ISSN:2564-7601

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır.
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

Cilt: 3 • Sayı: 2 • Ekim - 2019 - October • Volume: 3 • Issue: 2

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Journal of Early Childhood Studies

Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

ISSN: 2564-7601

Sahibi
Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği

Owner
Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

Baş Editör
Dr. Serap Erdoğan, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Editor in Cheif
Serap Erdoğan, Ph.D., *Anadolu University*

Editörler
Dr. Nalan Kuru, *Uludağ Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Mehmet Toran, *İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye*

Editors
Nalan Kuru, Ph.D., *Uludağ University, Turkey*
Mehmet Toran, Ph.D., *Istanbul Kültür University, Turkey*

Bilimsel Danışma Kurulu
Dr.Alev Önder, *Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye*
Dr.Amelia Lee Nam Yuk, *Hong Kong Baptist Üniversitesi, Hong Kong*
Dr.Anne Kultti, *Göteborg Üniversitesi, İsveç*
Dr.Ayla Oktay, *Maltepe Üniversitesi, Türkiye*
Dr.Belma Tuğrul, *İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye*
Dr.Berrin Akman, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*
Dr.Catherine Meehan, *Canterbury Christ Church Üniversitesi, İngiltere*
Dr.Çağlayan Dinçer, *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*
Dr.Esra Ömeroğlu, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Dr.Fatma Alisinanoğlu, *Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Türkiye*
Dr.Gelengül Haktanır, *Ankara Üniversitesi, Türkiye*
Dr.Ingrid Engdahl, *Göteborg Üniversitesi, İsveç*
Dr.İsmihan Artan, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*
Dr.Loizos Symeou, *Kıbrıs Avrupa Üniversitesi, Kıbrıs*
Dr.Meziyet Arı, *İstanbul Bilgi Üniversitesi, Türkiye*
Dr.Mirjana Milankov, *IPSPC, Sırbistan*
Dr.Mübeccel Gönen, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*
Dr.Necate Baykoç Dönmez, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Nektarios Stellakis, *Patras Üniversitesi, Yunanistan*
Dr.Neriman Aral, *Ankara Üniversitesi, Türkiye*
Dr.Nilgün Metin, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*
Dr.Nurper Ülküer, *Üsküdar Üniversitesi, Türkiye*
Dr.Rengin Zembat, *Maltepe Üniversitesi, Türkiye*
Dr.Rozalina Engels Kritidis, *Sofya Üniversitesi, Bulgaristan*
Dr.Tamara Pribišev Beleslin, *Banja Luka Üniversitesi, Bosna-Hersek*
Dr.Tanju Gürkan, *Ankara Üniversitesi, Türkiye*
Dr.Thomas Walsh, *Maynooth Üniversitesi, İngiltere*
Dr.Torgeir Alvestad, *Göteborg Üniversitesi, İsveç*
Dr.Yaşare Aktaş Arnas, *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*
Dr.Yıldız Güven, *Maltepe Üniversitesi, Türkiye*
Dr.Z.Fulya Temel, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Editorial Advisory Board
Alev Önder, Ph.D., *Bahçeşehir University, Turkey*
Amelia Lee Nam Yuk, Ph.D., *Hong Kong Baptist University, Hong Kong*
Anne Kultti, PhD., *University of Gothenburg, Sweden*
Ayla Oktay, Ph.D., *Maltepe University, Turkey*
Belma Tuğrul, Ph.D., *Istanbul Aydın University, Turkey*
Berrin Akman, Ph.D., *Hacettepe University, Turkey*
Catherine Meehan, Ph.D., *Canterbury Christ Church University, England*
Çağlayan Dinçer, Ph.D., *Hasan Kalyoncu University, Turkey*
Esra Ömeroğlu, Ph.D., *Gazi University, Turkey*
Fatma Alisinanoğlu, Ph.D., *Fatih Sultan University, Turkey*
Gelengül Haktanır, Ph.D., *Ankara University, Turkey*
Ingrid Engdahl, Ph.D., *University of Gothenburg, Sweden*
İsmihan Artan, Ph.D., *Hacettepe University, Turkey*
Loizos Symeou, Ph.D., *European University Cyprus, Cyprus*
Meziyet Arı, Ph.D., *İstanbul Bilgi University, Turkey*
Mirjana Milankov, Ph.D., *IPSPC, Serbia*
Mübeccel Gönen, Ph.D., *Hacettepe University, Turkey*
Necate Baykoç Dönmez, Ph.D., *Hacettepe University, Turkey*
Nektarios Stellakis, Ph.D., *University of Patras, Greece*
Neriman Aral,Ph.D., *Ankara University, Turkey*
Nilgün Metin, Ph.D., *Hacettepe University, Turkey*
Nurper Ülküer, Ph.D., *Uskudar University, Turkey*
Rengin Zembat, Ph.D., *Maltepe University, Turkey*
Rozalina Engels Kritidis, Ph.D., *Sofya University, Bulgaria*
Tamara Pribišev Beleslin,Ph.D., *Banja Luka University, Bosnia-Herzegovina*
Tanju Gürkan, Ph.D., *Ankara University, Turkey*
Thomas Walsh, Ph.D., *Maynooth University, England*
Torgeir Alvestad, Ph.D., *University of Gothenburg, Sweden*
Yaşare Aktaş Arnas, Ph.D., *Çukurova University, Turkey*
Yıldız Güven, Ph.D., *Maltepe University, Turkey*
Z.Fulya Temel, Ph.D., *Gazi University,Turkey*

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Journal of Early Childhood Studies

Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

ISSN: 2564-7601

Mizanpaj Editörü
Dr.Gözde Tomris

Yabancı Dil Editörü (İngilizce)
Uzm.Nurbanu Parpucu

Yayıma Hazırlık
Dr.Mehmet Toran

İletişim
Hamamyolu Cad. No:109/1
Odunpazarı /Eskişehir-Türkiye
e-posta: eccd.jecs@gmail.com
www.journalofomepturkey.org

Yayımcı
Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi (EÇÇD), yılda iki kez yayımlanan çift-kör hakemli bilimsel çevrimiçi bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Layout Editor
Gözde Tomris, Ph.D.

Foreign Language Editor (English)
Nurbanu Parpucu, Msc.

Preparing for Publication
Mehmet Toran, Ph.D.

Contact
Hamamyolu Street 109/1
Odunpazarı /Eskişehir-Turkey
e-mail: eccd.jecs@gmail.com
www.journalofomepturkey.org

Publisher
Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

Journal of Early Childhood Studies (JECS) is a double-blind peer reviewed scholarly online journal that is published biannually. The responsibility lies with the authors of papers.

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi (EÇÇD), TRDizin (ULAKBİM), ProQuest (Education Database), ProQuest (Education Collection), ProQuest (Turkey Database), Directory of Open Access Journal (DOAJ), Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Scilit, WorldCat, Dimensions, ICI Master Journal (ICI), MIAR, Türk Eğitim İndeksi (TEI) ve Google Scholar indekslenmektedir.

Journal of Early Childhood Studies (JECS) is indexed with TRDizin (ULAKBİM), ProQuest (Education Database), ProQuest (Education Collection), ProQuest (Turkey Database), Directory of Open Access Journal (DOAJ), Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Scilit, WorldCat, Dimensions, ICI Master Journal (ICI), MIAR, Türk Eğitim İndeksi (TEI) and Google Scholar.

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Journal of Early Childhood Studies
Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey
ISSN: 2564-7601

Cilt 3·Sayı 2· Ekim ·2019-Volume 3·Issue 2·October·2019

İÇİNDEKİLER / CONTENTS Sayfalar/Pages

Editoryal / Editorial 1-2

ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

Hasan Yılmaz

Çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anılarının bilişsel şemalar ve psikolojik semptomlarla ilişkisi
The relationship between the memories of happiness and peace in childhood with cognitive schemas and psychological symptoms 167-192
DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932116

Müesser İlknur Acun, Hünkar Korkmaz

İsveç ve Türkiye'de erken çocukluk dönemi eğitim politikalarının eğitim programlarına yansımaları
Reflections of early childhood education policies on the curricula Sweden and Turkey 193-227
DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932127

Hüseyin Yolcu

Erken çocukluk döneminde ailelerin evde ücretli bakım hizmetlerine yönelik talepleri
Family's demands for paid care services at home in early childhood period 228-257
DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932155

Hilal Yılmaz, Yıldız Güven

Yaratıcılık ve hoşgörü: Okul öncesi öğretmen adayları üzerine bir araştırma
Creativity and tolerance: A research on preschool teacher candidates 258-277
DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932165

Fatma Ülkü Yıldız, Aysel Çağdaş

The effects of Montessori training program for mothers on mathematics and daily living skills of 4-5 year-old Montessori children
Montessori anne destek eğitim programının Montessori eğitimi alan 4-5 yaş çocukların matematik ve günlük yaşam becerilerine etkilerinin incelenmesi 278-299
DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932142

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Journal of Early Childhood Studies
Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey
ISSN: 2564-7601

ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

Şenil Ünlü Çetin

Okul öncesi öğretmen adaylarının bebeklik döneminde kurum temelli eğitime ilişkin görüşleri
Pre-service early childhood educators' point of views regarding center -based infant-toodler education
300-334
DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932138

Eleni Zisopoulou

Collaborative learning in kindergarten: Challenge or reality?
Anaokullarında işbirlikli öğrenme: Zorluk mu yoksa gerçeklik mi?
335-351
DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932113

Emel Durmaz, Kader Karadeniz Akdoğan, Ergül Demir

Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih nedenleri ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişki
The relationship between parents' criteria when choosing a preschool and their socioeconomic level
352-379
DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932139

İshak Kozikoğlu

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşlerinin incelenmesi
Investigation of pre-school education teachers' opinions concerning children's rights and children participation rights
380-405
DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932166

Hande Usbaş, Rengin Zembat

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği: 48-95 ay arası çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması
Miller Function and Participation Scales: The study of validity and reliability for children aged 48-95 months
406-439
DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932164

Laurent Gabriel Ndijuye, Pambas Basil Tandika

Timely promotion as a motivation factor for job performance among pre-primary school teachers: Observations from Tanzania
Okul öncesi öğretmenleri arasında iş performansı için motivasyon faktörü olarak zamanında terfi: Tanzanya'dan gözlemler
440-456
DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932129

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Journal of Early Childhood Studies
Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey
ISSN: 2564-7601

ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

Begümhan Yüksel, Zeliha Yazıcı

Öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi
Evaluating the awareness of child paticipation for pre-serves teachers 457-477
DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932169

Hülya Bilgin

Okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi
An examination of the relationship between the counselling qualifications and the classroom management skills of pre-school teachers 478-492
DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932178

Sima Kırkgöz, İbrahim Halil Diken

Özel gereksinimli kahramanı bulunan resimli çocuk kitaplarının incelenmesi
An investigation of illustrated children's books that focus on special needs 493-513
DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932175

Türker Sezer, Yıldız Güven

5-7 yaş grubu çocukların geometri becerilerinin incelenmesi
Investigation of geometry skills of 5-7 years old children 514-540
DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932187

DERLEME MAKALELER/REVIEW ARTICLES

Kızbes Meral Kılıç

Erken çocukluk döneminde bebeklik/çocukluk amnezisi ve otobiyografik bellek gelişimi
Infancy/childhood amnesia in early childhood and development of autobiographical memory 541-557
DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932156

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Cilt 3 Sayı 2 Ekim 2019 s.167-192

Journal of Early Childhood Studies
Volume 3 Issue 2 October 2019 pp.167-192

Çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anılarının bilişsel şemalar ve psikolojik semptomlarla ilişkisi

The relationship between the memories of happiness and peace in childhood with cognitive schemas and psychological symptoms

Hasan Yılmaz[1]

Makale Geçmişi
Geliş : 27 Ekim 2018
Düzeltme : 17 Ocak 2019
Kabul : 13 Şubat 2019
Çevrimiçi : 10 Nisan 2019

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Öz: Yapılan pek çok araştırma, çocukluk çağı yaşantıları ile ileriki yaşlarda bireylerin kendi kendini kontrol, uyum ve problem davranışları arasında ilişkiyi konu almıştır. Bu anlamda, erken yaşlara ilişkin anılar, yetişkin yaşamında gözlenen psikolojik sorunlar için bir veri bankası niteliği taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anıları ile uyumsuz bilişsel şemalar ve psikolojik semptomlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır, Hangi şema alanının-boyutunun ve hangi psikolojik semptomun, çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anıları ile daha yüksek bir ilişki içerdiği belirlemenin yanında yordama gücünü ortaya koymak hedeflenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anıları ölçeği, şema ölçeği ve kısa semptom tarama envanteri 468 kişilik üniversite öğrenci grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, aşırı tetikte olma – ketlenme, zedelenmiş otonomi, kopukluk-reddedilme şema alanlarının, ÇDMHA'nın en güçlü ve anlamlı yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Bunun yanında psikolojik semptomlardan olumsuz benlik, somatizasyon ve depresyon belirtileri ile ÇDMHA arasında negatif yönde anlamlı ve yüksek korelasyon gözlenmiştir. Beş semptom birlikte, ÇDMHA puanlarına ilişkin toplam varyansın %46'sını açıklamaktadır. Araştırma bulgularından ebeveynlik eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesinde ve okullardaki önleyici ve geliştirici rehberlik hizmetlerinin etkililiğinin artırılmasında yararlanılabileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocukluk dönemi, Mutluluk ve huzur anıları, Bilişsel şemalar, Psikolojik semptomlar

Article History
Received : 27 October 2018
Revised : 17 January 2019
Accepted : 13 February 2019
Online : 10 April 2019

Article Type
Research Article

Abstract: Many researches have focused on the relationship between childhood experiences and individuals' self-control, adaptation and problem behaviors at later ages. In this sense, memories of early ages have a data bank feature for the psychological problems observed in adult life. The aim of this research is to reveal relationship between incompatible cognitive schemes with happiness and peace memories in childhood and psychological symptoms, and also it is aimed to exhibit the predictive power along with determining which scheme field-aspect and which psychological symptom has higher relation with the happy and peace memories of the childhood period. Relational screening model was used in the research. For this purpose, childhood happiness and peace memories scale, schema scale and short symptom screening inventory were applied to 468 university students. At the end of the study, it was found that hypovigilance-inhibited, impaired autonomy, disconnection-rejection schema fields were the strongest and significant predictors of CHPM. Besides, negative and significant correlation was observed between negative self, one of psychological symptoms, and somatization symptoms. It explains 46 percent of total variance related to CHPM scores with the five symptoms. It has been suggested that research findings could be used to prepare and develop parenting education programs and to increase the effectiveness of preventive and developer guidance services in schools.

Keywords: Childhood, Memories of happiness and peace, Cognitive schemes, Psychological symptoms

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932116

[1] Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hasan.yilmaz@manas.edu.kg, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9069-1524

Atıf için/To cite this article:
Yılmaz, H. (2019). Çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anılarının bilişsel şemalar ve psikolojik semptomlarla ilişkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 167-192. doi: http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932116

SUMMARY

Introduction

In the maturation period, the quality and content of early childhood life is the most important determinant of psychological health, healthy human relations, academic success and social cohesion in later ages (Nia, Sovani and Forooshani, 2014). In other words, childhood experiences are the most important predictors of self-control, adaptation and problem behaviors of individuals in later ages (Scaramella and Leve, 2004; Tahirović and Jusić, 2016). Many researches emphasize that memories of early ages have a data bank feature for the psychological problems observed in adult life (Brewin, Verews ve Gotlib, 1993; Canavarro ve Pereira, 2007; Matos, Pinto-Gouveia ve Duarte, 2013; Quirk, Wier, Martin, ve Christian, 2015). This shows that remembering positive and negative emotional memories of childhood is a good predictor of psychopathology (Richter and McEwan, 2010; Widom, Csaba, Nowakowski and Chauhan, 2018).

The schema is defined as a common theme or pattern that was developed in childhood and continued throughout the individual's life and related to his relationship with himself and with others (Richter, Gilbert, and McEwan, 2009). Schemas are extremely stable and permanent patterns of memories, somatic sensations, emotions, cognitions, and play a decisive role in understanding and making sense of life, events, people and relationships (Pelerine, Caparo and Trombone, 2016).

The symptoms that affect mental health negatively and are used to diagnose these are called psychological symptoms. Although there are many different classifications in the literature, the classification of SCL-90 which was accepted as the short form of this research and accepted by Derogates (1992) was adopted.

The aim of this research is to reveal relationship between incompatible cognitive schemes with happiness and peace memories in childhood and psychological symptoms, and also it is aimed to present findings to related persons on the predictive power along with determining which scheme field-aspect and which psychological symptom has higher relation with the happy and peace memories of the childhood period. In this general purpose framework, the answers of following questions were sought:

i.Which of the disconnection-rejection, impaired autonomy, impaired boundaries, alternative-oriented and hypovigilance-inhibition scheme fields are related with CHPM and on which rate?

ii.Which of abandonment, social isolation- insecurity, emotional deprivation, imperfection, nested-addiction, weakness, failure, insufficient self-control- self-discipline, looking for confirmation, self sacrifice, negativity- pessimism, suppression of emotion, punisher and high standarts scheme dimensions are related with CHPM and on which rate?

iii.What is the predicting rate of anxiety, depression, negative self, somatization, and hostility symptoms to CHPM?

iv.What is the predicting rate of discomfort severity, symptom total and symptom discomfort indices to CHPM?

Method

Relational screening model was used in the research. For this purpose, childhood happiness and peace memories scale developed by McEwan (2009), scheme scale developed by Young (1990) and short symptom screening inventroy developed by Derogatis (1992) were applied to 468 university students group from 5 different faculties of 40% of them female and 60% of them male. In the analysis of the data, correlation and regression techniques were used besides descriptive statistical values.

Findings

The highest correlation between the CHPM scores and the schema fields were determined between "hypovigilance- inhibition" "impaired boundaries" and "impaired autonomy" and this is consistent with the explanations of the schema and attachment theory. It is also important to determine that the five schema explain together account for about half of the total variance of the CHPM scores. In the research; also, detection of hypovigilance- inhibition, impaired autonomy, disconnection-rejection schema fields as the most powerful and significant predictors of CHPM is a proof of the effect of childhood experiences in determining schemas in later ages.

In the research, more detailed results were obtained from examining the relation between 14 schema dimensions and CHPM beside 5 schema fields. As a result of this detailed analysis, the highest correlation between the CHPM scores and schema dimensions were observed in punisher, negativity- pessimism and insufficient self-control and self-discipline-dimensions.

However, in the analysis; it was found that the dimensions of nested addiction, negativity pessimism, high standards, punisher, insufficient self-control-self-discipline, looking for confirmation scheme dimensions were found to be a significant predictor of CHPM scores.

The highest correlation between CHPM scores and psychological symptoms were found in "negative self and depression" dimensions. This may be interpreted as the findings of schemas are consistent with findings related to psychological symptoms. When the findings related to psychological symptoms are evaluated, it is seen that the frequency of symptoms decreases as the CHPM scores increase; and participants who declared less happiness and peace memories, the symptoms decrease. Determination of a significant, negative and high correlation between the Global Disability Severity Index and the CHPM is also an important finding which supports this situation. Similarly, the fact that the five symptoms together explain for 46 percent of the total variance on CHPM scores was another important evidence of the relationship between CHPM and psychological symptoms. Another important finding in the study is that the negative self is the strongest predictor of CHPM scores among the five psychological symptoms. The standardized regression coefficient calculated from the negative self-score is significantly higher than the coefficient of the other symptoms.

Discussion

Findings; with "nested-addiction" which is defined as individual's belief on he cannot survive without support of others and cannot develop an individual personality and "negativity- pessimism" which is characterized with belittling positive aspects of life and focusing negative aspects schemes ranked among the top two in terms of relation with CHPM, is completely consistent with the findings obtained related to psychological symptoms. In the prioritizing of psychological symptoms on CHPM scores; "negative self, somatization and depression" ranked among the top three and this situation can be shown as another proof to consistency of the research results.

Suggestions

It has been suggested that research findings could be used to prepare and develop parenting education programs and to increase the effectiveness of preventive and developer guidance services in schools.

GİRİŞ

Diğer türlerin çoğunun aksine, insan yavrusu zayıf ve savunmasız olarak doğar ve olgunlaşmak için çok zamana ihtiyaç duyar (Preston, 2013). Olgunlaşma sürecinde erken çocukluk dönemine ait yaşantıların kalitesi ve içeriği, ileriki yaşlarda psikolojik sağlığın, sağlıklı insan ilişkilerinin, akademik başarının, sosyal uyumun en önemli belirleyicisi olma özelliğini taşımaktadır (Nia, Sovani ve Forooshani, 2014). Başka bir ifadeyle, çocukluk çağı yaşantıları ileriki yaşlarda bireylerin kendi kendine kontrol, uyum ve problem davranışlarının en önemli yordayacılardır (Scaramella ve Leve, 2004; Tahirović ve Jusić, 2016). Yapılan pek çok araştırma erken yaşlara ilişkin anıların, yetişkin yaşamında gözlenen psikolojik sorunlar için bir veri bankası niteliği taşıdığını vurgulamaktadır (Brewin, Verews ve Gotlib, 1993; Canavarro ve Pereira, 2007; Matos, Pinto-Gouveia ve Duarte, 2013; Quirk, Wier, Martin ve Christian, 2015). Bu durum çocukluk dönemine ait olumlu ve olumsuz duygusal anıların hatırlanmasının psikopatolojinin iyi bir öngörücüsü olduğunu göstermektedir (Richter ve McEwan, 2010; Widom, Czaja, Kozakowski ve Chauhan, 2018). Yaşamın ilk on yılı için otobiyografik anıların niceliksel dağılımının incelendiği bir araştırmada, çocukluk dönemine ilişkin anıların yetişkin yaşamının psikolojik sağlığına ilişkin pek çok ip ucunu barındırdığı saptanmıştır (Rubin, 2000).

Erken çocukluk yılları ile psikopatoloji arasında ilişki arayan çalışmaların yanında, bu yıllarında yaşanan sıcaklık, güvenlilik ve olumlu duyguların, yetişkinlik yıllarına ait olumlu sonuçlarının olduğu gösteren araştırmalar da mevcuttur (Ferreira, Cunha, Marta- Simões, Duarte, Matos ve Pinto-Gouveia, 2018; Schmoeger vd. 2018). Yapılan benzer çalışmada da erken pozitif ilişki deneyimleri ile yetişkin yaşamdaki psikososyal uyum arasındaki anlamlı ilişki bulunmuş; çocukluk ve ergenlik dönemine ait sıcaklık, güven ve sevgi ile karakterize yaşantıların, yetişkinlikteki iyi oluş ve akıl sağlığını yordayabildiği vurgulanmıştır (Cunha, Ferreira, Duarte, Andrade, Marta-Simões ve Pinto-Gouveia, 2017).

Bununla birlikte, çocukluk dönemine ait sarsıcı yaşantıların yetişkinlik yaşamına etkisini konu alan araştırmaların sayısı daha fazladır. Bu çalışmaların tamamında, erken çocukluk deneyimlerinin ve bunlar arasında özellikle de tehdit veya güven duygusuyla ilişkili olanların sonraki gelişim dönemleri üzerinde olumsuz rol oynadığı vurgulanmıştır (Alto, Hveley, Rogosch, Cicchetti ve Toth, 2018). Özetlenen araştırmaların ortak vurgusu, yetişkinlik yaşamında gözlenen depresyon ve anksiyetenin çocukluk dönemine uzanan izlerinin bulunduğudur. Çocukluk dönemine ait olumsuz yaşantılar ile, olumsuz kimlik geliştirme, uyumsuz şemalar ve duygu düzenleme sorunları arasında ilişki arayan araştırmalar da mevcuttur (Schore, 2001; Mikulincer ve Shaver 2008; Gilbert ve Irons, 2009; Vveell Vd., 2010; Galhardo vd., 2011). Tüm bu araştırmalarda, yetişkin yaşamındaki psikolojik sorunlar ve

uyumsuz şemaların, çocukluk dönemine ait anılar kullanılarak açıklanmasına hizmet ettiğini vurgulamaktadır (Vagos, Ribeiro da Silva, Brazão, Rijo ve Gilbert, 2017).

Şema, çocukluk döneminde geliştirilen ve kişinin yaşamı boyunca devam eden, kendisi ve başkalarıyla olan ilişkisine dair yerleşik, yaygın bir tema veya örüntü olarak tanımlanmıştır (Richter, Gilbert ve McEwan, 2009). Şemalar; anıların, bedensel duyumların, duyguların, bilişlerin oluşturduğu son derece kararlı ve kalıcı kalıplardır ve yaşamı, olayları, insanları ve ilişkileri anlama ve anlamlandırmada belirleyici bir role sahiptir (Pellerone, Craparo ve Tornabuoni, 2016). Bununla birlikte bireyin, kendisi ve yaşadığı dünya ile ilgili sabit ve tutarlı izlenim sürdürme çabası olarak da bilinen "bilişsel tutarlılık" ihtiyacını karşılar. Young, Klosko ve Weishaar, (2003) şemaların beş önemli özelliği bulunduğunu belirtmiştir: Şemalar, geniş, yaygın temalar ya da örüntülerdir. Anılardan, duygulardan, algılardan ve bedensel duyumlardan oluşur. Çocuklukta ya da ergenlik döneminde gelişirler, kişinin hayatı boyunca işlenmeye devam ederler ve önemli ölçüde işlevsizdirler.

Şemaların kaynağı genellikle travmatik, ya da en azından yıkıcıdır ve birçoğu çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca tekrarlanan zarar verici deneyimler sonucu ortaya çıkar. Bu zararlı tekrarlayan deneyimler birikerek şemaları oluşturur. En zarar verici şemalar, çocukluk dönemindeki terk edilme, istismar, ihmal ya da reddedilmenin etkilerinden oluşur (Young, Klosko ve Weishaar, 2003; Martin ve Young, 2010).

Şemaların gelişiminde en önemli kaynağın, çocukluk çağındaki temel duygusal ihtiyaçların karşılanmaması olduğunu ileri süren Young, evrensel olduğuna inandığı 5 temel ihtiyaçtan bahseder (Young, Klosko ve Weishaar, 2003). Bunlar; başkalarına güvenli bağlanma (Secure attachment to others/ includes safety, stability, nurturance ve acceptance), özerklik, yeterlilik ve kişilik algısı (Autonomy, competence ve sense of identity), ihtiyaçların ve duyguların ifade edilme özgürlüğü (Freedom to express valid needs ve emotions), kendiliğindenlik ve oyun (Spontaneity ve play) ve gerçekçi sınırlar ve özdenetimdir (Realistic limits ve self-control). Küçük yaşlarda gelişen erken dönem uyumsuz şemaların temelinde de bu temel duygusal ihtiyaçların karşılanmaması yatar. Bununla birlikte travmatize edilme, aşırı korunma, önemli diğer kişilerin seçici içselleştirilmesi veya seçici özdeşim kurma şemaların gelişmesinde rol oynayan önemli faktörlerdir (Young vd., 2003).

Young ve Brown (1994), 5 şema alanı altında sınıflandırdığı şema boyutlarına ilişkin özet bilgi Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Şema Alanları, Şema Boyutları ve İçeriği

Şema Alanı	Şema Boyutları	Özet Bilgi
Kopukluk ve Reddedilmişlik	Terk Edilme ya da İstikrarsızlık Güvensizlik ya da Suiistimal Edilme Duygusal Yoksunluk Kusurluluk ya da Utanç Sosyal İzolasyon, Yabancılaşma	Bu alanda şemalara sahip olan bireyler başka insanlarla ile güven verici ve tatmin edici bir ilişki kurmada sorun yaşamaktadırlar. Bu bireyler istikrarlı olma, güvenli bir ortam oluşturma, bakım, sevgiye sahip olma, mensubiyet, empati kurma, kabul edilme, duyguların tam ve doğru bir şekilde aktarılması gibi ihtiyaçların karşı taraftaki bireylerce karşılanamayacağına dair inanç sergilemektedir.
Zedelenmiş Otonomi ve Kendini Ortaya	Bağımlılık ya da Yetersizlik Hastalıklar ve Tehditler Karşısında Dayanıksızlık İç İçelik ya da Gelişmemiş Benlik Başarısızlık ya da Yetersizlik	Bu şemaya sahip bireyler ebeveynlerinden farklılaşamamış ve dolayısıyla birey olamamışlardır. Bu bireyler, aşırı korumacı ailelere sahip olabildikleri gibi tam tersi özelliğe sahip ailelerde olabilmektedir. Ailelerin ebeveynlik tutumları çocukların kendine olan güvenlerinin gelişmesini engelleyerek, yetişkinlik döneminde kendi yaşamlarını kurmalarını engellemektedir.
Zedelenmiş Sınırlar	Hak Görme ya da Büyüklük Yetersiz Özdenetim	Bu şema alanı bireyin kendisine disiplin uygulamasında zorluk çekmeye yönelik şemaları içermektedir. Bu bireyler, haklara saygı göstermede, uyum sağlamada, sözlerini tutmada zorluk yaşamaktadır. Çoğunlukla bu bireyler sorumluluk duygusu olmayan bencil ve narsistik bir yapıdadır.
Diğerleri Yönelimlilik	Boyun Eğicilik Onay Arayıcılık Kendini Feda	Bu şemaya sahip bireyler onaylanmak, ilişkiyi duygusal yönde devam ettirmek ya da oluşabilecek olumsuzluklardan kaçmak için başkalarının varlığının olması gerektiğine inanmaktadır. Başkalarıyla ilişkilerinde kendi gereksinimlerinden fazla başkalarının tepkilerinin ne olacağını düşündüğünden kendi tercihlerine veya öfkelerine yönelik farkındalıkları azdır.
Aşırı Tetikte Olma ve Bastırılmışlık	Karamsarlık Duyguları Bastırma, Yüksek Standartlar ya da Aşırı Eleştiricilik Cezalandırıcılık	Batırılmış şemaya sahip bireyler içselleştirilmiş standartlara ulaşmak için, kendi mutluluklarından, kendini anlatmaktan çekinirler. Endişe duygusu yüksek, korku dolu ve tetikte olmadıkları takdirde yaşamlarının yok olacağı beklentisi içinde olan bireylerin kökeninde genellikle bastırılan, kendi isteklerinden bastırılmış bir çocukluk geçmişleri mevcuttur

Literatürde, yetişkin bireylerde gözlenen şema alanları ve şema boyutları ile çocukluk ve ergenlik yaşantıları arasında ilişki arayan çok sayıda araştırma mevcuttur. Erken çocukluk yaşantıları ve uyumsuz kişilerarası şemalar arasındaki ilişkiler (Kaya, Tutarel ve Boysan (2015), erken ebeveyn etkileşimi ve bilişsel şemalar (O'Dougherty, Crawford ve Del Castillo, 2009), çocukluk dönemi duygusal istismar yaşantıları, bağlanma stilleri ve erken uyumsuz şemalar (Gay, Harding, Jackson, Burns ve Baker, 2013), bilişsel şemaların oluşmasında anne bakımının etkisi ve baba kontrolünün rolü (Pellerone, Craparo ve Tornabuoni, 2016), şema alanları ile çocuklukta hatırlanan ebeveyn deneyimleri (Bach, Lockwood ve Young, 2018), güven-güvensizlik ve şemalar (Baldwin ve Dveeneau, 2005) bunlardan bazılarıdır.

Yapılan araştırmanın bir diğer değişkeni psikolojik semptomlardır. Dünya Sağlık Örgütünün tanımına göre akıl ve ruh sağlığı: "bireyin yeteneklerinin farkında olması, yaşamın normal stresleriyle baş edebilmesi, üretken olması ve içinde bulunduğu topluma katkıda bulunması" olarak tanımlanmıştır. (WHO, 2011). Freud, haz ilkesi ve gerçeklik ilkesi arasında denge kurmayı (Borch-Jacobsen ve Shamdasani, 2012); Erikson, gelişim aşamalardaki unsurlardan sağlıklı olanların sağlıksız olanlardan fazla olmasını (Schachter, 2018); Maslow, Kendini gerçekleştirmekte olan

kişinin kendiyle ilgili objektif ve tutarlı bir görüşe sahip olmayı, doğanın ve başka insanların değerini bilmeyi, evrensel insan değerlerini benimsemeyi, zamanını faydalı kullanmayı, üretici, açık fikirli olmayı (Acevedo, 2018); Rogers, yaşantılara açık, her anı dolu yaşama eğilimli, düşünce ve davranışlarda özgür ve yaratıcı olmayı (Shefer, Carmeli ve Cohen- Meitar, 2018) ruh sağlığının ölçütleri olarak öngörmüştür.

Ruhsal sağlığı olumsuz olarak etkileyen ve bunların teşhisine yarayan belirtilere ise psikolojik semptomlar ismi verilir. Literatürde çok farklı sınıflamalar bulunmasına karşılık, bu araştırmada SCL-90-R'nin kısa formu olarak kabul edilen ve Derogatis (1992) tarafından öne sürülen sınıflama benimsenmiştir. Bu sınıflamaya göre, anksiyete, depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostilite, bireylerde en sık gözlenen beş psikolojik semptom grubudur.

Somatizasyon, fiziksel bulgularla açıklanamayan bedensel şikâyet ve belirtilerdir (Fishbain, Lewis, Gao, Cole ve Steele Rosomoff, 2009). Somatizasyona yatkın olan bireylerin ortak özelliği; duygusal uyaranlara karşı tepkilerinin duygusal ya da bilişsel olmaktan öte bedensel olmasıdır (Shettar, Kakunje, Karkal, Mendonsa, Kini ve Mohan Chveran, 2018). Somatizasyona genellikle depresyon ya da anksiyete gibi bir psikolojik rahatsızlık da eşlik eder (Burton, Farley ve Rhea, 2009).

Depresyon genel anlamıyla bir ruhsal çökkünlük durumudur. Depresyonda üzüntülü, bunaltılı bir duygu durumun beraberinde düşüncede, konuşmada, hareketlerde yavaşlamalar görülür. Bunların yanında kişide değersizlik, güçsüzlük, isteksizlik, karamsarlık, pişmanlık duyguları baskın hale gelir (Klemanski, Curtiss, McLaughlin ve Nolen-Hoeksema, 2017). Aynı zamanda iştahta, cinsel istekte, uyku düzeninde bozukluklar gözlemlenir (Karen, 2018). Anksiyete, fiziksel duyumların da ortaya çıkabildiği, bir tür korku ve endişe duygusudur. Göğüste sıkışma, kalp çarpıntısı, terleme, baş ağrısı, midede boşluk duygusu ve hemen tuvalete gitme isteği gibi duyumlar gözlemlenebilir (Vallance ve Garralda, 2011; Jones- Rincon ve Howard, 2018). Olumsuz benlik; bireyin kendini başkalarıyla kıyaslaması, kendini değersiz olarak nitelendirip aşağılaması, özünü reddetmesi, rahat ve doğal olamaması, aşırı derecede öz farkındalığı olması ve bunlara bağlı olarak olumsuz beklentileri olmasıdır (Ghorbani, Pourhosein ve Ghobadi, 2018). Hostilite, husumet, iftira, kötülük içeren ve öfke duygusunun etkileri ile ortaya çıkan olumsuz bir tutumdur. Başkalarına zarar verme, intikam alma, acı çektirme isteklerini içerir (Hollve, Mitchell, Steele, Bunting ve Harrison, 2018).

Psikolojik semptomların çocukluk ve ergenlik dönemi yaşantıları ile ilişkisi pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Somatizasyon ile çocukluk dönemi yaşantıları (Bursch, 2010; Garralda, 2011), depresyon ve anksiyete ile erken çocukluk çağı ebeveyn çocuk ilişkisi (Long, Young ve Hankin, 2018; Gledhill ve Hodes, 2011), çocuklarda ve ergenlerde hostilitenin kaynakları (Caprara, Paciello, Gerbino ve Cugini, 2007; Dijk, Poorthuis, Thomaes ve Castro, 2018; Allan, Kashani ve Reid, 1998), olumsuz benlik gelişiminde ebeveyn rolleri (Karen, 2018) bunlardan bazılarıdır.

Bu araştırmanın amacı, çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anıları ile uyumsuz bilişsel şemalar ve psikolojik semptomlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır, Hangi şema alanının-boyutunun ve hangi psikolojik semptomun, çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anıları ile daha yüksek bir ilişki içerdiği belirlenerek önleyici ve geliştirici rehberlik ve psikolojik yardım konularında ilgili kişilere bulgular sunmak hedeflenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

i. Kopukluk-reddedilme, zedelenmiş otonomi, zedelenmiş sınırlar, diğerlerine yönelimlilik ve aşırı tetikte olma-ketlenme şema alanlarından hangileri ne orvea ÇDMHA ile ilişkilidir?
ii. Terk edilme, sosyal izalasyon-güvensizlik, duygusal yoksunluk, kusurluluk, iç içe geçme-bağımlılık, dayanıksızlık, başarısızlık, yetersiz özdenetim-öz disiplin, onay arayıcılık, kendini feda, olumsuzluk-karamsarlık, duyguları bastırma, cezalandırıcılık ve yüksek standartlar? şema boyutlarından hangileri ne orvea ÇDMHA ile ilişkilidir?
iii. Anksiyete, depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostilite semptomlarının ÇDMHA'nı öngörme oranı nedir?
iv. Rahatsızlık ciddiyeti, belirti toplam ve semptom rahatsızlık endekslerinin ÇDMHA'nı öngörme oranı nedir?

YÖNTEM

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla aşağıda ayrıntıları açıklanan, çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anıları ölçeği, şema ölçeği ve kısa semptom tarama envanteri 468 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır. Araştırma grubuna, veri toplama araçlarına ve analiz yöntemlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Evren, Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreni olarak Necmettin Erbakan Üniversitesinin öğrencileri belirlenmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Mühendislik, Tıp, İktisat-işletme, eğitim ve ilahiyat fakültelerden 100'er öğrenci, her sınıf düzeyine eşit miktarda dağılacak şekilde ve gönüllülük ilkesine bağlı olarak seçilmiştir. Böylece 500 kişilik bir örneklem büyüklüğü hedeflenmiştir. Bilgi toplama araçlarından eksik ve yanlış doldurulanlar ayıklandıktan sonra 462 öğrenciye ait veriler değerlendirmeye alınmıştır. Örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalışma grubunun özellikleri

Cinsiyet	f	%	*Fakülteler*	f	%
Kadın	277	60	Mühendislik	91	19.7
Erkek	185	40	Tıp	88	19.1
Yaş	462	100.0	İktisat-İşletme	93	20.1

18 ve az	118	25.5	Eğitim	96	20.8
19-21	182	39.4	İlahiyat	94	20.3
22-24 yaş	162	35.1	Toplam	462	100.0
Toplam	462	100.0			

Tablo 2'de görüldüğü gibi çalışma grubunun %60 kadın, %40'ı erkeklerden oluşmaktadır. 18 ve daha küçük yaştaki katılımcıların oranı 25.5, 19-21 yaş grubunun 39.4 ve 22-24 yaş grubunun ise 35.1'dir. Öğrencilerin altı fakülteye dağılımları ise yaklaşık olarak birbirine yakındır.

Veri Toplama Araçları

Çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anıları ölçeği, Richter, Gilbert, McEwan (2009) tarafından bireylerin çocukluk döneminde iken yaşadıkları anıları değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. 20 maddeden oluşan ölçekte puanlardaki artış, bireyin çocukluğuna yönelik yüksek seviyede mutluluk ve huzur anılarına sahip olduğunu işaret etmektedir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması ve Türkçe uyarlaması, Akın, Uysal, Çitemel, (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin uygulanan açımlayıcı faktör analizinde 20 maddeden tek boyuta yönelik yapı elde edilmiştir. Ölçeğin tek boyutlu yapısı ise toplam varyansın %64'ünü açıklamakta ve maddelerin faktör yükleri 0,64-0,85 aralığında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0,97 iki hafta ara ile uygulanan test tekrar test korelasyonu katsayısı ise 0,91 olarak elde edilmiştir. (Akın, Uysal, Çitemel, 2013).

Young (1990) tarafından geliştirilen ve bir yıl sonra yılında revizyonu yapılan Şema Ölçeği, 16 erken dönem uyumsuz şemayı ölçmeyi amaçlayan bir öz bildirim ölçeğidir. Young Şema Ölçeği'nin hem uzun hem de kısa formu bulunmaktadır. Young ve Brown tarafından (1994), uzun formda yer alan her şemanın en yüksek faktör yüküne sahip 5'er maddenin seçilmesi ile 75 maddelik bir kısa form geliştirmiştir. Ölçeğin içsel tutarlılık katsayıları $\alpha = .83$ ile $\alpha = .96$ arasında yer almış, daha sonra yapılan bir çalışmada da Burton vd. (2009) ölçeğin test-tekrar test güvenirliğinin .50 ile .82 arasında olduğunu rapor etmiştir.

Young Şema Ölçeği Kısa Form-3'ün Türkçe Formunun Faktör Yapısı Ölçeğin psikometrik özelliklerine yönelik çalışma Soygüt, Karaosmanoğlu ve Çakır (2009) tarafından, yapılmıştır. Bu çalışmada ilk olarak 15 faktör ortaya çıkmış ancak son faktörü oluşturan 27. ve 45. maddeler bu faktörün İç İçe Geçme/Gelişmemiş Benlik faktörünün tekrarı olduğu düşünülerek ölçek dışı bırakılmıştır. Bu faktörlerin toplam varyansın %49.11'ini açıklama gücüne sahip olduğunu göstermiştir. 14 faktörün belirlenmesinden sonra üst-sıra (higher order) faktör analizi yürütülmüş ve beş faktörlü yapının uygun olduğuna karar verilmiştir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin iç tutarlık katsayılarının .66 ile.82 aralığında değiştiği saptanmıştır.

Kısa Semptom Envanteri (Brief Symptom Inventory) genel bir psikopatoloji değerlendirmesi yapacak kısa ancak geçerli ve güvenilir olan ölçeklere duyulan ihtiyaç üzerine Derogatis (1992) tarafından geliştirilmiş Likert tipi kendini değerlendirme türü bir envanterdir. Kısa Semptom Envanteri, SCL-90-R ile yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkan SCL-90-R'nin kısa formudur. SCL-90-R' nin dokuz faktörüne dağılmış olan 90 madde arasından, her faktörde en yüksek yükü almış toplam 53 madde seçilmiştir. Şahin ve Durak (2002) tarafından yapılan Türkiye uyarlamasında KSE'nin "Anksiyete", "Depresyon", "Olumsuz Benlik", "Somatizasyon" ve "Hostilite" olmak üzere beş faktörden oluştuğu bulunmuştur. Şahin ve Durak (2002) yapılan çalışmalarda KSE'nin güvenirliği kontrol edilmiştir. Ölçeğin üç ayrı çalışmada iç tutarlığı toplam puanından elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .96 ve .95; alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .55 ile .86 arasında değişmektedir. Yurtdışında yapılan araştırmalarda bu değerin .71 ve .85 arasında olduğu belirtmiştir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Araştırmada toplanan verilerin güvenirliğini sağlamak için bulguların değerlendirilmesinden önce üç ölçeğin iç tutarlık ve uyum endeksleri hesaplanmıştır. Bu analizler sonunda araştırmada kullanılan ölçeklerin yeterli iç tutarlık katsayısına sahip oldukları ve uyum endekslerinin veriye iyi uyum sağladığı görülmüştür.

Bu araştırma için hesaplanan üç ölçeğe ait iç tutarlık katsayıları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Araştırmada kullanılan üç ölçeğin iç tutarlık katsayıları

Ölçekler	İfade Sayısı	Cronbach's Alpha (α)
ÇDMHA	20	0.893
Şema	90	0.805
Psikolojik Semptomlar	53	0.838

Tablo 3'de görüldüğü üzere üç ölçeğin iç tutarlık katsayıları .805 ile .893 arasındadır. Bu değerleri ölçeklerin yeterli güven düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılan üç ölçeğe ait uyum endekslerine ilişkin sonuçlar Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmada kullanılan üç ölçeğin uyum endekslerine ilişkin sonuçlar

	RMSEA	NFI	CFI	IFI	GFI	TLI	AGFI	CMIN/DF
ÇDMHA	0.080	0.957	0.954	0.953	0.894	0.934	0.828	1.895
Şema	0.081	0.952	0.907	0.909	0.873	0.891	0.829	1.893
Psikolojik Semp.	0.000	0.991	1.000	1.009	0.994	1.017	0.985	0.407
Model Uyum Kriterleri	*RMSEA ≤ 0,05*	*,95 ≤ NFI*	*0,90 ≤ GFI*	*,95 ≤ IFI*	*0,90 ≤ GFI*	*,95 ≤ TLI*	*0,90 ≤ AGFI*	$X^2/sd \leq 3$

Araştırmada kullanılan üç ölçeğin de uyum değerlerinin iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır.

BULGULAR

Şema Alanları ile Çocukluk Dönemi Mutluluk ve Huzur Anıları (ÇDMHA) Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

On dört şema boyutunun gruplandırılmasından oluşan beş şema alanının ÇDMHA ile ilişkisine ait bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anıları ile bilişsel şema alanları arasındaki ilişkiye ait bulgular

	Art.Ort.	Medyan	ss	r	B	SH	β	t	Sig
(sabit)					137.166	5.93		23.117	.000
Kopukluk- Reddedilme	2.93	2.91	.54	-.515**	-5.905	3.16	-.242	-2.137	.035*
Zedelenmiş Otonomi	3.13	3.15	.57	-.456**	-6.080	3.33	-.265	-2.021	.040*
Zedelenmiş Sınırlar	3.00	3.04	.67	-.541**	-3.569	2.35	-.181	-1,989	.046*
Diğerlerine Yönelimlilik	3.01	3.07	.61	-.500**	-1.336	2.56	-.061	-.522	.603
Aşırı Tetikte Olma Ketlenme	2.98	3.00	.54	-.642**	-11.725	3.69	-.484	-3.173	.002**
R= .666 R^2= .443 Düzeltilmiş R^2= .416 F= 16.229 *p*< .000									

Araştırma örneklemini oluşturan bireylerin, beş şema alanına ait tanımlayıcı istatistik değerlerinin (zedelenmiş otonomi *Ort= 3.13, Ortanca= 3.15, ss= 0.57*; zedelenmiş sınırlar; *Ort= 3.01, Medyan= 3.07, ss.= 0.61*; diğerlerine yönelimlilik *Ort.=3.00, Medyan= 3.04, ss= 0.67*; aşırı tetikte olma-ketlenme *Ort.= 2.98, Medyan= 3.00, ss.= 0.54* ve "kopukluk-reddedilme" (*Ort.= 2.93, Medyan= 2.91, ss.= 0.54*) birbirine yakın bulunması, bilişsel şema alanları puanlarının normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Bu durumun daha ileri analiz sonuçlarının güvenirliğini artırması beklenmektedir.

ÇDMHA puanları ile şema alanları arasında en yüksek korelasyon, "aşırı tetikte olma – ketlenme" (r= .642, p<.000)'de gözlenmiştir. İkinci sırada yüksek korelasyon ise "zedeleniş sınırlar" (r= .541, p<.000) alanında saptanmıştır. Göreceli olarak "zedelenmiş otonomi (r= .456 p<.002) diğer şema alanları arasında, göreceli olarak ÇDMHA ile en düşük korelasyona sahip alan olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte ÇDMHA ile beş şema alanı arasındaki korelasyonlar orta ve yüksek düzeyde ve istatistiksel bakımdan anlamlıdır. Bu durum ÇDMHA ile yetişkinlikte gözlenen bilişsel şemaların ilişkisini göstermesi bakımından önemli görülmüştür.

Yapılan regresyon analizinde de bilişsel şema alanları (kopukluk- reddedilme, zedelenmiş otonomi, zedelenmiş sınırlar, diğerlerine yönelimlilik ve aşırı tetikte olma-ketlenme) birlikte, ÇDMHA puanlarıyla aralarında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. (R=.666, R^2=.443, p<0.00). Beş şema alanı birlikte, ÇDMHA puanlarına ilişkin toplam varyansın %44.3'ünü açıklamaktadır. Bu

durum, ÇDMHA ile bilişsel şemalar arasındaki ilişkiyi gösteren bir diğer önemli kanıt olarak değerlendirilmiştir.

Standartdize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin ÇDMHA puanları üzerindeki göreli önem sırası; aşırı tetikte olma – ketlenme (β = -.484), zedelenmiş otonomi (β = -.265), kopukluk-reddedilme (β = -.242), zedelenmiş sınırlar (β = -.181) ve diğerlerine yönelimlilik (β = -.061) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, kopukluk- reddedilme (t= -2.137, p<.035), zedelenmiş otonomi (t= -2.021, p<.040), zedelenmiş sınırlar (t= -1.989, p<.046) ve aşırı tetikte olma-ketlenme (t= -3.173, p<.002) şema alanlarının ÇDMHA puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, Şema alanlarının ÇDMHA'nı yordamasına ilişkin denklem şu şekilde oluşmuştur:

ÇDMHA = 137.166 + (kopukluk-reddedilme x -5.905) + (zedelenmiş otonomi x -6.080) + (zedelenmiş sınırlar x -3.569) + (diğerlerine yönelimlilik x -1.336) + (aşırı tetikte olma ketlenme x -11.725)

Şema Boyutları ile Çocukluk Dönemi Mutluluk ve Huzur Anıları (ÇDMHA) Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

On dört şema boyutunun ÇDMHA ile ilişkisine ait bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anıları ile bilişsel şema boyutları arasındaki ilişkiye ait bulgular

	Ort.	ss	r	B	SH	Beta	t	Sig.
(Sabit)				135.61	6.36		21.30	.000
Terk Edilme	2.77	.60	-.434	-1.881	2.10	-.086	-.892	.374
Sosyal İzalasyon Güvensizlik	2.56	.64	-.471	-3.017	2.55	-.146	-1.183	.240
Duygusal Yoksunluk	2.94	.91	-.322	.491	1.43	-.034	.343	.732
Kusurluluk	2.63	.55	-.319	.934	2.09	-.039	.445	.657
İç içe Geçme Bağımlılık	3.01	.62	-.271	6.060	2.33	-.286	2.601	.011
Dayanıksızlık	2.61	.75	-.470	-.297	1.89	-.017	-.157	.876
Başarısızlık	2.76	.70	-.389	1.196	1.86	-.063	.643	.522
Yetersiz Özdenetim Öz disiplin	3.00	.67	-.541	-4.025	2.31	-.204	-1,997	.045
Onay Arayıcılık	2.98	.66	-.514	-3.880	1.97	-.193	-1,990	.047
Kendini Feda	3.04	.75	-.359	-.658	1.88	-.037	-.349	.728
Olumsuzluk Karamsarlık	2.54	.79	-.571	-3.127	1.72	-.187	-2,520	.012
Duyguları Bastırma	3.27	.85	-.241	.915	1.60	-.059	.569	.571
Cezalandırıcılık	3.02	.60	-.587	-5.126	2.32	-.234	-2.209	.030
Yüksek Standartlar	3.08	.73	-.533	-3.917	1.68	-.217	-2.329	.022
R= .746 R^2= .557 Düzeltilmiş R^2= .491 F= 8.358 p< .000								

Araştırma örneklemini oluşturan bireylerin, 14 şema boyutuna ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde, duyguları bastırma (Ort.= 3.27, ss. = 0.85), yüksek standartlar (Ort.= 3.08, ss.= 0.73) ve kendini feda (Ort.= 3.04, ss.= 0.75) boyutlarının en yüksek ortalamaya sahip bilişsel şema boyutu olduğu görülmektedir. 14 şema boyutu arasında göreceli olarak en düşük ortalamaya sahip boyutlar ise, dayanıksızlık (Ort.= 2.61, ss.= 0.75), sosyal izalasyon güvensizlik (Ort.= 2.56, ss.= 0.64) ve olumsuzluk karamsarlık (Ort.= 2.54, ss.= 0.79) boyutlarıdır.

ÇDMHA puanları ile şema boyutları arasında en yüksek korelasyon, cezalandırıcılık (r=-.587, p<.000), olumsuzluk karamsarlık (r= -.571, p<.000) ve yetersiz özdenetim öz disiplin (r= -.541, p<.000) boyutlarında gözlenmiştir. ÇDMHA ile 14 şema boyutu arasında göreceli olarak en düşük korelasyonlar ise, kusurluluk (r= -.319, p<.000), iç içe geçme bağımlılık (r= -.271, p<.002) ve duyguları bastırma (r= -.241, p<.003) boyutlarında saptanmıştır. ÇDMHA ile 14 şema boyutunun tamamı arasındaki korelasyonların anlamlı olması, ÇDMHA ile bilişsel şemaların ilişkisini göstermesi bakımından önemli bulunmuştur.

Yapılan regresyon analizinde, 14 bilişsel şema boyutunun birlikte, ÇDMHA puanlarıyla aralarında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. (R=.746, R^2=.557, p<0.00). On dört şema boyutu birlikte, ÇDMHA puanlarına ilişkin toplam varyansın % 55.7'sini açıklamaktadır. Diğer bir ifade ile yetişkinlikteki uyumsuz bilişsel şemaların %56'sı ÇDMHA ile ilişkilidir. Bu durum, çocukluk dönemi yaşantıları ile bilişsel şemalar arasındaki ilişkiyi gösteren bir diğer diğer önemli kanıt olarak görülmüştür.

Standartdize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin ÇDMHA puanları üzerindeki göreli önem sırası; iç içe geçme bağımlılık (β = -.286), Cezalandırıcılık (β = -.234), yüksek standartlar (β = -.217), yetersiz özdenetim öz disiplin (β = -.204), onay arayıcılık (β = -.193), olumsuzluk karamsarlık (β = -.187), sosyal izalasyon güvensizlik (β = -.146), terk edilme (β = -.086), başarısızlık(β =-.063, duyguları bastırma (β =-.059, kusurluluk (β =-.039), kendini feda (β = -.037), duygusal yoksunluk ((β =-.034) ve dayanıksızlık (β =-.017) şeklindedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise; iç içe geçme bağımlılık (t= 2.601, p< .011), olumsuzluk karamsarlık (t= 2.520, p<.012), yüksek standartlar (t= 2.329, p< .022), cezalandırıcılık (t= 2.209, p<.030), yetersiz özdenetim öz disiplin (t= 1.997, p< .045) ve onay arayıcılık (t= 1.990, p<.047) şema boyutlarının ÇDMHA puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre; sosyal izalasyon güvensizlik, terk edilme, başarısızlık, duyguları bastırma, kusurluluk, kendini feda, duygusal yoksunluk ve dayanıksızlık şema boyutları, ÇDMHA puanlarını anlamlı ölçüde yordamamaktadır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, şema boyutlarının ÇDMHA'nı yordamasına ilişkin denklem şu şekilde oluşmuştur:

ÇDMHA = 135.61 + (terk edilme x -1.881) + (sosyal izalasyon güvensizlik x -3.017) + (duygusal yoksunluk x .491) + (kusurluluk x .934) + (iç içe geçme bağımlılık x 6.060) + (dayanıksızlık x -.297) + (başarısızlık x 1.196) + (yetersiz özdenetim öz disiplin x -4.025) + (onay arayıcılık x -3.880) + (kendini feda x -.658) + (olumsuzluk karamsarlık x -3.127) + (duyguları bastırma x .915) + (cezalandırıcılık x -5.126) + (yüksek standartlar x -3.917)

Psikolojik Semptomlar ile Çocukluk Dönemi Mutluluk ve Huzur Anıları (ÇDMHA) Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kısa semptom tarama envanterinin ölçtüğü; anksiyete, depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostilite ile ÇDMHA arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Psikolojik semptomlar ile ÇDMHA arasındaki ilişkiye ait bulgular

	Ort.	SS	r	B	SH	Beta	t	Sig.
(Sabit)				99.996	2.63		37.995	.000
Anksiyete	0.95	0.16	-.362	5.683	3.22	.201	1.766	.080
Depresyon	1,36	0,14	-.598	-4.110	2.54	-.218	-1.617	.109
Olumsuz Benlik	1,22	0,21	-.639	-7.984	2.07	-.462	-3.862	.000
Somatizasyon	1.19	0.17	-.469	-7.412	3.08	-.253	-2.411	.018
Hostilite	0.84	0.18	-.296	1.143	2.32	.045	.493	.623
R= .677	R^2= .458	Düzeltilmiş R^2= .434						
F= 19.274	p< .000							

Araştırma örneklemini oluşturan bireylerin, kısa semptom tarama envanterinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, depresyon (1.36), olumsuz benlik (1.22) ve somatizasyon (1.19) en fazla gözlenen semptomlar olduğu, anksiyete (0.95) ve hostilitenin (0.84) göreceli olarak daha az gözlendiği ve bu iki semptomun 1.00 puanlık sınırın altında kaldığı saptanmıştır.

ÇDMHA puanları ile psikolojik semptomlar arasında en yüksek korelasyon, "olumsuz benlik" (r= -.639, p<.000)'de gözlenmiştir. İkinci sırada yüksek korelasyon ise "depresyon" (r= -.598, p<.000) boyutunda saptanmıştır. Bununla birlikte ÇDMHA ile beş psikolojik semptom arasındaki korelasyonlar orta ve yüksek düzeyde negatif yönde ve istatistiksel bakımdan anlamlıdır. Bu durum ÇDMHA ile olumsuz benlik, depresyon, somatizasyon, anksiyete ve hostilitenin ilişkili olduğunu, ÇDMHA puanları arttıkça semptomların görülme sıklığının azaldığını, çocukluğunda daha düşük düzeyde mutluluk ve huzur anıları rapor eden katılımcılarda ise semptom puanlarının yükseldiğini göstermesi bakımından önemli bulunmuştur.

Yapılan regresyon analizinde de psikolojik semptomlar (anksiyete, depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostilite) birlikte, ÇDMHA puanlarıyla aralarında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ($R=.677$, $R^2=.458$, $p<0.00$). Beş semptom birlikte, ÇDMHA puanlarına ilişkin toplam varyansın %46'sını açıklamaktadır. Bu durum, ÇDMHA ile psikolojik semptomlar arasındaki ilişkiyi gösteren bir diğer önemli kanıt olarak değerlendirilmiştir.

Standartdize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin ÇDMHA puanları üzerindeki göreli önem sırası; olumsuz benlik (β = -.462), somatizasyon (β = -.253), depresyon (β = -.218), anksiyete (β = .201) ve hostilite (β = -.045) şeklindedir. En yüksek Beta değerlerinin olumsuz benlik boyutunda gözlenmesi, ÇDMHA ile en güçlü ilişkinin ve açıklama gücünün bu boyuta ait olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile, ÇDMHA üzerinde en fazla etkide bulunan değişken, olumsuz benliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları da benzer kanıtlar vermiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığını sınamak için uygulanan t testi sonuçlarına göre, beş semptomdan olumsuz benlik ($t= 3.862$, $p<.000$) ve somatizasyonun ($t= 2.411$, $p<.018$), ÇDMHA puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Elde edilen t değerleri anksiyete, depresyon ve hostilitenin ÇDMHA puanlarını anlamlı yordama özelliği taşımadığını göstermiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, psikolojik semptomların ÇDMHA'nı yordamasına ilişkin denklem şu şekilde oluşmuştur:

ÇDMHA = 99.996 + (anksiyete x 5.683) + (depresyon x -4.110) + (olumsuz benlik x -7.984) + (somatizasyon x -7.412) + (hostilite x 1.143)

Kısa semptom tarama envanteri, beş semptoma ilişkin bilgilerin dışında üç global endeks puanı da vermektedir. Rahatsızlık Ciddiyeti Endeksi (RCE), Belirti Toplam Endeksi (BTE) ve Semptom Rahatsızlık Endeksi olarak isimlendirilen üç global endeks, psikolojik semptomların büyüklüğünü, ciddiyetini ve bireye verdiği rahatsızlığın ölçülerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada bu üç global endeks ile ÇDMHA arasındaki ilişkiler de sınanmıştır. Bu sınamadan elde edilen sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. KSTE global değerleri ile ÇDMHA arasındaki ilişkiye ait bulgular

	Ort.	SS	Min.	Max.	r	B	SH	Beta	t	Sig.
(Sabit)						99.639	8.865		11.240	.000
RCE	1,89	0.29	0	4	-.606	-17.945	7.631	-.680	-2.352	.020*
BTE	29,43	6,28	0	53	-.568	-.080	.316	-.051	-.253	.801
SRE	1,12	0.13	0	4	-.400	4.242	4.638	.151	.915	.362
	R= .617	R^2= .380	Düzeltilmiş R^2= .364							
	F= 23.718	p< .000								

Rahatsızlık ciddiyeti Endeksi (RCE): bireylerin ruhsal belirtilerinden duymuş oldukları sıkıntıyı ifade eder ve alt ölçeklerin toplamının 53'e bölünmesi yoluyla elde edilir. RCİ sınırları 0 ile 1 arasında olanların psikolojik belirti düzeyleri düşük, 1'den büyük olanların ise yüksek kabul edilmektedir. Araştırmada RCE ortalaması (1.89) olarak hesaplanmıştır. Bu durum katılımcıların psikolojik belirti düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Belirti toplamı Endeksi (BTE), bireylerin kendilerinde algılamış oldukları ruhsal belirtilerin çeşitliliğini ifade etmektedir. 0 olarak işaretlenen maddeler dışındaki tüm maddelerin (pozitif olan tüm değerler) 1 olarak kabul edilmesi sonucu elde edilen toplam puandır. Bu Endeksin en yüksek puanı 53'tür. Puanların yüksekliği bireydeki psikiyatrik belirtilerden duyulan sıkıntının artışına işaret eder ve ölçeğin en iyi endeksidir. Araştırmada bu değer (29.43) olarak hesaplanmıştır. BTE'nin alabileceği en yüksek değerin 53 olduğu düşünüldüğünde, katılımcıların ortalamanın biraz üzerinde olduğu söylenebilir.

Semptom rahatsızlık Endeksi (SRE), bireylerin kendisinde var olan belirtilerden duydukları sıkıntının ağırlıklı ortalamasını ifade eder. Alt ölçeklerin toplamının belirti toplamına bölünmesi ile elde edilir. SRE'nin yüksekliği, bireyin ruhsal belirtilerden hissettikleri sıkıntının arttığını gösterir. Araştırmada bu değer (1.12) olarak hesaplanmıştır.

Üç global endeks birlikte değerlendirildiğinde katılımcılarda RCE'nin yüksek olduğu, BTE ve SRE'nin normal sınırlara yakın gözlendiği söylenebilir. Global endeksler ile ÇDMHA puanları arasında hesaplanan korelasyonda da, en yüksek ilişki RCE'de gözlenmiştir ($r= -.606$, $p<.000$). Bununla birlikte BTE ve SRE puanları ile ÇDMHA puanları arasında hesaplanan korelasyon katsayıları da negatif yönde, orta düzeyde anlamlı bulunmuştur.

Yapılan regresyon analizinde de üç global endeks birlikte, ÇDMHA puanlarıyla aralarında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ($R=.617$, $R^2=.380$, $p<0.00$). Üç global endeks birlikte, ÇDMHA puanlarına ilişkin toplam varyansın %38'ini açıklamaktadır. Bu durum, ÇDMHA ile semptom global endekslerinin arasındaki ilişkiyi gösteren önemli bir kanıt olarak değerlendirilmiştir.

Standartdize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, global endekslerin ÇDMHA puanları üzerindeki göreli önem sırası; RCE ($\beta = -.680$), SRE ($\beta = .151$) ve BTE ($\beta = -.253$), şeklindedir. En yüksek Beta değerlerinin RCE'de gözlenmesi, ÇDMHA ile en güçlü ilişkinin ve açıklama gücünün bu endekse ait olduğunu göstermektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları da bu durumu kanıtlamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığını sınamak için uygulanan t testi sonuçlarına göre, üç global endeksten sadece RCE'nin ($t= 2.352$, $p<.020$) ÇDMHA puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Elde edilen t değerleri BTE ve SRE'nin ÇDMHA puanlarını anlamlı yordama özelliği taşımadığını göstermiştir. Regresyon analizi

sonuçlarına göre, global endekslerin ÇDMHA'nı yordamasına ilişkin denklem şu şekilde oluşmuştur: ÇDMHA = 99.639 + (RCE x -17.945) + (BTE x -.080) + (SRE x 4.242).

SONUÇ ve TARTIŞMA

ÇDMHA puanları ile şema alanları arasında en yüksek korelasyonun, "aşırı tetikte olma – ketlenme", "zedeleniş sınırlar" ve "zedelenmiş otonomi arasında saptanması şema ve bağlanma kuramının bu açıklamaları ile tutarlılık taşımaktadır. Beş şema alanının birlikte, ÇDMHA puanlarına ilişkin toplam varyansın yarısına yakınını açıklıyor olmasının tespiti de bu açıdan önemlidir. Araştırmada ayrıca; aşırı tetikte olma – ketlenme, zedelenmiş otonomi, kopukluk-reddedilme şema alanlarının, ÇDMHA'nın en güçlü ve anlamlı yordayıcıları olduğunun saptanması da çocukluk dönemi yaşantılarının ileriki yaşlarda oluşan şemaları belirlemedeki etkisini kanıtlamaktadır.

Araştırmada, 5 şema alanının yanında 14 şema boyutu ile ÇDMHA'nın ilişkisinin incelenmesinden de daha ayrıntılı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu ayrıntılı analiz sonucunda, ÇDMHA puanları ile şema boyutları arasında en yüksek korelasyon, cezalandırıcılık, olumsuzluk karamsarlık ve yetersiz özdenetim öz disiplin boyutlarında gözlenmiştir.

