalamanın üstünde çocuklardır*” ve N4 ebeveyni “*kendi yaşından daha akıllı ve zekice davranışlarda bulunmak*” diyerek görüşlerini açıklamışlardır.

Tablo 5. Normal çocukları olan ebeveynlerin üstün yetenekli çocuklarının olma durumunda destek alınacak yer ve kişiler hakkındaki görüşleri

Görüşler	Kodlar	f	%
Konuyla ilgili okul ve kurum	N1, N5, N10	3	30,0
RAM	N6	1	10,0
TUZYEKSAV	N2	1	10,0
Milli Eğitim	N7	1	10,0
Öğretmen	N3	1	10,0
Psikolog/pedagog	N4	1	10,0
Fikri olmayan	N6, N9	2	20,0
Toplam		10	100,0

Üstün yetenekli çocuklarının olması durumunda 3 ebeveyn konu ile ilgili okul ve kuruma başvuracağını söylerken 2 ebeveyn fikrinin olmadığını söylemiştir. Diğer ebeveynler ise her biri ayrı ayrı RAM, TUZYEKSAV, Milli Eğitim, psikolog/pedagog ve öğretmene başvuracağını belirtmiştir. Bu verilere göre N3 ebeveyni “*İlk önce öğretmeninden bir eğitimci olarak yardım isterdim. Üstün yetenekli çocuklar için neler yapabilirim onu araştırırdım*”, N4 ebeveyni “*Çocuğum ve kendim için nasıl davranacağımı bilemem. Bu yüzden nasıl davranacağımı bilmek için psikolog veya pedagoga giderim*” diyerek görüşünün sebebinin açıklarken, N5 ebeveyni “*Yetenekli olduğunu düşündüğüm alanda uzman olan kişi ve kurumlardan destek alırdım*” cevabıyla uzman kişilere yöneleceğini belirtmiştir.

Tablo 6. Normal çocukları olan ebeveynlerin üstün yetenekli çocuğu olan ailelerin karşılaştığı güçlüklerle ilişkin görüşleri

	Görüşler	Kodlar	f	%
Çevreyle ilgili nedenler	Eğitim Sorunu	N1, N3, N4, N9, N10	5	38,5
Aile ile ilgili nedenler	Çocuğuna Yetersiz Gelme	N1, N2, N3, N5	4	30,7
	Maddi Yetersizlik	N2	1	7,7
	Fikri Olmayan	N6, N7, N8	3	23,1
Toplam			13	100,0

Üstün yetenekli çocuğu olan ailelerin karşılaştığı güçlüklerle yönelik görüşlerin 5 ebeveyn çevreyle ilgili nedenlerden, 8’i ise aile ile ilgili nedenlerden oluşmaktadır. Tablo 6 ya göre N5 ebeveyni “*Çocukların gelişimi, eğitimi konularında bilgi sahibi olmamalarından dolayı çocukla yaşadığı çatışmalar*” diyerek ailenin çocuğuna yetersiz gelme durumunu açıklamıştır. N9 ebeveyni ise “*Çocuğuna uygun eğitim ortamı sağlayamamak*” diyerek ünlem işaretiyle eğitim üzerinde durmuştur.

Tablo 7. Normal çocuğu olan ebeveynlerin üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynlerde olumlu buldukları özelliklere ilişkin görüşleri

Görüşler	Kodlar	f	%
Çabuk algılayan çocuklarının olması	N3, N4	2	20,0
Okul hayatı olumlu olan çocuklarının olması	N1	1	10,0
Olumlu yönü olmadığını düşünen	N2, N5, N6, N7, N8, N9, N10	7	70,0
Toplam		10	100,0

Üstün yetenekli çocuğu olmayan ebeveynlerin 7 ebeveyn üstün yetenekli bir çocuğa sahip olmanın olumlu yönünün olmadığını düşünmektedir. 2 ebeveyn çabuk algılamalarının olumlu olabileceğini, 1'i ise okul hayatlarının olumlu olabileceğini düşünmektedir. Bu ebeveynlerden N2 ebeveyni “Okul hayatları dışında eksikleri daha fazla” diyerek olumlu yönlerinin azlığını düşündüğünü belirtirken, N4 ebeveyni “Çocuğun her şeyi çok çabuk öğrenmesi” diyerek olumlu yönünü belirtmiştir.

Tablo 8. Normal çocukları olan ebeveynlerin üstün yetenekli çocukların eğitimleri hakkındaki görüşleri

Görüşler	Kodlar	f	%
Yeterli eğitim veren kurum olmaması	N1, N2, N4, N9, N10	5	35,7
Yeterli eğitim veren eğitimci olmaması	N1, N9	2	14,3
Özel kuruluşlar	N4, N10	2	14,3
Fikri olmayan	N3, N5, N6, N7, N8	5	35,7
Toplam		14	100,0

Üstün yetenekli çocukların eğitimleri hakkında fikri olan 5 ebeveyn den alınan görüşlerden 5 görüş yeterli eğitim veren kurumun olmadığı, 2 görüş yeterli eğitim veren eğitimcinin olmadığı, 2' si özel kuruluşlarının olduğu şeklinde belirtilmiştir. 5 ebeveyn ise fikrinin olmadığını belirtmiştir. Tablo 8 e göre N10 ebeveyni “Özel kuruluşlar vardır ama kesin yüksek maliyetlidir” demiştir. N2 ebeveyni ise “ Erken yaşta uygun eğitim verilmeli, standart okula giderse diğerlerinin seviyesine iner ve başarısız bile olabilir” diyerek üstün yetenekli çocukların erken yaşta fark edilmelerinin önemini ve uygun eğitim verilmesinin gerekliliğinden bahsetmiştir.

Tablo 9. Normal çocukları olan ebeveynlerin üstün yetenekli çocuklarının olmasını isteme durumları

Görüşler	Kodlar	f	%
İsteyen	N2, N8	2	20,0
İstemeyen	N1, N6, N7, N9, N10	5	50,0
Kararsız	N3, N4, N5	3	30,0
Toplam		10	100,0

10 ebeveyn den 2 ebeveyn üstün yetenekli çocuğunun olması isterken 5 ebeveyn üstün yetenekli çocuğunun olmasını istememektedir. 3 ebeveyn ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir. Tablo 9 a göre N1 ebeveyni “Uçlardaki farklılıklar hem çocuğu hem de aileyi yoruyor. Hayır, istemezdim” diyerek neden istemediğini açıklamıştır. N2 ebeveyni “Çok isterdim. Doğru yönlendirip hayalindeki dâhinin annesi olmak için” diyerek görüşünü belirtmiştir. N3 ebeveyni ise “Sabır ve uygun eğitim alanı yoksa sonuçları zor olur. Bu yüzden net cevap veremiyorum” diyerek kararsızlığını belirtmiştir.

Tablo 10. Normal çocukları olan ebeveynlerin çocuklarının sınıfında üstün yetenekli çocuk isteme durumları

Görüşler	Kodlar	f	%
İsteyen	N1, N4	2	20,0
İstemeyen	N2, N6, N7, N9, N10	5	50,0
Fark etmeyen	N3, N5, N8	3	30,0
Toplam		10	100,0

Çocuklarının sınıfında üstün yetenekli çocuk olmasını isteyen 2 ebeveyn varken, 5 ebeveyn istemediğini ve 3 ebeveyn ise bu durumun fark etmediğini belirtmiştir. Buna göre N1 ebeveyni “*İsterdim. Çocuğumun farklılıklara, farklı çocuklarla yaşamayı öğrenmesi için*” demiştir. N3 ebeveyni “*Benim ve çocuklarım için sorun yok ama üstün yetenekli çocuk aynı oyunu oynayıp aynı ortamda olsa bile öğrenme ve kavramada bir adım önde olacağı için uyum sağlayamaz*” diyerek görüşlerini açıklarken, N6 ebeveyni “*Çocuğum kendini yetersiz hissedebilir, istemem*” diyerek istememe nedenini belirtmiştir.

Üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin görüşleri

Tablo 11. Üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin üstün yetenekli başka bir kişiyle karşılaşma/karşılaşmama durumu

Görüşler	Kodlar	f	%
Karşılaşma durumu	Ü1, Ü3, Ü4, Ü5, Ü8	5	50,0
Karşılaşmama durumu	Ü2, Ü6, Ü7, Ü9, Ü10	5	50,0
Toplam		10	100,0

Üstün yetenekli çocukları olan ailelerden 5’i başka bir üstün yetenekli kişiyle karşılaşmış, 5’i ise başka bir üstün yetenekli kişiyle karşılaşmamıştır. Tablo 11 e göre Ü1 ebeveyni “*Abisi, 8 yaşında*”, Ü3 ebeveyni “*Komşu kızı var, 4 yaşında*”, Ü4 ebeveyni “*Bana da 6 yaşında zekâ testi yapılmış ve zekâm yüksek çıkmış. Babamın kuzeninin iki kızı üstün yetenekli, 28 ve 26 yaşlarında. Benim kuzenimin oğlu üstün yetenekli 7 yaşında*” Ü5 ebeveyni “*Kızım 9 yaşında*”, Ü8 ebeveyni “*İki kızım da üstün yetenekli, diğeri de 9 yaşında*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 12. Üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynlerden çocuğun üstün yetenekli olduğunu fark eden kişi

Görüşler	Kodlar	f	%
Anne	Ü1, Ü4, Ü9	3	30,0
Anne ve baba	Ü6, Ü7, Ü10	3	30,0
Kreş öğretmeni	Ü2, Ü8	2	20,0
Çevre	Ü3, Ü5	2	20,0
Toplam		10	100,0

Ailelerden çocuğun üstün yetenekli olduğunu fark edenlerin 3’ ünün annesi, 3’ ünün anne ve babası, 2 sinin kreş öğretmeni ve 2’ sinin de çevre tarafından keşfedildiği görülmüştür. Bu verilere göre Ü3 ebeveyni “*Komşumuzda karşılaştığımız okulumuzda görevli olan hanım sayesinde*” diyerek çevreden de fark edecek kişiler olduğunu göstermiştir. Ü5 ebeveyni “*Çevreden şans sonucu öğrenildi*” ve Ü10 ebeveyni ise “*Çocukların birlikte oynadıkları sosyal ortamlarda arkadaşları ile ilişkilerini gözlemledik. Farklılıklar olduğunu fark ettik. Bun benzer geri bildirimler tanıdıklardan da gelince tanılama yaptırmaya karar verdik. Yani biz anne ve babası fark etmiş oluyoruz*” diyerek ifade etmişlerdir.

Tablo 13. Üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin çocuğun üstün yetenekli olduğunun fark edildiği yaş

Görüşler	Kodlar	f	%
1,5 yaş	Ü4, Ü6, Ü9	3	30,0
2 yaş	Ü8	1	10,0
3 yaş	Ü2, Ü6, Ü10	5	50,0
5,5 yaş	Ü5	1	10,0
Toplam		10	100,0

Ebeveynlerden 5'i çocuklarının üstün yetenekli olduğunu 3 yaşında fark ettiğini söyleyerek çoğunluğu oluşturmaktadır. 3 ebeveyn 1,5 yaşında fark ederek bir sonraki çoğunluğu oluşturmaktadır. Tablo 13'e göre Ü9 ebeveyni "Doğduğu andan itibaren farklıydı, bakıyor ve baktığı kişiyi takip ediyordu her geçen günde farklılaşıyordu" diyerek yaşını belirtmiştir. Ü10 ebeveyni "Erken yürüme, erken konuşma gibi belirtilere ek olarak arkadaşlarıyla ortak paylaşabilme yaşına geldiği zaman büyük ihtimalle 3 yaş civarı" şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 14. Üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin çocuğun üstün yetenekli olduğu öğrenildiğinde hissettikleri duygu durumları

	Görüşler	Kodlar	F	%
Olumlu	Şaşkınlık	Ü1, Ü4, Ü7	3	21,4
	Mutluluk	Ü1, Ü2, Ü3, Ü4, Ü5, Ü6	6	42,9
Olumsuz	Kaygı	Ü5, Ü8, Ü9	3	21,4
	Yetersizlik	Ü9, Ü10	2	14,3
Toplam			14	100,0

Çocuklarının üstün yetenekli olduğunu öğrendiklerinde olumlu duygulara sahip 6 ebeveyn varken 3 ebeveyn olumsuz duygulara sahip olduğunu 1'i ise hem olumlu hem olumsuz duygu durumları olduğunu belirtmiştir. Bu verilere göre Ü3 ebeveyni "Babasına çekmiş şaşırmadık mutlu olduk" demiştir. Ü4 ebeveyni "Kesin olarak bilemesem de tahmin ediyordum. Genetik olarak bana benzeme ihtimali var. Her anlattığımı rahatlıkla anlayıp yapabildiğini görüyordum. Çok mutlu oldum" ve Ü5 ebeveyni "Kaygılandık tabi ama bir parçada mutluluk vardı" şeklinde ifade etmiştir. Ü6 ebeveyni "Tabi ki mutlu olduk ama bir yandan da olabilir mi acaba diye düşündük" diyerek çocuğunun üstün yetenekli olmasını çok istediğini belirtmiştir.

Tablo 15. Üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin destek aldıkları yer ve kişiler

Görüşler	Kodlar	f	%
Okul Yönetimi	Ü7, Ü10	2	16,7
RAM	Ü1	1	8,3
TUZYEKSAV	Ü2, Ü3, Ü4, Ü5, Ü6, Ü7, Ü8	7	58,3
Milli Eğitim	Ü6	1	8,3
Uzman kişi	Ü9	1	8,3

Üstün yetenekli çocuğu olan 10 ebeveyninden 7 si TUZYEKSAV dan destek aldığını belirtirken 2'si okul yönetiminden destek aldığını belirtmiştir. Geri kalan ebeveynler ise RAM, milli eğitim ve uzman kişiden destek aldıklarını belirtmiştir. Tablo 15'e göre Ü4 ebeveyni "Babamın kuzeninin kızları Tuzla'da bulunan üstün yetenekliler okulunu bitirdiği için üstün yetenekliler için nerelerden destek alacağımı biliyordum" diyerek

ailede başka üstün yetenekliler olduğundan dolayı bildiğini açıklamıştır. Ü5 ebeveyni “Okulumuzdan destek alıyoruz. Eğitim sürecine aile katılım etkinlikleriyle destek vermeye çalışıyoruz” açıklamasını yapmıştır.

Tablo 16. Üstün yetenekli olan çocuklarının özelliklerine ilişkin görüşleri

	Görüşler	Kodlar	f	%
	Mantıklı	Ü1, Ü3, Ü4, Ü10	4	20,0
	Yaratıcı, hayal gücü yüksek	Ü3, Ü5, Ü10	3	15,0
Olumlu Bilişsel ve Dil Gelişim Özellikleri	Konuşma becerisi yüksek	Ü2, Ü6, Ü9	3	15,0
	Problem çözme yeteneği yüksek	Ü3, Ü7	2	10,0
	Meraklı ve sorgulayıcı	Ü2, Ü8	2	10,0
Olumlu Fiziksel Özellik	Hareketli	Ü4, Ü5, Ü9, Ü10	4	20,0
	Çabuk sıkılan	Ü8	1	10,0
Olumsuz Sosyal ve Duygusal Özellikleri	Kuralcı	Ü6	1	10,0
Toplam			20	100,0

Üstün yetenekli çocuklarının özelliklerine ilişkin alınan görüşlere göre 8 ebeveyn olumlu özelliklerden, 1 ebeveyn olumsuz özelliklerden, 1 ebeveyn hem olumlu hem olumsuz özelliklerden söz etmiştir. Tablo 16 ya göre Ü2 ebeveyni “Çok meraklıdır. Yeraltı, gezegenler ve farklı araçların çalışması ile ilgili konuları çok merak eder. Kendini çok doğru kelimelerle çok iyi ifade eder” açıklamasını yapmıştır. Ü9 ebeveyni “ Aynı anda hem televizyon izleyip oyun oynayıp hem de konuşulanları ayırt edebiliyor, bağlantı kurabiliyor ve asla unutmuyor” diyerek üstün yetenekli çocuğunun özelliklerini tanımlamıştır.

Tablo 17. Üstün yetenekli çocuğu olan ailelerin karşılaştıkları güçlükler

	Görüşler	Kodlar	f	%
Çocuk İle İlgili Güçlükler	İnatçı ve ısrarcı	Ü4, Ü5, Ü7, Ü10	4	26,7
	Takıntılı	Ü4, Ü7	2	13,3
Aile İle İlgili Güçlükler	Uyum problemi	Ü9	1	6,7
	Ailede yetersizlik hissi	Ü2, Ü7, Ü8, Ü9	4	26,7
	Yorucu	Ü5, Ü6	2	13,3
Toplam	Güçlüğü olmayan	Ü1, Ü3	2	13,3
			15	100,0

Üstün yetenekli çocuğu olan ailelerin karşılaştığı güçlüklerle ilişkin 6 ebeveyn çocuk ilişkisi ile ilgili güçlüklerle yönelik görüşlerinden söz etmiştir. 3 ebeveyn aile ile ilgili güçlüklerden, 1 ebeveyn ise hem aile hem çocukla ilgili güçlüklerle ilişkin görüşlerinden söz etmiştir. Bu verilere göre Ü5 ebeveyni “ Sürekli sorular soruyor ve bu durum zaman içinde yorucu olmaya başlıyor” diyerek görüşünü belirtmiştir. Ü6 ebeveyni “Çok hareketli olduğu için yorucu olabiliyor” ve Ü8 ebeveyni “Hep daha fazlasını hedeflemesinden dolayı sürekli kendi gelişimimize önem vermemiz yetersizlik hissettiriyor” şeklinde açıklamışlardır.

Tablo 18. Üstün yetenekli çocuğa sahip olmanın olumlu yönleri

	<i>Görüşler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sosyal ve Duygusal Özellikler	Uyumlu	Ü2, Ü10	2	15,4
	Anlayışlı	Ü4, Ü6	2	15,4
	Çevreye duyarlı	Ü7	1	7,7
	Kurallara uyan	Ü5	1	7,7
Bilişsel ve Dil Özellikleri	Düzenli	Ü10	1	7,7
	Çabuk öğrenmesi	Ü8, Ü9	2	15,4
	Kendini ifade yeteneği	Ü5, Ü9	2	15,4
	Bulunmayan	Ü1, Ü3	2	15,4

Üstün yetenekli çocuğa sahip olmanın olumlu yönleri olduğunu düşünen 8 ebeveyn bulunurken, 2 ebeveyn olumlu özellikleri bulunmadığını belirtmiştir. Olumlu özelliği olduğunu düşünen ebeveynlerden 5'i sosyal ve duygusal özellikler, 4'ü bilişsel ve dil özelliklerinden ve 1'i ise her ikisinden bahsetmiştir. Tablo 18 e göre Ü2 ebeveyni “*Çocuk olduğunu unutuyorum, yetişkin birey gibi sorumluluk alıyor. Beni zorlamıyor, uyumlu*” ve Ü4 ebeveyni “*Anlama kabiliyetine hayranım. Anladığım her şeyi algılayıp anlayışlı davranıyor, sorun çıkarmıyor*” şeklinde ifade etmiştir. Ü6 ebeveyni “*Olayı ve durumu mantıklı bir şekilde anlatmamız durumunda çocukça ısrardan vazgeçmesi ve size anlayış göstermesi*” diyerek çocuğunun olumlu özelliğini tanımlamıştır. Ü9 ebeveyni ise “*Anlattığımı, nasihat ve kuralları çabuk öğreniyor*” şeklinde açıklamıştır.

Tablo 19. Üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin üstün yetenekli çocuklarla ilgili eğitim ve uygulamaları bilme durumları

<i>Görüşler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kısmen	Ü3, Ü5, Ü6, Ü9, Ü10	5	50,0
Hayır	Ü1, Ü2, Ü4, Ü7, Ü8	5	50,0
Toplam		10	100,0

Üstün yetenekli çocuğu olan 10 ebeveyninden 5 ebeveyn ilgili eğitim ve uygulamaları kısmen bildiğini, 5'i ise bilmediğini belirtmiştir. Tablo 19'a göre Ü3 ebeveyni “*Bilsem ile ilgili bilgimiz var. Onun dışında bir uygulama olup olmadığı ile ilgili bilgimiz yok*” diyerek bilme durumunu açıklamıştır.

Tablo 20. Üstün yetenekli çocukları ile ilgili en fazla destek duyulan konu

<i>Görüşleri</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yeteneğini keşfetme	Ü1, Ü4	2	20,0
İnatçılığı konusunda	Ü2, Ü5, Ü6	3	30,0
Doğru eğitim	Ü7, Ü8, Ü9, Ü10	4	40,0
Her konuda	Ü3	1	10,0
Toplam		10	100,0

Çocukları ile ilgili 4 ebeveyn yeteneğini keşfetme, 3'ü çocuğunun inatçılığı konusunda, 2'si yeteneğini keşfetme ve 1'i her konuda desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Tablo 20'ye göre Ü2 ebeveyni “*Her şeyin istediği gibi olmasını istiyor. Bu konuda konuşuyoruz ama bunu da kabul etmiyor. Çoğu zaman oyuncakları atıyor ve bize vuruyor. Çok fazla internet izlemek istiyor. Hayır dediğimizde tepki veriyor ve koyduğumuz süreye*

uymuyor. Bu konuda yardım alırsak sevinirim” diyerek almak istediği konu hakkında gerekçelerini açıklamıştır. Ü6 ebeveyni “*Aşırı inatlaşma yüzünden kural koyamıyoruz*” ve Ü9 ebeveyni “*Doğru eğitim için daha fazla kurum*” şeklinde ifade edilmiştir. F10 ebeveyni ise “*Bazı şeyleri doğru mu yapıyoruz yanlış mı bilemiyoruz. Doğru eğitim için bir yol haritası isterdik*” şeklinde açıklamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, normal gelişim gösteren çocuğu bulunan ailelerin üstün yeteneklilerin sahip oldukları özellikler hakkındaki bilgilerini saptamak amacıyla 10 ebeveyn, üstün yetenekli çocuğu olan ailelerin üstün yetenekliler hakkındaki bilgi ve donanımlarını saptamak amacıyla 10 ebeveyn olmak üzere toplam 20 ebeveyn ile görüşülmüştür. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler incelendiğinde ilk olarak normal gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin çevrelerinde üstün yetenekli bireylerin olmadığını düşündükleri görülmektedir. 10 ebeveyninden sadece 1 tanesinin üstün yetenekli bir birey ile karşılaştığını düşünmüş olması çocukların üstün yetenekli olarak tanılanmasında kendilerine örnek olabilecek durumların olmadığını göstermektedir. Çevrelerinde üstün yetenekli çocukların olması ailelerde farkındalık ve erken tanılamada kendilerine örnek olması açısından önemlidir. Normal gelişim gösteren çocuğu bulunan ailelerin çoğunun (f=4) üstün yetenekli bireylerin özelliklerini bilmemesi diğerlerinin ise kısıtlı bir tanımlama yapması üstün yetenekli bireyler hakkında bilgi düzeylerinin kısıtlı olduğunu göstermektedir. Ebeveynler normal gelişim gösteren çocuklarının özelliklerini tam olarak bilirlerse üstün yetenekli çocukların farklı olan özellikleri ile ilgili tanımlamalar da yapabilirler. Yapılan tanımlamaların meraklı, soru soran, yaratıcı, hayal gücü yüksek gibi kısa ve net ifadeler içermesi ailelerin aslında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını sadece bazı fikirlerinin olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara paralel olarak Akarsu (2004b) ailelerin çoğunluğunun üstün yetenekli çocuk kavramının anlamını tam anlamıyla bilemedikleri yardım alabilecekleri kişi ve kurumlar hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmiştir.

Normal gelişim gösteren çocuğu olan ailelerin üstün yetenekli çocukları olma durumunda destek alınacak yer ve kişiler hakkında konuyla ilgili okul ve kurum gibi genel cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu durum ailelerin üstün yetenekli çocukların alabilecekleri eğitim konusunda net ve kesin bilgilerinin olmadığını göstermektedir.

Ayrıca bu ebeveynlerden 7’sinin üstün yetenekli çocukların olumlu özelliklerinin olmadığını düşünmesi üstün yetenekliler ile ilgili bilgi eksiklerinin bir diğer göstergesidir. Ebeveynlerin üstün yetenekli çocukların hem olumlu hem olumsuz özelliklerinin olduğunu ve bunların neler içerdiğini bilmediklerini de göstermektedir. Ebeveynlerin çocuğunun sınıfında üstün yetenekli çocuk istememesi (f=5) ve çocuğunun üstün yetenekli olmasını istememesi (f=5) ailelerin bu konuda yeterli donanıma sahip olmadıklarını göstermektedir. Ayrıca bu durumun çocuklarına da yansıtılarak farklılıklara daha az saygı göstereceklerini, normal gelişim gösteren çocukların aile tutumlarından etkilendiklerini Bakır (2015) ilgili araştırmasının sonucunda ortaya koymuştur. Bu bulguların sonucunda da görüldüğü gibi üstün yetenekli çocukların erken dönemde potansiyellerini geliştirebilmeleri için ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerini iyi gözlemlmeleri gerektiğini, çocuklarının erken çocukluk döneminde potansiyellerini en üst noktaya çıkarma konusunda veriler toplamaları gerektiği görülmektedir. (Saranlı, 2015).

Üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin 5'inin çevrelerinde başka üstün yetenekli kişiler olması, 6' sının çocuklarının üstün yetenekli olmalarını kendilerinin fark etmesi ve ortalama 2,5 yaşında fark etmeleri çocuklarının özelliklerini bilerek iyi gözlemlediklerini ve çevrelerinde başka bireyler de olduğu için erken yaşta fark edebildiklerini göstermektedir. Suveren (2006) çalışmasında üstün yetenekli olarak belirlenen çocukların çoğunluğunu ebeveynlerinin belirlediğini incelemiştir. Dağlıoğlu ve Suveren (2013) yaptıkları çalışmadan elde edilen bulgulara göre üstün yetenekli çocukların belirlenmesi açısından ailelerin öğretmenlere göre daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca bazı ailelerin birden fazla üstün yetenekli çocuğa sahip olduğu görülmüştür. Bu yüzden ikinci çocukları daha erken dönemde fark ettikleri ve nereye başvuracaklarını daha iyi bildikleri görülmektedir. Ebeveynlerin ilk çocuklarından sonra yaptıkları gözlemlerin daha sistemli olduğu ve çocuklarının özelliklerini daha dikkatli inceledikleri fark edilmiştir. Aileler üstün yetenekli çocukları olduğunu ilk öğrendikleri zaman farklı duygular yaşamaktadır. Üstün yetenekli bir çocuk yetiştirmek aileler için heyecan verici olduğu kadar göz korkutucu da olabilmektedir. Çocuklarının üstün yetenekli olduğunu öğrendikleri zaman 6 kişinin mutlu olması çalışma grubundaki ailelerin üstün yetenekli çocuklarının olmasını istediğini gösterir. 5 ebeveynin kaygı ve yetersizlik hissetmesi ise ailelerin aslında çocuklarının üstün yetenekli olma durumlarında neler yapılacağını tam olarak bilmediklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Tablo 15'e bakıldığında ebeveynlerin çocuklarının üstün yetenekli olduklarını öğrendikleri zaman başvurdukları kurumların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu durum ailelerin çocuklarına sağlaması gereken destek sistemleri hakkında bilgi düzeylerinin az olduğunu göstermektedir. Üstün yetenekli ailelere verilen pek çok eğitimden sonra olumlu sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Saranlı& Metin, 2014; Kurtulmuş, 2010; Saranlı& Metin, 2012). Weber ve Stanley (2012) ulaşılan sonuçlara paralel olan yaptıkları çalışmada üstün yetenekli çocukları olan ailelerin üstün zekâlı çocukların özelliklerini, tanımlamalarını, uygun eğitimlerini öğrenmelerine yönelik bir eğitim programı geliştirmiştir. Yapılan atölye çalışmalarında üstün zekâlı çocukları olan aileler için destek ve bilgi sağlanarak üstün yetenek ve zekânın tanımı, çocuklarının gelişimlerini anlamak ve kavramak gibi stratejiler geliştirilmiştir. Eğitimler sonucunda ailelerin çocuklarının özellikleri hakkında bilgi düzeylerinin arttığı ve çocuklarına yönelik davranışlarının değiştiği görülmüştür. Üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının olumlu ve olumsuz yönlerini (anlayışlı, düzenli, çevreye duyarlı, kendini ifade yeteneği; inatçı, uyum problem, yorucu, takıntılı) iyi analiz ettikleri ve literatüre uygun tanımladıkları incelenmiştir. Demirhan, Erdoğan ve Ünal (2016) yaptıkları çalışmada üstün yetenekli çocukların anne ve babalarının üstün yetenekli çocuk kavramına ilişkin bakış açılarının neler olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışmaya göre üstün yetenekli bir çocuğa sahip olan aileler, üstün yetenekli çocuklar hakkında çabuk anlayan, farklı, detaylı düşünebilen, meraklı ve saygılı olarak betimlemiştir. Çalışmanın sonucunda üstün yetenekli çocuğu olan ailelerin üstün yetenekli çocuğun özelliklerini literatüre uygun tanımladıkları belirlenmiştir. Fakat üstün yetenekli kavramına yönelik bilgilerinin zayıf olduğunun belirlenmesi bulguları kısmen desteklemektedir. Ayrıca elde edilen sonuçların destekleyen sonuçlara ulaşan Özsoy (2014) öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik çalışmasında ailelerin üstün yetenekli çocuğu, uygun eğitime gereksinim duyan, yaşlılarından farklı görünen, yüksek performans gösteren ve geniş kapasiteli olarak tanımladıklarını belirlemiştir.

Özbay (2013) ailelerin büyük bir kısmının çocuklarının üstün yetenekli olmaları durumunda ne yapmaları gerektiğini bilemediklerini ifade etmiştir. Elde edilen

bulgular da ailelerin üstün yetenekli çocuklar ile ilgili eğitim ve uygulamalar hakkında 5 kişi herhangi bir bilgisinin olmadığını, 5 kişi de kısmen bildiğini belirtmiştir. Çalışma grubundaki ailelerin çocuklarının eğitimini okula bıraktığı görülmektedir. Ailelerin çocuklarının eğitim ve ek uygulamalarının tamamıyla okula bırakması çocuklarıyla ilgili en fazla doğru eğitim konusunda yetersiz olduklarını göstermektedir. Üstün yetenekli çocuğu olan ailelerin çocuklarının eğitimleri konusunda yardıma ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Ayrıca Karakuş (2014) üstün yetenekli çocuğu olan anne ve babalarla yaptığı çalışmasında ailelerin çocukların ilgi ve yeteneklerini geliştirmede hobilerini uygulayacağı, yeteneklerini sergileyeceği yer bulmada ve etkinliklere götürmede yetersiz kaldıkları görülmüştür. Karakuş (2010) üstün yetenekli çocuğa sahip anne ve babaların çocuklarının sordukları soruları, kişilik özelliklerini ve eğitimleri konusunda güçlükler yaşadığı yaptığı çalışmasında saptamıştır. Yapılan bu araştırmalardan elde edilen sonuçlardan da görüleceği gibi üstün yetenekli çocukları olan anne ve babalara üstün yetenekli çocukların özellikleri ve gereksinimlerinin tanıtılması gerektiği ve çocukların eğitimiyle ilgili beceriler kazandırılmasının gerektiği görülmüştür.

Sonuç olarak; çalışma grubundaki normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkında yeterli ve doğru bilgiye sahip olmadıkları, hala geleneksel bilgilere sahip oldukları görülmektedir. Üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin ise çocukları hakkında bilgi sahibi oldukları fakat çocukların eğitimleri konusunda hala yeterli bilgileri olmadığı görülmektedir. Bu sonuca 20 ebeveyn ile yapılan görüşmeler doğrultusunda ulaşılmıştır. Daha sonraki çalışmalarda farklı aileler ve daha geniş gruplar ile araştırma yapılarak daha genel sonuçlara ulaşılabilir.

Ailelerin üstün yetenekli çocukların erken tanınmasında ve uygun eğitimi alarak gelişmesinde önemli bir yere sahip oldukları bilindiğinden dolayı bu konudaki bilgi düzeylerinin artırılması için uzman kişiler tarafından ailelere eğitimler verilmelidir. Üstün yetenekli çocukların aileleri normal gelişim gösteren çocukların ailelerinden farklılık göstermektedir. Üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynler düzenli olarak destek almalıdırlar. Bu ebeveynlere üstün yetenekli çocukların özellikleri tanıtılabilir ve bu özellikler ile ilgili baş etme becerileri kazandırılmalıdır. Ebeveynlere çocuklarını dinleme becerileri ve diğer ebeveynlere göre çocuklarına daha fazla zaman ayırma konusunda rehberlik hizmeti verilmelidir. Ayrıca üstün yetenekli çocuğu olan ailelere yönelik çocuklarının alabilecekleri eğitimlere yönelik ilgili kurumlardan bilgilendirme yapılarak seminer, kitap, film, afiş gibi materyaller sağlanmalıdır. Ailelere ulaşabilmek için resmi ve sivil toplum örgütlerinden yararlanılmalıdır.(Dağlıoğlu& Alemdar, 2010; Karakuş, 2010; Kurtulmuş, 2010).

Literatürde ailelerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin görüşlerine yönelik çalışmalar incelendiğinde son yıllarda konuya ilişkin çalışmaların arttığı görülmektedir ve okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuğu olmayan ailelerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik araştırma ise bulunmadığı belirtilmişti. Daha sonraki çalışmalarda özellikle okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuğu olan ailelerin bilgi düzeyleri, alabilecekleri eğitimler ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin araştırmalara yer verilmelidir. Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuğu olmayan ailelerin erken tanılama açısından bilgi seviyelerinin belirlenmesi ve artırılması bakımından da araştırmalar yapılarak bulgular ortaya konulmalı ve buna yönelik destekleyici çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akarsu, F. (2004a). Üstün yetenekliler. M. R. Şirin & A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 127-155). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Akarsu, F. (2004b). Üstün yetenekli çocukların ailelerinin sorunları. M. R. Şirin & A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 447-461). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Avcı, N. ve Ersoy, Ö. (2004). Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler. M. R. Şirin & A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s.195-211). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Bakır, B. (2015). *Üstün zekâlı olan ve üstün zekâlı olmayan öğrencilerin benlik algısı ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri üzerine bir yapısal eşitlik modellemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Baykoç, N. (Ed.). (2010). *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. Ankara: Gündüz.
- Callard-Szulgit, R.(2010). *Parenting and teaching the gifted* (Second Edition). United Kingdom: Rowman & Littlefield.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyüme* (Ü, Oğurlu & F. Kaya, Çev.). Ankara: Nobel.
- Conkılın, W. ve Freı, S. (2016). *Üstün zekâlı ve yetenekliler için eğitim programının farklılaştırılması* (N. Kahveci, Çev.). İstanbul: Özgür.
- Cutts, E. N. ve Moseley, N. (2004). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi* (İ. Ersevım, Çev.). İstanbul: Özgür.
- Dağlıoğlu, E. ve Alemdar, M. (2010). Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 18 (3), 849-860.
- Dağlıoğlu, E. ve Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının tutarlılığının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453.
- Davashılıl, Ü. (2004). Üstün çocuklar. M. R. Şirin& A.Kulaksızoğlu& A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 211-221). İstanbul: Çocuk Vakfı
- Davis, A. G. (2014). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi: Öğretmenler ve ebeveynler el kitabı* (M. Koç, Çev.). İstanbul: Özgür.
- Demirhan, H., Erdoğan, D. ve Ünal, D. (2016). Bilsen' de öğrenim gören çocukların anne ve babalarının üstün yetenekli çocuk kavramına dair metaforik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 5(30), 266-274.
- Enersen, D., Robinson, A. ve Shore, B. (2014). *Üstün zekalılar eğitiminde en iyi uygulamalar: Kanıt temelli bir kılavuz* (Ü, Oğurlu & F. Kaya, Çev.). Ankara: Nobel.
- Hallahan, K. ve Kauffman, J. (2006). *Exceptional learners*. UnitedStates: Pearson.
- Johnsen, S.K. (2005). *Identifying gifted students*. USA: Prufrock.

Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 127-144.

Karakuş, F. (2014). Üstün yetenekli çocuğu olan anne babaların çocuklarının eğitime yönelik algıları. *Öndokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33(1), 289-304.

Koç, F. ve Saranlı, A.G. (2017). Erken çocukluk dönemindeki Üstün yetenekli çocuklara ilişkin Türkiye’deki lisansüstü çalışmaların çok boyutlu analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 41(1), 163-183.

Kurtulmuş, Z. (2010). *Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Levent, F. (2013). *Üstün yetenekli çocukları anlamak*. Ankara: Nobel

MEB

2015.

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf

Erişim Tarihi: 29.08.2017

Metin, N. ve Saranlı, A. G. (2015, Mayıs). *Erken müdahale bakış açısı ile üstün yetenekli çocuklar*, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi: Erken Müdahale, Hacettepe Üniversitesi, Kültür Merkezi, Ankara.

Ömeroğlu, E. (2004). Okul öncesinde üstün çocuklar ve eğitimi. M. R. Şirin & A.Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 275-283). İstanbul: Çocuk Vakfı

Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, <http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/542925ac369dc32358ee29fb/ustunyeteneklicocuklar.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Özsoy, Y. (2014). Bilim ve Sanat Merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 74-87.

Rogers, K. (2002). *Reforming gifted education*. United States: Great Potential Press.

Sak, U. (2009). *Üstün yetenekliler eğitim programları*. Ankara: Maya Akademi.

Sak, U. (2013). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Ankara: Vize.

Saranlı, A.G. ve Kurtulmuş, Z. (2017, Ekim). *Okul öncesi ve çocuk gelişimi bölümü öğretim üyelerinin üstün yetenekli çocuklara, ailelere ve öğretmenlerine yönelik metaforları*. 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Saranlı, A.G. ve Metin, N.(2012, Kasım). *Üstün yetenekli çocukların ailelerinin eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik bir analiz çalışması*. 3. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Saranlı, A.G. ve Metin, N.(2014). SENG üstün yetenekliler aile eğitimi modelinin üstün yetenekli çocuklar ve ailelerine etkileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39, 1-13.

Saranlı, A. G.(2015). Üstün Yeteneklilerin Ailelerinin Eğitimi. F. Şahin (Ed.), *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi*, içinde (s. 210-233), Ankara: Pegem Akademi.

Saranlı, A.G. (2017a). Okul öncesi dönemdeki erken müdahale uygulamalarına farklı bir bakış: Üstün yetenekli çocuklar için erken zenginleştirme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42, 343-359.

Saranlı, A.G. (2017b). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 89-108.

Saranlı, A.G. (2017c). Türkiye'deki üstün yetenekli çocukların ailelerinin başa çıkma yöntemleri ve destek sistemleri araştırması. *Nesibe Aydın*, 11, 1-13.

Smith, C. (2012). *Gifted and talented students: meeting their needs in New Zealand schools*. New Zealand: Learning Media.

Sousa, D. (2003). *How the gifted brain learners*. United States: CorwinPress.

Suveren, S. (2006). *Anasınıfına devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Temel, F. ve Kurtulmuş, Z. (2017, Kasım). *Üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları güçlükler*. Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Çocuklar Kongresi, ODTÜ, Ankara.

Weber, C.L. ve Stanley, L. (2012). Educating Parents of Gifted Children: Designing Effective Workshops for Changing Parent Perceptions. *Gifted Child Today*, 35(2), p.128-136.

Vuran, S. (Ed.). (2013). *Özel eğitim*. Ankara: Maya Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Extended Abstract

Gifted children are described as children excelling at least one of the skill areas of general mental ability, special academic ability, leadership ability, ability of imaginative thought, ability of visual arts and psychomotor ability. Furthermore, group success tests, group intelligence tests, individual intelligence tests, and also nomination and creativity tests are used in the diagnosis of highly gifted children. In addition to these tests, checklists and rating scales, biographical data, observation and portfolio are also used. Preschool period, early diagnosing of a highly gifted child, development of superior qualities and having proper education are very important. The family has an important function on early diagnose and improving the child's ability intentionally. Families alongside of observing their child's qualities should also have knowledge about highly gifted children for analyzing well. Parents, even if they know the characteristics of their own children, cannot make a complete assessment of the child if they do not have any knowledge about gifted children. Thus, qualities of a child undiscovered in early age cannot be developed. Therefore families should have information about the qualifications of gifted children, apply to a variety of sources, make sufficient observations and know where they can get support if needed (Dağlıoğlu & Alemdar, 2010; Sak, 2013). Families with gifted children also think that supporting development of their children by recognizing their qualities

leads greater responsibility. Thinking about taking more responsibility may cause families to ignore their children's abilities in this case. In addition to this family should cooperate with the school and consultant. Thus, knowing the extent of their responsibilities, they can act by preparing themselves accordingly. At the same time, the vast majority of families do not know what a gifted concept is, what the characteristics of gifted children are, how they should behave, and where they can apply in this case. Preschool period is critical period in regard to discovering of gifted children. In this respect, the characteristics of highly talented children, their support and where to apply is aimed to determine with the study of families with and without highly gifted children. It has been seen that there is limited work in this subject and it was seen that the work done was a matter worth to investigate for its contribution to the field. The aim of the study was examining the ideas of families had a children with gifted children in preschool period and families had children with normal development indication in preschool period. Towards this purpose, the study group constitutes 20 parents, 10 parents who are normal development in preschool period in Ankara independent kindergarten and 10 parents who are gifted children in preschool period in Ankara Special Leaders. This study which qualitative research method used is interviewed face-to-face. In terms of content validity, semi-structured interview form was formed by taking 3 expert opinions from Gazi University Primary Education Department Preschool Education Program. The obtained data were analyzed using descriptive analysis method. In the Personal Information Form used as a data collection tool, short-answer questions were asked about the age of mother and father, education status, occupation, number of children in the family and their age and gender. In the Family Interview Form, questions were generally asked to families with gifted children, about the ages and gender of the children, when and from who they were recognized, generally positive and negative aspects of children, the difficulties that the family experienced, the person/institutions they could apply and children's educations. It is asked to families with non-gifted children generally, characteristics of gifted children, their education, information about the person and institution to be supported and the difficulties that families might face and desire of having gifted children, willing to have a gifted child in their child's class. As a result these, families with normally developing children were found to have certain patterns (curiosity, creativity) in their level of knowledge about the qualities of the gifted children. Also, these parents' thoughts about absence of the positive qualities of gifted children are another indication of lack of knowledge. The fact that, families do not want to have a gifted child in their child's class and do not want their child to be gifted shows that families do not have adequate equipment in this regard. As seen at the end of these findings, it is seemed that parents need to observe their children's development well to determine gifted children in early period, and parents need to collect data in order to maximize the potential of children in early childhood. It is showed that, parents with gifted children having another gifted people in their surroundings and recognizing their children to be gifted at an average age of 2.5, well-observed by knowingly characteristics of their children, and knowing the importance of realizing in early age because they also have other individuals in their surroundings. It was seen in the research that they analyzed well the positive and negative aspects of their children (understanding, tidy, environmentally sensitive, self-expression ability, stubbornness, adaptation problem, exhausting, obsessive). As a result of the study, it was determined that the families with gifted children appropriately described the specialties of gifted children. However, their knowledge about the concept of gifted talent is not sufficiently good. Moreover, families with gifted children seem to

need help with their children's education. As a result, it appears that parents of normal-progressing children in the study group are still not adequately and accurately informed about gifted children and still have traditional knowledge. Parents with gifted children have knowledge of their children but found that they need support for their children's education. Families should be trained by consultant to increase their knowledge about this issue as they are known to have an important place in the early diagnosis of their gifted children and in their support through appropriate training. Moreover families with gifted children should be informed by relevant institutions towards the education that their children could take.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖÇMEN ÇOCUKLARIN EĞİTİM SORUNLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ*

Sırma AYDIN**

Zeynep KURTULMUŞ***

ÖZ

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların eğitim sorunları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubuna Şanlıurfa ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 8 ilkokulun anasınıfında çalışmakta olan 15 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve çalışma süresi içerisinde en az bir ders dönemi göçmen çocuk ile çalışmış olma durumu temel kriter olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda hem öğretmenler açısından hem göçmen çocuklar hem de sınıftaki diğer çocuklar açısından en büyük sorunun iletişim sorunları olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenler çoğunlukla göçmen çocukların daha iyi bir eğitim almaları için öncelikle dil eğitimi almaları gerektiğini vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, eğitim sorunları, göç, göçmen çocuk.

INVESTIGATION ON PRE-SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON THE EDUCATIONAL PROBLEMS OF MIGRANT CHILDREN

ABSTRACT

In this study, it was intended to examine pre-school teachers' views on the educational problems of migrant children. For this purpose, 15 pre-school teachers working in 8 primary schools connected to the Ministry of National Education in Şanlıurfa province were included in the study group. For determination of the study group, the appropriate sampling method - one of the purposeful sampling methods – was used and the basic criterion was determined to be “working with a migrant child at least once during the study period”. In this study using qualitative research method, the data of the research were gathered through "Personal Information Form" and "Semi-structured Interview Form" developed by the researchers. The obtained data were analyzed using descriptive analysis method. As a result of the research, the biggest problem was communication both in terms of teachers and other children in the class as well as the migrant children. In addition, teachers have often emphasized that immigrant children should receive language education first to get a better education.

Keywords: preschool, education problems, migration, migrant child.

*Bu çalışma 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, aydinsirma2@gmail.com

***Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, zeynepkurtulmus@gmail.com

GİRİŞ

Suriye'de son zamanlarda yaşanan karışıklıklardan dolayı Türkiye Suriye'den göç almıştır. Türkiye'ye ilk sığınmacı grubu 2011 yılında giriş yapmıştır ve bu sayı giderek artmıştır. 05.10.2017 tarihli göç istatistikleri incelendiğinde, geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin sayısının 3.222.000'e çıktığı görülmektedir (Göç, 2017).

Bugün sığınmacı ve göçmenlerin neredeyse yüzde 70'i kadın ve çocuklardan oluşmaktadır. Bu nedenle göç konusu irdelenirken çocuklar özel olarak ele alınmak durumundadır (Özservet, 2015). Türkiye'ye yapılan bu göçlerin etkileri birçok alanda görülmektedir. Bu etkiler en fazla toplumsal alanda kendisini hissettirmektedir. Bunun yanında göçmenlerin niteliği ev sahibi ülkeyi hem sosyal hem de ekonomik açıdan etkilemektedir. Bu etkilerin görüldüğü alanlardan birisi de eğitim kurumlarıdır. Okullardaki göçmen çocuk nüfusunda büyük bir artış olmuş ve bu artış beraberinde göçmen çocukların sosyal, duygusal, psikolojik uyumlarını, eğitimde karşılaştıkları problemleri araştırma gerekliliği doğurmuştur.

Uzun bir göç ve göçmenlik tarihi olan Türkiye, günümüzde sığınmacı, mülteci, düzensiz göçmen ve göçmen işçilerin merkezi durumuna gelmiştir. Türkiye, Asya ülkelerinden ve komşu ülkelere gelip transit geçiş bekleyen göçmenler ve Suriye'den kaçan sığınmacıların ilk ulaştıkları ülke olarak bilinmektedir (EU-MIPEX'ten aktaran Ereş, 2015). Özellikle de Suriye'de yaşanan olaylardan sonra göçmen popülasyonunda azımsanamayacak bir artış yaşanmıştır.

Göç, çok eski bir olgudur (Zülal, 2002). Parasız ve Bildirici (2002)'ye göre, belli bir alanda yaşayan insanların, çeşitli nedenlerle temelli veya geçici olarak yaşadıkları yerleşim alanlarını değiştirmeleri göçtür.

Göç, toplumsal sistemin hareketliliğinin bir göstergesidir. Göçler ister kısa vadeli isterse uzun vadeli olsun, çoğunlukla aynı toplumsal sistemde iç göçler şeklinde görülmektedir. Bazen de toplum sistemleri arasında dış göçler olarak ortaya çıkmaktadır. Göçler bir zorunluluktan dolayı veya gönüllü olarak yapılmış olabilirler. Nedeni her ne olursa olsun, insanlar göç ettikleri yerlerde varlığını devam ettirmeye, ilişkilerini sürdürmeye çalışmaktadırlar (Kongar, 2010).

Göçün ne kadar süre için yapıldığı ya da nereye yapıldığı farklılık gösterebilir. Fakat nüfusun göç etmesine yol açan nedenler büyük oranda birbirine benzemektedir. Yaşadıkları alanları değiştirmeye karar veren bireyler temelde yaşadıkları alanda birtakım problemler yaşamaktadır. Bu problemler genel olarak itici faktörler kavramıyla tanımlanmaktadır.

Etnik-ideolojik-dinsel ve siyasal baskılar, işsizlik, savaş, yoksulluk vb. sorunlar bu itici faktörler arasında sayılmaktadır. Mekânsal yer değiştirme ile sorunların çözüleceği beklentisiyle göç edilen yerlerin özellikleri ise çekici faktörler kavramıyla tanımlanmaktadır (Gül ve Ergun, 2014).

Göç, toplumsal ve mekânsal yapıda ciddi bir değişim ve dönüşüm yaratmaktadır. Göç insanların içinde yaşadıkları coğrafi ve sosyo-kültürel çevrelerden ayrılarak, başka bir coğrafi ve sosyo-kültürel çevreye girmesi anlamına gelmektedir (Akan ve Arslan, 2008). Göçmenler sadece bedensel varlıklarını değil aynı zamanda geldikleri yerleşim yerlerinin sosyo-kültürel etkilerini de göç ettikleri yeni yerleşim birimine taşımakta ve kültürel etkileşim yaratmaktadırlar (Doğan, 2002).

Kendi çevrelerindeki bir takım sosyal değişimler sonucunda göç eden insanlar, yeni çevrelerinde kendileri değiştikleri gibi içinde yaşadıkları toplumu da değiştirmektedirler (Kongar, 2010). Çünkü göç, kültürel ve coğrafî olarak birbirinden farklı olan kişiler arasında temas sağlanmasını ve iletişim kurulmasını sağlar. Davranış örüntülerini değiş-tokuş ettirir, kültürü zenginleştirir ve yaygınlaştırır (Doğan, 2002).