Bununla birlikte yapılan analizlerde; iç içe geçme bağımlılık, olumsuzluk karamsarlık, yüksek standartlar, cezalandırıcılık, yetersiz özdenetim öz disiplin ve onay arayıcılık şema boyutlarının ÇDMHA puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

İç içe geçme-bağımlılık, bireyin başkalarının desteği olmadan varlığını sürdüremeyeceğine dair inancı ve bireysel bir kimlik geliştirememesi olarak açıklanmaktadır (Gay vd., 2013; Rijkeboer ve de Boo, 2010). Olumsuzluk-karamsarlık şeması ise, yaşamın olumlu yönlerini küçümseme; acı, ölüm, kayıp, ihanet, hayal kırıklığı, başarısızlık gibi olumsuz yönlerine fazlaca odaklanma ile karakterize bir durumdur (Boudoukha, Przygodzki-Lionet ve Hautekeete, 2016). Özellikle aşırı eleştirilme sonucu ortaya çıkan yüksek standartlar şeması, bireyin erişilmesi zor amaçlar belirleyerek başarı ve mükemmellik beklentilerini karşılama amaçlı mücadelesini temsil eder (Nia, Sovani ve Forooshani, 2014). Cezalandırıcılık şeması da bu duruma bağlı olarak gelişir ve bireyin hatalarından dolayı sert bir şekilde cezalandırılması gerektiği inancını oluşturur (Stallard, 2007). Gerek yüksek standartlar gerekse cezalandırıcılık şemaları, bireyin diğer insanlardan onay, kabul ya da ilgi elde etmeye aşırı odaklanması olarak açıklanan onay arayıcılık şema boyutu ile de doğrudan ilişkilidir (Castilho, Pinto- Gouveia, Amaral ve Duarte, 2014). Araştırmada, ÇDMHA'nın anlamlı ve en güçlü yordayıcıları olarak saptanan ve yukarıda özetlenen şema boyutları doğrudan çocukluk dönemi ile ilgili yaşantılara işaret etmektedir. Mutlu ve huzurlu geçen bir çocukluk döneminin bu şemaların oluşmasında önemli bir koruyucu faktör olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, çocukluk döneminde bireyin ihtiyaçlarının gereğinden fazla karşılanması, aşırı koruma ve aşırı sevgi, fazla hoşgörü gibi

tutumların yol açtığı şemalar da söz konusudur. Araştırmada öz denetim-öz disiplin şemasının anlamlı bir yordayıcı olarak saptanması ayrıca önemli bulunmuştur. Bireyin başka insanlardan üstün olduğu, özel hak ve ayrıcalıklara sahip olduğu ve inancına dayanan şişirilmiş benlik duygusu (van Osch, Zeelenberg ve Breugelmans, 2018) bu şema boyutunun en belirgin özelliğidir. Son yıllarda helikopter ebeveynlik olarak tanımlanan tutumların bu şemanın oluşması üzerinde önemli etkileri vardır (McGinley, 2018). Araştırmada elde edilen bu bulgunun bu açıdan ayrı bir önemi olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, şemaların dışında psikolojik semptomlar ile ÇDMHA arasındaki ilişki de incelenmiştir. ÇDMHA puanları ile psikolojik semptomlar arasında en yüksek korelasyon, "olumsuz benlik, somatizasyon ve "depresyon" boyutunda saptanmıştır. Bu durum şemalarla ilgili bulguların psikolojik semptomlarla ilgili bulgularla tutarlılık içinde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Psikolojik semptomlara ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise, ÇDMHA puanları arttıkça semptomların görülme sıklığının azaldığı, çocukluğunda daha düşük düzeyde mutluluk ve huzur anıları rapor eden katılımcılarda ise semptom puanlarının yükseldiği görülmektedir. Global bir endeks olan Rahatsızlık Ciddiyeti Endeksi ile ÇDMHA arasında anlamlı, negatif ve yüksek bir korelasyonun saptanması da bu durumu destekler nitelikte önemli bir bulgudur. Aynı şekilde, beş semptom birlikte, ÇDMHA puanlarına ilişkin toplam varyansın %46'sını açıklıyor olması, ÇDMHA ile psikolojik semptomlar arasındaki ilişkiyi gösteren bir diğer önemli kanıt olarak görülebilir. Araştırmada önemli bir bulgu da beş psikolojik semptom arasından olumsuz benliğin ÇDMHA puanlarının en güçlü yordayıcısı olduğudur. Olumsuz benlik puanlarından hesaplanan Standartdize edilmiş regresyon katsayısı, diğer semptomların katsayısından belirgin ölçüde yüksektir. Şemalarla ilgili bulgularda; bireyin başkalarının desteği olmadan varlığını sürdüremeyeceğine dair inancı ve bireysel bir kimlik geliştirememesi olarak açıklanan iç içe geçme-bağımlılık ile; yaşamın olumlu yönlerini küçümseme, olumsuz yönlerine fazlaca odaklanma ile karakterize olumsuzluk-karamsarlık şemasının ÇDMHA ile ilişkisi bakımından ilk iki sırayı alması, psikolojik semptomlara ilişkin elde edilen bu bulguyla tamamen tutarlık içinde olduğunu göstermektedir. Psikolojik semptomların ÇDMHA puanları üzerindeki göreli önem sırasında ikinci sırayı somatizasyonun alması da araştırma sonuçlarının tutarlılığına bir başka kanıt olarak görülebilir.

Olumsuz benlik bireyin kendini başkalarıyla karşılaştırdığında, kişisel yetersizlik ve küçüklük duygularına kapılarak, kişiler arası ilişkilerinde kendisini küçük görmesi, bu ilişkilerde zorluk çekmesi, rahatsızlık hissetmesi gibi olumsuz düşünce ve duygulara sahip olması durumudur (Klemanski Vd., 2017; Jaya, Ascone, Lincoln, 2018). Somatizasyon ise, vücudun kalp, damar, mide, bağırsak, solunum ve diğer sistemlerdeki fonksiyon bozukluklarıyla ilgili sıkıntıları yansıtır. Çözümlenemeyen engelleme veya çatışma sonucu ortaya çıkan işlevsel ve fiziksel bozukluklar

somatizasyon belirtisi olarak görülmektedir (Bursch, 2010; Garralda, 2011). Bununla birlikte gerek olumsuz benlik gerekse somatizasyon doğrudan anksiyete ve depresyonla bağlantılı belirtilerdir (Irons ve Gilbert, 2005). Araştırmada ÇDMHA'nı yordama gücü açısından depresyonun olumsuz benlik ve somatizasyondan sonra üçüncü sırada yer alması bu açıdan tutarlı bulunmuştur.

Yukarıdaki açıklamalar çerçevesinde, mutsuz ve huzursuz geçen çocukluğun ileriki yaşlarda bu belirtileri ortaya çıkaracağı öngörülebilir. Diğer bir ifade ile, çocukluğa ilişkin mutluluk ve huzur anları fazla olan katılımcılarda olumsuz benlik ve somatizasyon semptomlarına daha az rastlanacağı söylenebilir.

Sonuç olarak yapılan araştırma, çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anıları ile bilişsel şemalar ve psikolojik semptomların ilişkisini ortaya çıkarmıştır. Özellikle karamsarlık, kötümserlik, cezalandırılma, aşırı eleştirilme ve yüksek standartlar ile karakterize, "aşırı tetikte olma ve ketlenme" şema alanı ÇDMHA ile anlamlı ölçüde ve yüksek düzeyde ilişkilidir. Bu duruma uyumlu olarak, ÇDMHA ile olumsuz benlik ve somatizasyon belirtileri arasında anlamlı ve yüksek korelasyon saptanmıştır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırma, çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anıları ile bilişsel şemalar ve psikolojik semptomlar arasındaki ilişkiyi göstermesine rağmen; katılımcıların çocukluk dönemine ilişkin değerlendirmelerinin ne kadarının anlık psikolojik durumlarından kaynaklanıp kaynaklanmadığını ortaya koymamaktadır. İleride yapılacak araştırmaların, psikolojik semptomlar konusunda klinik teşhis konmuş bireyler üzerinde yapılması önerilir. Bununla birlikte araştırma verileri 18-24 yaş grubundan ve üniversite öğrencilerinden elde edilmiştir. Günümüzde ergenlik döneminin yaş sınırlarının genişliği dikkate alındığında, araştırmanın çalışma grubunun ergenler olduğu söylenebilir. Bu durum ortaya çıkan semptomların, katılımcıların gelişim dönemlerinden etkilenmiş olabileceğini akla getirmektedir. Yapılacak benzer çalışmaların farklı yaş grupları üzerinde ve önemli demografik değişkenleri de kapsayacak nitelikte olması önerilmektedir.

Özellikle uyumsuz bilişsel şemaların yerleşik hale geldikten sonra oldukça kalıcı ve değiştirilmesi zor olduğundan dolayı, ebeveynlere yönelik olarak gerçekleştirilebilecek ebeveynlik eğitimlerinde bu konuya yer verilesi ve bilinçlenmenin sağlanması önleyici bir müdahale olarak önerilmektedir. Uyumsuz şemalarının daha erken dönemde belirlenip, bu şemalara ilişkin çeşitli yöntemlerin kullanılmasını konusunda okul psikolojik danışmanlarına hizmet içi eğitim verilmesi de psikolojik açıdan sağlıklı bireylerin yetiştirilmesine hizmet edecektir.

KAYNAKÇA

Acevedo, A. (2018). A Personalistic Appraisal of Maslow's Needs Theory of Motivation: From "Humanistic" Psychology to Integral Humanism. *Journal of Business Ethics, 148*(4)*,* 741-763. https://doi.org/10.1007/s10551-015-2970-0

Akın, A., Uysal, R. ve Çitemel, N. (2013). Çocukluk dönemi mutluluk/huzur anıları ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması*, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26* (1)*,* 71-80.

Allan, W.D., Kashani, J.H. ve Reid, J.C. (1998). Parental Hostility: Impact on the Family. *Child Psychiatry ve Human Development, 28*(3)*,*169–178. https://doi.org/10.1023/A:1022833810248

Alto, M., Hveley, E., Rogosch, F., Cicchetti, D. ve Toth, S. (2018). Maternal relationship quality ve peer social acceptance as mediators between child maltreatment ve adolescent depressive symptoms: Gender differences, *Journal of Adolescence, 63*, 19-28, https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.004

Bach, B., Lockwood, G. ve Young, J.E. (2018) A new look at the schema therapy model: organization ve role of early maladaptive schemas, Cognitive Behaviour Therapy, *Journal Cognitive Behaviour Therapy, 47*(4)*,* 328-349. https://doi.org/10.1080/16506073.2017.1410566

Baldwin, M, W. ve Dveeneau, S. D. (2005). Understveing ve modifying the relational schemas underlying insecurity. In M. W. Baldwin (Ed.), *Interpersonal cognition* (pp. 33-61). New York: Guilford Press.

Borch-Jacobsen, M.ve Shamdasani, S. (2012). *The Freud Files: An Inquiry into the History of Psychoanalysis*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 43. ISBN 978-0-521-72978-9.

Boudoukha, A. H., Przygodzki-Lionet, N. ve Hautekeete, M. (2016). Traumatic events ve early maladaptive schemas (EMS): Prison guard psychological vulnerability. *Appliquée/European Review of Applied Psychology, 66*(4), 181-187. https://doi.org/10.1016/j.erap.2011.05.004

Brewin, C. R., Verews, B. ve Gotlib, I. H. (1993). Psychopathology ve early experiences: A reappraisal of retrospective reports. *Psychological Bulletin, 113*, 82-98. doi:10.1037/0033-2909.113.1.82

Bursch, B. (2010). Somatization Disorder. *In The Corsini Encyclopedia of Psychology* (eds I. B. Weiner ve W. E. Craighead). John Wiley ve Sons, Inc. Doi:10.1002/9780470479216.corpsy0927

Burton, T., Farley, D. ve Rhea, A. (2009). Stress- induced somatization in spouses of deployed ve nondeployed servicemen. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners, 21*(6)*,* 332-339 doi:10.1111/j.1745-7599.2009.00411.x

Canavarro, M. C. ve Pereira, A. I. (2007). Children's perception of their parents' rearing style: The Portuguese version of EMBU-C. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion, 2* (24)*,* 193-210.

Caprara, G. V., Paciello, M., Gerbino, M. ve Cugini, C. (2007), Individual differences conducive to aggression ve violence: trajectories ve correlates of irritability ve hostile rumination through adolescence. *Aggr. Behav., 33*(4), 359-374. doi:10.1002/ab.20192

Castilho, P., Pinto‐Gouveia, J., Amaral, V. ve Duarte, J. (2014), Recall of Threat ve Submissiveness in Childhood ve Psychopathology: The Mediator Effect of Self‐Criticism. Clin. *Psychol. Psychother., 21,* 73-81. doi:10.1002/cpp.1821

Cunha, M., Martinho, M. I., Xavier, A. M. e Espirito-Santo, H. (2013). Early memories of positive emotions ve its relationships to attachment styles, self-compassion ve psychopathology in adolescence. *European Psychiatry, 28*(Supplement 1), 1. https://doi.org/10.1016/S0924-9338(13)76444-7

Cunha, M., Ferreira, C., Duarte, C., Andrade, D., Marta-Simões, J. ve Pinto-Gouveia, J. (2017). Assessing positive emotional memories with peers: The Early Memories of Warmth ve Safeness with Peers Scale for adolescents, *Journal of Adolescence, 54,* 73-81, https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.010

Derogatis, L.R. (1992). SCL-90-R: Administration, Scoring ve Procedures Manual-II, for the R (Revised) Version ve Other Instruments of the Psychopathology Rating Scale Series. 2nd Edition, *Clinical Psychometric Research*, Inc., Towson.

Dijk, A., Poorthuis, A. M., Thomaes, S. ve Castro, B. O. (2018). Does Parent–Child Discussion of Peer Provocations Reduce Young Children's Hostile Attributional Bias*? Child Dev, 89(5),* 1908-1920. Doi:10.1111/cdev.13087

Ferreira, C., Cunha, M., Marta‐Simões, J., Duarte, C., Matos, M. ve Pinto‐Gouveia, J. (2018). Development of a measure for the assessment of peer‐related positive emotional memories. *Psychol Psychother Theory Res Pract, 91*(1), 79-94. https://doi.org/10.1111/papt.12146

Fishbain, D. A., Lewis, J. E., Gao, J., Cole, B. ve Steele Rosomoff, R. (2009). Is Chronic Pain Associated With Somatization/Hypochondriasis? *An Evidence‐Based Structured Review. Pain Practice, 9*(6), 449-467. doi:10.1111/j.1533-2500.2009.00309.x

Galhardo, A., Pinto-Gouveia, J., Cunha, M. ve Matos, M. (2011). The impact of shame ve self-judgment on psychopathology in infertile patients. *Hum Reprod., 26*(9), 2408–2414. Doi: 10.1093/humrep/der209

Garralda, E. (2011). Somatization ve Somatoform Disorders. *In Child Psychology ve Psychiatry* (eds D. Skuse, H. Bruce, L. Dowdney ve D. Mrazek). pp. 147-152, John Wiley ve Sons, Ltd. Doi:10.1002/9781119993971.ch24

Gay, L. E., Harding, H. G., Jackson, J. L., Burns, E. E ve Baker, B. D. (2013). Attachment Style ve Early Maladaptive Schemas as Mediators of the Relationship between Childhood Emotional Abuse ve Intimate Partner Violence, *Journal of Aggression, Maltreatment ve Trauma, 22*(4), 408-424, https://doi.org/10.1080/10926771.2013.775982

Ghorbani, N., Pourhosein, R. ve Ghobadi, S. A. (2018). Self-compassion, mental health ve work ethics: mediating role of self-compassion in the correlation between work stress ve mental

health. *Middle East Journal of Family Medicine, 16*(1), 113–120. https://doi.org/10.5742/MEWFM.2018.93209

Gilbert, P. ve Irons, C. (2009). Shame, self-criticism ve self-compassion in adolescence. In N Allen (Ed.), *Psychopathology in Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gledhill, J. ve Hodes, M. (2011). Depression ve Suicidal Behaviour in Children ve Adolescents. In *Child Psychology ve Psychiatry* (eds D. Skuse, H. Bruce, L. Dowdney ve D. Mrazek). John Wiley ve Sons, Ltd. pp. 186-193. doi:10.1002/9781119993971.ch30

Hollve, A. K., Mitchell, G. A., Steele, A., Bunting, J. ve Harrison, D. W. (2018). Hostility ve cognitive control: Evidence of increased cardiovascular reactivity as a function of exposure to affective stress using a dichotic listening paradigm, *International Journal of Psychophysiology, 131,* 57-66. https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2017.09.002

Irons, C. ve Gilbert, P. (2005). Evolved mechanisms in adolescent anxiety ve depressionsymptoms: the role of the attachment ve social rank systems. *Journal of Adolescence 28*, 325–341. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.07.004

Jaya, E. S., Ascone, L. ve Lincoln, T. M. (2018). A longitudinal mediation analysis of the effect of negative-self-schemas on positive symptoms via negative affect. *Psychological Medicine, 48*(8), 1299-1307. https://doi.org/10.1017/S003329171700277X

Jones‐Rincon, A. ve Howard, K. J. (2018). Anxiety in the workplace: A comprehensive occupational health evaluation of anxiety disorder in public school teachers. *J Appl Behav Res. Erken görünüm: e12133*. https://doi.org/10.1111/jabr.12133

Karen, A. (2018). Integrative Review of the Relationship Between Mindfulness-Based Parenting Interventions ve Depression Symptoms in Parents. *Journal of Obstetric, Gynecologic ve Neonatal Nursing, 47*(2), 184–190. https://doi.org/10.1016/j.jogn.2017.11.013

Kaya T., Tutarel K. ve Boysan, M. (2015). Relationships between Childhood Traumatic Experiences, Early Maladaptive Schemas ve Interpersonal Styles. *Noro Psikiyatr Ars., 52*(3), 226-232. doi: 10.5152/npa.2015.7118. Epub 2015 Jul 7.

Klemanski, D.H., Curtiss, J., McLaughlin, K.A. Nolen-Hoeksema, S. (2017). Emotion Regulation ve the Transdiagnostic Role of Repetitive Negative Thinking in Adolescents with Social Anxiety ve Depression. *Cognitive Therapy ve Research, 41*(2), 206–219. https://doi.org/10.1007/s10608-016-9817-6

Long, E. E., Young, J. F. ve Hankin, B. L. (2018). Temporal dynamics ve longitudinal co-occurrence of depression ve different anxiety syndromes in youth: Evidence for reciprocal patterns in a 3-year prospective study. *Journal of Affective Disorders, 234,* 20-27. https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.02.074

Martin, R. ve Young, J. (2010). Schema therapy. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 317-346). New York, NY, US: Guilford Press.

Matos, M., Pinto-Gouveia, J. ve Duarte, C. (2013). Internalizing Early Memories of Shame ve Lack of Safeness ve Warmth: The Mediating Role of Shame on Depression. *Behavioural ve Cognitive Psychotherapy, 41*(4), 479-493. https://doi.org/10.1017/S1352465812001099

Mc Ginley, M. (2018) Can Hovering Hinder Helping? Examining the Joint Effects of Helicopter Parenting ve Attachment on Prosocial Behaviors ve Empathy in Emerging Adults, *The Journal of Genetic Psychology, 179*(2), 102-115. https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1438985

Mikulincer, M. ve Shaver, P. R. (2008). Adult attachment ve affect regulation. In J. Cassidy ve P. R. Shaver (Eds.), *Hvebook of attachment: Theory, research ve clinical applications* (pp. 503-531). New York, NY, US: Guilford Press.

Nia, K. M., Sovani, A.ve Forooshani, S. G. R. (2014). Exploring Correlation Between Perceived Parenting Styles, Early Maladaptive Schemas ve Depression Among Women With Depressive Symptoms in Iran ve India- Role of Early Maladaptive Schemas as Mediators ve Moderatos. *Iranian Red Crescent Medical Journal, 16*(12), e17492. http://doi.org/10.5812/ircmj.17492

O'Dougherty Wright, M., Crawford, E. ve Del Castillo, D. (2009). Childhood emotional maltreatment ve later psychological distress among college students: The mediating role of maladaptive schemas. *Child Abuse ve Neglect, 33*(1), 59-68. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.12.007

Quirk, S.W., Wier, D., Martin, S.M. ve Christian, A. (2015) The Influence of Parental Rejection on the Development of Maladaptive Schemas, Rumination ve Motivations for Self-Injury. *Journal of Psychopathology ve Behavioral Assessment, 37*(2), 283–295. https://doi.org/10.1007/s10862-014-9453-y

Pellerone, M., Craparo, G. ve Tornabuoni, Y. (2016). Relationship between Parenting ve Cognitive Schemas in a Group of Male Adult Offenders, *Front. Psychol., 7,* 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00302

Preston S. D. (2013). The origins of altruism in offspring care. *Psychol. Bull. 139,* 1305–1341. https://doi.org/10.1037/a0031755

Richter, A., Gilbert, P. ve Mc Ewan, K. (2009). Development of an early memories of warmth ve safeness scale ve its relationship to psychopathology. *Psychology ve Psychotherapy: Theory, Research ve Practice, 82,* 171-184.

Richter, G.ve Mc Ewan, K. (2010). Development of an early memories of warmth ve safeness scale ve its relationship to psychopathology, *Psychology ve Psychotherapy: Theory, Research ve Practice, 82*(2), 171-184. https://doi.org/10.1348/147608308X395213

Rijkeboer, M. M. ve de Boo, G. M. (2010). Early maladaptive schemas in children: Development ve validation of the schema inventory for children. *Journal of Behavior Therapy ve Experimental Psychiatry, 41*(2), 102-109. https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2009.11.001

Rubin, D. C. (2000). The distribution of early childhood memories, *Memory, 8(*4). https://doi.org/10.1080/096582100406810

Savaşır, I. Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Scaramella, L.V. and Leve, L. D. (2004). Clarifying Parent–Child Reciprocities During Early Childhood: The Early Childhood Coercion Model, *Clinical Child ve Family Psychology, 7*(2), 89–107. https://doi.org/10.1023/B:CCFP.0000030287.13160.a3

Schachter, E. P. (2018). Intergenerational, Unconscious ve Embodied: Three Underdeveloped Aspects of Erikson's *Theory of Identity, Identity*, *Erken görünüm.* https://doi.org/10.1080/15283488.2018.1523731

Schmidt, N. B., Joiner, T. E., Young, J. E. ve Telch, M. J. (1995). The schema questionnaire: Investigation of Psychometric Properties ve the Hierarchical Structure of a Measure of Maladaptive Schemas. *Cognitive Therapy ve Research,19*(3), 295-321. https://doi.org/10.1007/BF02230402

Schmoeger, M., Deckert, M., Wagner, P., Sirsch, U. Ve Willinger, U. (2018). Maternal bonding behavior, adult intimate relationship ve quality of life. *Neuropsychiatrie, 32*(1), 26–32. https://doi.org/10.1007/s40211-017-0258-6

Schore, A. N. (2001). Effects of a Secure Attachment Relationship on Right Brain Development, Affect Regulation ve Infant Mental Health. *Infant Mental Health Journal, 22*(1-2). 7-66. https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<7::AID-IMHJ2>3.0.CO;2-N

Shefer, N., Carmeli, A. ve Cohen‐Meitar, R. (2018). Bringing Carl Rogers Back In: Exploring the Power of Positive Regard at Work. *British Academy of Management, 29*(1), 63-81. https://doi.org/10.1111/1467-8551.12247

Shettar, M., Kakunje, A., Karkal, R., Mendonsa, R.D., Kini, G., and Mohan Chveran, V. V. (2018). Suicidality in somatization ve undifferentiated somatoform disorders: A hospital-based study. *Arch Med Health Sci, 6*(1), 36-39. http://www.amhsjournal.org/text.asp?2018/6/1/36/234103

Soygüt, G., Karaosmanoğlu, A. ve Çakır, Z. (2009). Erken dönem uyumsuz şemaların değerlendirilmesi: Young Şema Ölçeği Kısa Form-3'ün psikometrik özelliklerine ilişkin bir inceleme. *Türk Psikiyatri Dergisi, 20*(1), 75- 84.

Stallard, P. (2007). Early maladaptive schemas in children: Stability ve differences between a community ve a clinic referred sample. *Clinical Psychology ve Psychotherapy, 14*(1), 10-18. https://doi.org/10.1002/cpp.511

Şahin, N. H., Durak B, A. ve Uğurtaş, S. (2002). Kısa semptom envanteri (KSE): ergenler için kullanımının geçerlilik, güvenilirlik ve faktör yapısı. *Türk Psikiyatri Dergisi, 13*(2), 125-135.

Tahirović, S. ve Jusić, M. (2016). Earliest Memories, Positive Emotional Memories of Warmth ve Safeness ve Attachment Style in Adolescent, *Epiphany. Journal of Transdisciplinary Studies, 9*(1), 149-160. https://doi.org/10.21533/epiphany.v9i1.211

Vagos, P., Ribeiro da Silva, D., Brazão, N., Rijo, D., ve Gilbert, P. (2017). The Early Memories of Warmth ve Safeness Scale for adolescents: Cross‐Sample Validation of the Complete ve Brief Versions. Clin. *Psychol. Psychother, 24*(3), 793-804. https://doi.org/10.1002/cpp.2059

Vallance, A. ve Garralda, E. (2011). Anxiety Disorders in Children ve Adolescents. In *Child Psychology ve Psychiatry* (eds D. Skuse, H. Bruce, L. Dowdney ve D. Mrazek). pp. 169-174. doi:10.1002/9781119993971.ch27

Vveell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vveergrift, N. (2010), Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results From the NICHD Study of Early Child Care ve Youth Development. *Child Development, 81*(3), 737-756. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x

van Osch, Y., Zeelenberg, M. ve Breugelmans, S. M. (2018). The self ve others in the experience of pride, *Cognition ve Emotion, 32*(2), 404-413. https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1290586

WHO, War Trauma Foundation ve World Vision International. (2011). Psychological first aid: guide for field workers. Geneva: *World Health Organization*. http://www.who.int/iris/hvele/10665/44615

Widom, C. S., Czaja, S. J., Kozakowski, S. S. ve Chauhan, P. (2018). Does adult attachment style mediate the relationship between childhood maltreatment ve mental ve physical health outcomes? *Child Abuse ve Neglect, 76,* 533-545. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.05.002

Young, J. E. (1990). *Cognitive Therapy for Personality Disorders: A schema-focused approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange. (pp. 67-69). https://trove.nla.gov.au/work/27900631

Young, J. E., Klosko, J. S. ve Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. (pp. 48-53). New York: The Guilford Press.

Young, J. E. ve Brown, G. (1994). Young Schema-Questionnaire (2nd ed.). In J. E. *Young, Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach* (Rev. ed., pp. 63–76). Sarasota, FL: Professional Resource Press.

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Cilt 3 Sayı 2 Ekim 2019 s.193-227

Journal of Early Childhood Studies
Volume 3 Issue 2 October 2019 pp.193-227

İsveç ve Türkiye'de erken çocukluk dönemi eğitim politikalarının eğitim programlarına yansımaları*

Reflections of early childhood education policies on the curricula Sweden and Turkey

Müesser İlknur Acun[1], Hünkar Korkmaz[2]

Makale Geçmişi
Geliş : 24 Ocak 2019
Düzeltme : 15 Mart 2019
Kabul : 10 Nisan 2019
Çevrimiçi : 15 Nisan 2019

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Öz: Bu araştırma İsveç ve Türkiye'de erken çocukluk dönemi (EÇD) eğitim politikalarının eğitim programlarına yansımalarının incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum desenine uygun olarak yürütülen çalışmanın verileri doküman inceleme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın birincil kaynaklarını her iki ülkenin EÇD hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu bakanlıkları ile diğer resmi internet adreslerinde yer alan EÇD eğitim programları ve politika belgeleri oluşturmuştur. Araştırma konusu ile ilgili olan UNESCO, OECD, Eurydice raporları ve kitap, makale vb. belgeler ise araştırmanın ikincil kaynakları arasında yer almıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda İsveç ve Türkiye'de EÇD politikalarının geliştirilmesinde temele alınan amaçların birbirinden farklı olduğu ve Türkiye'de geliştirilen politikaların; toplumsal ve ekonomik temellerinin İsveç'teki kadar güçlü bir şekilde ifade edilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ülkeler arasındaki politika farklılıklarının programların tarihi gelişiminde ve programların yapısında etkili olduğu, her iki ülkede programların genel ve özel hedeflerinin ülkelerin sosyo-politik bağlamlarından etkilendiği ve eğitim programlarının geliştirilmesini sağlayan politika araçlarının genellikle birbirinden farklı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk; Eğitim politikası; Sosyo-politik bağlam; Eğitim programı; İsveç; Türkiye

Article History
Received : 24 January 2019
Revised : 15 March 2019
Accepted : 10 April 2019
Online : 15 April 2019

Article Type
Research Article

Abstract: The purpose of the study is to investigate the reflections of early childhood education (ECE) policies on the curricula in Sweden and Turkey. In this study holistic multiple case design was conducted using data collected from documents. The primary documents reviewed for the study are ECE curricula and policy documents on the official websites of Sweden and Turkey. Secondary documents reviewed are UNESCO, OECD, Eurydice reports and international publications. The findings of the study indicated that in Sweden and Turkey ECE policies were mainly based different aims. The social and economic arguments of these aforementioned policies in Turkey were not clarified as satisfactorily as in Sweden. The policy differences between these two countries have been influential in the historical development of the curricula and structures. The goals/objectives of the curricula are influenced by countries' own socio-political contexts and the policy tools which promote developmental processes of the curricula varied across countries.

Keywords: Early childhood; Educational policy; Socio-politicial context; Curriculum; Sweden; Turkey

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932127

*Bu çalışma II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuş olup yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

[1] Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, ilknur_acun@outlook.com, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-6364-2452
[2] Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim, hunkar@hacettepe.edu.tr, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-5289-1111

Atıf için/To cite this article:
Acun, M. İ. ve Korkmaz, H. (2019). İsveç ve Türkiye'de erken çocukluk dönemi eğitim politikalarının eğitim programlarına yansımaları. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi,* 3(2), 193-226. doi:http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932127

SUMMARY

Introduction

The importance attributed to the provision of quality early childhood education and care (ECEC) has led to the emergence of political interest in early childhood curricula (Oberheumer, 2005). Countries including Sweden, Finland, and New Zealand have thus decided to regulate ECEC more carefully through their curricula (Oberheumer, 2005). Among these countries, Sweden is considered one of the best in international comparisons because it offers low-cost and high-quality early childhood services for all children (Naumann, McLean, Koslowski, Tisdall, and Lloyd, 2013). In addition, Sweden is exemplary in its approach to the needs of contemporary society, attaching importance to quality in education policies and practices for early childhood and producing solutions to educational problems by scientific methods (Karaman, 1984).

On the other hand, there have also been goals regarding policy documents for many years related to ECEC in Turkey. Since 2000 in Turkey, different ECEC curricula have been developed with the effective influence of international field research and policy (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; MEB, 2013a).

In this context, analyzing the Swedish ECEC curriculum and policy is thought to be important in terms of generating recommendations for Turkey. The purpose of this study is to investigate the reflections of ECEC policies in the curricula in Sweden and Turkey. The following questions are addressed: 1) How are regulations in early childhood policy areas reflected in the ECEC curricula in Sweden and Turkey? 2) How are the socio-political values of Sweden and Turkey reflected in the ECEC curricula? 3) What are the policy tools that play a role in the development of the ECEC curricula in Sweden and Turkey? 4) What are the characteristics of the ECEC curricula being implemented in Sweden and Turkey?

Method

This study was conducted by using a holistic multiple case design. Due to the long-term action of the policies, changes of curricula depending on education policies, and the lack of opportunity for interviews and observations, the study data were collected with the analysis of documents produced by different people and institutions at different times.

The primary documents reviewed for the current study are ECEC curriculum and policy documents on the official website of the Swedish National Agency for Education (Skolverket), affiliated with the Ministry of Education and Research (Utbildningsdepartementet), and other official websites of Sweden, along with the ECEC curriculum and policy documents obtained from the archives of the Turkish Board of Education and General Directorate of Support Services affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) in Turkey. Secondary documents reviewed for this study are United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Organisation for Economic Cooperation

and Development (OECD) and Eurydice reports and international publications regarding the research topic such as books, research studies, and articles.

Results

Sweden and Turkey's ECEC governances show differences from each other. Guidelines for home-based provision of education and the curriculum for center-based provision of education are prepared by Skolverket in Sweden (OECD, 1999). The curriculum is prepared by the MoNE for center-based provision, while home-based education provision does not occur in Turkey.

The first national curriculum for years 1-5, "Läroplan för förskolan" (Lpfö 98), was prepared in Sweden following the amendment of the Education Act (1985: 1100) in 1998 (Taguchi and Munkammar, 2003; UNESCO, 2012). In addition, "Läroplan För Det Obligatoriska Skolväsendet, Förskoleklass Och Fritidshemmet" (Lpo 94/98) was published to cover preschool education classes and leisure-time centers for 6 years. The new Education Act (2010: 800) was implemented in 2011. Lpfö 98 was thus revised as "Läroplan för förskolan Reviderad 2010" and Lpo 94/98 was revised as "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" (Lgr 11) (UNESCO, 2012). Finally, both Lpfö 98 and Lgr 11 were revised in 2016 and 2017 in Sweden. However, no data could be found about whether these revisions were made due to changes in the education law.

There has not been any legal regulation that would lead to a change in ECEC considering the curricula developed in 1953, 1989, 1994, 2002, and 2006 in Turkey. On the other hand, 6 years were added to the compulsory education period with Law No. 6287 in 2012. No revision was applied to the curriculum in 2013, although "12-Year Compulsory Education Questions and Answers," which was published after that law, stated that "…both the pre-primary and primary school 1st grade curriculum are being revised to make them compatible with the new regulations" (MEB, 2012a, s.11).

Gender equality, democracy, and human rights in Sweden since World War II have emerged as influential values that are reflected in ECEC provision and curricula (Lind-Valdan, 2014). Turkey has also reflected social and political conditions in the curriculum of the relevant period. Accordingly, globalization and the European Union membership process were among the effective values for the curriculum developed in the 2000s.

Lpfö 98, Lpfö 98, Reviderad 2010, and Lpo 94/98 consist of two main areas (Skolverket, 1994; Skolverket, 1998; Skolverket, 2011a). In Lgr 11, in addition to the areas from Lpo 94/98, a syllabus section was added. In Turkey the structure of ECEC curricula, which include age ranges, content, and development areas related to the objectives, activities, and assessments, is often handled differently in each program.

Conclusion and Discussion

ECEC policies were mainly based on gender equality, women's participation in the workforce, the ensuring of children's rights, and the provision of lifelong learning for children in Sweden, while in Turkey these policies were mainly based on the importance of supporting children's learning and development. The social and economic arguments for and the justifications of these aforementioned policies in Turkey were not clarified as satisfactorily as in Sweden. This situation has triggered inconsistent and unstable policies regarding ECEC in Turkey.

The policy differences between these two countries have been influential in the historical development of curricula, the ages covered by the curricula, the curriculum structures, the similarity of different curricula developed at different times, and even the consistency within a curriculum itself. Another finding was that the goals and objectives of curricula are influenced by the countries' own socio-political contexts. Finally, this study showed that in the development processes of curricula, policy tools varied across the countries.

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi (EÇD) hizmetleri toplumun eğitim düzeyinin yükselmesinde, toplumsal uyumun ve eşitliğin sağlanmasında insani gelişimin başlangıç noktası ve tüm eğitim sisteminin önemli bir basamağıdır (Van der Gaag, 2000; Young, 1996). Bu dönemin dezavantajların giderilmesinde etkin bir rol oynaması, çocukların bütüncül gelişimlerinin ve yaşam boyu öğrenmelerinin temeli olması (OECD, 2011), yatırım getirilerinin diğer eğitim kademelerine yapılan yatırımlardan daha fazla getiri sağlaması (Heckman, 2008) nedeniyle bilimsel ve sistematik bir şekilde yönlendirilmesi gerekmektedir (Arı, 2005).

EÇD eğitim ve bakım hizmetlerinin beklenilen bu hususları gerçekleştirebilmesinde "kalite" kavramının özellikle vurgulandığı görülmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice/ Eurostat, 2014). Bu doğrultuda Economist Intelligence Unit (EIU, 2012) tarafından yayımlanan rapor incelendiğinde kalite bileşenleri içerisinde öğretmen eğitiminden sonra en önemli bileşenin eğitim programları olduğu görülmektedir. Ayrıca, Amerika Birleşik Devletleri'nde 0-8 yaş arası çocuklara yönelik hizmetlerde kalite akreditasyonu sağlayan Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Birliği (The National Association for the Education of Young Children [NAEYC]) tarafından belirlenen on standarttan biri de eğitim programlarıdır (NAEYC, t.y.).

Eğitim programlarının kalite bileşenleri arasında yer almasının nedeni olarak eğitim programlarının amaçları ve çıktılarına yönelik yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Toplumların refah ve gelişimi ile yakından ilgili ve bunlar üzerinde etkili olan eğitim programları (De Coninck, 2008) devletlerin veya hükümetlerin yapmak istedikleri değişikliklerin gerçekleştirilmesinde önemli bir araçtır (Levin, 2007 akt; Tihjs ve Van den Akker, 2009). Ayrıca eğitim programları benimsenen değerlerin genç kuşaklara aktarılmasında da işe koşulan güçlü bir araç olarak ele alınmaktadır. Başka bir ifadeyle eğitim programları hükümetler tarafından belirlenen politik amaçlara göre şekillenmekte ve eğitim sistemi içerisinde değişim stratejilerinin büyük bir parçasını oluşturmaktadır (Ackerman, 2003; Levin, 2007, akt; Tihjs ve Van den Akker, 2009).

Eğitim programlarına atfedilen bu durum eğitim programının istendik davranışları içeren resmi yazılı doküman tanımı (Demirel, 2009) dışında farklı tanımları da içerecek şekilde kapsamının genişlemesini ve farklı işlevler üstlenmesini de beraberinde getirmektedir. Bu doğrultuda Goodlad (1979)'ın programları hedef, içerik, öğrenme yaşantıları, değerlendirme ögelerini içeren "gerçek/maddi program", sosyal gelişmelerden etkilenerek şekillenen "sosyo-politik program", uygulanan ve gerçekleşen "teknik-profesyonel program" olarak tanımladığı görülmektedir. Van der Akker (2007) ise programları "amaçlanan", "uygulanan" ve "erişilen" olmak üzere üçe

ayırmakta ve bu temsillerin anlaşılmasının program geliştirme sürecinde var olan problemlere çözüm üretmeye katkı sağlayacağını belirtmektedir. Bu doğrultuda programların farklı tanımlarının birbiri ile olan ilişkisinin iyi anlaşılmasının, programların bu bakış açısı ile değerlendirilmesinin ve geliştirilmesinin programın kendisinden bekleneni istendik şekilde gerçekleştirmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Diğer taraftan yaşam boyu öğrenmenin temeli olan EÇD eğitim ve bakım hizmetlerinde kalitenin sağlanmasına atfedilen önem EÇD eğitim programlarına yönelik politik bir ilginin ortaya çıkmasına ve eğitim programlarının önemle ele alınmasına zemin hazırlamaktadır (Oberheumer, 2005). Bu doğrultuda İsveç, Finlandiya, Yeni Zelanda gibi ülkeler eğitim programları aracılığı ile EÇD eğitim ve bakım hizmetlerini daha dikkatli bir şekilde düzenlemeye karar vermişlerdir (Oberheumer, 2005). Bu ülkeler arasında İsveç tüm çocuklara yönelik olarak düşük ücretli ve yüksek kaliteli erken çocukluk hizmetleri sunması nedeniyle uluslararası karşılaştırmalarda en ideal ülkelerden biri olarak kabul edilmektedir (Naumann ve diğerleri, 2013). Ayrıca İsveç eğitim politikalarında kaliteye önem veren, bilimsel yöntemler ile eğitim sorunlarına çözüm üreten, çağdaş bir toplumun ihtiyaçlarına cevap veren yaklaşımlarıyla örnek bir ülke konumundadır (Karaman, 1984). Bu bağlamda bu araştırma ile literatürde erken çocukluk dönemi politikalarıyla olumlu örnek olarak gösterilen İsveç ile Türkiye'de uygulanmış ve uygulanmakta olan erken çocukluk dönemi eğitim politikaları ve bunların programlara yansıması incelenmiştir. Böylece bu çalışmayla, eğitim programının "yazılı ve resmi doküman" ile "sosyal gelişmelerden etkilenerek şekillenen" tanımları kapsamında eğitim programlarının gerisinde yer alan eğitim politikalarının programlara yansımaları analiz edilerek Türkiye'de bilimsel ve küresel rekabete uyum sağlayabilir programların geliştirilmesi ihtiyacını karşılama sürecinde bir başvuru kaynağı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırma bağlamında şu sorulara yanıt aranmıştır: 1) İsveç ve Türkiye'de erken çocukluk dönemi politika alanlarında yapılan düzenlemeler eğitim programlarına nasıl yansımıştır? 2) İsveç ve Türkiye'de sosyo-politik değerler erken çocukluk dönemi eğitim programlarına nasıl yansımıştır? 3) İsveç ve Türkiye'de erken çocukluk dönemi eğitim programlarının geliştirilmesinde rol oynayan politika araçları nelerdir? 4) İsveç ve Türkiye'de uygulanmış ve uygulanmakta olan erken çocukluk dönemi eğitim programlarının özellikleri nelerdir?

YÖNTEM

İsveç ve Türkiye'de erken çocukluk dönemi eğitim politikalarının eğitim programlarına yansımalarının incelenmesinin amaçlandığı bu nitel araştırma, bütüncül çoklu durum çalışması

olarak desenlemiştir. Araştırmanın verileri ise politikaların uzun süreli faaliyetleri kapsaması, eğitim politikalarının önemli bir alanı olan eğitim programlarının bu doğrultuda değişmesi, gözlem ve görüşme olanağının bulunmaması nedeniyle farklı kaynaklar tarafından farklı zamanlarda üretilmiş yazılı materyallerin analizine imkân tanıyan doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır.

Veri seti

Araştırmanın veri setini İsveç ve Türkiye'nin EÇD eğitim programları, politika belgeleri ve bunlar ile ilgili dokümanlar oluşturmaktadır. Bu doğrultuda İsveç Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'na (Utbildningsdepartementet) bağlı faaliyet gösteren Ulusal Eğitim Ajansı (Skolverket) resmi internet sitesinde yer alan erken çocukluk eğitimi programları ve politika belgeleri ile diğer resmi internet sitelerindeki politika belgeleri; Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın resmi internet sitesinden ve Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün arşivlerinden elde edilen erken çocukluk eğitimi programları ile diğer resmi internet sitelerindeki politika belgeleri araştırmanın veri setini oluşturan başlıca birincil kaynaklar arasında yer almıştır. Buna göre İsveç'te uygulanmış veya uygulanmakta olan EÇD eğitim programlarından Läroplan för förskolan/Lpfö 98- EN (Skolverket, 1998) Läroplan för förskolan/Lpfö 98-Reviderad 2010-EN (Skolverket, 2011a), Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet/Lpo 94-EN (Skolverket, 1994), Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet/Lgr 11-Reviderad 2016-EN (Skolverket, 2011b) ile Türkiye'de uygulanmış veya uygulanmakta olan Ana Okulları Eğitim Programı (MEB, 1953), Okulöncesi Eğitim Programı (MEB, 1989), Okul Öncesi Eğitim Programları (Kreş, Anasınıfı, Anaokulu) (MEB, 1994), 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2002), Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) (MEB, 2006), Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013a) ve 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı (MEB, 2013b) başlıca birincil kaynaklardır. Eğitim alanında uluslararası yayın yapan UNESCO, OECD ve Eurydice raporları ve konuyla ilgili kitap, araştırma, makale vb. belgeler ise araştırmanın ikincil kaynaklarını oluşturmuştur. Araştırmanın veri setini oluşturan birincil ve ikincil kaynakların tamamı kamu erişimine açık olduğundan kaynakların kullanımı özel bir izin gerektirmemiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz için oluşturulan çerçeve kapsamında, araştırma soruları doğrultusunda "eğitim politikaları" ve "eğitim programları" olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Belirlenen temalara uygun olarak elde edilen

dokümanlar tek tek taranmıştır. Böylece her iki ülke dokümanlarının karşılaştırılmasında temel oluşturacak alt tema ve kodlar belirlenmiştir.

Eğitim politikalarının kendisi bir tematik yapı oluşturmuş olduğundan eğitim politikalarının analizinde kullanılacak alt temalar ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili yayım yapan ve araştırma kapsamında incelenen Eurydice, UNESCO ve OECD raporlarından faydalanılarak oluşturulmuştur.

Böylece "organizasyon", "erişim", "finansman", "kalite" ve "ailelere sağlanan destekler" eğitim politikalarının programlara olan etkisinin incelendiği ilk araştırma sorusunun alt temaları arasında yer almıştır. Eğitim politikalarına yönelik belirlenen alt temalar içinde analiz yapılırken oluşturulan alt temaların dışında kalan ancak eğitim politikaları ile ilişkili, eğitim programlarını etkileyen ve yeni alt temaların oluşumuna imkân tanıyacak veriler ile karşılaşılmıştır. Bu veriler dikkatli bir şekilde okunarak "eğitim politikaları ve programları" teması ve bu tema ile ilişkili "sosyo-politik değerler" ve "politika araçları" alt temaları oluşturulmuştur. Verilerden doğru oluşan bu alt temalara göre analiz yapılarak ikinci ve üçüncü araştırma sorusunun bulgularına yer verilmiştir.

İsveç ve Türkiye'de uygulanmış ve uygulanmakta olan eğitim programlarına dair bulguların yer aldığı dördüncü araştırma sorusunun temaları ise birinci araştırma sorusunda olduğu gibi genel bir çerçeve içinde önceden belirlenen alt temalara göre oluşturulmuştur. Buna göre Türkiye'de ve diğer ülkelerde yapılan akademik araştırmaların program karşılaştırmak için kullandıkları ölçütler arasından iki ülkenin programını doğru bir şekilde analiz etmeye imkân tanıyacak olan ölçütler bu araştırma sorusunun alt temalarını oluşturmuştur. Bu doğrultuda "genel yapı", "pedagojik anlayış", "hedefler", "eğitim durumları" ve "değerlendirme" dördüncü araştırma sorusunun alt temaları arasında yer almıştır.

BULGULAR

İsveç ile Türkiye'de uygulanmış ve uygulanmakta olan erken çocukluk dönemi eğitim politikaları ve bunların programlara yansımasını incelemek amacıyla yürütülen bu çalışmada elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında oluşturulan başlıklar altında sunulmuştur.

İsveç ve Türkiye'de EÇD politika alanlarında yapılan düzenlemeler ve eğitim programlarına yansımaları

Ülkelerin EÇD hizmetlerine yönelik politikaları organizasyon, erişim, finansman, kalite ve ailelere sağlanan destekler alt temalarında incelenmiştir. Organizasyon, erişim ve finansman alt teması ile ilişkili bulgular Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. İsveç ve Türkiye'de erken çocukluk dönemi organizasyon, erişim ve finansman özellikleri

Ülke[1]	İdari Yapı	Merkezi Düzey Sorumlu	Yaş	Hizmet Kapsamı	Hizmet Türü	Sorumluluk Dağılımı[2]		Haftalık Katılım (Saat)	Maliyetin Dağılımı (%)[3]	
						Merkezi	Yerel		Aile	Devlet
İsveç	Üniter	Eğitim ve Araştırma Bakanlığı	1-5	Eğitim ve Bakım	Kurum Temelli	S, EP, F	F	31	7	93
			1-5	Eğitim ve Bakım	Ev Temelli			-	-	-
			6	Yalnızca Eğitim	Kurum Temelli			15-20	0	100
Türkiye	Ayrık	Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı[4]	0-5,5	Eğitim ve Bakım	Kurum Temelli	S, EP	-	-	-	-
		Millî Eğitim Bakanlığı	3-5,5	Eğitim ve Bakım	Kurum Temelli	S, EP, F	-	30	-	-

Not: Erken Çocukluk Dönemi Hizmetleri: Hizmetlerin Gerçekleştirilmesine Yönelik Standartlar (S), Eğitim Programı (EP), Finansman (F) olarak gösterilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi organizasyon alt temasında ülkelerin idari yapılanmaları, merkezi düzeydeki sorumluları, EÇD hizmetlerinin yaş aralıkları ve hizmet türleri birbirinden farklılık göstermektedir. Türkiye'de ve İsveç'te EÇD hizmetlerine yönelik standartlar, eğitim programları ve finansman merkezi düzeyde belirlenmektedir İsveç'te ayrıca yerel yönetimler de finansmandan sorumludur.

İsveç'te EÇD hizmetlerine erişim yasal hak olarak tanımlanmış olduğundan finansmana devletin katılımı yüksektir. Türkiye'de ise yasal hak olarak tanıma söz konusu değildir. Bu durum erişim oranlarına da yansımıştır. İsveç'te 2015 yılında 2-5 yaş arası çocukların %90'ından fazlası eğitim ve bakım hizmetlerine erişim sağlamıştır (OECD, 2017). Türkiye'de ise 2015 yılı verilerine göre okullaşma oranları 3 yaşta %11,74, 4 yaşta %33,56, 5 yaşta %67,17 olarak gerçekleşmiştir (MEB, 2016).

İsveç'te EÇD politikalarının bu şekilde yapılandırılmasında; İsveç'in doğumdan itibaren yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesine yönelik politikaları, erken çocukluk dönemindeki eğitim odaklı anlayışı, bakım merkezi-okul öncesi eğitim-ilkokullar arasındaki pedagojik bağlantının kurulması

[1] İsveç'e ait veriler OECD (2015)'den elde edilmişken Türkiye'ye ait veriler alt temalarda yer alan bulgulardan doğru oluşturulmuştur.

[2] Türkiye'de 0-36 aylık çocuklara yönelik eğitim programının hazırlanmasından merkezi düzeyde Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur.

[3] Türkiye'de resmi okul öncesi eğitim hizmetlerine erişim, eğitim ücreti dışında kalan beslenme, temizlik ve diğer giderlerin ailelerce karşılanması durumunda gerçekleşmektedir. Diğer taraftan bu giderlerin karşılanması için ailelerden alınacak taban ve tavan ücretler il-ilçe düzeyinde birbirinden farklılaşmaktadır. Bu nedenle ailelere düşen maliyet için ulusal düzeyde bir oran oluşturulamamıştır. Ayrıca farklı kaynaklarda böyle bir veri ile karşılaşılmamıştır.

[4] Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB), 10 Temmuz 2018 tarih ve 30474 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı olarak düzenlenmiştir.

isteğini etkili olduğu düşünülmektedir. (Martin Korpi, 2000; OECD, 1999). Kadın erkek eşitliğinin sağlanması, iş gücüne katılım, aile destek sisteminin ve sosyal refahın sağlanması isteği de EÇD hizmetlerinde üniter sistemin oluşmasında önemli rol oynamıştır (Gunnarsson, Korpi ve Nordenstam, 1999; Engdahl, 2004).

Kalite alt temasında hizmet türlerine göre eğitim programı sunulma durumuna, eğitim programı uygulayıcılarına ve grup özelliklerine yer verilmiştir. Kalite alt teması ile ilişkili bulgular Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. İsveç ve Türkiye'de kurum türlerine göre uygulanan eğitim programları, grup özellikleri ile program uygulayıcıları/görevli personel

Ülke	Kurum Türü	Program Durumu	Yaş Kapsamı	Program Adı	Programın Uygulayıcıları/ Görevli Personel
İsveç	Okul öncesi eğitim	Var	1-5	Lpfö 98 Reviderad 2016	Okul öncesi öğretmeni Çocuk Bakıcısı
	Okul öncesi eğitim sınıfı	Var	6	Lgr 11 Reviderad 2016	Okul öncesi öğretmeni Çocuk Bakıcısı
	Günlük aile bakımevleri	Yok	1-12	-	Günlük aile bakımevi bakıcıları
	Serbest zaman merkezleri	Var	6-12	Lgr 11 Reviderad 2016	Serbest zaman pedagogu Çocuk bakıcıları
	Açık okul öncesi eğitim	Yok	1-5	-	Okul öncesi öğretmeni Çocuk Bakıcısı
Türkiye	Anaokulu	Var	3-5,5	Okul Öncesi Eğitim Programı	Okul öncesi öğretmeni
	Anasınıfı	Var	4-5,5		
	Uygulama sınıfı	Var	3-5,5		
	Gündüz bakımevi	Var	3-5,5		Okul öncesi öğretmeni Çocuk bakıcısı Grup sorumlusu
	Kreş	Var	0-3	0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı	Okul öncesi öğretmeni Çocuk bakıcısı Grup sorumlusu

Tablo 2'de görüleceği üzere İsveç'te ev temelli hizmet sunan günlük aile bakım evleri ile açık okul öncesi eğitim merkezlerine yönelik resmi bir eğitim programı yer almamaktadır. Ancak bu merkezlerde gerçekleştirilecek uygulamaya yönelik genel esasların yer aldığı kılavuzlar mevcuttur (OECD, 1999). Kurum temelli hizmetler için ise Ulusal Eğitim Ajansı (Skolverket) tarafından hazırlanan resmi eğitim programları yer almaktadır. Türkiye'de ev temelli hizmetlerin uygulaması yoktur. Kurum temelli hizmetler farklı Bakanlıklar tarafında sunulsa da resmi eğitim programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır. Ayrıca kreş ve gündüz bakımevlerinde eğitim programlarının uygulanmasının denetimi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır (ASPB, 2015).

Kurum temelli merkezlere sunulan resmi eğitim programları için Tablo 2 ile birlikte Tablo 1'de yer alan veriler dikkate alındığında İsveç'te üniter sisteme bağlı olarak 1-5 yaş grubuna yönelik eğitim ve bakım odaklı tek bir programın hazırlandığı görülürken Türkiye'de ayrık sistem olması nedeni ile 0-36 ay 36-72 aya yönelik olmak üzere eğitim ve bakım odaklı iki ayrı programının

olduğu görülmektedir. Ayrıca erişim alt temasında elde edilen veriler de dikkate alındığında programların uygulanması için ön görülen haftalık katılım sürelerinin her iki ülke için farklı olduğu görülmektedir.

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurum temelli hizmetlerden olan anasınıfı, anaokulu ve uygulama sınıflarında okul öncesi öğretmenleri görev alırken çocuk bakıcıları görev alamamaktadır. Gündüz bakımevleri ve kreşlerde ayrıca çocuk gelişimi ve eğitimi alanında eğitim veren ön lisans ve/veya lisans programı ile ilgili alan öğretmenliği mezunu olan grup sorumluları görev alabilmektedir (ASPB, 2015).

İsveç'te ise kurum ve ev temelli hizmetlerde farklı niteliklere sahip olan çocuk bakıcıları görev alabilmektedir. Buna göre İsveç'te ortaöğretim düzeyinde çocuk bakımı ve çocuk gelişimi ile ilgili 3 yıllık eğitim alan bakıcılar okul öncesi eğitim merkezlerinde ya da ev temelli bakım hizmetlerinde çalışırlarken ortaöğretim veya yükseköğretim düzeyinde herhangi bir eğitimleri olmaksızın belediyelerce sağlanan 50-100 saatlik eğitimlere katılanlar günlük aile bakım evlerinde çocuk bakıcısı olarak çalışmaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri serbest zaman merkezlerinde ve günlük aile bakım evlerinde görev almamaktadır (OECD, 1999). Serbest zaman pedagogları okul öncesi öğretmenliğinden veya temel eğitim bölümü içinde bu alanda uzmanlaşmaya yönelik dersleri içeren program türünden mezun olan kişilerdir (Eurydice, 2017).

Kalite alt teması ile ilgili olarak İsveç'te küçük çocukların yalnızca bakımlarının sağlanmaksızın eğitsel faaliyetlerde bulunmasına imkân tanımak amacıyla 1-5 yaşa yönelik EÇD hizmetlerinde karma yaş uygulaması yapılmaktadır (Lohmander ve Pramling Samuelsson, 2015). Benimsenen bu pedagojik anlayışın da İsveç'te okul öncesi eğitim programının 1-5 yaşa yönelik olacak şekilde yapılandırılmasında etkili olabileceği değerlendirilmiştir. Diğer taraftan İsveç'te öğretmen başına düşecek çocuk sayısını ya da bir grupta yer alabilecek çocuk sayısını belirten yasal bir düzenleme yoktur (OECD, 2011; European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014; Eurydice, 2017).

Türkiye'de ise 3 yaş ve üzeri çocuklar için grupların oluşturulmasında aynı ay aralığındaki çocukların bir arada olmasına dikkat edilmektedir (MEB, 2014). Ancak Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer alan "Madde 11(5) b) Ana sınıflarına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 48 ayını dolduran ve 66 ayını doldurmayan çocuklar kaydedilir. Ancak bir grup oluşturabilecek kadar çocuk bulunmayan okullarda 36-47 ay arası çocuklar da ana sınıfına kaydedilebilir." (MEB, 2014, s.4) düzenlemesi doğrultusunda farklı ay aralıklarındaki çocuklar anasınıflarında eğitim alabilmektedir. Ayrıca

Türkiye'de öğretmen başına düşen çocuk sayısını ve 3 yaş altı çocukların grup büyüklüğünü belirten yasal bir düzenleme mevcut değilken 3 yaş ve üzeri çocuklar için oluşturulacak gruplardaki çocuk sayısı yasal olarak düzenlenmiştir (European Commission/EACEA/Eurydice/ Eurostat, 2014). Bu durum ile ilgili Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer alan düzenleme şu şekildedir (MEB, 2014, s.2);

> "MADDE 6 – (1) Okul öncesi eğitim kurumlarında;
>
> b) Bir gruptaki çocuk sayısının 10'dan az, 20'den fazla olmaması esastır. Ancak talep olması ve okulun imkânlarının yeterli olması hâlinde çocuk sayısı artırılabilir. Çocuk sayısı fazla olduğu takdirde ikinci grup oluşturulur. Ancak, her bir grubun azami çocuk sayısı dolmadan yeni grup oluşturulamaz. Eğitim ve öğretim yılı içinde çocuk sayısı 10'un altına düşen gruplar öncelikli olarak diğer gruplarla birleştirilir. Bunun mümkün olmaması durumunda bu gruplar eğitim ve öğretim yılı sonuna kadar eğitimine devam eder."

Son olarak ailelere sağlanan destekler alt temasında elde edilen verilere yer verilmiştir. Buna göre İsveç'te doğumdan önce ve sonra iki hafta olmak üzere annelik izni zorunlu olarak kullanılmaktadır. Annelik izninden sonra ebeveynlerin 480 günlük çocuk bakım izni bulunmaktadır. Bu sürenin 60 gününü her iki ebeveyn birlikte kullanır. Bu sürenin sonunda 180 gün anne için 180 gün baba için olmak üzere birbirleri arasında transfer edilebilecek şekilde bakım izni kullanılabilir. Babaların çocukların bakımında anne ile eşit biçimde rol alması için sürelerin eşit kullanımına bağlı olarak ebeveynlere daha fazla bakım izni ödemesi yapılmaktadır. Bakım izni süresinde ailelere verilen ücretler ailelerin izne ayrılmadan önceki gelirlerini (belirli bir tavan ücreti dikkate alınmak koşuluyla) %80'e kadar telafi etmektedir. Bu izinler kamu ve özel sektörde çalışan tüm çalışanlar için geçerlidir (Naumann ve diğerleri, 2013).

Türkiye 20 haftadan az annelik iznine sahip olan OECD üyesi sekiz ülkeden biridir (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'na ve 4857 sayılı İş Kanunu'na göre memur ve işçi anneler için doğum öncesi ve doğum sonrası sekizer hafta olmak üzere toplamda 16 hafta annelik izni kullanabilmektedir. Bu izin sürecince anne çalışma ücretini tam olarak almaktadır. Ayrıca memur annelerin istemesi durumunda 24 ay, işçi annelerin istemesi durumunda 6 ay ücretsiz bakım izni olarak kullanılabilmektedir. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre babalar için babalık izni, isteğe bağlı olarak on gün mazeret izni ile sınırlıdır. 4857 sayılı İş Kanunu'na göre ise baba beş gün ücretli olarak mazeret izni kullanabilmektedir.

İsveç ve Türkiye'de sosyo-politik değerlerin erken çocukluk dönemi eğitim programlarına yansımaları

Bu alt temada toplumsal beklentiler ve siyasi gelişmelerin eğitim programlarına olan yansımaları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Buna göre İsveç'te 1850-1890 yılları arasındaki dönem

"Curriculum of God" olarak tanımlanmaktadır (Vallberg Roth; 2006). Bu dönem EÇD hizmetlerinde Luther'ın ve Frobel'in panteist tanrı anlayışının vurguları yer almıştır. Çocuklar tanrıdan korkmak üzerine yetiştirilmiştir. Okuma, yazma, aritmetik, ilahi-dini şarkılar ve Latince bu dönem çocuklarının eğitiminde önemli bir yer tutmuştur. Böyle bir eğitim anlayışının oluşmasında öğretmenlerin, rahiplerin ve ailelerin temel görevinin tanrı korkusuna sahip insanlar yetiştirmelerine atfedilen önem etkili olmuştur (Vallberg Roth, 2006).

Vallberg Roth (2006) 1890-1930/1940 yılları arasındaki dönemi "Curriculum of the Good Home" olarak tanımlamaktadır. Çocukların gündelik hayatta yapacakları ev işlerinin önemsendiği ve cinsiyete göre oyunların öğretildiği bu dönem "anaokulları ev gibi olmalı okul gibi değil" anlayışı ile şekillenmiştir. Kız çocukları "küçük anneler" olarak yetiştirilirken erkek çocukları "küçük inşaatçılar" olarak yetiştirilmiştir. Bu yıllar arasında toplumdaki farklı gruplar arasındaki barışın ve iletişimin sağlanması isteği İyi Ev Politikasını doğurmuş ve bu politik amaç EÇD hizmetlerini şekillendiren ana unsurlardan biri olmuştur (Vallberg Roth, 2006).

Vallberg Roth (2006) 1930/1940- 1980 yılları arasındaki dönemi "Curriculum of the Welfare State" olarak tanımlamaktadır. Demokrasinin ve bireysel gelişimin önemsendiği bu dönemde çocuk cinsiyet, kültür ve sınıf ayrımı olmaksızın "eşitlik" vurgusu ile ele alınmıştır. Bu anlayışın oluşmasında II. Dünya Savaşı sonrası ekonomik gelişmeler, benimsenen sosyal demokrat politika düzenlemeleri, bireylerin gelirlerinin artması ve sınıflar arasındaki farkların önemli ölçüde azalması etkili olmuştur (Vallberg Roth, 2006).

Vallberg Roth (2006) son olarak 1980-2000'li yılları kapsayan dönemi "Curriculum of the Situated World Child" olarak tanımlamaktadır. Bu dönemde sosyo-kültürel öğrenme ve toplumsal yapılandırmacılık vurguları ön plana çıkmış, yaşam boyu öğrenme önem kazanmış ve okul öncesi eğitim, eğitim sisteminin bir parçası olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Çocukların demokratik hakları ve bilgisayar teknolojileri önemle ele alınmıştır. Bu anlayışın oluşmasında 1980'li yıllar itibariyle ortaya çıkan neo-liberal eğilimler, hızla artan iletişim, küreselleşme ve çok kültürlü yapı etkili olmuştur (Vallberg Roth, 2006). Ayrıca İsveç toplumunun dayandığı temel değerler cinsiyet eşitliği, demokrasi ve insan hakları II. Dünya Savaşı'ndan bu yana eğitim sisteminin ve eğitim programlarının yapılandırılmasında her dönem rol oynamıştır (Lind-Valdan, 2014).

1998 yılında Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından yayımlanan Lpfö 98 1980'li yıllardan itibaren İsveç toplumunu şekillendiren ve yukarıda bahsedilen bu anlayışlar doğrultusunda geliştirilmiştir (Vallberg Roth, 2006). Toplumsal değerlerin çocuklara aktarılması, insan hayatının dokunulmazlığı, bireysel özgürlük ve bütünlük, bütün insanların cinsiyet, din, inanç, etnik köken,

engel durumu, aile bireylerinin cinsel yönelimi gibi durumlarına bakılmaksızın eşit olması eğitim programının başlıca vurguları arasında yer almıştır (Skolverket, 1998). 1998 yılında yayımlanan ve 2010 yılında güncellenen programların bu doğrultuda şekillenmesinde 1 Nisan 2006 yılında uygulamaya konan Ayrımcılık Yasası'nda (Discrimination Act) ve 2010 yılında uygulamaya konan Eğitim Yasası'nda (2010:800) yer alan düzenleyici hükümler de etkili olmuştur (Ministry of Education and Research, 2008; Lind-Valdan, 2014).

Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimine bakıldığında ise çocuk yuvalarında ve anaokullarında Pestalozzi, Froebel, Montessori gibi ünlü eğitimcilerin görüşleri ışığında eğitim verildiği görülmektedir (Akyüz, 1996). Türkiye'de resmi eğitim programlarını veya bu programların olmadığı dönemlerde okul öncesi eğitimin hangi vurgularla şekillendiğini sosyo-politik bağlamda analiz eden bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle Türkiye'ye ait bulgular; okul öncesi eğitim programlarının hedefleri ile politika belgelerinde yer alan ve dönemin sosyo-politik anlayışını yansıttığı düşülen açıklamalar ve akademik yayımlar dikkate alınarak elde edilen verilerin araştırmacı tarafından yorumlanması yoluyla oluşmuştur.

Ana Okulları Eğitim Programı'nda (MEB, 1953) anaokullarının sağlıklı, neşeli, iyi alışkanlıklarla donanmış bireyler yetiştirmede önemli olduğu ve demokrasi eğitiminin temelini oluşturduğu ifade edilmiştir. Demokrasinin temeli olarak anaokullarının ele alınmasında Türkiye'nin bu yıllarda artan Sovyet tehdidi nedeniyle Amerika, Fransa, İngiltere gibi demokrasi vurgusu yapan devletlerle yakınlaşmasının, tek partili siyasi hayattan çok partili siyasi hayata geçiş ile birlikte ulusal ve uluslararası siyasi söylemlerde demokrasi vurgusunun artmasının (Karakök, 2011; Kaynar, 2016) etkili olabileceği değerlendirilmiştir. Ayrıca IV. Millî Eğitim Şurası'nda yer alan "Demokrasi Terbiyesi" ile ilgili "…Biz Türk milletinin maarifçileri sıfatıyla memleketimizde bugün cereyan etmekte olan rejim istihalesine lâkayt kalamazdık…" (MEB, 1949, s.1) ifadeleri ile belirtilen kararların da bu durum üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştür

Okulöncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 1989) ve Okul Öncesi Eğitim Programları'nda (Kreş, Anasınıfı, Anaokulu) (MEB, 1994) çocuklarda Atatürk, vatan, millet, bayrak, insan sevgisinin ve manevi değerlerin gelişmesi, çocukların dürüst, nazik ve saygılı bireyler olarak yetişmeleri vurgulanmıştır. Bu vurguların eğitim programında yer almasında XII. Millî Eğitim Şurası'nda genç nesillere millî kimlik kazandırılmasına, millî birlik ve bütünlüğün sağlanmasına ilişkin alınan kararların ve Türkiye'nin 1980'li yıllar ve öncesinde ideolojik kamplaşmalar nedeniyle önemli toplumsal sorunlar yaşamasının (Erkal, 2016; Ortaylı ve Küçükkaya, 2017) etkili olabileceği değerlendirilmiştir.

2002 yılında "36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı", 2006 yılında "Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)" ve 2013 yılında "Okul Öncesi Eğitim Programı" ve "0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı" geliştirilmiştir. Bu programların geliştirilmesinde çeşitli yollarla programla ilgili alınan geri bildirimler, toplumun değişen ve gelişen ihtiyaçları, çağdaş program geliştirme yaklaşımlarının benimsenmesi rol oynamıştır (MEB, 2002; MEB, 2006; MEB, 2013a; MEB, 2013b). 1999 yılında Helsinki'de Türkiye'ye Avrupa Birliği'ne aday ülke statüsünün verilmesinin ve 2005 yılında Avrupa Birliğine tam üyelik müzakerelerine başlanmasının (Avrupa Birliği Bakanlığı, t.y.), eğitim ve demokrasi ilişkisinin, bireylerin toplumsallaşmasının, farklı kültürlere saygı, eşitlik ve insan hakları kavramlarının AB eğitim politikalarında ön plana çıkmasının (Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011) bu yıllardaki program geliştirme ve güncelleme çalışmalarını etkilediği söylenebilir.