Göçler söz konusu olduğunda şüphesiz bundan en çok etkilenen çocuklar olmaktadır. Çocuklar, göç süresince, çoğu zaman ihmal ve yetersizlikler nedeniyle mağdur olmaktadırlar. Uluslararası Çalışma Örgütü'ne (ILO) göre her yıl yaklaşık olarak 1,2 milyon çocuk, insan ticaretine maruz kalmaktadır (Bokhari'den aktaran Yılmaz, 2015). Çocuklar gelişme sürecinde olan, korunmaya, yetişkin tarafından bakıma gereksinim duyan kişilerdir. Bu gereksinimlerden ötürü çocuklar duygusal örselenmelere, ihmal ve istismara, hastalıklara açıktırlar. Ayrımcılığa uğrayabilir ve uyum güçlükleri yaşayabilirler (Akyüz, 2010).

Göç eden ailelerin sosyal, ekonomik, kültürel farklılık gibi sorunları göçmen çocukları fazlasıyla etkilemekte ve çocuğun uyumunu zorlaştırmaktadır. Çocuklar düzensiz göç sürecinde yer aldıklarında, eğitim ve sağlık hizmetleri gibi temel sosyal hizmetten yararlanmaları zorlaşmaktadır. Çocuklar zaten savunmasız ve zayıftırlar ve bu gibi durumlar onları hak ihlallerine daha açık hale getirmektedir (Topçuoğlu, 2012).

Göç, ailelerin yaşam alanlarında sorunlara neden olmaktadır. Bu sorunlardan birisi de göçmen ailelerin çocuklarının eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlardır (Karakuş, 2006). Suriyeli çocuklar, yerinden edilmişliğin ve savaş ortamına maruz kalmanın etkilerini taşıyabilmektedir. Suriyeli çocukları etkileyen en önemli etkenlerden biri, eğitim süreçlerine dâhil olamama (okullaşamama) ya da dâhil olduktan sonra Türk eğitim sistemine ve okullara (dil, müfredat, kültür vb. noktalarda) uyum sağlayamama ve eğitim süreçlerinden kopma (okul terk) sorunudur. Suriyeli çocukların okullaşamama ve okul terki sorununun ardında ise cinsiyet ve sağlık faktörlerinin yanında çocukların çalışmaya zorlanması, okul ortamına ve kültürüne uyum sağlayamama, koordinasyon eksikliği gibi pek çok neden yer almaktadır (Gencer, 2017). Göç ile birlikte okulların alacağı öğrenci sayısı ve bununla birlikte de sınıflara düşen öğrenci sayısı artmaktadır. Bu da öğrencilerin eğitim araçlarından yeterince yararlanamamalarına sebep olabilmektedir. Bu artışlar sebebiyle okulların oyun alanları, yardımcı personelleri yetersiz gelmektedir. Sınıf içi sorunlar ve disiplin sorunları ortaya çıkmaktadır (Karakuş, 2006).

Özellikle de okul öncesi dönemi çocuk açısından çok önemlidir. Çocuğun insanlarla sağlıklı ilişkiler kurması, kültürel ve toplumsal değerlerine sahip çıkması, sosyalleşmesi gibi olgular bu dönemde gelişir. Bu dönemde çocuğun hayatında yaşayacağı değişiklikler tüm hayatını etkiler. Okul öncesi eğitim göçmen çocuklar açısından işlevseldir. Okul öncesi eğitim göçmen çocuğa, içine yeni girdiği toplumsal ortama ve yeni kültüre uyum sağlamasını kolaylaştırma, kişilik gelişimine yardım eden dil edinimini gerçekleştirme, toplumda yer alan öteki yetişkinler ve çocuklarla ortak yaşamayı öğretme gibi konularda yardımcı olabilir (Türkoğlu, 1982). Okul öncesi eğitimi çocukları ilköğretime hazırlar, eğitim ve yetişme olanaklarını destekler, yetiştiği çevreden ya da aileden kaynaklanabilen dil ve sosyal açılardan var olan eşitsizlikleri erkenden ortadan kaldırmayı amaçlayan bir programdır (Aslanargun ve Tapan, 2012).

Temel eğitime başlamak, çocuğun yaşamındaki en önemli olaylardan birisidir. Evden ilk kez ayrılan çocuğun günün büyük kısmını yeni arkadaş ve yeni yetişkinlerle geçirdiği bir ortamdır (Erkan ve Kırcı, 2010). Okul öncesi dönemde öğretmenler çocuğun yaşamında

önemli bir etken haline gelmeye başlarlar (Gürkan, 2009). Öğretmen ve öğrenci arasındaki olumsuz ilişki çocuğun okula ilgisinin zayıflamasına, okulu terk etmesine, okula devamsızlık yapmasına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin göçmen çocuklarla yaşadıkları en önemli sorunlardan biri dil farklılığıdır.

Uluocak (2009) tarafından yürütülen “İç Göç Yaşamış ve Yaşamamış Çocukların Okulda Uyumunu” araştırmasında Antalya İli Şafak Mahallesi’nde bulunan iki okula devam eden 8-12 yaşları arasında 76 iç göç yaşamış ve 78 iç göç yaşamamış çocuk üzerinde çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin, göç yaşayan çocuklarda, yaşamayan yaşlılarına göre daha fazla nevroitik problem bildirdikleri görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak, göç yaşayan çocukların içe yönelme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Öğretmen ve göçmen çocuk arasındaki dil sorununu çözmek amacıyla MEB tarafından Suriyeli çocukları eğitim sistemimize dâhil etmeyi amaçlayan “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PCTES)” isimli bir proje başlatılmıştır. Bu proje doğrultusunda geçici eğitim merkezlerinde görev alacak öğretmen alımları yapılmıştır. Bu öğretmenler de tıpkı eğitim merkezleri gibi geçici süreli eğitim personeli olarak görev yapmakta ve Suriyeli çocuklara Türkçe öğretmek ve yaşadıkları olumsuz olaylardan dolayı ihtiyaç duydukları rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetini vermek amacıyla görevlendirilmektedirler (MEB, 2017).

2012 yılında Suriyeli çocukların eğitimlerine yönelik izlenen politikalar, ilk etapta Suriyelilerin geri dönecekleri varsayımı üzerinden geliştirilmeye çalışılmıştır. Kısa vadeli olan bu politikalar sadece kamp içindeki Suriyeli çocuklara yönelik hazırlanmıştır. 2013 yılında ise Suriye’de yaşanan iç savaş git gide şiddetlenmiş, Türkiye’ye göç eden Suriyelilerin sayısı da günden güne artmıştır. Bu artışlar nedeniyle ilk olarak acil ihtiyaçların temini üzerine yoğunlaşmıştır. Başlarda gündeme çok gelmeyen eğitim sorunları, zaman içinde gündeme gelmeye başlamıştır. Suriyelilerin eğitim sorunlarına çözüm bulma amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 26 Nisan 2013 ve 26 Eylül 2013 tarihlerinde genelgeler yayımlamış ve çeşitli faaliyetler düzenlemiştir. 2014 yılında ise Suriyeli nüfusu 2 milyona yaklaşmıştır. Türkiye’de yaşayan yabancı, mülteci ve sığınmacılara yönelik ilk kapsamlı yasal düzenleme hazırlanmış, Nisan 2014’te 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) ile yürürlüğe girmiştir. Ekim 2014’te ise Geçici Koruma Yönetmeliği yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelik sayesinde Suriyeliler sağlık, eğitim, sosyal yardım gibi haklardan yararlanabilmişlerdir. 23 Eylül 2014 tarihinde 2014/21 sayılı Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri başlıklı genelge ile Suriyeli göçmen ailelerin çocuklarına sunulacak eğitim hizmetleri güvence altına alınmıştır ve standartlaşması sağlanmıştır (Emin, 2016). Suriyeli göçmen çocukların eğitimlerine yönelik hem kamp içinde hem de kamp dışında geçici eğitim merkezleri kurulmuştur. Bu merkezlerde okul öncesi eğitimden lise son sınıfa kadar eğitim öğretim hizmetleri sunulmaktadır.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların eğitim sorunları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma modeli

Nitel araştırma, algı ve olayları kendi doğal ortamı içerisinde, gerçekçi ve tüm yönlerini göz önünde bulundurarak bütüncül bir şekilde inceleyen bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel araştırmalarda toplanan veriler detayları açığa çıkarır ve insanların kişisel deneyimlerine ilişkin anlamları ve bakış açılarını alıntı yaparak destekleyen mülakatlardan, betimlemeler veren gözlemlerden, duruma ilişkin çalışmalardan ve dokümanların incelenmesinden oluşur (Patton, 2014).

Çalışma grubu

Yapılan araştırmanın çalışma grubuna Şanlıurfa il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 8 ilkokulun anasınıfında çalışmakta olan 15 kadın okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Okulların seçiminde gelişigüzel (rastgele) örneklem seçim tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve çalışma süresi içerisinde en az bir ders dönemi göçmen çocuk ile çalışmış olma durumu temel kriter olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilme sürecinde gönüllülük esas alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler A1, A2, A3, ... A15 şeklinde kodlanarak veriler analiz edilmiştir.

Tablo 1. Okul öncesi öğretmenlerine ilişkin bilgiler

Katılımcılar	Yaş	Çalışma Süresi	Mezun Olduğu Üniversite	Bu Yıl Çalıştığı Çocuk Sayısı	Bu Yıl Çalıştığı Çocukların Yaşı
A1	25	1 Ay	Ahi Evran Üniversitesi	20	5-6 Yaş
A2	28	8 Yıl	Anadolu Üniversitesi	14	5 Yaş
A3	27	6 Yıl	Anadolu Üniversitesi	15	4-5 Yaş
A4	24	1 Yıl	Kastamonu Üniversitesi	21	4-5 Yaş
A5	25	3 Yıl	Kocaeli Üniversitesi	16	5 Yaş
A6	25	2 Yıl	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	19	5 Yaş
A7	27	4 Yıl	Ahi Evran Üniversitesi	18	5-6 Yaş
A8	24	1 Yıl	Uludağ Üniversitesi	14	4 Yaş
A9	24	2 Yıl	Anadolu Üniversitesi	15	5 Yaş
A10	25	1 Yıl	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	16	4-5 Yaş
A11	24	2 Yıl	Anadolu Üniversitesi	17	4-5 Yaş
A12	26	3 Yıl	Cumhuriyet Üniversitesi	20	4-5 Yaş
A13	32	4 Yıl	Anadolu Üniversitesi	22	4-5 Yaş
A14	26	4 Yıl	Adnan Menderes Üniversitesi	18	4-5 Yaş
A15	25	1 Yıl	Karadeniz Teknik Üniversitesi	19	4-5 Yaş

Verilerin toplanması

Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek araştırma verileri toplanmıştır.

Veri toplama araçları

Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formda öğretmenin yaşını, hangi üniversiteden mezun olduğunu, kaç yıldır öğretmen olarak çalıştığını, bu yıl çalıştığı çocuk sayısını ve kaç yaş grubuyla çalıştığını içeren 5 soru yer almaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların eğitim sorunlarına ilişkin görüşleri ile ilgili yazın incelenmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan taslak görüşme formu Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndan 3 uzmanın görüşüne sunulmuştur. İçerik geçerliliği bakımından ilgili uzmanlardan gelen eleştiriler ve öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunun sorularının açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiş ve formun uygulanabilirliği onaylanmıştır. Çalışma süresi içerisinde en az bir ders dönemi göçmen çocuk ile çalışmış olan okul öncesi öğretmenlerine yönelik 18 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Aşağıda görüşme formunda yer alan sorulardan 3'ü örnek olarak sunulmuştur.

1. Göçmen çocuk sınıfınıza geldikten sonra eğitim yöntemlerinizde ne gibi düzenlemeler yaptınız?
2. Göçmen çocukların daha iyi bir eğitim alabilmeleri için neler yapılabilir?
3. Göçmen çocukların okula devamsızlıklarının çok olduğunu düşünüyor musunuz?

Veri Analizi

Toplanan verilerin çözümünde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde araştırma sonucunda elde edilen veriler bir araya getirilir ve verilerin analizi için bir çerçeve oluşturulur. Oluşturulan bu çerçevede temalar belirlenir, düzenlenen veriler tanımlanır, gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir ve veriler işlenmeye başlar. İşlenen veriler anlamlandırılır, yorumlanır, ileriye dönük tahminlerde bulunulur. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu çalışmada göçmen çocuklarla çalışmanın öğretmen açısından, sınıftaki diğer çocuklar açısından ve göçmen çocuklar açısından avantajları ve dezavantajları, öğretmenlerin önyargılarının olup olmaması, öğretmenlerin eğitim yöntemlerinde yaptıkları düzenlemeler, öğretmenlerin sınıfta en çok karşılaştıkları sorunlar, öğretmenlerin eğitimde karşılaştıkları sorunlar, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almaması, göçmen çocukların okula devamsızlığının çok olup olmaması, göçmen çocukların okula devamsızlıklarına neden olan durumlar, eğitim sistemimizin göçmen çocuklarına öğrenme hızlarına uygun olup olmaması, göçmen çocukların daha iyi bir eğitim alabilmeleri için yapılabilecekler kategorileri oluşturulmuştur.

Tablo bulgularında öğretmenlerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bazı tablolarda katılımcılar birden fazla görüş belirttiklerinden genel toplam katılımcı sayısından fazla görüş saptanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Araştırma sürecinde öğretmenlerin göçmen çocukların eğitim sorunlarına ilişkin düşüncelerini öğrenmek üzere 18 görüşme sorusu yöneltilmiştir ve görüşme yapılan

öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar kategoriler ve ilgili kategorileri sağlayan kodlar altında toplanmıştır.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklarla çalışmalarının öğretmenler açısından avantajlarına ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri

Kategori	Kodlar	f*	
Avantajları	Farklı yaklaşım biçimleri geliştirme (A1, A14)	2	
	Farklılıkların kazandırdığı tecrübe (A8, A9, A15)	3	
	Her çocuğun özel bir birey olduğu düşüncesini kuvvetlendirme (A1, A6)	2	
	Farklı kültürleri tanıma (A4, A5, A13)	3	
	Çocuğa bir şeyler öğretmenin verdiği haz (A4)	1	
Dezavantajları	Çocukla dil farklılığının oluşturduğu iletişim problemleri (A1, A2, A3, A5, A6, A8, A14, A15)	8	
	Aile ile dil farklılığının oluşturduğu iletişim problemleri (A4, A7, A12)	3	
	Kültür farklılığının oluşturduğu problemler (A1, A8, A10)	3	
	Göçmen çocuklarla daha fazla ilgilenmek durumunda kalma (A4, A6, A13)	3	
	Öğretmenlerin göçmen çocuklar hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanan yetersizlik problemleri (A9, A11)	2	
	Toplam Görüş		30

*Tabloda katılımcılar birden fazla görüş belirttiklerinden genel toplam katılımcı sayısından fazla görüş saptanmıştır.

Tablo 2’de öğretmenlerin göçmen çocuklarla çalışmalarının öğretmenler açısından avantajlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, 5 adet farklı düşüncenin ortaya çıktığı görülmektedir. İfade edilme sıklığına göre öğretmenler açısından bu avantajlar şunlardır: Farklılıkların öğretmenlere tecrübe kazandırdığı (f=3), farklı kültürleri tanımalarını sağladığı (f=3), farklı yaklaşım biçimleri geliştirmelerini sağladığı (f=2), öğretmende her çocuğun özel bir birey olduğu düşüncesini kuvvetlendirdiği (f=2) ve çocuğa bir şeyler öğretmenin öğretmende oluşan hazzı artırdığı (f=1).

Sonuçlara bakılarak öğretmenlerin 9’unun göçmen çocuklarla çalışmalarının bir takım avantajları olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin göçmen çocuklarla çalışmalarının avantajlarına ilişkin belirttikleri bazı görüşler şu şekildedir:

A1: Öğretmen açısından farklı dil ve kültürdeki çocuklarla çalışmak, her çocuğun özel bir birey olduğu düşüncesini kuvvetlendirecektir, farklı yaklaşım biçimleri geliştirme açısından öğretmene avantajlar sunacaktır.

A4: Hiç bilmediği bir kültüre, dile, ırka, ülkeye dair birçok şey öğreniyor. Geldiğinde tek kelime bile edemezken 2-3 haftanın sonunda “su, tuvalet, makas” gibi birkaç basit kelimeyi öğretebilmek bile öğretmenin eğitimci yönünü destekliyor ve işinden haz almasını sağlıyor.

Öğretmenlerin göçmen çocuklarla çalışmalarının öğretmenler açısından dezavantajlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, 5 farklı düşüncenin ortaya çıktığı saptanmıştır. İfade edilme sıklığına göre bu dezavantajlar şunlardır: Çocukla dil farklılığının oluşturduğu iletişim problemleri (f=8), aile ile dil farklılığının oluşturduğu iletişim problemleri (f=3),

kültür farklılığının oluşturduğu problemler (f=3), göçmen çocuklarla daha fazla ilgilenmek durumunda kalınması (f=3), öğretmenlerin göçmen çocuklar hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanan yetersizlik problemleri (f=2).

Öğretmenlerin 15'inin de göçmen çocuklarla çalışmanın kendileri açısından dezavantajları olduğuna ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Bu dezavantajlardan büyük bir kısmının iletişim kaynaklı sorunlar olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerin göçmen çocuklarla çalışmalarının dezavantajlarına ilişkin belirttikleri bazı görüşler şu şekildedir:

A6: *Göçmen çocuklarla daha fazla ilgilenmek zorunda kalıyoruz.*

A9: *Öğretmenler göçmen çocukların yaşam koşulları, yaşadıkları zorluklar, kültürleri vs. hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için zorlanmaktadır.*

Tablo 3. Okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklarla çalışmalarının sınıftaki diğer çocuklar açısından avantajlarına ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri

Kategori	Kodlar	f*
Avantajlar	Sosyal gelişimlerini destekler (A1, A14)	2
	Problem çözme becerilerini geliştirme (A3)	1
	Farklılıklara saygı gösterme (A4, A6)	2
	Farklı kültürler tanıma (A5, A10, A15)	3
	Hoşgörü kazanma (A8, A9)	2
Dezavantajlar	İletişim problemleri (A2, A3, A4, A5, A8, A9, A10, A15)	8
	Farklı kültürden etkilenip yanlış davranışlar geliştirme (A6, A14)	2
	Kültür çatışması (A8)	1
	Toplam Görüş	21

*Tabloda katılımcılar birden fazla görüş belirttiklerinden genel toplam katılımcı sayısından fazla görüş saptanmıştır.

Tablo 3'te Öğretmenlerin göçmen çocuklarla çalışmalarının sınıftaki diğer çocuklar açısından avantajlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, 5 adet farklı düşüncenin ortaya çıktığı görülmektedir. İfade edilme sıklığına göre bu düşünceler şunlardır: Farklı kültürler tanımalarına olanak sağlaması (f=3), çocukların sosyal gelişimlerini desteklemesi (f=2), farklılıklara saygı göstermelerini sağlaması (f=2), hoşgörü geliştirmelerine yardımcı olması (f=2), problem çözme becerilerini geliştirmesi (f=1).

Öğretmenlerin 10'unun göçmen çocuklarla çalışmanın sınıftaki diğer çocuklar açısından avantajlarının olduğunu belirttikleri, 5'inin ise bu soruya cevap vermedikleri görülmüştür. Bu avantajları farklılıklara karşı saygı geliştirme, problem çözme becerilerinin gelişmesi, kültür farklılıklarını anlayıp hoşgörü geliştirmeleri şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin göçmen çocuklarla çalışmalarının sınıftaki diğer çocuklar açısından avantajlarına ilişkin belirttikleri bazı görüşler şu şekildedir:

A1: *Farklı kültürlerin etkileşimi ve bu etkileşimden doğan iletişimi kuvvetlendirerek, çocukların yeni kültürlere karşı saygı duygusunu geliştirmek açısından sosyal gelişimi destekleyeceğini düşünüyorum.*

A3: *Anlatamadıkları bir olay karşısında çözüm arıyorlar.*

Öğretmenlerin göçmen çocuklarla çalışmalarının sınıftaki diğer çocuklar açısından dezavantajlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, 3 farklı görüşün belirtildiği görülmektedir. İfade edilme sıklığına göre bu görüşler şunlardır: İletişim problemlerinin

olduğu (f=8), farklı kültürden etkilenip yanlış davranışlar geliştirebilmeleri (f=2), kültür çatışması yaşanması (f=1).

Öğretmenlerin 10'u göçmen çocuklarla aynı sınıfta olmanın diğer çocuklar açısından dezavantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu dezavantajların büyük bir kısmını iletişim problemleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin göçmen çocuklarla çalışmalarının sınıftaki diğer çocuklar açısından dezavantajlarına ilişkin belirttikleri bazı görüşler şu şekildedir:

A8: *Çocuklar arasında kültür farklılıklarından kaynaklanan çatışmalar yaşanıyor.*

A10: *İletişim kuramıyorlar.*

Tablo 4. Okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklarla çalışmalarının göçmen çocuklar açısından avantajlarına ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri

Kategori	Kodlar	f*
Avantajlar	Topluma adapte olma (A1, A2, A5, A8)	4
	Dil öğrenme (A3, A10)	2
	Eğitim alabilmeleri (A6)	1
	Kabul görme duygusu (A6)	1
	Eğitimde fırsat eşitliği sağlanması (A9)	1
Dezavantajlar	Azınlık olmanın neden olduğu dışlanmışlık duygusu (A1, A2, A4, A5, A6, A8)	6
	Dil farklılığının neden olduğu ait hissedememe duygusu (A3)	1
	Dil farklılığının neden olduğu iletişim sorunları (A9, A10, A15)	3
Toplam Görüş		19

*Tabloda katılımcılar birden belirttiklerinden genel toplam katılımcı sayısından fazla görüş saptanmıştır.

Tablo 4'te Öğretmenlerin göçmen çocuklarla çalışmalarının sınıftaki göçmen çocuklar açısından avantajlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, 5 farklı görüş belirttikleri görülmektedir. İfade edilme sıklığına göre bu görüşler şunlardır: Çocukların topluma adapte olma süreçlerini hızlandırdığı (f=4), dil öğrenmelerini kolaylaştırdığı (f=2), eğitim alabilmeleri yönünden faydalı olduğu (f=1), kabul görme duygularını artırdığı (f=1), eğitimde fırsat eşitliği sağlanması açısından faydalı olduğu (f=1).

Öğretmenlerin bir kısmının göçmen çocuklarla eğitim süreçlerinin göçmen çocuklar açısından avantajlarına ilişkin görüş belirtmedikleri görülmektedir. Diğer kısmının ise topluma uyumu ve dil öğrenimini hızlandırma, eğitimde fırsat eşitliği gibi avantajları ifade ettikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin göçmen çocuklarla çalışmalarının sınıftaki göçmen çocuklar açısından avantajlarına ilişkin belirttikleri bazı görüşler şu şekildedir:

A2: *Verilen eğitim sayesinde ülkemize, kültürümüze ve dilimize adapte olmaya çalışıyorlar.*

A6: *Dil öğrenimleri kolaylaşıyor. Toplum tarafından kabul görme duyguları artıyor.*

Öğretmenlerin göçmen çocuklarla çalışmalarının sınıftaki göçmen çocuklar açısından dezavantajlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, 3 adet farklı fikir ortaya çıkmaktadır. İfade edilme sıklığına göre bu ifadeler şunlardır: Azınlık olmanın neden olduğu dışlanmışlık duygusuna sebep olabileceği (f=6), dil farklılığının neden olduğu iletişim sorunlarına sebep olduğu (f=3), dil farklılığının ait hissedememe duygusuna sebep olduğu (f=1).

Öğretmenlerin bir kısmının bu konuda görüş belirtmedikleri, diğer kısmının ise dışlanmışlık, ait hissedememe, iletişim gibi dezavantajları belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin göçmen çocuklarla çalışmalarının sınıftaki göçmen çocuklar açısından dezavantajlarına ilişkin belirttikleri bazı görüşler şu şekildedir:

A1: *Dahil oldukları grup içerisinde azınlık olmaları benlik duygularını zedeleyebilir.*

A8: *İletişim problemleri, kültür çatışması.*

Tablo 5. Öğretmenlerin sınıflarına göçmen çocuk gelmeden önce önyargılarının olup olmama durumu

Kategori	Kodlar	f
Önyargısının Olma Durumu	A1, A2, A4, A5, A6, A8, A9, A11, A12, A13	10
Önyargısının Olmama Durumu	A3, A7, A10, A14, A15	5
Toplam Görüş		15

Tablo 5'de Öğretmenlerin sınıflarına göçmen çocuk gelmeden önce önyargılarının olup olmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin 10'unun önyargılarının olduğu, 5'inin ise ön yargılarının olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıflarına göçmen çocuk gelmeden önce önyargılarının olup olmama durumuna ilişkin belirttikleri görüşler şu şekildedir:

A1: *Sınıfıma göçmen bir çocuk gelmeden önce endişelerim vardı.*

A5: *Aynı dili konuşmadan, iletişim kuramadan o çocuğa bir şeyler katabilecek miyim kaygısı içindeydim.*

A7: *Önyargım yoktu.*

Tablo 6. Öğretmenlerin göçmen çocukları göz önünde bulundurarak eğitim yöntemlerinde düzenleme yapma durumları

Kategori	Kodlar	f
Eğitim Yöntemlerinde Yaptıkları Düzenlemeler	Hiçbir şey yapmadım (A3, A6, A11, A12, A14)	5
	Grup etkinlikleri düzenleme (A1, A7, A9)	3
	Gösterip yaptırma tekniğini daha fazla kullanma (A2)	1
	Daha çok görsel materyal kullanma (A4)	1
	Daha çok oyun etkinliği yaptırma (A5)	1
	Daha çok jest ve mimik kullanma (A8, A10, A15)	3
	Türkçe dil etkinliklerine ağırlık verme (A13)	1
Toplam Görüş		15

Tablo 6'da öğretmenlerin göçmen çocukları göz önünde bulundurarak eğitim yöntemlerinde düzenleme yapma durumları incelendiğinde, 7 adet farklı görüş olduğu görülmektedir. İfade edilme sıklığına göre bu görüşler şunlardır: Hiçbir değişiklik yapmadıkları (f=5), grup etkinlikleri düzenledikleri (f=3), daha çok jest ve mimik kullandıkları (f=3), daha çok oyun etkinliği yaptırdıkları (f=1), gösterip yaptırma tekniğini daha fazla kullandıkları (f=1), daha çok görsel materyal kullandıkları (f=1), Türkçe dil etkinliklerine ağırlık verdikleri (f=1).

Öğretmenlerinin büyük kısmının göçmen çocukları göz önünde bulundurarak eğitim yöntemlerinde değişiklik yaptıkları görülmektedir. Dil ve kültür farklılıkları göz önünde

bulundurularak bu etkinliklerin daha çok sınıfa uyumu kolaylaştırıcı ve bedensel etkinlikler olarak düzenlendiğini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin göçmen çocukları göz önünde bulundurarak eğitim yöntemlerinde düzenleme yapma durumlarına ilişkin verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir:

A1: *Eğlenirken öğrenebilecekleri, sınıf ile iletişimde bulunabilecekleri, saygı ve sevgi ortamı oluşturabilecek etkinlikler yapmaya ve bu etkinlikleri özellikle grup etkinliği olarak düzenlemeye özen gösterdim.*

A4: *Eğitim öğretim esnasında daha çok resim ve görsel kullanmaya dikkat ettim. Ve birçok zaman anlatmak yerine bizzat kendim göstererek yaptım.*

A12: *Yapmadım.*

Tablo 7. Öğretmenin göçmen çocukların eğitimlerinde sınıfta en çok karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri

Kategori	Kodlar	f*
Göçmen Çocukların Eğitimlerinde Sınıfta En Çok Karşılaştıkları Sorunlar	Davranış problemleri (A1, A3, A4) İletişim sorunları (A1, A5, A6, A7, A8, A9, A11, A12, A13, A14, A15) Önemli konuları öğretememe (A2) Sınıfta kargaşaya neden olmaları (A3, A10) Sınıfla kaynaşma (A6, A13) Yemek yememe sorunu (A10)	3 11 1 2 2 1
	Toplam görüş	20

*Tabloda katılımcılar birden fazla görüş belirttiklerinden genel toplam katılımcı sayısından fazla görüş saptanmıştır.

Tablo 7'de öğretmenlerin, göçmen çocukların eğitimlerinde sınıfta en çok karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, 6 adet görüş ifade ettikleri görülmüştür. İfade edilme sıklığına göre bu görüşler şunlardır: Çocuklarla yaşadıkları iletişim sorunları (f=11), göçmen çocukların davranış problemleri (f=3), sınıfta kargaşaya neden oldukları (f=2), sınıfla kaynaşma problemleri yaşadıkları (f=2), öğretmenlerin önemli konuları öğretemedikleri (f=1), yemek yeme konusunda sorun çıkardıkları (f=1).

Öğretmenlerin sınıfta en çok karşılaştıkları sorunların daha çok göçmen çocuklarla iletişimsel ve davranışsal sorunlardan kaynaklandığı görülmektedir. Öğretmenlerin göçmen çocukların sınıfta en çok karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

A1: *Kültürün toplum yaşamına yansıyan davranış biçimleri ve farklı dillerin iletişimi konusunda güçlükler yaşanmaktadır.*

A14: *İletişim problemleri yaşıyorlar.*

A15: *Dil konusunda sıkıntı yaşıyor.*

Tablo 8. Öğretmenin göçmen çocukların eğitiminde en çok karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri

Kategori	Kodlar	f*
Göçmen Çocukların Eğitiminde En Çok Karşılaşılan Sorunlar	İletişim problemleri (A1, A2, A3, A5, A6, A8, A9, A10, A13, A14, A15)	11

Yaşam koşullarının kötü oluşu (A9)	1
Kültür farklılığı (A11)	1
Toplam görüş	13

Tablo 8'de öğretmenlerin göçmen çocukların eğitiminde en çok karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, 3 adet görüş ifade ettikleri görülmüştür. İfade edilme sıklığına göre bu görüşler şunlardır: İletişim problemlerinin yaşandığı (f=11), yaşam koşullarının kötü oluşu (f=1), kültür farklılığının çocuğu olumsuz etkilediği (f=1).

Öğretmenlerin göçmen çocukların eğitiminde karşılaştıkları en büyük sorunun dil farklılıklarından kaynaklanan iletişim sorunları olduğu, kültür farklılıklarının ve yaşam koşullarının da çocukları olumsuz etkilediğini belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin göçmen çocukların eğitiminde en çok karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

A1: *Göçmen çocukların dil eğitimi konusunda sorunlarla karşılaşmaktadır.*

A5: *Sınıf içinde çocukla iletişim problemi yaşanmaktadır.*

A8: *İletişimsizlik.*

Tablo 9. Öğretmenlerin göçmen çocuklarla eğitim konusunda bir eğitim, danışmanlık hizmeti ya da seminer alıp almama durumları

Kategori	Kodlar	f
Öğretmenlerin Göçmen Çocuklarla Eğitim Konusunda Bir Eğitim Alma-almama Durumları	Herhangi bir eğitim almadım (A1, A2, A3, A4, A5, A8, A9, A10, A11,)	9
	Hizmet içi eğitim (A6, A7, A12, A13, A14, A15)	6
Toplam görüş		15

Tablo 9'da öğretmenlerin göçmen çocuklarla eğitim konusunda bir eğitim, danışmanlık hizmeti ya da seminer almış olup olmama durumları incelendiğinde, öğretmenlerden 9'unun herhangi bir eğitim almadıklarını, 6'sının ise hizmet içi eğitim aldıklarını ifade ettikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin göçmen çocuklarla eğitim konusunda bir eğitim alıp almama durumlarına ilişkin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

A1: *Henüz almadım.*

A9: *Almadım.*

A13: *Evet hizmet içi eğitim aldım.*

Tablo 10. Öğretmenlerin göçmen çocukların okula devamsızlıklarının çok olup olmama durumuna ilişkin görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Göçmen Çocuğun Okula Devamsızlıklarının Çok Olma Durumu	A8	1
Göçmen Çocuğun Okula Devamsızlıklarının Çok Olmama Durumu	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15	14
Toplam görüş		15

Tablo 10'da öğretmenlerin göçmen çocukların okula devamsızlıklarının çok olup olmama durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin 1'inin göçmen çocukların okula devamsızlık oranlarının çok olduğunu, 14'ünün ise okula devamsızlıklarının çok olmadığını belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin ifadelerine göre göçmen çocukların okula devamsızlıklarının çok olmadığını söyleyebilir.

Öğretmenlerin göçmen çocukların okula devamsızlıklarının çok olup olmama durumuna ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

A1: *Genellikle okula devam etmektedirler.*

A8: *Okula devam oranları yetersizdir.*

A13: *Devam sorunları yok.*

Tablo 11. Öğretmenlerin göçmen çocukların okula devamsızlıklarının kaynaklarına ilişkin görüşleri

Kategori	Kodlar	f*
Göçmen Çocukların Okula Devamsızlıklarına Neden Olan Durumlar	Okula uyum sorunları (A1, A8, A3, A4, A5) Ailenin işleri nedeniyle çocukları okula bırakamamaları (A1, A13, A15) Hastalık (A2, A7, A9, A10) Öğretmenleri anlayamama (A2) İletişim kuramama (A6, A11, A12, A14)	5 3 4 1 4
Toplam görüş		17

*Tabloda katılımcılar birden fazla görüş belirttiklerinden genel toplam katılımcı sayısından fazla görüş saptanmıştır.

Tablo 11'de öğretmenlerin göçmen çocukların okula devamsızlıklarının kaynaklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, 5 farklı düşüncenin ortaya çıktığı saptanmıştır. İfade edilme sıklığına göre bu görüşler şunlardır: Okula uyum sorunları (f=5), hastalıklar nedeniyle çocuğun okula gelmemesi (f=4), iletişim kuramaması sebebiyle okula gelmek istememesi (f=4), ailenin işleri nedeniyle çocukları okula bırakamamaları (f=3), öğretmenleri anlayamama nedeniyle okula gelmek istememesi (f=1).

Öğretmenler göçmen çocukların devamsızlıklarının çoğunlukla okula uyumda yaşadıkları sorunlardan, iletişim sorunlarından ve hastalıklardan kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin göçmen çocukların okula devamsızlıklarının kaynaklarına ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

A1: *Devamsızlıklar ailenin diğer çocuklarla ilgilenmesi ve farklı işleri olduğunda çocukları okula bırakamamalarından kaynaklanmaktadır. Azınlık bir grupta ise okula uyum sorunları olması nedeniyle okula devam konusunda problem yaşanmaktadır.*

A8: *Uyum problemleri.*

A15: *Hastalık nedeniyle gelemeyebiliyorlar bazen.*

Tablo 12. Öğretmenlerin eğitim sistemimizin göçmen çocukların öğrenme hızlarına uygun olup olmadığına ilişkin görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Eğitim Göçmen Öğrenme Hızlarına Uygun Olma Durumu	A1, A10, A11, A13, A15	5
Eğitim Göçmen Öğrenme Hızlarına Uygun Olmama Durumu	A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A12, A14	10
Toplam Görüş		15

Tablo 12'de öğretmenlerin eğitim sistemimizin göçmen çocukların öğrenme hızlarına uygun olup olmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin 5'inin uygun olduğunu, 10'unun ise uygun olmadığını düşündükleri görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim sistemimizin göçmen çocukların öğrenme hızlarına uygun olup olmama durumuna ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

A1: *“Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi” projesiyle göçmen çocuklar kendi öğrenme hızlarında eğitim almaktadır.*

A3: *Hayır uygun değil.*

A4: *Uygun olduğunu düşünmüyorum, diğer çocuklar bile zaman zaman zorlanırken farklı dil de bir öğrencinin bu hıza uyum sağlaması beklenemez.*

Tablo 13. Öğretmenlerin göçmen çocukların daha iyi bir eğitim alabilmeleri için yapılabileceklerle ilişkin görüşleri

Kategori	Kodlar	f*
Yapılabilecekler	Akran Eğitimi Çalışmaları (A1, A7)	2
	Toplumun diğer bireyleriyle bir araya gelebilecekleri etkinlikler (A1)	1
	Çocuklara uygun eğitim programı (A2)	1
	Kendi dillerinde eğitim veren öğretmenler tarafından eğitim almaları (A3, A15)	2
	Öncelikle dil eğitimi almaları (A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15)	11
	Kültürel uyum programı uygulanmalı (A8, A13)	2
	Rehberlik hizmetleri sağlanmalı (A9)	1
	Okul aile iş birliği artırılmalı (A10)	1
	Toplam Görüş	21

*Tabloda katılımcılar birden fazla görüş belirttiklerinden genel toplam katılımcı sayısından fazla görüş saptanmıştır.

Tablo 13'te öğretmenlerin göçmen çocukların daha iyi bir eğitim alabilmeleri için yapılabileceklerle ilişkin görüşleri incelendiğinde, 8 farklı görüş belirttikleri görülmüştür. İfade edilme sıklığına göre bu görüşler şunlardır: Dil eğitimi almaları gerektiği (f=11), akran eğitimi çalışmaları yapılması gerektiği (f=2), kültürel uyum programı uygulanması gerektiği (f=2), kendi dillerinde eğitim veren öğretmenler tarafından eğitim almaları gerektiği (f=2), toplumun diğer bireyleriyle bir araya gelebilecekleri etkinlikler yapılması gerektiği (f=1), göçmen çocuklara uygun eğitim programı oluşturulması gerektiği (f=1),

rehberlik hizmetleri sağlanması gerektiği (f=1), okul aile iş birliğinin artırılması gerektiği (f=1).

Öğretmenlerin bu önerileri incelendiğinde, göçmen çocuklara daha iyi bir eğitim için en önemli etkenin dil eğitimi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin göçmen çocukların daha iyi bir eğitim alabilmeleri için yapılabileceklerle ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

A1: Zaman zaman toplumun diğer bireyleriyle bir araya gelebilecekleri etkinlikler düzenlenebilir. Eğitim-öğretim ortamında akran eğitimi çalışmaları düzenlenebilir.

A6: Kültür ve dil alanında eğitim verilmelidir.

A10: Aile ve okul işbirliği artırılmalıdır ve öncesinde dil öğrenimi yapılmalıdır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerine göre Türk eğitim sistemi içerisine dâhil edilen göçmen çocuklarının eğitim sürecinde yaşadıkları sorunları saptamak amacıyla yapılan çalışma sonuçları aşağıda tartışılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre bazı öğretmenler sınıf ortamında göçmen çocuklarının bulunmasının kendileri açısından mesleki anlamda herhangi bir avantajın olmadığını ifade ederken, bazı öğretmenler birçok farkındalık geliştirdiğini ifade etmiştir. Sınıf ortamında dil farklılığından kaynaklı iletişim problemlerinin yaşandığı, özellikle göçmen çocuklarının eğitim dili Türkçeyi kullanmadığı için öğretmen ile çocuk arasında ya da çocuklarla akranları arasında iletişim kurmada sorunlar yaşandığına vurgu yaptığı belirlenmiştir. Ayrıca bu çocukların kendini sınıfa ait hissetmede sorun yaşadığını ifade ettiklerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu; okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun (n=9) göçmen çocuklarının eğitimi konusunda herhangi bir eğitim, danışmanlık hizmeti ya da seminer almamış olduklarıdır. Bazı öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarda hiçbir düzenleme ya da farklılık yapmazken, bazılarının sınıf içi uygulamalarda farklı yöntem ve teknik kullandıkları belirlenmiştir. Örneğin; göçmen çocukları göz önünde bulundurarak sınıf içi uygulamalarında özellikle grup etkinliklerine daha fazla zaman ayırdığı, sınıf içi iletişimde daha çok jest ve mimik kullanımına dikkat ettikleri vb.

Okul öncesi öğretmenlerine göre göçmen çocukların sınıf ortamında yaşadığı en önemli sorun, iletişim kurma da zorluk yaşamalarıdır. Buna ek olarak göçmen çocuklarının okula devam oranlarının düşük olduğu, devamsızlık nedenlerini olarak da büyük ölçüde okula uyum problemlerinden kaynaklı olduğunu düşündükleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı eğitim sistemimizin göçmen çocukların öğrenme hızlarına uygun olmadığını düşünürken, bir kısmının uygun olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğretmenler çoğunlukla göçmen çocukların daha iyi bir eğitim almaları için öncelikle eğitim dili olan Türkçeyi öğrenmeleri gerektiğini vurguladıkları görülmüştür.

PISA verilerinde göre Avrupa ülkelerine yeni göç eden göçmen çocukların yeni bir dil öğrenme, göç edilen ülkenin sosyal ve kültürel yapısına uyum sağlama ve okul sistemini tanıyamama gibi nedenlerle eğitimde zorluklar yaşadıkları görülmektedir (EU'dan aktaran Ereş, 2015). Çalışmada, öğretmenlerin göçmen çocuklarla çalışmalarının sınıftaki göçmen çocuklar açısından dezavantajlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, göçmen çocuklar açısından dezavantajlarının olduğunu, azınlık olmanın neden olduğu dışlanmışlık duygusuna sebep olabildiğini, dil farklılığının neden olduğu ait hissedememe

duygusuna sebep olduğunu, dil farklılığının neden olduğu iletişim sorunlarına sebep olduğunu ifade ettikleri, öğretmenlerin göçmen çocukların eğitiminde en çok karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde ise iletişim problemlerinin yaşandığını, kültür farklılığının çocuğu olumsuz etkilediğini ifade ettikleri görülmektedir ve çalışmadaki bu bulgular, PISA (EU'dan aktaran Ereş, 2015) verilerini destekler niteliktedir. Dil ve iletişim problemlerinin en önemli sorunlardan biri olduğu Özer, Komşuoğlu ve Ateşok (2016)'un "Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri" ve Erdem (2017)'in "Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri" çalışması gibi benzer çalışmalarda da belirtilmiştir.

Çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklarla çalışmalarının öğretmenler açısından dezavantajlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin en büyük problemin çocukla dil farklılığının oluşturduğu iletişim problemleri olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu sonuç, Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) tarafından yapılan "İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar" çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016)'a göre öğretmenlerin ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrencilerle ilk karşılaştıkları sorun dil farklılığı nedeniyle ortaya çıkan karşılıklı iletişim sorunudur.

Akalın (2016) tarafından İstanbul Küçükçekmece ve Avcılar ilçesinde bulunan geçici eğitim merkezlerinde görev yapan 100 öğretmen ile yapılan "Türkiye'ye Gelen Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları" isimli çalışmada öğretmenlere sorulan "Göçmen çocuklar sınıfta ne tür sorunlar yaşıyor?" sorusuna öğretmenlerin çoğunun "Arkadaşlarıyla kavga ve geçimsizlik" cevabını verdikleri görülmektedir. Bu çalışmada ise öğretmenin göçmen çocukların sınıfta en çok karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük kısmının iletişim sorunları cevabını verdikleri görülmektedir. Çalışmalardaki bu bulgular paralellik göstermemektedir.

Çalışmada, öğretmenlerin göçmen çocukların daha iyi bir eğitim alabilmeleri için yapılabileceklere ilişkin görüşleri incelendiğinde, görüşlerin içerisinde çocuklara uygun eğitim programı uygulanmasının öneminin belirtildiği görülmektedir. Toran (2016) tarafından İsveç'te 23'ü İsveçli ve 22'si Türk olup anadili desteği alan 5 yaşında toplam 45 çocuk ile yapılan "Does Preschool Education Help Immigrant Children Reach Their Native Peers' Academic Levels? A Case of Turkish Immigrant Children in Sweden (Okul Öncesi Eğitim Göçmen Çocukların Yerli Akranlarının Akademik Düzeylerine Erişmelerini Destekler Mi? İsveç'teki Göçmen Türk Çocuklarının Durumu)" isimli çalışmada bu çalışmadaki bulgulara paralel olarak İsveç'te çocuklara sunulan okul öncesi eğitim programının göçmen Türk çocukların da okula hazırlık ve dil becerileri üzerinde etkili olduğu ve bunun da çocukların kavram edinim performanslarını doğrudan etkilediğini, kültürel farklılıklardan kaynaklı dezavantajların eğitim süresince kısmen de olsa giderildiği saptanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin göçmen çocukların kültürlerine ilişkin yeterli bilgilerinin olmadığı, öğretmenlere bu konuda yeterli eğitimin verilmediği, hem öğretmen açısından hem göçmen çocuklar açısından hem de sınıftaki diğer çocuklar açısından en büyük problemin iletişim problemi olduğu, göçmen çocukların okula devamsızlıklarının en büyük sebebinin okula uyum problemleri olduğu, öğretmenlerin büyük ölçüde eğitim sistemimizin göçmen çocukların öğrenme hızlarına uygun olmadığını düşündükleri görülmüştür.

UNICEF (2015) verilerine göre 2016 Nisan ayı itibari ile Türkiye'ye göç etmiş olan Suriyelilerin çocuk sayısı toplam Suriyeli mültecilerin yüzde 54'ünü oluşturmaktadır (Türkiye'deki kayıtlı Suriyeli sayısı 2,749,140 iken Suriyeli çocuk sayısı 1,490,033'tür). Bu çocuklar arasında okul çağına gelmiş olan çocuk sayısı bir hayli fazladır. Öğretmenlere bu çocuklara yeterli düzeyde yardımcı olabilmeleri için verilen hizmet içi eğitim yaygınlaştırılmalıdır. Göçmen çocuklarla ilgili akademik düzeyde yapılan araştırmaların dil problemleri nedeniyle daha çok öğretmenleriyle yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların göçmen çocuklar ile yapılmasının daha doğru sonuçlar verebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin okullarda uyguladıkları etkinlikleri göçmen çocukları da düşünerek uyarlamalarının çocuğun dil gelişimine ve uyum sürecine katkıda bulunacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle çocuklar için öncelikle Türkçe dil eğitimi programları düzenlenerek eğitimlerinin desteklenmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Akalın, A. T. (2016), *Türkiye'ye Gelen Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları*, Yüksek Lisans Tezi, Ağustos.
- Akan, Y., Arslan İ. (2008), *Göç Ekonomisi*, Ankara: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Akyüz, E. (2010), *Çocuk Hukuku*, Ankara: Pegem.
- Aslanargun, E., Tapan, F. (2012), Okul Öncesi Eğitim ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 2.
- Doğan, İ. (2012), *Sosyolojik Kavramlar ve Sorunlar*, Ankara: Pegem.
- Emin, M. N. (2016), *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları*, Şubat 2016, Sayı: 153.
- Erdem, C. (2017), Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri, *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:1, Sayı:1.
- Ereş, F. (2015), Türkiye'de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2.
- Erkan, S., Kırca, A. (2010), Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:38.
- Gencer, T. E. (2017), Göç ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 10 Sayı: 54.
- Göç (2017), http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik (Erişim Tarihi: 10.10.2017).
- Gül, H., Ergun, C. (2014), Kentleşme ve Göç, *Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları*, 5. Ünite.
- Gürkan, T. (2009), *Erken Çocukluk Dönemi ve Okul Öncesi Eğitim*, *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Karakuş, E. (2006), Göç olgusu ve Eğitime Olumsuz Etkileri (Sultanbeyli Örneği), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kongar, E. (2010), *21. Yüzyılda Türkiye*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

MEB (2017), Geçici Süreli Öğretici ve Rehberlik Danışman Alımına İlişkin Duyuru, <https://hbogm.meb.gov.tr/www/gecici-sureli-ogretici-ve-rehberlik-danisman-alimina-iliskinduyuru/icerik/602#> sayfasından erişilmiştir.

Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016), Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı:37.

Özservet, Y. Ç. (2015), *Uluslararası Göç ve Mülteci Uyumu Sorununda Kamu Yönetiminin Rolü*, Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

Parasız, İ., Bildirici, M. (2002), *Modern Emek Ekonomisi*, Ezgi Kitabevi: Bursa.

Patton, M. Q. (2014), Analiz, Yorum ve Raporlaştırma, Çev., A. Çekiç ve A. Bakla. *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (429 -539), Ankara: Pegem Akademi.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016), İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:37.

Topçuoğlu, R. A. (2012), Türkiye'de Göçmen Çocukların Profili, *Sosyal Politika Ve Sosyal Hizmet Önerileri Hızlı Değerlendirme Araştırması*, IOM (Uluslararası Göç Örgütü), İsveç Uluslararası Kalkınma ve İşbirliği Ajansı işbirliğinde.

Toran, M. (2016), Does Preschool Education Help Immigrant Children Reach Their Native Peers' Academic Levels? A Case of Turkish Immigrant Children in Sweden, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 3.

Türkoğlu, A. (1982), İsveç'te Göçmen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Sorunları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 15, Sayı: 1.

UNICEF (2015), <https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF%20Turkey%20Humanitarian%20Situation%20Report%20No.%2018%20-%20February%202018.pdf> (ErişimTarihi:02.04.2018).

Uluocak G. P. (2009), İç Göç Yaşamış ve Yaşamamış Çocukların Okulda Uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2009 İzmir, 39-42.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2015), Uluslararası Göç ve Türkiye: Türkiye'deki Çocuk Göçmenler Ve Sığınmacı Ailelere Tanınan Haklar ve Daha İyi Uygulamalar İçin Öneriler, *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı: 49.

Zülal, A. (2002), 21. Yüzyılda Göçler, *Bilim ve Teknik Dergisi*, Sayı:415.