İsveç ve Türkiye'de Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Rol Oynayan Politika Araçları

Eğitim programlarının geliştirilmesinde rol oynayan politika araçlarına (kanun, yönetmelik, hükümet emir ve programları vb.) yönelik elde edilen bulgulara göre İsveç'te 1985 yılında yayımlanan Eğitim Yasası (1985:1100) ile eğitim sistemi değiştirilerek (Friedner, 2011) farklı okul tür ve kademeleri için eğitim programlarının hazırlanması zorunluluğu getirilmiştir (UNESCO, 2012). Bu doğrultuda 1990'lı yılların başında İsveç hükümeti tarafından eğitim programları ile ilgili olarak İsveç Parlementosu (Riksdag) ile birlikte çalışacak bir komisyon kurulmuştur. 1993 yılında Parlemento (Riksdag) bütün eğitim sistemini kapsayacak şekilde hazırlanan eğitim programı yönergelerini kabul etmiştir. Ardından 1994 yılında geliştirilen "Läroplan För Det Obligatoriska Skolväsendet (Lpo 94)" onaylanmıştır (UNESCO, 2012).

EÇD alanında kalitenin sağlanması isteği ve okul öncesi eğitim ile zorunlu eğitimin giderek birbiri ile bütünleşmesi nedeniyle Eğitim Yasası'nda (1985:1100) 1998 yılında bir takım değişiklikler yapılmıştır (Taguchi ve Munkammar, 2003; UNESCO, 2012). Yapılan değişiklikler sonrasında aynı yılın Ağustos ayında 1 ve 5 yaş arasını kapsayan ulusal düzeydeki ilk eğitim programı "Läroplan för förskolan (Lpfö 98)" İsveç Parlemantosu (Rikstag) ve Hükümeti (Regeringen) tarafından onaylanarak yayımlanmıştır (UNESCO, 2012; Eurydice, 2017). Ardından 1994 yılında zorunlu eğitim için geliştirilen eğitim programında (Lpo 94), 6 yaşa yönelik olan okul öncesi eğitim sınıflarını ve serbest zaman merkezlerini de kapsayacak şekilde düzenlemeler yapılarak "Läroplan För Det Obligatoriska Skolväsendet, Förskoleklass Och Fritidshemmet (Lpo 94/98)" uygulamaya geçirilmiştir. Böylece okul öncesi eğitim sınıflarının okul öncesi ile zorunlu eğitim

arasında geçiş görevi görmesi sağlanmıştır (Taguchi ve Munkammar, 2003; New ve Cochran, 2007; UNESCO, 2012).

1985 yılında kabul edilen Eğitim Yasası (1985:1100), 2010 yılında kabul edilen ve 2011 yılında uygulamaya konan Eğitim Yasası (2010:800) ile yürürlükten kaldırılmıştır (Sveriges Riksdag, t.y.). Eğitim Yasası özellikle okul öncesi dönemi etkileyecek şekilde eğitim sistemi ile ilgili birtakım düzenlemeler içerdiğinden (Lind-Valdan, 2014) eğitim yasası ile yapılan değişikliklerin ve benimsenen temel değerlerin eğitim programlarına yansıtılması için Lpfö 98 güncellenerek "Läroplan för förskolan Reviderad 2010"; Lpo 94/98 güncellenerek "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11)" yayımlanmıştır (UNESCO, 2012). Diğer taraftan Lpfö 98'in güncellenmesinde Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'nın 2008 yılında Ulusal Eğitim Ajansı'na okul öncesi eğitim programının pedagojik olarak daha güçlü bir hale getirilmesine ilişkin verdiği U2008/6144/S sayılı emir de etkili olmuştur (Pramling Samuelsson ve Sheridan, 2010).

Son olarak İsveç eğitim programlarındaki değişiklikler incelendiğinde hem Lpfö 98'de hem de Lgr 11'de 2016 ve 2017 yılında güncellemeler olduğu görülmüştür. Ancak bu güncellemelerin eğitim yasalarında yapılan değişiklikler nedeniyle yapılıp yapılmadığına dair bir veriye rastlanamamıştır.

Türkiye'de eğitim sistemi 3 Mart 1924'te kabul edilen 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu, 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile düzenlenmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu bütün eğitim kurumlarının Millî Eğitim Bakanlığına bağlanması ile ilgili düzenleyici hükümleri içerirken 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu Türk millî eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeleri, eğitim sisteminin genel yapısını, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri düzenlemektedir. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda ise eğitim ve öğretim kurumları ile ilgili diğer düzenleyici hükümler yer almaktadır. Okul öncesi eğitim programlarının uygulandığı 1953, 1989, 1994, 2002 ve 2006 yılları dikkate alındığında belirtilen tarihlerden önce söz konusu eğitim yasalarında okul öncesi eğitim ile ilgili değişikliğe yol açacak kanuni düzenlemelere rastlanılmamıştır.

2012 yılında çıkarılan 6287 sayılı kanun ile okul öncesi eğitim dönemi içerisinde olan 6 yaş zorunlu eğitim dönemine dâhil edilmiştir. Buna bağlı olarak 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar" (MEB, 2012a, s.11) adlı yayımda "12 yıllık zorunlu eğitime başlama yaşı Eylül sonu itibarıyla 5 yaşını tamamlayanlar için başlayacağından, doğal olarak gerek okul öncesi gerekse ilkokul 1. sınıf programı yeni düzenlemelere uygun hale getirilmek üzere gözden geçirilmektedir." ifadesine yer

verilmiştir. Ayrıca 23/07/2012 tarih ve 116 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kurul Kararı (MEB, 2012b) ile 2012-2013 eğitim öğretim yılında 36-72 ay çocuklar için hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nın belirli illerde pilotlama süreci gerçekleştirilmiştir. Ancak kanun ile ilgili öngörülen düzenleme pilotlama sonrası 2013 yılında ülke genelinde uygulanmak üzere kabul edilen programın yaş kapsamını etkilememiştir. Bu durum 2013 yılında ülke genelinde uygulanmaya başlanan eğitim programının da geliştirilmesinde etkili olan politika aracının kanun olmadığını göstermiştir.

Diğer bir politika aracı olan Bakanlık kararları incelenirken bu kararlar üzerinde etkili olabileceği düşünülen ve 652 sayılı KHK'da eğitim öğretim ile ilgili tavsiye niteliğinde kararlar almakla görevli olan Millî Eğitim Şuralarının kararları incelenmiştir. X. Millî Eğitim Şurası'nda (MEB, 1981) 0-5 yaşa yönelik okul öncesi eğitimin içerisinde yer alan anasınıflarının yaygınlaştırılmasına yönelik kararın 1989 yılında 4-5 yaşa yönelik olarak hazırlanan Okulöncesi Eğitim Programı'nın geliştirilmesinde etkili olabileceği değerlendirilmiştir. XIV. Millî Eğitim Şurası'nda aşağıda yer alan kararların 1994 yılında 0-3 yaşı da kapsayacak şekilde Okul Öncesi Eğitim Programları'nın (Kreş, Anasınıfı, Anaokulu) hazırlanmasında etkili olabileceği değerlendirilmişken 2002, 2006 ve 2013 yıllarında uygulamaya konan programların geliştirilmesinde etkili olabilecek şura kararları ile ilgili bulgulara rastlanılmamıştır.

> "Millî Eğitim Bakanlığı, Üniversitelerle iş birliği yaparak paket programlar hazırlayacak pilot okullarda uygulanacak ve alınan sonuçlara göre bu programlar, çocuğun ihtiyacını karşılayacak nitelikte ve bilimsel çerçevede, farklı kurum ve kuruluşlara göre esneklik ilkesine bağlı kalınarak geliştirilecektir" (MEB, 1993, s. 4)
> "0-72 aylık çocukların, tüm gelişimlerini toplumu kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimini ve algılama gücünü artırarak, akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığı geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimi kazanmasını sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir." (MEB, 1993, s. 4)

Diğer taraftan eğitim programlarının geliştirilmesine etki eden diğer politika araçlarının belirlenebilmesi için 1947-2014 yılları arasında farklı yılları kapsayan Hükümet Programları da incelenmiştir. Ancak çeşitli yıllarda uygulamaya konan eğitim programlarının geliştirilmesinde etkili olabileceği düşünülen kararlara rastlanılmamıştır.

İsveç ve Türkiye'de Uygulanmış ve Uygulanmakta Olan Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı Programlarının Özellikleri

Her iki ülkede resmi ve ulusal düzeyde uygulanmış ve uygulanmakta olan programlar incelenmiş ve elde edilen bulgular "genel yapı", "pedagojik anlayış", "hedefler", "eğitim durumları" ve "değerlendirme" alt temaları altında aşağıda sunulmuştur.

Genel Yapı İsveç'in 1-5 yaş arası çocuklar için hazırladığı "Läroplan för förskolan (Lpfö 98)" toplam 15 sayfa iken Lpfö 98 Reviderad 2010 toplam 20 sayfa olup her iki programda (1) temel değerler ve (2) okul öncesi eğitimin görevleri ile amaç ve ilkeler olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır (Skolverket, 1998; Skolverket, 2011a). Her iki programda da amaç ve ilkeler bölümü kendi içinde (1) norm ve değerler, (2) gelişim ve öğrenme (3) çocuğun etkisi, (4) okul öncesi ve ev, (5) okul öncesi eğitim sınıfı, okul ve serbest zaman merkezleri ile işbirliği olmak üzere beş alt bölümden oluşmaktadır (Skolverket, 1998; Skolverket, 2011a). Lpfö 98 Reviderad 2010'un amaç ve ilkeler bölümüne daha önce belirtilen alt bölümlere ek olarak (6) izleme-değerlendirme ve gelişim ile (7) okul öncesi eğitim liderinin sorumlulukları başlıklarının eklenmiştir (Skolverket, 2011a).

1998 yılında 6 yaşındaki çocukların erişim sağladığı okul öncesi eğitim sınıflarında uygulanmak üzere "Läroplan För Det Obligatoriska Skolväsendet, Förskoleklass Och Fritidshemmet (Lpo 94/98)" hazırlanmış olup program 21 sayfadan oluşmuştur. Bu programda da Lpfö 98'e benzer şekilde (1) temel değerler ve okulun görevleri ile (2) amaç ve ilkeler olmak üzere iki ana bölüm yer almıştır. Amaç ve ilkeler bölümü kendi içinde; (1) norm ve değerler, (2) bilgi, (3) çocuğun etkisi, (4) okul ve ev (5) geçiş ve işbirliği, (6) okul ve çevre, (7) değerlendirme ve notlandırma, (8) okul liderinin sorumlulukları olmak üzere sekiz alt bölümden oluşmuştur (Skolverket, 1994). 2011 yılında bu programda güncelleme yapılmasının ardından toplam 264 sayfadan oluşan "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11)" yayımlanmıştır. Bu program Lpo 94/98 ile benzer şekilde (1) temel değerler ve okulun görevleri ile (2) amaç ve ilkeler olmak üzere iki ana bölüme sahip olmakla birlikte ayrıca (3) izlence (syllabuses) bölümü eklenerek toplamda üç ana bölümden oluşmuştur (Skolverket, 2011b).

Türkiye'de 2 yaştan ilkokul çağına kadar olan çocukları kapsayan ve 1953 yılında yayımlanmış olan ilk resmi eğitim programı "Anaokulları Yönetmeliği ve Programı" 43 sayfadan oluşmaktadır. Programda anaokullarının amacı, lüzumu, bölümleri, çocuk yuvalarının ve bahçelerinin özellikleri, anaokullarının açılış günleri ile ilgili bölümler yer almıştır. 4-5 yaşa yönelik hazırlanmış olan ve 1989 yılında yayımlanan "Okulöncesi Eğitim Programı" toplam 20 sayfadan oluşmuştur. Üç ana bölümde yapılandırılan programın birinci bölümünde okulöncesi eğitimin amaçları, ilkeleri ile 4-5 yaş çocuklara yönelik eğitim amaçlarına yer verilmiştir. İkinci bölümde anaokulu, anasınıfı ve uygulama sınıflarının günlük faaliyet çizelgelerine yer verilmişken üçüncü bölümde 4-5 yaş örnek ünite listesine, örnek ünitelerin amaç ve davranışlarına, özel gün ve haftalar ile tarihlerine yer verilmiştir (MEB, 1989).

1994 yılında bu alanda yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Programları (Kreş, Anasınıfı, Anaokulu) ise 0-72 aylık çocuklar için hazırlanmış olup 216 sayfadan oluşmaktadır. Dört ana bölümden oluşan bu programın ilk bölümünde Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına, programın tanımına, okul öncesi eğitimin amaçlarına, ilkelerine ve dikkat edilecek hususlara yer verilmiştir. İkinci bölüm 0-36 aylık çocuklar için "Kreş Programı", üçüncü bölüm 37-60 aylık çocuklar için "Anaokulu Programı", dördüncü bölüm 61-72 aylık çocuklar için "Anasınıfı Programı" olarak yapılandırılmıştır. Her bölümde; çocukların gelişim özelliklerinin, belirlenen hedeflerin, konuların, değerlendirme araçlarının olduğu alt bölümler yer almıştır (MEB, 1994).

2002 yılında ise bir önceki programın 36-60 ve 60-72 ay için ayrı ayrı hazırlanan "Anasınıfı Programı" ve "Anaokulu Programı" bölümleri birleştirilerek 36-72 aylık çocuklara yönelik olacak şekilde 60 sayfalık "36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı" hazırlanmıştır (MEB, 2002). 2006 yılında uygulanmaya başlanan 135 sayfalık "Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)" sunuş bölümü dışında altı bölüm ve eklerden oluşmuştur (MEB, 2006). 2013 yılında geliştirilen ve günümüz itibariyle uygulanmakta olan program ise 114 sayfa olup ekler dâhil altı bölümdür (MEB, 2013a). Türk Millî Eğitiminin genel amaçları, okul öncesi eğitimin amaçları ve ilkeleri bu üç programın ortak bölümleri iken plan türleri ve değerlendirme araçları programlarda farklılık göstermiştir (MEB, 2002; MEB, 2006; MEB, 2013a)

1994 yılından geliştirilen Kreş Programı 2013 yılına kadar uygulanmıştır. 2013 yılında uygulanmaya başlanan okul öncesi eğitim programı güncelleme çalışmaları doğrultusunda "0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı" geliştirilmiştir. 202 sayfadan oluşan bu programda 0-36 ay çocuklarının gelişim özellikleri, sağlık, beslenme ve bakımın önemi, programın özellikleri ve uygulama esasları ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca gelişim alanlarının özellikleri ile bu alanlar ile ilişkili göstergelere yer verilmiştir (MEB, 2013b).

Pedagojik anlayış İsveç'te 1 ve 5 yaş arası çocuklar için "eğitim" ve "bakım" aralarında hiyerarşik bir durum olmaksızın önemsenirken 6 yaş için "eğitim" vurgusu ön plana çıkmaktadır (OECD, 2015). Ancak her iki yaş grubu için de çocukların gelişimsel görevlerinin, ihtiyaçlarının ve ilgilerinin karşılanarak bütüncül gelişimlerinin sağlanması ve ailelerin desteklenmesi önemlidir (OECD, 2006; Skolverket, 1994; Skolverket, 1998; Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). Etkinliklerin, çocukların hazırbulunuşluklarını, din dil, sosyo-ekonomik, ideolojik ve kültürel farklılıklarını dikkate alarak oyun temelli ve çocukların ilgileri yoluyla yeni deneyim, bilgi ve beceri oluşturmaya elverişli olarak tasarlanması önerilmektedir (Taguma, Litjens ve Makowiecki, 2013). Bu vurgular İsveç'te kabul gören pedagojik anlayışın; çocukların bütüncül gelişimlerini, iyi olma

hallerini, oyunu, çocukların gelişimsel görevlerini ve ilgilerini ön plana alan (UNESCO, 2008) sosyo-pedagojik yaklaşım olduğu görülmektedir.

Türkiye'de erken çocukluk dönemine geliştirilen programlar incelendiğinde çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal, dil alanında gelişimlerini ve ilkokula hazırlanmalarını sağlamak üzere gerçekleştirilecek etkinliklerde çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ve ailelerin desteklenmesi gerekmektedir (MEB, 1953; MEB, 1989; MEB, 1994; MEB, 2002; MEB, 2006; MEB, 2013a).

1953 yılında geliştirilen programda oyun hem bir etkinlik türü hem de öğrenme yolu olarak çocuklar için olan önemi vurgulanmıştır (MEB, 1953). 1989 ve 1994 yılında geliştirilen programlarda oyunun bir etkinlik türü olarak ele alındığı görülmektedir (MEB, 1994; MEB, 1989). 2002 yılından bu yana geliştirilen programlarda ise oyunun çocukların öğrenme yolu olarak kabul edilmiştir (MEB, 2002; MEB, 2006; MEB, 2013a; MEB, 2013b).

2013 okul öncesi eğitim programında "Okul öncesi eğitim programının bütünü aynı zamanda ilkokula hazırlık programıdır." ifadesi yer alırken (MEB, 2013a, s. 44) diğer programlarda da benzer şekilde ilkokula hazırlık ve okuma yazmaya hazırlık vurgulanmıştır. Bu doğrultuda Türkiye'nin erken çocukluk eğitim programları için İsveç'e benzer şekilde sosyo-pedagojik yaklaşımın vurgularını barındırdığı söylenebilir. Diğer taraftan çocukların gelişimlerinin desteklenmesinin yanı sıra ilkokula hazırlığın vurgulanmasında ön okuma-yazma ve matematik gibi alanlardaki bilgi ve beceri kazanımının daha fazla önemsendiği erken eğitim/okul öncesi yaklaşımının (UNESCO, 2008) etkili olduğu da görülmektedir.

Hedef İsveç'te Lpfö 98'de öğrencilerin kazanması beklenen hedefler "norm ve değerler", "gelişim ve öğrenme" ile "çocuğun etkisi" alanlarında verilmiştir (Skolverket, 1998). Okul öncesi eğitimde görev alan herkesin ve çalışma ekibinin öğrencilerin bu hedefleri kazanması sürecinde dikkate almaları gereken ilkeler bu üç alana ek olarak "okul öncesi eğitim ve ev" ile "okul öncesi eğitim sınıfı, okul ve serbest zaman merkezleri ile iş birliği" alanlarında belirtilmiştir (Skolverket, 1998).

Norm ve değerler alanı; İsveç toplumunun benimsediği demokratik değerler ve anlayışların kazandırılması ile ilgili hedef ve ilkeleri, gelişim ve öğrenme alanı; matematik, fen, dil ve sosyal-duygusal gelişimi gibi içerik ve gelişim alanları ile ilgili hedef ve ilkeleri bünyesinde ihtiva etmektedir (Skolverket, 1998). Çocuğun etkisi alanında ise çocukların okul öncesi eğitim sürecine

katılım sağlamaları ve karar almaları ile ilgili hedef ve ilkelere yer verilmiştir (Engdahl, 2004; Skolverket, 1998).

2010 yılında 2010:800 Eğitim Yasası'nın kabul edilmesinin (UNESCO, 2012) yanı sıra hedeflerin yeteri kadar iyi organize edilemediği ve bazı hedeflerin yeteri kadar anlaşılır olmadığı gerekçesi ile Lpfö 98 reviz edilmiştir (Pramling Samuelsson ve Sheridan, 2010). Bu güncelleme ile öğretmen ve çalışma ekibine yönelik ilkelerin yer aldığı "izleme-değerlendirme ve gelişim" alanı eklenmiştir (Skolverket, 1998).

6 yaşa yönelik okul öncesi eğitim sınıflarında uygulanan Lpo 94/98'de hedefler Lpfö 98'e benzer bir şekilde "norm ve değerler", "bilgi" ve "çocuğun etkisi" alanlarında belirlenmiş ayrıca Lpfö 98'den farklı olarak "okul ve çevre" ile "değerlendirme ve notlandırma" alanlarında da hedeflere yer verilmiştir. Öğretmenlere yönelik ilkeler ise hedeflerin belirlendiği alanlarla birlikte "okul ve ev" ile "geçiş ve iş birliği" bölümlerinde yer almıştır (Skolverket, 1994).

2011 yılında Lpo 94/98 revize edilerek Lgr 11 olarak yayımlanmıştır. Lgr 11'de bilgi alanında önemli değişiklikler yapılmışken diğer alanlarda yer alan hedef ve ilkelerde ifadesel düzenlemeler yapılmıştır. Bilgi alanında ise okul türlerine göre farklılaşan hedefler kaldırılarak hedefler yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca sanat, İngilizce matematik, müzik, modern diller gibi alanlarda 6 ve 9 yılın sonunda sahip olunacak yeterlilikler A-B-C-D-E seviyelerinde belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim sınıfları bu içerik alanlarındaki hedeflerin gerçekleştirilmesinden sorumlu değildir (Skolverket, 2011b).

Türkiye'de 2 yaş ile ilkokula başlama yaşına kadar olan dönemde bulunan çocuklar için geliştirilen 1953 yılı programında anaokullarının genel amaçlarına yer verilmiş ancak öğretim hedefleri sistematik bir şekilde ele alınmamıştır. Çocukların kazanması beklenen beceri ve alışkanlıklar "Ana Okulunda Çeşitli Faaliyetler" başlığı altında yer alan ve gelişim özellikleri bağlamında ele alınan etkinlik türleri aracılığıyla sunulmuştur (MEB, 1953).

4-5 yaşa yönelik 1989 yılı programı incelendiğinde "Okul Öncesi Eğitimin Amaçları" olarak belirtilen genel hedeflerin dışında öğretim hedefleri "amaç ve davranış" olarak ifade edilmiştir (MEB, 1989). Bu öğretim hedefleri 4-5 yaş çocuklar için eğitim amaçları ve ünitelerde yer alan amaçlar olmak üzere iki farklı biçimde oluşturulmuştur. İlk olarak "4- 5 Yaş Grubu Çocukların Eğitim Amaçları" olarak ifade edilen öğretim hedefleri "Beden ve Hareket Gelişimi", "Sosyal ve Duygusal Gelişim", "Zihin Gelişimi" ve "Dil Gelişimi" altında belirlenmiştir (MEB, 1989). İkinci olarak öğretim hedefleri "Okulum", "Evimiz ve Ailemiz", "10 Kasım ve Atatürk", "Vücudumuz"

gibi konulardan oluşan 30 ünitenin ilk 19 ünitesi içinde amaç ve davranış olarak yer verilmiştir. Hazırlanan bu ünitelerin işleniş sırasının ve konuların, öğrenci özellikleri ve çevre koşulları dikkate alınarak değiştirilebileceği, ünite listesinden çıkarılabileceği ya da yeni ünitelerin eklenebileceği belirtilmiştir (MEB, 1989).

0-36, 37-60 ve 61-72 ay olmak üzere üç farklı yaş grubuna göre hedeflerin belirlendiği 1994 yılı programlarında ise hedef öğesi yaş gruplarına göre farklılaşan bir biçimde şekilde ele alınmıştır. Buna göre 0-36 aylık çocuklar için hazırlanan Kreş Programı'nda genel hedef " …bu yaş grubundaki çocukların sağlıklı bakım, beslenme, bedensel ve ruhsal gelişimlerine katkıda bulunmaktır." şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 1994, s. 25). Özel hedefler ise "psikomotor", "psikososyal" ve "bilişsel" gelişim alanlarında verilmiş ayrıca "Vücudumu Tanıyorum", "Sağlığım", "Okulum" gibi örnek konu listeleri verilmiştir. Bu konu listeleri altında çocuklar tarafından kazanılması istenen durumlar ayrıca belirtilmiştir (MEB, 1994).

37-60 aya yönelik Anaokulu Programı ile 61-72 aya yönelik Anasınıfı Programı'nda okul öncesi eğitimin amaçları olarak belirtilen genel hedeflere ek olarak özel hedeflerin "kendinin farkında olmanın gelişimi", "psikomotor becerilerin gelişimi", "özbakım becerilerinin gelişimi", "duygusal özelliklerin gelişimi", "sosyal becerilerin gelişimi", "bilişsel becerilerin gelişimi", "dil becerilerinin gelişimi", "estetik ve yaratıcılığın gelişimi" ile ilgili olmak üzere 8 farklı alanda oluşturulduğu görülmüştür. Ayrıca bu programda hedef ve hedef davranışlara ulaşmak üzere araç olarak kullanılacağı ifade edilen 10 konu alanı (Ben Kimim?, Okulum, Toplumsal Yaşam, Dini Bayramlar, Doğamız, Atatürk ve Atatürkçülük gibi) ile hedeflere hangi konularla ulaşabileceğini gösteren ve günlük plan hazırlamaya yardımcı olacağı belirtilen bir belirtke tablosuna yer verilmiştir (MEB, 1994).

Çağdaş program geliştirme yaklaşımları doğrultusunda hazırlandığı belirtilen 2002 yılı 36-72 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı'nda özel hedefler psikomotor, sosyal- duygusal, bilişsel alan ve dil alanı ile özbakım becerileri altında "hedef" ve "kazanılması beklenen davranışlar" şeklinde konu ve üniteler çıkarılarak ele alınmıştır. Daha önceki programlarda yer alan konu ve üniteler ile ilişkili özel hedefler gelişim alanlarında yer alan hedefler ile bütünleştirilerek sunulmuştur (MEB, 2002).

Sarmal programlama yaklaşımı ve çoklu zekâ kuramının savunuları ile tutarlı bir şekilde geliştirildiği belirtilen 2006 yılı programında da genel hedefler okul öncesi eğitimin amaçları altında ele alınırken öğretim hedefleri psikomotor, bilişsel, sosyal-duygusal, dil gelişimi ve özbakım becerileri altında "amaç" ve amaçların altında yer alan "kazanımlar" şeklinde ele

alınmıştır. Bu amaç ve kazanımlar 36-72 ay çocuklar için ortak bir şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2006).

0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı'nın genel hedefi 0-36 aylık çocukların sağlık, bakım ve beslenmeleri uygun şekilde desteklenerek zengin öğrenme deneyimleriyle sağlıklı büyümeleri, motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel alanlarda gelişimlerinin en üst düzeyine ulaşması olarak ele alınmıştır. Özel hedefler ise bilişsel, dil, sosyal/duygusal ve motor alanlarında her aya yönelik olarak "göstergeler" şeklinde düzenlenmiştir (MEB, 2013b).

Son olarak 36-72 aylık çocuklara yönelik olarak 2013 yılında geliştirilen ve günümüz itibariyle uygulanmakta olan programda ise özel hedefler bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve özbakım becerileri alanında "kazanım" ve "göstergeler" olarak ele alınmıştır. Ayrıca kazanım ve göstergeler 36-72 aylık çocuklar için ortak olarak düzenlenmiş ünite veya temalara yer verilmemiştir (MEB, 2013a).

Eğitim Durumları İsveç'te Lpfö 98 ve Lpfö 98 Reviderad 2010'da belirlenen hedeflerin nasıl gerçekleştirileceğine yönelik etkinlik türleri belirtilmiş ancak bunlarla ilişkili açıklamalara yer verilmemiştir (Skolverket, 1998; Skolverket, 2011a). Ayrıca hedeflerin başarılmasında belirli bir strateji (Oberhuemer, 2005) veya yöntem de önerilmemiştir (Alvestad ve Pramling Samuelsson, 1999). Bunun yerine etkinliklerin sahip olması gereken bir takım özelliklere yer verilmiştir. Buna göre etkinlikler demokratik bir yolla gerçekleştirilmeli ve etik değerlere uygun olmalı, bireylerin sahip olduğu haklar, eşitlilik ve adalet bütün etkinliklerde vurgulanmalı, sınıf içinde ve dışında gerçekleştirilecek etkinlikler çocuğun kendi planlarını, hayallerini ve yaratıcılığını geliştirmesini olanak tanımalıdır (Skolverket, 1998; Skolverket, 2011a).

Lpo 94/98 hedeflere ulaşmak için gerçekleştirilecek eğitim durumları için Lpfö 98 ve Lpfö Reviderad 2010 ile benzer vurgulara sahiptir. Buna göre dans, sanat,–müzik, hareket, tasarım okulda gerçekleştirilecek etkinliklerden olup eğitim süreçlerinin öğrencilerin iyi olma hallerini, ihtiyaçlarını, gelişimlerini, sorumluluk almalarını destekleyecek şekilde yapılandırılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca etkinliklerin mutlaka hedeflerle olan ilişkisinin kurulması gerektiği ifade edilmiştir (Skolverket, 1994). Lgr 11'de etkinliklerin ve öğretimin; çocukların durumlarına ve ihtiyaçlarına uygun olması, farklı yaklaşımları ihtiva etmesi, demokratik yollara uygun olması ve çocukların toplumsal hayatta bu değerleri kullanmasına imkân tanıması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca etkinliklerin farklı bilgi ve deneyimlerin keşfedilmesini, araştırılmasını ve paylaşılmasını olanaklı kılması gerektiği vurgulanmıştır (Skolverket, 2011b).

Türkiye'de 1953 yılında geliştirilen programın "Ana Okulunda Çeşitli Faaliyetler" başlığında oyun, kil-kum-el işleri, milli oyunlar, eğlenceler, okuma yazma hazırlığı gibi etkinlik çeşitlerine ve bunlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. "Ana Okullarında Bir Günlük Faaliyet Şeması" başlığı altında programda verilen sıraya bağlı kalmak şartı ile faaliyetlerin gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Ancak faaliyet sürelerinin uzatılıp kısaltılabileceği ve bayram veya gezintiler nedeni ile dışına çıkılabileceği de belirtilmiştir (MEB, 1953).

1989 yılı programında eğitim durumları günlük faaliyet çizelgesi ve bu çizelgede bulunan etkinlik çeşitleri ele alınmıştır. Programda; öz bakım faaliyetleri, köşe oyunları, yaratıcı resim ve el işi faaliyetlerinin yer aldığı serbest zaman, Türkçe, müzik, okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerine, oyun ile deney, hayvan ve bitki yetiştirme gibi faaliyetlere yer verilmiştir. Ancak bu etkinlik türlerinin yalnızca isimleri verilmiş etkinlikler ile ilgili açıklamalar düzenlenmemiştir (MEB, 1989). 1990 yılında yayımlanan Okul Öncesi Öğretmen Kılavuzu'nda bu etkinlik alanları detaylı bir şekilde açıklanmış ayrıca yıllık, günlük ve ünite planlarına yer verilmiştir (MEB,1990).

1994 yılı Kreş Programı'nda yetişkinlerin çocuk ile doğru iletişim kurmaya sağlık, beslenme, güvenlik, duyu eğitimi, çevre düzenlemesi, beden gelişimi, anne- baba eğitimi tuvalet ve temizlik eğitimi gibi dikkat edilecek hususlara ve eğitim durumlarının yapılandırılması ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 1994). Anasınıfı ve Anaokulu Programı'nda eğitim durumları serbest zaman, fen ve doğa çalışması, oyun, sanat, Türkçe-dil, müzik etkinlikleri ve inceleme gezileri ile düzenlenmiş, bu etkinliklerin hedeflere ulaşmak üzere çocuk merkezli, bireysel farklılıkları gözeten, araştırma yapmaya, yaratıcılıklarının gelişmesine ve yaparak yaşayarak öğrenmelere fırsat verecek şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Anasınıfı programında eğitim durumları içinde ayrıca okuma yazma etkinliklerine yer verilmiştir (MEB, 1994).

2002 yılı programında "Programın Uygulanması İle İlgili İlkeler" başlığı altında eğitim etkinliklerinin yıllık ve günlük planlar halinde düzenlenmesi, eğitim ortamlarının düzenlenmesi, eğitim materyallerinin sağlanması ve eğitim etkinliklerinin uygulanması ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Etkinlik türleri ile ilgili açıklamalar yer almazken etkinlik türleri yıllık ve günlük plan örnekleri ile zaman çizelgelerinde yer verilmiştir. Yaratıcılığın eğitim sürecinin tamamında olması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2002).

2006 yılı programında eğitim durumları ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Etkinlik türleri serbest zaman, Türkçe, oyun ve hareket, fen ve matematik, okuma yazmaya hazırlık çalışması, drama, alan gezileri ve sanat olarak belirlenmiştir. Her bir etkinlik türünün uygulanmasına yönelik açıklamalar ile yıllık ve günlük planlara yer verilmiştir (MEB, 2006).

2013 yılı 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı'nda gerçekleştirilecek uygulamaların çocukların duyularının gelişmesine imkân tanıyacak şekilde oyun temelli, gelişimsel, keşfederek öğrenmeye dayalı bir şekilde olması gerektiği belirtilmiştir. Çocukların 12. aydan sonra diğer çocuklarla etkileşim kurmalarının sağlanması vurgulanmıştır. Ayrıca uygulamaya ilişkin olarak günlük akış ve etkinlik planları ile açıklamalarına yer verilmiştir (MEB, 2013b).

2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda eğitim durumları farklı yaklaşımları kullanmaya imkân tanıyacak şekilde eklektik, oyun temelli, keşfederek öğrenmenin ve yaratıcılığın geliştirilmesi sağlanacak şekilde etkinlik çeşitleri dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Etkinlik çeşitleri Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri olarak belirlenmiştir. Sınıflarda oluşturulması gereken ideal bir öğrenme merkezi örneği verilerek bu öğrenme merkezlerinde olması gereken materyallere yer verilmiştir. Yıllık plan ve günlük plan uygulamadan kaldırılarak aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planları uygulaması getirilmiştir. Diğer taraftan özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalar sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar ile ilgili özel gereksinim türlerine göre açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 2013a).

Değerlendirme Lpfö 98'de değerlendirme ile ilgili ayrıca bir bölüm yer almamakla birlikte (Skolverket, 1998) değerlendirmenin programa yönelik olması gerektiğine yönelik açıklamalar yer almaktadır (Pramling Samuelsson, Sheridan ve Williams, 2006). Diğer taraftan Lpfö 98'den ayrı olarak programın değerlendirilmesine yönelik Skolverket tarafından 2001 yılında yayımlanmış "BRUK – för kvalitetsarbete i förskola och skola (for Quality Work in Preschool and School)" adlı rehber bulunmaktadır. Bazı yerel yönetim bölgelerinde ise ECERS (Early Childhood Education Rating Scale) kullanılmaktadır (Pramling Samuelsson ve diğerleri, 2006).

Lpfö Reviderad 2010'da değerlendirmenin nasıl yapılacağı "İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme" bölümünde detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Buna göre değerlendirmenin amacı okul öncesi eğitimde kalitenin sağlanması olarak ele alınmıştır. Her çocuğun öğrenmesi ve gelişimi için mümkün olan en iyi koşulların sağlanmasına yönelik planlamaların ve uygulamaların sürekli geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Skolverket, 2011a).

Lpo 94/98 ve Lgr 11'de ise "Değerlendirme ve Notlandırma" bölümü yer almaktadır. Bu bölümlerde öğretmenlerin sorumlulukları dışında çocuklara yönelik öğretim hedefleri belirlenmiştir. Her iki programda da belirlenen sorumluklar ve hedefler benzer şekilde ele alınmıştır. Çocukların; kendilerini ve başkalarının başarıları ile içinde bulunduğu koşulları değerlendirme becerisi geliştirmesi belirlenen öğretim hedefleri arasında yer almaktadır (Skolverket, 1994; Skolverket, 2011b).

Türkiye'de 1953 ve 1989 yılında geliştirilen programlarda çocukların ve programın nasıl değerlendirileceği veya öğretmenlerin kendilerini nasıl değerlendireceği ile ilgili herhangi bir açıklama ile karşılaşılmamıştır (MEB, 1953; MEB, 1989). 1994 yılında geliştirilen Kreş-Anasınıfı-Anaokulu programlarında değerlendirme; programın hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının ve programın aksayan yönlerinin olup olmadığının belirlenmesi ile çocuğun gelişiminin izlenebilmesi olarak ele alınmıştır. 37-60 ay ve 61-72 aylık çocukların hedef ve hedef davranışlara ne ölçüde ulaştığının belirlenmesi için "gözlem formları" düzenlenmiştir (MEB, 1994).

2002 yılı programında değerlendirme, eğitim süreçlerinin önemli bir öğesi olarak ele alınmış çocuğun değerlendirilmesi, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve programın değerlendirilmesi olarak düzenlenmiştir. Çocuğun değerlendirilmesine yönelik olarak davranış değerlendirme formu ve her yarıyılda verilmek üzere gelişim raporunun verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenin programın öğeleri arasındaki tutarlılığı değerlendirmesi, süreç içerisinde planlarını, ortamı ve kullandığı materyalleri değerlendirerek uygulamalarını geliştirmesi beklenmiştir (MEB, 2002).

2006 yılı programında değerlendirmenin ayrı bir bölüm olarak ve oldukça detaylı bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Çocukları tanımak için gözlem kayıtları içinde "oyun gözlem formu" ve "sistematik gözlem formu" ile anekdot kayıtları içinde "kısa not örneği" ve "anekdot kayıt formu" yer almıştır. Öğretmenin programın ögeleri arasındaki tutarlılığı değerlendirmesi, yıllık plana alınan kazanım ve uygulamaların aylık olarak değerlendirilmesi ile günlük planın değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2006).

2013 yılında geliştirilen 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programı'nda değerlendirme çocuğun tanınması ve değerlendirilmesi, programın ve eğiticinin kendini değerlendirmesi olarak ele alınmıştır. Çocuğun değerlendirilmesi için hazırlanan gelişim formlarının ilk bir yıl içinde her aylık, ikinci yaşa kadar üç aylık, üçüncü yaşa kadar da altı aylık periyotlarda kullanılması önerilmiştir. Ayrıca eğiticinin kendini değerlendirmesi için "Eğitimci Öz Değerlendirme Formu"na yer verilmiştir (MEB, 2013b).

2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında ise değerlendirme öğesi 2006 programında olduğu gibi çocuğun değerlendirilmesi, programın ve öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak düzenlenmiştir. Çocuğun değerlendirilmesinde gelişim gözlem formu, gelişim raporu ve gelişim dosyası (portfolyo) kullanılması vurgulanmıştır (MEB, 2013a).

Programın değerlendirilmesinin ise hazırlanan ve uygulanan aylık planlar ile etkinlik planlarının değerlendirilmesi yoluyla yapılması gerektiği belirtilmiştir. Böylece eğitim sürecinin tutarlılığının, ihtiyaç duyulan gereksinimlerin neler olduğunun belirlenmesinin sağlanabileceği belirtilmiştir (MEB, 2013a). Öğretmenin kendini değerlendirmesi ise programın ve çocuğun değerlendirme verilerini analiz ederek kendi kişisel özelliklerini, yeterliliklerini gözden geçirmesi olarak belirtilmiştir (MEB, 2013a).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmanın bulguları EÇD hizmetlerine yönelik politikaların İsveç'te genellikle toplumsal cinsiyet eşitliği, kadının iş yaşamına katılımı, sosyal refah ve sürdürülebilirlik, çocuk haklarının tesis edilmesi ve çocuğun yaşam boyu öğrenmelerinin sağlanması temelinde yükseldiğini gösterirken Türkiye'de ise genellikle çocukların gelişimlerinin ve öğrenmelerinin desteklenmesi üzerine yapılandırıldığını göstermektedir. İsveç'te kurum temelli hizmetlerin yanında erişimi çeşitlendirmeye yönelik olarak ev temelli hizmetlerin olması, ebeveynlere tanınan izin süreleri, EÇD hizmetlerine erişimde sağlanan finansal destekler ve erişimi yasal hak olarak tanıma İsveç için ulaşılan sonucu desteklemektedir. Türkiye için ise ebeveynlere tanınan izin süreleri ve ücretlerinin oldukça sınırlı olması, eğitim dışında EÇD hizmetlerine erişimin ücretli olması ve politika belgelerinde yalnızca çocuğa yönelik hedeflere yer verilirken kadın, işgücü, finansal destekler gibi hususların arka planda kalmış olması ulaşılan sonucu desteklemektedir. Diğer taraftan AÇEV ve ERG (2017) tarafından yapılan araştırmada çalışmayan kadınların %42,5'inin çalışmamalarının birincil nedeni olarak küçük yaşta çocuklarının olduğunu belirtmiş olmaları ile annenin istihdam durumunun yanı sıra hane halkının varlık durumuna göre çocukların EÇD hizmetlerine erişim durumlarının değişiyor olması varılan sonuç ile örtüşmektedir.

Elde edilen bulgular Türkiye'nin EÇD hizmetlerini düzenleyen yasal metinlerde grup büyüklüğü ile ilgili bir sınırlamaya gitmediğini göstermektedir. Bu durumun Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı (MEB, 2015) gibi çeşitli politika belgelerinde yer alan okullaşma oranları ile ilgili hedeflerin gerçekleştirilmesinin amaçlanmış olmasına bağlı olarak erişinin ön plana alınmasından kaynaklanabileceği değerlendirilmiştir. Türkiye adına bu durumun çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasını ve eğitsel süreçlerde öğretmen öğrenci etkileşimini olumsuz yönde etkileyerek eğitim programları doğrultusunda arzu edilen sonuçlara ulaşmasını zorlaştıracağı düşünülmektedir. Acun (2017) tarafından yapılan araştırma grup büyüklüğünde erişim odaklı düzenlemelerin Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (MEB, 2013a) uygulama ve değerlendirme süreçlerini olumsuz yönde etkilendiğini göstermiştir. Ayrıca Canbeldek (2015) ve Micozkadıoğlu ve Berument (2003) tarafından yapılan araştırma grup büyüklüğünün artmasına bağlı olarak

çocukların ilişkisel saldırganlık düzeylerinin artırdığını ve olumlu sosyal davranış düzeylerini azaldığını göstermektedir.

Araştırma bulguları Türkiye'de MEB'e bağlı resmi eğitim kurumlarında programın uygulayıcılarının okul öncesi öğretmenler olduğunu gösterirken Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı kurumlarda öğretmenlerin yanı sıra çocuk bakıcılarının da program uygulayıcısı olabildiğini göstermiştir. Bu durum EÇD hizmetlerinde kalite ile ilgili gözetilmesi gereken önemli bir durum olarak değerlendirilmiştir. Zira Whitebook, Howes ve Phillips (1990) tarafından yapılan araştırma hizmet sağlayan öğretmenin/bakıcının eğitim seviyesi artıkça çocuklarla daha çok olumlu etkileşim kurduğunu göstermiştir. Ayrıca aynı araştırmada formal eğitimde daha fazla kalan öğretmenin/bakıcının çocuklara karşı daha hassas davrandığını, daha az sert davranışlarda bulunduğunu ve dolayısıyla daha uygun bir süreç işlettiğini, düşük eğitim seviyesi ve öğretmenin/bakıcının çocukların sosyal ve dil gelişimini olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Peisner-Feinberg ve diğerleri (2000) benzer şekilde yüksek eğitim seviyesinin EÇD dönemi hizmetlerinde kaliteyi olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Araştırma ile programların genel ve özel hedeflerinin ülkelerin sosyo-politik bağlamlarından ve ülkelerin benimsediği değerlerden etkilendiği, eğitim programlarının geliştirilmesini sağlayan politika araçlarının genellikle birbirinden farklılaştığı görülmüştür. İsveç'te II. Dünya Savaşı'ndan bu yana eşitlik, demokrasi, çocuk hakları, çok kültürlülük, farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği etkili olmuşken Türkiye'de ülkenin farklı tarihsel dönemlerinde farklı değerler daha vurgulu bir şekilde ön plana çıkmış ve bu değerler eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde etkin olarak işe koşulmuştur. Ayrıca Türkiye'de EÇD alanında uygulamaya geçirilen programların geliştirilmesinde Millî Eğitim Şura kararlarının etkisi görülse de bu durum programların tamamı için geçerli olamadığı görülmüştür. Kanunlarda yapılan değişiklikler de programların geliştirilmesinde etkili olmamıştır. Özellikle 6287 sayılı kanunun okul öncesi eğitim kademesinin yaş kapsamını etkilemesine rağmen eğitim programında herhangi bir değişime gidilmeyişinin sebebinin eğitime başlama yaşının düşürülmesinin kamuoyunda yarattığı şiddetli tartışmalar olabileceği değerlendirilmiştir (Çocukların yüzde 90'ı bu yıl okula kayıt yaptırmayacak, 2012). Zira yönetmeliklerle yapılan düzenlenmeler ile belli şartların sağlanmasına bağlı olarak çocukların 72 aya kadar ilkokula başlaması ertelenebilir hale gelmiştir. İsveç'te ise Türkiye'nin aksine eğitim programları çalışmalarında genellikle kanuni düzenlemeler etkili olmuştur.

EÇD hizmetlerinde ülkeler arasındaki politika farklılıklarının; programların gelişim tarihinde, programların kapsadığı yaş aralıklarında, programların yapısında, farklı zamanlarda geliştirilen eğitim programlarının birbirleriyle olan benzerliğinde ve hatta programın kendi içinde gösterdiği

tutarlılıkta etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de geliştirilen okul öncesi eğitim programlarının kapsadığı yaş aralığının, genel yapısının pedagojik anlayışının, hedef, eğitim durumları ve değerlendirme sürecinin programdan programa farklılık gösterirken İsveç'te eğitim programlarının yaş aralığındaki ve programlarının genel yapısının genellikle korunmuştur. Ayrıca Türkiye'de 2002 yılından bu yana konu merkezli bir anlayıştan özellikle kaçınarak yapılandırılan okul öncesi eğitim programlarına rağmen 1994 yılında 0-36 aylık çocuklara yönelik geliştirilen ve konu listelerinin yer aldığı programın 2013 yılına kadar uygulamada kalmış olması erken çocukluk dönemi pedagojisinde ortak ve bütüncül bir anlayışın olmadığı, küçük ve büyük yaş grupları arasında doğru bir entegresyonun kurulamadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Ulaşılan bu sonuçlar ile birlikte EÇD hizmetlerine başarılı bir ülke olarak refere edilen İsveç'in 1996 yılında yapılan yasal düzenleme ile üniter sistemi tesis etmesine benzer şekilde TEDMEM (2018) OECD ülkelerinin de EÇD hizmetlerini tek bir bakanlık altında toplanmaya yönelik bir eğilim gösterdiğini belirtmektedir. Türkiye'de de 2023 Eğitim Vizyonu'nda "Erken çocukluk eğitim hizmetlerine yönelik bütünleşik bir sistem oluşturulacak" hedefine yer vermiştir (MEB, 2018, s.81). Bu hedef ile ilgili olarak "Resmî ve özel, farklı kurum ve kuruluşların inisiyatifinde yürütülen her yaş grubundaki tüm erken çocukluk eğitim hizmetlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik ortak kalite standartları oluşturulacak ve uygulamalar izlenecektir." faaliyeti belirlenmiştir (MEB,2018, s.81) 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan bu hedef ve faaliyetler doğrultusunda Türkiye'nin OECD ülkelerine benzer bir eğilim sergilemeye başladığı söylenebilir. Diğer taraftan Gören Niron (2013)'un MEB'in EÇD hizmetlerinin yönetiminde sahip olduğunu ifade ettiği geleneksel politika anlayışını terk etmeye başladığı şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan Türkiye, ayrık sisteme sahip olmasına rağmen 36 ay ve altı çocuklar için eğitim programı sunan İspanya, Romanya, Macaristan ve İrlanda gibi az sayıdaki ülkeler arasında yer almaktadır (Eurydice, 2014). OECD ülkelerinin EÇD hizmetlerinde üniter sistemi benimsemesinin ayrı ayrı düzenlenmiş eğitim ve bakım programlarından, bütünleşik eğitim programlarına geçiş yapılmasında beraberinde getirdiği dikkate alındığında (TEDMEM, 2018) Türkiye'nin de İsveç ve OECD ülkelerine benzer şekilde eğitim programlarında bütünleşik bir duruma gitmesi düşünülebilir. Ancak bunun için eğitim ortamlarının, eğitim programlarını uygulayacak olan personellerin niteliğinin ve diğer kalite standartları göz önünde bulundurulması gereken ciddi ölçütlerdir.

Bu sonuçlar ve tartışmalar doğrultusunda Türkiye için şu önerilerde bulunulmuştur: 1) Eğitim politika alanlarının eğitim sistemini oluşturan bütünün parçaları olduğu ve birbirine etkilendiği

dikkate alındığında EÇD politikalarının birbirleri ile tutarlı ve sürdürülebilir olması sağlanmalıdır. Böylece yıllara göre erişimin odağına farklı yaş gruplarının alınmasına bağlı olarak farklı yıllarda geliştirilen programların yapısında meydana gelen tutarsızlıkların önüne geçilmesi sağlanabilir. 2) EÇD eğitim programlarının geliştirilmesinde temele alınan pedagojinin ve sosyo-politik değerlerin programlara uygun bir şekilde yansıtılması ve programların kendi içinde tutarlı olması sağlanabilir. 3) Erişim odaklı politikalar nedeniyle kalite bileşenlerinin olumsuz yönde etkilemesine yol açan yasal düzenlemeler; eğitim programları ile arzu edilen çıktılara uygun bir şekilde ulaşmayı sağlayacak şekilde iyileştirilebilir. 4) 2023 Eğitim Vizyonu hedefleri ile birlikte diğer politika belgelerinde okul öncesi eğitimin kapsamının 3 yaş altı çocukları da kapsayacak şekilde ele alındığı ve 3 yaş altı çocuklar için eğitim programlarının da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlandığı göz önünde bulundurulduğunda farklı yaş gruplarına yönelik politikaların bütünlük arz edebilmesi için erken çocukluk dönemi hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanabilir. 5) Kadın-aile-iş arasındaki dengenin uygun bir şekilde kurularak kadının toplumsal hayattaki yerinin güçlendirilmesi için ev temelli hizmetlerin hayata geçirilmesi sağlanabilir. 6) Her çocuğun okul öncesi eğitim programı ile hedeflenen bilgi ve becerileri kazanarak ilkokula başlamasını sağlamak için okul öncesi eğitimin yasal hak olarak tanınması ve ailelere düşen maliyetin azaltılması sağlanabilir. 7) Bu çalışma doküman analizi ile sınırlı bir çalışmadır. Bu çalışma veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla bir sonraki çalışmalarda çalışma kapsamı ve dönemi sınırlandırılarak mevcut programlara yönelik çalışmalarda gözlem ve görüşme yoluyla toplanan veriler ile zenginleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Ackerman, D. B. (2003). Taproots for a new century: Tapping the best of traditional and progressive education. *Phi Delta Kappan, 84*(5), 344–349.

Acun, M. İ. (2017). *Okul öncesi eğitim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Milli Eğitim Uzmanlığı Tezi). MEB, Ankara.

AÇEV ve ERG. (2017). *Türkiye'de erken çocukluk bakımı ve okul öncesi eğitime katılım*. Erişim adresi: http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/turkiyede-erken-cocukluk-bakimi-ve-okul-oncesi-egitime-katilim/. Erişim tarihi:18.03.2019

Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye'de kuruluş ve gelişim tarihçesi. *Millî Eğitim Dergisi* (132), 11-17.

Alvestad, M. ve Pramling Samuelsson, I. (1999). A comparison of the national preschool curricula in Norway and Sweden. *Early Chiodhood Research & Practice, 1*(2).

Arı, M. (2005). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. M. S. (Ed) içinde, *Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi* (Cilt 1, s. 31-40). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

ASPB. (2015). *Özel kreş ve gündüz bakımevleri ile özel çocuk kulüplerinin kuruluş ve işleyiş esasları hakkında yönetmelik*. 30.04.215 tarih ve 29342 sayılı Resmi Gazete. Erişim adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/ 20150430-4.htm. Erişim tarihi: 27.09.2017

Avrupa Birliği Bakanlığı. (t. y.). *Türkiye Avrupa Birliği ilişkileri kronolojisi (1959-2017)*. Erişim adresi: https://ab.gov.tr/files/5%20Ekim/turkiye_avrupa_birligi_ iliskileri_kronolojisi.pdf. Erişim tarihi: 11.12.2017

Canbeldek, M. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Çocukların yüzde 90'ı bu yıl okula kayıt yaptırmayacak. (2012, 14 Ağustos). Erişim adresi: https://www.ntv.com.tr/egitim/cocuklarin-90i-bu-yil-kayit yaptirmayacak,fDC1JKb3cUSvLS8xHbiEAg. Erişim tarihi: 18.03.2018.

De Coninck, C. (2008). *Core affairs: Flanders, Belgium: case studies basic education in Europe*. Enschede, Netherlands: SLO–Netherlands Institute for Curriculum Development.

Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme* (12. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

EIU, (2012). Starting well Benchmarking early education across the world. *Economist Intelligence Unit*, London.

Engdahl, I. (2004). Implementing a national curriculum in Swedish preschools. *International Journal of Early Childhood Education, 10*(2), 53-78.

Erkal, M. E. (2016). 1938-1980 dönemi Türkiye'de sosyal yapı ve dinamikleri. *Sosyoloji Konferanslari,*(53), 157-185.

European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat. (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice. (2017, 2 Şubat). European Union. Erişim adresi: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Organisation_of_Programmes_for_Pre-Primary_Education. Erişim tarihi: 9.10.2017

Friedner, L. (2011). Religion in public education: Sweden. G. R. (Ed.) in, *Religion in Public Education. La Religion dans L'Éducation Publique* (s. 493-502.). Trier: European Consortium for Church and State.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. the study of curriculum practice*.McGraw-Hill.US.

Gören Niron, D. (2013). *Avrupa Birliği ülkeleriyle uyumlu bir okul öncesi eğitim model önerisinin benimsenme durumu ve uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gunnarsson, L., Korpi, B. M. ve Nordenstam, U. (1999). *Early childhood education and care po licy in Sweden: Background report prepared for the OECD thematic review*. Regeringskansliet: Ministry of Education and Science in Sweden [Utbildningsdep.].

Heckman, J. J. (2008). Schools, skills, and synapses, economic ınquiry. *Western Economic Association International, 46*(3), 289-324.

Karakök, T. (2011). Menderes Dönemi'nde (1950 – 1960) Türkiye'de eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science, 1*(2), 89-97.

Karaman, Ü. (1984). Amaç, yapı ve yönetim süreçleri açılarından İsveç eğitim sistemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 17*(1), 35-45.

Kaynar, M. K. (2016). *Türkiye'nin 1950'li yılları* (2. bs.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Levin, B. (2007). *Curriculum for the 21st century: does curriculum matter?* Education Services Australia. Erişim tarihi: 25.11.2011

Lind-Valdan, A. B. (2014). *The feminist preschool? Swedish policy and practice*. Master Thesis. The State University of New Jersey.New Jersey.

Lohmander, M. K., ve Pramling Samuelsson, I. (2015). Play and learning in early childhood education in Sweden. *Psychology in Russia: State of the Art, 8*(2), 18-26.

Martin Korpi, B. (2000). Early childhood education and care policy in Sweden. Erişim adresi: https://www.oecd.org/sweden/31551259.pdf. Erişim tarihi: 05.10.2017

MEB. (1949). *IV. Millî eğitim şurası.* MEB.

MEB. (1953). *Ana okulları yönetmeliği ve programı.* Ankara: MEB.

MEB. (1981). *X. Millî eğitim şurası.* MEB.

MEB. (1988). *XII. Millî eğitim şurası.* MEB.

MEB. (1989). Okul öncesi eğitim programı. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 52(2293), 557-577.

MEB. (1990). *Okul öncesi öğretmen kılavuz kitabı.* Ankara.

MEB. (1993). *XIV. Millî eğitim şurası.* MEB.

MEB. (1994). *Okul öncesi eğitim programları (kreş, anasınıfı, anaokulu).* MEB.

MEB. (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı* . Ankara: MEB.

MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için).* Ankara: MEB.

MEB. (2012a). *12 yıl zorunlu eğitim sorular-cevaplar.* Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf . Erişim tarihi: 02.11.2017.

MEB. (2012b). 116 sayılı kurul kararı. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi,* 75 (2659), 375.

MEB. (2013a). *Okul öncesi eğitim programı.* Ankara: MEB.

MEB. (2013b). *0-36 aylık çocuklar için eğitim programı.* Ankara: MEB.

MEB. (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği.* 26.07.2014 tarih ve 29072 sayılı T.C Resmi Gazete. Erişim adresi: http://www.resmigazete. gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm. Erişim Tarihi: 13.12.2017.

MEB. (2015). *Millî eğitim bakanlığı 2015-2019 stratejik planı.* Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iysdosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf. Erişim tarihi: 08.04. 2019

MEB. (2016). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün eğitim 2015/'16.* Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı, MEB.

MEB. (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. Ankara: MEB.

Micozkadıoğlu, İ. İ. ve Berument, S. K. (2003). Okul Öncesi kurumların kalitesinin çocukların sosyal yeterliğine etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi,* 51(18), 79-93.

Ministry of Education and Research. (2008). *The development of national education report of Sweden.* Regeringskansliet.

NAEYC. (t.y.). *The 10 NAEYC program standards*. Erişim adresi: https://www.naeyc. org/our-work/families/10-naeyc-program-standards#6 Erişim tarihi: 01. 08. 2017.

Naumann, I., McLean, C., Koslowski, A., Tisdall, K. ve Lloyd, E. (2013). *Early childhood education and care provision: international review of policy, delivery and funding. Final report.* Scottish Government Social Research.

New, R. ve Cochran, M. (2007). *Early childhood education: An international encyclopedia, volumes 1-4. London:* Praeger.

Oberheumer, P. (2005). International perspectives on early childhood curricula. *International Journal of Early Childhood, 37*(1), 27-38

OECD. (1999). *Country note early childhood education and care policy in Sweden.* OECD.

OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care.* OECD.

OECD. (2011). *Starting Strong III, A quality toolbox for early childhood education and care.* OECD.

OECD. (2015). *Education at a glance: Country note-Turkey.* OECD.

OECD. (2017). *Education at a glance 2017.* OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.

Ortaylı, İ. ve Küçükkaya, İ. (2017). *Cumhuriyetin ilk yüzyılı (1923-2023).* İstanbul: Timaş Yayıncılık.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S. L., Zelazo, J. (2000). *The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Technical report.*

Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.

Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S. ve Williams, P. (2006). Five preschool curricula comparative perspective. *International Journal of Early Childhood, 38*(11).

Pramling Samuelsson, I. ve Sheridan, S. (2010). A turning-point or a backward slide: the challenge facing the Swedish preschool today. *Early Years, 30*(3), 219-227

Sağlam, M., Özüdoğru, O. F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 87-109.

Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet lpo94 [curriculum for the compulsory school system,the pre-school class and the leisure-time centre lpo94]*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (1998). *Läroplan för förskolan Lpfö98 [Curriculum for the preschool lpfö98]*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011a). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 reviderad 2010 [Curriculum for the preschool lpfö98 revised 2010]*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr11 [Curriculum for the compulsory school system,the pre-school class and the leisure-time centre Lgr11]*. Stockholm: Fritzes

Sveriges Riksdag. (tarih yok). *Sveriges Riksdag*. Erişim adresi: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2010801-om-inforande-av-skollagen_sfs-2010-801. Erişim tarihi: 18.12.2017.

Taguchi, H. L. ve Munkammar, I. (2003). *Consolidating governmental early childhood education and care services under the Ministry of Education And Science: A Swedish case study*. Paris: UNESCO.

Taguma, M., Litjens, I. ve Makowiecki, K. (2013). *Quality matters in early childhood education and care: Sweden 2013*. Paris: OECD Publications.

TEDMEM. (2018). 2017 *Eğitim değerlendirme raporu*. (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.Tihjs, A. Ve Van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Enschede, Netherlands: SLO Netherlands Institute for Curriculum Development.

Tihjs, A. ve Van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Enschede, Netherlands: SLO Netherlands Institute for Curriculum Development.

UNESCO. (2008). *What approaches to linking ECCE and primary education?* UNESCO.

UNESCO. (2012). *Sweden; World data on education: Seventh edition-2010/11*. UNESCO.

Vallberg Roth, A. C. (2006). Early childhood curricula in Sweden. *International Journal of Early Childhood, 38*(1), 77-98.

Van der Akker, J. (2007). Curriculum design research. T. Plomp ve N. Nieveen içinde, *An Introduction to Educational Design Research* (s.37-50). Enschede, the Netherlands: SLO.

Van der Gaag, J. (2000). *From child development to human development.* Washington DC: The World Bank.

Whitebook, M., Howes, C. ve Phillips, D. (1990). Who cares: Child Care teachers and the quality of care in America: *Final report of the national child care staffing study*. Oakland, CA.: Child Care Employee Project.

Young, M. E. (1996). *Early Child Development: Investing in the Future.* Direction in Development,Washington DC: The World Bank.

222 sayılı İlköğretim ve eğitim kanunu. (12.1.1961 tarih, 10705 sayılı T.C Resmi Gazete). Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html. Erişim Tarihi: 12.04.2017.

430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu. (06.03.1340 tarih ve 63 sayılı T.C Resmi Gazete). Erişim adresi: http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf. Erişim Tarihi: 12.04.2017.

657 sayılı Devlet memurları kanunu. (23.07.1965 tarih, 12056 sayılı T.C Resmi Gazete). Erişim adresi: http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf Erişim Tarihi: 21.11.2017

1739 sayılı Millî eğitim temel kanunu. (24.6.1973 tarih, 14574 sayılı T.C Resmi Gazete). Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html Erişim Tarihi: 12.04.2017.

4857 sayılı İş kanunu. (10.06.2003 tarih ve 25134 sayılı T.C Resmi Gazete). Erişim adresi: http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4857.pdf Erişim Tarihi: 21.11.2017

6287 sayılı İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazi kanunlarda değişiklik yapilmasina dair kanun. (11 Nisan 2012 tarih ve 28261 sayılı T.C Resmi Gazete). Erişim adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm. Erişim tarihi: 01.10.2017

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Cilt 3 Sayı 2 Ekim 2019 s.228-257

Journal of Early Childhood Studies
Volume 3 Issue 2 October 2019 pp.228-257

Erken çocukluk döneminde ailelerin evde ücretli bakım hizmetlerine yönelik talepleri

Family's demands for paid care services at home in early childhood period

Hüseyin Yolcu[1]

Makale Geçmişi
Geliş : 01 Mayıs 2019
Düzeltme : 04 Haziran 2019
Kabul : 09 Haziran 2019
Çevrimiçi : 10 Haziran 2019

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Öz: Bu araştırmada, ailelerin erken çocukluk eğitimi ve bakımı (EÇBE) döneminde evde ücretli bakım hizmetlerine yönelik talepleri üzerinde belirleyici olan nedenler ve bu süreçte karşılaşılan sorunların ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunda 218 aile bulunmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket yoluyla elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklere başvurulmuştur. Ailelerin evde ücretli bakım hizmetlerine talepte bulunmalarındaki nedenlerin başında ebeveynlerin çalışıyor olması, çocuğa bakacak başka kimsenin bulunmaması ve çocuklarının yaşının küçük olması gelmektedir. Güvenilir olma bakıcılarda aranan öncelik bir özellik olarak öne çıkmaktadır. İşe alınacak bakıcıların tanıdık olması tercih edilmektedir. Evde ücretli bakım hizmeti alma sürecinde yaşanılan sorunların başında, bakıcıların zamanında işe gelmemesi yer almaktadır. EÇBE döneminde evde ücretli bakım hizmetinin arz boyutunu oluşturan bakıcı kadınlar üzerinden, onların bu süreçteki algı ve deneyimleri ortaya konulmasını içeren araştırmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Talep; Eğitim talebi; Bakıcı; Evde ücretli bakım hizmetleri; Erken çocukluk dönemi

Article History
Received : 01 May 2019
Revised : 04 June 2019
Accepted : 09 June 2019
Online : 10 June 2019

Article Type
Research Article

Abstract: This study aims to reveal the determining variables on families' demand and the problems of paid care services in the early childhood period. The study is a descriptive study in scanning model. The study includes 218 families in its research group. The data is obtained via the survey the researcher has developed. Data analysis has been made using descriptive statistical methods. The main contributors to families' paid care services demand are that both parents are working without anyone else to look after their children and their children being infants or toddlers. Trustworthiness comes out as a prominent characteristic that is looked for in a potential caregiver. It is preferred that the caregiver is known or been met beforehand by the hiring family.

Keywords: Demand; Educational demand; Caregiver; Paid at-home care-giving services; Early childhood period

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932155

[1] Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, h.yolcu72@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9974-8446

Atıf için/To cite this article:
Yolcu, H. (2019). Erken çocukluk döneminde ailelerin evde ücretli bakım hizmetlerine yönelik talepleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 228-257. doi:http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932155

SUMMARY

Introduction

Studies on early childhood care and education (ECCE) demonstrate that facilitation and extentification of ECCE is beneficial for both children and the society in general (Conti and Heckman, 2012; Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman and Cemalcılar, 2005; Kaytaz, 2005; Pınarcıoğlu and Çelik, 2015). ECCE is a supporting element to women's employment from the aspects of demand and supply (Anderson and Levin, 1999; ERG and AÇEV, 2016; Kağıtçıbaşı et all., 2005; İlkkaracan, Kim and Kaya, 2015; Staab and Gerhard.2010) For example, De Barros, Olinto, Lunde and Carvalho (2011), demonstrated that free access to ECCE significantly increases women's employment and their participation in the labor market. This rate of increase is 100% in women who weren't employed before.

Families inevitably face various decisions about childcare and employment right after the point that their children are born (Del Boca, 2015). The first decision the families are to make is whether they are going to provide their children care by themselves or not. There are many factors that affect this decision. If a family is not to handle childcare by their own, they usually tend to seek the child's grandparents' or close relatives' help, which is regarded as the second-best option. In the case of the first two options failing to deliver a result, families usually think of public or private institutional care services. Yet; the problems in sufficient ECCE access, regardless of the provider being public or private, may limit the opting potential of the families (World Bank, 2015a, 2015b, 2016).

The supply-based problems with ECCE can make some families consider a fourth option over the aforementioned three solutions. This fourth option is to seek paid at-home-caregiving services. To put it more throughly, it is the option of hiring a paid babysitter to handle their children's care.

There are existing studies done in Turkey in related literature regarding caregiving services (Baytar, 2014; Dikmen and Kart, 2017; Doğan, 2018; Kakıcı, Emeç and Üçdoğruk, 2007; Koyuncu, 2018; Küçük, 2009; 2009; Suğur, Suğur and Şavran, 2008; Yaman, 2010). Yet, this study directly aims to detect the determining factors on families' paid at-home childcare services demand and the problems they experience, as different from the previous studies on the topic.