Extended Abstract

Migration is an indication of the mobility of the social system. Whether short-term or long-term, migrations are often seen as internal migrations within the same social system. Sometimes it emerges as external migrations among the social systems. Migrations can emerge as a necessity or voluntary. No matter what the cause is, people are trying to

maintain their presence and maintain their relationship in the places where they migrate. (Kongar, 2010). Migration creates a serious change and transformation in the social and spatial structure. Migrants not only transfer their physical assets but also the socio-cultural effects of their settlements to the new settlement where they migrate and create cultural interaction (Doğan, 2002). People who migrate as a result of a number of social changes in their environment change the society they live in and also change themselves in their new environment (Kongar, 2010). This is because migration provides communication and interaction between people who are different from each other in cultural and geographical terms. Migration exchanges patterns of behavior, enriches and generalizes the culture (Doğan, 2002). Turkey, which has a long history of emigration and immigration, has today become the center of asylum seekers, refugees, irregular migrants and migrant workers. Turkey is known to be the first country where migrants coming from Asian and neighboring countries and waiting for a transit pass and the asylum seekers fleeing from Syria arrive (Ereş quoting from EU-MIPEX, 2015). Especially after the incidents in Syria, there has been a considerable increase in the migrant population. Due to the recent incidents in Syria, Turkey allows immigrants from Syria. The first group of refugees to Turkey entered the country in 2011 and this number has gradually increased. According to the report dated 05.10.2017, this number increased to 3.222.000 (Accessed; Migration, 2017). Today, nearly 70 percent of asylum-seekers and migrants are women and children. For this reason, while the issue of immigration is discussed, children should be discussed under special conditions (Özservet, 2015). When it comes to immigration, it is certainly children who are most affected by it. During immigration, children are often victims of neglect and inadequacy (Yılmaz, quoted from Bokhari, 2015). Especially the pre-school period is very important for a child. In this period, children develop healthy relationships with people, possess cultural and social values, and socialize. Changes in the child's life during these periods affect his/her whole life. Pre-school education is functional for migrant children (Türkoğlu, 1982). These increases in the number of migrant children in schools have led to the need to investigate the social, emotional and psychological adaptations of migrant children and the problems they face in terms of education. In this study, it is aimed to examine pre-school teachers' views on the educational problems of migrant children. Qualitative research method was used in the study. Qualitative research is a method of research that examines the perceptions and events in their natural environment in a holistic and realistic manner taking all aspects into account (Yıldırım, Şimşek, 2005). For the study group, 15 pre-school teachers working in 8 primary schools connected to the Ministry of National Education in Şanlıurfa province were included. For determination of the study group, the appropriate sampling method - one of the purposeful sampling methods – was used and the basic criterion was determined to be “working with a migrant child at least once during the study period”. In addition, volunteering was taken as a basis for participation in the research. "Personal Information Form" and "Semi-structured Interview Form" developed by researchers were used in the study. Survey data were gathered via face to face interviews with the teachers. The personal information form was developed by researchers. In the form, 5 questions were asked, including the age of the teacher, the degree to which he/she graduated, how many years he/she worked as a teacher, the number of children he/she worked with this year and which are group he/she worked with. In the study, the literature on pre-school teachers' views on the educational problems of migrant children was examined. The draft interview form created in this direction was presented to three experts from Gazi University Primary Education Department Preschool

Education Program. In terms of content validity, the form was concluded in direction with criticisms and suggestions from relevant experts. In this form, teachers are asked what the advantages and disadvantages of educating migrant children are in terms of teachers, migrant children and other children in the class, their prejudices about migrant children, what the difficulties of working with migrant children are, and what can be done to improve the education of migrant children. A descriptive analysis was performed on the solution of collected data. As a result of the research, it was found out that the teachers do not have enough knowledge about the culture of the migrant children, they are not trained enough about this issue, the biggest problem was communication both in terms of teachers and other children in the class as well as the migrant children, the greatest cause of school absenteeism problem for migrant children is the adaptation to school, and teachers majorly think that our educational system is not appropriate for the speed of learning of migrant children. According to UNICEF data, more than half of Syrians who emigrated to Turkey are children. Among these, there are a considerable number of children who are in school age. In-service training should be promoted so that teachers can help these children adequately. Research on migrant children seems to have been done mostly by teachers because of language problems. It is thought that these studies can bring more accurate outcomes if applied on migrant children. It should be taken into account that the adaptation of the activities that teachers have implemented in schools to the migrant children also contributes to the language development and adaptation process of the child. It is obvious that migrant children are in need of language education. For this reason, it is necessary to organize language education programs for the children and to support their education.

HASTANEYE YATMA DENEYİMİ OLAN VE OLMAYAN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ DOKTOR, HEMŞİRE VE HASTANE ALGILARININ İNCELENMESİ*

Z. Fulya TEMEL**

Kübra KANAT***

K. Büşra KAYNAK EKİCİ****

Firdevs CANBERİ*****

ÖZ

Bu araştırma, 3-24 ay süreyle hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan 5-6 yaş çocuklarının doktor, hastane ve hemşire algılarının benzetmeler (similes) ve çizimler aracılığıyla incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji deseni kullanılan araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan formların yanı sıra veri çeşitlemesi yapmak amacı ile çocukların doktor, hastane ve hemşire algılarını yansıtan resimleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 5-6 yaşları arasında olup; Denizli’de bulunan bir özel hastanede tedavisi süren 50 çocuk ile MEB’e bağlı bir bağımsız anaokulunda öğrenimlerine devam eden sağlıklı 50 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizine tabi tutulmuş; buna göre çocukların doktor algılarının; fiziksel özellikleri açısından, mesleki özellikleri açısından, duygusal durum açısından, hayali kahramanlar olarak ve hayvanlarla ilişkilendirilmesi açısından doktorlar olmak üzere toplam beş kategori altında toplandığı görülmüştür. Çocukların hastane algıları; fiziksel özellikleri açısından, duygusal durum açısından ve işlevi açısından hastane olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Hemşire algıları ise; fiziksel özellikleri, mesleki özellikleri ve duygusal durum açısından hemşire olarak üç kategoride toplandığı; tüm kategorilerden çocukların çizimlerinin algılarını yansıttığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda çocukların hem aileleri hem de hastane personeli tarafından duygusal olarak desteklenmeleri, ihtiyaçlarının zamanında ve çocuğun yaşına uygun bir şekilde karşılanması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hastalık, çocuk, doktor, hastane, hemşire

* Bu çalışma 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi’nde sunulmuştur.

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Ankara, ftemel@gazi.edu.tr

*** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Ankara, kbrduran@gmail.com

**** Arş. Gör. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, kbusrakaynak@gmail.com

***** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, firdevscanberi@gmail.com

THE INVESTIGATION OF HOSPITALIZED AND NON-HOSPITALIZED 5-6 AGED CHILDREN'S PERCEPTIONS OF DOCTOR, NURSE AND HOSPITAL

ABSTRACT

This study was conducted to investigate the 5-6 years of age children's who were sick for 3-24 months and who were not perceptions of doctor, hospital, and nurse by means of similes and drawings. In this study phenomenology design of qualitative research was adopted; in order to collect the data of the study, along with the forms prepared by the researchers, children's drawings reflecting their perceptions on doctor, hospital, and nurse was used to enable data triangulation. The study group was composed of 50 children who were treated in a private hospital in Denizli and 50 healthy children who pursued their education in an independent kindergarten of MONE; all of the children were aged between 5 and 6. Convenience sampling method which is one of the purposeful sampling methods was used to determine the study group. The data collected in this study were analyzed through content analysis and the results revealed that children's perceptions of doctors were classified under five categories as; physical characteristics, occupational characteristics, emotional state, imaginary heroes, and relating to animals. The children's perceptions of hospital were composed of three categories as physical features, emotional state, and function. Similarly, their perception of nurse was also gathered under three categories as physical characteristics, occupational characteristics, and emotional state; and the drawings of children in all categories reflected their perceptions. In line with these results, it is suggested that children must be supported emotionally by both their parents and hospital staff, and their needs should be fulfilled on time and in accordance with their ages.

Keywords: Sick, child, doctor, hospital, nurse

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (2017)'ne göre sağlık; "yalnızca hastalık durumunun yokluğu olmayıp, bedensel, zihinsel ve sosyal refahın tam anlamı ile olduğu bir durum" olarak tanımlanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü Anayasa'sınca belirlenmiş olan ilkelere göre ırk, din, siyasi görüş, ekonomik ya da sosyal durum ayrımı olmaksızın tüm bireyler ulaşılabilir en yüksek sağlık standardından yararlanma hakkına sahiptir. Ayrıca aynı ilkelere göre değişen ortamlarda uyumlu bir şekilde yaşama kabiliyeti kazanılması için çocuğun sağlıklı gelişimi temel önem taşımaktadır. Bir diğer deyişle sağlıklı olma hali, insanın yaşamını devam ettirmesi için gerekli olan en temel unsurlardan biridir (Gültekin & Baran, 2005). Öte yandan her birey yaşamının bir döneminde çeşitli hastalıklarla karşı karşıya kalabilmektedir. Türk Dil Kurumu'nun Büyük Türkçe Sözlüğü'nde hastalık "organizmada birtakım değişikliklerin ortaya çıkmasıyla sağlığın bozulması durumu" olarak tanımlanmaktadır. Herhangi bir nedenle sağlık problemleri yaşayan çocukların bazıları tedavileri için hastanelere yatmak durumunda kalabilmektedir (Er, 2006).

Çocuklar için hastalığın ve buna bağlı olarak hastaneye yatmanın gelişimleri üzerinde etkileri bulunmaktadır. Genel olarak böyle bir deneyimin çocukları korkuttuğu ve rahatsız ettiği bilinmektedir (Acehan, 2011; Işıktekiner & Akbaba Altun, 2011). Bu durum çocuğun yaşına ve gelişim özelliklerine göre farklı tepkiler göstermesine neden olabilmektedir. Hastalık ve hastaneye yatma okul çağı çocuğu için bağımsızlığını, arkadaşları ile ilişkilerini ve günlük aktivitelerini engelleyen bir durum olup (Acehan, 2011); pek çok çocuk tarafından bir tehdit olarak algılanmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar hastaneye yattıkları zaman kendilerini yalnız hissedebilmektedir (Baykoç, 2006). Ayrıca bu dönemdeki çocuklar hastalığı kendilerinin kötü davranışlarının bir sonucu olarak görebilmekte ve neticesinde de cezalandırıldıklarını düşünebilmektedir (İnal Emiroğlu & Pekcanlar Akay, 2008). Çocukların okul dönemine

girmeleri ile birlikte hastalığı ve hastane bakımının gerekliliğini kavrayışlarının arttığı bilinmekle birlikte (Baykoç, 2006); halen korkularının devam ettiği belirtilmektedir (İnal Emiroğlu & Pekcanlar Akay, 2008). Çocukların hastalığa gösterdikleri tepkiler psikoseksüel gelişim evrelerine göre farklılık göstermekle birlikte çocuklar için teşhisin ne olduğundan çok hastaneye yatış ve tedavi sürecinde yaşanan zorluklar önemlilik arz etmektedir (Peykerli, 2003). Çocuğun tanımadığı bir ortam olan hastane, tanımadığı personel, çeşitli acı verici tıbbi işlemler; evinden, ailesinden, okulundan, oyuncaklarından ayrılarak hastanede yatma durumu çocuklarda pek çok davranış problemlerinin yanı sıra, depresyon, regresyon, sevgi yoksunluğu, kaygı bozukluklarının yaşanmasına yol açabilmektedir (Baykoç, 2006). Okul öncesi dönem çocuklarının hastalık ve hastaneye yatma karşısındaki tepkilerini daha detaylı bir şekilde ele almak gerekirse bunları; ayrılık anksiyetesi, regresyon, içe dönme, yemek ve uyku problemi, yapılan tıbbi işlemlerden korkma olarak sıralamak mümkündür (Peykerli, 2003). Yaşanan tüm bu olumsuz durumlar da çocukların hastalık, hastane ve sağlık personeline yönelik algılarını etkileyebilmektedir. Bu noktada çocukların algılarını ortaya koymada etkili olan benzetme ve çizim yöntemlerine değinmek gerekmektedir.

Benzetme (*Simile*), Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlüğü'nde "Bir şeyin niteliğini anlatmak için o niteliği eksiksiz taşıyan bir şeyi örnek olarak gösterme işi, benzeti" olarak belirtilmiştir. Latince "Simile" kelimesinden gelen benzetme kelimesi andırma ve benzerlik anlamına gelmekle birlikte temelde bazı benzerlikleri yönüyle iki nesnenin karşılaştırılması olarak tanımlanabilir. (Fadaae, 2010). Bir diğer ifade ile benzetme "gibi" ve "kadar" kelimeleri kullanılarak yapılan mecazlı bir ifadedir. (Shibata, Toyomura, Motoyama, Itoh, Kawabata ve Abe, 2012). Örneğin; "*Tilki gibidir*", "*Bu kitap fil kadar ağır*" gibi cümleler benzetme örneğidir (Mack, 1975; Fadaae, 2010). Framilhague (1995) benzetmeleri doğrudan ve dolaylı olarak sınıflandırmıştır. Doğrudan benzetmelerde "kadar" (as...as) kalıbı kullanılmıştır. Örneğin; "*Ateş kadar sıcak*", "*Tüy kadar hafif*". Dolaylı benzetmelerde ise "gibi" (like) kalıbı kullanılmıştır. Örneğin; "*Balık gibi yüzmek*", "*Kuş gibi yemek*" (Akt. Fadaae, 2010). Bu kalıpların dışında uluslararası İngilizce literatürde benzetme örneklerinde "alike" ve "...than" kalıpları da kullanılmaktadır (Bredin, 1998; Mack, 1975; Shirvani ve Abbaszadeh, 2017). Bu çalışmada çocukların doktor, hemşire ve hastane algılarının benzetmeler aracılığı ile incelenmesi amaçlanmıştır. Alan yazındaki bazı çalışmalarda çocuklara yönelik algıların incelendiği görülürken birçoğunda öğretmen adaylarının (Saban, 2009), öğretmenlerin (Akgün, 2016; Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu, 2013; Sezer Soydemir, 2011), okul müdürlerinin (Yılmaz, Ergin, Kaynak & Köksal, 2014) ve ebeveynlerin (Bulut & Tezel Şahin, 2017; Pesen, 2015) çocuk ve öğrenci algılarının ele alındığı görülmüştür. Bazı araştırmalarda ise özel gereksinimli (Ersoy, Kurtulmuş, Kaynak Ekici & Özkan, 2017; Kök, Balcı & Bilgiz, 2017) ve üstün yetenekli (Eraslan Çapan, 2010; Özsoy, 2014; Saranlı & Kurtulmuş, 2017; Ünal, Gür Erdoğan & Demirhan, 2016) çocuklara yönelik algılarının incelendiği belirlenmiştir. Sınırlı sayıdaki araştırmada da (Aktamış & Dönmez, 2016; Temel, Kanat, Çoban & Görgün, 2016) çocukların yetişkinlere özellikle de öğretmenlere yönelik algılarının ortaya konulduğu görülmektedir. İlgili alan yazında çocukların sağlık personeline yönelik algılarını ortaya koymada benzetme kullanılarak gerçekleştirilen bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Ayrıca alan yazın incelendiğinde çocuklarla yapılan çalışmalarda sıklıkla çizimlerin veri toplama aracı olarak kullanımına rastlanılmıştır. Pek çok çalışmada (Batı, 2012; Cherney, Seiwert, Dickey & Flichtbeil, 2006; Dağlıoğlu, Deniz & Kan, 2010; Dağlıoğlu & Deniz,

2011; Halmatov, 2016; Matsori, 2005; Thomas & Silk, 1990; Tielsch & Jacson-Allen, 2005; Yavuzer, 2009; Yıldız Çiçekler & Öner Koruklu, 2013) çocukların duygu ve düşüncelerini resimler ve çizimler aracılığı ile daha iyi ifade ettikleri belirtilmektedir. Son dönemlerde sağlık alanından araştırmacıların da çocuk resimlerine araştırmalarında yer verdikleri görülmektedir (Brady, 2009; Corsano, Majorano, Vignola, Cardinale, Izzi & Nuzzo, 2012; Roller White, Wallace & Huffman, 2004; Sayıl, 2004; Şen Beytut, Bolışık, Solak & Seyfioğlu, 2009; Tielsch & Jacson-Allen, 2005). Herhangi bir hastalık durumunun, hastalığın da özelliklerine bağlı olarak çocukların gelişimini etkilediği bilinmektedir. Bu bağlamda bu etkilerin çocukların resimlerine de yansması beklenmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında bu araştırmada 3-24 ay süreyle hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan 5-6 yaş çocuklarının doktor, hastane ve hemşire algılarının benzetmeler ve çizimler aracılığıyla incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca bağlı olarak araştırmamızın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

3-24 ay süreyle hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan 5-6 yaş çocuklarının;

1. Doktor algıları nasıldır?
2. Hemşire algıları nasıldır?
3. Hastane algıları nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji; bir felsefe, araştırma paradigması, yorumlayıcı kuram olmasının ötesinde temel bir nitel geleneği ya da araştırma yöntemleri çerçevesi anlamında da kullanılmaktadır. Fenomenoloji, insanların bazı fenomenleri nasıl tecrübe ettiklerinin detaylı bir şekilde betimlenmesini gerektirmektedir (Patton, 2014). Bu desen ile farkında olunan fakat ayrıntılı bir şekilde ortaya konulamayan olgular açıklanmaya çalışılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada ele alınan fenomen ise doktor, hemşire ve hastane kavramlarıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmamızın çalışma grubunu 5-6 yaşları arasında olup; Denizli’de bulunan bir özel hastanede tedavisi süren 50 çocuk ile MEB’e bağlı bir bağımsız anaokulunda öğrenimlerine devam eden sağlıklı 50 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ve ölçüt örnekleme yöntemi bir arada kullanılmıştır. Hasta çocukların ise en az bir ay süre ile hastanede yatmış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda çalışma grubuna ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubunun dağılımı

		Hasta Çocuk	Sağlıklı Çocuk	Toplam
Cinsiyet	Kız	31	34	65
	Erkek	19	16	35
Rahatsızlık Süresi	0-3 ay	9	50	59
	4-7 ay	32	-	32
	8 ay ve üzeri	9	-	9
Yatma Süresi	1 ay	19	-	69
	1,5 ay	21	-	21
	2 ay ve üzeri	9	-	9
	Mevcut	50	11	61

Geçmiş Hastane Deneyimi	Mevcut değil	-	39	39
Toplam		50	50	100

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda çevre, süreç ve algılara yönelik olmak üzere üç çeşit veri toplayabilmek mümkündür (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada 5-6 yaşları arasındaki en az bir ay süre ile hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan çocukların doktor, hemşire ve hastane fenomenlerine yönelik algılarına ilişkin veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve çizim tekniği kullanılarak toplanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmada çocukların doktor, hemşire ve hastane algılarını ortaya çıkarmalarını sağlamak amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu amaçla her bir çocuğun görüşleri araştırmacılar tarafından hazırlanan “*Ben doktorları/hastaneleri/hemşireleri ‘ya benzetiyorum. Çünkü*” şeklindeki görüşme formu ile kayıt altına alınmıştır.

Çizim Tekniği: Resim çizme çocukların duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarını sağlayan, uzun yıllardır özellikle psikoloji alanında kullanılan oldukça etkili bir yöntemdir (Okyay, 2008). Çocukların çizdikleri resimleri onun yakın çevresi ile iç dünyasını yansıtan bir araçtır (Artut, 2010; Yavuzer, 2009). Bu araştırmada çizim tekniği veri çeşitlemesi yapmak amacı ile kullanılmış olup çocuklardan doktor, hemşire ve hastane algılarını yansıtan resimler çizmeleri istenmiştir. Çizim sürecinde hasta çocukların belirlenmesi aşamasında araştırmanın yapıldığı hastanede halihazırda tedavileri devam eden ve bu tedavi sürecinin bir kısmında en az bir ay süre ile hastanede yatmış olan 5-6 yaş çocuklarına ulaşılmış ve çocuklar ile çizim sürecine geçmeden önce sohbet edilmiştir. Böylelikle çocukların araştırmaya ve araştırmacıya ısınmaları sağlanmıştır. Ardından çocuklara 12’şer renkli kuru boya, pastel boya ve keçeli kalem sunulmuştur. Çocuklara “Senden bir doktoro/hemşire/hastane çizmeni istiyorum” yönergesi verilmiştir. Bu süreçte ayrıca her bir çocuğa A3 boyutunda bir kağıt verilmiş ve süre açısından herhangi bir kısıtlamada bulunulmamıştır. Ayrıca resim çizme sürecinde çocuklara isterlerse her bir resim için ayrı resim kağıdı verilebileceği söylenmiş ancak genellikle çocukların tek kağıt ile çalışmayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Hastanede yatma deneyimi bulunmayan çocuklar ise Denizli merkezinde bulunan bağımsız bir anaokulunda eğitimlerine devam eden 5-6 yaş çocuklar arasından seçilmiş ve çocukların çizimleri benzer şekilde toplanmıştır. Çizim tekniği ile veri toplama sürecinde her çocuk ile bireysel olarak çalışılmaya özen gösterilmiş, çizimlerin bitmesinin ardından çocuklardan çizimlerini anlatmalarını istenmiş, bu süreçte çocukların anlattıkları araştırmacı tarafından not alınarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada ilk olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Bu süreçte de içerik analizi yöntemi kullanılmış olup, verilerin içerisinde yer alan gerçekler ve algılar (Yıldırım & Şimşek, 2013) ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada benzetmeler Saban (2008, 2009)’ın çalışmalarında kullandığı metafor analizi aşamaları temel alınarak analiz edilmiştir. Bu aşamalar; kodlama ve ayıklama, örnek derleme, kategori geliştirme ile geçerlik ve güvenilirliği sağlamadır. Aşağıda bu aşamalarda yapılan işlemlere ilişkin bilgiler sunulmaktadır:

Kodlama ve ayıklama aşamasında; hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan çocukların ürettikleri benzetmeler numaralandırılarak alfabetik olarak sıralanmıştır. Bu süreçte benzetme içermeyen kağıtlar ve benzetme ile uyumlu gerekçesi olmayan kağıtlar ayrılmıştır. Tüm ayıklama işlemlerinin bitmesinin ardından hasta olan ve olmayan 5-6 yaş çocuklarının doktor kavramına ilişkin olarak 86, hemşire kavramına ilişkin olarak 87 ve hastane kavramına ilişkin olarak toplam 99 geçerli benzetme ürettikleri belirlenmiştir. Benzetmeler belirlenen kategorilere kodlanırken, yalnızca benzetmenin yansıttığı anlama odaklanılmamış; benzetme ile gerekçesi birlikte değerlendirilmiştir. Örneğin doktorları yılanlara benzeten bir çocuk buna gerekçe olarak labirente gezmelerini ve korkunç olmalarını göstermiştir. Bu noktada ilgili benzetme yılandan yola çıkarak hayvanlar ile ilişkilendirmesi açısından doktorlar kategorisine alınmak yerine gerekçesine bakılmış ve açıklamada korku duygusunun ön plana çıkarılması nedeni ile duygusal durum açısından doktorlar kategorisinde yer almıştır. Tüm kodlama işlemlerinde benzer aşamalar takip edilmiş olup, görünürde aynı olan benzetmeler gerekçesi ile uyumu göz önüne alınarak farklı kategoriler olsa dahi ilgili olduğu kategoriye yerleştirilmiştir.

Örnek derleme aşamasında, doktor, hemşire ve hastane kavramlarını en iyi temsil ettiği düşünülen birer tane örnek benzetme seçilmiştir.

Kategori geliştirme aşamasında, çocukların doktor, hemşire ve hastane kavramlarına yönelik olarak ürettikleri benzetmeler ortak özellikleri açısından incelenmiştir. Buna göre bu aşamada çocukların doktor algılarını yansıtan beş, hemşire algılarını yansıtan üç, hastane algılarını yansıtan üç olmak üzere toplamda on bir kavramsal kategori geliştirilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasında, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacılar tarafından tüm benzetmeler dikkatle incelenmiş her bir araştırmacı tarafından kategoriler ayrı ayrı isimlendirilmiştir. Daha sonra tüm araştırmacılar bir araya gelmiş belirledikleri kategoriler üzerinde fikir birliğine varmış ve ortak kategoriler oluşturulmuştur. Ortak kategorilerin belirlenmesinden sonra tüm araştırmacılar benzetmeleri ayrı ayrı kodlamıştır. Kodlama işleminin bitmesi ile birlikte veri analizinin güvenilirliği Miles ve Huberman (2015)'in [$\text{Görüş birliği}/(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Toplamda üretilen 272 geçerli benzetme için güvenilirlik %94.2 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın benzetmelerine ilişkin verilerin analiz edilmesinin ardından çocuklardan çizim tekniği kullanılarak elde edilen veriler benzetme verilerini desteklemede kullanılmış olup; bu süreçte içerik analizi ya da betimsel analizi kullanılmamıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde ilk olarak hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan 5-6 yaş çocuklarının doktor, hemşire ve hastane algılarına ilişkin olarak ürettikleri benzetmelerin kategorilere göre dağılımlarına yer verilmektedir.

Tablo 2. Hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan çocukların doktor hemşire ve hastane algılarına ilişkin benzetmelerin kategorilere göre dağılımı

	Kategoriler	Hasta Çocuklar	Sağlıklı Çocuklar	Toplam
Doktor	Fiziksel Özellikleri Açısından Doktorlar	14	19	33
	Duygusal Durum Açısından Doktorlar	17	10	27
Algısı	Mesleki Özellikleri Açısından Doktorlar	9	10	19
	Hayali Kahramanlar Olarak Doktorlar	1	3	4
	Hayvanlarla İlişkilendirilmesi Açısından Doktorlar	2	1	3

	Toplam	43	43	86
	Duygusal Durum Açısından Hemşireler	16	15	31
Hemşire	Fiziksel Özellikleri Açısından Hemşireler	14	15	29
Algısı	Mesleki Özellikleri Açısından Hemşireler	17	10	27
	Toplam	47	40	87
Hastane	Fiziksel Özellikleri Açısından Hastaneler	23	36	59
Algısı	Duygusal Durum Açısından Hastaneler	19	8	27
	İşlevleri Açısından Hastaneler	8	5	13
	Toplam	50	49	99

Yukarıdaki tablo incelendiğinde hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan 5-6 yaş çocuklarının doktor kavramına ilişkin olarak 86, hemşire kavramına ilişkin olarak 87 ve hastane kavramına ilişkin olarak toplam 99 geçerli benzetme ürettikleri görülmektedir. Bu noktada çalışmaya katılan hasta ve hasta olmayan çocukların ürettikleri benzetme sayıları açısından bir dengenin söz konusu olduğu görülmektedir. Öte yandan çocukların ürettikleri benzetmeler kategorilere göre çeşitli farklılıklar göstermektedir. Buna göre hasta ve hasta olmayan çocukların doktora yönelik olarak geliştirdikleri benzetmelerin *fiziksel özellikleri açısından doktorlar, mesleki özellikleri açısından doktorlar, duygusal durum açısından doktorlar, hayali kahramanlar olarak doktorlar ve hayvanlarla ilişkilendirilmesi açısından doktorlar* olmak üzere beş kategori altında toplandığı görülmektedir. Tüm bu kategoriler ele alındığında hasta ve hasta olmayan çocukların en fazla fiziksel özellikleri açısından doktorlar (33) kategorisine uygun benzetme ürettikleri görülürken en az hayvanlarla ilişkilendirilmesi açısından doktorlar (3) kategorisine uygun benzetme ürettikleri belirlenmiştir. Çocukların hemşirelere yönelik olarak geliştirdikleri benzetmelerin ise *duygusal durum açısından hemşireler, fiziksel özellikleri açısından hemşireler ve mesleki özellikleri açısından hemşireler* olmak üzere üç kategoride toplandığı tespit edilmiştir. Buna göre her iki grup içerisinde yer alan çocukların ürettikleri benzetmelerin hemen hemen tüm kategorilere dengeli bir şekilde dağıldığı görülmüştür. Hasta ve hasta olmayan çocukların hastanelere yönelik olarak geliştirdikleri benzetmelere bakıldığında ise *fiziksel özellikleri açısından hastaneler, duygusal durum açısından hastaneler ve işlevi açısından hastaneler* olmak üzere üç kategoride toplandığı belirlenmiştir. Bu kategoriler ele alındığında ise çocukların en çok fiziksel özellikleri açısından hastaneler (59) kategorisine uygun benzetme ürettikleri görülürken en az işlevi açısından hastaneler (13) kategorisine uygun benzetme ürettikleri görülmüştür. Aşağıdaki tabloda hastalığı olan ve olmayan çocukların doktora ilişkin olarak ürettikleri benzetmeler hakkında bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 3. Hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan çocukların doktor kavramına ilişkin olarak ürettikleri benzetmeler

Kategori	Benzetmeler
Fiziksel Özellikleri Açısından Doktorlar	Müfettiş Gadget (1), Düğündeki Müzisyenler (1), Dört Gözlü İnsanlar (1), Kanlı Sedyeye (1), Uzaylılar (1), Çim Adam (1), Artist İnsanlar (1), Trafik Kazasında Her Yeri Kanamış İnsanlar (1), Siyah Giyinen Cadılar (1), Süslü İnsanlar (1), Devler (1), Erkekler (2), Babam ve Amcam (1), Uzun Boylu İnsanlar (1), Koyu Kıyafetli İnsanlar (1), Gözü Büyük İnsanlar (1), Uzun Burunlu İnsanlar (1), Mankenler (1), Kantindeki Çaycı (1), Spor Ayakkabı (1), Babam ve Abim (1), Çiçekler (1), Uzun boylular (1), Örümcekler (1), Yakışıklı Erkekler (1), Tıp Okumuş Erkekler (1), Babam (1), Hemşireler (1), Annem (2), Şişko (1), Hadise (1)
	<i>Benzetme Sayısı=33</i>
Duygusal Durum Açısından Doktorlar	Abi (1), Canavarlar (1), Filmlerdeki Kötü İnsanlar (1), Mektup (1), Açılmayan Pencereler(1), Dev İnsanlar (1), Robotlar (1), Yılanlar (1), Kablolar (1), Heykeller (1), İyi Amcalar (1), Neşeli Zayıf İnsanlar (1), Korkuluk (1), Yaşlı Dedeler (1), Palyaço (1), Çılgınlar (1), Maymunlar (1), Asık Suratlı İnsanlar (1), Mutlu İnsanlar (1), Bana Dokundukça Mutlu Olan İnsanlar (1), Elleri Sivri İnsanlar (1),

	Oyunumu Elimden Alan İnsanlar (1), Tatlı Kişiler (1), İyi İnsan (1), Huysuz Halam (1), Anne (1), Oyuncak Bebek (1)	<i>Benzetme Sayısı=27</i>
Mesleki Özellikleri Açısından Doktorlar	Terzi (1), Arı (3), Kasap (1), Gardiyan (1), Elinde İğne Olan İnsanlar (1), Hasta (1), Oyuncak Tamircisi (1), Öğretmenler (1), Erkek Şoförler (1), Annem (1), Çok İşleri Olan İnsanlar (1), Bilgisayar (1), Robotlar (1), İş Adamı (1), Ellerinde Bıçak Olan İnsanlar (1), Tamirci (1), Madenci (1)	<i>Benzetme Sayısı=19</i>
Hayali Kahramanlar Olarak Doktorlar	Vampirler (1), Niloya(1), Örümcek Adam (1), Şirinler (1)	<i>Benzetme Sayısı=4</i>
Hayvanlarla İlişkilendirilmesi Açısından Doktorlar	Hayvanat Bahçesi İşletmecisi (1), Kendim (1), Dedemin Çiftliği (1)	<i>Benzetme Sayısı=3</i>

Yukarıdaki tablo incelendiğinde hasta ve hasta olmayan çocukların fiziksel özellikleri açısından doktorları müfettiş gadget, düğündeki müzisyenler, dört gözlü insanlar, uzun boylu insanlar, koyu kıyafetli insanlara benzettikleri görülürken; duyu durum açısından ise abi, canavarlar filmlerdeki kötü insanlara benzettikleri görülmüştür. Çocukların mesleki özellikleri açısından ise doktorları terzi, arı, kasap, elinde iğne olan insanlara benzettikleri belirlenmiştir. Çocuklar hayali kahramanlar olarak doktorları vampir, niloya gibi çeşitli kahramanlara benzetirken; hayvanlarla ilişkilendirilmesi açısından doktorlar ise havyanat bahçesi işletmecisi, kendisi ve dedesinin çiftliğine benzetmektedirler. Aşağıdaki tabloda ise hasta olan ve olmayan çocukların doktor algılarına ilişkin olarak ürettikleri benzetmelere ilişkin örnekler sunulmaktadır.

Tablo 4. Hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan çocukların doktor kavramına ilişkin olarak ürettikleri benzetme örnekleri

Kategori	Örnek Benzetmeler		
Fiziksel Özellikleri Açısından Doktorlar	Ben doktorları düğündeki müzisyenlere benzetiyorum. Çünkü; boyunlarında kulaklık var ve çılgın gibiler. (E1-Hasta)	Ben doktorları dört gözlü insanlara benzetiyorum. Çünkü; gözlükleri var. (E2-Hasta)	Ben doktorları çim adama benzetiyorum. Çünkü; saçları dim dik. (E11-Hasta)
	Ben doktorları mankenlere benzetiyorum. Çünkü; çok yakışıklılar. (K42-Sağlıklı)	Ben doktorları kantindeki çaycıya benzetiyorum. Çünkü; önlükleri var. (E25-Sağlıklı)	Ben doktorları spor ayakkabıya benzetiyorum. Çünkü; rahatlar. (E27-Sağlıklı)
Duygusal Durum Açısından Doktorlar	Ben doktorları açılmayan pencerelere benzetiyorum. Çünkü; açılmayan pencereler çok sıkıcı. (K8-Hasta)	Ben doktorları robotlara benzetiyorum. Çünkü; beni dinlemiyor ve anlamıyorlar. (E5-Hasta)	Ben doktorları yılanlara benzetiyorum. Çünkü; labirentte geziyorlar ve korkunçlar. (K9-Hasta)
	Ben doktorları maymunlara benzetiyorum. Çünkü; komikler. (K38-Sağlıklı)	Ben doktorları huysuz halama benzetiyorum. Çünkü; hızlı yürüyüp, sorularıma cevap vermezler. (E34-Sağlıklı)	Ben doktorları oyuncak bebeğe benzetiyorum. Çünkü; akıllı durunca bana şeker veriyorlar. (K65-Sağlıklı)
	Ben doktorları terziye benzetiyorum. Çünkü; iğneleri var. (K1-Hasta)	Ben doktorları arıya benzetiyorum. Çünkü; iğneleri var. (E7-Hasta)	Ben doktorları kasaba benzetiyorum. Çünkü; bizi kesiyorlar. (E12-Hasta)

Mesleki Özellikleri Açısından Doktorlar	Ben doktorları oyuncak tamircisine benzetiyorum. Çünkü; onlar herkesi tamir ediyor (E20-Sağlıklı)	Ben doktorları robotlara benzetiyorum. Çünkü; konuşmuyorlar ve sadece işlerini yapıyorlar. (E30-Sağlıklı)	Ben doktorları bilgisayara benzetiyorum. Çünkü; annem hasta olduğunda hastalığına internetten bakarak çözüm buluyor. (K43-Sağlıklı)
Hayali Kahramanlar Olarak Doktorlar	Ben doktorları vampirlere benzetiyorum. Çünkü; hep kanla uğraşıyorlar. (K10-Hasta)	Ben doktorları örümcek adamlara benzetiyorum. Çünkü; onlar süper kahraman oldukları için. (E26-Sağlıklı)	Ben doktorları şirinlere benzetiyorum. Çünkü; çok sevimliler. (E33-Sağlıklı)
Hayvanlarla İlişkilendirilmesi Açısından Doktorlar	Ben doktorları hayvanat bahçesi işletmecisine benzetiyorum. Çünkü; onlar hayvanlara iyi davranıyor. (K34-Sağlıklı)	Ben doktorları kendime benzetiyorum. Çünkü; hayvanları koruyorlar. (K39-Sağlıklı)	Ben doktorları dedemin çiftliğine benzetiyorum. Çünkü; doktorlar oraya geliyor ve ineklere iğne yapıyor. (E24-Sağlıklı)

Yukarıdaki tabloda hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan çocukların doktor kavramına ilişkin olarak ürettikleri benzetmelere ilişkin örnekler sunulmuştur. Fiziksel özellikleri açısından doktorlar kategorisine bakıldığında çocukların doktor algılarının hasta olup olmamalarına göre ciddi bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir. Genel olarak çocukların doktorların görünen özelliklerine odaklandıkları belirlenmiştir. Aşağıda bu çocukların resimlerinden çeşitli örnekler sunulmaktadır.



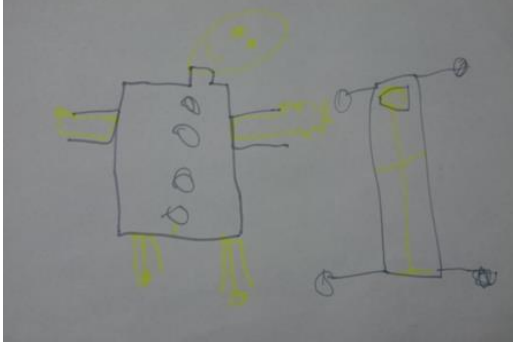
"Bu adam doktor, gözleri bozuk. Arada gözlük de takıyor. Baktığı yerde hemşireler var. Çocukların kalp atış grafiklerine bakarak hemşirelere iğne yapın diyor." (E2)



"Burası hastane, içinde değişik değişik oyuncaklar var. Sol taraftaki doktor, sağ taraftaki de hemşire. Hastaneye gelen çocukların saçlarını okşamak için bekliyorlar." (K42)

Yukarıda resmi verilen E2 kodlu hasta çocuk, doktorları "dört gözlü insanlara" benzettiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde çocuk resminde gözleri bozuk bir doktor çizerek, doktorun gözlerini mevcuttan daha büyük olarak betimlemiş ve söylediklerini ön plana çıkarmıştır. K42 kodlu sağlıklı çocuk ise doktorları "mankenlere" benzettiğini ifade etmiştir. Görüşleri ile paralel bir şekilde resmine de kendine göre yakışıklı bir doktor çizmeyi tercih etmiştir.

Tablo 4 de yer alan duygusal durum açısından doktorlar kategorisine ilişkin benzetme örneklerine bakıldığında hasta çocuklar ile hasta olmayan çocukların algılarında çeşitli farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu noktada sağlıklı çocuklar ile karşılaştırıldığında hasta olan çocukların doktorlara ilişkin algılarının daha olumsuz olması dikkat çekmektedir. Aşağıda bu çocukların resimlerine ilişkin örnekler sunulmaktadır.



“Sol tarafta doktor var. Sağ tarafta da yatak var. Yatakta da hasta yatıyor. Doktor gülümseyerek iğne yapmak istiyor. Çocuk hasta olduğu için kaçamıyor ama tedirgin, korkuyor.” (E5)



“Hastane çok uzun, içerisi havalsın diye pencereleri açılmış. Doktor ve hemşire de buradaki hasta çocuğu tedavi ediyorlar. Korkmasın diye de güldürüyorlar.” (K38)

Yukarıda resmi verilen E5 kodlu hasta çocuk kendisini dinlememeleri nedeni ile doktorları robotlara benzettiğini ifade etmektedir. Çocuğun görüşleri de benzer şekilde resmine yansımıştır. Bu noktada çocuğun doktorun gülümsemesini belirtmekle birlikte hastanın kaçamadığını ve tedirgin olduğunu ifade etmesi de dikkat çekicidir. Tüm bunlar hasta çocuğun doktorlara ilişkin algısının olumsuz olduğunu göstermektedir. Öte yandan yukarıda resmi verilen K38 kodlu hasta olmayan çocuk komik olmaları nedeni ile doktorları maymunlara benzettir. Bu görüşü ile uyumlu olacak şekilde doktor ve hemşirelerin çocukları korkmasın diye güldürdüğünü ifade ettikleri bir resim çizmişlerdir. Bu noktada sağlıklı çocuğun resmi doktorlara ilişkin algılarının olumlu olduğunu göstermektedir.



“Buradaki saçları olmayan kel adam doktor. Elinde iğne var. Gözleri de bozuk (miyop). Diğer kolu da ekmek bıçağının ucu gibi. Ameliyata girmeyi çok seviyor.” (E12)

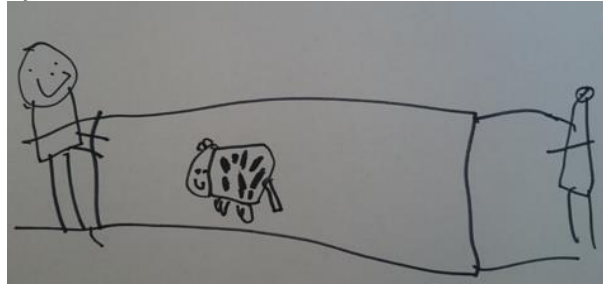


“Hastanenin içinde ışık var. Bu ışığı hastanın ağızına yaklaşıyorlar. Ama doktorun elleri yok. Hastanın ağızına iğne yapamasın diye..” (E20)

Hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan çocukların mesleki özellikleri açısından doktor algılarına bakıldığında ise fiziksel özellikleri açısından doktorlar kategorisinde olduğu gibi çocukların algılarında ciddi farklılıklar göstermediği görülmektedir. Yukarıdaki resimler incelendiğinde doktorları kasaba benzettiğini söyleyen E12 kodlu hasta çocuğun resminde kolu bıçağa benzeyen bir doktor çizmesi oldukça dikkat

çekicidir. Doktorları oyuncak tamircisine benzettiğini söyleyen E20 kodlu sağlıklı çocuğun resminde ağza bakmaya yarayan bir ışık ve doktor çizmesi doktorların mesleki özelliklerine vurgu yapıldığını göstermektedir.

Tablo 4 incelendiğinde hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan çocukların hayali kahramanlar açısından doktorlar ve hayvanlarla ilişkilendirilmesi açısından doktorlara ilişkin algılarına bakıldığında farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çocukların çizdikleri resimler incelendiğinde ise görüşlerinin bu çalışmalarına yansıdığı dikkat çekmektedir. Örneğin aşağıda resmi verilen K10 kodlu hasta çocuk doktorları kanla uğraşmaları nedeni ile vampirlere benzettiğini söylemektedir. Benzer şekilde resminde de elinde bıçak olan, üzerine kan sıçramış bir doktor çizmesi de çocuğun mevcut algısına ışık tutmaktadır. Aşağıdaki bir diğer resmin sahibi olan E24 kodlu sağlıklı çocuk doktorları ineklere iğne yapmaları nedeni ile dedesinin çiftliğine benzetmiş ve resminde de elinde sedye ile inek taşıyan bir doktor ve hemşireye yer vermiştir.



“Bu bir doktor. Elinde bıçak var. Ameliyat edecek gibi bekliyor. Ağzına ve burnuna kan sıçramış.” (K10)

“Sol taraftaki doktor. Sağ taraftaki hemşire. İneği sedyeye koymuşlar ve hastaneye götürüyorlar.” (E24)

Aşağıdaki tabloda hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan çocukların hemşire kavramına ilişkin olarak ürettikleri benzetmelere ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 5. Hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan çocukların hemşire kavramına ilişkin olarak ürettikleri benzetmeler

Kategori	Benzetmeler
Duygusal Durum Açısından Hemşireler	Bazen Melek Bazen Öcü (1), Canavarlar (1), İğneler (1), Cadılar (4), Koca Elli Bataklık Canavarı (1), Serumdaki Kan (1), Dağınık Saçlar (1), Hastalar (1), Dondurma Külahı (1), Anlayışsız İnsanlar (1), Oyuncaklar (1), Çocuk Bakıcısı (1), Kısık Bir Ses (1), Annem (2), Duymayan İnsanlar (1), Mutsuz İnsanlar (1), İtici İnsanlar (1), Yardım Etmeyi Seven İnsanlar (1), Balon (1), Dinozor T rex (1), Tuvalet Terliği (1), Kötü ve Siyah Kadınlar (1), Nankör Kediler (1), Şirinler (1), Ablam (2), Bakıcılar (1)
	<i>Benzetme Sayısı=31</i>
Fiziksel Özellikleri Açısından Hemşireler	Teyzeler (1), Kızlar (1), Mektuplar(1), Masa (1), Ayna (1), Pembe Panter (1), Ambulans Camı (1), Artist İnsanlar (1), Süslü Köpek (2), Süslü İnsanlar (1), Kuaför (1), Abla (1), Gelinler (1), Küçük Böcekler (1), Rahibeler (1), Gözlüklü Nine (1), Saman (1), Kendim (1), Temizlik Görevlisi (1), Terlik (1), Anne (3), Ressam (1), Kadın (2), Babaannem (1), Normal İnsan (1)
	<i>Benzetme Sayısı=29</i>
Mesleki Özellikleri Açısından Hemşireler	Bakıcı (1), Diyetisyenler (1), Sedyeye Tekerleği (1), Şırınga (1), Ufolara Benzin Koyanlar (1), Ambulans Şoförleri (1), Doktor Ayakkabıları (1), Taksi (1), Gardiyan (1), Arı (3), İlaç Getiren İnsanlar (1), Hızlı Hareket Eden Böcekler (1), Anne (1), Bebek Üreticisi (1), Tuvalet Temizlikçisi (1), Hastalar (1), Annemin Arkadaşları (1), Eldiven Giymiş İnsanlar (1), Öğretmenler (1), Çalar Saat (1),

Tablo 5 incelendiğinde çocukların hemşireleri duygusal durum açısından, fiziksel özellikleri açısından ve mesleki özellikleri açısından ele aldıkları görülmektedir. Buna göre çocukların duygusal durum açısından hemşireleri canavarlara, cadılara, mutsuz insanlara, çocuk bakıcısına, duymayan insanlara benzettikleri görülürken; fiziksel özellikleri açısından hemşireleri teyzelere, artist insanlara, kuaförlere, süslü insanlara, temizlik görevlisine ve ressama benzettikleri görülmüştür. Bununla birlikte çocukların mesleki özellikleri açısından hemşireleri, gardiyana, arıya, bebek üreticisine, tuvalet temizlikçisine ve tamirci çırağına benzettikleri görülmektedir. Aşağıdaki tabloda ise hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan çocukların ürettikleri benzetmelere ilişkin örnekler sunulmaktadır.

Tablo 6. Hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan çocukların hemşire kavramına ilişkin olarak ürettikleri benzetme örnekleri

Kategori	Örnek Benzetmeler		
Duygusal Durum Açısından Hemşireler	Ben hemşireleri de canavarlara benzetiyorum. Çünkü; korkuyorum. (K4-Hasta)	Ben hemşireleri serumdaki kana benzetiyorum. Çünkü; kolumu acıtıyor. (K11-Hasta)	Ben hemşireleri mutsuz insanlara benzetiyorum. Çünkü; gülmüyorlar. (K24-Hasta)
	Ben hemşireleri dinazor Trex'e benzetiyorum. Çünkü; yaşlı ve huysuzlar. (E26-Sağlıklı)	Ben hemşireleri cadılara benzetiyorum. Çünkü; kötü kalpliler. (E28-Sağlıklı)	Ben hemşireleri bakıcılara benzetiyorum. Çünkü; bakıcılar çocuklara kötü davranır. (K64-Sağlıklı)
Fiziksel Özellikleri Açısından Hemşireler	Ben hemşireleri aynaya benzetiyorum. Çünkü; çok süsleniyorlar. (E7-Hasta)	Ben hemşireleri masaya benzetiyorum. Çünkü; düz ve hareketsizdirler. (K10-Hasta)	Ben hemşireleri ambulans camına benzetiyorum. Çünkü; renksizler, sertler. (K15-Hasta)
	Ben hemşireleri kendime benzetiyorum. Çünkü; ben uzun saçlı ve güzelim. (K43-Sağlıklı)	Ben hemşireleri terliğe benzetiyorum. Çünkü; çok değişik terlikleri var. (K44-Sağlıklı)	Ben hemşireleri babaanneme benzetiyorum. Çünkü; saçları kısa olduğu için. (K58-Sağlıklı)
Mesleki Özellikleri Açısından Hemşireler	Ben hemşireleri taksiye benzetiyorum. Çünkü; hızlıca gelip gidiyorlar. (K14-Hasta)	Ben hemşireleri arıya benzetiyorum. Çünkü; iğneleri var. (E14-Hasta)	Ben hemşireleri eldiven giymiş insanlara benzetiyorum. Çünkü; eldiven giyiyorlar. (K27-Hasta)
	Ben hemşireleri öğretmenlere benzetiyorum. Çünkü; çocuklara oyun oynuyorlar. (E25-Sağlıklı)	Ben hemşireleri bebek üreticisine benzetiyorum. Çünkü; bizim eve gelecek olan bebeği o üretti, bize verdi. (K36-Sağlıklı)	Ben hemşireleri tamirci çırağına benzetiyorum. Çünkü; doktorlara yardım ediyorlar. (K55-Sağlıklı)

Yukarıdaki tabloda verilen duygusal durum açısından hemşireler kategorisine bakıldığında çocukların algılarının hastaneye yatma deneyimi olma ve olmama durumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Genel olarak ele alındığında çocukların duygusal durum açısından hemşirelere yönelik algılarının olumlu olmadığı söylenebilir. Aşağıda bu çocukların çizdikleri resimlere örnekler sunulmuştur.



“Burası hastane çocuk hastaneden kaçmış. Hemşire de kaçan çocuğu aramaya gitmiş. Yandaki hasta yatağı yatağın yanında da kan verme hortumu var.” (K11)



“Burası hastane. Hastanenin içinde de doktor ve hasta yatağı var. Pembe kıyafetli kişi, erkek doktor. Mutlu ve iyi biri. Hemşireyi çizmek istemediğim için çizmedim. Çünkü onlar kötü kalpli ve süslü.” (E28)

Yukarıdaki resmin sahibi olan K11 kodlu hasta çocuk kolunu acıtmaları nedeni ile hemşireleri serumdaki kana benzettiğini ifade etmektedir. Aynı çocuğun yukarıdaki resimde de çocuk kaçtığı hemşirenin de onu yakaladığı nedeni çizmemesi ve onların yerine hasta yatağının yanına asılı bir kan çizmesi görüşlerini yansıtmaktadır. E28 kodlu sağlıklı çocuk hemşireleri kötü kalpli olmaları nedeni ile cadılara benzettiğini ifade etmektedir. Aynı çocuk resmine de kötü kalpli ve süslü olmaları nedeni ile hemşire çizmemiştir. Tüm bunlar hasta ve sağlıklı olmalarından bağımsız bir şekilde çocukların duygusal durum açısından hemşireler ile ilgili algılarının olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 6’de yer alan benzetme örneklerinden çocukların fiziksel özellikleri açısından hemşire algısına bakıldığında, hasta ve sağlıklı olma durumunun çeşitli farklılıklara neden olduğu görülmektedir. Hemşireler ile daha sık karşılaşmak zorunda kalan çocukların daha çok içerisinde düz olma, hareketsiz, renksiz olma gibi duygusal öğeler barındıran fiziksel özelliklerine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Öte yandan sağlıklı olan çocukların ise duygusal öğelere vurgu yapmaksızın fiziksel öğelerini vurguladıkları belirlenmiştir. Örneğin K43 kodlu sağlıklı çocuk güzel ve uzun saçlı olması nedeni ile hemşireleri kendisine benzettiğini ifade etmiştir. Aşağıda bu çocuğa ait resim sunulmaktadır.



“Burası hastanenin içi. Bu da kız hemşire. Saçları uzun, süslü birisi. Hastalara ilaç götürdükten sonra mutlu olmuş.” (K43)

Çocukların mesleki özellikleri açısından hemşirelere ilişkin algılarına bakıldığında ise hasta olma ve olmama durumlarının algıları üzerinde çeşitli nüans farklılıkları yarattığı belirlenmiştir. Örneğin hasta çocuklar daha çok iğne yağması, eline eldiven takması, hızlı olmaları gibi mesleki özelliklerine vurgu yaparken, sağlıklı çocuklar ise doktora yardımcı olması gibi gerçek durumların yanı sıra bebek üreticisi olmaları gibi gerçekte olmayan

mesleki özelliklerinin üzerinde durmuşlardır. Aşağıda bu çocukların resimlerine yer verilmektedir.