Method

The study is a descriptive study made in the general survey model. The target population of the study consists of families that employ paid at-home caregiving services during the ECCE period in the cities of Ankara and Kastamonu. Yet, it has not been possible to reach a definitive conclusion about the actual size of the target population of the study. Because of this, simple random sampling method was used to provide a target population for the study. The study group consists of 218 families. The data has been obtained by a survey developed by the researcher. The said data have been analyzed with descriptive statistical methods.

Results

The most prominent three resaons that contribute to families' demand for paid at-home caregiving services during ECCE are the mother and father both being employed (47,8%), the child being junior age-wise (17,0%) and that the family does not have anyone to look after their children except for the family members (8,7%).

The most likely qualities for families to consider in their potential caregiver are the caregiver being trustworthy (10,6%), the age of the caregiver (10,3%), the references for the caregiver (9,9%) and that the caregiver's education level (9,9%). The majority of families prefer that the caregiver be someone they know (33,5%). Asides from that, families usually hire this type of services for their children aged 0-12.

58,2% of families have reported that they have an age limit in their potential hire while 47,2% reported otherwise. More so, the majority of families prefer that the children be looked after in their own homes.

Only 2,3% families reported using tracking devices or similar tools while their children are with their caregiver while a 65% claimed that they make a phone call to check up on them if necessary. The most prominent problem families have with their caregivers is that caregivers not arriving in time to work.

Conclusion and Discussion

Families demand paid at-home care services for reasons like their family consisting of working parents, family failing in finding somebody else to look after their children and their children's junior age. The fact that a majority of the families that participated in this study hired a caregiver for their children starting from 0-12 months of age also supports this result. In Ceylan's (2019) study, it is observed that families prefer institutional child care services rather than at-home ones in order to support their children's development and education.

The caregiver being trustworthy is the primary qualification that families seek in their search of a caregiver. It can be said that the reason behind families' choice of caregivers they already know over stranger individuals is ruling out the potential risks in the case of choosing a person they do not know at all. The study findings in literature also supports this finding (Dikmen and Kart, 2017; Fidan and Özdemir, 2011). It is expected from caregivers that they not only look after the children but also they make educational acts and help with housework. The formal relationship between the caregiver and family can be transformed into a close and patriarchal, family-like one with time (Suğur, Suğur, and Şavran, 2008). It can be said that generally, families are content with their caregivers and plan to keep them until their children enrolls in school. The biggest problem families experience with their caregiver is that their caregiver not arriving work on time.

GİRİŞ

Sosyal bakım hizmet alanının önemli alt alanlarından biri olan erken çocukluk bakım ve eğitimi (EÇBE); çocuğun doğumundan zorunlu eğitime başlama yaşına kadar olan büyüme, gelişme ve bakımla ilgili tüm süreçleri içermektedir. Bu dönemdeki bakım ve eğitim hizmetlerinin niteliğinin, çocukların zihinsel gelişimlerinin yanı sıra, dil becerisi, duyusal denetimi ve kavrama becerisi üzerinde oldukça belirleyici olduğu bilinmektedir (Eğitim Reform Girişim [ERG] ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 2016). EÇBE ile ilgili olarak yapılan araştırmalar bu hizmetlerin kurumsal olarak sunulması ve yaygınlaştırılmasının hem çocuk hem de toplum açısından yararını ortaya koymaktadır (Conti ve Heckman, 2012; Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Cemalcılar, 2005; Kaytaz, 2005; Pınarcıoğlu ve Çelik, 2015; Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2013). Örneğin, Kağıtçıbaşı ve diğerleri (2005) tarafından yapılan "Erken Destek Projesi" adlı boylamsal araştırmada elde edilen bulgular burada belirtilenleri doğrulamaktadır. Buna göre, EÇBE'den yararlanan çocukların, böyle bir eğitimi almayan çocuklarla karşılaştırıldığında, ortalama eğitim sürelerinin daha fazla olduğu, birçoğunun üniversiteye devam ettiği, yüksek statülü işlerde çalıştığı, çağdaş, sosyal ve ekonomik yaşama katılımlarının da daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kaytaz'ın (2005) araştırma bulguları, bu dönemde çocuklara yapılan yatırımların getirisinin yüksek, maliyetinin ise düşük olduğunu göstermektedir. Yine, aynı araştırmada, EÇBE'ye yapılacak her 1 liralık yatırımın ekonomiye 7 liraya kadar kazanç olarak döneceği belirtilmektedir. Ayrıca, Conti ve Heckman (2012) de yaşamın ilk yıllarında yapılan böylesi bir yatırımın ileriki yıllardaki getiriler için bir zemin oluşturduğunu belirtmektedir.

Bilindiği üzere, birçok kültürde çocuk yetiştirme ve bakımı kadınların görevi olarak kabul görmektedir. Bu nedenle, çocuk yetiştirme ve bakımı kadınların "evde/ücretsiz emeğiyle" ve "anne" olmanın gerektirdiği bir bilinç bağlamında yerine getirilmesi gereken cinsiyete dayalı bir toplumsal rol ve sorumluluk olarak düşünülmektedir (Pınarcıoğlu ve Çelik, 2015). Örneğin, Türkiye'de yapılan bir araştırmada, kadınların erkeklere göre çocuk bakımına 3 kat daha fazla zaman ayırmasına karşın, çocukların ev ödevlerine ise hemen hemen eşit zaman ayırdıkları tespit edilmiştir (Kasnakoğlu, Dayıoğlu ve Erdil, 1997). Bununla birlikte, Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü'nün ([HÜNEE], 2014) yapmış olduğu 2013 yılı Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması'na katılan kadınların %19'u çalışmama nedeni olarak çocuk bakmak zorunda olduklarını belirmişlerdir. Kızılgöl'ün (2012) araştırma bulgusu da burada belirtilenlerle örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada, evli kadınların 0-5 yaş grubunda çocuklarının bulunması onların işgücüne katılımını sınırlandıran bir neden olarak ortaya konmuştur. Yapılan araştırmalar EÇBE hizmetlerinin arz boyutundaki genişlemenin kadınların işgücü piyasasını katılımını desteklediğini göstermektedir

(Anderson ve Levin, 1999; ERG ve AÇEV, 2016; Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 2005; İlkkaracan, Kim ve Kaya, 2015; Staab ve Gerhard.2010). Örneğin, De Barros, Olinto, Lunde ve Carvalho (2013), EÇBE hizmetlerine ücretsiz erişim sağlanmasının çocuk sahibi kadınların istihdamı ve işgücü piyasasına katılımını kayda değer (%36'dan %40'a) artırdığını ortaya koymuşlardır. Bu artış oranı daha önce işgücü piyasasına dahil olmayan çocuk sahibi kadınlarda iki kat daha fazladır.

Aileler çocuk sahibi olduklarında, kaçınılmaz bir biçimde çocuk bakımı ve istihdama katılma ile ilgili çeşitli kararlarla karşı karşıya kalmaktadır. Dolayısıyla, ailelerin alacağı bu kararlardan ilki, çocuklarının bakımını öncelikle kimin üsteleneceğidir (Del Bolca, 2015). Ailelerin bu kararı üzerinde belirleyici olan birçok faktör bulunmaktadır. Örneğin, çocuğun yaşı, ailelerin inançları, öncelikleri, gelir düzeyi, çalışma saatleri veya ulaşım türü bu kararlar üzerinde belirleyici olan faktörlerin başında gelmektedir (Blau ve Hagy, 1998; Carlin, Davis, Krafft ve Toutd, 2019). Eğer, aileler çocuklarının bakımını kendileri üstlenemeyecekse, bu durumda ikinci en iyi seçenek olan büyük ebeveynlerden ya da yakın akrabalardan yardım alma yoluna başvurmaktadır. Bunun nedeni, büyük ebeveynlerin ya da yakın akrabaların bu konuda ailelere yardımcı olması yönünde geleneksel bir anlayışın olmasıdır. Dünya Bankası'nın (2015) ilgili araştırmasında, çalışan kadınlar kendileri veya eşleri çocuklara bakamadığında büyük ebeveynlerin çocuklarına bakmasını çalışamayan kadınlarla karşılaştırıldığında daha fazla istemektedir. Türkiye'de, Sağlık-Sen Stratejik Araştırmalar Enstitüsü'nün ([SASAM], 2018) kadın sağlık çalışanları üzerinden yürütmüş olduğu araştırmada, katılımcıların %36,4'ünün çocuklarının bakımı büyük ebeveynler tarafından üstlenildiğini, %3,7'ü ise yakın bir akrabasının üstlendiğini belirtmiştir. Alanyazında yapılan araştırmalar, büyük ebeveynlerin çocuk bakımında annelere destek vermesi durumunun kadınların işgücü piyasasına katılma kararlarında belirleyici olduğunu göstermektedir (Aassve, Arpino ve Goisis, 2012; Del Bolca, 2015). Söz konusu bu konuyla ilgili olarak İtalya'da yapılan bir araştırma; büyük ebeveynlerin çocuk bakımını üstlenmiş olmalarının, annelerin işgücü piyasasına katılımı üzerindeki etkisinin pozitif ve istatistiksel olarak da anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu etki düşük eğitim düzeyine sahip kadınlar ve genç anneler arasında; ülkenin merkez ve kuzeyinde daha güçlüdür (Arpino, Pronzato ve Tavares, 2012).

Yukarıda belirtilen ilk iki seçenekten herhangi birinin gerçekleşmemesi durumunda, aileler üçüncü ve dördüncü seçenek arasında yer alan; kurumsal (kamu veya özel kurumsal bakım hizmeti) ile evde özel bakım hizmetine başvurmayı gündeme alabilmektedir. Ailelerin belirtilen bu son iki seçenekten birine karar verirken, çocuğun bakımını üstlenecek kurum veya kişiye güvenip güvenmeyeceğine, her iki seçeneğin aile bütçesine olası maliyetinin ne kadar olacağına ve yine her iki seçenek çerçevesinde yapacakları tercihin kendilerinin beklentilerine kadar ne kadar uygun olup olmadığına

da karar vermek durumundadır (Del Bolca, 2015). Ancak, gerek kamu gerekse özel sektör tarafından sağlanan nitelikli ve yeterli EÇBE hizmetlerine erişimde sorunlar olması ailelerin bu yönde yapacakları tercihlerini sınırlandırabilmektedir (World Bank, 2015a, 2015b, 2016). Örneğin, Türkiye'de son yıllarda gerek kamu gerekse özel kurumsal bakım hizmetlerinin yaygınlaştırılması yönünde yoğun bir çaba gösterilmesine karşın, yine OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ülkelerinin gerisinde olduğu gözlenmektedir (İlkkaracan, Kim ve Kaya, 2015; Dünya Bankası, 2015; OECD, 2017). EÇBE döneminde, kurumsal bakım hizmeti veren kamu veya özel bakım kurumlarının arz boyutunda yaşanan niceliksel ve niteliksel anlamdaki sorunların olması, ailelerin bu seçeneğe başvurmalarını sınırlandırdığı söylenebilir (Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu, 2009; World Bank, 2015a).

Yukarıda yapılan açıklamaların dışında, ailelerin kurumsal bakım hizmetine başvurmalarını sınırlandıran nedenlerden biri de çocuğun yaşı olduğu görülmektedir. Aileler, genellikle, küçük yaş gruplarındaki çocukların bakımlarında kurumsal destek alma yerine, ya kendileri bakmakta yahut büyük ebeveynlerden destek almakta veya evde bakım hizmetlerine başvurmaktadır (Beşpınar, 2016). Dolayısıyla, ilk üç seçenek bağlamında; çocuklarının bakımına çözüm arayışında başarısız olan aileler, dördüncü ve sonuncu seçenek olan evde ücretli bakım hizmetine başvurabilmektedir. Bu durum biraz daha somut bir ifadeyle, çocukların bakımı için ailelerin "ücretli özel çocuk bakıcısı" hizmetine yönelmeleridir. Türkiye'de 2013 yılında çalışan kadınların %25,6'sı çocuklarının bakımında ücretli bakım hizmetlerinden yararlanmaktadır (HÜNEE, 2014). SASAM'ın (2018) yukarıda belirtilen araştırmasında, sağlık çalışanları arasında ücretli bakım hizmetlerinden yararlananların oranı ise %26,4'tür. Bu veriler dikkate alındığında, söz konusu ailelerin bu yöndeki tercihinin, bir anlamda, işgücü piyasasında ücretli kadın emeğine olan talebi de artırdığı söylenebilir. Ancak, Paker ve Uysal'ın (2016) çalışmasına katılan kadınlar evde ücretli bakım hizmeti veren bakıcılarının çocuklarına gerekli bakımı ve eğitimi sağlama noktasında kuşkularının olduğunu belirtmiştir. Örneğin, Baytar'ın (2014) araştırması evde ücretli bakım hizmeti veren kadınların bakımını üstlendikleri çocuklardaki dil gelişim sorunlarının daha fazla olduğunu ortay koyması, yukarıda belirtilen kadınların kuşkularında bir doğruluk payı olduğunu göstermektedir

Türkiye'de ilgili alanyazında bakıcı hizmetlerine yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Baytar, 2014; Dikmen ve Kart, 2017; Doğan, 2018; Kakıcı, Emeç ve Üçdoğruk, 2007; Koyuncu, 2018; Küçük, 2009; Suğur, Suğur ve Şavran, 2008; Yaman, 2010). Ancak, yapılan bu araştırma yukarıda belirtilen araştırmalardan farklı olarak doğrudan ailelerin evde ücretli çocuk bakımı hizmetlerine olan talepleri üzerine yoğunlaşmıştır. Dolayısıyla, bu araştırmanın alanyazında diğer araştırmaların eksik bıraktığı bir boyutu tamamlamanın ötesinde, konuyla ilgili yapılan ilk araştırma olma özelliğini taşıdığı

söylenebilir. Buna ek olarak, araştırmada elde edilen bulguların konuyla ilgili farklı çalışmalara ışık tutacak nitelikte olduğunun da belirtilmesi gerekmektedir.

Yukarıda yapılan açıklamalar çerçevesinde bu araştırmanın genel amacı, ailelerin EÇBE döneminde evde ücretli bakım hizmetlerine yönelik talepleri üzerinde belirleyici olan nedenler ve süreçte ortaya çıkan sorunların belirlenmesidir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Evde ücretli bakım hizmeti talep eden ailelerin;
   a. Bu hizmete talepte bulunma nedenleri nedir?
   b. Bakım hizmeti verecek olan kadınlarda aradıkları özellikler nedir?
2. Evde ücretli bakım hizmeti talep eden ailelerin;
   a. Bakıcıların yaşı, bakım yeri, bakım süresi ve çocuklarını bakıcıya verme yaşı ilgili tercihleri nelerdir?
   b. Bakıcıları işe alma, ek görev talep etme ile ilgili tercihleri nelerdir?
3. Evde ücretli bakım hizmeti talep eden ailelerin;
   a. Bakıcılara verdikleri ücret ne kadardır?
   b. Bakıcılara verilen ücret aile bütçesini zorlamakta mıdır?
4. Evde ücretli bakım hizmeti talep eden aileler gün içerisinde bakıcılarını denetlemekte ve kontrol etmekte midir?
5. Evde ücretli bakım hizmeti talep eden ailelerin;
   a. Bakım hizmeti aldıkları kadınlardan memnun olup olmama durumları nedir?
   b. Bakım hizmeti aldıkları kadınlarla daha ne kadar devam etmeyi düşünmektedir?
   c. Bakım hizmeti aldıkları kadınlarla yaşadıkları sorunlar nedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Tarama modeli araştırmaları bir grubun belirli özelliklerini ortaya koymak için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bir araştırmanın tarama deseninde bir araştırma olarak nitelendirilmesi için birkaç niteliğe sahip olması gerekmektedir. Bunlar; (1) Araştırma örneklemini temsil edecek bir evren ve örnekleme sahip olması, (2) verilerin standart bir veri toplama aracı (anket formu, gözlem çizelgesi ya da görüşme yönergesi vb.) ile sistemli bir biçimde toplanması ve (3) verilerin istatistiksel olarak çözümlenebilmesidir (De Vaus, 1990 akt. Şavran, 2012). Bütün bunlar dikkate alındığında, ailelerin EÇBE döneminde evde ücretli bakım hizmetlerine olan talebin nedenlerini ve bu süreçte

karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın, tarama modelinde betimsel bir araştırma olduğu söylenebilir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, Ankara ve Kastamonu illerinde EÇBE döneminde evde ücretli bakım hizmetinden yararlanılan ailelerden oluşturmaktadır. Ancak, araştırmanın çalışma evreninin büyüklüğü hakkında tam bir bilgiye ulaşmak mümkün olmamıştır. Söz konusu bu duruma bağlı olarak tesadüfi ve tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden birine dayalı olarak bir örneklem grubu oluşturulamamıştır. Fraenkel ve Wallen (2009) böylesi durumlarda kolay örnekleme yöntemine başvurabileceğini belirtmektedir. Kolay örnekleme yöntemi araştırmacıya kendi yakın çevresinde erişebildiği ve istekli kişileri örnekleme dahil etmesine izin vermektedir (Creswell, 2012).

Kolay örnekleme yöntemi araştırmacıya zaman, para ve işgücü kayıpları bakımından tasarruf sağlayan bir yöntem olarak bilinmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Ancak, bu yönteme bağlı olarak elde edilen araştırma sonuçlarının güvenirliği oldukça düşüktür. Bu nedenle, araştırma sonuçlarının evrene genellenmesi söz konusu değildir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013; Creswell, 2012; Fraenkel ve Wallen, 2009).

Yukarıda yapılan açıklamalar çerçevesinde kolay örnekleme yöntemine başvurularak bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan çalışma grubunda 218 aile bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan ailelerin sosyo-demografik değişkenlere yönelik olarak; araştırmaya katılan ebeveynin cinsiyeti, çocuğun kiminle birlikte yaşadığı, anne-baba eğitim, anne-baba meslek, anne-baba çalışma durumu, ailenin aylık ortalama gelir düzeyi, oturulan evin mülkiyet durumu ve türü, kira/lojman ücreti ve evde yaşayan kişi sayısına ilişkin bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Ailelerin Sosyo-demografik değişkenleri

Değişken	f	%	Değişken	f	%
Ebeveynin cinsiyeti			Aile gelir düzeyi		
Kadın	172	78,9	5000 TL* ve altı	74	34,68
Erkek	46	21,1	5001-7500 TL	102	46,8
Toplam	218	100,0	7501-10000 TL	37	17,0
			10001 TL ve üstü	5	2,3
Çocuğun kiminle yaşadığı			Toplam	218	100,0
Anne ve baba ile birlikte	173	79,4			
Anne ile birlikte	45	20,6	Evin mülkiyeti		
Toplam	218	100,0	Kendime-eşime ait	124	56,9
			Lojman	14	6,4
Anne eğitim			Kira	75	3,4
Ortaokul/ilköğretim	5	2,3	Başkasına ait, kira verilmiyor	5	2,3
Lise	24	11,0	Toplam	218	100,0
Yükseköğretim	168	77,1			

Lisans üstü	21	9,9
Toplam	218	100,0
Baba eğitim		
Ortaokul/ilköğretim	3	1,6
Lise	23	10,6
Yükseköğretim	164	75,2
Lisans üstü	28	12,8
Toplam	218	100,0
Anne Çalışma durumu		
Çalışıyor	216	99,1
Çalışmıyor	2	0,9
Toplam	218	100,0
Baba Çalışma durumu		
Çalışıyor	215	98,7
Çalışmıyor	3	1,3
Toplam	218	100,0

Kira/Lojman ücreti		
250 TL ve altı	3	1,4
251-500 TL	30	1,8
501-750 TL	43	19,7
751 TL ve üzeri	13	6,0
Kira ücreti ödemiyor	129	59,2
Toplam	218	100,0
Hanehalkı sayısı		
Üç kişi	80	36,7
Dört kişi	96	44,0
Beş kişi	34	15,6
Alt kişi ve üzeri	8	3,7
Toplam	218	100,0

*Türk Lirası

Tablo 1'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan ebeveynlerin %78,9'u kadın, %21,1'i erkektir. Ailelerin %79,4'ünde çocuğun kendi ebeveynleri birlikte yaşadığı, %20,6'sın da anneleri ile birlikte yaşadığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan ailelerde ebeveynlerin eğitim düzeylerine bakıldığında annelerin %2,5'i ilköğretim, %11'i lise, %77,1'i üniversite, %9,6'sı lisansüstü mezunudur. Babaların ise %1,6'sı ilköğretim, %10,6'sı lise, %75,2'si yükseköğretim, %12,8'i lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Evde ücretli bakım hizmeti talebinde bulunan ailelerdeki ebeveynlerden annelerin %99,7'si, babaların ise %98,7'si çalıştığı görülmektedir. Yine, Tablo 1'deki veriler ailelerin gelir düzeyleri bakımından ele alındığında, ücretli bakım hizmeti talep eden ailelerin %34'ü 5000 TL ve altında bir gelire sahip iken, % 46,8'i 5001-7500 TL arasında, %17'si 7501-10000 TL arasında ve %2,5'i de 10001 TL ve üzerinde bir gelire sahiptir.

Tablo 1'deki bilgilere göre, evde ücretli bakım hizmeti talep eden ailelerin % 56'sının oturduğu evin mülkiyeti kendisine ait olduğu, %6,4'ünün lojmanda %3,4'ünün kirada oturduğu, %2,3'ünün de oturduğu evin başka birine ait olduğu; ancak herhangi bir kira ücreti ödemediği görülmektedir. Kirada/lojmanda oturan ailelerin %1,4'ü 250 TL ve altında kira ücreti öderken, %13,8'i 251-500 TL arasında, %19,7'si 501-750 TL arasında ve % 6'sı da 751 TL ve üzerinde kira ücreti ödemektedir. Ailelerin %59,2'sinin ise herhangi bir kira ücreti ödemediği görülmektedir. Son olarak, araştırmaya katılan ailelerin %36,7'sinde üç kişi bulunurken, %44'ünde dört, % 15,6'sında beş kişi ve %3,7'sinde ise altı ve üzerinde kişi bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, sosyal bilimlerde en sık kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olan anket kullanılmıştır. Anketler belli bir konuyla ilgili çok sayıda sorudan oluşan ölçme araçları olarak bilinir (Doğan, 2013). Buna göre anket; insanların yaşam koşullarının yanı sıra davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimleye yönelik bir dizi sorudan oluşan standart bir veri toplama aracıdır (Balcı, 2011; Thomas, 1998 akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

EÇBE döneminde ücretli bakım hizmetlerine başvuran ailelerin bu taleplerine ilişkin verilerin elde edilebilmesi için araştırmacı tarafından "Erken Çocukluk Döneminde Bakıcı Hizmetlerine Talep Anketi" geliştirilmiştir. Söz konusu anketin geliştirilmesinde beş aşamalı bir süreç izlenilmiştir. İlk aşamada, uygulamada görev yapan öğretmenler ve evde özel bakım hizmeti alan ailelerle görüşülerek madde havuzunda yer alacak sorular belirlenmiştir. İkinci aşamada madde havuzunda yer alan sorular bir elemeden geçirilmiş ve bunun ardından taslak bir veri toplama aracı oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada taslak olarak hazırlanan veri toplama aracı aralarında alan uzmanları, öğretmeneler ve ailelerin de bulunduğu 15 kişilik bir uzman grubunun görüşüne sunulmuştur. Böylelikle, veri toplama aracının kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Dördüncü aşamada ise uzman görüşü grubundan gelen görüşler gözden geçirilerek veri toplama aracına son hali verilmiştir. Beşinci ve son aşamada ise veri toplama aracında yer alan soruların okunup anlaşılmasında bir sorun olmadığının belirlenmesi için üç kişi ile uygulama öncesinde ön bir uygulama/pilot çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda ankette yer alan soruların okunması ve anlaşılmasında bir sorun olmadığı anlaşılmıştır. Bütün yapılan bu çalışmaların ardından veri toplama sürecine geçilmiştir.

Araştırma verilerini elde etmek için geliştirilen anket, iki kısımdan oluşmaktadır. Söz konusu anketin ilk kısmında araştırmaya katılan ailelerin sosyo-demografik değişkenlerini belirmeye yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci kısımda ise ailelerin evde ücretli bakım hizmetlerine yönelik talepleri ile ilişkili olan nedenleri ve bu süreçte yaşanan soruları ortaya koymaya yönelik kapalı ve açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aracı Ankara ve Kastamonu illerinde uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında iki farklı stratejiye başvurulmuştur. Bunlardan ilkinde, araştırmacı bulunduğu ilde kendisi uygulama yapmıştır. İkincisi ise araştırmacının her iki ildeki arkadaşları aracılığıyla yakın çevrelerinde EÇBE döneminde evde bakım hizmetlerine başvuran ailelere bu anketlerin

ulaştırılması sağlanmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanması 2017'de Nisan ve Aralık ayları arasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel istatistiklerden yararlanılarak çözümlenmiştir. Veri toplama aracında yer alan sorular arasında bulunan; ailelerin neden evde ücretli bakım hizmetlerine gereksinim duyduğu, bakıcılarda aradıkları özellikler, bakıcılardan hangi eğitsel faaliyetleri yapmalarını istedikleri, bakıcıdan memnun olup olmadıkları ve bakıcılarıyla hangi sorunları yaşadıklarına ilişkin sorular açık uçlu sorulardır. Araştırmaya katılanların bu sorulara verdikleri yanıtlar ilk önce kendi içinde sınıflandırılmıştır. Bunun ardından yine betimsel istatistiklere dayalı olarak sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

Ailelerin evde özel ücretli bakım hizmetine talepte bulunmalarının nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ailelerin bakıcı hizmetlerine talepte bulunmalarının nedenleri

	f	%
Çocuğun düzeninin bozulmaması	1	0,4
Çocuğun kalabalık ortama sokulmak istenilmemesi	1	0,4
Çocuğun uyku düzeninin bozulmak istenilmemesi	1	0,4
Çocuğun kreşe gitmek istememesi	1	0,4
Çocuğun oyuncaklarını istemesi	2	0,9
Çocuğun yabancılık çekmesi	2	0,9
Çocuğun evde yatağını istemesi	2	0,9
Yakında kreş olmaması	2	0,9
Kendi evlerinin müsait olması	3	1,3
Bakıcının ev işlerine yardım etmesi	3	1,3
Çocuğun hasta olmasından endişelenilmesi	3	1,3
Çocuğun evde daha mutlu olması	7	3,0
Aile büyüklerinin yanlarında olmaması	10	4,3
Çocuğun tuvalet eğitimini kazanmaması	11	4,8
Ev ortamının daha güvenli olması	12	5,2
Bakacak kimse olmaması	20	8,7
Çocuğun yaşının küçük olması	108	17,0
Anne-babanın çalışması	110	47,8
		100,0

Tablo 2 incelendiğinde, EÇBE döneminde evde özel bakıcı talebinde bulun ailelerin bu taleplerinin arakasında en önemli neden % 47,8'lik bir oranla anne-babanın çalışmasıdır. Bunu sırasıyla çocuğun

yaşının küçük olması ve kendileri dışında çocuklara bakacak kimsenin olmaması izlemektedir (sırasıyla %17,0 ve %8,7). Araştırmaya katılan ailelerin bakıcı hizmeti talepleri üzerinde en az etkili nedenler ise çocuğun uyku düzeninin bozulmasını istememeleri (%0,4), çoğun kalabalık ortama sokulmak istenmemesi (%0,4) ve çocuğun kreşe gitmek istememesi (%,0,4) olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te evde ücretli bakım hizmetlerine talepte bulunan ailelerin çocuklarının bakımını üstlenecek bakıcılarda aradıkları özelliklere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3. Ailelerin bakıcılarda aradıkları özellikler

		%
Çocuğa yaklaşımı	2	0,5
Dürüst olması	2	0,5
İlgili olması	2	0,5
Medeni durumu/evli olması	2	0,5
Sigara kullanmaması	3	0,7
Bakımlı olması	5	1,1
Çocuk sahibi/anne olması	5	1,1
Ekonomik durumu	6	1,4
Tecrübeli olması	6	1,4
Becerikli olması	10	2,3
Giyimi-duruşu	10	2,3
Samimi olması	10	2,3
Çalışkan olması	13	3,0
Eve gelebilmesi	15	3,4
İletişiminin iyi olması	15	3,4
Yakın olması	15	3,4
Güler yüzlü olması	23	5,3
Çocuğu sevmesi	26	6,0
Tanıdık olması	30	6,9
Temiz olması	38	8,7
Eğitimli olması	43	9,9
Referanslı olması	43	9,9
Yaşı	45	10,3
Güvenilir olması	46	10,6
Diğer	10	2,3
		100,0

Tablo 3'te görüleceği üzerine, EÇBE hizmetlerine başvuran ailelerin çocuklarının bakım sorumluluğunu üstlenecek bakıcılardan en fazla talep ettikleri özellikler arasında sırasıyla; bakıcının güvenilir olması (% 10,6), bakıcının yaşı (%10,3) bakıcının referansının olması (%9,9) ve eğitimli olması (%9,9) yer almaktadır. Yine Tablo 3'te yer alan bulgulara göre, ailelerin bakıcılarda en az aradıkları özellikler ise bakıcının çocuğa yaklaşımı (%0,5), dürüst olması (%0,5), medeni durumu/evli olması (%0,5), sigara kullanmaması (%0,7) ve bakımlı olması (%0,1,1) olduğu anlaşılmaktadır.

Ailelerin çocuklarına bakıcı tercih ederken yaş sınırı arama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ailelerin bakıcılarda yaş sınırı arama durumu

	f	**%**
Evet	103	47,2
Hayır	115	52,8
	218	100,0

Tablo 4'teki verilere göre araştırmaya katılanların % 47,2'si bakıcı tercih ederken yaş sınırını göz önünde bulundururken, %52,8'i ise bulundurmadığını belirtmiştir.

Ailelerin bakıcı tercihlerinde neyin belirleyici olduğuna ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ailelerin bakıcı tercihinin belirleyicileri

	f	%
Eğitim	9	4,1
Deneyim	32	14,7
Tanıdık	114	33,5
Referans	63	28,9
		100,0

Tablo 5'teki verilere göre, araştırmaya katılanların % 4,1'i bakıcının eğitiminin kendileri için bir tercih nedeni olarak belirtirken, % 14,7'si deneyimli olmasının, % 33,5'i tandık olmasının ve % 28,9'da referansının iyi olmasının bir tercih nedeni olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 6'da ailelerin çocuklarını bakımını üstelenin bakıcıları işe alırken herhangi bir sağlık raporu talep etme durumlarına ilişkin verilere yer almaktadır.

Tablo 6. Sağlık raporu talep etme durumu

	f	**%**
Evet	34	15,6
Hayır	184	86,4
		100,0

Tablo 6'daki verilere göre, araştırmaya katılan ailelerin % 15,6'sı çocuklarının bakımını üstlenecek bakıcılardan onların sağlık durumunu gösteren bir rapor talep ettiklerini, % 84,4'ü ise bu yönde herhangi bir talepte bulunmadıklarını belirtmiştir.

Ailelerin çocuklarını bakıcıya kaç aylıktan itibaren verdiklerine ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Çocukların kaç aylıktan itibaren bakıcıya verildikleri

	f	%
0-12	114	52,3

12-24	75	34,4
24-36	26	11,9
36-48	3	1,4
		100,0

Tablo 7'den görüleceği üzere, araştırmaya katılan ailelerin % 52'si çocuklarını 0-12 ay arasında iken bakıcıya verdiklerini belirtirken, % 34,4'ü 12-24 ay arasında, % 11,9'u 24-36 ay arası ve % 1,4'ü ise 36-48 ay arasında bakıcıya verdiklerini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan ailelerde bakıcıların çocuklarının bakımıyla ne kadar süredir ilgilendiklerine ilişkin bilgiler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Bakıcılarının ailelerin çocuklarının bakım hizmetini ne kadardır süredir yerine getirdiği

	f	%
1 yıldan az	58	26,6
1 yıl	55	25,7
2 yıl	41	18,8
3 yıl	23	10,6
4 yıl ve daha fazla	40	18,3
		100,0

Tablo 8'de araştırmaya katılanların % 26,6'sı 1 yıldan daha az süredir çocukların bakımı için bakıcı hizmetinden yararlandıklarını belirtirken, % 25'si 1 yıldır, % 18,8'i 2 yıldır, % 10,6'sı 3 yıldır ve % 18,3'ü de 4 yıl ve daha fazla bir süredir bakıcılarının çocuklarının bakımın hizmetini üstlendiğini belirtmiştir.

Çocuğun bakıcıyla geçirdiği süre ile ilgili bilgiler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Çocuğun bakıcıyla geçirdiği süre

	f	%
2 saat	4	1,9
3-4 saat	20	9,2
5-6 saat	77	35,3
7-8 saat	97	44,5
9 saat ve üzeri	20	9,2
		100,0

Tablo 9'dan izleneceği üzere, araştırmaya katılan aileler %1,9'u çocukların bakıcısıyla 4 saat bir arada olduğunu belirtirken, %9,2'si 3-4 saat, %35,3'ü 5-6 saat, %44,5'i 7-8 saat ve % 9,2'si de 9 saat ve üzerinde bir arada olduğunu ifade etmiştir.

Bakıcıdan ailelerin çocuklarına uygulamasını talep ettikleri herhangi bir eğitsel faaliyet olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Bakıcılardan çocuklara eğitsel faaliyet uygulamalarını talep etme durumu

	f	**%**
Evet	87	37,1
Hayır	131	62,9
		100,0

Tablo 10'dan görüleceği gibi, ailelerin %37,1'i bakıcılarından çocuklarına eğitsel faaliyet uygulamalarını talep ettiklerini, % 62,9'u ise böyle bir taleplerinin olmadığını söylemiştir.

Tablo 11'de ailelerin bakıcılardan uygulamaları istedikleri eğitsel faaliyetlere ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 11. Bakıcılardan istenilen eğitsel faaliyetler

	f	%
Müzik aletleri çalma	2	1,3
Ahlak eğitimi	2	1,3
Televizyondan uzak durması	2	1,3
Renk bilgisi	2	1,3
Çizgi film/CD izleme	3	2,0
Yaşıtlarıyla bir arada oynaması	3	2,0
Zeka oyunları	3	2,0
Eşleştirme kartları	4	2,6
Küçük kas becerisi gelişimi	4	2,6
Sayı sayma	4	2,6
Fiziksel faaliyetler	4	2,6
Yapboz	5	3,3
Boyama yapması	8	5,3
Masal/hikaye kitabı okuma	9	6,0
Çocuk şarkıları	9	6,0
Beceri oyunları	12	7,9
Konuşma ile ilgili faaliyetler	12	7,9
Resim yapması	14	9,3
Eğitsel oyun	39	25,8
Diğer	10	6,6
		100,0

Tablo 11'e göre, ailelerin bakıcılardan en fazla istedikleri eğitsel faaliyetleri arasında sırasıyla eğitsel oyun (%25,8), resim yapma (%9,3), beceri oyunları (%7,9) ve çocuk şarkıları (%7,9) olduğu anlaşılmaktadır. Ailelerin bakıcılardan en az istedikleri eğitsel faaliyetler arasında ise müzik aletleri çalma (%1,3), ahlak eğitimi (%1,3) ve televizyon izlememelerini isteme (%1,3) bulunmaktadır.

Çocuğun bakımının nerede yapıldığına ilişkin bulgular Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Çocuğun bakımının nerede yapıldığı

	f	%
Kendi evimde	172	78,9
Bakıcının evinde	46	21,1
		100,0

Tablo 12'de yer alan bulgulara göre, ailelerin % 78,9'u bakıcıların çocuğun bakımını kendi evinde yaptığını ifade ederken, % 21,1'i ise bakıcının evinde yapıldığını belirtmiştir.

Ailelerin bakıcılardan çocuk bakımı dışında ek görevler isteme durumuna ilişkin bulgulara Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Bakıcılara çocuk bakımı dışında ek görevler verme durumu

	f	%
Evet	64	29,4
Hayır	154	70,6
		100,0

Tablo 13'teki bulgular göz önünde bulundurulduğunda ailelerin % 29,4'ü çocuklarının bakımını üstlenen bakıcılara ek görev verdiğini, %70,6'sı ise herhangi bir ek görev vermediğini belirtmiştir.

Bakıcılara çocuk bakımı dışında verilen ek görevlerin neler olduğuna ilişkin bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Bakıcılara çocuk bakımı dışında verilen ek görevler

	f	%
Çocukla haftada bir kurabiye ya da kek yapması	1	1,2
Bazen bulaşık makinesindekileri dizmesi	1	1,2
Bazen çamaşırları asması	1	1,2
Bazen çocuk hastalandığında doktora götürmesi	1	1,2
Ütü yapması	6	7,0
Ortalığı düzenlemesi	8	9,3
Çocuk odasını temizleme ve düzenleme	32	37,2
Öğle yemeği hazırlaması	36	41,9
		100,0

Tablo 14'teki veriler dikkate alındığında, ailelerin bakıcılara en fazla verdikleri ek görevler sırasıyla çocuğa öğle yemeği hazırlama (%41,9), çocuk odasını temizleme ve düzenleme (%37,2) ve ortalığın düzenlenmesi (%9,3) yer almaktadır. Bunun dışında ailelerin bakıcılardan nadirde olsa çocuklarıyla birlikte kurabiye veya kek yapma, bulaşıkları dizme (%1,3), çamaşırları asma, ütü yapma (%1,3) gibi ek görevler istedikleri de olmaktadır.

Ailelerin takip amaçlı bir cihaz kullanma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Ailelerin çocukları bakıcısıyla beraberken takip amaçlı cihaz kullanma durumu

	f	%
Evet	5	2,3
Hayır	213	97,7
		100,0

Tablo 15'teki verilere göre, ailelerin yalnızca % 2,5'i çocuğu bakıcısıyla bir arada iken takip amaçlı bir cihaz kullandığını belirtirken, % 97,7'si böyle bir cihaz kullanmadığını ifade etmiştir.

Ailelerin bakıcıları kontrol amaçlı olarak hangi sıklıkla aradıklarına ilişkin bulgular Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Ailelerin çocukları bakıcıyla beraberken hangi sıklıkla aradıkları

	f	%
Yarım saatte bir	2	0,9
Saat başı	5	2,3
2 saatte bir	44	20,2
Hiç aramam	25	11,5
Gerektiğinde	142	65,1
		100,0

Tablo 16'daki verilere göre, ailelerin % 0,9'u çocukları bakıcıyla beraberken bakıcıları yarım saatte bir aradığını belirtirken, % 2,3'ü her saat başında, % 20,2'si 2 saatte bir, % 11,5'i hiç aramadığını ve % 65,1'i de gerektiğinde aradığını belirtmiştir.

Ailelerin bakıcılara vermiş oldukları ücrete ilişkin bilgiler Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Bakıcılara verilen ücret

	f	%
1. 250 TL ve altında	32	14,7
2. 251-500 TL	55	25,3
3. 501-750 TL	83	38,1
4. 751 ve üzeri TL	48	22,0
		100,0

Tablo 17'deki verilerden izleneceği üzere, ailelerin % 14,7'si çocuklarının bakımını üstlenen bakıcılara bu hizmetlerinin karşılığı olarak 250 TL ve altında bir ücret öderken, % 25,3'ü 251-500 TL arasında, % 38,1'i 501-750 TL arasında ve % 22'si de 751 TL ve üzerinde bir bakım ücreti ödemektedir.

Bakıcılara ödenen ücretlerin ailelerin maddi olarak zorlama durumuna ilişkin bulgular Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18. Bakıcılara ödenen ücretin aileleri maddi olarak zorlaması

	f	%
Evet	81	37,1
Hayır	137	62,9
		100,0

Tablo 18'den izleneceği gibi, ailelerin % 37,1'i çocuklarının bakıcılarına ödedikleri ücretin kendilerini ekonomik olarak zorladığını, % 62,9'u ise zorlamadığını belirtmiştir.

Tablo 19'da bakıcı bulamama veya bakıcının işten ayrılması durumunda ebeveynlerden annelerin işten ayrılıp ayrılmadığına ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 19. Bakıcı bulamama veya bakıcının ayrılması durumunda işten ayrılma durumu

	f	%
Evet	44	20,2
Hayır	174	79,8
		100,0

Tablo 19'da bakıcı bulamama veya bakıcının ayrılması nedeniyle annelerin %20,2'si işten ayrılmak durumunda kalırken, % 79,8'i böyle bir durumla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Bakıcı bulamama veya bakıcının ayrılması durumunda işten ayrılan annelerin işten ayrılma türüne ilişkin bilgiler Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. İşten ayrılma türü

	f	%
İzin alma	40	99,1
İşten çıkma	4	0,9
		100,0

Tablo 20'deki veriler incelendiğinde bakıcı bulamama veya bakıcını ayrılması durumunda kendi işinden ayrılmak durumunda olan annelerin % 99,1'i yasal izin hakkını kullanarak işten geçici süre ayrılması söz konusu iken, %0,9'u da işten tamamen çıkmak durumunda kalmıştır.

Araştırmaya katılan ailelerin bakıcılarından memnun olma durumu aşağıda Tablo 21'de yer almaktadır

Tablo 21. Ailelerin bakıcılardan memnun olma durumu

	f	%
Evet	210	96,3
Hayır	8	3,7
		100,0

Tablo 21'deki verilere göre**,** çocuklarının bakıcılarından memnun olduğunu ifade eden ailelerin oranı %96,3 iken, memnun olmadığını ifade eden ailelerin oranı %3,7'dir.

Tablo 22'de ailelerin çocuklarının bakıcılarından neden memnun olduklarına ilişkin bulgulara yer almaktadır.

Tablo 22. Ailelerin çocuklarının bakıcılarından neden memnun oldukları

	f	%
Titiz olması	2	0,6
Güler yüzlü	3	0,8
Zamanında gelmesi	3	0,8
Çocuğumun gelişiminde ilerleme olması	3	0,8,
Ev işlerine yardımcı oluyor	4	1,1
Gözüm arkada kalmıyor	5	1,4
Beklentilerimi yerine getiriyor	6	1,7
Tecrübeli	6	1,7
Sempatik	7	2,0
Eğitsel oyunlar oynatıyor	8	2,3
Çocukların beslenmesine dikkat ediyor	8	2,3
Çocuklarıma iyi davranıyor	10	2,8
Tanıdık olması	10	2,8
Dürüst, samimi olması	10	2,8
Eğitimli olması	12	3,4
Çocuklarım bakıcısını görünce yüzü gülüyor	15	4,2
İstediğim ölçütlere uyuyor	15	4,2
Temiz	16	4,5
İşini iyi yapıyor	16	4,5
Çocuğumla iyi anlaşıyor	21	5,9
Çocuklarımı sevmesi	23	6,5
Çocuklar mutlu	32	9,0
Güvenilir	34	9,6
Çocuğumla ilgileniyor	69	19,5
Diğer	10	2,8
		100,0

Tablo 22'deki bilgilere göre, araştırmaya katılan ailelerin bakıcılarından memnun olmalarının nedenlerin başında bakıcının çocuklarla ilgilenmesi (%19,5), bakıcının güvenilir olması (%9,6) ve bakıcının çocukları sevmesi (%9) yer almaktadır.

Tablo 23'te bakıcılarından memnun olmayan ailelerin bunun nedenlerine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 23. Ailelerin bakıcılardan neden memnun olmadıkları

	f	%
Çocuğu tehdit etmesi	1	3,3
Çocukla çok ilgilenmemesi	1	3,3
Sürekli çocuktan yakınması	1	3,3
Sabırlı olmaması	1	3,3
Aile işlerine karışması	1	3,3
Eğitim düzeyinin düşük olması	1	3,3

Eğitici oyunlar oynamaması	2	6,7
İstenilen yemeği yapmaması	2	6,7
Sık sık hastalanması	3	10,0
Düzenli yemek yedirmemesi	4	13,3
Çocuğa yaklaşım tarzı	5	16,7
Zamanında işe gelmemesi	8	26,7
	100,0	

Tablo 23'teki bilgilerden de anlaşılacağı üzere, ailelerin bakıcılardan memnun olmama nedenleri ilk sırada bakıcıların zamanında işe gelmemesi (%26,7) almaktadır. Söz konusu bu nedeni bakıcının çocuğa yaklaşım tarzı (%16,7) ve çocuğa düzenli yemek yedirmemesi (%13,3) izlemektedir.

Ailelerin bakıcılarıyla sorun yaşama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Ailelerin bakıcılarla sorun yaşama durumu

	f	%
Evet	16	7,3
Hayır	202	92,7
		100,0

Tablo 24'teki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan ailelerin %92,7'si bakıcılarıyla herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtirken, % 7,3'ü sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 25'te ailelerin bakıcılarıyla yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgulara yer almaktadır.

Tablo 25. Ailelerin bakıcılarıyla yaşadıkları sorunlar

	f	%
Kendine kolay gelen etkinliği yapması	1	5,9
İstenilen yemeği yapmaması	1	5,9
Çocuğa yemek yapmaması	1	5,9
Çocuğun uyumasını beklemesi	1	5,9
Çocuğa bakarken el iş yapması	1	5,9
Maddi olarak	1	5,9
İletişim sorunları	1	5,9
Güven sorunu	1	5,9
Bakıcının kendi sağlık sorunları	1	5,9
Bakıcının eşinin sağlık sorunları	1	5,9
İlgi ve bakım sorunları	1	5,9
Zamanında işe gelmemesi	6	35,3
		100,0

Tablo 25'teki bilgilerden ailelerin bakıcılarıyla yaşadığı sorunların en başında bakıcının zamanında işe gelememesi (%35,3) olduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında aileler bakıcılarıyla; bakıcının kendine kolay etkinlikleri yapmayı tercih etmesi, istenilen yemeği yapmak istememesi, çocuğa yemek yapmaması, çocuğun bir an uyumasını beklemesi, çocuğa bakarken aynı anda da el işi yapması vb. sorunlar yaşadıkları gözlenmektedir.

Ailelerin şu andaki bakıcılarıyla ne kadar süreyle devam etmeyi planladıklarına ilişkin bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Ailelerin şu andaki bakıcılarıyla ne kadar devam etmeyi planladıkları

	f	%
Hemen değiştirmeyi düşünüyorum	2	0,9
Çocuğum okula başlayana kadar devam edeceğim	201	92,2
Yeni bakıcı bulunca değiştireceğim	1	0,5
Ücreti yükselince değiştireceğim	14	6,4
		100,0

Tablo 26'da göre, araştırmaya katılan ailelerin %92,2'si çocukları okula başlayana kadar şu andaki mevcut bakıcıları devam etmeyi düşünürken, % 0,9'u hemen değiştirmeyi düşündüğünü, % 0,5'i yeni bakıcı bulunca değiştireceğini ve % 6,4'ü de bakıcının ücreti yükselince değiştireceğini ifade etmiştir.

Ailelerin bakıcının rahatsızlanması veya acil durumları olduğunda çocuklarının bakımını kimin üstlendiğine ilişkin bulgular Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Bakıcıların işe gelmediği durumlarda çocuklarının bakımını kimin üstlendiği

	f	%
Ben izin alıyorum	86	39,4
Eşim izin alıyor	46	21,1
Kendi işyerime götürüyorum	27	12,4
Eşim işyerine götürüyor	10	4,6
Komşular bakıyor	8	3,7
Akrabalar bakıyor	41	18,8
		100,0

Tablo 27'deki veriler göz önünde bulundurulduğunda, ailelerin %39,4'ü bakıcıların rahatsızlanması veya acil bir durum nedeniyle işe gelememesi söz konusu olduğunda kendisinin izin aldığını, %21,1'i eşinin izin aldığını, % 12,4'ü kendi iş yerine götürdüğünü, %4,6'sı eşinin kendi işyerine götürdüğünü, %3,7'si komşularının baktığını ve %18,8'i de akrabalarının baktığını belirtmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada, ailelerin EÇBE döneminde evde ücretli bakım hizmetlerine yönelik talepleri üzerinde belirleyici olan nedenlerin ve bu süreçte karşılaşılan sorunların ortaya konulması amaçlanmıştır. Ailelerin evde ücretli bakım hizmetlerine talepte bulunmaları üzerinde belirleyici olan nedenler arasında; ebeveynlerin eğitim düzeyi, ebeveynlerin çalışıyor olması, çocuğa bakacak başka kimsenin olmamasının yanı sıra çocuğun yaşının küçük olması yer almaktadır. Bakıcıların güvenilir olması ailelerin bakıcılarda aradıkları özelliklerin en başında gelmektedir. Bakıcılardan yalnızca çocuğa

bakmaları değil, eğitsel faaliyetlerde bulunması ve ev içi işlere yardımcı olmaları da beklenmektedir. Genel olarak, ailelerin bakıcılarından memnun oldukları ve onlarla çocukları okula başlayana kadar devam etmeyi planladıkları görülmüştür. Bakıcıların zamanında işe gelmemesi aileler ile bakıcılar arasında yaşanan en önemli sorundur.

Araştırmada EÇBE döneminde evde ücretli bakım hizmetini talep eden ailelerden gerek annelerin gerekse babaların beşte dördünden daha fazlasının yükseköğretim/lisansüstü eğime sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin evde ücretli bakım hizmetlerine daha fazla talep gösterdikleri biçiminde yorumlanabilir. Bu bulgu, konu ile ilgili yapılmış önceki çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Örneğin, King ve Hill (1993), eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin daha ileri görüşlü olduklarını, çocuklarına ve onların eğitimine daha fazla önem verdiklerini belirtmektedir. Kakıcı, Emeç, ve Üçdoğruk'un (2007) araştırmalarında, eğitim düzeyi yüksek olan çalışan kadınların; ücretli bakım hizmetlerini daha fazla tercih etmiş olmalarının belirlenmiş olması, burada yapılan belirlemeyi güçlendirmektedir. Carlin ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırmada da çalışan kadınlardan eğitim düzeyi yüksek olanların evde ücretli bakım hizmetlerini daha fazla tercih ettikleri gözlenmiştir.

Annenin/kadının çalışıyor olmasını hane üzerindeki etkisi, iki farklı bir biçimde gözlenmektedir. Bunlardan ilki, hane halkının tasarruf davranışında doğrudan etkide bulunmasıdır. Tahmin edileceği gibi, kadının işgücüne katılması hanede ek gelir miktarını artırır. Bu konuda yapılan çalışmalar Orta Doğu ve Afrika'daki bazı ülkelerde kadınların işgücüne katılmasının hane halkı gelirini %25'e kadar artırabileceğini göstermektedir. Örneğin, Rio de Janeiro'da çocuk sahibi kadınların işgücü piyasasına girmesi aile gelirini %16 oranında artırmıştır (De Barros ve diğerleri, 2013). Dolayısıyla, hanedeki bu gelir artışına bağlı olarak ailenin hem harcama miktarı hem de tasarruf miktarı da artırmış olmaktadır (Dünya Bankası, 2009; Gürsel, Uysal ve Acar, 2011). Kadının işgücüne katılmasının hanedeki diğer bir etkisi ise dolaylı etkidir. Bu etki birçok farklı yoldan zincirleme şeklinde gelişmektedir. Yapılan çalışmalar, çalışan kadınların doğurganlık ve çocuk ölüm oranının düştüğünü, ailenin mevcut ölçekte sağlık ve eğitime daha büyük pay ayırabildiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, çalışan kadınların harcama davranışları da erkeklere göre farklılık göstermektedir (Dünya Bankası, 2009; Gürsel, Uysal ve Acar, 2011). Erkekler elde ettikleri geliri göreli olarak eğlence, alkol, sigara gibi tüketimlere harcarken, kadınlar ise göreli olarak çocukların eğitimine ve sağlığına harcamaktadır. Yani, kadınların çalışıyor olması, ailelerin çocuklarının sağlık ve eğitimlerine daha fazla harcama yapılarak, onların insan sermayelerinin artırılması anlamına gelmektedir (Gürsel, Uysal ve Acar, 2011). Burada tekrar araştırmaya dönüldüğünde, araştırmaya katılan ailelerde annelerin hemen hemen tamamına yakın bir kısmının çalışıyor olması, bu ailelerin

evde ücretli bakım hizmetlerine olan taleplerinde belirleyici olduğu söylenebilir. Kakıcı, Emeç ve Üçdoğruk'un (2007) ilgili araştırmalarında, ebeveynlerden sadece babanın çalışması durumunda çocuklara daha çok annelerin baktığını, ebeveynlerden her ikisi ile sadece kadının çalıştığı tek ebeveynli ailelerde ise ücretli bakımın tercih edildiğini ortaya çıkardığı bulgusu da yapılan bu belirlemeyi doğrulamaktadır. Bunun yanı sıra, araştırmaya katılan ailelerin beşte birinin tek ebeveynli ailelerden oluşması ve çocukların anneleriyle birlikte kalıyor olması da yine yukarıda yapılan açıklamalarla örtüşmektedir. Yine, Dünya Bankası'nın (2015) çalışmasında da tam zamanlı çalışan kadınların %8'inin evde ücretli bakım hizmetine başvurdukları belirtilmektedir.

Ailelerin evde bakıcı hizmetlerine talepte bulunmalarının öncelikli nedenleri arasında; anne-babanın çalışıyor olması, çocuğun yaşının küçük olması ve bakacak kimsenin olmaması yer almaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi ebeveynler çocuk sahibi olduklarında çocuk bakımı ve çalışma ile ilgili bir seçim yapmak durumundadır. Bu noktada üzerinde duracakları ilk seçenek kendileri olmakta, bu olmadığında ise yakın çevrelerinden destek alma yoluna gitmektedirler. Diğer üçüncü seçenek ise kurumsal bakım hizmetinden yararlanmaktır. Ancak, ailelerin ilk üç seçeneğin bu konuyla ilgili sorunlarına yanıt vermesi durumunda, dördüncü ve sonuncu seçenek olan evde bakım hizmetlerine başvurmak durumunda kalabilmektedirler. Araştırmada ailelerin evde bakım hizmetine başvurmaları üzerinde en temel belirleyici nedenin; çocuğun yaşının küçük olması olduğu gözlenmiştir. Araştırmaya katılan ailelerin yarısından fazlasının 0-12 ay arasındaki çocuklarını bakıcıya vermiş oldukları ve bu oranın çocukların yaşları büyüdükçe azalmış olması da yapılan belirlemeyi güçlendirmektedir. Burada ulaşılan bu bulgunun alayazında yapılan çalışmalarla örtüştüğü gözlenmektedir (Ceylan, 2019; Tokuç ve Tuğrul, 2007; Tokuç 2007). Ceylan'ın ilgili araştırmasında, ailelerin çocuklarının yaşları büyüdükçe gelişimlerinin ve eğitimlerinin desteklenmesi amacıyla evde özel bakım hizmetinden ziyade, kurumsal bakım hizmetini tercih ettikleri gözlenmiştir. Tokuç ve Tuğrul'un (2007) araştırma bulgusu ebeveynlerin bu yöndeki eğilimlerinin eğitim düzeyi ilişkili olduğunu göstermektedir. Buna göre, ebeveynlerin eğitim düzeyi artıkça çocuklarının eğitim ve bakımı için kurum temelli EÇBE hizmetlerinden faydalanmaya yönelik eğilimleri daha küçük yaş gruplarına indiği ortaya çıkmıştır. Tokuç'un (2007) diğer çalışmasında, çalışan kadınların evde çalışan kadınlarla karşılaştırıldığında çocuklarını daha erken yaşlarda EÇBE kurumlarına gönderme eğiliminde oldukları gözlenmiştir.

Evde ücretli bakım hizmeti veren kadınların işyeri kendi işverenlerinin özel alanıdır. Söz konusu bu durum ücretli bakım hizmeti veren kadınları özel (ev) ile iş (kamu) arasında iki arada bir derede bırakır. Üstelik yapılan işin doğası gereği diğer işlerden farklı olarak, ücretli bakım hizmeti veren kadınların çalışma alanı yanında çalıştıkları ailelerin özel yaşamlarıyla iç içedir. Bütün bunlar

nedeniyle, evde ücretli bakım hizmetlerine talepte bulunan aileler, bakıcıların birtakım özelliklere sahip olmalarını ön planda tutarlar (Özyeğin, 2014). Brydon ve Chant (1998 akt. Dikmen ve Kart, 2017) evde ücretli bakım hizmetleri için erkek çalışanlara yönelik bir talebin olmadığını, bu nedenle çalışan kadınların yalnızca "güvenilebilecek" bir hemcinsine evini, çocuklarını vb. emanet ederek hizmet almayı uygun bulduklarını belirtmektedir. Konuya buradan devam edildiğinde, mevcut araştırmaya katılan ailelerin de bakıcılarda aradıkları özellikler arasında ilk sırada bakıcının güvenilir olması gelmektedir. Yine, araştırmada elde edilen bulgulardan biri de yaklaşık her 10 ailenin dokuzunda çocukların bakıcılarıyla beş saat ve üzerinde bir arada bulunmasıdır. Her iki araştırma bulgusu birlikte değerlendirildiğinde, ailelerin hem çocuklarını hem de evlerini neden güvenilir bir hemcinsine emanet etmek istedikleri daha iyi anlaşılabilir.

Ailelerin bakıcıları işe almada ilk tercihleri bakıcının "tanıdık" olmasıdır. Bakıcının tanıdık olması, ailelerin bu bakıcılara rahatlıkla güvenebilmesine ve onlara her hangi bir kuşku duymadan itimat edebilmesine olanak tanımaktadır. Ailelerin tanıdıkları kişileri öncelikli olarak bakıcı olarak tercih etmelerinin nedenlerinden birinin de tanımadıkları kişileri bakıcı olarak tercih etme durumunda karşılaşacakları olası riskleri, tamamen ortadan kaldırmak istemeleri olduğu söylenebilir. Alanyazında yapılan araştırma bulguları da burada ulaşılan bulguları doğrulamaktadır (Dikmen ve Kart, 2017; Fidan ve Özdemir, 2011). Örneğin, Dikmen ve Kart'ın (2017) çalışmasında çocuk bakıcısı kadınların tamamına yakın bir kısmı, akraba-komşu-mahalleli olarak tanımlanan biçimsel olmayan ilişkisine bağlı olarak işe alınmışlardır.

Araştırmada ailelerin bakıcıları işe alma sürecindeki ikinci en iyi tercih etme nedeninin "referans" olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, ailelerin kendileri için uygun bakıcıya daha kısa sürede ve maliyetle ulaşmayı düşünmüş olmaları olabilir. Koyuncu (2018) ailelerin referansa başvurmalarının arkasında daha önce hiç tanımadıkları insanları, ev içerisinde tanıma bakımından karşılaşacakları olası risk durumlarını en aza indirmek istemelerinin yer aldığını belirtmektedir. Bu doğrultuda, bu kişilerin yanında çalışmış olduğu diğer kişilerle iletişim kurulmaktadır. Referansı talep eden kişilerin diğer kişilerle iletişime geçme kanalları yüz yüze görüşme, telefonla görüşme ya da mektupla bilgi isteme biçiminde olabilmektedir (Bingöl, 1998). Söz konusu bu referans sahibi kişilerin toplumsal statüleri de verdikleri olumlu geri bildirimler kadar önemlidir. Öyle ki toplum içerisinde toplumsal statüsü yüksek ve sınıflı yapıda ayrıcalıklı bir konuma sahip ailelerin bu geri bildirimleri daha fazla kabul görmektedir (Koyuncu, 2018).

Çocuk yuvası, sevgi evleri ve çocuk evleri gibi resmi kurumlarda çalışan bakıcı annelerin/bakıcı kadınların görev tanımları bellidir. Bu kadınlara görevleri dışında ek bir görev verilmemektedir

(Yaman, 2010). Resmi kurumlarda çalışan kadınların aksine, evde bakım hizmeti sunan kadınların ne iş yapacakları ve ne kadar çalışacaklarına ilişkin resmi bir iş tanımı yoktur. Üstelik bu kişiler bir iş sözleşmesinden de yoksundurlar. Dolayısıyla, belirtilen her iki durumda da işveren konumunda olan ailelerin bakıcılardan daha önceden belirtilmeyen başka işler yapmalarını talep etmelerine yol açabilmektedir (Dikmen ve Kart, 2017). Aslında, bu ilk başta olan bir şey değildir. Bakım hizmeti sunan kadınlarla aileler arasında başlangıçta resmi olan ilişkilerin zamanla yerini samimiyet, yakınlık ve aileden birisi olma gibi ataerkil bir yapıya bırakmasıyla olabilmektedir (Suğur, Suğur, ve Şavran, 2008). Bu ataerkil yapı, aileler ve bakıcılar arasındaki genel işçi-işveren ilişkisini kişiselleştirmekte ve bu ilişkiye ailevi bir nitelik kazandırmaktadır. Söz konusu bu yapı ailelere evde bakım hizmetinin iş tanımını çok geniş tutmasına ve uygulamasına neden olabilmektedir (Erdoğdu ve Tokgöz, 2013; Suğur, Suğur ve Şavran, 2008). Bütün bunların sonucunda, işverenler; bakıcılara başta sözlü olarak yapılan anlaşmaya dahil olmayan başka işler de yaptırma hakkını kendilerinde görebilmektedirler (Suğur, Suğur, ve Şavran, 2008). Araştırmaya katılan ailelerin çocuklarının bakıcılarından; çocuğa öğle yemeği hazırlama, ortalığı düzenleme, ütü gibi bir takım ek görevler yapmalarını talep etmeleri belirtilen bu ataerkil yapıyla açıklanabilir. Dikmen ve Kart'ın (2017) çalışmasında da araştırmaya katılan yaklaşık her iki çocuk bakıcısı kadından biri bakım hizmeti verdiği evde aynı zamanda temizlik ve yemek gibi ek işler de yapmış olduklarını belirmişlerdir. Fidan ve Özdemir'in (2011) ilgili çalışmasında da ev hizmetlerinde çalışan kadınlardan işe girişte belirtilen işlerin dışında işler istenildiği gözlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, ailelerin beşte birinden biraz fazlasının bakıcı bulamama veya bakıcının işi bırakması durumunda işten ayrılma sorunu ile karşı karşıya kaldığını göstermektedir. Ancak, bu işten ayrılma nedeni ise doğum sonrası ya da yıllık resmi izinleri kullanma olarak görünmektedir. İşten çıkma oranı ise yüzde birin altındadır. Bu durum, araştırmaya katılanların ağırlıklı olarak kamu hizmet alanında çalışıyor olmasıyla açıklanabilir. HÜNEE'nin (2014) araştırma sonuçlarına göre gebelik veya çocuk bakımı nedeniyle işten ayrılan kadınların oranı %14'tür. Türkiye Kadın Girişimciler Derneği'nin (2015) ilgili araştırmasında da kadınların %40'ının doğum sonrası işi bıraktığı tespit edilmiştir. Yine aynı araştırmada, işten ayrılma sürecinde asıl karar verici olanın kadınların kendilerinin olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırmada, ailelerin çocuklarının bakımını üstlenen bakıcılarla yaşadıkları sorunların başında bakıcının zamanında işe gelmemesi olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ailelerde ebeveynlerin tamamına yakın bir kısmının çalışıyor olduğu dikkate alındığında; ailelerin bunu öncelikli bir sorun olarak dile getirmelerinin anlaşılabilir olduğu söylenebilir. Bora (2014) kendisi de bir çalışan kadın olarak, bakım hizmeti sunan kadın çalışanın zamanında işe gelmemesi durumunu,

bu süreçte yaşadığı önemli bir sorun olarak nitelemiştir. Diğer yandan, ailelerin bakıcılarla yaşadıkları sorunlardan biri de bakıcılara ödenen ücretle ilgilidir. Araştırmaya katılan yaklaşık her on aileden dördü bakıcılara ödedikleri ücretin kendi aile bütçelerini zorladığını ifade etmiştir. Fidan ve Özdemir'in (2011) araştırmasında ev hizmetlerinde çalışan kadınların iş seçerken evde çalışan/ev kadını olanları değil de çalışan kadınları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni ilk grupta yer alan kadınlar işlerini yaparken onlara müdahale etmeleridir. İkinci grupta olan çalışan kadınların ise daha esnek olduğu ve onları işleri yaparken özerk bırakmalarıdır. Ancak, bu gruptaki kadınlar da ücret konusunda daha zorlayıcı olmaktadır. Dolayısıyla, ailelerin evde bakım hizmeti aldıkları kadınlarla ücret konusunda yaşadıkları sorunların bir kısmı yapılan bu açıklama çerçevesinde ele alınabilir.

Araştırmada üzerinde durulması gereken bulgulardan biri de ailelerin çocuklarının bakıcılarının rahatsızlanması veya acil/olağanüstü olarak değerlendirilebilecek bir durumla karşılaştığında işe gelemediğinde ne yaptıklarıdır. Bu konuda aileler dört farklı çözüm yoluna başvurmaktadır. Bunlardan ilki ebeveynlerin izin almasıdır. İkincisi, ebeveynlerin çocuğu işyerlerine götürmesidir. Üçüncüsü, ise çocuğa bir akrabalarının ve dördüncü ise bir komşularının bakmasıdır. Ancak, ortaya konulan bu çözüm yollarından ilk ikisi üzerinden devam edildiğinde çalışan kadınların eşlerinden destek görmelerine karşın, çocuğun bakım sorumluluğunun yine de kadınlar tarafından üstlenildiği söylenebilir. Araştırmaya katılan erkek ebeveynlerin bakıcının işe gelmemesi durumunda eşlerinin izin aldığını belirtmiş olması da burada yapılan belirlemeyi doğrulamaktadır. Dünya Bankası'nın (2015) daha önce belirtilen çalışmasında çalışan kadınların çalışmayan kadınlarla kıyasla evde çocuk bakımı ile ilgili görevlerde eşlerinden daha fazla destek aldığını ancak, çocuk bakım sorumluluğunda ağırlığın yine kadınlarda olduğu gözlenmiştir. AÇEV'in (2017) yakın zamanlarda yapmış olduğu araştırmada da çalışan kadınların eşlerinin ev içi işlerde ve çocuk bakımında daha çok sorumluluk aldıklarını ortaya koymaktadır. Ancak, çalışan kadınların eşleri her ne kadar bu konuda daha fazla sorumluluk üstlenmiş olsalar bile, yine de ataerkil bakış açısından tam olarak kendilerini kurtaramamışlardır.

Yukarıda yapılan açıklamalar çerçevesinde EÇBE döneminde evde bakım hizmetlerinin arz boyutunu ele alan iki araştırma önerisinde bulunabilir. Bunlardan ilki çocuk bakım hizmeti veren kadınlara yönelik bir profil araştırmasıdır. İkincisi de yine bakım hizmeti veren kadınların iş süreci, çalışma koşulları, çocuk ve aile bireyleriyle yaşadıkları sorunları içeren bir çalışma yapılmasıdır.

KAYNAKÇA

Aassve, A., Arpino, B. ve Goisis, A. (2012). Grandparenting and mothers' labour force participation: A comparative analysis using the generations and gender survey. *Demographic Research*, 27, 53-84.