“Bu hasta odasında bir tek yatak var. Hasta kız yatakta. Yanına gelen kişi de doktor. Saçları azalmış. Ellerine eldiven giydiği için parmaklarını ayırmış. Burnu uzun ve konuşmayı çok seviyor.” (K27)



“Annem babam ve ben mutlu mutlu hastaneye gitmiştik. Orada bize bir bebek verdiler. Ama ben onu sevmediğim için elini tutmadık. Ne güzel başta cam bir kutuydu. Sonra hemşire onu bize bırakıp kaçtı. Doktor da çok mutlu oldu bize bebek verdiği için. Yemek yemeye gitti. Bebek bizimle gelmek zorunda kaldı. Hastanedeki o büyük merdivenlerden indik, o bebeğin elini tutmadan eve gittik.” (K36)

Yukarıda resmi verilen K27 kodlu hasta çocuk hemşireleri eldiven takan insanlara benzettiğini belirterek, eldiven takmak gibi bir mesleki özelliklerini ön plana çıkarmıştır. Benzer şekilde aynı çocuk resminde de hemşire çizmemekle birlikte ellerine eldiven giymiş bir doktor çizerek yine aynı mesleki özelliğe vurgu yapmıştır. Bir diğer resim sahi olan K36 kodlu sağlıklı çocuk ise hemşireleri bebek üreticisine benzettiğini ifade etmiştir. Aynı çocuk söylemi ile aynı olacak şekilde hemşirenin bebeği kendilerine bırakıp kaçtığını belirterek; resminde de kardeşinin olması durumunu tüm ayrıntıları ile yansıtmıştır.

Bazı çocuklar ise söylemlerinde hemşirelerin mesleki özelliklerini vurgulamalarına karşın resimlerinde fiziksel özelliklerini ön plana çıkarmışlardır. Örneğin K19 kodlu hasta çocuk hemşireleri ilaç getiren insanlara benzettiğini ifade etmekle birlikte resminde hemşirenin fiziksel özelliklerine detaylı bir şekilde yer vermiştir. Aşağıda ilgili çocuğa ait resim sunulmaktadır.



“Burası hastane. Bu bir hemşire. Elleri çok çirkin. Tırnakları ise sivri, çünkü acıtıyor. Saçlarını çirkin. Hastane kıyafetinde kalpler var. Çocuklara anneleri varken iyi davranıyor. Kulağında steteskop var. İlaç masasının üstünde hap var. Çocukların odalarına tek tek girip ilaç veriyor.” (K19)

Yukarıdaki resmin sahibi olan çocuk aynı zamanda resmi anlatırken “Çocuklara anneleri varken iyi davranıyor” diyerek aslında hemşirelerden duygusal olarak hoşlanmadığını da üstü kapalı bir şekilde ifade etmiştir.

Son olarak hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan çocukların hastane algılarının nasıl olduğuna bakılmıştır. Aşağıdaki tabloda hasta ve hasta olmayan çocukların hemşire kavramına ilişkin olarak ürettikleri benzetmelere ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 7. Hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan çocukların hastane kavramına ilişkin olarak ürettikleri benzetmeler

Kategori	Benzetmeler
Fiziksel Özellikleri Açısından Hastaneler	Ev (17), Halamın Evi (1), Annemin Evi (1), Hapishane (1), Çok Pencereci Yerler (2), Ambulans (2), Labirent (1), Kirli Elbiseler (1), Uzay Boşluğu (1), Karmaşık Yerler (3), Temiz Yerler (1), Köpek Kulübeleri (1), Kilise (1), Film Setleri (1), Kötü Evler (1), Düğün Evi (1), Dayımın Arabası (1), Sedyeye (1), Basit Evler (1), Beyaz Duvarların Çok Olduğu Evler (1), Eski Binalar (1), Çadır (1), Harabe Evler (1), Buzdan Şato (1), Değişik Kokulu Yerler (1), Büyük Binalar (1), Mutfak (1), Büyük İş Merkezleri (1), Küçük Yerler (1), Benim Odam (2), Bataklik (1), Uzun ve İnce Binalar (1), Hijyenik Yerler (1), Geniş Çaydanlıklar (1), Pastane (1), Normal Bina (1), Normal Ev (1), Mektup Zarfı (1) <i>Benzetme Sayısı=59</i>
Duygusal Durum Açısından Hastaneler	İlkokul (1), Kapalı Oyun Parkı (1), Karanlık Evler (1), Mağara (1), Dikenli Tellerle Çevrili Yerler (1), Büyük Kapılar (1), Boğucu Dar Yerler (1), Kötü Dumanlar (1), Ahtapotlar (1), Sıkıcı Evler (1), Mutsuz İnsanların Geldiği Yerler (1), Hapishane (5), Okul (2), Bebek Pazarı (1), Akıl Hastanesi (1), Sirk (1), Eğlenceli Oyun Parkı (1), Çirkin Yerler (1), Uçan Halı (1), Acıklı Bir Tablo (1), Issız Adalar (1), Sevgi Dolu Yerler (1) <i>Benzetme Sayısı=27</i>
İşlevi Açısından Hastaneler	Steteskop (1), Mezarlıklar (2), Yemek yeri (1), Ev (1), Sıcak Köpek Kulübesi (1), Eczane (1), Babamın İşyeri (1), Şifa Veren Yerler (1), Fabrikalar (1), Tamirci Dükkanı (1), Büyük AVM'ler (1), Normal Ev (1) <i>Benzetme Sayısı=13</i>

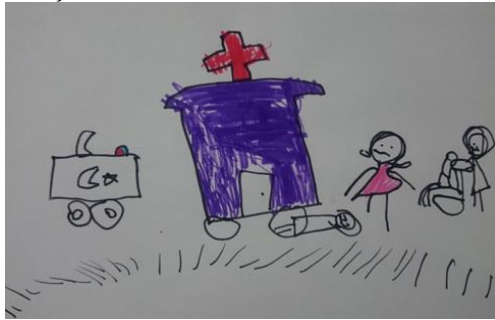
Yukarıdaki tablo incelendiğinde çocukların hastanelere ilişkin algılarını ortaya koyan benzetmelerin fiziksel özellikleri açısından hastaneler kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan hasta ve hasta olmaya çocukların yarısından fazlası bu kategoriye yönelik olarak görüş bildirmişlerdir. Bunu sırası ile duygusal durum açısından ve işlevleri açısından hastaneler kategorisi izlemektedir. Aşağıdaki tabloda çocukların bu kategorilere uygun olarak ürettikleri benzetmelere örnekler sunulmaktadır.

Tablo 8. Hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan çocukların hastane kavramına ilişkin olarak ürettikleri benzetme örnekleri

Kategori	Örnek Benzetmeler
Fiziksel Özellikleri Açısından Hastaneler	<p>Ben hastaneleri halamın evine benzetiyorum. Çünkü; her şey siyah beyaz, çocuklara değil büyüklere uygun. (K3-Hasta)</p> <p>Ben hastaneleri mutfağa benzetiyorum. Çünkü; dolapları var, dolaplar da tencereler, bardaklar yok ama ilaçlar var. (K43-Sağlıklı)</p> <p>Ben hastaneleri hapishanelere benzetiyorum. Çünkü; oraya insanlar hapsolüyor. (K5-Hasta)</p> <p>Ben hastaneleri hijyenik yerlere benzetiyorum. Çünkü; temizlikçi teyzeler sürekli temizliyor. (K48-Sağlıklı)</p> <p>Ben hastaneleri mektup zarfına benzetiyorum. Çünkü; içinde mektup olarak doktor var. (K7-Hasta)</p> <p>Ben hastaneleri büyük iş merkezlerine benzetiyorum. Çünkü; büyük binalar ve pencereleri çok. (E27-Sağlıklı)</p>

Duygusal Durum Açısından Hastaneler	Ben hastaneleri mağaraya benzetiyorum. Çünkü; sıkıcı ve sıkışık. (K6-Hasta)	Ben hastaneleri ahtapotlara benzetiyorum. Çünkü; bizi sarıp sıkıyorlar. (K16-Hasta)	Ben hastaneleri dikenli tellerle çevrili yerlere benzetiyorum. Çünkü; çıkmak zor. (E4-Hasta)
	Ben hastaneleri ıssız adalara benzetiyorum. Çünkü; orası survivor gibi. (E26)	Ben hastaneleri eğlenceli oyun parklarına benzetiyorum. Çünkü; orada oyuncak veriyorlar. (K44-Sağlıklı)	Ben hastaneleri okula benzetiyorum. Çünkü; gitmek istemiyorum. (E20-Sağlıklı)
İşlevi Açısından Hastaneler	Ben hastaneleri steteskopa benzetiyorum. Çünkü; orada bizi dinliyorlar. (E11-Hasta)	Ben hastaneleri mezarlıklara benzetiyorum. Çünkü; ölü insanlar oluyor orda. (K21-Hasta)	Ben hastaneleri yemek yerine benzetiyorum. Çünkü; orada bana yiyecek veriyorlar. (E16-Hasta)
	Ben hastaneleri eczaneye benzetiyorum. Çünkü; orada tedavi eden ilaçlar var. (K39-Sağlıklı)	Ben hastaneleri babamın işyerine benzetiyorum. Çünkü; orada da çalışanlar var. (E23-Sağlıklı)	Ben hastaneleri fabrikalara benzetiyorum. Çünkü; hasta üretiliyor. (E32-Sağlıklı)

Yukarıdaki tabloda yer verilen fiziksel özellikleri açısından hastaneler kategorisinde yer alan örnek benzetmelere bakıldığında çocukların fiziksel özellikleri açısından hastane algılarının hasta olma ya da olmama durumuna göre çeşitli farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Örneğin aşağıda resmine yer verilen K5 kodlu hasta çocuk hastaneleri hapisanelere benzediğini ifade etmektedir. Söylemi ile paralel olacak şekilde resminde çizdiği hastaneyi de tıpkı bir hapisane gibi hiç penceresiz bir şekilde resmetmiş ve söyleminde de buna yer vermiştir. E27 kodlu sağlıklı çocuk ise hastaneleri büyük iş merkezi gibi gerçek hayatta olan binalara benzeterek resmine de bu durumu yansıtmıştır. Bu görüşlerini yansıtmak üzere E27 kodlu çocuk resminde çok sayıda pencereye yer vermiştir.



“Tekerlekli sandalyeyi süren kişi hemşire. Tekerlekli sandalyede oturan kişi ise lösemili, saç olmayan çocuk. Çocuk hiç konuşmuyor. Pembeli olan kişi hasta çocuğun annesi. Çok üzgün ve telaşlı yerde yatan kişi de pembelinin annesi o da hastaymış ve hastanede ölmüş. Mor bina hastane penceresi yok. İçi karanlık ve soğuk. Sol tarafta da ambulans var.” (K5)



“Burası hastane. Çok büyük bir yer. Penceresi çok. Büyük olduğu için gökyüzüne yakın çizdim. Doktor ve hemşire hastanenin içinde ama ben onları çizmek istemiyorum.” (E27)

Tablo 8’de yer alan hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan çocukların duygusal durum açısından hastane algılarına bakıldığında hastalık durumunun kısmen de olsa

belirleyici bir unsur olduğu görülmektedir. Bu noktada genel olarak hasta çocukların duygusal durum açısından hastaneye sıkıcılık gibi olumsuz anlamlar yükledikleri görülürken, hasta olmayan çocukların ise görüşlerini gitmek istememek gibi temeller üzerine bina ettikleri görülmektedir. Aşağıda konu hakkında görüş belirten çocukların resimlerinden örneklere yer verilmektedir. Örneğin E4 kodlu hasta çocuk hastaneleri insanların çıkması zor olan dikenli teller ile çevrilmiş mekanlara benzetmiş ve resminde de bu olguya yer vererek, hastanenin etrafına dikenli teller çizmiştir. K44 kodlu sağlıklı çocuk ise hastaneleri oyun parklarına benzettiğini ifade etmiş; bu görüşlerini yansıtacak şekilde pozitif duygular yansıtan bir resim yapmış ve resminde oldukça canlı olan mor, pembe, sarı, kırmızı, turuncu gibi renklere yer vermiştir.



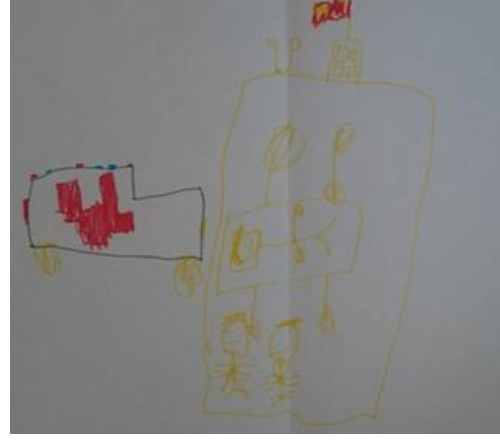
“Burası hastane. Çevresinde dikenli teller var, dışarı çıkıp kaçmamamız için tasarlanmış. Sağdaki hemşire. Elinde bir iğne var ve çocuğa göstermemeye çalışıyor. Sol taraftaki de doktor. O da mutlu çünkü canı acıyan o değil. Ortada hasta çocuk var. Çocuk üşümesin diye üstünü örtmüşler ve ellerini de yatağa bağlamışlar.” (E4)

“Burası hastane.3 tane kapısı var. Bir sürü penceresi var. Çatısı mor ve çatısına güneş ışıkları yayılmış. Hastane duvarlarında da güneş resimleri var.” (K44)

Tablo 8’de yer verilen benzetme örneklerinden yola çıkılarak çocukların işlevi açısından hastane algılarına bakıldığında hasta olma veya olmama durumunun çocukların algıları üzerinde çok belirleyici olmadığı görülmüştür. Her iki grupta da yer alan çocuklar hastaneler ile ilgili olarak kendi bilgi ve deneyimlerinden yola çıkarak çıkarımda bulunmuşlardır. Örneğin E11 kodlu hasta çocuk hastaneleri de stetoskoba benzettiğini ifade etmiş ve resminde kulağında stetoskobu oldukça net bir şekilde belli olan doktorun olduğu bir hastane çizmiştir. Hastaneleri hasta üreten fabrikalara benzettiğini ifade eden E32 kodlu sağlıklı çocuk ise resminde içinde hastanın ve ona müdahale eden doktor ve hemşirelerin oldukça net bir şekilde görüldüğü bir hastane çizmiştir.



“Bu doktor güler yüzlü kravatı var. Saçları jöleli boynunda da steteskobu var burası da hastane.” (E11)



“Sol taraftaki bir ambulans. İçinde kıpkırmızı kanı olan hastalar ve yaralıları var. Hastanede erkek doktor, erkek hemşire var. Hastanenin üstünde de bayrak var.” (E32)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan 5-6 yaş çocuklarının doktor kavramına ilişkin olarak 86, hemşire kavramına ilişkin olarak 87 ve hastane kavramına ilişkin olarak toplam 99 geçerli benzetme ürettikleri belirlenmiştir. Çocukların doktor algılarının fiziksel özellikleri açısından doktorlar, mesleki özellikleri açısından doktorlar, duygusal durum açısından doktorlar, hayali kahramanlar olarak doktorlar ve hayvanlarla ilişkilendirilmesi açısından doktorlar olmak üzere beş kategoride toplandığı belirlenmiştir. Genel olarak çocuklar en çok fiziksel özellikleri açısından doktorlar (33) kategorisine uygun benzetme üretirken en az hayvanlarla ilişkilendirilmesi açısından doktorlar (3) kategorisine uygun benzetme üretmişlerdir. Hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan çocukların ürettikleri benzetmelerin dağılımına bakıldığında, hastanede yatma deneyimi olmayan çocukların ürettikleri benzetmelerin en çok fiziksel özellikleri açısından doktorlar (19) kategorisinde olduğu, hastanede yatma deneyimi olan çocukların ürettikleri benzetmelerin ise en çok duygusal durum açısından doktorlar (17) kategorisinde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar ışığında, hasta çocukların doktor algılarında duygusal durumun daha etkili olduğu söylenebilir. Weaver, Prudhoe, Battrick & Glasper (2007) İngiltere'nin güneyinde bulunan bir çocuk hastanesinden 4-11 yaşları arasından 42 çocuğun katılımı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, bu araştırmanın sonuçları ile benzer bulgular elde etmişlerdir. Buna göre araştırmacılar yazma ve çizme tekniğinden faydalanarak çocukların doktor algılarını iki aşamada belirlemişlerdir. İlk aşamada çocuklara hiçbir müdahalede bulunmayan araştırmacılar çocukların çoğunluğunun doktorları olumsuz (korkmuş, endişeli, sinirli, üzücü) olarak algıladıklarını belirlemişlerdir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise çocuklara palyaço kıyafeti giymiş bir doktor ziyaret gerçekleştirmiş ve bu ziyaretin ardından çocukların yeniden doktor algıları belirlenmiştir. Buna göre çocukların doktor algılarında kayda değer bir şekilde olumlu yönde bir değişiklik olmuştur. Bu çalışmada hastaneye yatma deneyimi olan çocukların doktor algısının üzerinde duygusal durumun etkili olması Weaver, Prudhoe, Battrick & Glasper (2007)'in araştırması ile benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da benzer özelliklerin ortaya çıkmasında, yani hastaneye yatma deneyimi olan çocukların ağırlıklı olarak doktorları duygusal açıdan ele almalarında çocuk-doktor ilişkisinde çocukların ilgi noktası

olmamasının etkisinin bulunduğu düşünülmektedir. Nitekim doktor-hasta iletişimini ele alan ilk çalışmaların pediatri servislerinde yapıldığı bilinmekle birlikte, çocuğun tıbbi diyaloglardaki özel rolünün ihmal edildiği, karşılıklı iletişimin ebeveyn-doktor arasında olduğu belirtilmektedir. Öte yandan çocukların sağlık hizmetlerindeki rolünün ebeveynler kadar önemli olduğu ve kendilerinin sağlıkları ile ilgili konulara, kararlara daha fazla dahil olmaları gerektiği görüşü giderek daha fazla kabul görmektedir (Tates & Meeuwesen, 2001). Nitekim Tates & Meeuwesen (2000) yaptıkları araştırmalarında yaklaşık 20 yıllık bir süre boyunca alınan 106 tıbbi hasta-doktor görüşmesini değerlendirmişlerdir. Yapılan analizler neticesinde çocukların tıbbi görüşmelerdeki yerinin oldukça sınırlı olduğu, ancak çocukların zamanla bu sınırlılıklardan kurtulmaya başladıkları ve aktif hale geldikleri belirlenmiştir. Çocukların kendilerini ilgilendiren sağlık konularına daha fazla dahil olmaları, hasta-doktor diyaloglarında çocuklara daha fazla katılım hakkı verilmesinin çocukların doktora yönelik algılarını etkileyeceği düşünülmektedir.

Taş, Aslan ve Sayek (2006) de araştırmalarında 7-12 yaş grubu çocukların doktorluk mesleğini resimlerine nasıl yansıttıklarını incelemişler; araştırmalarında çocukların resimlerinde yer verdikleri doktor figürlerinin kendi cinsiyetleri ile uyumlu olduğunu ve her beş çocuktan birinin resimlerinde doktor-hemşire ayrımı yapabildiğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde bu çalışmada da hasta olan ve olmayan çocukların doktor ve hemşire ayrımı yapabildikleri görülmüştür. Örneğin E28 kodlu sağlıklı çocuk "*Burası hastane. Hastanenin içinde de doktor ve hasta yatağı var. Pembe kıyafetli kişi, erkek doktor. Mutlu ve iyi biri. Hemşireyi çizmek istemediğim için çizmedim. Çünkü onlar kötü kalpli ve süslü.*" söylemiyle doktora yönelik olumlu algısını ve hemşirelere yönelik olumsuz algısını ifade etmektedir. Aynı araştırmanın sonuçlarına göre çocukların yalnızca %22.9'u doktorların koruyucu hizmetler ile ilgili sorumluluklarını tedavi edici sorumlulukları ile kıyaslandığında daha öncelikli olarak gördüğünü yansıtan resimler çizmişlerdir. Bu çalışmada ise koruyucu hizmetler ile ilgili sorumluluklar ve tedavi edici sorumluluklar başlıklarının her ikisini kapsayıcı nitelikte mesleki özellikleri açısından doktorlar kategorisi belirlenmiş ve bu kategoriye uygun benzetmeler %24,7 olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre çocukların hemşire algılarına yönelik geliştirdikleri benzetmeler, *duygusal durum açısından hemşireler, fiziksel özellikleri açısından hemşireler ve mesleki özellikleri açısından hemşireler* olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Genel olarak çocukların ürettikleri benzetmeler tüm kategorilere dengeli bir şekilde dağılmıştır. Ancak hasta olan ve olmayan çocukların ürettikleri benzetmelerin dağılımı incelendiğinde, hasta olmayan çocukların ürettikleri benzetmelerin en çok *duygusal durum açısından ve fiziksel özellikleri açısından hemşireler* (15) kategorisinde olduğu hasta olan çocuklarda üretilen benzetmelerin ise en çok *mesleki özellikleri açısından hemşireler* (17) kategorisinde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre hasta çocukların algılarında mesleki özelliklerin öne çıktığı söylenebilir. Benzer bir şekilde Brady (2009) tarafından yapılan çalışmada hastanede yatan çocukların iyi hemşireye ilişkin görüşleri incelenmiş ve bu amaçla 7-12 yaş arası 22 çocukla çiz ve yaz tekniği kullanılarak görüşme yapılmıştır. Sonuçlara göre iyi hemşireye ilişkin görüşler iletişim, profesyonel yeterlilik, güven, profesyonel görünüm ve erdemler olmak üzere beş tema olarak belirlenmiştir. Bu temalardan özellikle profesyonel yeterlilik ve profesyonel görünüm olarak belirlenen temaların mesleki özellikleri öne çıkardığı ve bu anlamda bu çalışmayla bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Buna ilişkin bir diğer

araştırmada da Sönmez Düzkaya, Uysal ve Akay (2014) 6-18 yaş arası çocukların hemşire algısını incelemişlerdir. Buna göre çocuklara hemşirelerin sorumlulukları sorulduğunda; %74.8'i enjeksiyon yaptıklarını % 1.9'u ise kendileriyle oynadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Sönmez Düzkaya, Uysal ve Akay (2014)'in çalışmasının araştırmannın bulguları ile uyumlu olduğu görülmektedir. Nitekim bu çalışmada da hasta çocuklar hemşireleri bakım başlığı altında ele alınabilecek şekilde mesleki özellikleri açısından algıladıklarını ortaya koymuşlardır. Yine aynı araştırmada çocukların çizimlerinde yer alan hemşirelerin yüz ifadeleri incelendiğinde; % 68'inin iyi nazik, %25.2'sinin yorgun, % 3.9'unun üzgün ve % 2.9'unun öfkeli olduğu belirlenmiştir. Çocuklar hemşireleri iyi niyetli görmekle birlikte daha çok somut müdahalelerle ilgilendiklerini ve nadiren bakıma oyun eklediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Corsano ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmada da 6-15 yaş arası hastanede yatan çocukların doktor ve hemşire ilişkileri incelenmiş ve bu amaçla katılımcıların çizimleri analiz edilmiştir. Buna göre katılımcıların sağlık uzmanları ile olan ilişkilerini özellikle de hemşirelerle, olumlu gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Hatta bu olumlu ilişkinin samimi, tutarlı ve çatışma olmaksızın algılandığı ve bazı durumlarda da duygusal bir bağ olduğu sonucuna varılmıştır. Uysal, Sönmez Düzkaya, Bozkurt ve Çöplü (2018) tarafından yapılan yakın tarihli araştırmada da 3-12 yaşları arasındaki 264 hasta çocuğun hemşire algısı yazma-çizme tekniği kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın neticesinde çocukların %76.1'inin resimlerinde hemşireyi insan figürü olarak çizdiği, %85.5'inin kadın olarak algıladığı ve %33.7'sinin hemşireyi olumsuz olarak algıladığı belirlenmiştir.