Anderson, P. M. ve Levine P. B. (1999). *Child Care And Mothers' Employment Decisions*. National Bureau Of Economic Research. Working Paper 7058. http://www.Nber.Org/Papers/W7058.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (2017). *Türkiye'de ilgili babalık ve belirleyicileri*. İstanbul: AÇEV

Arpino B., Pronzato C. ve Tavares L., (2012). Mothers' labour market participation: do grandparents make *it easier?* IZA Discussion Papper No. 7065.

Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırm*a (9. Bs.). Ankara: PEGEM A Yayınları

Baytar, B. D. (2014). *Dil gelişimi sorunlarının ortaya çıkışında bakıcının rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Beşpınar, F. U. (2016). Toplumsal cinsiyet ve aile. M. Truğut ve S. Feyzioğlu. *Türkiye aile yapısı araştırması* içinde (s. 234-279). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

Bingöl, D. (1998). *İnsan kaynakları yönetimi.* (4. Bs). İstanbul: Beta Yayınları

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. (2013). *Erken yaşlarda çocuk refahı ve kadın istihdamı.* Ankara: UNICEF

Blau, D.M. ve Hagy A.P. (1998). The demand for quality in child care. *Journal Of Political Economy*, 106(1), 104–146.

Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu (2009). Türkiye'de çocuk bakım hizmetlerinin yaygınlaştırılmasına yönelik bir öneri: Mahalle kreşleri. Erişim adresi: https://spf.boun.edu.tr/docs/MAHALLE%20KRESLERI%20-%20ARASTIRMA%20RAPORU.pdf.

Bora, A. (2014). *Kadınlar sınıfı ücretli ev emeği ve kadın öznelliğinin inşası* (6. Bs). İstanbul: İletişim Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (15. Bs). Ankara: Pegem Akademi.

Carlin, C. , Davis, E. E., Krafft, C. ve Toutd, K. (2019). Parental preferences and patterns of child care use among low-income families: a bayesian analysis. *Children and Youth Services Review, 99,* 172–185.

Ceylan, R. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi kurumu hakkındaki görüşleri: Tercih sebepleri, beklentileri ve memnuniyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18 (70),* 497-517.

Conti, G. ve Heckman, J. J. (2012). *The Economics of child well-being.* National Bureau of Economıc Research Working Paper No. 18466. Erişim adresi: http://Www.Nber.Org/Papers/W1846.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research* (4. Bs). NevYork, NY: Pearson.

De Barros, R. P., Olinto, P., Lunde, T. ve Carvalho, M. (2013). The impact of access to free childcare on women's labor market outcomes: evidence from a randomized trial in low-income neighborhoods of Rio de Janeiro. Erişim adresi: http://documents.worldbank.org/curated/en/672391468231860498/pdf/814980BRI0Impa00Box379810B00PUBLIC0.pdf.

Del Boca, D. (2015). The impact of child care costs and availability on mothers' labor supply. Erişim adresi: https://www.carloalberto.org/wp-content/uploads/2018/11/no.399.pdf.

Dikmen, A. A. ve Kart, M. E. (2017). *Evde çocuk bakım hizmetleri yoluyla kayıtlı kadın istihdamının desteklenmesi operasyonu strateji belgesi.* Erişim adresi: http://Www.Sgk.Gov.Tr/Yayinlar/Strateji-Belgesi.Pdf.

Doğan, D. (2018). *0-12 ay grubundaki çocukların ebeveyn ve/veya bakıcılarının çocukları sevme ve avutma biçimleri.* (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

Doğan, N. (2013). Ölçme Araçlarının sınıflandırılması (6. Bs.). H. Atılgan (Ed). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 119.144). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dünya Bankası (2009).*Türkiye'de kadınların işgücüne katılımı: eğilimler, belirleyici faktörler ve politika çerçevesi.* Washington DC: Uluslararası İmar ve Kalkınma Bankası.

Dünya Bankası (2015). *Türkiye'de çocuk bakım hizmetlerinde arz ve talep durumu: bir karma yöntem çalışması.* Washington DC: The World Bank.

Eğitim Reformu Girişimi ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı (2016). *Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler.* İstanbul: ERG ve AÇEV Yayını

Erdoğdu, S. ve Toksoz, G. (2013). *Kadınların görünmeyen emeğinin görünen yüzü: Türkiye'de ev işçileri.* Ankara: Uluslararası Çalışma Ofisi.

Fidan, F. ve Özdemir, M.Ç. (2011). Ev hizmetlerinde çalışan kadınlar ya da evlerin kadınları. *Çalışma İlişkileri Dergisi, 2(1),* 79-89.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). Ho*w to design and evaluate research in Education* (7. Bs) New York, NY: McGraw-Hill.

Gürsel, S., Uysal, G. ve Acar, A. (2011). Toplumsal değerler kadınların işgücüne katılmalarına engel. Erişim adresi: https://betam.bahcesehir.edu.tr/2011/05/toplumsal-degerler-kadinlarin-isgucune-katilmalarina-engel/

Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü (2014). *2013 Türkiye nüfus ve sağlık araştırma*sı. Ankara: Elma Teknik Basım Matbaacılık Ltd. Şti.

İlkkaracan, I., Kim, K. ve Kaya, T. (2015). *Sosyal bakım hizmetlerine kamu yatırımlarının istihdam, toplumsal cinsiyet eşitliği ve yoksulluğa etkileri: Türkiye örneği.* İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi, Bilim, Mühendislik ve Teknolojide Kadın Araştırmaları ve Uygulamaları Merkezi

Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S. ve Cemalcılar, Z. (2005). *Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri: Erken destek projesi'nin ikinci takip projesi'nin ön bulguları.* İstanbul: AÇEV

Kakıcı, H., Emeç, H. Ve Üçdoğruk, Ş. (2007). Türkiye'de çalışan kadınların çocuk bakım tercihleri. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi, 5*, 20-40.

Kasnakoğlu, Z., Dayıoğlu, M. ve Erdil, E. (1997). Türkiye'de ev içi üretimin değeri. *Türk-İş Yıllığı'97: 1990'ların bilançosu değerlendirme yazıları* (2. Cilt). Ankara: Türk-İş Araştırma Merkezi. Ss. 185-199.

Kaytaz, M. (2005). *Türkiye'de okul öncesi eğitiminin fayda-maliyet analizi.* İstanbul: AÇEV.

Kızılgöl, Ö. A. (2012). Kadınların işgücüne katılımının belirleyicileri: Ekonometrik bir analiz. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 13 (1)*, 88-101.

King, E. M ve Hill, M. A. (1993). *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benifits and Policies.* Baltimore ve London: The Jhon Hopkins University.

Koyuncu, Ç. (2018). *Evdeki yabancı: Ankara'daki Gürcü bakıcı kadınların gündelik hayat mücadeleleri ve taktikleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara**.**

Küçük, D. (2009). *Bakıcı tarafından annesi tarafından ve kreşte bakılan 3-6 yas çocukların yasam kalitesi ve öz bakım becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Organisation for Economic Co-Operation And Development [OECD] (2017). *Starting strong 2017: key oecd ındicators on early childhood education and care,* Paris: OECD Publishing,

Özyeğin, G. (2014). Önsöz. *Kadınlar sınıfı Ücretli ev emeği ve kadın öznelliğinin inşası* (6. Bs). İstanbul: İletişim Yayınları.

Paker, H. ve Uysal, G. (2016). Çocuklara kim bakıyor? Kadın işgücüne katılımı ve toplumsal cinsiyet. Erişim adresi: https://betam.bahcesehir.edu.tr/2016/12/cocuklara-kim-bakiyor-kadin-isgucune-katilimi-ve-toplumsal-cinsiyet/

Pınarcıoğlu, N. Ş. ve Elçik, G. (2015). *Kadınların kamusal hayata katılımı açısından erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerinin önemi. Erken çocukluk bakım ve eğitim paneli 20 Nisan 2015, İstanbul.* İstanbul: KEİG Yayınları.

Sağlık- Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (2018). *Kadın sağlık çalışanlarının iş ve aile hayatı uyumu araştırması.* Ankara: Dekamat Ajans & Matbaa.

Staab, S. ve Gerhard., R. (2010). *Childcare Service expansion in chile and mexico for women or children or both?* UNRISD Gender And Development Programme Paper No: 10 May, 2010.

Suğur, N., Suğur, S., ve Şavran, G.T. (2008): Türkiye'de orta sınıfın mazbut hizmetkarları: Kapıcılar, gündelikçiler ve çocuk bakıcıları. *Siyasal Bilgiler Fakülte Dergisi, 63*(3), 161-183.

Şavran, G. T. (2012). Nicel ve nitel araştırmalarda kullanılan araştırma teknikleri. T. G. Şavran (Ed.), *Sosyolojide araştırma yöntem ve teknikleri* içinde (s. 64-104). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını Yayın No: 2641.

Tokuç, H. (2007). *Anne ve babaların okul öncesi eğitim hakkındaki görüş ve beklentilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tokuç, H. ve Tuğrul, B. (Kasım, 2007). *1. Anne ve babaların okul öncesi eğitim ile ilgili görüş ve beklentilerinin incelenmesi.* Ulusal İlköğretim Kongresi (15-17 Kasım 2017), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Türkiye Kadın Girişimciler Derneği (2015). *İyi ki annem çalışıyor.* Erişim adresi: http://Www.Kagider.Org/Docs/Default-Source/Kagider-Raporlar/Kagider-Danone--%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fan-Annelerin-İ%C5%9Fe-D%C3%B6n%C3%BC%C5%9F%C3%BC--Ara%C5%9Ft%C4%B1rma-Sonu%C3%A7lar%C4%B1.Pdf?Sfvrsn=2 Erişim Tarihi: 20.04.2019

World Bank (2015a). *Why Should We Care about Care? The Role of Childcare and Eldercare in Bosnia And Herzegovına.* Washington DC: The World Bank.

World Bank (2015b). *Why Should We Care about Care? The Role Of Childcare and Eldercare in Former Yugoslav Republıc Of Macedonia.* Washington DC: The World Bank.

World Bank (2016). *Why Should We Care about Care? The Role of Childcare and Eldercare in Serbia.* Washington DC: The World Bank.

Yaman, F. (2010). *Bakıcı annelerin sosyo – ekonomik ve çalışma yaşamlarına ilişkin özellikleri: Ankara ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Cilt 3 Sayı 2 Ekim 2019 s.258-277

Journal of Early Childhood Studies
Volume 3 Issue 2 October 2019 pp.258-277

Yaratıcılık ve hoşgörü: Okul öncesi öğretmen adayları üzerine bir araştırma*

Creativity and tolerance: A research on preschool teacher candidates

Hilal Yılmaz[1], Yıldız Güven[2]

Makale Geçmişi
Geliş : 13 Mayıs 2019
Düzeltme : 19 Haziran 2019
Kabul : 23 Haziran 2019
Çevrimiçi : 02 Temmuz 2019

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Öz: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan iki devlet ve bir vakıf üniversitesinin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 1. ve 4. Sınıf toplam 215 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği" ve "Hoşgörü Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeylerinin yüksek olduğu, yaratıcılık düzeyleri ile hoşgörü düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (p=.000, r=.77) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken (p>.05), yaratıcılık ve hoşgörü düzeyleri yaratıcılık dersi alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık (p<.05) göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmen adayları; Yaratıcılık; Hoşgörü

Article History
Received : 13 May 2019
Revised : 19 June 2019
Accepted : 23 June 2019
Online : 02 July 2019

Article Type
Research Article

Abstract: The aim of this study is to examine the relationship between the levels of creativity and tolerance of preschool teacher candidates. A relational survey model was used for quantitative research methods. The study group consisted of 215 preschool teacher candidates in the 1st and 4th classes of the preschool education departments of two state and one foundation university in Istanbul province during the 2018–2019 academic year. The study determined that preschool teacher candidates had high levels of both creativity and tolerance, and that there was a positive and significant relationship between creativity levels and tolerance levels (p = .000, r = .77). While the levels of creativity and tolerance of teacher candidates did not show a significant difference according to gender and grade-level variables (p > .05), creativity and tolerance levels showed a significant difference (p < .05) in favor of teacher candidates who had taken a creativity course.

Keywords: Preschool teacher candidates; Creativity; Tolerance

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932165

*14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[1] Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, hilal.yilmaz@marmara.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4594-3155
[2] Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, yguven@marmara.edu.tr, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-5120-7381

Atıf için/To cite this article:
Yılmaz, H., & Güven, Y. (2019). Yaratıcılık ve hoşgörü: Okul öncesi öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 258-277. doi:http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932165

SUMMARY

Introduction

According to Runco (2007), the world is undergoing a serious cultural evolution. Creativity becomes more important in the face of rapid changes. Creativity is also important for the advancement of science and technology and is critical for the development of society (Robinson, 2001). Torrance (1981) stated that creative teachers make a difference in their societies. Being sensitive to events in the outside world, being open to communication and criticism, exhibiting independent behavior, and possessing problem-solving skills are among the characteristics of creative people (Üstündağ, 2005). In addition to these features, teachers are expected to be able to evaluate the events around them from different perspectives, and be tolerant and respectful of different ideas (Sternberg and Grigorenko, 2004).

Tolerance is the acceptance of people, life, and the environment in their natural states (Aslan, 2001); it is characterized by an open-minded attitude and respect for uncertainties, individuals' ethnic, social backgrounds, and the lifestyle they choose (Florida 2003; Hotaman, 2012). In short, tolerance is one of the values that are important for children in educational institutions, so it is important for teachers to sustain the tolerance approach in educational environments (Büyükkaragöz and Kesici, 1996; Kesici, 1996; Kılıç, 2006; Yetim and Göktaş, 2004; Üste, 2007).

By virtue of their training, teacher candidates are expected to acquire their characteristics for qualification in all aspects and model behavior that is suitable for their profession. It is important to offer an educational program that takes into consideration the individual needs of children, adopts modern educational approaches, are operates in awareness of the reality that every child is raised in a different culture and environment, and whose teachers are creative individuals with an understanding of tolerance (Boyacı and Ersever, 2017; Çoban, Karaman and Doğan, 2010; Yeşilkayalı and Yıldız Demirtaş, 2013).

In the light of the literature and considering how it will contribute to the field, the main purpose of this study was determined as an investigation of the relationship between tolerance and creative personality levels of preschool teacher candidates, who are the teachers of the future. For this purpose, the tolerance and creative personality levels of teacher candidates and the differentiation of the candidates' tolerance and creativity levels according to their demographic characteristics will be examined (gender, grade level and the completion of a creativity course).

Method

This study was designed using a relational survey model. Data collection tools used in the research are: "Personal Information Form," "Tolerance Scale," and "Creative Personality Traits Scale. The study sample consisted of 215 preschool teacher candidates from the 1st and 4th grades of the preschool education

departments of two state and one foundation universities in Istanbul province, during 2018–2019 academic year.

Results

The study determined that preschool teacher candidates had high levels of creativity and tolerance, and that there was a positive and significant relationship between creativity levels and tolerance levels ($p = .000$, $r = .77$). While the levels of creativity and tolerance of teacher candidates did not show a significant difference according to gender and grade level variables ($p > .05$), creativity and tolerance levels showed a significant difference ($p < .05$) in favor of teacher candidates who had taken a creativity course.

Conclusion and Discussion

In this study, it was observed that the level of tolerance and creativity of the teacher candidates comprising the sample were high. There are many studies indicating that preschool teacher candidates have high levels of creativity (Çetingöz, 2002; Ekinci and Kaya, 2016; Görgen and Karaçelik, 2009; Temizkalp, 2010; Toyran, 2015; Zeytun, 2010). This result is a positive finding for future teachers.

A positive and significant relationship was found between tolerance and creativity levels of preschool teacher candidates. Many researchers have reported the positive relationship between individuals' tolerance levels and creativity as a result of their studies (Barron and Harrington, 1981; Kornilova and Kornilov 2010; Stoycheva, 2009; Stoycheva, 2008; Tegano, 1990; Zenasni, Besancon and Lubart, 2008). In contrast, Merrotsy (2013) examined the research conducted on this subject and stated that this relationship is not very strong and should be studied more (especially in the field of education).

It was revealed that the level of tolerance and creativity of preschool teacher candidates did not differ according to their gender variables. Some researchers also found that the level of creativity of preschool teacher candidates did not differ according to gender (İşleyen and Küçük, 2013; Temizkalp, 2010; Topoğlu, 2015; Zeytun, 2010). Büyükkaragöz and Kesici (1996) found a significant difference in tolerance among elementary-school teachers, in favor of female teachers. In the literature, there are findings that women are perceived as more tolerant than men due to their social and gender roles (Babaoğlan, 2016; Yetim, 2002).

It was revealed that the level of tolerance and creativity of preschool teacher candidates did not differ according to their grade levels. This finding overlaps with some other research findings (Topoğlu, 2015) but not others (Çetingöz, 2002; Görgen and Karaçelik, 2009; Zeytun, 2010). This result may be related to whether or not the teacher candidates developed these personal traits rather than grade level. Among the preschool teacher candidates who participated in the research, the level of tolerance and creativity of those who took the creativity course was found to be higher than those who did not take the course, which can be explained as a positive effect of the courses taken on teacher candidates.

As a result of this research, some suggestions can be submitted to researchers and practitioners. For example, higher education institutions that train teachers can enrich their programs, particularly to increase the teacher candidates' awareness of about tolerance and creativity, and to improve them in these aspects. New studies can be conducted with different sample groups using qualitative research methods.

GİRİŞ

Değişen dünya ile birlikte geleneksel değerler yerini güncel evrensel değerlere bıraktı. Bunlar; özgürlük, adalet, uzlaşma, barış, bilgi, yaratıcılık ve hoşgörüdür (Altunay ve Yalçınkaya, 2011). Runco'ya (2007) göre, dünya aslında ciddi bir kültürel evrim geçirmektedir. Bu nedenle hızlı değişimler karşısında yaratıcılık daha da önem kazanmaktadır. Yaratıcılık bilim ve teknolojinin gelişimi için önemli olup, toplumun gelişimi için de kritik bir öneme sahiptir (Robinson, 2001). Mumford, Medeiros ve Partlow'a (2012) göre kısmen çözülmüş veya hiç çözülmemiş problemler için yaratıcılık son derece gerekli bir unsurdur ve ancak yaratıcı düşünen insanlar dünyadaki hızlı değişimlere ayak uydurabilirler. Beghetto (2007) yaratıcılığın 21. yüzyıl için anahtar bir güç olduğunu söyler. Torrance (1981) ise yaratıcı öğretmenlerin toplumlar üzerinde fark yaratacak güçte olduğunu ifade etmiştir.

Vygotsky (2004) yaratıcılığı eski bellekte olanların yeniden yapılandırılarak veya üzerinde çalışılarak yeni fikirlerin ve davranışların ortaya konulduğu bir süreç olarak tanımlamaktadır. Mumford (2003) yaratıcılığı; elle tutulabilen-somut (buluşlar gibi) ve elle tutulamayan-soyut (görüşler veya teoriler gibi) yeni ve değerli şeyler üretme olarak tanımlamıştır. Yaratıcılık genel yetenekler, kişisel özellikler ve problem çözme becerisi isteyen karmaşık bir insan özelliğidir. Yaratıcı bireylerin temel niteliklerine bakılacak olursa, merak duygusu gelişmiş, sabırlı, bilinmeyene ve yeni fikirlere karşı hoşgörülü, maceracı, soyut düşünebilen, hayal kurmayı seven ve araştırmacı kişiler oldukları bilinmektedir (Benedek, Nordtvedt, Jauk, Koschmieder, Pretsch, Krammer ve Neubauer, 2016; Csikszentmihalyi, 2015; Saracho, 2002; Zachopoulou, Makri ve Pollatou, 2007; Zachopoulou ve Makri, 2005; Zenasnı, Besançon ve Lubart, 2008). Bunun yanı sıra dış dünyada olan biten olaylara duyarlı olma, iletişime ve eleştiriye açık olma, bağımsız davranış sergileyebilme ve sorun çözme becerisine sahip olma yaratıcı kişilerin özellikleri arasında sayılmaktadır (Üstündağ, 2005).

21. yüzyılı yaşayan bir bireyde olması beklenen yaratıcı düşünme yeterlilikleri okul öncesi eğitim kademesinden itibaren her eğitim kademesinde pekiştirilerek bireylere kazandırılmalıdır. Daha da önemlisi bu yeterlilikleri kazandıracak öğretmenin de bu yeterliliklerle donanmış olması gerekmektedir. Bu sebeple öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının yetiştirildiği programdaki derslerin üst düzey düşünme yeterliliklerini geliştirebileceği etkinliklerle düzenlenmesi büyük bir önem arz etmektedir (Kaya, 2010).

Yaratıcılık alanyazında; yetenek, kişilik ve bilişsel boyutta ele alınmış olup, uzun yıllar araştırılmış ve araştırılmaya devam edilecek bir kavramdır. Öğretmen açısından yaratıcılığın kişilik boyutuna bakıldığında, öğretmenlerin çevrelerindeki olayları farklı açılardan değerlendirebilen, hoşgörülü ve farklı düşüncelere saygı gösteren bir kişilik yapısında olmaları beklenmektedir. Ancak yaratıcı

öğretmenler sınıflarındaki çocukların yeni fikirlerini destekleyerek, bakış açılarını geliştirerek ve onları ödüllendirerek onların yaratıcı düşünmelerini sağlayabilir (Sternberg ve Grigorenko, 2004). Bunun için öğretmenlerin çocuklara güven verici, farklı düşüncelerini destekleyici bir ortam sunmaları, bireysel özelliklerini dikkate alarak değerlendirmeleri, onları her koşulda sevmeleri ve saygı göstermeleri önemlidir (Çelik, 2011; Erdoğdu, 2006; Tegano, Groves ve Catron, 1999; Tuncel ve Balcı, 2015; Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011).

Hoşgörü ise; insanları, yaşamı ve çevreyi kendi doğal halleriyle kabul etmek olup (Aslan, 2001), belirsizliklere, bireylerin etnik, sosyal geçmişlerine ve seçmiş oldukları hayat tarzına karşı açık fikirli olmak ve saygı göstermekle karakterize tutumlardır (Florida 2003; Hotaman, 2012). Hoşgörü, aynı zamanda farklı düşünce ve davranışları insancıl bir anlayışla karşılama, bir kısım hatalı davranışlara tahammül gösterip cezalandırmaya kalkışmama, farklılıkları kültürel bir zenginlik ve çeşitlilik olarak görme ve yaşamda onlara yer verme anlamına da gelir (Cihan, 1998; Korkmaz, 2000). Aydın (2016), hoşgörü anlayışının ilkelerini; her insanın biricik ve değerli olduğunu kabul etme, insanları tüm yönleriyle tanımaya çalışma, farklılıklara saygı gösterme, eleştiriye açık olma, empati ve iyi birer dinleyici olma olarak ifade etmiştir. Kısaca hoşgörü, karşılıklı anlayış ve yaşam şeklidir.

Hoşgörü anlayışının kazanılması ve kalıcı davranış haline getirilmesi eğitim ortamları ile sağlanmaktadır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Üste, 2007). Şüphesiz ki karşımızdaki kişilere hoşgörülü davranmak aynı zamanda çok kültürlü eğitimin de amaçları arasında yer almaktadır ve bunun öğretimi öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir (Banks, 2008; Polat, 2009; Yazıcı, 2017). Bununla birlikte eğitim ortamları açısından hoşgörü, idare-öğretmen-öğrenci-veli ve diğer personellerin birbirlerinin kusurlarına tahammül göstermeleri ya da bu kusurları görmezden gelmeleri anlamına gelmez. Hoşgörü, aynı sosyal çevreyi paylaştığımız kişilere saygı ve sevgi sınırları içinde kusurlu olunan kısımları ifade etmek, bu kusurları kabullenmek ve yaşanan durumlar karşısında hissedilenleri karşımızdaki kişiye ifade etmek anlamını da taşır (Çınkır, 2004; Kıroğlu, Elma, Kesten ve Egüz, 2012). Kısaca hoşgörü, eğitim kurumlarında çocuklara benimsetilmesi önemli olan değerlerden bir tanesi olup, öğretmenlerin eğitim ortamlarında hoşgörü anlayışını yaşatabilmeleri önemli bir husustur (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Kılıç, 2006; Yetim ve Göktaş, 2004). Nitekim, hoşgörü anlayışına sahip bir okul öncesi öğretmeni; çocukların duygularını kabul eder, onları yargılamaz, onlara farklı öğrenme yöntemleri sunar, çocukları takdir eder ve olumlu davranışları pekiştirir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Türe ve Ersoy, 2015).

Şüphesiz ki erken çocukluk döneminde hoşgörü sahibi olmak, çocukların başkalarıyla ilişkili olarak kendilerini geliştirmeye yönelik farkındalıklarını ve birinin kendisinden farklı bir görünümde olmasını ve farklı bir davranışı kabul etme yeteneğini ifade eder (Zakin, 2012). Doğuştan getirilen

bir özellik olmayan hoşgörü, çocukların önce ailelerinde sonra okulda öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşimleri sonucunda öğrendikleri bir kavramdır (Kalın ve Nalçacı, 2017).

Okul öncesi eğitim programında yer alan hedef değerlerden biri olan hoşgörü kavramının (Sapsağlam, 2016) çocuklara öğretilmesi için etkili yöntemler tespit edilmeli ve bu yöntemler erken dönemlerde uygulanmaya başlanmalıdır (Akandere, Yarımkaya ve Aslan, 2014; Aslan, 2017; Aydın, 2010). Öğretmenler uygun yöntemleri kullanarak, hoşgörü aracığıyla oluşturdukları olumlu sınıf atmosferi ve karşılıklı iletişim içerisinde etkili bir öğretim gerçekleştirebilirler (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014; Bayraktar ve Çınar, 2010; Kıroğlu, Elma, Kesten ve Egüz, 2012).

Diğer taraftan, 21. yüzyıl çocuklarını yetiştiren öğretmenlerin üç yeterlilik alanında kendilerini geliştirmeleri ve bu becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bunlar kişisel yeterlikler, alan yeterliği ve eğitsel yeterliklerdir. Sorumluluk sahibi olma, yaratıcılık, problem çözme becerisi, eleştirel düşünme, iş birliğine dayalı çalışabilme becerisi, değişime açık olma, anlayış ve hoşgörü sahibi olmak kişisel yeterlikler içerisinde sayılmaktadır. Alan yeterliliği kapsamında ise; mesleki bilgiye sahip olmak yer almaktadır. Son olarak eğitsel yeterlik ise öğretme ile ilgilidir (Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç, 2004; Sünbül, 2006). Öğretmenlerin kişisel yeterlikleri içerisinde yer alan yaratıcılık ve hoşgörü kavramlarına bakılacak olursa; her iki kavram da birbirini karşılıklı yönde etkilemekte, hoşgörü sahibi bireyler yaratıcılığı desteklerken, yaratıcı düşünebilen bireyler de hoşgörülü olmaktadırlar (Üstündağ, 1998).

Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin hoşgörülü bir tutuma sahip olmamaları çocuklar için yaratıcı düşünmenin de oluşmasına engel olmaktadır (Çelik, 2011; Rıza, 2004; Yıldız, 2018). Hem okul hem de aile yaşantısında, çocuğa esnek ve hoşgörünün hâkim olduğu bir ortamın sunulması çocuğun yaratıcılığını geliştirmektedir (Oğuzkan, Demiral ve Tür, 2001). Nitekim yaratıcılığı açıklayan teoriler yaratıcılığın okullarda daha fazla yer almasını savunmaktadırlar (Mullen, 2018). Torrance'a göre (1972) çocukların tüm fikirlerinin hoşgörü anlayışı içerisinde değerlendirildiği, güven veren bir sınıf ortamı çocuklardaki yaratıcılığın gelişmesini sağlar. Kendi yaşamında yaratıcı düşünme becerisine sahip, bunu önemseyen, eğitimin olmazsa olmazı olarak gören bir öğretmen ise, sınıfında oluşturacağı ortam ile yaratıcı çocukların fikirlerini hoş görecek ve yaratıcı ürünler ortaya çıkarmaları konusunda onları desteklemiş olacaklardır (De Souza, 2000; Özerbaş, 2011).

Öğretmen adaylarının aldıkları eğitim sayesinde her yönüyle nitelikli öğretmen özelliklerini kazanmaları, mesleklerine yakışan davranış modellerini sergilemeleri beklenmektedir. Bu nitelikler içerisinde ilk sırada öğretmen adaylarının çocuklara, hangi bilgiyi, hangi yöntemlerle ve ne zaman öğretecekleri gelmektedir. Bunun yanı sıra, çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak,

demokratik bir öğrenme ortamı oluşturulması önemlidir. Çocukların bireysel ihtiyaçlarının dikkate alındığı, çağdaş eğitim yaklaşımlarının benimsendiği, her çocuğun farklı bir kültür ve çevrede büyüdüğü gerçeği ile yürütülen bir eğitim programının sunulması ve bu sistem içerisindeki öğretmenlerin hoşgörü anlayışına sahip yaratıcı bireyler olmaları önemlidir (Boyacı ve Ersever, 2017; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Yeşilkayalı ve Yıldız Demirtaş, 2013). Moran'ın (2010) hoşgörü kavramına ilişkin yürüttüğü çalışma, hoşgörü düzeyi yüksek bireylerin esnek düşünen ve çevrelerindeki bireyleri olduğu gibi kabul eden kişiler olduklarını ortaya koymuştur. Kısaca öğretmen adaylarının hoşgörü bilincine sahip olmaları, ileride sınıflarındaki çocukların farklı fikirleri dile getirmelerine, öğretmen-öğrenci iletişiminin daha sağlıklı olmasına katkı sağlayacaktır (Erdoğdu, 2006; Sadık, 2002).

Alanyazında yer alan çalışmalarda okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri (Çetingöz, 2002; Görgen ve Karaçelik, 2009); yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri (Zeytun, 2010); öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile yaratıcılık becerileri (Kesicioğlu ve Deniz, 2014); yaratıcı düşünme düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri (Toyran, 2015) ve iletişim, yaratıcılık ve estetik (Ekinci ve Kaya, 2016) arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar mevcuttur.

Hoşgörü kavramı ise alanyazında bir değer olarak (Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2015; Stone, 2000; Oğuz, 2012; Uzun ve Köse, 2017) ya da öğretmen niteliği olarak (Çalışkan, Negiş Işık ve Saygın, 2013; Çekin, 2013; Polat, 2009) ele alınmıştır. Öğretmenlerle yaratıcılık ile hoşgörü ilişkisi (Kornilova ve Kornilov, 2010) üzerine bir çalışma yürütülmüştür fakat okul öncesi öğretmen adaylarının hoşgörü düzeylerinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mesleğe başlamadan önce genç öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeylerinin incelenmesi, ileride onlara sunulacak programın ve eğitimin içeriğinin şekillenmesi açısından önemlidir. Öğretmen olmadan önce onlara kazandırılacak yaratıcılık ve hoşgörü gibi kişisel değerler erken dönemde öğretmen niteliğini artırmada önemli görülmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar ışığında alana katkı sağlayacağı da düşünülerek, geleceğin öğretmenleri olan okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmanın temel amacı olarak belirlenmiştir. Bu temel amaçla birlikte, öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeyleri belirlenerek, yaratıcılık ve hoşgörü düzeylerinin demografik özelliklerine (cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaratıcılık dersi alıp almama durumu) göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan bir durumu uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan iki devlet ve bir vakıf üniversitesinin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören, çalışmaya gönüllülük ilkesi doğrultusunda katılan 1. ve 4. Sınıf toplam 215 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın yürütüldüğü üniversitelerde yaratıcılık dersinin 2. ve 3. Sınıf öğretim programında yer alması nedeniyle çalışma grubu, normal öğretim sürecinde yaratıcılık dersini henüz almayan 1. Sınıflar ve yaratıcılık dersini almış olan 4. Sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler

Demografik Bilgiler		N	%
Cinsiyet	Kadın	204	94.9
	Erkek	11	5.1
Üniversite	Devlet	140	65.1
	Vakıf	75	34.9
Sınıf düzeyi	1. Sınıf	104	48.4
	4. Sınıf	111	51.6
Mezun olunan lise türü	Fen Lisesi	2	.9
	Anadolu Öğretmen Lisesi	37	17.2
	Anadolu Lisesi	64	29.8
	İmam Hatip Lisesi	22	10.2
	Düz Lise	37	17.2
	Meslek Lisesi	53	24.7
Yaratıcılık dersi alma durumu	Alan	91	42.3
	Almayan	124	57.7
Toplam		215	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak okul öncesi öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla; "Kişisel Bilgi Formu", öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini belirlemek

amacıyla "Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği" ve hoşgörü düzeylerini belirlemek amacıyla "Hoşgörü Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu'nda, öğretmen adaylarının demografik özelliklerini (cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaratıcılık dersi alıp almama durumu) belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği, Şahin ve Danışman (2017) tarafından öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma olmak üzere dört alt boyut ve toplamda 17 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipinde olan ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha kat sayısı değerleri sırasıyla .65, .60, .64 ve .64 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha kat sayısı .67'dir. Ölçek toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçekten en yüksek 85, en düşük 17 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe yaratıcılık düzeyinin yüksek olduğu ifade edilmektedir (Şahin ve Danışman, 2017).

Hoşgörü Ölçeği

Demirci ve Ekşi (2018) tarafından geliştirilen Hoşgörü Ölçeği, bireylerin hoşgörü düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek 6 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert yapıdadır. Ölçek toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçek için yapılan analiz sonuçlarında, Hoşgörü Ölçeği'nin yapı geçerliğini değerlendirmek için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 41.854'ünü açıklayan özdeğeri 2.511 olan ve 6 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .57 ile .70 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin üç hafta arayla 32 katılımcıya yeniden uygulanmasından elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları .38 ile .51 arasında değişmektedir. Ölçekten 30-6 arasında puan alınmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan hoşgörü düzeyinin yüksek olduğunu belirtmektedir (Demirci ve Ekşi, 2018).

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu ve ölçekler çalışma grubundaki öğretmen adaylarına elden dağıtılmış, doldurmalarını takiben teslim alınmıştır. Uygulamadan önce çalışma grubuna araştırmanın önemi, eğitime getireceği katkı ve cevaplama samimiyetinin araştırma sonuçlarına

yapacağı etkiden söz edilmiştir. Araştırmada eksik/hatalı doldurulan 5 anket formu çıkarılarak analizler 215 anket formu üzerinden tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeylerini betimlemek amacıyla ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Dağılımın normal dağılım gösterip göstermediği belirlendikten sonra yaratıcılık ve hoşgörü düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi, öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi; sınıf düzeyi ve yaratıcılık dersi alıp almama değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Grup T Testi Analizi uygulanmıştır. Veriler uygun istatistik paket programında çözümlenmiş ve anlamlılık düzeyi .05 olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bulguların yanı sıra; okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeylerinin demografik özelliklerine göre (cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaratıcılık dersi alıp almama durumu) farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri sonuçları

	N	$\overline{X}$	ss
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	215	65.33	11.17
Hoşgörü Ölçeği	215	23.97	3.93

Tablo 2'de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmen adaylarının Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nden aldıkları puan ortalaması 65.33 (maksimum 85, minimum 17); standart sapma ise 11.17; Hoşgörü Ölçeği'nden aldıkları ortalama 23.97 (maksimum 30, minimum 6), standart sapma 3.93'tür. Ölçeklerden alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile hoşgörü düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı sonuçları

		Hoşgörü Ölçeği
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	N	215
	r	.77
	p	.000***

****p<.001*

Tablo 3'te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmen adaylarının Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ile Hoşgörü Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=0.77, p<.001).

Tablo 4. Öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	z	p
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	Kadın	204	109.70	22378.50	775.500	-1.726	.084
	Erkek	11	76.50	841.50			
Hoşgörü Ölçeği	Kadın	204	109.50	22338.50	815.500	-1.532	.126
	Erkek	11	80.14	881.50			

Tablo 4'te görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmen adaylarının Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği *(z=-1.726; p=.084)* ve Hoşgörü Ölçeği'nden *(z=-1.532; p=.126)* aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü puanlarının sınıf düzeyi değişkenine ilişkin Bağımsız Grup T Testi sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	$\overline{X}$	ss	t Testi		
					t	Sd	p
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	1. Sınıf	104	64.83	12.44	-.626	213	.532
	4. Sınıf	111	65.79	9.86			
Hoşgörü Ölçeği	1. Sınıf	104	24.27	4.25	1.107	213	.270
	4. Sınıf	111	23.68	3.60			

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Hoşgörü Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (p=.532; p=.270).

Tablo 6. Öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü puanlarının yaratıcılık dersi alma değişkenine ilişkin Bağımsız Grup T Testi sonuçları

	Yaratıcılık Dersi Alma Durumu	N	$\overline{X}$	ss	t Testi		
					t	Sd	p
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	Alan	91	69.43	8.04	4.858	213	.000***
	Almayan	124	62.31	12.17			
Hoşgörü Ölçeği	Alan	91	24.70	3.30	2.359	213	.019*
	Almayan	124	23.43	4.27			

****p<.001, *p<.05*

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Hoşgörü Ölçeği puanlarının yaratıcılık dersi alıp almama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık yaratıcılık dersi alan öğretmen adayları lehine anlamlı bulunmuştur ($p<.001$; $p<.05$).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi bu çalışmanın temel amacı olarak belirlenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda; öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeyleri ile yaratıcılık ve hoşgörü düzeylerinin demografik özelliklere (cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaratıcılık dersi alıp almama durumu) göre farklılaşma durumu da araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda, çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeylerinin, ölçeklerden alınabilecek maksimum ve minimum puanlar değerlendirilerek, yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Alanyazına bakıldığında da öğretmen adaylarının en önemli gördüğü değerler arasında hoşgörünün yer aldığı tespit edilmiştir (Çekin, 2013; Çengelci, Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2015; Hancı ve Karaduman, 2013; Kolaç ve Karadağ, 2012; Özdemir ve Sezgin, 2011; Uzun ve Köse, 2017). Mutluer'in (2015) çalışmasında hoşgörü kavramı öğretmen adayları için hayatın vazgeçilmezi olarak ifade edilmektedir. Yaratıcılık kavramına bakıldığında ise okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılan pek çok çalışma vardır (Ekinci ve Kaya, 2016; Görgen ve Karaçelik, 2009; Toyran, 2015; Çetingöz, 2002; Temizkalp, 2010; Zeytun, 2010). Öte yandan Topoğlu (2015) ise, araştırmasının sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin ortalamanın altında olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin hoşgörü ve yaratıcılık düzeylerinin yüksek çıkmasının çeşitli nedenleri olabilir. Öğretmen adaylarının kendilerini bu alanlarda geliştirecek kişisel gelişim programlarına katılmış olmaları neden olarak gösterilebilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bazı araştırmacılar da okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir (İşleyen ve Küçük, 2013; Temizkalp, 2010; Topoğlu, 2015; ve Zeytun, 2010). Öte yandan yaratıcılıkta toplumsal kültür yapısından dolayı kadın öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından farklı olmasına yönelik bir beklenti olabilir (Çetingöz, 2002). Bu tür bulgular bu alanda yapılacak araştırma sayılarının arttırılmasıyla daha belirgin bir sonuca ulaşmayı sağlayabilir. Büyükkaragöz ve Kesici (1996) ilkokul öğretmenlerinin hoşgörü konusunda

sergiledikleri tutumlar arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Alanyazında kadınların toplumsal cinsiyet rolleri dolayısıyla erkeklerden daha hoşgörülü olarak algılanmalarına yönelik bulgular da mevcuttur (Babaoğlan, 2016; Yetim, 2002).

Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Topoğlu (2015) okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Öte yandan Görgen ve Karaçelik (2009) araştırmalarının sonucunda 4. Sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin 1. Sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çetingöz (2002) ve Zeytun (2010) ise 2. Sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin, 1. ve 3. Sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmen adaylarının sınıf düzeyinden ziyade kendilerini bu kişisel özellikler açısından geliştirmiş olup olmamaları etkili olmuş olabilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeylerinin yaratıcılık dersi alıp almama durumlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre yaratıcılık dersi alan öğretmen adaylarının hoşgörü ve yaratıcılık düzeyleri, dersi almayan öğretmen adaylarından daha yüksektir. Bu da lisans öğrenimi sürecinde alınan derslerin (Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık, İnsan İlişkileri ve İletişim) öğretmen adaylarında olumlu etkisinin olduğu şeklinde açıklanabilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile hoşgörü düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre okul öncesi öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyleri arttıkça yaratıcılık düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Pek çok araştırmacı da çalışmaları sonucunda bireylerin yaratıcılıkları ile hoşgörü düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu görmüşlerdir (Barron ve Harrington, 1981; Kornilova ve Kornilov 2010; Stoycheva, 2009; Stoycheva, 2008; Tegano, 1990; Zenasni, Besancon, ve Lubart, 2008). Buna karşılık Merrotsy (2013) bu konuda yapılan araştırmaları incelemiş ve böyle bir ilişkinin çok güçlü olmadığı, üzerinde daha çok çalışılması gerektiği konusunda (özellikle de eğitim alanında) görüş belirtmiştir. Nitekim alanyazın incelendiğinde de yaratıcılık ve hoşgörü ilişkisine bakan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Balgiu, 2014; Zenasnı, Besançon ve Lubart, 2008).

Schreglmann ve Kazancı (2016), okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı öğretmen kavramına yönelik metaforik algılarını inceledikleri araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcı öğretmeni, hoşgörülü öğretmen kavramıyla tanımladıkları ortaya konulmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında

çocukların yaratıcılıklarının gelişimi için öğretmenlerin hoşgörülü ve yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olmaları gerektiğinin bilincinde olmaları etkili olabilir (Erdoğdu, 2006).

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın sonucunda araştırmacı ve uygulayıcılara bazı öneriler sunulabilir. Örneğin; öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları, programlarını özellikle öğretmen adaylarını hoşgörü konusunda bilinçlendirmek ve geliştirmek için zenginleştirebilirler. Nitekim Kanada'da öğretmen eğitiminde bu konuya özel bir önem verildiği ifade edilmektedir (Mullen, 2018). Araştırmanın sonucunda yaratıcılık dersinin öğretmen adaylarının hoşgörü ve yaratıcılık düzeylerinde anlamlı farka yol açtığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle, lisans programlarında yaratıcılık dersinin içeriğinin zenginleştirilmesine, ders süresi ve/veya sayısının arttırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Toplumumuzda bilgiyi üreten, değerlendiren ve yeniden yapılandırabilen bireylere duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Bu nedenle, eğitim ortamlarında bilinmeyeni keşfetmeye yönelik uygun öğretim yöntemleri kullanılmalı ve doğuştan getirilen bir yetenek olan yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik uygulamalara yer verilmelidir (Vural, 2008). Ayrıca, öğretmen adaylarına onların merak duygusunu harekete geçirecek, araştırmaya ve soru sormaya yönelten davranışlar kazandıran yaratıcılık dersleri aracılığıyla yaratıcı düşünme ve beraberinde hoşgörü gelişecektir (Karakuş, 2000). Yaratıcılık eğitimi verilirken sergilenen tutum da bu süreçte öğretmen adaylarının hem hoşgörü hem de yaratıcılıklarını geliştirme adına önemlidir. YÖK tarafından yayınlanan güncel okul öncesi öğretmenliği lisans programına bakıldığında Alan Eğitimi Seçmeli Ders Listesinde yer alan 2 kredilik "Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri" dersi göze çarpmaktadır. Bu ders dışında programda yaratıcılık ile ilgili herhangi bir ders bulunmamaktadır (YÖK, 2018). Yaratıcılık dersi programının bütününde ele alınarak öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince yaratıcılık temelli bir alt yapıyla yetiştirilmeleri gerekmektedir. Mullen'e (2018) göre yaratıcılık ve eleştirel düşünme bugünün küresel yeterliliklerinden sayılmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştiren programların bu konuya gereken önemi vermesi beklenmektedir. Öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü konusunda kişisel gelişimlerine yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca bu araştırma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak, farklı örneklem grupları ile yeni araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

Akandere, M., Yarımkaya, E., & Aslan, İ. (2014). Geleneksel çocuk oyunlarının ortaokul öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitsizliğinde medyanın rolü, hoşgörü eğilim düzeyleri üzerine etkisi. *Uluslararası Hakemli Psikiyatri ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 57-67.

Altunay, E., & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *17*(1), 5-28.

Aslan, Ö. (2001). Hoşgörü ve tolerans kavramlarına etimolojik açıdan analitik bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 357-380.

Aslan, S. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile yardımseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 163-175.

Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış*, *6*(18), 6-19.

Babaoğlan, E. (2016). Kadın ve erkek eğitim denetmenlerinin kişisel ve mesleki özellikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(2), 757-769.

Balgiu, B. A. (2014). Ambiguity tolerance in productional creativity. *Logos Universality Mentality Education Novelty, Section: Social Sciences, 3*(1), 29-40.

Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education.* Boston: Pearson Education.

Barron, F., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology, 32,* 439-476.

Başarır, F., Sarı, M., & Çetin, A. (2014). Examination of teachers' perceptions of multicultural education. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *4*(2), 91-110.

Bayraktar, Ş., & Çınar, D. (2010). Öğretmen adaylarının gözü ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 131-152.

Benedek, M., Nordtvedt, N., Jauk, E., Koschmieder, C., Pretsch, J., Krammer, G., & Neubauer, A. C. (2016). Assessment of creativity evaluation skills: A psychometric investigation in prospective teachers. *Thinking Skills and Creativity, 21,* 75–84.

Boyacı, M., & Ersever, O. G. (2017). Hoşgörü eğilimi geliştirme programının 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü ve zorbalık düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *42*(189), 167-182.

Büyükkaragöz, S., & Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *2*(3), 353-365.

Cihan, M. (1998). Felsefe ve hoşgörü üzerine. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 10,* 169-173.

Csikszentmihalyi, M. (2015). *The systems model of creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.

Çalışkan, M., Negiş Işık, A., & Saygın, Y. (2013). Prospective teachers' perception of ideal teacher. *İlköğretim Online*, *12*(2), 575-584.

Çekin, A. (2013). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *21*(3), 1035-1048.

Çelik, T. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çok kültürlü bakış açısı geliştirmelerinde medya okuryazarlığı dersinin rolüne ilişkin bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Çengelci, T., Hancı, B., & Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *11*(25), 33-56.

Çetingöz, D. (2002). *Okulöncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Çınkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen-öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, *161*, 1-12.

Çoban, A. E., Karaman, N. G., & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 125-131.

De Souza Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review, 22*(3), 148–153.

Demirci, İ., & Ekşi, H. (2018). Keep calm and be happy: A mixed method study from character strengths to well-being. *Educational Sciences Theory and Practice, 18*(29), 303-354.

Ekinci, N., & Kaya, D. (2016). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının özel alan yeterlik algılarının incelenmesi: İletişim, yaratıcılık ve estetik. *Sakarya University Journal of Education*, *6*(1), 141-157.

Erdoğdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(17), 95-106.

Görgen, İ., & Karaçelik, S. (2013). Okul öncesi öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *23,* 129-146.

Hotaman, D. (2012). An investigation of pre-service teachers' perceptions of teacher personality characteristics. *Journal of Theoretical Educational Science*, *5*(2), 186-201.

İşleyen, T., & Küçük, B. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(21), 199-208.

Kalın, Z. T., & Nalçacı, A. (2017). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(*23*), 293-304.

Karakuş, M. (2000). *Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine yaratıcı sorun çözme programının etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, H. İ. (2010). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimlerine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kesicioğlu, O. S., & Deniz, Ü. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *9*(8), 651-659.

Kılıç, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini uygulama ve gözleme düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi, 16,* 155-168.

Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N., & Genç, G. (2004). *Eğitimci gözüyle öğretmen ve öğrenci*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.

Kıroğlu, K., Elma, C., Kesten, A., & Egüz, Ş. (2012). Üniversitede demokratik bir değer olarak hoşgörü. *Journal of Social Studies Education Research*, *3*(2), 86-104.

Korkmaz, S. (2000). Türklerde hoşgörü. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(9), 491-502.

Kornilova, T. V., & Kornilov, S. A. (2010). Intelligence and tolerance/intolerance for uncertainty as predictors of creativity. *Psychology in Russia: State of The Art*, *3*, 240-256.

Merrotsy, P. (2013). Tolerance of ambiguity: A trait of the creative personality? *Creaivity Research Journal, 25*(2), 232–237.

Moran, S. (2010). Changing the world: Tolerance and creativity aspirations among American youth. *High Ability Studies, 21*(2), 117-132.

Mullen, C. A. (2018). Global leadership: competitiveness, tolerance and creativity-a Canadian provincial example. *International Journal of Leadership in Education,* 1-15.

Mumford, M. D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity Research Journal, 15*(2-3), 107-120.

Mumford, M. D., Medeiros, K. E., & Partlow, P. J. (2012). Creative thinking: Processes, strategies and knowledge. *Journal of Creative Behavior, 46,* 30-47.

Mutluer, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "hoşgörü" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Tarih Okulu Dergisi*, *8*(22), 575-595.

Ogelman, H., G. & Erten Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29,* 81-100.

Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(2), 1309-1325.

Oğuzkan, Ş., Demiral, Ö., & Tür, G. (2001). *Okul öncesinde yaratıcı çocuk etkinlikleri.* İstanbul: Ya-Pa.

Özdemir, S., & Sezgin, F. (2011). Öğretmen adaylarının bireysel ve örgütsel değerler ile öğrencilerde görmek istedikleri değerlere ilişkin önem sırası algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(2), 1-21.

Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 675-703.

Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences, 1*(1), 154-164.

Rıza, E. T. (2004). *Yaratıcılığı geliştirme teknikleri.* İzmir: Birleşik Matbaa.

Robinson, K. (2001). *Yaratıcılık, aklın sınırlarını aşmak* (N. Geyran Koldaş, çev.). İstanbul: Kitap Yayınevi.

Runco, M. A. (2007). *Creativity theories and themes: Research, development, and practice.* Burlington, MA: Elsevier Academic Press.

Sadık, F. (2002). Sınıf içindeki problem davranışların nedenleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *9*, 106-115.

Sapsağlam, Ö. (2016). Okul öncesi eğitim programlarında yer alan hedeflerin değerler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, *11*(9), 683-700.

Schreglmann, S., & Kazancı, Z. (2016). Öğretmen adaylarının "yaratıcı öğretmen" kavramına yönelik metaforik algıları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, *3*(3), 21-34.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). Successful intelligence in the classroom. *Theory into Practice, 43,* 274-280.

Stone, J. G. (2000). *The classroom as community: Ideas from an early childhood teacher.* 23.04.2019 tarihinde https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443584.pdf adresinden erişildi.

Stoycheva, K. (2008). *The new and the best: Ambiguity tolerance and creativity motivation*. XXIX International Congress of Psychology, 20-25.

Stoycheva, K. (2009). *Tolerance for ambiguity, creativity and personality.* 23.04.2019 tarihinde http://eprints.nbu.bg/1705/1/SEERCP2009_Katya%20Stoycheva.pdf adresinden erişildi.

Sünbül, A. M. (2006). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss. 306-331). Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, F., & Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 747-760.

Tegano, D. W. (1990). Relationship of tolerance of ambiguity and playfulness to creativity. *Psychological Reports, 66*(3), 1047-1056.

Tegano, D. W., Groves, M. M., & Catron, C. E. (1999) Early childhood teachers' playfulness and ambiguity tolerance: Essential elements of encouraging creative potential of children. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 20*(3), 291-300.

Temizkalp, G. (2010). *Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Topoğlu, O. (2015). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: ADÜ (Adnan Menderes Üniversitesi örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies*, *35*, 371-383.

Torrance, E. P. (1972). Predictive validity of the Torrance tests of creative thinking. *The Journal of Creative Behavior*, *6*(4), 236-262.

Torrance, E. P. (1981). Predicting the creativity of elementary school children (1958–1980) and the teacher who "made a difference." *Gifted Child Quarterly*, *23*(2), 55-62.

Toyran, G. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Tuncel, G., & Balcı, A. (2015). Demokratik toplumlarda öğretmen nitelikleri ve öğrencilere yansımaları. *Marmara Coğrafya Dergisi, 31*, 82-97.

Türe, H., & Ersoy, A. F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü eğitimine bakışı ve hoşgörü eğitimine ilişkin uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *5*(1), 57-87.

Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(23), 305-338.

Üste, R. B. (2007). İnsan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi. *Ege Academic Review*, *1,* 295-310.

Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, *22*(107), 28-35.

Üstündağ, T. (2005). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi.

Vural, C. T. (2008). Sosyal *bilgiler eğitiminde yaratıcı düşünme: Yeni ilköğretim programı beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan etkinliklerin yaratıcılığı geliştirmesi açısından değerlendirilmesi*

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology, 29,* 73-88.

Yazıcı, F. (2017). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e hoşgörü: 7. sınıf öğrencilerinin farkındalıkları üzerine bir değerlendirme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(2), 37-56.

Yeşilkayalı, E., & Demirtaş, V. Y. (2013). Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36,* 12-25.

Yetim, A. A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12*(2), 541-550.

Yetim, N. (2002). Sosyal sermaye olarak kadın girişimciler: Mersin örneği. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, *2*(2), 79-92.

Yıldırım, A., Ünal, A., & Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 92-109.

Yıldız, Y. (2018). *Müzik öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

YÖK (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları. 24.04.2019 tarihinde https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari adresinden erişildi.

Zakin, A. (2012). Hand to hand: teaching tolerance and social justice one child at a time. *Childhood Education, 88*(1), 3-13.

Zenasnı, F., Besançon, M., & Lubart, T. (2008). Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study. *The Journal of Creative Behavior, 42*(1), 61–73.

Zeytun, S. (2010). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Cilt 3 Sayı 2 Ekim 2019 s.278-299

Journal of Early Childhood Studies
Volume 3 Issue 2 October 2019 pp.278-299

The effects of Montessori training program for mothers on mathematics and daily living skills of 4-5 year-old Montessori children*

Montessori anne destek eğitim programının Montessori eğitimi alan 4-5 yaş çocukların matematik ve günlük yaşam becerilerine etkilerinin incelenmesi

Fatma Ülkü Yıldız[1], Aysel Çağdaş[2]

Article History
Received : 04 April 2019
Revised : 08 May 2019
Accepted : 20 June 2019
Online : 02 July 2019

Article Type
Research Article

Abstract: This study investigated the effects of Montessori Training Program for Mothers (MTPM) on math and daily living skills of Montessori children ages 4 to 5 years old. Sample of the study included 19 Montessori pre-schoolers (8 and 11 children in experimental and control group respectively) who enrolled at an applied kindergarten affiliated to a university at Konya in 2016-2017 school year. Verified to be a reliable and valid measure for Turkish children, two subtests – Mathematics (MATH) and Daily Living Skills (DLS) – of the Basic School Skills Inventory 3 (BSSI) were used to collect data. Tests were administered to the students as pre-test, post-test and follow-up test by their teachers. MTPM was administered to the mothers in the experimental group for 12 weeks-36 hours in total while control and experimental group children continued their Montessori education. Four weeks after the program was completed, BSSI-3-MATH and BSSI-3-DLS tests were re-administered as follow-up test. Mann Whitney U test and Wilcoxon Signed-Rank Test were used for the analysis of the study data. A comparison between the post-test mean scores of the experimental and control group showed a significant difference ($p < .05$) in math skills favoring the experimental group; no difference was found in pre and post-test scores in daily living skills ($p > 0.5$). No significant difference was noted between the post-test and follow-up mean scores that experimental group children obtained on BSSI-3-MATH and BSSI-3-DLS, which showed that program gains were maintained.

Keywords: Montessori Method; Montessori Training Program for Mothers (MTPM); Mathematics; Daily Living Skills

Makale Geçmişi
Geliş : 04 Nisan 2019
Düzeltme : 08 Mayıs 2019
Kabul : 20 Haziran 2019
Çevrimiçi : 02 Temmuz 2019

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Öz: Bu araştırma Montessori eğitim yöntemi ile eğitim alan 4-5 yaş çocuklarının annelerine verilen Montessori Anne Destek Eğitiminin, çocukların matematik ve günlük yaşam becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunda, 2016-2017 öğretim yılında Konya ilinde bulunan bir üniversiteye bağlı uygulama anaokuluna devam eden Montessori yöntemi ile okulöncesi eğitim alan, 8 deney, 11 kontrol olmak üzere toplam 19 çocuk yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak geçerlilik ve güvenirlilik çalışması sonucunda Türk çocuklarına uygun olduğu tespit edilmiş olan "Temel Okul Becerileri Envanteri-3'ün Matematik ve Günlük Yaşam Becerileri" alt testleri uygulanmıştır. Testler deney ve kontrol grubu çocuklara öğretmenleri tarafından öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Kontrol grubu ve deney grubu Montessori yöntemi ile okulöncesi eğitimin almaya devam ederken, Montessori Anne Destek Eğitim Programı deney grubu annelerine 12 hafta ve toplamda 36 saat olarak uygulanmıştır. Eğitim programı bittikten 4 ve 12 hafta sonra kalıcılık testi için TOBE-3- MAT ve TOBE-3- GYB tekrar uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. İncelenen bulgular deney ve kontrol grubu arasında sontest puan ortalamaları, ($p < .05$) Matematik de deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Deney grubu Günlük Yaşam Becerileri öntest-sontest değerlendirmelerinde ise ($p > 0.5$) olduğu için bir farklılaşma bulunamamıştır. Deney grubu çocukların TOBE-3-MAT ve TOBE-3-GYB alt testi sontest-kalıcılık testi puan ortalamaları arasında ($p > 0.05$) anlamlı bir farklılaşma olmaması çalışmanın kalıcılığına vurgu yapmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Montessori Yöntemi; Montessori Anne Destek Eğitim Programı; Matematik; Günlük Yaşam Becerileri

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932142

* This article is produced by first author's doctoral thesis, under supervision of second author.

[1]Selcuk University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, e-mail:fulkuyildiz@selcuk.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1164-515X
[2]Selcuk University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, e-mail:aysel-cagdas@hotmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1082-3815

Atıf için/To cite this article:
Yıldız, F.Ü., & Çağdaş, A. (2019). The effects of Montessori training program for mothers on mathematics and daily living skills of 4 5 year old Montessori children. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 278 299. doi:http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932142

INTRODUCTION

Early childhood is a period in which children have a strong curiosity and a great desire to learn and they can very quickly adapt to the process of learning if they are still attending a preschool institution during this period, that means children have already left behind the critical periods of attachment; yet they are, at the same time, still experiencing a process of trust and reliance on parents, listening to their elders and generally complying with their directives. It is easier to work effectively with parents for their children in this period which includes increased sensitivity towards learning, teachers and family elders.

A child's first teacher is their parent(s) and a child's first school is the home. Parents need to be aware of the child's learning needs and acquire the ability to develop appropriate strategies. Montessori emphasizes that a child has a creative aptitude and a potential energy that help him build up a mental world from the real world around, and that the child will be in constant risk psychologically if there is no prepared environment to meet it (Montessori, 2016). A child is a baby until three years of age. Babies need their parents, especially their mothers. This environment should naturally be prepared by mothers. In the early years of life, the mother is as important to children as she is to babies and she has a great influence on the child. It is also known that maternal education in early childhood has a direct effect on parenting skills, and in turn, on the child (Erola, Jalonen and Lehti, 2016). Research has shown that parents who are involved in their child's education contribute not only to higher academic achievement but also to positive behaviours and emotional development (Epstein, 1986, Cai, 2003; Bower and Griffin, 2011; Alakoç Pirpir, 2011). It is significant that a mother receives essential education and puts it into practice in this period which is critical for the mother's education. But as of 2014 year, little to no research has been done specifically on the impact parent education programs have on boosting parents' knowledge of the Montessori Method or involvement (Meert, 2014).Since then, there has been research in the Montessori schools where the studies on parental education and participation are scientifically evaluated (Lau and Yau, 2015; Irving, 2017; Walls, 2018).Actually, these are rather reports than research studies.

The Montessori method is based on the theory that every child wants to learn. It allows the child to find the best and the easiest way of learning by trying out himself (Oğuz and Köksal Akyol, 2006). While setting its goals and expectations and providing an overview on the needs of school, the philosophy of Montessori program ensures that the child has the best possible Montessori experience. Montessori is an advanced model which is open to new developments. It considers the extreme sensitivity of the child towards the actions and expectations of adults. The basic principle

is that the child wants to be partners with adults, copy their voice and actions, and become a part of that community (Kahn, 1990).

The distinctive characteristics of the Montessori method are that it is child-centred with a pre-arranged environment that allows self-learning and independence, focuses on the importance of education at an early age, offers individual education, and includes family involvement programs (Morrison, 2007).

Occurrence of the developmental stages in a certain order is not just the result of growth and maturation or of the influence of the environment. It actually occurs through the mutual interaction between them. According to Montessori, the interaction of the child with his environment reveals his mental and physical unity (Lillard, 2013; Toran and Temel, 2014). Children are undoubtedly affected considerably by their parents. The responsibility of the parents towards the child is not to be the ones who create him, but to help the child who needs to realize himself. According to Montessori, the role of the parents is to protect the child, not to create (Montessori, 2016). Nevertheless parents are generally guided by their previously acquired education habits. Havis (2009) argues that parents, due to their own unsolved childhood problems, could be involved in parenting practices that are likely to harm their children's Montessori education. This affects their expectations from school and teachers. Expectations, if they are positive and parallel to the education, increase the quality of education, whereas those rising from uncertainty may pose hindrances. Montessori underlines the fact that "adults will continue finding themselves in an unresolved problem until they deliberately face their mistakes and correct them. And children, when they become adults, in turn, will be victims of the same mistakes, which will be passed on from generation to generation" (Montessori, 2010). Parents and schools need to work together both for these kinds of problems and for their children.

Analysis of the research related to child development and education has returned the following results for stages; stage one – Institutional preschool education is important; stage two – school-family collaboration is important for a qualified and effective education; final stage – children are more successful when supported by their parents besides school-family collaboration (Eastman, 1988; Satır, 1996 ; Çelenk, 2003; Kağıtçıbaşı, Bekman, Sunar and Cemaller, 2005). Accordingly, education of the child is a shared responsibility between the institution and parents. Research findings indicating the importance of family and maternal education emphasize that research studies are needed to examine the impact of such education programs on Montessori approach.

Studies in the last decade in Turkey have shown that Montessori children have achieved more improvement than the traditional educational children (Öngören, 2008; Yiğit, 2008; Kayılı, 2010; Bayer, 2015; Kayılı, 2015). These studies focus on the developmental characteristics of children, yet there is a need for further studies on Montessori method and family involvement. Such studies do not exist in Turkey. Also, it is noteworthy that parents of Montessori children (those with higher educational background) have lower expectations for the development of their children (Yıldız, 2012). According to Dikkers, parental expectations that are incompatible with school may also damage communication (2013). Some researches demonstrated that of people who heard of Montessori, several had misconceptions about what this education method involves (Rambusch and Stoops, 1992; Lillard, 2005; Karna, 2013; Meert, 2014). This paradoxical situation also indicates that families have little knowledge about Montessori education. A longitudinal study conducted with parents of Montessori children and elementary school teachers found that their children demonstrated willingness to adapt to home and school and do the tasks that require certain skills (Yıldız, 2010). Montessori schools ask parents to partner teachers to understand the Montessori philosophy, educate themselves, and practice the methods at home when possible (Haakmat, 2015). Considering the benefit when preschool education is supported at home by mothers, present study was needed to build life chains and strengthen the bond between home and school.

The interviews with the educators from Applied Kindergarten the sample group - emphasized the necessity of parental education program in the groups receiving Montessori education. In addition, the necessity for such an education program was also evident from the need analysis performed with the educators. In the need analysis obtained from parents, it was seen parents were willing to participate in training program and this training should primarily focus on daily living skills and mathematics (Yıldız, Çağdaş, 2017). This study was therefore built on the exploration of potential positive effects on children when daily living skills and math skills in Montessori education are supported by "a mother's training program".

This study therefore set out to investigate the effects of "Montessori Training Program for Mothers" (MTPM) provided to the mothers of 4-5 year-old Montessori children on their mathematics skills and daily living skills.

METHOD

Design of The Study

Prior to the study, parents of the children in the experimental and control groups were informed and their consent was obtained. The independent variable of the study is the "Montessori Training Program for Mothers". The dependent variables are "Mathematics" and "Daily Living Skills" of 48-60 month-old children receiving Montessori education. The study was designed in a way to demonstrate whether the independent variable would affect the dependent variables. True experimental (pre-test-post-test control group) design was employed. In pre-test-post-test control group designs, there are two groups formed by random assignment of subjects. In both groups, pre- and post-test measurements are performed. The presence of pre-tests in the design helps know the degree of similarity between the groups before the experiment and to correct the post-test results accordingly (Karasar, 2008).

Sample of The Study

Study population included Montessori classes from Applied Kindergarten which provides preschool education for 48-60 month-old children. Experimental and control groups were determined by random cluster sampling method. A total of 19 children were included in the study – 8 in the experimental and 11 in the control group. Children's ages in the experimental and control groups averaged 52.6 months and 53.6 months respectively. Gender distribution of the experimental and control groups is shown in Table 1.

Table 1. Gender Distribution of Experimental and Control Groups

Gender	Experimental Group		Control Group	
	n	%	n	%
Girl	4	50.0	7	63.6
Boy	4	50.0	4	36.4
Total	8	100.0	11	100.0

As seen in Table 1, there were 8 children – 4 girls and 4 boys – in the experimental group, and 11 children – 7 girls and 4 boys – in the control group. Study was conducted with 19 Montessori children from the ages of 48 and 60 months.

Data Collection Instruments

Basic School Skills Inventory-3 (BSSI-3)

Firstly, Basic School Skills Inventory-3 was purchased from the official web site with the purpose of research. BSSI-3 Mathematics and Daily Living Skills subtests were used in order to evaluate Math and Daily Living Skills of the children.

Internal consistency (Cronbach's Alpha), split half test and test-retest were performed for the reliability analysis of BSSI-3 Math and Daily Living Skills subtests.SSI-3 MATH and DLS validity was measured using construct, content, and concurrent validity. Yıldız et al., reported that BSSI-3 Math and Daily Living Skills subtests were reliable and valid tools to use with Turkish children aged four to six years (2017).

Basic School Skills Inventory 3 - Math:

This 20-item subtest measures the knowledge of numerical concepts and arithmetic operations involved in beginning mathematics. Mathematical evaluation includes quantity, relation, equivalence, and simple arithmetic calculations, as well as recognizing, saying, selecting and writing numbers. Each item points to a skill. The full performance is successfully accomplished in the first grade at primary school.