Hem Sönmez Düzkaya, Uysal ve Akay (2014)'in hem de Corsano ve diğerleri (2012)'nin çalışmasında ortaya çıkan hemşirelere yönelik olumlu algının bu çalışmada farklılaştığı belirlenmiştir. Örneğin, E28 kodlu çocuk resminde hemşireye yer vermeme gerekçesini "*Hemşireyi çizmek istemediğim için çizmedim. Çünkü onlar kötü kalpli ve süslü.*" söylemi ile ifade etmektedir. Bu noktada bu çocuğun hemşire algısının olumlu olduğunu söylemek mümkün görülmemektedir. Benzer şekilde K19 kodlu çocuk ise "*... Bu bir hemşire. Elleri çok çirkin. Tırnakları ise sivri, çünkü acıtıyor. Saçlarını çirkin. Hastane kıyafetinde kalpler var. Çocuklara anneleri varken iyi davranıyor.*" söylemi ile hemşirelerden canını acıttıkları gerekçesi ile hoşlanmadığını ortaya koymaktadır. Öte yandan bu çocuğun Sönmez Düzkaya, Uysal ve Akay (2014)'in çalışmasında ortaya koyulan hemşirelerin somut müdahalelerle ilgilendiği gerçeğini de yansıttığı görülmektedir. Uysal ve diğerleri (2018)'nin araştırmasında ise hemşirelere yönelik olumsuz algıya sahip olan çocuklar; hemşireleri iğne yapan, can acıtan, ilaç veren, ağlatan, korkutan, kızgın, sinirli, susturan kişiler olarak tanımlamışlardır. Bu araştırmada elde edilen bulguların araştırmanın bulguları ile benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu noktada bizim kültürümüzde çocukların hemşire, iğne vb. unsurlar ile korkutulmasının da etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bulgulardan hareketle hemşirelerin çocuklar ile daha çok onları anladıklarını gösteren çalışmalar yapmalarının çocukların hemşirelere yönelik olan bazı olumsuz algılarını olumluya çevirebileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak ailelerin de çocuklarda olumsuz algıların oluşmasına neden olacak benzetmelerden ve korkutmalardan da kaçınmaları önemlilik arz etmektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre çocukların hastanelere yönelik olarak geliştirdikleri benzetmelerin; *fiziksel özellikleri açısından hastaneler, duygusal durum açısından hastaneler ve işlevi açısından hastaneler* olmak üzere üç kategoride toplandığı belirlenmiştir. Genel olarak çocukların, en çok *fiziksel özellikleri açısından hastaneler* (59) kategorisine uygun benzetme ürettikleri görülürken; en az *işlevi açısından hastaneler*

(13) kategorisine uygun benzetme ürettikleri saptanmıştır. Bununla birlikte hastaneye yatma deneyimi olan ve olmayan çocukların ürettikleri benzetmelerin her iki grupta da en çok *fiziksel özellikleri açısından hastaneler* kategorisinde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre çocukların hastane algılarında fiziksel özelliklerin öne çıktığı; özellikle hasta çocukların hastaneye yönelik algılarının olumsuz olduğu ve bunu çizimlerine de yansıttıkları saptanmıştır. Bu sonuçla ilişkili olarak Şen Beytut, Bolışık, Solak & Seyfioğlu (2009) araştırmalarında çocuklarda hastaneye yatmanın etkilerini araştırmış; bu amaçla çocukların çizdikleri resimlerdeki renk seçimine ilişkin bulguları incelemişlerdir. Buna göre hastanede yatan kronik hastalığı olan çocukların %56.3'ünün, hastanede yatan akut hastalığı olan çocukların %73.3'ünün, sağlıklı çocukların %71.4'ünün resimlerinde sıcak renkler kullandığı belirlenmiştir. Kronik hastalığı olan çocukların ise %61.5'inin ise çizimlerinde hastaneyi olumsuz bir şekilde yansıttıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar hasta çocukların hastaneye yönelik algılarının olumsuz olması noktasında araştırma bulgularıyla benzer niteliktedir. Buna yönelik olarak K5 kodlu hasta çocuk hastaneye yönelik çizimini şu şekilde anlatmıştır: *“Tekerekli sandalyede oturan kişi ise lösemili, saçı olmayan çocuk. Çocuk hiç konuşmuyor. Pembeli olan kişi hasta çocuğun annesi. Çok üzgün ve telaşlı yerde yatan kişi de pembelinin annesi o da hastaymış ve hastanede ölmüş. Mor bina hastane penceresi yok. İçi karanlık ve soğuk.”* K5 kodlu çocuk bu söylemini çizimine de yansıtmış, hastaneyi mor renge boyamış ve penceresiz çizmiştir. Bu durum; hastaneye yatmanın çocukları korkuttuğu, hoş olmayan deneyimlere ve kontrol duygusu kaybına yol açtığı bilgisi ile uyumluluk göstermektedir (Çavuşoğlu, 2008; Şen Beytut vd., 2009). Bu noktada kültürümüzde çocukların hastane ve hastanede bulunan doktor, hemşire, iğne vb. öğelere karşı korkutulmasının da etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Başbakkal, Sönmez, Celasin ve Esenay (2010) ise araştırmalarında 3-6 yaşları arasındaki akut hastalığı olan çocukların hastaneye yatışa karşı olan davranışsal tepkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ise çocuklarda hastaneye yatış sonrası; gece yatmaya giderken ve yemek yerken huysuzluk yapma, gece yatağını ıslatma, yeni ortam, kişi ve eşyalardan korkma, doktor, hemşire ve hastane korkusu gibi davranış değişiklikleri olduğunu saptamışlardır. Benzer şekilde Durualp, Çiçenoğlu, Mümüneoğlu, Kalkanlı ve Altuntaş (2012) tarafından yapılan araştırma sonucunda da hastanede yatan çocukların hastane ile ilgili tutumlarını çizimlerine yansıtabildikleri, yapılan işlemler ve ev ortamından uzak olmaları nedeniyle travmatik bir deneyime sahip oldukları, çocukların korku ve güvensizlik nedeniyle hastaneye karşı olumsuz tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Bu sonuçları destekler nitelikte bu çalışmada da E4 kodlu hasta çocuk *“Burası hastane. Çevresinde dikenli teller var, dışarı çıkıp kaçmamamız için tasarlanmış. Sağdaki hemşire. Elinde bir iğne var ve çocuğa göstermemeye çalışıyor. Sol taraftaki doktor. O da mutlu çünkü canı acıyan o değil. Ortada hasta çocuk var. Çocuk üşümesin diye üstünü örtmüşler ve ellerini de yatağa bağlamışlar.”* söylemiyle hastaneye yönelik korku ve güvensizlik duygusunu ifade etmiştir. Salmela, Salantera & Aronen (2009) tarafından yapılan çalışmada da 4-6 yaş çocuklarının hastane korkuları incelenmiş ve çocukların %90'dan fazlasının hastane ile ilgili en az bir şeyden korktukları sonucunu ortaya çıkarmışlardır. Genel olarak bu konu ile ilgili yapılan çalışmalarda, çocukların hastaneye karşı algılarının olumsuz ve hastane deneyimi olan çocuklarda da hastane korkusu olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada ayrıca genel olarak hastanede yatma deneyimi olan ve olmayan çocukların özellikle resimlerinde çeşitli farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç alan yazında

öngörülen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Malchiodi (2013) ciddi düzeyde hasta olan çocuklarla yapılan çalışmalarda çocukların resimlerinde hem somatik hem de spiritüel unsurların yer aldığını belirtmektedir. Bu çalışmada çocukların hiç birinin ciddi düzeyde hastalığı bulunmaması ve onlardan kendilerini çizmeleri istenmemesi nedeni ile resimlerinde hastalıklarına ilişkin somatik ya da spiritüel unsurlar görülmemiştir. Ancak sağlıklı çocuklar ile hasta çocukların resimlerinde algısal farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Örneğin K10 kodlu hasta çocuk resminde ağzında ve burnunda kanlar olan bir doktor çizerken; E24 kodlu sağlıklı çocuk ise bir kavram karmaşası yaşayarak ineği muayene eden bir doktor çizmiştir. Bu farklılıkların çocukların deneyimlerinin farklılıklarından kaynaklandığını düşünülmektedir.

Sonuç olarak yapılan bu çalışmada çocukların doktor, hemşire ve hastane algılarının hastaneye yatma deneyimlerinin olup olmaması durumuna göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre hastaneye yatma deneyimi olan çocukların doktor algılarının daha çok içerisinde duygusal öğeler barındırdığı; hemşire algılarının ise mesleki özelliklerine odaklandığı görülürken, hastane algılarının hastanelerinin fiziksel yönlerine odaklanmasına karşın içerisinde daha çok olumsuzluğu yansıtan öğeler barındırdığı tespit edilmiştir. Bu açıdan, araştırmanın bulgularının ilgili alan yazında yer alan çalışmalar ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Hastane, doktor ve ameliyat, enjeksiyon gibi tıbbi işlem korkularının çocukların sağlık uygulamalarına katılımlarını azalttığı ve hasta olmaları durumunda sağlık hizmetleri almalarını engelleyebildiği, sonuç olarak da çocukların tedavi sürecini olumsuz etkileyebildiği bilinmektedir (Gündüz ve diğerleri, 2016).

Yukarıdaki sonuçlar ışığında çocukların hastanelere ilişkin olumsuz algılarını ve hastane korkularını azaltmak için sağlık personelinin çocuklarla iletişimlerine dikkat etmeleri ve buna yönelik eğitim almaları önerilebilir. Bu bağlamda tıbbi görüşmeler ile ilgili olarak bilişsel ve duygusal olmak üzere iki farklı hasta ihtiyacı olduğundan bahsedilmektedir. Bilişsel ihtiyaç içinde bulunduğu durumu bilmek ve anlamak olarak açıklanabilirken; duygusal ihtiyaç ise karşı tarafından anlaşılmış hissetmek ile açıklanmaktadır (Tates & Meeuwesen, 2001). Bu noktada özellikle küçük çocukların doktorlara, hemşirelere ve hastanelere yönelik algılarını değiştirmek; korkularını en aza indirmek için çocukların hem bilişsel hem de duygusal ihtiyaçlarının farkına varılarak ihtiyaçları doğru bir şekilde giderilmelidir. Bu süreçte aynı zamanda hastalığın türüne de dikkat edilmesi gerekmektedir. Young, Dixon-Woods, Windridge & Heney (2003) araştırmalarında pediatrik onkoloji servisinde tedavileri devam eden 8-17 yaşları arasındaki hayati riski bulunan hastalıkları olan gençler ile iletişimi yönetmede çeşitli zorluklar bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu noktada sağlık profesyonellerine bu zorlukların üstesinden gelmede çeşitli görevler düşmektedir. Özellikle çocuğa hastalığını söyleme noktasında çok dikkatli ve hassas olunması gerekmektedir. Çünkü bu ve benzeri kritik durumlarda çocuğa yönelik yanlış bir yaklaşım sadece doktora, hemşireye, hastaneye yönelik algılarını değil aynı zamanda da hayatlarını derinden etkileyebilmektedir. Bunların yanı sıra hastane ortamları çocukların ilgilerini çekebilecek şekilde renklendirilebilir, hijyenik oyuncaklarla çocuklara ait oyun alanları oluşturulabilir. Ayrıca süreç içerisinde hasta çocukların “bedenleri ile ruhları arasındaki uyumu yeniden kurmaları” amacı ile (Furth, 1981; Akt: Malchiodi, 2013) resimler çizmelerine fırsatlar sağlanabilir. Bunlara ek olarak ise hastanede geçirilecek süre içerisinde çocukları hastalıkları ile ilgili bilgilendirebilecek, onlara moral ve destek sağlayabilecek eğitilmiş kişiler görevlendirilebilir. Tüm bunlara ek olarak ilerleyen zamanlarda benzer konular üzerinde çalışacak araştırmacılara yalnızca belirli bir hastalığı olan çocuklar ile benzer çalışmayı yapmaları önerilebilir. Ayrıca

burada veri toplama sürecine dahil edilen çocuk sayısının sınırlılığı nedeni ile gelecek araştırmalarda çocuk sayısının artırılması önerilmektedir. Bir diğer öneri de çocukların ailelerinin de araştırmaya dahil edilmeleri üzerine olabilir. Bu süreçte çocuklarının yanında olarak hastalığa dair tüm zorlayıcı aşamaları ile çocukları ile birlikte geçiren ailelerin de konu hakkındaki görüşlerinin alınması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Acehan, G. (2011). Hastaneye yatmanın yaş dönemlerine göre çocuk üzerindeki etkileri ve hemşirenin rolü. http://www.acibademhemsirelik.com/e-dergi/yeni_tasarim/files/Hastaneye%20Yatman%C4%B1n%20Ya%C5%9F%20D%C3%B6nemlerine%20.pdf sayfasından 10.10.2017 tarihinde erişilmiştir.

Akgün, E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk ve okul öncesi öğretmeni kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 652-1672.

Aktamış, H. & Dönmez, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine bilimine fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 7-30.

Artut, K. (2010). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Başbakkal, Z., Sönmez, S., Celasin, N. S. & Esenay, F. (2010). 3-6 yaş grubu çocuğun akut bir hastalık nedeniyle hastaneye yatışa karşı davranışsal tepkilerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 456-468.

Batı, D. (2012). *(4-12 yaş) Çocuk resimleri ve onların iç dünyalarının resimlerine yansımaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Baykoç, N. (2006). *Hastanede Çocuk ve Genç*. Ankara: Gazi.

Benzetme. (n. d.) In Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük online. Retrieved from http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b62bd5e8d7978.76855973

Brady, M. (2009). Hospitalized children's views of the good nurse. *Nursing Ethics*, 16(5), 543-560.

Bredin, H. (1998). Comparisons and similes. *Lingua*, 105(1-2), 67-78.

Bulut, M. & Tezel Şahin, F. (2017). Anne babaların çocuk kavramına ilişkin algılarının incelenmesi: Bir metafor çalışması. 5. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi bildiri özet kitabı* içinde (ss. 22). Ankara: Gazi Üniversitesi.

Çavuşoğlu, H. (2008). *Çocuk Sağlığı Hemşireliği*. Ankara: Sistem.

Cherney, I. D., Seiwert, C. S., Dickey, T. M. & Flichtbeil, J. D. (2006). Children's drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26(1), 127-142.

Corsano, P., Majorano, M., Vignola, V., Cardinale, E., Izzi, G. & Nuzzo, M. J. (2012). Hospitalized children's representations of their relationship with nurses and doctors. *Journal of Child Health Care*, 17(3), 294-304.

- Dağlıoğlu, E. & Deniz, Ü. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının insan figürü çizimlerinin gelişimsel açıdan cinsiyete göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 16-30.
- Dağlıoğlu, E., Deniz, Ü. & Kan, A. (2010). A study on the emotional indicators in 5-6 year old girls' and boys' human figure drawings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2(2010), 1503-1510.
- Dünya Sağlık Örgütü (2017). Dünya Sağlık Örgütü Anayasası: İlkeler. <http://www.who.int/about/mission/en/> sayfasından 20.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Durualp, E., Çiçenoğlu, S., Mümünoğlu, S., Kalkanlı, G. & Altuntaş, Z. (2012). Hastanede yatmış olan okul öncesi dönem çocuklarının yaptıkları resimlerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 249-260.
- Er, M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49(2), 155-168.
- Eraslan Çapan, B. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140-154.
- Ersoy, Ö., Kurtulmuş, Z., Kaynak Ekici, K. B. & Özkan, H. K. (2017). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. Zeki Yüksek Bilgili (Edt.) *Uluslararası sosyal araştırmalar kongresi bildiri kitapçığı içinde (s.1169-1182)*. İstanbul: İndense Eğitim
- Fadaee, E. (2010). Symbols, metaphors and similes in literature: A case study of Animal Farm. *International Journal of English and Literature*, 2(2), 19-27.
- Gültekin, G. & Baran, G. (2005). Hastalık ve çocuk. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 8(8), 61-68.
- Gündüz, S., Yüksel, S., Aydeniz, G. E., Aydoğan, R. N., TürEksoy, H., Dikme, İ. B. & Efendiler, İ. (2016). Çocuklarda hastane korkusunu etkileyen faktörler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 59, 161-168.
- Halmatov, S. (2016). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri. (3. Baskı)*. Ankara:Pegem Akademi.
- İnal Emiroğlu, F. N. & Pekcanlar Akay, A. (2008). Kronik hastalıklar, hastaneye yatış ve çocuk. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 22(2), 99-105.
- İşıktekiner, F. S. & Akbaba Altun, S. (2011). Hastane Okullarındaki Sorunlar ve Yaşantılar. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 318-331.
- Kök, M., Balci, A., & Bilgiz, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencisine yönelik metaforları. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 9(36), 290-302.
- Kuyucu, Y., Şahin, M. & Kapıcıoğlu, O. M. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 43-53.
- Mack, D. (1975). Metaphoring as speech act: some happiness conditions for implicit similes and simple metaphors. *Poetics* (4) 221-256.

- Malchiodi, C. A. (2013). *Çocukların resimlerini anlamak*. (Tülin Yurtbay, Çev.). İstanbul: Nobel Tıp.
- Matsumori, N. (2005). Use of drawing technique in nursing assessment. *Journal for Specialist Pediatric Nursing*, 10(4), 191-195.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Sadegül Akbaba Altun & Ali Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Okyay, L. (2008). *6 Yaş Grubu Çocukların Aile Resimlerinin Sosyokültürel Değişkenler ve Davranış Problemleri Açısından Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve sanat merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 2(1), 74-88.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pesen, A. (2015). Ebeveynlerin çocuk kavramına yükledikleri metaforlar. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 731-748.
- Peykerli, G. (2003). Ölümcül hastalıklara psikolojik yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 62-65.
- Roller White, C., Wallace, J. & Huffman, L.C. (2004). Use of drawings to identify thought impairment among students with emotional and behavioral disorders: An exploratory study. *Art Therapy: Journal of Amerikan Art Therapy Association*. 21(4), 210-218.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Salmela, M., Salanterä, S. & Aronen, E. (2009). Child-reported hospital fears in 4 to 6-year-old children. *Pediatric Nursing*, 35(5), 269.
- Saranlı, A. G. & Kurtulmuş, Z. (2017). Okul öncesi ve çocuk gelişimi bölümü öğretim üyelerinin üstün yetenekli çocuklara ailelerine ve öğretmenlerine yönelik metaforları. 5. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi bildiri özet kitabı* içinde (ss. 167). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sayıl, M. (2004). Çocuk resimlerinin klinik amaçlı kullanımı üzerine bir değerlendirme. *Türk Psikoloji Yazıları*. 7(14), 1-13.
- Şen Beytut, D. Ş., Bolışık, B., Solak, U. & Seyfioğlu, U. (2009). Çocuklarda hastaneye yatma etkilerinin projektif yöntem olan resim çizme yoluyla incelenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 35-44.
- Sezer Soydemir, Ş. (2011). *Okul öncesi öğretmen ve ebeveynlerinin birbirlerini ve okul öncesi çocuklarını nasıl algıladıklarının metaforlar yoluyla incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Shibata, M., Toyomura, A., Motoyama, H., Itoh, H., Kawabata, Y., & Abe, J. I. (2012). Does simile comprehension differ from metaphor comprehension? A functional MRI study. *Brain and Language*, 121(3), 254-260.
- Shirvani, F., & Abbaszadeh, F. A Study of the Use of Metaphor and Simile in the Lyric Setting of Nezami's Leyli va Majnun and Khosrow va Shirin. *Sindhological Studies*. (4). 118-124.
- Sönmez Düzkaya, D., Uysal, G. & Akay, H. (2014). Nursing perception of the children hospitalized in a university hospital. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 362-367.
- Taş, Y., Aslan, D. & Sayek, İ. (2006). Doktorluk mesleğini çocuklar resimlerine nasıl yansıtıyorlar? 7-12 yaş grubu çocuklar arasında yapılmış bir örnek. *STED*, 15(11), 184-191.
- Tates, K. & Meeuwesen, L. (2000). Let mum have her say: Turntaking in doctor-parent-child communication. *Patient Education and Counseling*, 40, 151-162.
- Tates, K. & Meeuwesen, L. (2001). Doctor-parent-child communication: A (re)view of the literature. *Social Science and Medicine*, 52, 839-851.
- Temel, Z. F., Kanat, K., Çoban, M. N. & Görgün, E. (2016). İlkokul öğretmenleri birinci sınıf öğrencileri ve ailelerinin okul öncesi eğitimi ve öğretmeni algılamalarının metafor yolu ile incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2609-2624.
- Thomas, G. V. & Silk, A. M. (1990). *An introduction to the psychology of children's drawings*. New York: New York University.
- Tielsch, A. H. & Jacson-Allen, P. (2005). Listen to them draw: Screening children in primary care through the use of human figure drawings. *Pediatric Nursing*. 10(4), 191-195.
- Ünal, D., Gür Erdoğan, D. & Demirhan, E. (2014). Bilsem'nde öğrenim gören çocukların anne ve babalarının üstün yetenekli çocuk kavramına dair metaforik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 5, 266-274.
- Uysal, G., Sönmez Düzkaya, D., Bozkurt, G. & Çöplü, Y. (2018). Hastanede yatan çocukların hemşire algısının resim çizme yöntemi ile incelenmesi: Projektif araştırma. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(1), 62-74.
- Weaver, K., Prudhoe, G., Battrick, C. & Glasper, E. A. (2007). Sick children's perceptions of clown doctor humour. *Journal of Children's and Young People's Nursing*, 1 (8), 359-365.
- Yavuzer, H. (2009). *Resimleriyle Çocuk*. İstanbul: Remzi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız Çiçekler, C. & Öner Koruklu, N. (2013). 4-6 yaş arasındaki çocukların serbest resim çalışmalarındaki resim özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(2), 251-263.
- Yılmaz, E., Ergin, B., Kaynak, K. B. & Köksal, O. (2014). Investigation of pre-school administrators' perception about pre-school teacher and children: A methapor sample. *The Journal of Academic Social Science*. 2(1), 573-592.

Young, B., Dixon-Woods, M., Windridge, K. C. & Heney, D. (2003). Managing communication with young people who have a potentially life threatening chronic illness: Qualitative study of patients and parents. *BMJ*, 325, 305-309.

Extended Abstract

Illness and staying in a hospital because of an illness have negative effects on children's development. This situation affects the children's view towards the hospital and health staff. To investigate this issue, simile and drawing methods, which are effective in revealing the perceptions of children, were considered as suitable methods. In this respect, this study was conducted to investigate the doctor, hospital, and nurse perceptions of the 5-6-year-old children who had an experience of illness for 3 to 24 months and children who did not have by means of similes and drawings. With this purpose in mind, the sub-problems of the study were determined as follows:

1. How are the perceptions of children in the sample group regarding the concept of doctor?
2. How are the perceptions of children in the sample group regarding the concept of nurse?
3. How are the perceptions of children in the sample group regarding the concept of hospital?

In this study, the phenomenology design of qualitative research approach was used. The sample of the study was composed of 5-6-year-old children being treated in a private hospital in Denizli and 50 healthy children in an independent kindergarten under MONE. In order to determine the sample of the study, convenience sampling method, which is one of the purposive sampling methods, and criterion sampling method were used together. The criterion was determined for ill children as staying in a hospital for at least one month. The data of this study were collected through a semi-constructed interview form and drawing technique from the ill and healthy children who are aged between 5 and 6 regarding their perceptions towards the phenomena of doctor, nurse, and hospital. According to the findings of the study, the ill and healthy 5-6 year-old children produced 86 valid similes regarding the concept of doctor, 87 valid similes regarding the concept of nurse, and 99 valid similes regarding the concept of hospital. Accordingly, the similes produced by ill and healthy children were classified under five categories as the *physical features of doctors*, *the occupational features of doctors*, *the emotional states towards doctors*, *doctors as imaginary heroes*, and *assigning animal characteristics to doctors*. When all these categories are considered, it is obvious that the ill and healthy children produced the highest number of similes in the physical features of doctors category (33), and the least number of similes in the assigning animal characteristics to doctors category (3). When the distribution of similes were investigated, it can be seen that the similes produced by the healthy children were in the physical features of doctors (19), while the ill children produced similes mostly in the emotional states towards doctors category (17). Considering these findings, it can be stated that emotional state is more effective in the perceptions of ill children regarding the concept of doctor. Similarly, similes developed by the children regarding the concept of nurse were grouped into three categories as *emotional state towards nurses*, *the physical features of nurses*, and *occupational features of nurses*. The similes produced by the children were generally distributed in a balanced way. However, when the similes produced by the healthy children were investigated, it can be observed that the highest number of similes was produced under the categories of

emotional state towards nurses and physical features of nurses (15), while the highest number of similes produced by the ill children was under the category of occupational features of nurses (17). According to this finding, it can be stated that the occupational features were more prominent in the perceptions of the ill children. When the similes regarding the concept of hospital were investigated, three categories can be observed which are *the physical features of hospitals*, *the emotional states towards hospitals*, and *the functions of hospitals*. Of these categories, the highest number of similes was produced under the category of the physical features of hospitals (59), while the least number of similes was produced under the category of the functions of hospitals (13). Additionally, in both group of participants, the physical features of hospitals were more prominent regarding the similes produced. According to this, it can be stated that the physical features of hospitals were at the forefront in the perception of children, the reflection of hospital is negative especially in the perceptions of sick children, and they reflected this negative perception in their drawings. Additionally, in the study, certain differences were determined in the drawings of ill and healthy children. This finding has been predicted in the literature as well. Malchiodi (2013) stated in her study that in the studies conducted with the children who have severe illnesses, the drawings involve both somatic and spiritual elements. None of the children in the present study had severe illnesses and they were not required to draw themselves, therefore the somatic or spiritual elements regarding their illnesses were not encountered. However, perceptual differences were found to exist in the drawings of the healthy children and ill children. For instance, while the participant K10 who is one of the ill children drew a doctor with blood on his nose and mouth; the participant E24 who is one of the healthy children experienced a confusion and drew a doctor who is examining a cow. These differences were considered as because of the differences in the participants' experiences. As a result, it can be stated that the findings of the study revealed some similarities with the literature. In the light of the findings, in order to decrease the negative perceptions and fears of children towards hospitals, it can be recommended that the health professionals should pay attention to their communication with the children, and receive training regarding this issue. Additionally, the hospital environments can be enriched in a way that they will attract the attention of the children, and playgrounds with hygienic toys can be formed for children. Additionally, the children can be provided with the opportunity to draw in order to "re-establish the harmony between their bodies and souls" (Furth, 1981; cited in: Malchiodi, 2013). In addition to these, educated people can be appointed who will inform the children about their illnesses, provide motivation and support for the children in all along the process.