Basic School Skills Inventory 3 - Daily Living Skills:

This 24-item subtest measures basic knowledge and skills typically required for participation in day-to-day activities in school. The areas to be evaluated primarily include self-care skills (hand-face washing, buttoning clothes, zippering, using a handkerchief or similar things). Motor skills are directly related to school activities (such as cutting with scissors and paperwork) and behaviours necessary for children to function independently (preparing the required materials for an activity). In addition, most items pertain to basic information that young children must acquire during the early years (reading the time from the analogue clock, telling the names of the days of the week). Items reflect a child's background of experience, including prior parental education and influence. Children doing well on these items are likely to be those who are considered independent and responsible in school (Hammill, Leigh, Pearson, Maddox, 1998).

Montessori Training Program for Mothers

Short and long-term needs analyses and systematic observations were performed to develop the training program. Answers to the open-ended questions directed to mothers, teachers and academics to determine the educational needs were evaluated with content and joint analyses. Whether mothers were willing to participate, how they wanted to participate, the topics they

needed, participation times and the time of the follow-up were determined based on the results of the analyses. Data was collected on why teachers needed such a program, what topics mothers felt concerned about, how mothers as an obstacle affected the teachers and the quality of education, and what topics should be included. Regarding the needs analysis for academics, data was collected on what constitutes the social, scientific and supportive needs. A new needs analysis is recommended to carry out with participating mothers just before the training program is implemented. Based on the updated and obtained results, target group, needs of the mothers in the group, duration and period of the training and the goals to be achieved at the end of the program can be identified. Learning and communication methods and materials were developed on the basis of the goals identified. The target group was formed with the mothers willing to participate. Each week, two hours of pedagogical education and one hour of home-based practices were performed. A 36-hour training program – three hours over 12 weeks – was projected (Yıldız, Çağdaş , 2018)

Data Analysis

In the analysis of the data obtained from BSSI-3-MAT and BSSI-3-DLS, the study utilized Mann Whitney U test and Wilcoxon Signed Rank Test, a non-parametric test used to compare two related samples.

RESULTS

Conducted to explore the effects of "Montessori Training Program for Mothers" on 4-5 year-old Montessori children's math and daily living skills, the present study revealed the following results

In Table 2 was presented the comparison of the pre-test scores children earned on BSSI-3 Math and Daily Living Skills subtests before the MTPM was administered to the mothers of experimental group children.

Table 2. Results of the Mann Whitney-U Test for Pre-test Scores of Experimental and Control Groups

Pre-test	Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	$\bar{x}$	SD	U	p
Mathematics	Experimental	8	9.69	77.50	19.25	6.84	41.500	.840
	Control	11	10.23	112.50	14.81	2.95		
Daily Living Skills	Experimental	8	10.12	81.00	36.75	7.37	43.000	.968
	Control	11	9.91	109.00	33.09	4.18		

In Table 2, it is seen that there is no significant difference (p= .840) in "BSSI-3 MATH" pre-test scores between experimental and control group (U = 41.500, p> 0.05).

The average pre-test mean score on "BSSI-3 DLS" was found p = .968 (U = 43.00, P> 0.05), which shows that there is no significant difference between the experimental and the control group in terms of daily living skills. The experimental and control groups were developmentally identical. The training program was started.

Table 3. Results of the Wilcoxon Signed-Rank Test for Post-test Scores of Experimental Group

Post-test	Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	z	p
Mathematics	Negative Rank	0	.00	.00	-2.521 [a]	.012*
	Positive Rank	8	4.50	36.00		
	Ties	0				
Daily Living Skills	Negative Rank	1	2.00	2.00	-2.240 [a]	.025*
	Positive Rank	7	4.86	34.00		
	Ties	0				

[a] Based on Negative Rank

In order to determine whether there was a significant difference between the BSSI-3-MATH and BSSI-3-DLS post-test mean scores of the experimental group, the Wilcoxon Signed-Rank test was performed and the results were shown in Table 3. The BSSI-3-MATH post-test mean scores (z = -2.521[a], p <.05) p = .012 showed noticeable improvements in the experimental group. The scores from the BSSI-3 DLS pre-test and post-test were found to be (z=-'2.240, p< 0.05) p=.0.25.

Table 4. Descriptive Statistics for Pre-test-Post-test Scores of Experimental Group

Test	Experimental Group	n	$\bar{X}$	SD
Mathematics	Pre-test	8	19.25	6.84
	Post-test	8	51.25	3.03
Daily Living Skills	Pre-test	8	36.75	7.37
	Post-test	8	60.00	3.41

Descriptive statistics in Table 4 demonstrated that BSSI-3-MATH pre-test score was $\bar{X}$ =19.25 and increased to $\bar{X}$=51.25 in the post-test. Similarly, an increase was also observed for BSSI-3-DLS; children in the experimental group scored $\bar{X}$=36.75 in the pre-test and their scores averaged $\bar{X}$=60.00 in the post-test. These statistical analyses evidenced that experimental group children developed statistically in terms of BSSI-3-DLS. According to Table 4, the development of

experimental group was statistically significant and MTPM made a positive contribution to the development of math and daily living skills of children.

Data in Table 5 and Table 6 shows whether developmental changes also occurred in the control group children who only received Montessori education, and whether they demonstrated a significant development like the experimental group involved in the MTPM.

Table 5. Results of Wilcoxon Signed-Rank Test for the Pre-test-Post-test Scores of Control Group

Pre-test Post-test	Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	z	p
Mathematics	Negative Rank	0	.00	.00	-2.952 [a]	.003*
	Positive Rank	11	6.00	66.00		
	Ties	0				
Daily Living Skills	Negative Rank	1	1.00	2.00	-2.848 [a]	.004*
	Positive Rank	10	6.50	65.00		
	Ties	0				

[a]Based on Negative Rank

Table 6. Descriptive Statistics for the Pre-test – Post-test Scores of the Control Group

Test	Control Group	n	$\bar{x}$	SD
Mathematics	Pre-test	11	14.81	2.95
	Post-test	11	30.09	4.10
Daily Living Skills	Pre-test	11	33.09	4.18
	Post-test	11	46.90	4.55

As seen in Table 5, the results of the Wilcoxon Signed Rank Test showed that BSSI-3-MATH pre-test and post-test scores of the control group children were (n = 11, z = -2.952a, p <.05) p = .003*, which suggests a positive development in the math skills of these children. Their mean scores increased from $\bar{x}$=14.81 (pre-test) to $\bar{x}$=30.09 (post-test), as indicated by the statistical data in Table 6. These results showed that math scores of the control group increased significantly. Improvements in math and daily living skills were found in 4-5 year-old Montessori children in the control group.

When Table 5 is examined, the results of the Wilcoxon Signed Rank Test showed that BSSI-3-DLS pre-test and post-test scores of the control group children were (n = 11, z = -2.848 a, p <.05) p = .004*, which suggests a positive development in the daily life skills of these children. Their mean scores increased from $\bar{x}$=33.09 (pre-test) to $\bar{x}$=46.90 (post-test), as indicated by the statistical data in Table 6. These results showed that daily life skill scores of the control group increased

significantly. Improvements in math and daily living skills were found in 4-5 year-old Montessori children in the control group.

As in the control group children whose mothers were' not supported with MTPM, positive significant improvements were also observed in the control group who received Montessori education only.

Mann Whitney U and Wilcoxon Signed-Rank Test were performed to see if there was any difference between the BSSI-3-MATH and BSSI-3-DLSpost-test mean scores of the experimental and control groups (see Table 7 and Table 8).

Table 7. Results of Mann Whitney U Test for Post-test Scores of Experimental and Control Groups

Post-tests	Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	$\bar{x}$	SD	U	p
Mathematics	Experimental	8	14.38	115.00	51.25	3.03	9.000	.004*
	Control	11	6.82	75.00	30.09	4.10		
Daily Living Skills	Experimental	8	12.88	103.00	60.00	3.41	21.000	.057
	Control	11	7.91	87.00	46.90	4.55		

Table 7 shows that the analysis of BSSI-3-MATH scores of the children in the experimental group and the control group resulted in (U = 9000, p <.05) p.004*, which was in line with the results of arithmetic mean. The experimental and control group scored $\bar{x}$= 51.25 and $\bar{x}$= 30.09 respectively. The arithmetic mean of the children in the experimental group was higher. These analyses indicate that MTPM made a greater contribution to the development of math skills in children aged 4-5 years.

The analysis of the data for the BSSI-3-DLS indicated that children in the experimental group had higher mean scores ($\bar{x}$=60.00) than those in the control group ($\bar{x}$=46.90), as shown in Table 7. Results of the Mann Whitney U test revealed a difference - but not a significant one - in favour of the experimental group. The difference in mean scores between two groups was found to be insignificant (U= 21.000, p=.057) p>0.5.

A follow-up test was carried out 4 and 12 weeks after the post-test to find out whether experimental group children maintained the acquired skills. Mann Witney U test and Wilcoxon Signed Ranks Test were applied in the analysis of the collected data. In order to determine whether there was a significant difference between the BSSI-3-MATH and BSSI-3-DLSpost-test and follow-up scores, the Wilcoxon Signed-Rank test was performed and the results were shown in Table 8.

Table 8. Results of the Wilcoxon Signed-Rank Test for the Post-test – Follow-up Scores of the Experimental and Control Groups

Post-test Follow-up Test	Group	n	Mean Rank	Sum of ranks	z	p
Mathematics	Negative Rank	5	4.30	21.50	-1.270[a]	.204
	Positive Rank	2	3.25	6.50		
	Ties	1				
Daily Living Skills	Negative Rank	5	5.50	27.50	-1.334[a]	.182
	Positive Rank	3	2.83	8.50		
	Ties	0				

a Based on Positive Rank

As summarized in Table 8, no significant difference is seen in "BSSI-3-MATH" Z score in the experimental group children (z = -1.270a, p = .204) p>0.05. In addition, the descriptive statistics in Table 9 regarding the scores on Math post-test and follow-up test show a slight decrease from $\bar{X}$=51,25 (post-test) to $\bar{X}$=46,75. This score of the follow-up test ($\bar{X}$=46,75) is higher than the score control group children achieved on post-test ($\bar{X}$= 30,09), as seen in Table 7. In line with these findings, it seems that the MTPM provided a sustained effect on the mathematical skills of the experimental group children.

Table 9. Descriptive Statistics for the Post-test – Follow-up Scores of the Experimental Group

Test	Experimental Group	n	$\bar{X}$	SD
Mathematics	Post-test	8	51.25	3.03
	Follow-up Test	8	46.75	3.41
Daily Living Skills	Post-test	8	60.00	3.41
	Follow-up Test	8	54.87	3.34

The data in Table 8 shows that there is no significant difference in Z score between DLS post-test – follow-up test in the experimental group children (z=-1.334a, p=.182) p>0.05. Also, the descriptive statistics in Table 9 related to the scores on DLS post-test and follow-up test demonstrate a slight decline from $\bar{X}$=60,00 (post-test) to $\bar{X}$=54,87. This score ($\bar{X}$=54,87) is higher than the score control group children achieved on post-test ($\bar{X}$= 46,90), as seen in Table 8. As such, it could be concluded the MTPM made a sustained impact on the daily living skills of the children in the experimental group.

DISCUSSION and INTERPRETATION

In this chapter, findings from the present study were discussed and interpreted. Since the 1960s, various studies have been done on Montessori education method regarding parental education and

involvement (Anonim, 2019; Kahn, 1990). However, no assessment study has been carried out to measure the effect on children of the parental education and involvement in Montessori method. As there is no research on the effects of Montessori education (e.g. mathematics and daily living skills) given to the family or one of the parents of Montessori children, it is not possible to discuss and interpret findings on the basis of one-to-one evaluation.

Accordingly, findings were discussed and interpreted under two main sections following the description of research process and main findings; the first section is focussing on the effectiveness of MTPM in "Math Skills" of pre-schoolers aged 4-5 years, and the second one is focusing on the impact of the training program on children's "Daily Living Skills".

This first section is presenting the results regarding the effectiveness of MTPM in the "Math Skills" of 4-5 year-old pre-schoolers; pre-tests were analysed at baseline and it was seen that control and experimental groups were equivalent (See Table 1). Control and experimental group children were receiving preschool Montessori education. Mothers of the children in the experimental group took part in MTPM. Pre-tests and Post-tests were evaluated after the intervention. Statistical analysis demonstrated that children in the experimental group made a significant progress in math and the difference observed was statistically significant (See Table 2 and 3). There occurred significant improvements in math skills in the control group children, as well (see Table 4 and 5). Post-tests were analysed afterwards for both groups, which revealed that experimental group achieved significant scores compared to the control group. On the other hand, it was seen that the statistical difference between the experimental and control group was not significant in daily living skills (See Table 6). The results of the follow-up test administered to experimental group were analysed statistically (See Table 7 and 8). It was observed that the effect of MTPM on children's math skills was still retained. The results were discussed and interpreted based on the findings of other studies examining the role Montessori plays in the development of mathematical skills.

The first section with a focus on the effectiveness of MTPM in the math skills of 4-5 year-old preschoolers revealed significant and positive developmental differences in mathematics in both experimental and control group. It is particularly noteworthy that the comparison of the post-test scores indicated this difference was significant favouring experimental group children. This result shows how effective maternal education and practices are for children to learn mathematics. It is known that parental-child interactions, especially encouraging and responsive parenting practices, have an important impact on children's academic development (Christian, Morrison and Bryant, 1998; Committee on Early Childhood Pedagogy, 2000). Cai (2003) examined American and

Chinese families and concluded that parental participation is a statistically significant predictor of the mathematical success of their children. Mathematics is an important issue in education and is a critical part of academic preparation for children in the early stages of development (Uyanık, Kandır, 2010). It is important for the control group children to receive Montessori education as the absorption and internalization of the information is really fast during these ages – a period characterized by fast development process. These findings are in line with the results of the domestic research on mathematics and school readiness in Montessori preschool education. Using pre-test-post-test experimental research design, Yiğit (2008) investigated which method was more effective in 4-5-year-old children who received "number concept" education through Montessori method or traditional method. It was found that the number concept acquisition of the children receiving Montessori education was better than that of control group. Öngören, (2008) investigated the effectiveness of Montessori method in the acquisition of the concept of geometric shapes among preschoolers aged four to five years. Results of the research showed that the control group enrolled in the state preschool education program scored lower than Montessori children. Kayılı (2010) examined the effect of Montessori method on preschool children's readiness for primary school and found that Montessori method positively contributes to the school readiness of primary school children and is more effective than the traditional preschool education program. Toran (2011) examined the effect of Montessori education method on concept acquisition, social adaptation and fine-muscle motor skills among children ages 4 to 6 years old. The findings revealed that Montessori sensorial education given to experimental group created a positive impact on concept acquisition of children, and practical life practices positively affected social adaptation and fine- muscle motor skills. Kayılı and Kuşçu (2012) compared social competence and school adjustment between two groups of primary school children and concluded that children with Montessori background had higher social competence and school adjustment scores compared to those from public preschools.

A literature searches in Turkish and English languages demonstrated that the studies abroad on Montessori mathematics education started after 1964. It is noteworthy that in the study conducted in 1969 with a pre-test-post-test design on Montessori education, the effects were found to be greatest or nearly greatest in all variables (Polk Lillard, 1972/2013). Longitudinal studies started in 1964 continued between 1965 and 1970. In the study carried out by Gross, Green, Clapp, (1970), samples were taken from four kinds of preschool institutions. Measures three years later revealed that the Montessori preschool classroom reached the optimal maturity for the first grade courses at primary school, followed by the school with traditional preschool education. Also Montessori preschoolers mostly responded "mathematics" when they were asked what they would you like to

learn at school. Similarly, a body of research carried out between 1964-2017 investigated the developmental areas such as mathematics, school adjustment and academic achievement, and they found that Montessori approach produced better results among other education model. Regarding mathematics, Dohrmann (2003) compared two different groups of students with and without Montessori education and investigated the longitudinal effect of Montessori education on children's academic achievement. The average academic achievement of the students with Montessori education was found to be statistically significant compared to those without Montessori education; and the 7-year longitudinal research study showed that the students who received Montessori education were quite successful in mathematics and science. In their research project called Montessori Mathematics in Early Childhood Education, Chisnall and Maher (2007) investigated the mathematical concept development in children before they start school and indicated that Montessori could have a positive impact on children's numeracy knowledge. It was also reported that Montessori children demonstrated significantly higher achievement in relation to backward number word sequence (early addition and subtraction), and Montessori education offers more opportunities for children to develop higher order skills and concepts in early childhood. Another study was conducted to find out if Montessori method helps preschool students develop their mathematical competence, critical thinking and problem solving skills. The findings suggest that Montessori method helps students improve their math competence (Faryadi, 2017). In the study on minority Montessori students, positive differences were observed even after several years in the performance of students participating in the Montessori program (Dawson, 1987). To assess the social and academic impact of Montessori education, two studies were conducted in 1997 and 2003 (ages 3 to 6 and 6 to12 years). In five-year-olds, Montessori students were found to have higher levels of school readiness in reading and mathematical skills (Lillard, Else-Quest, 2006). Children attending public Montessori education between the ages of 3 and 11 were evaluated at primary school age, and it was seen children who had previously received Montessori education scored significantly higher in math and science (Dohrmann, Nishida, Gartner, Lipsky, Grimm, Kevin, 2007). In a study to determine to what extent Montessori curriculum supports the understanding of length measurement of primary school students, it was suggested that additional materials are needed for students to utilize in the classroom and that there are many opportunities available to measure with non-standard tools to fully understand the measurement and length (McIntosh, 2015). Reed (2016) investigated the understanding of place value concepts and abilities of Montessori students and found statistically significant differences favouring the Montessori students on conceptual tasks when grade 1 and all grades were compared. Chisnall and Maher (2007) reported that Montessori method is likely to offer more opportunities

for children to develop higher order skills and concepts in early childhood. In line with these findings, it was concluded that MTPM was effective in the distinctive success of the experimental group children in mathematics, when compared to the experimental group.

This is the second section which summarizes the results regarding the effectiveness of MTPM in the "Daily Living Skills" of 4-5 year-old preschoolers; pre-tests were analysed at baseline and it was seen that control and experimental groups were equivalent (See Table 1). Control and experimental group children were receiving preschool Montessori education. Mothers of the children in the experimental group took part in MTPM. Pre-tests and Post-tests were evaluated after the intervention. Statistical analysis demonstrated that children in the experimental group made a significant progress in DLS and the difference between pre and post-test was found to be statistically significant (See Table 3). Statistical analysis of the pre-test and post-test in control group indicated significant improvements (see Table 4 and 5). Yet, post-tests showed no significant difference between experimental and control group regarding daily living skills (See Table 6). The results of the follow-up test administered to the experimental group were analysed statistically. It was observed that the effect of MTPM on children's daily living skills was still retained. The results of the BSSI-3 DLS indicated that there was no significant difference between DLS pre-test and post-test scores, neither in the experimental nor in the control group. However, arithmetic means pointed to a positive development in both groups. Practical life skills and sensory materials are important when preparing the child for scientific knowledge (Montessori, 2015.a., b.). Children in the experimental group could get an arithmetic mean of $\bar{x}$=60 on DLS test calculated from 23 items rated between 0 and 3 while those in the control group only achieved a mean score of $\bar{x}$=46.90, which indicated a difference between the arithmetic means of both groups though it was not significant at .05 level of significance. It is thought that MTPM provided to the mothers of Montessori children contributes to the mathematics readiness in these children. Eccles (2005) argues that parents with higher education levels have stronger confidence in their child's academic abilities, and they also have higher expectations of their child. It is suggested in this study that when mothers are from university community and children are supported at home, this will make an impact on children's readiness for mathematics. It is easier to teach math to children who demonstrate adequate development and are ready to learn. Although practical life practices do not differ significantly according to the post-test scores of experimental and control group, they seem effective in helping children in the experimental group learn mathematical skills. This is because mothers in Montessori training program worked with their children by performing daily living practices after learning the philosophy and principles of Montessori method and then they started to practice mathematics.

The mean scores for the experimental and control group revealed that the difference between the two groups was not significant. (See Table 7). Statistically significant improvements observed in the daily living skills of the control group children could be resulted from the fact that 48-60-month-old children go through a natural and a rapid developmental process and this process for them is taking place as it should be. This result suggested the sensitive periods inherent in the Montessori philosophy. Montessori argues that in a certain sensitivity period, the child has an irresistible desire for certain knowledge or a skill (1961). The child's inner sensibilities help him choose from his complex environment what is suitable and necessary for his development. This is a temporary inclination. The interest or impulse directs the child to the surrounding special qualities and elements. It is limited to the acquisition of a particular quality (1909/1999). If a child has not been able to act according to the directives of his sensitive period, the opportunity of a natural conquest is gone, and once this opportunity is gone, it's gone forever (1936 / 2016.b.). This is supported by the findings revealed by Ohtoshi, Muraki and Takada (2008). They investigated the age and sex-related developmental differences of button ability, observing buttoning ability in children aged 36–83 months, focusing on age and sex differences. The study used a buttoning frame from Montessori materials. The frame was presented to the children exactly the same way as it is used in a Montessori classroom. No difference was observed between girls and boys, and unbuttoning and buttoning time decreased with age. The sensitive period for practical life skills is between the ages 2 and 4 years, and this sensitivity is lost after 4 years of age. Children mature to learn different types of skills at specific points in their development. (1936/1999).

Numerous studies have been conducted with the aim to investigate the contribution of practical life skills to children's development in critical periods. In a study with post-test control group design, Rule and Steward (2002) investigated the effect of Montessori practical life materials on the development of fine motor skills of preschool children, and found that the experimental group performed better. Bagby et al. (2015) carried out a quasi-experimental research to test the effect of Montessori practical life activities on the fine motor development and hand dominance of kindergarten children over a period of 8 months. The study revealed that the dominant hand showed significantly higher accuracy, speed and stability. Bayer (2015) carried out a study on the self-care skills which constitute one aspect of the practical life skills of pre-school children (3-5 years) in Montessori method. He concluded that Montessori method positively contributes to the self-care skills of preschool children.

Beside those on critical periods, some other studies have also been conducted to understand certain effects of Montessori practical life materials and activities. Stewart, Rule and Giordino (2007)

examined the effect of 5-year-old children's motor skills on their attention and they found that Montessori children, as they possess improved motor skills, were successful in motor skills-based tasks that require extended attention. Shivji (2016) discovered that practical life activities have a consistent and positive impact on focussing and concentration. In his study on art and daily living activities, Ogabi (2016) observed that these two types of activities increased the concentration of children. Using a program built on Montessori practical life skills and activities such as peace table, food preparation and peace rose, Area (2016) found noticeable increases in children's social awareness and problem solving skills. Linebarger (2016) investigated the effects of involving children in the practical life curriculum on normalization in the Montessori toddler and primary classrooms. Findings verified that the process of normalization is facilitated in a beneficial way for the child when directed to a practical life activity. As suggested in these studies, practical life activities are important practices that contribute to children's development.

Based on the results of this study, it can be argued that the increase in mean scores from daily living skills in both control and experimental groups is due to Montessori preschool education program implemented in the classes. Activities related to Montessori "practical life skills" are often used during this period in the school. Though mothers of the experimental group children were supported by the MTPM, in neither group was there a statistically significant difference in the daily living skills. The reason could be that both experimental and control groups had the same school, classroom environment and teachers, and the parents might have influenced one another.

To conclude, the support given to mothers in mathematics education contributed more to the education received in school.

The lack of a significant difference between the experimental and control groups in practical life skills can arise from the following reasons;

1- Both experimental and control groups had the same school, classroom environment and teachers, and parents might have influenced each other,

2- It is a critical period for mathematics at around 4 years of age; whereas the sensitivity to practical life skills begins to disappear after 4 years of age,

RECOMMENDATIONS

Recommendations based on the study results:

Parental education programs should be encouraged to support Montessori education and

education should be provided by paying attention to critical periods in enriched educational activities. (For example, research studies concerning mother education on practical life skills should be started at the ages of 1,5 – 2 years.)

Longitudinal studies can be undertaken to explore the effects of the maternal education on Montessori children, and studies targeting parents or mothers should be expanded in a way to include subjects integrated in Montessori method such as reading, writing, speaking, biology, history and geography.

Montessori education is growing in popularity in our country, so the effects of "Montessori Training Program for Mothers" should be tested in other research studies by sampling experimental and control groups from different environments.

REFERENCES

Aarre, A. (2016). *Effects of Peace Education and Grace and Courtesy Education on Social Problem-Solving Skills and Social Awareness.*(Masters of Arts in Education Action Research Papers)188. Retrived from http://sophia.stkate.edu/maed/188(2019)

Alakoç Pirpir, D. (2011). *Anne eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının temel eğitime hazır bulunuşluk düzeylerine etkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Anonim. (2019). *History of the American Montessori Society,* 26 Mayıs 2019 tarihinde https://amshq.org/About-AMS/History-of-AMS adresinden erişildi.

Bagby, J; L.B.Barnard., T, Sulak., N,Jones., & M.Walter. (2015). Educational gymnastics: The effectiveness of Montessori practical life activities in developing fine motor skills in kindergartners. *Journal Early Education and Development*. Volume 26(4), 594-607.

Bayer, A. (2015). *Montessori Yönteminin Okul Öncesi (36-66 Ay) Çocuklarının Özbakım Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bower, H. A., & Griffin, D. (2011). Can the Epstein model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school ? A case study. *Professional School Counseling*, 15 (2), 77-87.

Cai, J. (2003) Investigating Parental Roles In Students' Learning Of Mathematics From A Cross-National Perspective .*Mathematics Education Research Journal. 15*(2), 87–106.

Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul-Aile Dayanışması. *İlköğretim Online, 2* (2), 28-34.

Chisnall, N., & Maher, M. (2007). Montessori mathematics in early childhood education. *Curriculum Matters, 3*, 6-29

Christian, K., Morrison, F. J., & Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, *13*(3), 501-521.

Committee on Early Childhood Pedagogy (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. The National Academies Press: Washington, DC

Dawson, M. (1987). Minority student performance: Is the Montessori Magnet School Effective? Retrived from (ERIC Document Reproduction Service, No. ED309881).

Dikkers, A. G. (2013) Family connections: Building Connections among home, school, and community, *Childhood Education, 89*(2), 115-116.

Dohrmann, K. R. (2003). Outcomes for students in a Montessori program: A Longitudinal study of the experience in the Milwaukee Public Schools. *Association Montessori International of United States of America* (AMI-USA). Report. Retrived from http://d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/umcs/pages/48/attachments/original/1375670000/A3_Outcomes_for_Students_in_a_Montessori_Program.pdf?1375670000(2017)

Dohrmann, K. R., Nishida, T. K., Gartner, A., Lipsky, D. K., & Grimm, K. J. (2007). High school outcomes for students in a public Montessori program. *Journal of research in childhood education*, *22*(2), 205-217.

Eastman, B. (1988). *Family involvement in education*. (Bul.Kyn. Satır, 1996). Wisconsin State Department of Public instruction, Januvary.

Eccles, J. S. (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: The role of parent and child perceptions. *London review of education*, *3*(3), 191-204.

Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, *86*(3), 277-294.

Erola, J., Jalonen, S., & Lehti, H. (2016). Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, *44*, 33-43.

Faryadi, Q. (2017). The Application of Montessori Method in Learning Mathematics: An Experimental Research. *Online Submission*, *4*, 1-14.

Gross., R., B. Green., Clapp, D. (1970) *The Sands School Project: Thirthy Year Results*. Cincinnati Univ., Ohio. Dept. of Psychology.

Haakmat, M. (2015). Reaping the benefits of parent education. *Montessori Life, 27*(1), 30-33.

Hammill, D. D., Leigh, J. E., Pearson, N. A. & Maddox, T. (1998). *Basic School Skills Inventory A Readiness Measure for Teacher.* (3rd edition) Austin-Texsas: Pro-ed an International Publisher. URL:Texsas.http://www.proedinc.com/customer/productView.aspx?ID=139(2016).

Havis, L. (2009*). Home-school relations. The Montessori Observer*, 30(1), 2–4.

Irving, Sarah C.,(2017) *"Montessori Parent Education: An Action Research Report*".Masters of Arts in Education Action Research Papers. 208. http://sophia.stkate.edu/maed/208(2019).

Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., Cemaller, Z. (2005). *Erken Müdahalenin Erişkinlikte Süren Etkileri. Erken Destek Projesinin İkinci Takip Çalışmasının Ön Bulguları.* İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.

Kahn, D. (1990). *Implementing Montessori Education in the Public Sector. Instituon: North American Montessori Teachers Association, Cleveland Heights*. Implementation.(Ed. Kahn, D.)., OH.NAMTA Sayfa:474. Retrieded from, https://archive.org/details/ERIC_ED327286.(2017)

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.

Karna, A. (2013). Why Montessori? from a parent's perspective. *Montessori Life* ,*25*(1), 24-29.

Kayılı, G. (2010). *Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenen montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi.) Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kayılı, G., & Kuşcu, Ö. (2012). Examination of social competence and school adjustment of primary school children who had pre-school education with the Montessori method. *Journal of Teaching and Education*, *1*(2), 399-405.

Lau, D., Yau, R(2015) From Zero China Montessori Parent Education in Hong Kong and Greater China. *Montessori Life.* Retrieved from https://www.hkmrda.org/site/assets/files/1217/from_zero_to_infinity-montessori_parent_education_in_hong_kong_and_greater_china.pdf (2019).

Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating montessori education. *Science*, *313*(5795), 1893-1894.

Lillard, A.S. (2005). *Montessori: The Science Behind The Genius*. New York: Oxford University Press.

Lillard, P. P.(2013). *Montessori Modern Bir Yaklaşım.* (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Eğitim Yayınları

Linebarger, L. (2016). *Beneficial Effects of Practical Life Activities and Normalization.*(Masters of Arts in Education Action Research Papers.) 183. Retrived from http://sophia.stkate.edu/maed/183

McIntosh, K.L.,(2015). *Montessori Mathematics Curriculum And Lower Elementary Students Understanding Of Length Measurement* (Masters of Arts in Education Action Research Papers)148. Retrieved from http://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1149&context=maed (2019).

Meert, Pauline. (2014). *Montessori- What Is It All About?*. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website: https://sophia.stkate.edu/maed/52

Montessori, M. (1997). *Çocuk Eğitimi, Montessori Metodu*, (Çev: Güler Yücel), (5. Baskı), İstanbul: Özgür Yayınları.

Montessori, M. (1999*). Annelik sanatı.* (Çev. Cemal Külhanbeyi). Bahar Yayınevi, İstanbul.

Montessori, M. (2010). *The child in the family.* Amsterdam: Pierson Publishing Company.

Montessori, M. (2015). *Emici Zihin*.(Çeviren: Okhan Gündüz) İstanbul: Kaknüs Yayınları.:665.

Montessori, M. (2016). *Çocukluğun Sırrı*.(Çev. S. Bilgin) İstanbul: Kaknüs Yayınları:673.

Montessori, M. (2016.b.). *Çocuğun Keşfi* (Çeviren: Okhan Gündüz) İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Montessori, M. M. (1961). Maria Montessori's contribution to the cultivation of the mathematical mind. *International Review of Education*, *7*(2), 134-141.

Montessori, M.(1912)*The Montessori Method Scientific Pedagogy As Applied To Child Education In "The Children's Houses" With Additions And Revisions By The Autho*r (Translated From The Italian By Anne E. George) Retrivied from http://yuoiea.com/uoiea/assets/files/The%20Montessori%20Method.pdf(2019)

Morrison, G. S. (2007). *Early Childhood Education Today* (10th Edition). New Jersey: Pearson Education.

Oghabi, M. (2016). *"The effects of daily art activities on attention in elementary students an action research report by marjan*" .(Masters of Arts in Education Action Research Papers) 182. Retrieved from http://sophia.stkate.edu/maed/182(2019)

Oğuz, V. ve Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 243–256.

Ohtoshi, T., Muraki, T., & Takada, S. (2008). Investigation of age-related developmental differences of button ability. *Pediatrics International*, *50*(5), 687-689.

Öngören, S. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört – beş yaş grubu çocuklarına geometrik şekil kavramı kazandırmada montessori eğitim yönteminin etkililiği.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Rambusch, N. M. & Stoops, J. A. (1992). *The Authentic American Montessori School: A Guide To The Self-Study, Evaluation, And Accreditation Of American Schools Committed To Montessori Education.* New York: AMS and the Commission on Elementary Schools of the Middle States Association.

Reed, M. K. (2008). Comparison of the place value understanding of Montessori elementary students. *Investigations in Mathematics Learning*, *1*(1), 1-26.

Rule, A. C., & Stewart, R. A. (2002). Effects of practical life materials on kindergartners' fine motor skills. *Early Childhood Education Journal*, *30*(1), 9-13.

Satır, S. (1996). *Özel tevfik fikret lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili annebaba davranışları ve akademik başarıyı artırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinmelerinin belirlenmesi.* (Yayınlanmamış. Yüksek Lisans Tezi)Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara

Shivji, Munir. (2016). *The Effects of movement interventions on focus and concentration in toddler montessori classrooms*. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website: https://sophia.stkate.edu/maed/180(2019)

Stewart, R. A., Rule, A. C., & Giordano, D. A. (2007). The effect of fine motor skill activities on kindergarten student attention. *Early Childhood Education Journal*, *35*(2), 103-109.

Toran, M. (2011). *Montessori Yönteminin Çocukların Kavram Edinimi, Sosyal Uyumları Ve Küçük Kas Motor Becerileri Üzerindeki Etkisinin Incelenmesi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Toran, M., & Temel, F.Z. (2014). Montessori yaklaşımın çocukların kavram edinimi üzerindeki etkisinin incelenmesi, *İlköğretim Online, 13*(1),223-234.

Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *3*(2), 118-134.

Walls, J. K. (2018). To What Extent Do Parents of Montessori-Educated Children" Do Montessori" at Home? Preliminary Findings and Future Directions. *Journal of Montessori Research*, *4*(1), 14-24.

Yiğit, T. (2008). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Montessori Ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri Alan Çocukların Sayı Kavramını Kazanma Davranışlarının Karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yıldız, F. Ü ve Çağdaş A. (2017). *Montessori Anne Destek Eğitim Programı(MADEP*). 26. International Conference on Edicational (ICES/UEBK-2017) Bildiri Özetleri sayfa:2507-2508

Yıldız, F. Ü ve Çağdaş, A. (2018). *Montessori Anne Destek Eğitim Programı'nın Hazırlanması, Uygulanması Ve Değerlendirilmesi.* IV. International Academic Research Congress. Ankara: Çizgi yayınevi.

Yıldız, F. Ü. (2011). Adaptation of the children to primary schools educated by Montessori method. *International Journal of Multidisciplinary Thought*, *1*(4), 349-354.

Yıldız, F. Ü. (2012). The expectations of parents from Montessori preschool education. *Journal of Teaching and Education*, *1*(6), 283-294.

Yıldız, F. Ü., Çağdaş, A., & Kayılı, G. (2017). Basic school skills inventory-3: Validity and reliability study. *Journal of Education and Training Studies*, *5*(7), 28-36.

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Cilt 3 Sayı 2 Ekim 2019 s.300-334

Journal of Early Childhood Studies
Volume 3 Issue 2 October 2019 pp.300-334

Okul öncesi öğretmen adaylarının bebeklik döneminde kurum temelli eğitime ilişkin görüşleri

Pre-service early childhood educators' point of views regarding center - based infant-toodler education

Şenil Ünlü Çetin[1]

Makale Geçmişi
Geliş : 31 Mart 2019
Düzeltme : 19 Mayıs 2019
Kabul : 25 Mayıs 2019
Çevrimiçi : 02 Temmuz 2019

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Öz: Okul öncesi eğitim doğumdan başlayan ve temel eğitimin başlamasına kadar devam eden bir eğitim sürecidir. Türkiye'de ise kamu alanında çalışan okul öncesi öğretmenleri çoğunlukla 36-72 aylık çocuklarla çalışmakta, öğretmen yetiştirme programları da öğretmen adaylarını daha çok bu yaş grubu ile çalışmaya hazırlamaktadır. 0-36 aylık çocuklara eğitim veren kurumlarda çalışması öncelikli gruplardan biri de okul öncesi öğretmenliğinden mezun olan bireylerdir. Ancak ilgili alan yazını, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının bu kurumlarda çalışmaya yönelik ne düşündüğüne dair neredeyse hiçbir bilgi sunmamaktadır. Mevcut araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının bebeklik döneminde kurum temelli eğitime yönelik görüşlerini betimlemek ve bu görüşlerin farklı yıllarda son sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında değişip değişmediğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın verileri farklı yıllarda okul öncesi öğretmenliği programının son sınıfında okuyan 120 öğretmen adayından yazılı görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Veriler nitel içerik analizi metodu ile analiz edilmiştir. Bulgular öğretmen yetiştirme programları, genel uygulamalar ve sosyal politikalar bağlamında eleştirel bir gözle tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bebeklik döneminde eğitim; Okul öncesi öğretmen adayları; 0-36 aylık bebeklerin bakım ve eğitimi

Article History
Received : 31 March 2019
Revised : 19 May 2019
Accepted : 25 May 2019
Online : 02 July 2019

Article Type
Research Article

Abstract: Early childhood education refers to the education services provided to children between the ages of zero and the age of formal schooling. In Turkey, public pre-schools provide educational services for children between the ages of 36-69 months; therefore, early childhood teacher education programs mostly prepare their students for working with 36-69 months of children. Nevertheless, early childhood educators are one of the primary groups who can work in the early childhood care and education centers that provide services for 0-36 months of age children, as well. In the national literature there is a gap regarding how in-service and pre-service early childhood educators think about working with infants and toddlers. Therefore, the main aim of the current study is to understand the point of view of pre-service early childhood educators regarding center based infant-toddler education and working with infants. Additionally, in the current study it is aimed to examine whether perceptions related to infant toddler education have changed among pre-service early childhood educators who are in the fourth grade of their undergraduate education at different years. Therefore, the data of the study was gathered from 120 pre-service early childhood educators who are at their fourth grade in different years. Written-interview protocol including five open-ended questions was used to gather data in each year. Thematic analysis was used as the data analysis technique. Findings are critically discussed based on the teacher education program, general applications and social policies.

Keywords: Infant-toddler education; Pre-service early childhood educators; Education and care of 0-36 months of age children

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932138

[1] Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD e-mail:senilunlucetin@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9898-1609

Atıf için/To cite this article:
Ünlü Çetin, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bebeklik döneminde kurum temelli eğitime ilişkin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 300-333. doi:http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932138

SUMMARY

Introduction

In Turkey, early childhood education begins with the birth of the child and it continues up to the time that the child begins formal education. Within this context, early childhood teachers should be qualified to work with children from birth to 69 months of age when they graduated from the teacher education program. However, in Turkey, early childhood educators are working with 36-69 months old children in public early childhood education centers and therefore, early childhood teacher education programs mostly provide theoretical information and practical opportunities for candidate early childhood educators to work with this age group. According to the Legislation of Ministry of Family and Social Policies, early childhood educators are included in the primary groups who can work in crèches and day care centers that provide education and care services for children under three, as a founding manager, manager or group leader. Unfortunately, there is almost no study indicated what in-service or pre-service early childhood educators think about working with younger children in their professional lives. This qualitative description study aims to examine pre-service early childhood educators' opinions about center based infant-toddler education. The second main aim of the study is to understand whether these opinions have changed among preservice early childhood educators who are fourth grade students in different years. In the light of this aim, following research questions were guided this research,

I. What are the opinions of pre-service early childhood educators related to center based infant-toddler education?

a. What are the opinions of pre-service early childhood educators related to the importance of infancy and toddlerhood period?
b. What are the opinions of pre-service early childhood educators related to the center based infancy and toddlerhood education?
c. What are the opinions of pre-service early childhood educators related to the working with infants and toddlers?

II. Have the opinions related to infant toddler education changed among pre-service early childhood educators' who were at fourth grade of their undergraduate education in different years?

Method

The research design of the current study is qualitative description. Qualitative description rsearch based on natural inquiry and mainly aims to describe participants' ideas with minimum interpretation (Sandelowski, 2000). Typical case sampling, which aims to include participants who has average characteristics related to phenomenon (Miles ve Huberman, 1994), is the purposive sampling technique used in this study. Participants were 120 pre-service early childhood educators who were the fourth grade students in 2008 (n=20),2010 (n=25),2012 (n=35),2014 (n=24) and 2015 (n=15). 110 of the participants were female while remaining 10 were male students with the average age of 24,52 years old. Only 16.66% of the participants

reported that they had an experience on infant-toddler education and 41,66 % of the participants mentioned that they had a specific course related to infant-toddler education. However, when the content of the courses identified by participants (exmp: Early Childhood Development I & II, Maternal and Child Nutrition), it was seen that these courses are the main courses of the ECTE programs which are not specific to infant-toddler education. Similarly, the participants who were mentioned they had an experience with infants-toddlers mentioned the age of three not the younger children.

Results

In summary, results of the study indicated that all of the participants (100%) think infancy-toddlerhood period is very important and has a crucial role for child's later development. While explaining the importance of this period almost all of the participants evaluated the period through a developmental perspective. That is, they stated that, infancy and toddlerhood is important since 80% of brain development occurs within this period, it is a period that fundamental milestones in the language, motor and social-emotional development occur at this stage. The majority of the participants (67,5%) reported that center-based early childhood education is not appropriate for the children between 0-36 months of age. Similarly, majority of the participants (59,1%) reported that they would not prefer to work with infants and toddlers. 55% of the participants thought that they are not qualified to work with infants and toddlers during their undergraduate education, while 19% of the participants reported that they are theoretically but not practically qualified to work with infants and toddlers. Among all, only 10% of the participants reported that working with infant and toodlers is advantageous when compared with working with older children. Lastly, data revealed that there is not worthy difference among the opinions of pre-service early childhood educators who participated to the study in 2008, 2010, 2012, 2014 and 2015.

Conclusion and Discussion

According to the Howes, Phillips and Whitebook (1992), teacher education is one of the best predictor that determine the quality of infant-toddler education. For a qualitative infant toddler education, we need highly educated teachers in the field. However, in this study it was seen that fourth grade pre-service early childhood educators are not willing to work with infant and toddlers. This is a worrisome finding for the quality of center-based care and education provided by children under the age of three. Therefore, it can be claimed that in Turkey, early childhood teacher education programs are not fulfill their responsibility and they cannot successfully prepare preservice early childhood educators to work with children under the three. .One of the main arguments used by pre-service early childhood educators who does not want to work with infants and toddlers is the domination of care instead of education during infancy and toddlerhood period. According toGreenman and Stonehouse (1996), child care is the main opportunity for education during infancy and toddlerhood. By depending on Greenman and Stonehose's argument, it can be claimed that early childhood teacher education programs are not able to imbue its students with the idea that child care by itself is one of the best opportunity for education. In the study of Brownlee, Berthelsen and Segaran (2007), it has been found that both administrators and the educators think that having practice with children

under the age of three is one of the main issue which resulted in quality infant-toddler care and education. In parallel with this results, in the current study it has been found that, lack of practice is one of the main reasons why pre-service early childhood educators feel themselves unqualified to work with infants and toddlers. In conclusion, this study revealed that pre-service early childhood educators do not prefer to work with infant and toddlers although they think that this period is so important for the development mainly because of feeling unqualified and unexperienced.

GİRİŞ

Yaşamın ilk üç yılı, anne karnında gerçekleşen ve muazzam bir hıza sahip olan gelişim sürecinin benzer bir hızla devam ettiği, ileriki gelişim süreçlerinin sağlıkla tamamlanması için gerekli temellerin atıldığı oldukça önemli ve değerli bir dönemdir. Birçok gelişim alanı için kritik dönemleri içeren bu süreç boyunca bireyin dil becerileri, motor becerileri ve benlik algısı gibi temel yapıtaşları gelişmekte (Calkins, 2007) ve birey yürümek, iletişim kurmak, akıl yürütmek ve sorun çözmek gibi birçok temel beceriyi edinmektedir (MEB,2013). Alan yazında var olan tüm çalışmaların buluştuğu ortak payda, bu kritik süreçte çocuğun gelişimini etkileyen en temel faktörün gerek kurumlarda gerekse evde, bebekle kurulan duyarlı ve uyarıcı bir ilişki olduğudur (Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, Brien, ve McCartney, 2002; Phillips, Mekos, Scarr, McCartney, ve Abbott-Shim, 2000). Bu nedenle, bebeklerin bu süreçte kimlerle olduğu ve onlara bakım ve eğitim sunan yetişkinlerin yeterlilikleri oldukça önemlidir.

Ülkemizde çalışan anne ve babaların, 0-5 yaş aralığındaki çocukları çoğunlukla kurum dışı ortamlarda bakım görmektedir. TUİK (2016) tarafından hazırlanan Türkiye Aile Yapısı Raporuna göre anne ve babası çalışan 0-5 yaş aralığındaki çocukların sadece %20'si kurum temelli eğitim ve bakım almaktadır (Dünya, 2017). Bu durum, 0-2 yaş aralığında %1'in altındadır (ERG ve AÇEV,2017). Geri kalan bebeklerin ise, çoğunlukla büyükanneler, akrabalar veya bakıcılar tarafından bakıldığı bilinmektedir. Bu durumun sonucu olarak çocuklar formal eğitime hatta formal eğitimden önce okul öncesi eğitime birbirinden çok farklı altyapılarla başlamaktadırlar. Bu farklılığın önüne geçebilmek ve çocuklar arasında fırsat eşitliğini yaratabilmek için, 0-3 yaş aralığında eğitim veren kaliteli kurum sayısının artması günümüz koşullarında bir zorunluluk haline dönüşmektedir.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, ilgili yönetmeliklerinde bu eğitim kurumlarında görev alacak eğitimciler için "grup sorumlusu" tabirini kullanmaktadır ve bu kişilerin seçiminde bir kriter olarak "Kreş ve gündüz bakımevlerinde görevlendirileceklerin yükseköğretim kurumlarının çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği, okul öncesi eğitimi öğretmenliği, anaokulu öğretmenliği, çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü, çocuk gelişimi bölümü lisans veya ön lisans mezunları öncelikli olmak üzere kız meslek liselerinin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü mezunu olmaları" gerektiğini belirtmektedir. Ancak, ülkemizde genelde bebeklik döneminde eğitime (Aksoy ve Koran, 2016) özelde ise bu kurumlarda çalışması ön görülen okul öncesi öğretmen adaylarının 0-36 aylık çocuklarla çalışmaya yönelik ne düşündüklerine ya da nasıl hazırlandıklarına dair neredeyse hiçbir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının bebeklik döneminin önemine ve bebeklik dönemi eğitimine yönelik görüşlerini ortaya koymak ve bu

görüşlerin bebeklik döneminde eğitime ilişkin farkındalığı etkileyecek birçok gelişmenin yalandığı 2008-2015 yılları arasında son sınıf öğrencisi olan öğretmen adayları arasında değişip değişmediğini incelemektir. Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

I. Okul öncesi öğretmen adaylarının bebeklik döneminde kurum temelli eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?

a. Okul öncesi öğretmen adaylarının bebeklik döneminin önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
b. Okul öncesi öğretmen adayları bebeklik döneminde çocukların kurum temelli eğitim almasına yönelik görüşleri nelerdir?
c. Okul öncesi öğretmen adayları bebeklik dönemindeki çocuklarla çalışmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

II. Farklı yıllarda çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının bebeklik döneminde eğitime yönelik görüşleri farklılaşmakta mıdır?

Aksoy ve Koran (2016) tarafından da önerildiği üzere, bebeklik döneminde eğitime yönelik yapılacak araştırmalar bu dönemde verilecek eğitime ve bu eğitimin önemine ilişkin algıları da ortaya çıkaracak ve daha da önemlisi giderek şekillendirecektir. Bu bağlamda bu araştırma ilgili alan yazında var olan önemli bir bilgi eksikliğini giderecektir. Geleceğin okul öncesi öğretmenlerinin, bebeklik döneminde eğitime ilişkin görüşlerinin ortaya konması var olan durumdaki eksiklikleri de ortaya çıkaracak ve okul öncesi öğretmen yetiştirme programları ve eğitim politikalarına ilişkin yeni ve önemli bir tartışmanın ilk adımını oluşturacaktır. Bu durum, bebeklik döneminde yapılacak yeni araştırmaların da önünü açarak bebeklik döneminde eğitime ilişkin yeni bir alan yazının oluşmasına katkıda bulunabilir.

Bebeklik dönemi ve önemi

Doğum öncesi dönemde başlayan ve hayatın ilk üç yılında devam eden süreç, bir bireyin gelecek yaşantısında uzun solukluk bir etkiye sahiptir (Woody, 2007, s. 100). Oturmak, emeklemek, ayakta durabilmek ve yürümek gibi en temel motor beceriler bebeklik döneminin ilk bir yılında edinilmektedir (MEB, 2013). Benzer bir şekilde, bilişsel gelişimin desteklenmesi için de bebeklik dönemi sürecindeki deneyimler kritik bir öneme sahiptir. Zigler, Finn-Stevenson, ve Hall (2002) nöronların oluşumu ve birbiri ile iletişiminin güçlendiği bir dönem olan bebeklik döneminin beyin gelişimi için kritik bir dönem olduğuna vurgu yapmıştır. Shonkoff ve Phillips (2000) ise sağlıklı bir beyin gelişimini beslemek ve desteklemenin ancak bebeklik dönemi süresince bireyin fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarının pozitif bir şekilde karşılanması durumunda gerçekleşeceğini belirtmiştir.

Sağlıklı bir beyin gelişimi bilgiyi işleme, saklama ve problem çözme gibi becerilerin, yani bilişsel gelişimin temelini oluşturmaktadır (Woody,2007). Bu bağlamda, bebeklik dönemi süreci bilişsel gelişim sürecinde, nesne devamlılığı, sembolik düşünme gibi önemli bilişsel becerilerin edinildiği bir süreçtir (Piaget, 1952). Dil gelişimi bilişsel becerilerle paraleldir ve doğumda ağlamak dışında hiçbir iletişim becerisini kullanamayan bir bebek, ilk üç yılın sonunda neredeyse bir yetişkinin dil becerilerine benzeyen bir gelişim göstermektedir. Bu nedenle, bebeklik döneminde yetişkinlerle ve diğer çocuklarla gerçekleşecek olan etkileşimler bireyin dil gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Bebeklik döneminde temelleri atılan bir diğer gelişim alanı ise sosyal duygusal gelişimdir. Erikson (1950) insanın yaşamının sekiz farklı çağdan oluştuğunu iddia etmiş ve hayatın ilk üç yılının bireyin kendisine, çevresindekilere ve dünyaya güven duyma ve özerklik kazanmada oldukça kritik dönemler olduğunu vurgulamıştır. Benzer bir şekilde, bağlanma kuramını ortaya atan Bolbwby (1982; akt. Metin Orta ve Sümer, 2016) ve ardından kuramı genişleten Ainsworth ve arkadaşları (1978), hayatın ilk yılında bireyin öncelikle annesi ve sonrasında çevresinde bulunan ve bakımında etkin rol oynayan diğer kişilerle kurduğu bağın gelecekte kuracağı tüm sosyal ilişkilerin temelini oluşturduğunu iddia etmişlerdir. Tüm bu önemli dönemlerde bireyin güvenebileceği, ihtiyaçlarını doğru ve uygun şekilde karşılayan ve çocuğun gelişimini desteklemek noktasında yetkin yetişkinlerle olması, bireyin gelecek yaşantısı için oldukça önemli bir noktadır. Günümüz yaşam koşullarında özellikle çalışan annelerin doğum sonrasında çalışma hayatına geri dönebilmesi için bebeklik döneminde kurum temelli eğitim ihtiyaç duyulan bir seçenek haline dönüşmektedir.

Bebeklik döneminde kurum temelli eğitim

Ülkemizde, bebek bakımı ve eğitimine yönelik yaygın kabul gören düşünce, bebeklerin en az 3 yaşına kadar anneleri tarafından bakılmaları yönündedir (ERG ve AÇEV,2017). Ancak, günümüzde bir ailenin geçimini sağlayabilmesi için her iki ebeveynin de çalışması neredeyse zorunlu hale gelmiştir. Bu nedenle günümüzde, bebeklik döneminde eğitime ilişkin ebeveynler ve toplum tarafından genel kabul gören görüş, bebeklik döneminde çocuğun fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının doğru bir şekilde karşılanırken, ebeveynlerin de bu süreçte iş hayatına aktif katılımının desteklenebilmesidir (Brownlee ve diğerleri, 2007).

0-36 aylık dönem, çocuğun tüm yaşamını etkileyebilecek güce sahiptir ve bu dönemde edinilen deneyimler ileride gelişimi olumlu yönde destekleyecektir. Diğer yandan yaşamın ilk üç yılında yetersiz ve kalitesiz bir ortama maruz kalan çocukların hayatlarında oluşacak açığı kapatma şanslarının düşük olduğu belirtilmektedir (Bayhan ve Artan, 2004; Damast, Tamis-LeMonda, ve Bornstein, 1996). Bu nedenle, çocuğun fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını doğru bir şekilde karşılarken, entelektüel gelişim de dahil olmak üzere bebeğin tüm gelişim alanlarını dengeli bir

şekilde ve bütüncül bir bakış açısıyla destekleyecek kaliteli bir bebeklik dönemi eğitimi verilmesi önemlidir (Edwards ve Reikes, 2012; Greenman ve Stonehouse, 1996).

Kurum temelli bebeklik dönemi eğitimine dair en yaygın görüşün bebeğin bağlanma sürecinin kurum temelli bir eğitim deneyiminden olumsuz etkileneceği yönündedir. Alan yazında bu argümanı destekleyen çalışmalar olsa da (Belsky, 1987; Belsky ve Braungart, 1991), kurum temelli eğitimin bebeklik ve erken çocukluk dönemi bağlanması üzerinde negatif bir etkisinin olmadığını (Griffith, 1996; Shonkoff ve Phillips, 2000), hatta kurum temelli eğitimin güvensiz anne çocuk bağlanmasının olumsuz sonuçlarını hafiflettiğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Spieker,Nelson, ve Petras, 2003). Clarke-Stewart ve diğerlerinin (2002) yaptığı bir çalışmanın sonuçlarına da, kanunlarla düzenlenen kurum temelli bebeklik dönemi eğitimi ve bakımının, bebeklerin gelişimini diğer tüm bakım ortamlarından çok daha olumlu etkilediğini göstermiştir. Ancak tüm bu olumlu sonuçlar, bebeklik döneminde eğitim veren kurumların ve kurumlarda çalışan eğitimcilerin kaliteli olmasıyla yakından ilişkilidir. Eğitimciler, erken çocukluk eğitiminin her basamağında bir kurumun kalitesini etkileyen en önemli unsurlardan biridir; ancak yaşça büyük çocuklarla karşılaştırıldığında bebeklik dönemindeki çocuklar bakım ve eğitim ortamındaki yetişkinlere çok daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar (Bieth, Penny, Bulman ve Robinson, 2005; Brownlee ve diğerleri, 2007). Bu nedenle, daha küçük yaşlardaki bu çocuklar kalitesiz bir eğitim ortamından ve iyi yetişmemiş eğitimcilerden çok daha olumsuz etkilenirler (Karp, 2006; Whitebook, 2003). Bu durum, bu dönemde çocuklarla çalışacak kişilerin kaliteli öğretmenler olmasını zorunlu hale getirmektedir. Öğretmenin kalitesini belirleyen en önemli unsur ise aldığı eğitim ve sahip olduğu deneyimdir. Kaliteli bir bebeklik dönemi eğitimi, alanında uzman, kaliteli öğretmen yetiştirme programlarından mezun olmuş, öğretmen kimliği kuvvetli öğretmenler tarafından verilebilir.

Bebeklik döneminde eğitim programı

Türkiye'de bebeklik döneminde eğitime ilişkin ilk program 1994 yılında yayımlanmıştır. 0-3 Yaş Kreş Programı olarak isimlendirilen bu program, 2012 yılına kadar kullanılmıştır. Bu süreçte Okul Öncesi Eğitim Programı 2002 ve 2006 yıllarında güncellenmiş ancak Kreş Programı kullanılmaya devam etmiştir. Akman (2013) 1994 yılında hazırlanmış olan Kreş Programının yeterince yaygınlaştırılamadığını, bu nedenle bebeklik dönemindeki çocuklara eğitim veren kurumların kendi programlarını hazırladıklarını belirtmiştir. Mart 2010 yılında başlayan Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirme Projesi kapsamında yeniden ele alınan Kreş Programı, 2012 yılında revize edilerek ve "0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programı"'na dönüştürülmüştür.

2006 yılında gerçekleştirilen okul öncesi eğitim programı revizyonunun ardından günümüze kadarki süreçte, okul öncesi eğitimle ilgili birçok politika uygulanmıştır. Örneğin, 2008-2009 eğitim öğretim yılında 32 ilde 60-72 aylık çocuklar için zorunlu okul öncesi eğitim uygulaması başlatılmıştır (AÇEV ve ERG, 2016). Bu uygulama 2010-2011 eğitim öğretim yılında 57 ve 2011-2012 eğitim öğretim yılında ise 71'e çıkarıldı (AÇEV ve ERG, 2016). Okul öncesi eğitimde 60-72 aylık çocukların zorunlu okul öncesi eğitime dahil olması, çocukların daha küçük yaşlarda okul öncesi eğitim kurumlarına dahil olmasını sağlayabilecek bir uygulama idi. Bunun yanı sıra, 2010 yılında Avrupa Birliği'nin mali ve UNICEF'in teknik desteğiyle Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi de 10 pilot ilde başlatıldı. Projenin amacı, "kamu kurumları, belediyeler ve STK'ların kapasitesi ile toplum temelli modeller ve ortaklıkların geliştirilmesi yoluyla dezavantajlı çocuklar ve aileleri için kaliteli gündüz çocuk bakım ve okul öncesi eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi ve oluşturulması" şeklinde tanımlanmıştır (AÇEV ve ERG, 2016, p. 14). Görüldüğü üzere, gündüz çocuk bakımı Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirme Projesi kapsamında özellikle ele alınmış, bunun yanı sıra proje kapsamında 0-36 aylık çocukların eğitim sürecine odaklanılmış, var olan kreş programının etkililiğinin araştırılmış ve program revize edilmiştir. Tüm bu durumlar da bebeklik döneminde eğitimin canlanmasını sağlayabilecek önemli girişimlerdendir. Ne yazık ki, hem bu girişimlerin 0-36 aylık çocukların okullaşma oranını nasıl etkilediğine hem de "0-36 aylık çocuklara yönelik geliştirilen eğitim programının Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB)'ye bağlı kurumlarda uygulamaya girmiş olup olmadığına ve/veya ne kadar etkili bir şekilde uygulandığına" dair herhangi bir veri bulunmamaktadır (AÇEVve ERG, 2016, p.28). Yine de alanda atılan bu önemli adımlara, öğretmen yetiştirme programlarında yer verilmesi durumunda, bu süreçlerin öğretmen adaylarının bebeklik döneminde eğitime ilişkin görüşlerini etkileyerek öğretmenlik kimliklerine etki etmiş olabileceği düşünülmektedir.

Bebeklik dönemine yönelik öğretmen eğitimi

Öğretmen kimliği, bir öğretmenin öğretmen olarak kim olduğuna dair inançlarını ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, bir okul öncesi öğretmeninin, mesleğine atfettiği tüm özellikler onun öğretmen kimliğini etkileyecek inançlarıdır. Bu kimliğin oluşumunda önemli olan iki faktör; bireyin sahip olduğu değerler, inanışlar ve deneyimler ile öğretmen olma yolunda ilerlerken aldığı eğitim sürecinde edindiği bilgi ve deneyimlerdir (Chang-Kredl ve Kingsley, 2014; Egan, 2007; Gibson, 2013; Pearce ve Morrison, 2011). Bir okul öncesi öğretmeninin profesyonel kimliği, hem kendi değerlerinin, deneyim ve inançlarının hem de öğretmen yetiştirme programında edindiği bilgi, beceri ve deneyimlerin harmanlanması ile ortaya çıkar (Chang-Kredl ve Kingsley, 2014; Pearce ve Morrison, 2011; Thomas, 2012). Benzer bir şekilde Chalke (2013) öğretmen yetiştirme

programlarının, bir öğretmenin sadece bilgi ve beceri düzeyini değil aynı zamanda onun değerlerini de şekillendirdiğini vurgulamıştır. Bu noktada, bir okul öncesi öğretmeninin bebeklik dönemindeki çocuklarla çalışmaya yönelik ilgi ve isteği hem bireyin bu döneme ilişkin sahip olduğu bilgi ve bu döneme atfettiği değerden hem de eğitimi sürecinde bu döneme ilişkin almış olduğu bilgilerden, edindiği deneyim ve tecrübelerden etkilenecektir. Araştırmalar, bebeklerin kurum temelli eğitimden sağladığı faydanın, öğretmenlerinin bebeklik dönemine ilişkin bilgileri daha fazla olması ve bu bilgileri uygulamaya yansıtmakta yetkin olması durumunda arttığını göstermiştir (Angus ve Carroll-Lind, 2011; Dalli ve diğerleri., 2011). Benzer şekilde, yüksek eğitim düzeyine sahip olmanın ve bebeklik dönemine ilişkin özel bir eğitim almış olmanın, bebeklik döneminde eğitim programlarının kalitesini belirleyen önemli değişkenler olduğu bulunmuştur (Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe, ve Bryant, 2000; Kreader, Ferguson, ve Lawrence, 2005b). Howes, Phillips and Whitebook (1992) bir öğretmenin sahip olduğu formal eğitim düzeyinin, o öğretmenin duyarlılığını ve genel uygulamalarını yordayan en güçlü değişken olduğunu vurgulamıştır. Söz konusu bebekler olduğunda ise, erken çocukluk eğitimi alanında uzmanlaşmış kişilerin çok daha yüksek kalitede eğitim ve bakım hizmeti sunduğu ortaya konmuştur (Howes, Phillipsve Whitebook, 1992).

Türkiye'de 0-36 aylık çocuklar için eğitim hizmeti sunan okul öncesi eğitim kurumları, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlıdır ve 0-35 aylık çocuklara kamu hizmeti götürülmesini öngören yasal bir düzenleme bulunmamaktadır (Dünya Bankası, 2015). 0-36 aylık çocuklara hizmet sunacak olan özel kurumlar için ise kalite standartları, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın 30 Nisan 2015'te yayınladığı Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmeliği ile belirlenmektedir. Bu yönetmelik daha çok kurumların açılması ve işletilmesine ilişkin bürokratik süreçlere, fiziksel ortamın düzenlenmesine ve kurumların yasal sorumluluklarına odaklanmaktadır. Yönetmelik, kurum temelli eğitimde kaliteyi belirleyen en önemli faktörlerden biri olan eğitimcilerin eğitim düzeyine ilişkin çok esnek kurallara sahiptir. Buna göre kreş ve gündüz bakımevlerinde görevlendirilecek kişilerin ""çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği, okul öncesi eğitimi öğretmenliği, anaokulu öğretmenliği, çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü, çocuk gelişimi bölümü lisans veya önlisans mezunları öncelikli olmak üzere kız meslek liselerinin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü mezunu olmaları" gerektiği belirtilmektedir.

Tüm bu bilgiler, çocuklarla çalışacak olan öğretmenlerin bu alana nasıl hazırlandığına dair bilgi sahibi olmamız gerektiğine vurgu yapmaktadır (Karp, 2006). Aksoy ve Koran (2016), ülkemizde gerçekleştirilmiş bebeklik dönemine ilişkin araştırmaları incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları bebeklik dönemine ilişkin ülkemizde gerçekleştirilen ve ulusal dergilerde yayınlanan araştırmaların sadece %5'inin, yurt dışında yayınlananların ise sadece %7,5'inin eğitim alanındaki akademik

dergilerde yayımlandığını göstermiştir. Diğer bir deyişle, yurt dışı dergilerinde yayımlanan toplam 20 araştırmanın 3'ü, ülkemizde yayımlanan toplam 20 araştırmanın ise sadece 2'si eğitimle ilişkili dergilerde yayımlanmıştır (Aksoy ve Koran, 2016, s. 369). Benzer bir şekilde, Metin, Akbaş, Yıldız ve Özaydın (2017) yaptıkları araştırmada, 1994 ve 2016 yılları arasında Türkiye'de gerçekleştirilmiş ve 0-36 aylık çocuklarla ilgili olan tezleri incelemiş ve çocukların eğitimine odaklanan bir tanesi normal gelişim gösteren çocukların eğitimiyle ilgili olmak üzere toplamda beş tez adet olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, ülkemizde bebeklik döneminde eğitim verecek öğretmenlerle ilgili olarak yapılan araştırmaların çok az sayıda olduğu ve bu alanda özellikle bebeklik dönemi eğitiminde görev alması beklenen okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla yapılan hiçbir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu alandaki araştırmaların yetersizliği okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitimine de yansımakta ve mezuniyet sonrası okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunları bebeklik döneminde eğitim veren kurumlarda çalışmaktan ve bebeklerle çalışmaktan kaçınmaktadırlar. Bu nedenle, mevcut araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının bebeklik dönemine ilişkin görüşlerini ortaya çıkararak bu alanda yapılacak gelecek çalışmalar için önemli bir ilk adım olacaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma, betimleyici nitel araştırmadır (Sandelowski, 2000). Doğal araştırma modeline dayanan, betimleyici nitel araştırmaların temelinde katılımcılardan elde edilen verilerin araştırmacının yorumuna uğratılmaksızın betimlenmesi yatmaktadır (Sandelowski, 2000). Diğer bir deyişle, Sandelowski'ye göre betimleyici nitel araştırma deseninde araştırmacı ilgili olguya yönelik katılımcıların söylemlerini yeniden yorumlama ya da olgunun özüne ulaşmaya çalışmak yerine katılımcıların olguya yönelik kullandıkları söylemlerdeki gerçekliği ortaya koymayı hedefler. Mevcut çalışmanın da temel amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının bebeklik döneminde kurum temelli eğitime yönelik görüşlerini betimlemek ve ortaya çıkan görüşlerin bebeklik döneminde eğitime vurgu yapan birçok gelişmenin yaşandığı 2008-2015 yılları içerisinde değişime uğrayıp uğramadığını ortaya koymaktır.

Katılımcılar

Amaçlı örnekleme nitel araştırmalarda olguya ilişkin en zengin datayı sunabilecek kişilerle çalışmayı sağlamak amacıyla yaygın olarak kullanılan bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2002; Palinkas ve diğerleri., 2015). Çalışmada amaçlı örneklem yöntemlerden tipik durum örneklemesi kullanılmıştır. Tipik durum çalışılan olguya ilişkin ortalama özelliklere sahip kişilerin çalışmaya dahil edilmesini

hedeflemektedir (Miles ve Huberman, 1994, s.28). Çalışmanın amacı lisans eğitiminin sonuna gelmiş olan öğretmen adaylarının bebeklik döneminde eğitime ilişkin görüşlerini betimlemek olduğundan çalışmanın verileri 2008, 2010, 2012, 2014 ve 2015 yıllarında dördüncü sınıf öğrencisi olan toplamda 120 okul öncesi öğretmen adayından toplanmıştır. Aynı üniversitede öğrenim gören 2008 yılında 20 öğretmen adayı, 2010 yılında 25 öğretmen adayı, 2012 yılında 35 öğretmen adayı, 2014 yılında 25 öğretmen adayı ve son olarak 2015 yılında 15 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcıların yaşı	Min: 21 Max:35	Ort: 24,52
Katılımcıların cinsiyeti	K: 110 E:10	
Daha önce 0-3 yaş dönemindeki çocuklarla uygulama deneyimi olan katılımcı sayısı	%16,66	Bu soruya olumlu yanıt veren 20 katılımcı, sadece 3 yaş grubu ile uygulama yaptıklarını beyan etmişlerdir.
Daha önce 0-3 yaş dönemindeki çocukların eğitimine yönelik ders alan katılımcı sayısı	%41,66	Bu soruya olumlu yanıt veren katılımcıların belirttiği dersler, Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I ve II, Okul Öncesi Eğitime Giriş, Anne-Çocuk Ruh Sağlığı gibi programda yer alan 0-6 yaş grubunu kapsayan derslerdir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, katılımcıların ortalama yaşı 24,52 ve büyük çoğunluğu kadındır. Sadece 20 katılımcı, bebeklik dönemindeki 0-36 aylık çocuklarla deneyimi olduğunu beyan etmiştir. Ancak, bu katılımcıların hepsi sadece 3 yaş grubu çocuklarla uygulama yaptıklarını belirtmiştir. Katılımcıların %41,66'sı eğitimleri süresince, bebeklik dönemine ilişkin ders aldıklarını beyan etmiştir. Öğretmen adaylarından bebeklik döneminde eğitime ilişkin aldıkları derslerin isimleri istendiğinde verilen cevaplar Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I ve II, Okul Öncesi Eğitime Giriş, Anne-Çocuk Beslenmesi, Çocuk Ruh Sağlığı gibi temelde 0-6 yaş dönemini kapsayan, dersin bir kısmında bebeklik dönemine dair bilgi sunulan ve özelde bebeklik döneminde eğitime ilişkin olmayan dersleri kapsamaktadır.

Veri toplama süreci:

Veriler, araştırmacının hazırladığı beş açık uçlu sorudan oluşan yazılı görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir. Çalışma da kullanılan bu yazılı görüşme formunun geçerliliğini arttırmak amacıyla Şimşek ve Yıldırım (2005) tarafından önerilerin formu uzman görüşüne sunma yöntemi

kullanılmıştır. Hazırlanan yazılı görüşme formu, okul öncesi öğretmenliği ABD 'da görev yapan iki farklı öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiş ve önerilen değişiklikler yapılmıştır. Yazılı görüşme formları, gerçek uygulamalardan önce üç son sınıf öğrencisine uygulanmış ve anlaşılmayan noktalar düzenlenmiştir. Tüm anketler uygulandıkları yıllarda dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarına, sınıf ortamında, araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Nitel araştırmalarda katılımcıların çalışmaya gönüllü katılımı, çalışmanın geçerliliğini arttıran önemli bir unsurdur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu nedenle, her veri toplama sürecinin başında öğretmen adaylarına soruları cevaplamak zorunda olmadıkları, yazılı formlara isimlerini ya da kimliklerini belirten bir ifade eklemelerine gerek olmadığı, elde edilen verilerin araştırma amaçlı kullanılacağı ve gerekli sürenin bitiminden sonra verilerin imha edileceği, istedikleri anda soruları cevaplamaktan vazgeçebilecekleri bilgisi verilmiştir. Bu yolla gönüllü katılımcıların çalışmaya devam etmesi ve verdiklerin cevapların gerçeği daha fazla yansıtması amaçlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005) tarafından önerilen ve geçerliliği arttıran bir diğer yöntem ise katılımcı teyididir. Bu çalışmada veriler yazılı olarak alındığı için her katılımcıdan kendi cevapları üzerine bir teyit almak mümkün olmamıştır. Ancak verilerin toplanmasının ardından araştırmacı tüm yanıtları okumuş ve bir sonraki derste katılımcıların cevapları üzerine sınıfta bir tartışma ortamı yaratmıştır. Bu süreçte verilerin bir özeti ve araştırmacının yorumları katılımcılara sunulmuş ve yorumların doğruluğu üzerine konuşulmuştur. Bu konuşma esnasında araştırmacı gerekli notları tutarak bu notları da verilerin yorumlanmasında kullanmıştır. Verilerin toplanma süreci ortalama olarak 22,63 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi:

Sandelowski (2000) betimleyici nitel araştırma deseninde kullanılan en temel veri analiz yönteminin nitel içerik analizi olduğuna vurgu yapmaktadır. İçerik analizi yöntemlerinden, Hsieh ve Shannon (2005) tarafından geleneksel içerik analizi olarak adlandırılan, kodların ve kategorilerin verinin kendisinden çıkarıldığı yöntem kullanılmıştır. Bu amaçla, içerik analizi verilerin tümünün açık kodlama yöntemi ile kodlanmasıyla gerçekleştirilmiştir. İlk kodlamalar yapılırken yıllara göre bir karşılaştırma yapılmamış genel kodlar ve kategoriler belirlenmiştir. Genel kodlamanın bitmesinin ardından, yıllara göre bu kodların yüzdeleri hesaplanmıştır.

Araştırmanın geçerliliğini arttırmak amacıyla, Yıldırım ve Şimşek (2005) tarafından önerilen araştırmacı çeşitliliği yöntemi kullanılmış ve verilerin %25'i araştırmacı haricinde, okul öncesi öğretmenliği ABD'de doktora eğitimine devam eden ve nitel araştırma tecrübesi olan bir araştırmacı tarafından da kodlanmıştır. Her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar arasında %80'lik bir uyum olduğu gözlemlenmiştir. Uyumsuzluklar tartışma yoluyla giderilmiştir.

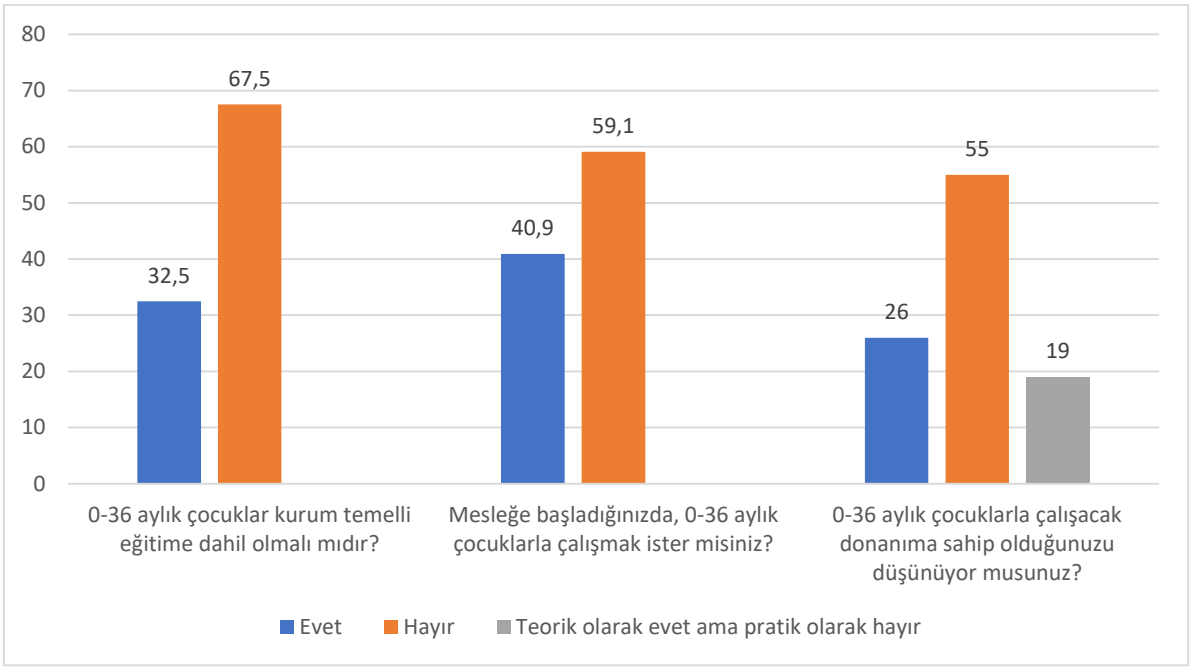
BULGULAR

Mevcut çalışma, iki temel amaç doğrultusunda gerçekleştirilmiştir; (1) okul öncesi öğretmen adaylarının bebeklik döneminde kurum temelli eğitime ilişkin görüşlerini betimlemek, (2) farklı yıllarda son sınıf öğrencisi olan okul öncesi öğretmen adaylarının bebeklik döneminde kurum temelli eğitime ilişkin görüşlerinde bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak. Bu bağlamda, çalışmanın bulguları iki farklı bölümde sunulacaktır. İlk bölümde yıllar arasında bir karşılaştırma yapılmayacak, 120 katılımcıdan elde edilen verilerden ortaya çıkan kodlar ve kategoriler sunulacaktır. İkinci bölümde ise, ortaya çıkan kategoriler yıllara göre karşılaştırılacaktır.

Bölüm I

Bu bölümde, öğretmen adaylarının yazılı görüşme formunda yer alan beş açık uçlu soruya verdikleri yanıtlardan ortaya çıkan kodlar ve kategoriler sunulacaktır. Yazılı görüşme formundaki ilk soru, "0-36 aylık dönemin önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?" sorusudur. Bu soruya araştırmaya katılan tüm öğretmen adayları, olumlu yanıt vermiştir. Öğretmen adaylarının, bebeklik döneminin öneminden bahsederken "gelişim" temelli bir yaklaşım içerisinde oldukları belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, öğretmen adayları bu dönemi değerlendirirken, dönemin gelişimsel açıdan önemine odaklanmıştır. Bebeklik döneminin önemine ilişkin olumlu görüşler "Bu dönemde gelişim çok hızlıdır", "Bu dönemde kişiliğin temeli atılır, gelecek yıllarda ise kişilik bu temel üzerinden şekillenir.", "0-3 yaş dönemi kritik dönemleri kapsar" ve "çocuğun bilişsel gelişiminin %80'i bu dönemde gerçekleşir" gibi argümanlarla açıklanmıştır.

Yazılı görüşme formunda ilk soruyu takip eden diğer üç soruya verilen cevaplara ilişkin genel bir özet Şekil 1'de verilmiş, her sorunun analizi ayrıntılı bir şekilde ilerleyen bölümlerde sunulmuştur.



Şekil 1. Yazılı görüşme formu sorularına verilen görüşmelerin yüzdelikleri

Görüşme formunda yer alan ikinci soru, "0-36 aylık dönemde bebekler okul öncesi eğitime dahil olmalı mıdır? Neden?" şeklindedir. Katılımcıların yaklaşık %68'i bu soruya "bu dönemde çocuklar eğitime dahil olmamalıdır" yanıtını vermiştir. Katılımcıların sadece %32,5'i 0-36 aylık çocukların erken çocukluk eğitim sürecine dahil olması gerektiğini düşündüklerini belirtmiştir. Bu soruya olumsuz yanıt veren grubun sunduğu nedenler ile soruya olumlu yanıt veren %38'lik grubun sunduğu nedenler açık kodlama yöntemi ile analiz edilmiş ve Tablo 2'deki kategoriler ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. 0-36 aylık çocukların kurum temelli eğitime katılma ya da katılmama gerekçelerine dair katılımcı görüşleri

HAYIR		
Kategori İsmi	**Örnek Kod**	**Kategorinin tanımı**
Aileye duyulan ihtiyaç	«Gitmemeli. Bu yaş grubunda çocuklar daha çok anne ilgisine ihtiyaç duyarlar. Anne ve baba ile daha çok vakit geçirmeli bu dönemde»	Bu kategoride, eğitimci adayları 0-36 aylık dönemde bebeğin daha çok anne bakımına ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.
Kurumda ilgi yetersizliği	«…çocukların 3 yaşına kadar bire-bir ilgi ve sevgiye ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum. Kreşlerde her çocukla her zaman teker teker ilgilenilmiyor…» «hiç bir okul öncesi öğretmeninin bu yaşta çocuğun ihtiyaç duyduğu bireysel ilgi, sevgi, şefkat ve sabrı gösterebileceğine inanmıyorum»	Bu kategoride, eğitimci adayları yetişkin-çocuk oranının yüksek olması nedeni ile, bire-bir iletişime ve ilgiye ihtiyaç duyan bebeklerin bu ihtiyaçlarının karşılanmayacağını iddia etmiştir.
Düşük kurum kalitesi	«Bence iyi eğitim veren bir kuruma gitmeliler, maalesef Türkiye'de böyle kurumlar kıt. O nedenle annenin yanında daha iyi ilerlerler diye düşünüyorum»	Bu kategoride, katılımcılar ülkemizde 0-36 aylık dönemdeki çocuklara eğitim verecek kaliteli kurumların azlığına vurgu yapmışlarıdır.
Çocuğun öz-bakımını sağlayamaması	«Gitmemeli. Çocukların 3 yaşından sonra okul öncesi eğitime gitmeleri gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çocuklar genellikle 3 yasında tuvalve diğerleriışkanlığını kazanıyorlar.»	Bu kategoride, katılımcılar bebeklerin öz-bakımlarını sağlayamadıklarını (özellikle tuvalet eğitimi) ve bu nedenle bu süreçte eğitime dahil olmamaları gerektiğine vurgu yapmışlardır.
EVET		
Kategori	**Örnek Kod**	**Kategori tanımı**
Kaliteli zaman imkânı	"Bence gitmeliler, anne ve babalar çocuklarıyla vakit geçirseler bile kaliteli vakit geçirme olasılıkları daha düşük. Bu nedenle bu işi profesyonellere bırakmak gerekir." "Veliler çok da bilinçli değil, bebeklerle nasıl vakit geçireceklerini çok iyi bilmiyorlar. Kurumlarda bebekler daha kaliteli zaman geçirecektir."	Bu kategoride, katılımcıların eğitim ortamında bebeklere daha kaliteli zaman imkânı sunulacağını düşündükleri görülmektedir.

Sosyalleşme	"Mümkünse gitmeliler, bu yaşlarda daha çok insan ve yaşıtlarıyla karşılaşmalı, sosyalleşmelidir." "Evet gitmeliler, özellikle çalışan annelerin bebeklerine yaşlı olan anneanne, babaanneleri bakıyor. Onlar da çocuğa yetemiyor. Çocuk akranlarıyla vakit geçirip sosyalleşmeli"	Bu kategoride, bebeklerin etkileşime gireceği yetişkin sayısının fazla olmasının sosyalleşmeyi destekleyeceği fikri öne sürülmektedir.
Gelişimin desteklenmesi	"Çocuk doğar doğmaz eğitime tabi tutulursa gelişim ve öğrenmesi hızlanacaktır.3 yaş eğitime başlamak için çok geç. Çocuk 0-3 yaş aralığında maksimum potansiyele sahip bence. Bu potansiyel eğitimle desteklenmeli."	Bu dönemde verilecek eğitimin, sahip olunan potansiyeli destekleyeceği öne sürülmektedir.
Kaliteli Eğitim	"Evet gitmeli, sosyal, duygusal, psikomotor yönden gelişimleri uzman kişiler, öğretmenler rehberliğinde sağlanmalı."	Bu dönemde bebeklerin alanında uzman kişiler tarafından desteklenmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

Tablo 2'de görüldüğü üzere, katılımcıların %67,5'inin (n=81) olumsuz yanıt verdiği bu soruda öne sürülen nedenler dört farklı kategoride toplanmıştır. Bunlar, (1) Aileye duyulan ihtiyaç, (2) kurumda ilgi yetersizliği, (3) düşük kurum kalitesi ve (4) çocuğun öz-bakımını sağlayamaması. Bu kategorilere ilişkin kodlar incelediğinde, iki önemli nokta göze çarpmaktadır; katılımcıların çok büyük bir kısmı (1) 0-36 aylık dönemdeki çocukların eğitim sistemine katılımlarına yönelik yaygın olan toplumsal inanışları taşımaktadır ve (2) 0-36 aylık çocuklar için ülkemizde sunulan eğitim hizmetlerine güven duymamaktadırlar.

Yalnızca 39 katılımcı 0-36 aylık dönemde bebeklerin eğitim hayatına dahil olması gerektiğini düşündüğünü belirtmiştir. Bu görüşe sahip öğretmen adaylarının ifadelerinden ise dört farklı kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar, (1) Kaliteli zaman imkanı, (2) Sosyalleşme, (3) Gelişimin desteklenmesi ve (4)kaliteli eğitim imkanı şeklindedir. Çalışmada elde edilen verilerin ve bulguların anlatıldığı ana bölümdür.

Yazılı görüşme formunda yer alan üçüncü soru, "Meslek hayatına başladığınızda, 0-36 aylık çocuklarla çalışmak ister misiniz? Neden" şeklindedir. Öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının (%59,1) bebeklik dönemindeki çocuklarla çalışmayı tercih etmediği, sadece %40,9'unun bu soruya olumlu yanıt verdiği gözlemlenmiştir. Sorulara verilen yanıtların nedenleri analiz edildiğinde, Tablo 3'teki bilgilere ulaşılmıştır.

Tablo 3. 0-36 aylık çocuklarla çalışmaya yönelik katılımcı görüşleri

		HAYIR
Kategori	**Örnek Kod**	**Kategori tanımı**

Bakım odaklılık	«Karşıma gelecek çocukların biraz daha donanımlı olmasını isterim» «Bu mesleği bakımdan çok eğitim odaklı görmek istiyorum. Bu yaş grubunda veliler de zorlayacaktır, çalışma koşulları da ağırlaşacaktır.»	Bu kategoride öğretmen adayları, 0-3 yaş dönemindeki çocukların öz-bakım becerilerini henüz kazanmamış olmasına, bu süreçte eğitimcinin eğitimden çok bakım sağlamak zorunda kalmasına odaklanmıştır.
Donanım yetersizliği	«İlk yıllarda bu yaş grubuyla çalışmaktan çekinirim. Çünkü okulda aldığım eğitimin daha çok 3-6 yaşa yönelik olduğunu düşünüyorum»	Bu kategoride öğretmen adayları, üniversite eğitimleri süresince aldıkları eğitimin 36-66 aylık çocuklara yönelik olmasına odaklanmıştır.
Deneyim yetersizliği	«Staj okullarında daha büyük yaş gruplarıyla çalıştığım için 0-3 yaş grubunda pratikte yetersizliklerim var» "Bu yaş grubundaki çocuklarla hiç deneyimim olmadı. Onlarla bir günü nasıl geçirebileceğime dair hiçbir tecrübem yok."	Bu kategoride öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması derslerinde ve diğer uygulamalı derslerde 0-36 aylık çocuklarla çalışma fırsatlarının olmadığına vurgu yapmıştır.
Yetersizlik Kaygısı	«Hayır. Çalışmak istemem. Bu konuda kendimi yeterli hissetmiyorum. Aslında onlara eğitim verebilirim fakat bu durum ne kadar sağlıklı olur? 0-3 yaş grubu ile çalışmak diğer yaş gruplarına göre daha çok özveri gerektiriyor.» «Ona annesinin vereceği ilgi, şefkat ve sevgiyi ne kadar çabalarsam çabalayayım verebileceğime inanmıyorum»	Bu kategoride öğretmen adayları, 0-36 aylık çocukların ihtiyaç duyduğu "anne" ilgi ve şefkatini verebilme konusunda yetersiz kalmaktan kaygı duyduklarını belirtmişlerdir.
Düşük Mesleki Doyum	«…bakıcılık yapabilecek isteğim olduğunu düşünmüyorum» «Ben daha çok öğretici etkinlikler yapmaktan hoşlanıyorum. 0-3 yaş eğitim odaklı olduğu için sahip olacağım pozisyonun beni akademik olarak tatmin edeceğini sanmıyorum»	Bu kategoride öğretmen adayları, toplumun 0-3 yaş grubu öğretmenlerini "bakıcı" olarak gördüğüne, bu yaş grubu ile yapılacak etkinliklerin "sınırlı" olduğuna vurgu yapmıştır.
	EVET	
Profesyonel gelişim	«İsterim çünkü stajlarda hep 5 yaşla çalıştım. 0-3 yaş grubunun gelişimini, yapabildiklerini görmek benim için avantajlı olur» "İsterim tabi ki, bu yaş grubu da bizim mesleğimizin bir parçası. Onları da tanımak beni daha iyi bir öğretmen yapacaktır."	Bu kategoride öğretmen adayları erken çocukluk döneminin 0-6 yaş grubunu içerdiği ve her yaşta deneyim kazanmanın mesleki gelişime katkı sağlayacağına odaklanmıştır.
Geçmiş Deneyimler	«Ben part-time olarak bu yaş grubu ile çalıştım, pek sıkıntı yaşamadım, bundan dolayı bu yaş grubuyla çalışmayı düşünürüm» "Benim 2 yaşında bir kuzenim var. Onunla çok iyi vakit geçirdiğim için, bu yaş grubundaki diğer çocuklarla da birlikte çalışırsam zorluk yaşayacağımı düşünmüyorum	Bu kategoride öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamalarında 3 yaş grubu ile staj yapmalarının ya da bu yaş grubundaki çocuklarla etkileşimde olmanın önemine vurgu yapmıştır.

Mesleki doyum	"Stajlarımda özellikle 3 yaş grubunda çalışmak istedim. Onlarla çalışmak inanılmaz keyifli…» «Evet isterim, çünkü sevgi ile yaklaşımın yoğun olması ve beceri kazanımının yoğunluğu ilgimi çekiyor»	Bu kategoride öğretmen adayları, 0-36 aylık çocukların daha hızlı öğrendiğine ve bunun eğitimcide yaratacağı duygusal tatminin daha yüksek olacağına odaklanmıştır.
Profesyonel gelişim	«İsterim çünkü stajlarda hep 5 yaşla çalıştım. 0-3 yaş grubunun gelişimini, yapabildiklerini görmek benim için avantajlı olur» "İsterim tabi ki, bu yaş grubu da bizim mesleğimizin bir parçası. Onları da tanımak beni daha iyi bir öğretmen yapacaktır."	Bu kategoride öğretmen adayları erken çocukluk döneminin 0-6 yaş grubunu içerdiği ve her yaşta deneyim kazanmanın mesleki gelişime katkı sağlayacağına odaklanmıştır.

Tablo 3'tede görüldüğü gibi, katılımcıların bu soruya olumsuz yanıt verme nedenleri (1) bakım odaklılık, (2) donanım yetersizliği (3)deneyim yetersizliği, (4) yetersizlik kaygısı ve (5) düşük mesleki doyum olmak üzere beş farklı kategoride toplanmıştır; 0-36 aylık çocuklarla çalışmak istediğini beyan eden katılımcıların cevaplarına dair yapılan analizlerde eğitimci adaylarının bu yaş grubu ile çalışmak isteme nedenlerinin üç kategoride toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar, (1) profesyonel gelişim, (2) geçmiş deneyimler ve (3) mesleki doyum şeklindedir. Bu kategorilerin içerikleri incelendiğinde, bebeklik dönemindeki çocuklarla çalışmak isteyen katılımcıların bu dönemde ki çocuklarla geçmiş bir deneyime sahip olduğu, bu dönem çocuğunun gelişimsel özelliklerinin farkında olduğu ve mesleki gelişimi için her yaş grubundaki çocuklarla çalışması gerektiğine inandığı ortaya çıkmıştır.

Yazılı görüşme formunda yer alan bir diğer soru, "0-36 aylık çocuklarla çalışabilecek donanıma sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?" şeklindedir. Katılımcıların yarıdan fazlası 0-36 aylık çocuklarla çalışmak için yeterli donanıma sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcıların öne sürdüğü tek neden, üniversite eğitimleri süresince aldıkları derslerin neredeyse hepsinde ve yaptıkları uygulamalarda 36-66 aylık çocuklara odaklanılmış olmasıdır. Katılımcıların %19'u ise teorik açıdan bu yaş grubunun özelliklerine hâkim olduğunu ancak pratik açıdan kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmiştir. Diğer taraftan, katılımcıların sadece %26'sı 0-36 aylık çocuklarla çalışabilecek donanıma sahip olduğuna inandığını beyan etmiştir. Bu soruya olumlu yanıt veren katılımcılar üniversite eğitimleri süresince aldıkları eğitimin 0-6 yaş grubuna yönelik olduğunu ve 0-36 aylık çocukların da gelişimsel özelliklerini bildiklerini belirtmiştir.

Yazılı görüşme formunda yer alan son soru, "0-36 aylık çocuklarla çalışmayı, 36-66 aylık çocuklarla çalışmayla karşılaştırdığınızda, sizce avantajlı ve dezavantajlı durumlar neler olur?" şeklindedir. Katılımcıların %90'ı 0-3 yaş gurubu ile çalışmanın, 3-6 yaş grubu ile çalışmaktan daha avantajlı bir

yönü olmadığını belirtmiştir. Tablo 4'te görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yanıtları tematik kodlama yöntemi ile analiz edildiğinde 0-36 aylık çocuklarla çalışmanın, 36-66 aylık çocuklarla çalışmaya göre avantajları 5 kategoride (eğitim içeriği, öğrenme kapasitesi, sınıf hakimiyeti, mesleki gelişim ve mesleki doyum) dezavantajları ise altı kategoride (iş yükü, eğitim içeriği, gelişimsel yetersizlikler, sınıf hakimiyeti, düşük mesleki doyum ve toplumsal algılar) toplanmıştır. Bebeklik dönemindeki çocuklarla çalışmanın, 36-66 aylık çocuklarla çalışmaya karşın avantajlı olduğunu düşünen katılımcıların yanıtlarından (1) teknik, (2) gelişimsel ve (3) duygusal avantajlar olmak üzere üç tema ortaya çıkarmıştır. Teknik avantajlar, eğitim içeriğinin daha basit olması, çocukların öğrenebilecekleri çok daha fazla kavram olması, etkinliklerin kısa ve basit olması, yetişkin/çocuk oranının azlığından ve yaş grubunun küçük olmasından dolayı sınıf hakimiyetinin kolay sağlanmasıdır. Gelişimsel avantajlar ise hem eğitimcinin profesyonel gelişimi hem de çocuğun gelişiminin hızlı olmasından kaynaklanan yüksek öğrenme kapasitesidir. Son olarak ortaya çıkan duygusal avantaj ise eğitimcinin mesleğinin gereklerini yerine getirmede, örneğin gelişimi gözlemlemek ya da gelişime katkı sunmak, daha fazla imkanının olmasıdır.

Dezavantajlara yönelik verilen yanıtların ortaya çıkardığı kategoriler ise, iş yükünün fazla olmasına, eğitim içeriğinin daha yoğun olmasına, bu dönemde çocukların gelişimsel bazı yetersizliklerinin -iletişim kurma, tuvalet eğitimini almamış olma vb.- eğitim sürecini olumsuz etkileyeceğine, sınıf hakimiyetini kurmanın 0-36 aylık çocukların gelişimsel özelliklerinden dolayı daha zor olacağına, bu dönemdeki çocuklarla çalışırken yetersizlik hissinin yaşanabileceğine ve toplumun bu yaş grubu ile çalışanları eğitimci olarak algılamayacağına vurgu yapmaktadır. Ortaya çıkan bu kategorilerde teknik dezavantajlar (eğitim içeriği, iş yükü, sınıf hakimiyeti), gelişimsel dezavantajlar (gelişimsel yetersizlikler) ve duygusal dezavantajlar (düşük mesleki doyum ve toplumsal algı) temaları altında gruplandırılmıştır.

Tablo 4. 0-36 aylık çocuklarla çalışmanın avantajları ve dezavantajlarına ilişkin katılımcı görüşleri

AVANTAJLAR		
Kategoriler	**Örnek Kod**	**Kategorinin tanımı**
Teknik Avantajlar	**Eğitim İçeriği** "Avantajı, bu yaş grubu çocuklara öğretmemiz gereken konuların çok olması, öğreteceğimiz kavram ve konuların daha basit olması olabilir" "36 aylık çocuklar için etkinlik hazırlamak daha kolay olabilir. Dikkat süreleri kısa olduğu için daha kısa etkinlikler hazırlanır, etkinlik içeriği de daha basit olur."	Bu kategoride öğretmen adayları, 0-36 aylık çocuklar için hazırlanacak programlarda konu ve kavramların daha basit olduğuna, etkinliklerin daha kısa ve basit olduğuna ve öğretilebilecek çok daha fazla konu ve kavram olduğuna vurgu yapmıştır.

	Sınıf hakimiyeti "Küçük çocuklar bizi daha çok dinler. Sınıfta otorite kurmamız daha kolay olur." "Bu yaş grubunda çocuk sayısı az olur, o nedenle sınıf hakimiyeti çok daha rahat bir şekilde kurulur diye düşünüyorum."	Bu kategoride öğretmen adayları, 0-36 aylık dönemde çocuklarla çalışırken sınıf hakimiyeti kurmada daha başarılı olacaklarına, çocukların çok daha fazla öğretmen sözü dinleyeceğine vurgu yapmıştır.
Gelişimsel Avantajlar	**Öğrenme kapasitesi** " Bu yaş grubuyla çalışmanın en büyük avantajı çocukların öğreteceğimiz basit kavramları çok çabuk öğrenmesidir diye düşünüyorum." "Bu yaş grubundaki çocukların bilişsel kapasitesi çok yüksek. Öğretmek istediğimiz her şeyi büyük çocuklardan daha çabuk öğreneceklerdir."	Bu kategoride öğretmen adayları, 0-36 aylık dönemde çocukların çok daha hızlı öğrenebileceklerine vurgu yapmıştır.
	Mesleki gelişim "En büyük avantajı mesleki deneyim kazanmam olurdu." "Bu yaş grubuyla çalıştıktan sonra büyük yaştaki çocuklarla çalışmak çok daha kolay olur, diye düşünüyorum."	Bu kategoride öğretmen adayları, 0-36 aylık dönemdeki çocuklarla çalışmanın mesleki gelişime çok önemli bir katkı sağlayacağına vurgu yapmıştır.
Duygusal Avantajlar	**Mesleki doyum** Bu dönemde çocuklar her gün yeni bir beceri geliştirip, yeni şeyler öğreniyorlar. Bu nedenle onların gelişimlerini gözlemlemek daha kolay olur." "0-36 aylık çocuklarla çalışmanın en büyük avantajı onlarla hayata yeni başladıkları bu dönemde birlikte olmak, öğrendikleri her şeyde benimde katkımın olacağını bilmek olurdu. Bu, çok keyifli bir şey olsa gerek."	Bu kategoride öğretmen adayları, 0-36 aylık çocuklarla çalışan eğitimcilerin çocukların gelişimini daha rahat gözlemleyebileceğine; çocuğun gelişimine birebir katkı sağlama şansının olacağına ve 0-3 yaş dönemindeki çocuklarla çalışmanın daha eğlenceli ve keyifli olacağına vurgu yapmıştır.
	DEZAVANTAJLAR	
Teknik Dezavantajlar	**İş yükü** "Bu yaş grubuyla çalışmak bence dezavantajlı olur. Bu yaş grubundaki çocuklara enerjimizin yetmesi çok zor olur. Çok çabalamak gerekir. Çok daha yorucudur." "Her çocukla birebir ilgilenmeniz gerek. Bu büyük çocuklarda da böyle ama küçük çocuklarda bu daha önemli. Bu çok yorucu olur"	Bu kategoride öğretmen adayları, 0-36 aylık çocuklarla çalışmanın daha yıpratıcı olacağına, kurumlarda çocuk sayısının gereğinden fazla olacağına, eğitimcinin bu yaş grubu ile çalışırken daha fazla çaba harcaması gerektiğine ve 0-36 aylık çocuklarla çalışmanın eğitimden çok bakım odaklı bir süreç olduğuna vurgu yapmıştır.
	Eğitim içeriği "Durmadan benzer ya da aynı etkinlikleri yapmak zorundayız ki çocuklar daha kalıcı bir şekilde öğrensinler. Bu bence çok sıkıcı." "Ben akademik etkinlikler yapmaktan hoşlanıyorum. Bu yaş grubu ile böyle etkinlikler yapamam." "Bu yaş grubuyla hazırlanacak etkinlikleri uygulamak çok zor olur."	Bu kategoride öğretmen adayları 0-36 aylık çocuklarla çalışırken uygulanacak etkinliklerin daha zor hazırlanacağına, etkinliklerin kısıtlı olacağına, akademik olmayacağına ve benzer etkinliklerin çok sık tekrarlanması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

	Sınıf Hakimiyeti "Düşünsenize 10 tane bir buçuk yaşında çocuk olsa bir sınıfta, nasıl lafınızı dinleteceksiniz? Sınıfta bir etkinlik yapmak neredeyse imkânsız olacaktır." "Dikkat süreleri kısa ve birbirlerine zarar vermeye meyilliler. Bu nedenle sınıf hakimiyetini kurmak çok zor olurdu, en büyük dezavantajı bu bence." "Bu yaş grubunda beş çocukla aynı sınıfta nasıl bir etkinlik yapılabilir ki? En zor yanı bu çocuklarla sınıf hakimiyetini kurmak olurdu."	Bu kategoride öğretmen adayları, 0-36 aylık çocukların dikkat sürelerinin kısa olmasına, daha hareketli olmalarına, yönergeleri almada sıkıntı yaşanabileceğine, birbirlerine zarar verebileceklerine, güveliğin ön planda olmasın ve otorite kurmanın zor olmasına vurgu yapmışlardır.
Gelişimsel Dezavantajlar	**Çocukların Gelişimsel Yetersizlikleri** "Konuşamayan çocuklarla nasıl etkili bir eğitim süreci yapılabilir? Bence 0-3 yaş aralığındaki çocuklarla çalışmanın en dezavantajlı kısmı budur; konuşamamaları." "Tuvalet eğitimini almamış oluyorlar, çocukların altını değiştirmek istemem açıkçası." "Dezavantajı, gelişimsel özelliklerinden dolayı bu yaş grubundaki çocuklarla yapılabilecek etkinliklerin kısıtlı olması."	Bu kategoride öğretmen adayları 0-36 aylık çocukların dil, öz-bakım ve fiziksel gelişim özelliklerinin eğitim sürecini negatif etkileyeceğine vurgu yapmıştır.
Duygusal Dezavantajlar	**Düşük Mesleki Doyun** "Ben başı sonu belli olmayan bir etkinlik yaptığımda kendimi çok da eğitimci gibi hissedeceğimi düşünmüyorum." "Çok büyük sorumluluk. Çocuklara karşı bire bir ilgi gösteremezseniz, onlara ihtiyacı olan sevgiyi veremezseniz kendinizi çok kötü hissedebilirsiniz."	Bu kategoride öğretmen adayları, 0-36 aylık çocuklarla çalışmanın öğretmende yetersizlik hissi yaratacağına, yapılabileceklerin sınırlı olduğuna ve bu dönem çocuklarla çalışmanın eğitimden çok bakımı gerektiren süreçleri içerdiğine vurgu yapmıştır.
	Olumsuz Toplumsal Yargılar "Anaokulu öğretmeni olacağım deyince bile insanlar milletin çocuğuna mı bakacaksın diyorlar. Bebeklerle çalışsam herhalde tamamen bakıcı muamelesi görürüm." "Ülkemizde mesleğimizin değeri bilinmiyor zaten, bebeklerle çalışsak bizi öğretmen olarak görmez kimse."	Bu kategoride öğretmen adayları, 0-36 aylık çocuklarla çalışan eğitimcilerin veliler ve toplum tarafından saygı görmeyeceğine, onlara bakıcı olarak bakılacağına vurgu yapmışlardır.

Bölüm II

Yıllar Arasında bir Karşılaştırma

Mevcut çalışmanın temel amaçlarından biri okul öncesi öğretmen adaylarının bebeklik döneminde kurum temelli eğitime ilişkin görülerini betimlemek iken, bir diğer amacı ise bebeklik döneminde sunulan kurum temelli eğitim sürecini pozitif etkileyebilecek birçok sürecin yaşandığı 2008 ve 2015 yılları arasında son sınıf öğrencisi olan öğretmen adaylarının bebeklik döneminde eğitime ilişkin görüşlerinde bir değişimin gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koymaktır. Bu bölümde çalışma

verisinin toplandığı yıllar arasında öğretmen adaylarının sorulara verdikleri cevapların yüzdeler üzerinden bir karşılaştırması yapılacaktır. Tablo 5 karşılaştırmaya yönelik bir özet sunmaktadır.

Tablo 5, 2008 yılından 2015 yılına kadar ki yedi yıllık süreçte, öğretmen adaylarının bebeklik döneminde eğitime ilişkin düşüncelerinin çok da fazla değişmediğini göstermektedir. Sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde, çalışmaya katılan tüm öğretmen adaylarının çalışmaya katılma yıllarından bağımsız olarak 0-36 aylık dönemin çocuğun hayatından önemli bir yere sahip olduğunu belirttikleri gözlemlenmektedir.

Tablo 5: Yıllar arasında katılımcıların görüşlerindeki değişim

	0-36 aylık dönem sizce önemli midir?		***0-36 aylık dönemdeki çocuklar okul öncesi eğitimi almalı mıdır?***		***0-36 aylık çocuklarla çalışmak ister misiniz?***		***0-36 aylık çocuklarla çalışabilecek donanıma sahip misiniz?***			***0-36 aylık çocuklarla çalışmanın, 36-66 aylık çocuklarla çalışmaya göre avantaj ve dezavantajları nelerdir?***	
	Evet	**Hayır**	**Evet**	**Hayır**	**Evet**	**Hayır**	**Evet**	**Teorik olarak evet%**	**Hayır**	**Avantajlıdır**	**Dezavantajlıdır**
	%	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**		**%**	**%**	**%**
2008 (n=20)	100	-	35	65	50	50	25	15	60	10	90
2010 (n=25)	100	-	32	68	44	56	24	24	52	12	88
2012 (n=35)	100	-	34,3	65,7	42.8	57,2	28,5	22.8	48.5	8,6	91.4
2014 (n=25)	100	-	28	72	36	64	24	20	52	12	88
2015 (n=15)	100	-	33.3	76.7	26.7	73,3	20	6.7	73.3	13.3	86.7

"0-36 aylık çocuklarla çalışabilecek donanıma sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?" sorusuna verilen yanıtlarda da yıllar arasında çok büyük bir farklılığa rastlanmamıştır. Tüm yıllarda katılımcıların yarıdan fazlası, aldıkları derslerin ve eğitimleri boyunca yaptıkları uygulamaların neredeyse hepsinin 36 aydan daha büyük çocuklara yönelik olduğuna vurgu yaparak, kendilerini 0-36 aylık çocuklarla çalışma konusunda donanımlı görmediklerini beyan etmişlerdir. Araştırmaya farklı yıllarda katılan öğretmen adaylarının çoğu 0-36 aylık çocuklarla çalışmanın 36-66 aylık çocuklarla çalışmaya oranla dezavantajlı bir durum olduğunu beyan etmişlerdir. Böyle düşünen eğitimci adaylarının oranının neredeyse verilerin toplandığı her yıl %86'nın üzerinde olduğu saptanmıştır.

TARTIŞMA

Mevcut çalışma iki temel amaç üzerine kurgulanmıştır. Bunlardan ilki okul öncesi öğretmen adaylarının bebeklik döneminde eğitime ilişkin görüşlerini betimlemek, ikincisi ise bebeklik döneminde eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini etkileyebilecek birçok gelişmenin yaşandığı 2008-2015 yılları arasında son sınıf okuyan öğretmen adaylarının bebeklik döneminde eğitime ilişkin görüşlerinde bir farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır. Çalışmada katılımcıların beş açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar içerik analizi ve tematik kodlama yöntemlerinden faydalanılarak analiz edilmiştir. Katılımcılara sorulan ilk soru bebeklik döneminin önemine ilişkindir. Çalışmaya katılan tüm katılımcılar, bebeklik döneminin önemli olduğunu düşündüklerini beyan etmişlerdir. Bu düşüncelerinin nedenlerini daha çok gelişime vurgu yaparak açıklamışlardır. Soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının 0-36 aylık dönemin önemine ilişkin farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu fark edilmiştir.

Katılımcıların %67,5'i bebeklik döneminde çocukların aileye duyulan ihtiyaç, kurumda ilgi yetersizliği, düşük kurum kalitesi ve çocuğun öz-bakımını sağlayamaması gibi nedenlerle kurum temelli eğitime dahil olmaması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu kategorilere ilişkin kodlar incelediğinde, iki önemli nokta göze çarpmaktadır; katılımcıların çok büyük bir kısmı (1) 0-36 aylık dönemdeki çocukların eğitim sistemine katılımlarına yönelik yaygın olan toplumsal inanışları taşımaktadır ve (2) 0-36 aylık çocuklar için ülkemizde sunulan eğitim hizmetlerine güven duymamaktadırlar

Ne yazık ki bu üzücü bir tablodur. Bu tablo bize, erken çocukluk dönemi için öğretmen yetiştiren üniversite programlarının öğretmen adaylarının bebeklik döneminde bakım ve eğitime ilişkin düşüncelerini etkilemediğini ve bir yıl sonra profesyonel meslek yaşantısına atılacak bu eğitimcilerin toplumun her kesiminde yaygın bir biçimde kabul gören "küçük çocuğa evde ve mümkünse anne tarafından bakılmalıdır" algısına sahip olmalarının önüne geçmede son derece yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu durum direkt olarak devlet politikaları ve erken çocukluk dönemine ilişkin sosyal politikalarla ilişkilidir. Daha öncede belirtildiği gibi, ülkemizde 0-36 aylık çocukların bakım ve eğitim hizmetlerini sunan kuramların Millî Eğitim Bakanlığı'na değil Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı olması, bu sürecin eğitimden daha çok aileye ilişkin bir yardım süreci, bakıcılık gibi algılanmasına yol açmakta ve Millî Eğitim Bakanlığı bu konuda herhangi bir sorumluluk üstlenmemektedir. Benzer bir şekilde ülkemizde uygulanan doğum izni, süt izni, yarım gün çalışma izni ve büyükanneye bakım teşviki gibi bazı sosyal politikalar anne ve çocuk bağlanması açısından önemli bir role sahip olsa da "küçük çocukların bakımı ve eğitimi annesi tarafından, annenin çalıştığı

durumlarda ise büyükanne tarafından sağlanmalıdır" algısını daha da güçlendirmektedir. Ancak, Dünya Bankasının 2015 yılında hazırladığı raporda da belirtildiği gibi bu sosyal hakların birçoğunu kullanma fırsatı olmayan ve neredeyse doğum izni süresi bitmeden işe başlamak zorunda kalan annelerin yaşamını kolaylaştıracak ve çocuklarının bakımı ve eğitimini güvenilir ve kaliteli bir hizmet sunan kurumlara bırakmalarına destek olabilecek herhangi bir sosyal politika uygulaması yoktur. Bu bağlamda, çalışmaya katılmış olan eğitimci adaylarının çoğunluğunun da kadın olduğu ve gelecekte anne olacakları düşünüldüğünde, öne sürdükleri bu görüşleri gelecek çalışma hayatlarında nasıl bir tavır sergileyeceklerinin de bir göstergesi olabilir. Bu soruya olumlu yanıt verenler katılımcıların argümanlarında, karşıt argümanların tersine eğitim sistemine, eğitim sistemindeki öğretmenlere ve eğitim sürecine dair bir güven ve pozitif bakış açısının varlığı gözlemlenmektedir. Bu katılımcıların daha çok gelişimsel bir bakış açısıyla bebeklerin eğitime dahil olmaları gerektiğini düşündükleri gözlemlenmiştir. Başka bir deyişle, bebeklik döneminde kurum temelli eğitimi olumlu değerlendiren katılımcılar, bu dönemde bebeklerin eğitim sistemine dahil olmalarını sadece gelişimin desteklenmesi bağlamında değerlendirmişlerdir. Verilen yanıtlarda, bebeklik döneminde eğitimin kadın istihdamını arttıracağı, çocuklar arasında fırsat eşitliğini yaratmada etkili olacağı, yani bebeklik döneminde sunulan kaliteli bir kurum temelli eğitimin erken çocukluk eğitiminin toplumsal amaçlarını gerçekleştirme noktasında önemli olduğuna dair bir gerekçelendirmeye rastlanmamıştır. Ek olarak, bu katılımcıların da ebeveynlere ve çocukların bakımını sağlayan diğer kişilere yönelik olumsuz bir algıya sahip oldukları gözlemlenmektedir. Diğer bir deyişle, bu katılımcılar da, aileyi çocukların bakımını sağlama ve gelişimini destekleme konusunda yetersiz görmektedirler ve bu nedenle çocukların 0-36 aylık dönemde eğitim hayatına dahil olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu durum, bir yıl sonra profesyonel meslek hayatına atılacak katılımcıların aile ve eğitimci arasında bir hiyerarşi algıladığını, ailenin çocuğun bakımı ve eğitimi noktasında yetersiz olduğunu düşündüğünü ve bir noktada aile eğitimci birlikteliğine ket vurabilecek bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın kapsamı dışında kalsa da bu bakış açısı üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

Çalışmada, öğretmen adaylarının bebeklik dönemindeki çocuklarla çalışmaya ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çok büyük bir kısmı bebeklik dönemindeki çocuklarla çalışmak istemediğini beyan etmiştir. Bu durumun sebeplerine analizler sonucunda ortaya çıkan kategorilerin (bakım odaklılık, donanım yetersizliği, deneyim yetersizliği, yetersizlik kaygısı ve düşük mesleki doyum) içeriklerinde iki temel problem olduğu gözlemlenmiştir. Bunlardan ilki, 0-36 aylık çocuklarla çalışma noktasında katılımcıların sahip olduğu düşük öz-yeterlilik algısıdır. Katılımcılar, kendilerini 0-36 aylık çocuklarla çalışmak için donanımsız,

deneyimsiz ve kaygılı hissetmektedirler. Howes, Phillips ve Whitebook (1992) yaptıkları araştırmada yüksek eğitime sahip olmanın, bebeklik döneminde eğitim kalitesini yordayan en önemli değişken olduğunu ortaya çıkartmıştır. Bu çalışmaya katılan öğretmen adayları ise, kaliteli bir bebeklik dönemi eğitimi sunma noktasında kendilerine yeterince güvenmediklerini belirtmişlerdir. Ne yazık ki, kapsamı 0-6 yaş grubundaki çocukların gelişimi ve eğitimi olan dört yıllık lisans eğitimi, öğretmen adaylarının kendilerini 0-3 yaş aralığındaki çocuklarla çalışmaya karşın yeterli, donanımlı ve deneyimli hissetmelerini sağlayamamıştır. Katılımcılarında belirttiği gibi, bu durum öğretmen yetiştirme programının öğretmen adaylarını daha çok 36 aylık ve üzeri çocukların eğitimi ve gelişimini konusunda yetkin kıldığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir ve programın misyonunu tam anlamıyla yerine getiremiyor olması şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bir diğer önemli nokta ise, öğretmen adaylarının çocukların bakımından sorumlu olmak istememeleridir. Erken çocukluk eğitimi hizmetleri hangi yaş grubu çocuklara sağlanırsa sağlansın, içerisinde bakıma ilişkin süreçleri barındırmaktadır. Bakıma yönelik süreçler, bu yaş dönemindeki bir çocuk için en önemli eğitim imkanlarını sunmaktadır (Greenman veStonehouse, 1996). 0-36 aylık dönem ise bu durumun çok daha yoğun bir şekilde yaşandığı bir süreçtir. Bu süreçte eğitimin bakıma yönelik süreçlerde verildiği bile iddia edilebilir. Bu bağlamda 0-36 aylık bebeklerle çalışan eğitimciler için uluslararası alan yazınında "educarer" yani "bakım ve eğitimi bir arada sunan kimse" kavramı kullanılmaktadır (Greenman ve Stonehouse,1996). Ne yazık ki katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde, bakıma odaklılık 0-36 aylık çocuklarla çalışmayı tercih etmeyenlerin öne sürdüğü temel nedenlerden biridir. Ancak bu noktada sadece öğretmen yetiştirme programlarını sorumlu tutmak çok da doğru değildir. Üzülerek belirtmek gerekir ki, ülkemizde erken çocukluk eğitiminin önemine dair toplumsal bilinç istenilen düzeye ulaştırılamamıştır. Var olan sosyal politikalar ve uygulamalar sonucunda öğretmenlik mesleği gün geçtikçe saygınlığını yitirmekte, eğitim parayla satın alınan ve müşteri memnuniyeti sağlamak zorunda bırakılan özel bir sektöre dönüştürülmektedir. Bu bağlamda, henüz öz-bakımını sağlama konusunda yetkinleşmemiş ve yetişkinlerin desteğine daha fazla ihtiyaç duyan (Bieth, Penny, Bulman ve Robinson, 2005; Brownlee ve diğerleri, 2007) bireylerin eğitimini kapsayan okul öncesi eğitim süreci ve bu eğitimi sunan öğretmenler çalışan ve çocuklarının bakımını sağlamada zorlanan ebeveynlerin yerine geçen "bakıcılar" olarak algılanmaktadır. Ek olarak, ülkemizde yaygın olarak karşımıza çıkan bu algıyı ortadan kaldıracak, genelde erken çocukluk eğitiminin ve özelde bebeklik döneminde sunulan eğitim hizmetlerinin önemine dair bilinç düzeyini yükseltecek herhangi bir sosyal politika mevcut değildir. Bunu sonucu, eğitim düzeyi yüksek okul öncesi öğretmenlerinin, bebeklik döneminde eğitimi eğitim düzeyi daha düşük bireylere bırakması, alanda çalışmaya istekli

olmamasıdır. Bu durum ise, ülkemizde sunulan ve sunulacak olan bebeklik dönemi eğitiminin kalitesinin düşük olacağı şeklinde yorumlanabilir. Yapılan araştırmalar, bebeklik dönemindeki çocukların kalitesiz eğitimciler ve uygun olmayan koşullardaki eğitim ortamlarından, ileriki yaşlara oranla çok daha olumsuz etkilendiğini göstermiştir (Karp,2006; Whitebook,2003). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, üniversiteden mezun olmak üzere olan öğretmen adaylarının 0-36 aylık çocuklarla çalışmak istememesi önemsenmesi gereken ve kaygı verici bir durumdur.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından bebeklik dönemindeki çocuklarla çalışmak istediğini beyan edenlerin bu dönemde ki çocuklarla geçmiş bir deneyime sahip olduğu, bu dönem çocuğunun gelişimsel özelliklerinin farkında olduğu ve mesleki gelişimi için her yaş grubundaki çocuklarla çalışması gerektiğine inandığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, daha önce yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Brownlee, Berthelsen ve Segaran (2007)'nın kurum müdürleri ve öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmada, her iki grubunda bebeklik döneminde iyi bir eğitim sunmanın en önemli gerekliliklerinden birinin bebeklerle ilgili uygulamalı deneyimlere sahip olmak olduğunu belirtmiştir. Bu durum, lisans eğitimine eklenecek bebeklik dönemi çocuklarına yönelik uygulama derslerinin arttırılması ihtiyacına vurgu yapmaktadır. Bebeklik dönemindeki çocuklarla bir araya gelme şansı bulmak, bir öğretmen adayının bu yaş grubundaki çocukları daha yakından gözlemlemesine olanak tanıyacaktır. Olumlu ve uygulamalı deneyimler, öğretmen adayının bebeklerle çalışmaya ilişkin sahip olduğu olumsuz düşünceleri ve düşük öz-yeterlilik algısını değiştirebilir. Her ne kadar, bebeklik dönemindeki çocuklarla çalıştığını beyan eden katılımcılar yalnızca 3 yaş grubu ile çalışmış olsalar da bu deneyimin onlarda bebeklik dönemine ilişkin olumlu bir bakış açısıyla sonuçlandığı ortadadır. Bu bağlamda, olumlu uygulama deneyimlerinin öğretmen adaylarında var olan "bebek grubu ile çalıştığımda, mesleki doyum elde edemem" ya da "bebek grubu ile çalıştığımda kendimi eğitimci gibi hissedemem" düşüncelerini değiştireceği iddia edilebilir.

Katılımcılardan 0-36 yaş grubundaki çocuklarla çalışmayı, 36-72 ayık çocuklarla çalışmayla kıyaslamaları istendiğinde, katılımcılardan sadece %10'u bebeklik dönemindeki çocuklarla çalışmanın avantajlarından bahsetmiştir. Bu avantajlar teknik, gelişimsel ve duygusal avantajlar olarak üç kategoride toplanmıştır. Teknik avantajlar kategorisinde katılımcılar, eğitim içeriğinin daha basit olması, çocukların öğrenebilecekleri çok daha fazla kavram olması, etkinliklerin kısa ve basit olması, yetişkin/çocuk oranının azlığından ve yaş grubunun küçük olmasından dolayı sınıf hakimiyetinin kolay sağlanması gibi durumları avantaj olarak belirtmişlerdir. Ortaya çıkan bu kategori çok düşük oranda olmasına rağmen, 0-36 aylık çocuklarla çalışmayı avantajlı bulan öğretmen adaylarının, ebeveynler ve toplum tarafından yaygın olarak benimsenen ve bebeklik

döneminin sadece fiziksel ve duygusal bakım gerektirdiğine vurgu yapan görüşten (Brownlee ve diğerleri, 2007) uzaklaştığını, entelektüel gelişiminde önemli olduğunu düşündüğünü ortaya çıkarmıştır.

Bu soruya verilen yanıtlardan ortaya çıkan temalar ve kategoriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının bu yaş grubunun özelliklerini bildiği ancak bu yaş grubunun eğitimine yönelik teknik bilgiye yeterince sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Hem avantajlardan bahsederken hem de dezavantajlardan bahsederken, öğretmen adaylarının bebeklik dönemi eğitiminde olması gereken yetişkin/çocuk oranına, eğitim programına teknik açıdan yaklaşmadığı, varsayımlar üzerinden fikir yürüttükleri gözlemlenmiştir. Örneğin, her ikisi de 2013 yılında güncellenmiş olan 0-36 aylık çocuklar için eğitim programı ve Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) sarmal yapıdadır ve ulaşılamamış gelişim göstergeleri ya da kazanımların tekrar ele alınabileceğini öngörür. Ancak Tablo 4'te de görüldüğü üzere, bu durum 0-36 aylık bebeklerle çalışmanın bir dezavantajı olarak görülmektedir. Yine benzer bir şekilde, eğitimci adaylarının 0-36 aylık çocuklarla "akademik etkinlik" yapılamayacağına dair bir inanışı vardır. Diğer taraftan, bebeklik dönemindeki çocukların öğrenebileceği çok daha fazla kavram olması, öğretmen adayları tarafından bir avantaj olarak görülmektedir. Bu bulgu, bir taraftan olumlu bir taraftan ise olumsuz değerlendirilebilecek bir bulgudur. Daha öncede söylendiği gibi, bir taraftan bu bulgu öğretmen adaylarının bebeklik döneminde eğitime ilişkin fiziksel ve duygusal bakım odaklı düşünmediğinin göstergesidir. Ancak diğer taraftan, yine aynı bulgu bize öğretmen adaylarının ancak entellektüel etkinlikler gerçekleştirdiklerinde kendilerini bir öğretmen, eğitimci gibi hissedeceklerini göstermektedir. Oysa, bakımsal süreçler genelde erken çocukluk dönemi, özelde ise bebeklik dönemi eğitiminin vazgeçilmez bir parçasıdır ve hatta en iyi eğitim fırsatlarıdır (Greenman ve Stone,1996). Moss (2000) 'a göre, okul öncesi öğretmenlerinin küçük çocuklara eğitim sunma konusundaki uygulama ve inançları, yeterlilik düzeylerinden ve mesleki eğitimlerinin kalitesinden çok güçlü bir biçimde etkilenmektedir. Mevcut çalışmaya katılan öğretmen adaylarının üniversite eğitimini tamamlamak üzere oldukları düşünüldüğünde, bebeklik döneminde eğitime ilişkin bu düşünceleri öğretmen yetiştirme programlarının kalitesini ciddiyetle sorgulamamız gerektiğini düşündürmektedir.

Çalışmanın gerçekleştirildiği, 2008 ve 2015 yılları arasında, 60-72 aylık çocukların zorunlu okul öncesi eğitime dahil olması, Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirme Projesi ve bu proje kapsamında 0-36 aylık Çocuklar için Eğitim Programının oluşturulması gibi bebeklik döneminin önemine vurgu yapma ihtimali çok yüksek gelişmeler yaşanmıştır. Ancak 2008,2010,2012,2014 ve 2015 yıllarında toplanan veriler ayrı ayrı incelendiğinde bu gelişmelerin, okul öncesi öğretmen adaylarının

görüşlerine yansımadığı fark edilmiştir. Örneğin, yapılan yıllar arası karşılaştırmada "Sizce 0-36 aylık çocuklar erken çocukluk eğitimine dahil olmalı mıdır?" sorusuna, katılımcıların verilerin toplandığı her yıl benzer oranlarda hayır cevabını verdiği hatta son yıllarda toplanan verilerde bu soruya hayır cevabı veren öğretmen adayı oranının önceki yıllara göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun olası sebepleri, okul öncesi eğitime ilişkin sosyal politikaların hayata geçirilmemiş olması, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 36-66 aylık çocuklar için hedeflediği okullaşma oranına dahi ulaşılamamış olması; bebeklik döneminde eğitim veren özel kurumlara ilişkin sürecin belirsiz olması olabilir. Örneğin, 2008 yılında başlatılan ve 60-72 aylık çocukların zorunlu okul öncesi eğitim almasını öngören uygulama devam ettirilmemiştir. 2010 yılında güncellenen 0-36 aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı'nın uygulamaya girip girmediği, nasıl uygulandığı gibi konulara dair herhangi bir bilgi mevcut değildir. Tüm bu durumlar, okul öncesi öğretmenliği programlarında 36-72 aylık çocukların eğitimine daha fazla odaklanılması geleneğinin devam etmesine sebep olmuş ve özellikle bebeklik döneminde eğitime ilişkin beklenilen etkinin yaratılmasını sekteye uğratmıştır.

Akman (2013) 0-36 aylık Çocuk için Eğitim Programının uygulanmasına ilişkin gerekli uygulamalardan bahsederken, lisans programlarının gözden geçirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Ne yazık ki, 2018 yılına kadar okul öncesi öğretmenliği programlarında herhangi bir değişime gidilmemiştir. Ancak, öğretmen yetiştirme programlarında da bu sebepleri elimine edebilecek bir değişiklik yapılmamıştır.

Bu durum erken çocukluk dönemi alanına eğitimci yetiştiren üniversite programlarının misyonlarını tam olarak yerine getiremediklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Üniversitelerde yer alan Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalları, 0-72 aylık çocukların eğitiminden sorumlu bireyler yetiştirmekle yükümlüdür. Ancak, bu çalışmanın verilerinin gösterdiği gerçek, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına sunduğu derslerin ve uygulama fırsatlarının 36 aydan büyük çocuklara yönelik olduğudur. Bu da eğitimci adaylarının 0-36 aylık çocuklara yabancılaşmasını, bu dönemdeki çocuklarla iletişim kurma, onlara eğitim fırsatları yaratma ve onların öğrenmelerine destek olma konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi hem uygulanan sosyal politikalar hem de toplumda yaygın olarak kabul gören okula başlama yaşının en erken 36 ay olması, öğretmen yetiştirme programlarının bu eksiği ile birleştiğinde, 0-36 aylık çocukların kaliteli öğretmenler tarafından kaliteli bir eğitim alma ihtimali neredeyse ortadan kalkmaktadır. Tüm bu koşulların sonucu ise, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının son soruya verdiği yanıtta açıkça görülmektedir. Öğretmen adayları, ne yazık ki, 0-36 aylık çocuklarla çalışmanın 36-66 aylık çocuklarla çalışmaya oranla dezavantajlı bir durum olduğunu

beyan etmişlerdir. Böyle düşünen eğitimci adaylarının yüzdesi neredeyse verilerin toplandığı her yıl %86'nın üzerindedir. Çalışmada dezavantaj olarak belirtilen nedenler incelendiğinde ise, öğretmen adaylarının 0-36 aylık Çocuklar için Eğitim Programı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın ilgili yönetmeliğinde sunulan teknik bilgilerden haberdar olmadığı, daha çok varsayımlar üzerinden değerlendirmeler yaptıkları gözlemlenmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç olarak mevcut çalışma erken çocukluk dönemi eğitimci adaylarının 0-3 yaş döneminin önemine dair farkındalıklarının var olduğunu ancak çoğunun bu yaş grubu ile çalışmaya sıcak bakmadığını, kendilerini bu konuda yetersiz hissettiklerini ve 0-3 yaş döneminde öğretmen kimliklerini kullanamayacaklarına dair bir algıya sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu noktada, okul öncesi eğitimin toplumsal, gelişimsel ve evrensel amaçlarının gerçekleştirilmesi için devlet tarafından yapılandırılan ve uygulanan sosyal politikaların 0-36 aylık dönemde çocukların evde bakımını desteklemektense, özellikle çalışan annelerin çocuklarının kaliteli bir eğitimden geçmiş, bebeklerin gelişimsel ihtiyaçları konusunda bilgili ve duyarlı eğitimciler tarafından kurumlarda bakımını teşvik edecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiği iddia edilebilir. Örneğin, ivedilikle 0-36 aylık çocuklara sunulan eğitim ve bakım hizmeti MEB sorumluluğunda yürütülmeli ve devlette çalışmak isteyen üniversite mezunu öğretmenlerin 0-3 yaş gruplarıyla çalışmaları teşvik edilmelidir. Bu yaş grubuna hizmet veren eğitim kurumlarının talep ettikleri ücretlerin birçok ailenin karşılayabileceği düzeyden çok daha yüksek olduğu düşünüldüğünde (Dünya Bankası, 2015), politika yapıcıların ailelerin ekonomik yükünü azaltacak ya da kurumların fiyatlarını düşürecek sosyal politika uygulamaları planlanmalıdır. Böylelikle, hem bebeklik döneminde eğitimi yaygınlaştırarak başta kadın istihdamını arttıracak (AÇEVve ERG, 2016; Dünya Bankası, 2015), hem de bu alanda kaliteli eğitimcilere duyulan ihtiyacı daha çok arttırarak, üniversite mezunu bireylerin bu alanda çalışmalarını cesaretlendirici uygulamaların ortaya çımasına neden olabilecektir. . Benzer bir şekilde, toplumun sahip olduğu "erken çocukluk eğitimine en erken 3 yaşında başlanmalıdır" (ERG ve AÇEV, 2017) algısını değiştirmek ve özellikle dezavantajlı çocukların birçok kritik dönemi kapsayan ilk üç yaş aralığında kaliteli bir eğitim almasını sağlayarak çocuklar arasında fırsat eşitliğini yaratacak sosyal politikalar yapılandırılmalı ve uygulanmalıdır.

Çalışmanın sonuçları sosyal politikaların yanı sıra, öğretmen yetiştirme programlarına ve akademisyenlere de çok önemli sorumluluklar düştüğünü açıkça ortaya koymuştur. . YÖK'ün (2018) güncellediği okul öncesi öğretmenliği lisans programı ile "bebeklik döneminde gelişim ve eğitim" zorunlu bir ders olmuştur. Bu, yeni mezun olacak eğitimci adaylarının bebeklik dönemine

ilişkin algılarını ve bu dönemdeki çocuklarla çalışmaya yönelik inanışlarını olumlu yönde değiştirebilecek önemli bir adımdır. Önemli bir ilk adım olmasına karşın, bu dersin birinci sınıfta, yani öğretmen adaylarının henüz alana çok hâkim olmadığı bir dönemde verilmesi, dersin etkisinin azalmasına neden olabilir. Bu nedenle ilerleyen sınıf düzeylerinde de, tüm derslerin içeriğinde mümkün olduğunca bebeklik dönemine ilişkin bilgi ve uygulama süreci dahil edilmelidir. Ayrıca, ulaşılmak istenilen değişimlerin tek bir ders ile olmayacağı da açıktır. Bu nedenle, erken çocukluk dönemi eğitimcileri yetiştiren programların içeriğine bebeklik döneminde eğitime yönelik birçok zorunlu ve seçmeli ders ile en az bir kere olmak üzere öğretmen adaylarının 0-36 aylık çocuklarla bir araya gelebileceği uygulamalar eklenmelidir. Yapılan tüm çalışmalar, bebeklik döneminde eğitime yönelik akademik alanda gerçekleştirilen çalışmaların azlığına vurgu yapmakta ve alandaki akademisyenlerinde bebeklik döneminde eğitime yeterince önem vermediğini ortaya koymaktadır (Aksoy ve Koran, 2016; Metin, Akbaş, Yıldız ve Özaydın,2017). Bu nedenle, akademisyenlerinde 0-36 aylık çocukların eğitimine ilişkin daha fazla çalışma yapmasının, bebeklik dönemi eğitime verilen önemin arttırılmasında faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Mevcut çalışmada veriler uzun bir zaman diliminde görece geniş bir örneklemden toplanmış ve öğretmen adaylarının bebeklik döneminde eğitime yönelik algılarını betimlemiştir. Bu yönüyle önemli olan bu çalışmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. Bunlardan ilki, nitel olan bu çalışmanın genellenebilir sonuçlar ortaya çıkarmamış olmasıdır. Her ne kadar, nitel bir araştırma için geniş bir katılımcı kitlesine ulaşılmış olsa da, çalışmanın nitel araştırmaya dayanan deseni sonuçları genellemek için uygun değildir. Okul öncesi öğretmen adaylarının, bebeklik döneminde eğitime yönelik algılarını daha objektif bir şekilde ve daha geniş ölçeklerde değerlendirebilmek için gerekli bir ölçüm aracı ulusal alan yazınında mevcut değildir. Bu bağlamda, ölçek geliştirme çalışmalarının, bebeklik döneminde eğitimle ilgili çalışmaların ve alana yönelik ilginin artmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın temel amaçlarından biri okul öncesi öğretmen adaylarının, bebeklik döneminde eğitime ilişkin görüşlerini betimlemektir. Bu bağlamda, çalışmada yazılı görüşme formu kullanılmıştır. Bu durum ise, öğretmen adaylarından derinlemesine bilgi almayı engellemiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, yüz-yüze görüşmeler daha derinlemesine bilgi almak adına tercih edilebilir. Mevcut çalışma, lisans eğitiminin son yılında olan erken çocukluk dönemi eğitimci adayları ile gerçekleştirilmiştir. Programın olası etkisini incelemek, eğitimci adaylarının görüşlerinde gerçekleşebilecek değişiklikleri gözlemleyebilmek adına farklı sınıflarda okuyan eğitimci adayları ile

kesitsel ya da bir eğitimci adayı grubu ile boylamsal çalışmalarda yapılabilir. Daha öncede belirtildiği üzere, güncellenen lisans programında "bebeklik döneminde gelişim ve eğitim" dersi zorunlu bir ders olarak yer almaktadır. Gelecekteki çalışmalar, böyle bir dersin eğitimci adaylarının bebeklik döneminde eğitime ilişkin algılarını nasıl değiştirdiğine odaklanabilir. Son olarak, bebeklik döneminde eğitim süreci arza göre şekillenecek süreçlerden biridir. Bu nedenle bu konuda anne va babaların düşünceleri, tercihleri, ihtiyaçları belirlenmelidir. Yapılacak gelecek çalışmalarda anne ve babaların, 0-36 aylık çocuklarının bakımı ve eğitiminde yaşadıkları sıkıntılar, bu dönemde eğitime yönelik bakış açıları, ihtiyaçları ve taleplerine de yer verilebilir.

KAYNAKÇA

AÇEV ve ERG (2016) *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*, 10.07.2018 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/wp content/uploads/2017/03/ERG_HERKES-%C4%B0C%C4%B0N-ESIT-FIRSAT TURKIYEDE-ERKEN-COCUKLUK-EGITIMININ-DURUMU-VE ONERILER.web .pdf sitesinden erişilmiştir.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. ve Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Angus, J., ve Carroll-Lind, J. (2011). Through their lens: An inquiry into nonparental education and care of infants and toddlers. Wellington, New Zealand: Office of the Children's Commissioner.

Akman, B. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı 0-36 Aylık Çocuklara Yönelik 2012 Programı ve Uygulamaya Dair Olmazsa Olmazlar*, 18 Haziran 2013, Swiss Otel, Ankara.

Aksoy, A. B. ve Koran, N. (2016). Türkiye'de bebeklik dönemi ile ilgili yapılan araştırmaların analizi (2004-2014), *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 363-376.

Akturan, U. ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.) içinde *Nitel araştırma yöntemleri* (ss. 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ASPB (2015). Özel kreş ve gündüz bakımevleri ile özel çocuk kulüplerinin kuruluş ve işleyiş esasları hakkında yönetmelik, Resmi Gazete. 10.08.2018 tarihinde http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150430-4.htm sitesinden erişilmiştir.

Bayhan P.S. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Bieth, K.,Penny, T., Bulman, K., Robinson, M. (2005). *Children's Care, Learning and Development.*Oxford: Heinmann Educational Publishers.

Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., ve Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science, 6,* 2–11.

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, 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*, 339–357.

Brownlee, J. M., Berthelsen, D. C. and Segaran, N. (2007) Childcare workers' and centre directors' beliefs about infant childcare quality and professional training. *Early Child Development and Care, 179*(4). pp. 453-475.

Calkins, S. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. In C. A. Brownell ve C. B. Kopp (Eds.), *Transitions in early socioemotional development: The toddler years* (pp. 261 284). New York: Guilford Press

Clarke-Stewart, K. A., Vandell, D. L., Burchinal, M., O'Brien, M., ve McCartney, K. (2002). Doregulable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly, 17*(1), 52-86.

Chalke, J. (2013). Will the early years professional please stand up? Professionalism in the earlychildhood workforce in England. *Contemporary Issues in Early Childhood, 14*(3), 212- 222.

Chang-Kredl, S., ve Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education, 43,* 27–36.

Dalli, C., White, E., J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., … Wang, B. (2011).*Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review.* Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Damast, A.M., Tamis-LeMonda, C.S., ve Bornstein, M.H. (1996). Mother-childplay: sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviors. *Child Development, 67*(4):1752-66.

Dünya Bankası (2015) *Türkiye'de Çocuk Bakım Hizmetlerinde Arz ve Talep Durumu,* 12.08.2018 tarihinde http://documents.worldbank.org/curated/en/690781468000932565/pdf/98884TURKISH-WP-P146295-PUBLIC-Box393197B-Binder-TR.pdf adresinden erişilmiştir.

Edwards, C. P. ve Raikes, H.(2002). "Extending the Dance: Relationship-Based Approaches to Infant/Toddler Care and Education" Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies. 16. 10.08.2018 tarihinde http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/16 sitesinden erişilmiştir.

Egan, B. (2007). Constructing a professional identity: some preliminary findings from students of early years education. *European Early Childhood Education Research Journal, 12*(2), 21-32.

ERG ve AÇEV (2017). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitime Katılım: Bilgi Notu*, 12.08.2018 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/turkiyede-erken-cocukluk bakimi-ve-okul-oncesi egitime-katilim/ sitesinden erişilmiştir.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society.* New York, NY, US: W W Norton ve Co.

Gibson, M. (2013). "I want to educate school-age children": producing early childhood teacher professional identities. *Contemporary Issues in Early Childhood, 14*(2), 127–137.

Greenman, J. ve Stonehouse, A. (1996). Prime times*: A handbook for excellence in infant and toddler care.* St. Paul, MN: Redleaf Press.

Howes, C., Whitebrook, M., ve Phillips, D. A. (1992). Teacher characteristics and effective teaching in child care: Findings from the National Child Care Staffing Study. *Child ve Youth Care Forum, 21*, 399–414

Karp, N. (2006). Designing models for professional development at the local, state and national In M. Zaslow ve I. Martinez-Beck. (Eds.) *Critical issues in early childhood Professional development* (pp. 225-230). Baltimore: Brookes.

Kreader, J., Ferguson, D., ve Lawrence, S. (2005). Infant and toddler child care quality. *Research to Policy Connections*, No. 2

MEB (2013) *Okul Öncesi Eğitim Programı,* 10.08.2018 tarihinde https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf sitesinden erişilmiştir.

MEB (2013) *0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programı,* 10.08.2018 tarihindehttps://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/0-36program.pdf sitesinden erişilmiştir.

Metin, Ş., Akbaş, U., Yıldız, H. ve Özaydın, L. (2017). Türkiye'de 0-3 Yaş Çocuklara Yönelik Gerçekleştirilen Lisansüstü Tez Çalışmalarının Gözden Geçirilmesi, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi,2* (1), 39-59.

Metin-Orta, İ. ve Sümer, N. (2016). Anne duyarlığı ve erken dönem bağlanma-temelli ebeveynlik destek ve müdahale programları, *Türk Psikoloji Yazıları,*19 (38), 54-73.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research ve Evaluation Methods.* Thousand Oaks, CA Sage Publications.

Pearce, J., ve Morrison, C. (2011). Teacher identity and early career resilience: exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(1), 48– 59.

Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., ve Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(4), 475-496.http://dx.doi.org/10.1016/S0885 2006(01)00077-1

Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York, NY: W.W. Norton ve Co. https://doi.org/10.1037/11494-000.

Sandelowski, M. (2000). Focus on Research Methods, Whatever Happened to Qualitative Description?, *Research in Nursing ve Health, 23,* 334-340.

Shonkoff, J. P. ve Phillips, D.A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy Press.

Thomas, L. (2012). New possibilities in thinking, speaking and doing: early childhood teachers'professional identity constructions and ethics. *Australian Journal of Teacher Education, 37(*3), 87–95.

Whitebook, M. (2003). *Early education quality: Higher teacher qualifications for better learning environments – a review of the literature*. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, Institute of Industrial Relations.

Woddy, D. (2007). Infancy and Toddlerhood, 23.01.2019 tarihinde https://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/16296_Chapter_3.pdf sitesinden erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zigler, E. F., Finn-Stevenson, M., ve Hall, N. W. (2002). Current perspectives in psychology. The first three years ve beyond: Brain development and social policy. New Haven, CT, US: Yale University Press.

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Cilt 3 Sayı 2 Ekim 2019 s.335-351

Journal of Early Childhood Studies
Volume 3 Issue 2 October 2019 pp.335-351

Collaborative learning in kindergarten: Challenge or reality?

Anaokullarında işbirlikli öğrenme: Zorluk mu yoksa gerçeklik mi?

Eleni Zisopoulou[1]

Article History
Received : 11 October 2018
Revised : 27 December 2018
Accepted : 18 April 2019
Online : 03 July 2019

Article Type
Research Article

Abstract: Collaborative learning is a twenty-first-century education trend with its main characteristic being the interaction among classmates. Collaborative learning in kindergarten, however, presents many difficulties, as preschoolers do not have advanced cooperation skills. As a result, teachers face challenges when applying this method. The study aimed to evaluate teachers' opinions about collaborative learning. The study's sample was composed of 107 kindergarten teachers in Greek schools. The tool was an improvised questionnaire that included personal characteristics of the sample, 14 multiple-choice questions on the application of collaborative learning and 33 questions regarding teachers' opinions about collaborative learning. Analysis of the data has shown that collaborative learning is frequently used in kindergarten schools, even though almost half of the teachers have never attended a relevant training course. In addition, teachers have highly evaluated the results of the method, which includes social and cognitive skills and the effects of collaborative learning evaluation and skills advancement.

Keywords: Collaborative learning; Teaching; Interaction; Kindergarten

Makale Geçmişi
Geliş : 11 Ekim 2018
Düzeltme : 27 Aralık 2018
Kabul : 18 Nisan 2019
Çevrimiçi : 03 Temmuz 2019

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Öz: İşbirlikli öğrenme, 21. Yüzyıldaki güncel eğitim konularından biridir. Işbirlikli öğrenmenin temel özelliği sınıf arkadaşları arasındaki etkileşimi içermesidir. Fakat anaokulunda işbirlikli öğrenme, okul öncesi çocukların ileri düzeyde işbirliği becerilerine sahip olmamaları nedeniyle birçok zorluğu beraberinde getirmektedir. Sonuç olarak, öğretmenler bu yöntemi uygularken zorluklarla karşılaşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Yunan okullarındaki 107 anaokulu öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak örneklemin kişisel özelliklerini, işbirlikçi öğrenmenin uygulanmasına ilişkin on dört çoktan seçmeli soruyu ve öğretmenlerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin görüşlerine ilişkin otuz üç soruyu içeren bir anket kullanılmıştır. Verilerin analizi, öğretmenlerin neredeyse yarısının ilgili bir eğitime katılmamış olmamasına rağmen, anaokullarında işbirlikli öğrenmenin sıklıkla kullanıldığını göstermiştir. Ayrıca, öğretmenler sosyal ve bilişsel becerileri içeren yöntemin sonuçlarını ve işbirlikçi öğrenmeyi değerlendirme ve becerilerinin ilerlemesinin etkilerini yüksek derecede değerlendirmiştir.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli öğrenme; Öğretim; Etkileşim; Anaokulu

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932113

[1] Aristotle University of Thessaloniki, Primary Education Management Body, e-mail: elzisop@yahoo.gr ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3984-8458

Atıf için/To cite this article:
Zisopoulou, E. (2019). Collaborative learning in kindergarten: Challenge or reality?. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 335-351. doi: http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932113

INTRODUCTION

Social interplay in the classroom initially concerned the research community in the early 1950s and late 1960s, when Bales and Strodtbeck (1951) and Flanders (1970) investigated the interaction between the teacher and the pupils, as a whole group, rather than small groups in the classroom. This social interaction has led to a new education trend, called *collaborative learning*. Collaborative learning refers to several educational processes, the interaction among classmates being its main characteristic. However, the interaction between learners and teachers, or learners and place or learning material is also present in a collaborative learning environment (Dillenbourg, Järvelä, & Fischer, 2009).

Nowadays, collaborative learning is a widely spread method used at every education level of formal teaching, as well as in informal teaching. Several studies have been conducted in order to investigate collaborative learning either at school (Tolmie et al., 2010; Häkkinen, Järvelä, Mäkitalo-Siegl, Ahonen, Näykki, & Valtonen, 2015), at college (Bonk & King, 2012; Barkley, Cross, & Major, 2014), in higher education (Healey, 2014; Zheng, Niiya, & Warschauer, 2015) or in adult education programmes (Nevin, Thousand, & Villa, 2009; Sinha, Rogat, Adams-Wiggins, & Hmelo-Silver, 2015). It is worth noting that this teaching method has recently drawn attention because of the extensive use of Information and Communication Technologies (ICTs) within the teaching process (Duţă, & Martínez-Rivera, 2015; Zhan, Fong, Mei, & Liang, 2015).

However, literature that is related to collaborative learning in kindergarten is poor, especially when compared with other educational levels, even though preschool education is supposed to constitute the base of the educational system. Most studies investigate preschool collaborative learning in terms of learning through play (Jin & Moran, 2017) or the use of computer technology (Said, Forret, & Eames, 2013; García-Valcárcel Muñoz-Repiso, & Caballero González, 2017). Nevertheless, the main aim of the majority of the studies conducted is skills development, such as language (Blum-Kulka, & Dvir-Gvirsman, 2010) and mathematical-thinking development (Artut, 2009).

Another significant issue regarding this topic is the reflections of teachers on cooperative learning. Teachers are supposed to be the main keystone of the implementation of collaborative learning programmes and their opinions on the educational trend should be highlighted. Contrariwise, teachers' reflections on cooperative learning have been only slightly investigated in literature (Gillies & Boyle, 2010; Hertz-Lazarowitz, 2008), and yet they have not been focused on kindergarten teachers. These studies presented the difficulties teachers confront through

collaborative learning activities and the significant elements required for successful teaching through this method.

Theoretical framework

Collaborative learning has been the centre of discussion lately, but a commonly accepted definition of this term does not exist (Jenni & Mauriel, 2004). This lack of a common definition raises the need to outline the basic characteristics of the term. A description that can approximately define collaborative learning is that it is an educational method in which the creation of groups that work together for an expected result is considered to be a prerequisite. A definition that agrees with this description is Cohen's (1994, p.3), who defined collaborative learning as '…*students working together in a group small enough that everyone can participate on a collective task that has been clearly assigned*'. Advantages and disadvantages of the method may affect its effectiveness, but it is a widespread method that helps learners and teachers in the learning process.

Peer interaction inside the classroom is the main characteristic of this method; discussion and cooperation can result in numerous benefits for the children, such as critical thinking, cognitive engagement and social skills advancement (Fawcett & Garton, 2005). This kind of interaction can also help children broaden their minds and cultivate shared thinking (Dovigo, 2016). Furthermore, they have to defend their opinions, develop their self-esteem and advance their flexibility and their listening competency (Otto, 2014).

The concept of collaborative learning differentiates from the majority of typical learning methods, as it is not focused on a teacher-centred learning process, but on the communication among peers, with the teacher assuming the role of the manager and the facilitator (Laal & Laal, 2012). Teachers in that case have to help children develop all those skills that will help them learn, without spoon-feeding them. In addition, teachers are responsible, especially through these kinds of techniques, for creating opportunities in order to furnish children with healthy social but also healthy emotional skills, such as empathy (Vasileiadou, 2009).

OBJECTIVES and METHODS

The main aim of this study was the evaluation of teachers' opinions on collaborative learning in kindergartens and how this learning method is applied more efficiently. Specifically, this survey focused on the teachers' reflections on the effectiveness of collaborative learning, including the necessary conditions and the ways for enhancing the implementation of the method. Furthermore,

the study aimed to recognize the results of this learning method, focusing on the advancement of skills. The appraisal of teachers' difficulties and the evaluation of collaborative learning criteria was another purpose of this study.

Participants

The sample of this study consisted of 107 teachers from public and private kindergarten schools in the area of Central Macedonia, Greece. In this survey, the overwhelming majority were women, since only one participant out of 107 was male. The distribution of the sample was also unequal with regard to age, as 15 participants (14.2%) were under 40 years old, 35 participants (33%) were 41−45 years old, and 56 participants (52.8%) were over 46 years old. Subsequently, the years of experience of the participants were distributed as follows: 26 teachers had under 15 years of experience, 39 teachers (37.1%) had 16−20 years of experience and finally, 40 teachers (38.1%) had over 21 years of experience Two teachers did not answer the question regarding their years of experience.

In the question concerning the sample's education, teachers could give more than one answer. As a result, 100 people (93.5%) answered that they have a bachelor's degree in preschool education. Twenty-one (19.6%) of them had a master's degree and two participants held a PhD (1.9%). Thirteen participants (12.1%) had a university degree from other faculties (primary education teachers, mathematicians, etc.), while 27 participants (25.2%) took part in a simulation program, where they could become kindergarten teachers and 41 people (38.3%) received recurrent training or attended a special teacher training course in classrooms with children from 4 to 6 years old.

Measures

For the aims of this study a questionnaire was designed, in order to investigate the application of collaborative learning in kindergarten schools. The quantitative method was selected as it was considered to be more appropriate for this type of study. The quantitative method has advantages that are related to the explicit description of the survey's objectives, the orientation of the variables of the study, dependent and independent, the high reliability of data and results and the objectivity of the extracted results (Matveet, 2002).

The questionnaire consisted of three parts: the first part included questions concerning the personal characteristics of the sample, such as gender, age and teaching experience. In the second part, there were 14 multiple-choice questions (most of them allowed more than one answers) examining the

application of collaborative learning in the kindergarten where they work (for example, '*Which one(s) of the cooperative skills below have you reinforced to your pupils, in order to succeed in the effective application of the cooperative learning method?*' and '*Which one(s) of the following factors affect the team's size during a collaborative learning activity?*'). The third part consisted of 33 questions investigating the teachers' opinions on collaborative learning (for example, '*Common aims are considered to be a significant way of group support*' and '*The improvement of social climate inside the classroom is considered to be a significant result of the cooperative learning process*'). Answers were given on a 5-point Likert scale with a positive orientation, from 1 to 5 (where 1=Strongly disagree and 5=Strongly agree). No negative questions were included in the questionnaire. Questions included in the questionnaire were based on the literature review on collaborative learning and relevant studies concerning teachers' opinions on this topic (Lopata, Miller, & Miller, 2003; Baines, Blatchford, P., & Kutnick, P., 2008).

A pilot study was conducted, in order to identify possible problems with the questionnaire. After the sample's comments and notifications, concerning mostly language issues, the questionnaire was revised and distributed to the main sample.

Data collection

This study took place in public and private kindergartens in the area of Central Macedonia from December 2017 to February 2018. The distribution of the questionnaires was carried out before the Christmas break, so that participants would have enough time to fill them out. The first page included the researcher's personal info, a guide for the completion of the questionnaire and one paragraph mentioning that questionnaires were anonymous and the participation was voluntary. The analysis of the data was conducted through the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 22.

RESULTS

The main aim of this survey was to examine the application of collaborative learning in kindergartens and the teachers' opinions on this teaching method. For this reason, a number of questions were combined, in order to help the reader fully understand the field of collaborative learning in kindergarten schools.

Application of collaborative learning in kindergarten

The first question to the kindergarten teachers who took part in this survey intended to identify whether they had attended a training course on collaborative training. Of the 107 teachers, 65

(60.7%) answered positively to this question. Table 1 shows teachers' participation in a training course. Furthermore, 42 teachers (64.6 %) had received training on collaborative learning through a seminar, 27 (41.5%) through a training programme offered by a school counsellor, while 26 participants (40%) received training through a special teacher training course. The sample also noted that in 49 cases (75.4%) this training was received in work groups and in 43 cases (66.2%) the training was received through lectures or conferences. Finally, the majority of the participants (59 answers, 92.2%) stated that the received training programme helped them apply collaborative learning in the classroom.

Table 1. Participation, source and type of training course on collaborative learning

Participation in training course	**Source of training**			**Type of training**	
	Seminar	**By a school counsellor**	**Special teacher training course**	**Work groups**	**Lecture or conference**
YES 65 (60.7%)	42 (64.6%)	27 (41.5%)	26 (40%)	49 (75.4%)	43 (66.2%)
NO 42 (39.3%)					

The next question concerned the application of collaborative learning in the classroom. Ninety-five teachers (89.6%) answered that they apply the collaborative method in the classroom, versus 11 (10.4%) who answered that they do not use this method in the classroom. Moreover, the application of this method in most cases depends on the existence of the appropriate conditions, as 48 teachers (52.2%) answered that they apply this method whenever the activity allows it. Nineteen teachers (20.7%) answered that they use this method on a daily basis, while another 19 teachers (20.7%) answered that they apply this method a few times during the week. Lastly, six teachers answered that they use this method a few times a month (6.5%).

Table 2. Application of collaborative learning

Application of collaborative learning	**Application whenever the activity allows it**	**On a daily basis**	**A few times during the week**	**A few times a month**
YES 95 (89.6%)	48 (55.2%)	19 (20.7%)	19 (20.7%)	6 (6.5%)
NO 11 (10.4%)				

As for the activities teachers select in order to apply this learning method, the sample was divided in the area of language activities, since half of them (47 people, 50%) answered that they use the collaborative method in language activities and the rest answered negatively to this question.

Answers on mathematical activities also presented the same results, as 50 teachers (53.2%) answered positively to this question, while 44 teachers (46.8%) noted that they do not use the collaborative method in mathematical activities. Work plans is the activity that seems to be the most suitable for collaborative learning in kindergarten schools, as 77 teachers (81.9%) answered positively, whereas 17 answers (18.1%) were negative. Art, music and drama activities also appeared to be suitable for collaboration according to teachers, as 74 teachers (78.7%) answered that they apply the collaborative method through these activities, versus 20 teachers (21.3%) who answered negatively. Seventy-three teachers (77.7%) also answered that they use collaborative teaching in spontaneous activities that take place in the classroom, while 21 teachers (22.3%) noted that they avoid it.

Table 3. Type of activities in which collaborative learning is applied

Type of activities	Language activities	Mathematical activities	Work plans	Art, music and drama activities	Spontaneous activities
YES	47 (50%)	50 (53.2%)	77 (81.9%)	74 (78.7%)	73 (77.7%)
NO	47 (50%)	44 (46.8%)	17 (18.1%)	20 (21.3%)	21 (22.3%)

Skills advancement is of great importance to the teachers in order to apply collaborative learning in the classroom. Thus, teachers answered that they have improved low-voice talking (50 people, 52.6%), stay in the group (48 people, 50.5%), mutual help (80 people, 84.2%), group communication (81 people, 85.3%), concentration on the exercise (54 people, 56.8%) and listening skills (58 people, 54.2%).

The effective application of collaborative learning depends greatly on how well prepared students are to join a group. As a result, teachers prepare children through group conversation (73 answers, 76.8%), through collaborative group play (80 answers, 84.2%) and through pro-collaborative activities (45 answers, 47.4%), while only 2 teachers (2.1%) answered they do not make any preparation with children at all before the application of collaborative learning.

Table 4. Skills advancement and preparation for effective collaborative learning in classroom

Collaborative learning in classroom		
Skills advancement	Low-voice talking	50 (52.6%)
	Stay in group	48 (50.5%)
	Mutual help	80 (84.2%)
	Group communication	81 (85.3%)
	Concentration on the exercise	54 (56.8%)
	Listening skills	58 (54.2%)

Children preparation for collaborative learning	Group conversation	73 (76.8%)
	Collaborative group play	80 (84.2%)
	Pro- collaborative activities	45(47.4%)
	No preparation	2 (2.1%)

It is worth noting that the number of members making up a group in a collaborative activity varies, since some participants choose to create groups of 2 (14 answers, 14.7%), the same number of participants (14 answers, 14.7%) prefer to create groups of 3, whereas 41 teachers (43.2%) tend to create groups of 4 when they perform a collaborative activity. However, the majority of the participants answered that the number of group members depends on the nature of the activity (63 answers, 66.3%).

Table 5. Number of members in a collaborative activity

Number of members	**Two members**	**Three members**	**Four members**	**Depends on the nature of activity**
	14 (14.7%)	14 (14.7%)	41 (43.2%)	63 (66.3%)

In addition, teachers believe that the number of members in a collaborative group is affected by the children's age (27 answers, 28.4%), by the adequacy of teaching aids (34 answers, 35.8%), by the number of children in the classroom (72 answers, 75.8%), by the level of difficulty of specific activities (71 answers, 74.7%) and by children's experience in collaborative learning (55 answers, 57.9%).

Table 6. Factors affecting members of a collaborative group

Factors	**Children's age**	**Adequacy of teaching aids**	**Number of children in classroom**	**Level of difficulty**	**Children's experience**
	27 (28.4%)	34 (35.8%)	72 (75.8%)	71 (74.7%)	55 (57.9%)

Collaborative learning may present difficulties that depend mainly on children's cooperation. In many cases, children may be supplanted by other children (58 answers, 61.1%) or they may not be able to apply the collaborative skills (53 answers, 55.8%). Furthermore, in some cases children cannot communicate efficiently with the other members of the group defined by the teacher (52 answers, 54.7%) or they do not agree on the presentation of their work (11 answers, 11.6%). However, difficulties do not only emanate from learners themselves, but also from group composition (19 answers, 20%), teaching design (27 answers, 28.4%), aim achievement (30

answers, 31.6%), discipline enforcement (31 answers, 32.6%) and simultaneous supervision of more than one group (77 answers, 81.1%).

Table 7. Difficulties in collaborative learning activities

Difficulties in collaborative learning activities		
Difficulties with children	Children supplanted by other children	58 (61.1%)
	Children not able to apply collaborative skills	53 (55.8%)
	Children cannot communicate efficiently	52 (57.4%)
	Children do not agree on the presentation of their work	11 (11.6%)
Difficulties with other factors	Group composition	19 (20%)
	Teaching design	27 (28.4%)
	Aim achievement	30 (31.6%)
	Discipline enforcement	31 (32.6%)
	Simultaneous supervision of more than one groups	77 (81.1%)

The main techniques that are used to enhance cooperation between learners during a collaborative activity are changing roles among children in a group (58 answers, 61.1%), reteaching of group skills (46 answers, 48.4%), changing group members (44 answers, 46.3%) and redefining the target (51 answers, 53.7%).

Table 8. Techniques for cooperation in collaborative learning activities

Techniques	**Change of roles**	**Reteaching of group skills**	**Change of group members**	**Target redefining**
	58 (61.1%)	46 (48.4%)	44 (46.3%)	51 (53.7%)

Teachers' opinions on collaborative learning and teaching

The third part of the questionnaire used for this study consisted of questions that aimed to evaluate participants' opinions on collaborative learning. Exploratory factor analysis with rectangular axis rotation (Varimax) was conducted, which excluded five items, because either they loaded in two factors or in none of them. The factor analysis extracted an eight-factor solution, which accounted for 78.53% of total variance. As a result, items with a value greater than .4 loaded in each of the following factors: collaborative learning as an effective learning method (3 items); necessary

conditions for collaborative learning (5 items); expected social skills (3 items); expected cognitive skills (4 items); teachers' difficulties in collaborative teaching (3 items); enhancing ways of applying collaborative learning (4 items); significant results of collaborative teaching (3 items); and evaluating the criteria for collaborative learning (3 items). Also, reliability analysis was conducted in this questionnaire, which showed a high reliability (Cronbach α=0.0952). Means and standard deviations are presented in Table 9.

Table 9. Factors' mean and standard deviation

N	Factor	Mean	Standard Deviation
1	Collaborative learning as an effective learning method (3 items)	4.35	0.61
2	Necessary conditions for collaborative learning (5 items)	4.18	0.55
3	Expected social skills (3 items)	4.24	0.58
4	Expected cognitive skills (4 items)	4.14	0.66
5	Teachers' difficulties in collaborative teaching (3 items)	3.85	0.85
6	Enhancing ways of applying collaborative learning (4 items)	4.20	0.67
7	Significant results of collaborative teaching (3 items)	4.22	0.56
8	Evaluating the criteria for collaborative learning (3 items)	4.22	0.68

Subsequently, an analysis of variance was carried out (ANOVA) in order to find out whether the factors above were influenced by other factors, such as age or experience. In the first case, analysis was conducted with the seven aforementioned factors acting as dependent factors and age acting as an independent factor. Results did not show any statistically significant differences.

In the second case, analysis was conducted with the seven aforementioned factors acting as dependent factors and experience acting as an independent factor. The results revealed that experience affected six out of eight factors in this survey: *necessary conditions for collaborative learning; expected social skills; expected cognitive skills; enhancing ways of applying collaborative learning; significant results of collaborative learning*; and *evaluating the criteria for collaborative learning. Necessary conditions for collaborative learning* showed a statistically significant difference *(F(4,98)=2.722, p=.012),* as people with more than 21 years of teaching experience evaluated the necessary conditions for collaborative learning as more significant (M=4.37, S.D.=0.46) than the other experience groups (1−15 years: M=4.18, S.D.=0.46, 15−20 years: M=4.08, S.D.=0.63).

A statistically significant difference was also found in the factor *expected social skills* (*F(4,100)=3.416, p=.006*). Teachers with 1 to 15 years of experience evaluated the level of significance of social skills gained through collaborative learning as lower (M=4.01, S.D.=0.54) than the other two groups (15−20 years: M=4.22, S.D.=0.60, over 21 years: M=4.44, S.D.=0.54). As before, teachers with over 21 years of experience noted the highest score in this factor.

Expected cognitive skills was a factor greatly influenced by the years of experience *(F(4,98)=3.555, p=.000)*. Once again, participants' experience was proportionate to expected cognitive skills (1−15 years: M=3.93, S.D.=0.58, 16−20 years: M=3.72, S.D.=0.92, over 21 years: M=4.00, S.D.=0.87).

The factor *enhancing ways of applying collaborative learning* was affected by teachers' experience, as analysis showed a statistically significant difference *(F(4,98)=1.696, p=.026)*. In this factor too, teachers with more years of experience (over 21 years) evaluated the enhancing ways of applying collaborative learning as more significant (M=4.41, S.D.=0.54) than other experience groups (1−15 years: M=4.09, S.D.=0.57, 15−20 years: M=4.05, S.D.=0.79).

The factor *significant results of collaborative learning* was also affected by years of experience, since analysis of variance showed a statistically significant difference *(F(2,97)=1.037, p=.033)*. Teachers with 1−15 years of experience evaluated the results of collaborative learning in the classroom as less significant (M=4.10, S.D.=0.53) than the other experience groups (16−20 years: M=4.11, S.D.=0.61, over 21 years: M=4.41, S.D.=0.47).

Finally, the factor *evaluating the criteria for collaborative learning* appeared to be influenced by experience, as the analysis also showed a statistically significant difference *(F(4,100)=1.441, p=.028)*. Years of experience seem to be proportionate in this case too, as people with less years of experience assessed the evaluating criteria for collaborative learning as less important, whereas people with more years of experience scored higher rates in this field (1−15 years: M=4.05, S.D.=0.59, 16−20 years: M=4.10, S.D.=0.73, over 21 years: M=4.43, S.D.=0.63).

Table 10. Results of ANOVA between factors and experience categories

Factor		**df**	**F**	**Sig.**
Necessary conditions for collaborative learning	Between Groups	4	2.722	0.012
	Within Groups	98		
Expected social skills	Between Groups	4	3.416	0.006
	Within Groups	100		
Expected cognitive skills	Between Groups	4	3.555	0.000
	Within Groups	99		
Enhancing ways of applying collaborative learning	Between Groups	4	1.696	0.026
	Within Groups	98		

Significant results of collaborative teaching	Between Groups	2	1.037	0.033
	Within Groups	97		
Evaluating the criteria for collaborative learning	Between Groups	4	1.441	0.028
	Within Groups	100		

Lastly, an independent-sample T-test analysis was conducted in order to detect possible statistically significant differences among the factors examined in this survey and question five 'Have you ever been trained in collaborative learning?'. Analysis showed that people who had received training in collaborative learning did not have any differences from those who had not received similar training.

DISCUSSION

Collaborative learning in kindergarten seems to be a difficult task for the teacher as children at that age are egocentric by nature and, as a result, not mature enough to possess the skills needed for group teaching (Jacobs, 2017). Nevertheless, teachers find collaborative learning an interesting method even for preschoolers, as it enhances skills and abilities that will prove to be useful for the rest of their lives (Alanís, 2018).

This study, which took place in public and private kindergarten schools in the area of Central Macedonia, unearthed the field of collaborative learning in preschool teaching in Greece. The results of this survey showed that training in collaborative learning is not obligatory, since teachers chose to follow such a training programme. Nevertheless, there are teachers who apply this educational method, even though they have not received such training. International literature has shown that the majority of training in collaborative learning takes place at university, where students learn how to apply this method in a classroom setting (Guasch, Alvarez, & Espasa, 2010).

The study also showed that collaborative learning is most suitable for spontaneous activities, or art and music activities in a classroom. Technology advancement, though, has changed the field and nowadays, the use of ICTs is the focal point of collaborative learning and teaching (Larusson & Alterman, 2009). The great influence technology has on today's collaborative teaching does not necessarily exclude the application of this method in art activities inside and outside the traditional education system (Richardson, 2010).

However, the main finding of this study seems to be the major role that preschoolers' communication skills play in the efficiency of collaborative learning. In literature, there is a wealth of articles supporting this finding (Kultti & Pramling, 2015). Indeed, communication skills are found to be the key to many activities during preschool years, such as mathematics (Rudd, Lambert,

Satterwhite, & Smith, 2009), music (Strait, Parbery-Clark, O'Connell, & Kraus, 2013) and language activities (Brassart & Schelstraete, 2015). Enhancement of communication skills has also been found to help preschoolers with disabilities in the advancement of language or other cognitive abilities, but also in the advancement of social skills (Clark & McDonnell, 2008).

Communication skills are only one requirement for the application of efficient collaborative learning in kindergartens. This study has shown that there are a lot of skills that teachers need to teach their pupils, in order to efficiently work in a collaborative classroom environment. For this reason, there are a lot of initiatives for promoting social and emotional skills in preschoolers, in order to build a strong foundation for the rest of their lives (Morris, Mattera, Castells, Bangser, Bierman, & Raver, 2014). Besides, by practising several skills with their students, such as sharing, fulfilling individual responsibilities and listening to the speaker, teachers aim to improve not only the group, but also each pupil separately (Tarim, 2009).

Nowadays, teachers are more open to new, unconventional activities through learning processes, a fact that partially derives from globalization and the rapid development of technology. Job characteristics, but also personal circumstances may affect this trend (Lohman, 2006). This is why teachers find collaborative teaching and learning to be a very effective method, with positive benefits to preschoolers (acquisition of social and cognitive skills, enhancement of self-esteem, etc. as the findings of this survey revealed. This may also be a reason why teachers underestimate the difficulties that they confront during a collaborative activity, as the advantages are more significant for the learning process and, subsequently, the children.

It is worth mentioning that in this research, teachers with more years of experience evaluated certain characteristics of collaborative learning, such as social and cognitive skills, skills enhancement and evaluation criteria, more highly than colleagues with less years of experience. Since experience and age are two interrelated elements, younger people might be expected to be more open to such learning activities. However, in this case, younger teachers may have not been familiar enough with cooperative activities and for this reason they assessed them with a lower score.

Early childhood education is a level of education that faces many problems due to the receivers' nature and immaturity. Therefore, there should be a focus by governments generally, and specifically in Greece, which bears a financial crisis, with subsequent problems in the quality of such services (Stellakis, 2018). New trends and methods, like collaborative learning, should be promoted in order to elevate the quality level of early education in every country.

The literature is lacking in studies related to the collaborative learning method in kindergarten. Nevertheless, kindergarten is an educational level in which cooperation must be promoted in order to be consolidated in pupils' skills. The results of this study can help state decision-makers recognize the situation related to collaborative learning and promote the conducting of respective programmes. Also, this survey can contribute to the gap in the literature regarding collaborative learning in preschool and constitutes the base for further research on the topic.

Conclusion

This research was conducted in order to examine the field of collaborative learning in kindergartens in Greece. The findings showed that this method is often used by kindergarten school teachers, as it provides a lot of benefits to preschoolers as well as to the learning process. The activities that are subject to collaborative learning are several (language, mathematics, art) and help children develop social, cognitive and emotional skills that will be useful in their lives.

Moreover, teachers highly evaluated the aspects of collaborative learning in this study. Some of the factors of collaborative learning, though, were found to be influenced by personal characteristics, such as age and experience, but not by the teacher's participation in a relevant training programme.

Among the limitations of the study was the totally uneven number of men and women, the uneven number of participants in each age group and their teaching experience. Furthermore, the questionnaire was developed by the writer, therefore a pilot study was conducted previously. Lastly, the questionnaire included self-report items that render the answers subjective.

A suggestion for future study could be the conduct of a qualitative study, where the researcher, through observation, could identify the advantages of collaborative learning in children. Additionally, research could be conducted that also involves parents and teachers, in order to find out the benefits of collaboration.

REFERENCES

Alanís, I. (2018). Enhancing collaborative learning: Activities and structures in a dual language preschool classroom. *Association of Mexican American Educators Journal*, *12*(1), 5−26.

Artut, P. D. (2009). Experimental evaluation of the effects of cooperative learning on kindergarten children's mathematics ability. *International Journal of Educational Research*, *48*(6), 370−380.

Baines, E., Blatchford, P., & Kutnick, P. (2008). Pupil grouping for learning: Developing a social pedagogy in the classroom. In R. Gillies, A. Ashman, & J. Terwel (Eds.), *The teacher''s role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 55−71). New York: Springer.

Bales, R. F., & Strodtbeck, F. L. (1951). Phases in group problem-solving. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *46*(4), 485−495.

Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. San Fransisco: John Wiley & Sons.

Blum-Kulka, S., & Dvir-Gvirsman, S. (2010). Peer interaction and learning. In P. P. B. McGaw (Ed.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 444–449). Oxford, England: Elsevier.

Bonk, C. J., & King, K. S. (2012). Models of asynchronous computer conferencing for collaborative learning in large college classes. In *Electronic Collaborators* (pp. 193−218). Routledge.

Brassart, E., & Schelstraete, M. A. (2015). Enhancing the communication abilities of preschoolers at risk for behavior problems: Effectiveness of a parent-implemented language intervention. *Infants & Young Children*, *28*(4), 337−354.

Clark, C., & McDonnell, A. P. (2008). Teaching choice making to children with visual impairments and multiple disabilities in preschool and kindergarten classrooms. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *102*(7), 397−409.

Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research, 64*(1), 1–35.

Dillenbourg, P., Järvelä, S., & Fischer, F. (2009). The evolution of research on computer-supported collaborative learning. In *Technology-enhanced Learning* (pp. 3−19). Dordrecht: Springer,.

Dovigo, F. (2016). Argumentation in preschool: A common ground for collaborative learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, *24*(6), 818−840.

Duţă, N., & Martínez-Rivera, O. (2015). Between theory and practice: The importance of ICT in higher education as a tool for collaborative learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *180*, 1466-1473.

Fawcett, L. M., & Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem solving ability. *British Journal of Education Psychology, 75,* 157−169.

Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teacher behavior* (pp. 100−107). Addison-Wesley P. C.

Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 933−940.

González, Y. A. C., & Muñoz-Repiso, A. G. V. (2017). Development of computational thinking and collaborative learning in kindergarten using programmable educational robots: A teacher training experience. In *Proceedings of the 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (p. 5). ACM.

Guasch, T., Alvarez, I., & Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, *26*(2), 199−206.

Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., & Valtonen, T. (2015). Preparing teacher students for 21st-century learning practices (PREP 21): A framework for enhancing collaborative problem solving and strategic learning skills. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Paivi_Haekkinen/publication/304991970_Preparing_teacher-students_for_twenty-first-century_learning_practices_PREP_21_a_framework_for_enhancing_collaborative_problem-solving_and_strategic_learning_skills/links/579f53b808ae80bf6ea7b212.pdf

Healey, M. (2014). Students as partners in learning and teaching in higher education. In *Workshop Presented at University College Cork* (Vol. 12, p. 15).

Hertz-Lazarowitz, R. (2008). Beyond the classroom and into the community: the role of the teacher in expanding the pedagogy of cooperation. In R. Gillies, A. Ashman, & J. Terwel (Eds.), *The teachers' role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 37−54). New York: Springer.

Jacobs, E. (2017). The privacy behaviour of preschool children: Mechanisms and functions in the day-care environment. In Paul F. Wilkinson, *In celebration of play* (pp. 119−134). Routledge.

Jenni, R. W. & Mauriel, J. (2004). Cooperation and collaboration: Reality or rhetoric? *International Journal of Leadership in Education, 7*(2), 181–95.

Jin, M., & Moran, M. J. (2017). Understanding preschool children's cooperative problem solving during play: China and the US. In James and Cobanoglu (Eds.), *Global Conference on Education and Research (GLOCER 2017)* (p. 213).

Kultti, A., & Pramling, N. (2015). Limes and lemons: Teaching and learning in preschool as the coordination of perspectives and sensory modalities. *International Journal of Early Childhood, 47*(1)*,* 105–117.

Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *31*, 491−495.

Larusson, J. A., & Alterman, R. (2009). Wikis to support the "collaborative" part of collaborative learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, *4*(4), 371−402.

Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, *18*(3), 141−156.

Lopata, C., Miller, K., & Miller, R. (2003). Survey of actual and preferred use of cooperative learning among exemplar teachers. *The Journal of Educational Research, 96,* 232−241.

Matveev, A. V. (2002). The advantages of employing quantitative and qualitative methods in intercultural research: Practical implications from the study of the perceptions of intercultural communication competence by American and Russian managers. *Theory of Communication and Applied Communication, 1*(1), 59−67.

Morris, P., Mattera, S., Castells, N., Bangser, M., Bierman, K., & Raver, C. C. (2014). Impact findings from the Head Start CARES demonstration: National evaluation of three approaches to improving preschoolers' social and emotional competence. *OPRE Report, 2014. 44*. Retrieved from *https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546649.pdf*

Nevin, A. I., Thousand, J. S., & Villa, R. A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators: What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, *25*(4), 569−574.

Otto, B. (2014). *Language development in early childhood*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Richardson, J. (2010). Interventionist art education: Contingent communities, social dialogue, and public collaboration. *Studies in Art Education*, *52*(1), 18−33.

Rudd, L. C., Lambert, M. C., Satterwhite, M., & Smith, C. H. (2009). Professional development+ coaching= enhanced teaching: Increasing usage of math mediated language in preschool classrooms. *Early Childhood Education Journal*, *37*(1), 63−69.

Said, M. N. H. B. M., Forret, M., & Eames, C. (2013). Online collaborative learning in tertiary ICT education: Constraints and suggestions for improvement. In *2013 International Conference on Informatics and Creative Multimedia* (pp. 153−158). IEEE.

Sinha, S., Rogat, T. K., Adams-Wiggins, K. R., & Hmelo-Silver, C. E. (2015). Collaborative group engagement in a computer-supported inquiry learning environment. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, *10*(3), 273−307.

Stellakis, N. (2018). Access to and quality of early childhood education and care in Greece. *Journal of Early Childhood Studies, 2*(1), 151−171.

Strait, D. L., Parbery-Clark, A., O'Connell, S., & Kraus, N. (2013). Biological impact of preschool music classes on processing speech in noise. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *6*, 51−60.

Tarim, K. (2009). The effects of cooperative learning on preschoolers' mathematics problem-solving ability. *Educational Studies in Mathematics*, *72*(3), 325−340.

Tolmie, A. K., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., Livingston, K., & Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction*, *20*(3), 177−191.

Vasileiadou, M. (2009). Cooperative learning and its effects on pre-primary, marginalized children. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *14*(4), 337−347.

Zhan, Z., Fong, P. S., Mei, H., & Liang, T. (2015). Effects of gender grouping on students' group performance, individual achievements and attitudes in computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, *48*, 587−596.

Zheng, B., Niiya, M., & Warschauer, M. (2015). Wikis and collaborative learning in higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, *24*(3), 357−374.

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Cilt 3 Sayı 2 Ekim 2019 s.352-379

Journal of Early Childhood Studies
Volume 3 Issue 2 October 2019 pp.352-379

Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih nedenleri ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişki*

The relationship between parents' criteria when choosing a preschool and their socioeconomic level

Emel Durmaz[1], Kader Karadeniz Akdoğan[2], Ergül Demir[3]

Makale Geçmişi
Geliş : 01 Nisan 2019
Düzeltme : 07 Mayıs 2019
Kabul : 18 Haziran 2019
Çevrimiçi : 04 Temmuz 2019

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Öz: Bu çalışmada ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu tercihlerinde dikkate aldıkları ölçütler ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yaklaşımı doğrultusunda temel araştırma türünde ve ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışma, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Ankara ilinin sosyoekonomik düzey açısından farklı bölgelerinde yer alan anaokullarına devam eden 207 çocuğun ebeveynleri ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Ankette, ebeveynlerin sosyoekonomik düzeylerini ve okul öncesi eğitim kurumu tercih ölçütlerini önemli görme düzeylerini belirlemeye yönelik sorulara ve ifadelere yer verilmiştir. Veriler betimsel yöntemlerle analiz edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumunun güvenliği, öğretmenin iletişim becerisi, okulun temizliği, öğretmenin mesleki yeterliliği ve çocukların farklı gelişim alanlarının desteklenmesi ölçütlerinin ebeveynler tarafından "çok önemli" görüldüğü saptanmıştır. Alt, orta ve üst SED olmak üzere her üç grupta da 'okul öncesi eğitim kurumunun güvenliği ve temizliği' "en önemli" görülen; 'kurumun ebeveynlerin işlerine yakınlığı' da tercihlerde "önemsiz" olarak nitelendirilen ölçütler arasında yer aldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim; Okul tercihleri; Sosyoekonomik düzey

Article History
Received : 01 April 2019
Revised : 07 May 2019
Accepted : 18 June 2018
Online : 04 July 2019

Article Type
Research Article

Abstract: The purpose of this study was to examine the relationship between parents' criteria when choosing a preschool and their socioeconomic levels. It was conducted as basic quantitative research and used a correlational descriptive research model. This study was conducted with the parents of 207 preschool children at different socioeconomic levels whose children were students at preschools located in different regions of Ankara in the 2015-2016 school year. A questionnaire, developed by the researchers, was used as the data collection tool in this study. In the questionnaire, there were questions and statements about defining parents' socioeconomic levels and the level of importance for different preschool preference criteria. Data was analysed using descriptive methods. Criteria that were seen as "very important" were the security of the preschool, the teacher's communication skills, the hygiene of the preschool, the professional competence of teachers and the support given to children in terms of different developmental areas. For parents in the sub, middle and upper socioeconomic levels, the security and hygiene of the preschool were seen as "very important" in our study. The proximity of the preschool to the parents' work criterion was at the top of the criteria which were characterized as "slightly important".

Keywords: Preschool education; School preferences; Socioeconomic level

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932139

* Bu çalışma 27-30 Nisan 2018 tarihlerinde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde düzenlenen "X. International Congress of Educational Research" isimli kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[1] Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, edurmaz@ankara.edu.tr, ORCID: http://orcid.org/0000-0003-3152-626X
[2] Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, kkaradeniz@ankara.edu.tr, ORCID: http://orcid.org/0000-0001-6194-5591
[3] Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, erguldemir@ankara.edu.tr, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3708-8013

Atıf için/To cite this article:
Durmaz, E., Karadeniz Akdoğan, K., & Demir, E. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih nedenleri ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 352-379. doi:http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932139

SUMMARY

Introduction

The preschool years have a great significance in terms of the formation and shaping of personality and basic skills. Education in the early years is necessary to reach the top level of the potential that exists naturally and to make a good investment in the future. The quality of education received in the preschool is crucial in terms of the development of preschool children. Parents take into account several criteria when choosing a preschool. These criteria are the quality of education, the number of teachers and the qualifications of the teachers, the proximity of the school to the home or workplace, transportation, playing fields and facilities, tuition, social activities, etc. It has been seen that some of these criteria are related to the socioeconomic status of family. In this context, in this study our aim was to examine the relationships between parents' preschool preferences criteria and their socioeconomic levels as defined by variables such as education level, monthly income, ownership status, marital status, number of children etc. In accordance with this purpose, the primary questions of this study were: according to parents, which criteria are important when choosing preschools for their children, what are significant levels of these criteria and is there any differentiation between the sub-groups of socioeconomic levels of parents in terms of their perceived importance of school preference criteria. A significant and strong correlation between parents' socioeconomic status and their school preferences would mean that parents from different socioeconomic status levels prefer different preschools. Also, it's possible that they cannot benefit equally from educational opportunities.

Method

This study was conducted as basic quantitative research using a correlational research model. It was conducted with the parents of 207 children with different socioeconomic levels attending preschools in the 2015-2016 school year in different regions of Ankara province. A questionnaire, developed by the researchers, was used as the data collection tool in this study. In the questionnaire, there were questions and statements about defining parents' socioeconomic levels and the importance levels for different criteria of preschool preference. Data was analyzed using descriptive methods. Explanatory studies were carried out on the data set which was formed according to the parents' levels for the different preference criteria. In addition to this, a "socioeconomic status" index was defined with explanatory studies using the data obtained from the sample. Lower, middle and upper socioeconomic levels were determined according to this index. Criteria taken into consideration in the preference of preschool education institutions were examined and compared separately in these groups.

Results

According to the results, in general, all criteria were seen as important to a certain extent and there weren't any criteria seen as "much less important" or "not important". It was seen that parents have a multifaceted assessment of preschool education preferences, and all measures are taken into consideration in school preferences. The security of the preschool, the teacher's communication skills, the hygiene conditions of the preschool, the professional competence of teachers and supporting children in terms of different developmental areas were seen as "very important". The security and hygiene conditions of the preschool were seen as "very important" in the study, according to parents who were in the low, middle and upper socioeconomic levels. The proximity of the preschool to the parents' work criterion was characterized as "slightly important" and placed in the top of the criteria. Another result is that most of the parents in the study group were located in the middle socioeconomic level. The number of parents who were located in the lower and upper socioeconomic levels were close to each other.

Conclusion and Discussion

In conclusion, according to the results of the study, parents considered all the criteria in preschool education preferences at a certain level, and this result is similar to the previous studies. However, the level of the significance given to certain preschool preference criteria was different. It was found that there was a significant but weak correlation between parents' socioeconomic status and their school preferences. In each status, there were many similarities for preferences. Whatever parents' socioeconomic status, they took school safety and hygiene, as well as teacher qualifications, into account first. The qualifications of the education and the teachers came after that. This result shows that the priorities and expectations of parents are about complementary requirements in preschool education. Indirect requirements such as safety and hygiene can prevent the prominence of the quality and context of the preschool education. Based on the results obtained from this study, it is suggested to carry out in-depth research related to school safety and hygiene issues for further research. In addition, the study can be conducted by using more categories related to socioeconomic levels with a larger sample of parents.

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, birçok kaynakta çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Okul öncesi eğitim; 0-6 yaş aralığında olan çocukların bütün gelişim alanlarının desteklenmesini, bireysel ihtiyaçları ve farklılıkları temel alarak çocukların potansiyellerini en üst seviyede ortaya çıkarmayı, ilkokula hazırlanmalarını, topluma uyum sağlamalarını amaçlayan ve bu doğrultuda uyarıcı bir çevre sağlayan planlı bir eğitim sürecidir (Biber, 2010; Haktanır, 2012; Kuru Turaşlı, 2009). Kritik bir süreç olan okul öncesi dönemde çocukların duygusal gelişimleri desteklenirken, farklı düşünme becerileri edinmesi sağlanarak yaratıcı yollarla kendini ifade etmesi ve öz denetim kazanması amaçlanmaktadır (Arı, 2005; Yılmaz, 2005). Doğuştan var olan potansiyelin üst seviyelere ulaşabilmesi ve geleceğe iyi bir yatırım yapmak için erken yaşlarda eğitim gereklidir. Bu yaşlarda elde edilen bilgi ve deneyimler çocuğun sonraki öğrenmelerini etkileyeceğinden okul öncesi eğitim oldukça önemlidir ve sistematik bir biçimde organize edilmelidir (Arı, 2005).

"Okul öncesi dönem okul ve ailenin eşgüdümlü yol alması gereken bir süreçtir" (Kuru Turaşlı, 2012, s.14). Bu nedenle okul öncesi dönemde aile önemli bir kavramdır ve çocukların gelişimleri ebeveynlerinden bağımsız değerlendirilemez. "Çocuğun ailesinin yapısı, genişliği sosyoekonomik ve kültürel düzeyi, onun ilk sosyal deneyimlerini, dolayısıyla duygusal ve toplumsal gelişmesini etkileyecektir" (Yavuzer, 2003, s.130). Çocuğun büyümesiyle birlikte ailesinin yanında kurum ortamı da yaşantısını etkilemektedir (EBADER Eğitimci Kitabı, 2013).

Çocukların ilk eğitimcileri olan ebeveynler, eğitimin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için bir arayış içindedirler (Ömeroğlu, Yazıcı ve Dere, 2005). Bu arayış ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarına başvurmaları ve çocukları için planlı ve sistemli bir eğitim ortamını tercih etmeleri konusunda onlara yardımcı olmaktadır. Bu sebeple, okul öncesi eğitim kurumları okul öncesi dönemde çocukların gelişimlerini desteklemek, eğitimin sistemli bir şekilde yürütülmesini sağlamak için önemli bir yere sahiptir.

Türkiye özelinde Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2014) yer aldığı üzere okul öncesi eğitim kurumları; 36-66 aylık çocukların eğitimi için açılan ve "anaokulu" olarak adlandırılan ve 48-66 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan ve "anasınıfı" olarak adlandırılan kurumlardan oluşur. Diğer bir deyişle, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen kurum temelli modeller 3-6 yaş çocuklar için Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı özel, resmi ve bağımsız anaokullarını, 5-6 yaş çocuklar için Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim bünyesinde açılan

anasınıflarını ve MEB ya da kamu kurumlarına (üniversite, bakanlık vd.) bağlı olarak açılan 3-6 yaş çocukları kapsayan uygulama anaokulları ve anasınıflarını kapsar.

Erken çocukluk döneminde çocukların kalıcı, anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlamak ve yaratıcılıklarını destekleyecek uyarıcılara sahip, gelişimsel anlamda çocuklara uygun fiziksel ortamın sunulması gerekmektedir. Buna ek olarak; okul öncesi eğitim kurumları, çocukların eğitimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmalıdır (Acer, 2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimin niteliğinin ortaya konulması; öğretmen-çocuk oranı, personel ve verilen eğitimin niteliği, programın yeterliliği, kurumların değerlendirilmesi ve bu doğrultuda ihtiyaç duyulan adımların atılması ile mümkündür (Katz, 2003).

Okul öncesi dönemde alınan eğitimin niteliği ve çocuğun gelişimi açısından önemi, ilgili alan yazında ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır (Arı, 2005; Biber, 2010; Kuru Turaşlı, 2009; Yılmaz, 2005). Buna göre okul öncesi eğitimin niteliği ve kalitesi açısından önemli vurgu noktalarından biri, kurumların idari, eğitsel, sosyal ve fiziksel yapısıdır. Diğer bir deyişle kurumların bu tür özellikleri, eğitimin niteliğini de belirlemektedir. Aileler de okul öncesi eğitim kurumu tercihlerinde, kurumların nitelikleri hakkında bilgi veren bu tür özellikleri dikkate almakta ve seçimlerini bu doğrultuda yapmaktadır.

Ailelerin okul öncesi eğitim kurumu seçerken dikkate aldıkları ölçütlerin belirlenmesi amacıyla yürütülen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Aktaş Arnas, 2002; Argon ve Akkaya, 2008; Barbarin ve diğerleri, 2010; Benner ve Mistery, 2007; Keskin ve Bilgin Turna, 2010; Polat ve Çelmeli, 2015; Sevinç, 2006; Seyfullahoğulları, 2012; Şimşek ve İvrendi, 2014; Topaç, Yaman, Ogurlu ve İlgar, 2012; Tuğrul ve Tokuç, 2007). Bu araştırmaların genellikle nicel yaklaşımla yürütüldüğü, bununla birlikte az sayıda da olsa nitel yaklaşıma göre yürütülen çalışmaların da bulunduğu görülmektedir. Bu araştırmaların büyük çoğunluğu, betimsel araştırma ya da tarama modelindedir. Çok sınırlı gruplarda yürütülen araştırmaların yanı sıra genellikle 120'nin üzerinde büyük gruplarda gözlemler yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak çoğunlukla görüşme formu, ölçek ve anket kullanılmıştır. Veri analizlerinde grafiksel ve betimsel analizler ile temel hipotez testlerinin yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Elde edilen bulgular, okul tercihlerinde; okulun fiziksel ve sosyal yapısı, personel niteliği ve yeterlikleri, fiyat (ücretlendirme), ailenin toplam geliri, ebeveynlerin mesleği, okulun temiz ve güvenilir olması, okulu öneren kişinin olması gibi birçok özelliğin dikkate alındığını göstermektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarına ilişkin yapılan çalışmalarda okul çeşitliliğinin, verilen eğitimin niteliği açısından farklılıkların ortaya çıkmasına yol açtığı vurgusunu yapan araştırmalar da bulunmaktadır (Jacobson ve Engelbrecht, 2000; Sevinç, 2006). Bunlara ek olarak

Morris ve Perry (2019), alternatif eğitim yaklaşımlarından biri olan "özgür okullar" üzerine yürüttükleri çalışmada, ebeveynlerin bu okulları tercih ederken eşitsizliğin ve sosyal ayrışmanın görülmemesinin öncelikli olmasının yanında akademik niteliği ve okulların çok tercih edilmemesini göz önünde bulundurdukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bahsedilen çalışmalardan farklı olarak Waitoller ve Lubienski (2019), politika savunucularının ebeveynlerin çocukları için en iyi okulu seçebilmeleri adına hazırlamış oldukları mesafe, konum, ulaşım ve diğer coğrafi faktörleri içeren seçim setlerinin yanında; ebeveynlerin geçmişleri, farklı okullarla iletişim kurma yetenekleri/istekleri, sosyal ağlar yoluyla farklı okullardan bilgi elde etmeleri gibi sosyal çevre tarafından da şekillenen faktörlerden bahsetmişlerdir. Alanyazında yer alan ölçütler dikkate alındığında farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu tercihlerinin farklılaşabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı; ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu tercihlerinde dikkate aldıkları ölçütler ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu tercih ölçütlerini önemli görme düzeyleri nasıldır? Buna göre en fazla dikkate alınan ölçütler nelerdir?

2. Ebeveynlerin sosyoekonomik düzeylerine göre oluşturulan alt gruplar arasında (alt SED, orta SED ve üst SED), okul tercih ölçütlerini önemli görme düzeyleri açısından ne gibi farklılıklar vardır?

Bu araştırma, ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu tercihlerinde dikkate aldıkları ölçütlerin neler olduğunu ortaya koyması ve ayrıca bu tercihlerin SED ile olası ilişkisini ortaya koyması açısından önemli görülmektedir. Diğer araştırmalardan farklı olarak, bu araştırmada ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih etmede dikkate aldıkları ölçütler, çok daha geniş bir kapsamda tanımlanmıştır. Ayrıca SED düzeyini tanımlamak için hem geniş bir değişkenler grubu dikkate alınmış hem de ilgili değişkenler ayrı ayrı alınmak yerine faktör analizine dayalı ölçekleme tekniklerinden yararlanılarak bir SED indeksi yapılandırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma nicel araştırma yaklaşımı doğrultusunda temel araştırma türünde ve ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modellerinde, değişkenler arasındaki birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesi belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Ankara ilinin sosyoekonomik düzey açısından farklı bölgelerinde yer alan anaokullarına devam eden 207 çocuğun ebeveyni çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesi, amaçsal örnekleme yöntemlerinden biridir ve bu yöntem ile çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki benzerlikler belirlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma grubunun ailelerindeki birey sayısı, aylık toplam gelir, eğitim düzeyi, meslek durumu, evdeki sahiplikler, olanaklar ve kitap sayısını içeren sosyoekonomik ve kültürel durumlarını tanımlayan temel değişkenler açısından dağılımları aşağıda sırasıyla verilmiştir. Ebeveynlerin, ailelerindeki birey sayılarına göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ebeveynlerin ailelerindeki birey sayılarına göre dağılımı

Ailedeki Birey Sayısı	n	%	Küm %
2	3	1.4	1.4
3	65	31.4	32.8
4	63	30.4	63.2
5	20	9.7	72.9
6	8	3.9	76.8
7	2	1.0	77.8
Toplam	161	77.8	
Kayıp	46	22.2	
Genel Toplam	207	100.0	

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin büyük çoğunluğunun ailesi 3 (%31) ve 4 (%30) kişiden oluşmaktadır. Kalabalık aile olarak tanımlanabilecek 5 ve üzeri kişiden oluşan ailelerin az olduğu (%14,6) görülmektedir. Ailenin aylık toplam gelirine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Ailenin aylık toplam gelirine ilişkin betimsel istatistikler

	n	Ort.	Min.	Max	Medyan	SD	St. Hata
Ailenin Aylık Toplam Geliri (TL)	207	3.254	800	10.000	3.000	1.495	104.0

Tablo 2 incelendiğinde çalışmada yer alan 207 kişinin ailesinin aylık toplam gelir ortalaması 3.254 TL'dir. Çalışma grubunda yer alan ailelerin aylık toplam geliri en yüksek 10.000 TL iken en düşük 800 TL'dir. Ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre dağılımları

Ebeveyn Eğitim Düzeyi	n	%	Küm %
Mezun değil	1	0.5	0.5
Ortaokul	10	4.8	5.3
Lise	79	38.2	43.5
Acikoğretim (2 yıl)	10	4.8	48.3
Önlisans (2 yıl)	12	5.8	54.1
Açıköğretim (4 yıl)	22	10.6	64.7
Üniversite	60	29.0	93.7
Yüksek Lisans	10	4.8	98.5
Doktora	2	1.0	99.5
Toplam	206	99.5	
Kayıp	1	0.5	
Genel Toplam	207	100.0	

Tablo 3'te görüldüğü gibi ebeveynlerin büyük çoğunluğu (%38,2) lise mezunudur. Yarıdan fazlası ise (%55) en fazla iki yıllık yüksekokul mezunudur. Lisans ve lisansüstü mezuniyete sahip olan ebeveynlerin de dikkate değer bir çoğunluk (%45) oluşturduğu görülmektedir. Ebeveynlerin meslek durumlarına göre dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ebeveynlerin meslek durumlarına göre dağılımları

Ebeveyn Meslek Durumu	n	%	Küm %
Tam zamanlı	188	90.8	90.8
Yarı zamanlı	5	2.4	93.2
Çalışmıyor ve iş arıyor	2	1.0	94.2
Çalışmıyor ve iş aramıyor	4	1.9	96.1
Diğer	4	1.9	98.0
Toplam	203	98.0	
Kayıp	4	2.0	
Genel Toplam	207	100.0	

Tablo 4'te görüldüğü gibi ebeveynlerin neredeyse tamamına yakını (%90,8) tam zamanlı bir işte çalışmaktadır. Ebeveynler arasında çalışmayıp iş arayanların (%1,0) azınlığı oluşturduğu görülmektedir. Evdeki sahipliklere ilişkin dağılımlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Evdeki sahipliklere ilişkin dağılımlar

Evdeki Sahiplikler		Hiç	Bir	İki	Üç ya da daha fazla	Toplam
Cep Telefonu	**n**	0	6	147	50	203
	%	0.0	2.9	71.0	24.2	98.1
Televizyon	**n**	2	81	98	22	203
	%	1.0	39.1	47.3	10.6	98.1
Bilgisayar	**n**	35	121	32	7	195
	%	16.9	58.5	15.5	3.4	94.2
Araba	**n**	46	131	16	3	196
	%	22.2	63.3	7.7	1.4	94.7
Banyolu ya da duşlu oda	**n**	107	71	22	1	201
	%	51.7	34.3	10.6	0.5	97.1

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan 147 (% 71,0) kişinin evinde iki tane cep telefonu bulunduğu ve cep telefonu olmayan aile olmadığı görülmektedir. 98 (% 47,3) kişinin evinde iki tane televizyon bulunurken sadece iki (%1,0) kişinin evinde televizyon bulunmamaktadır. 121 (% 58,5) kişinin evinde bir tane bilgisayar varken yedi (%3,4) kişinin evinde üç ya da daha fazla bilgisayar vardır. 131 (%63,3) kişinin evinde bir araba bulunurken üç kişinin evinde üç ya da daha fazla sayıda araba bulunmaktadır. 107 (% 51,7) kişinin evinde banyo ya da duşlu oda bulunmazken bir (%0,5) kişinin evinde üç ya da daha fazla banyolu ya da duşlu oda bulunmaktadır. Evdeki olanaklara ilişkin dağılımlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Evdeki olanaklara ilişkin dağılımlar

Evdeki Olanaklar		Evet	Hayır	Toplam
Çocuğunuzun / çocuklarınızın kendisine ait odası	**n**	180	25	205
	%	87.0	12.1	99.0
Kendinize/ eşinize ait çalışma odası	**n**	21	176	197
	%	10.1	85.0	95.2
Çocuğunuzun/ çocuklarınızın kendisine ait bilgisayarı	**n**	76	122	198
	%	36.7	58.9	95.7
Çocuğunuzun/ çocuklarınızın bilgisayarına ait eğitim yazılımı	**n**	46	149	195
	%	22.2	72.0	94.2
İnternet bağlantısı	**n**	97	36	133
	%	46.9	17.4	64.3
Edebiyat klasik eserleri	**n**	61	57	118
	%	29.5	27.5	57.0
Şiir kitapları	**n**	103	85	188
	%	49.8	41.1	90.8
Çocuk kitapları	**n**	175	25	200
	%	84.5	12.1	96.6
Sanat eserleri	**n**	97	93	190
	%	46.9	44.9	91.8
Okul çalışmaları için kaynak kitaplar	**n**	124	64	188
	%	59.9	30.9	90.8
Teknik içerikli Kitaplar	**n**	81	106	187
	%	39.1	51.2	90.3
Sözlük	**n**	101	35	136
	%	48.8	16.9	65.7
Bulaşık makinası	**n**	193	9	202
	%	93.2	4.3	97.6
DVD oynatıcı	**n**	111	81	192
	%	53.6	39.1	92.8
Klima tipi ısıtma-soğutma sistemi	**n**	22	165	187
	%	10.6	79.7	90.3
Video kamera	**n**	76	111	187
	%	36.7	53.6	90.3
Ev sinema sistemi	**n**	36	155	191
	%	17.4	74.9	92.3

Tablo 6 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin tamamına yakınının evlerinde bulaşık makinesi (% 93,2), çocuğun/çocukların kendisine ait odası (%87,0), çocuk kitapları (% 84,5) bulunurken; ebeveynlerin kendilerine ait çalışma odası (% 85,0), klima tipi ısıtma- soğutma sistemi (%79,7) ve ev sinema sistemi (% 74,9) bulunmadığı görülmektedir. Evdeki kitap sayısı, şiir ve edebiyat kitapları sayısı ve çocuk kitapları sayısına ilişkin sayı ve yüzde dağılımları Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 7. Evdeki kitap sayısına ilişkin sayı ve yüzde dağılımı

Evdeki Kitap Sayısı	n	%	Küm %
0	9	4.3	4.3
1- 10 arası	45	21.7	26.0
11- 25 arası	38	18.4	44.4
26- 100 arası	67	32.4	76.8
101- 200 arası	23	11.1	87.9
201- 500 arası	9	4.3	92.2
501 kitaptan fazla	9	4.3	96.5
Toplam	200	96.5	
Kayıp	7	3.5	
Genel Toplam	207	100.0	

Tablo 8. Evdeki şiir ve edebiyat kitaplarının sayısına ilişkin sayı ve yüzde dağılımı

Evdeki Şiir ve Edebiyat Kitapları Sayısı	n	%	Küm %
0	44	21.3	21.3
1- 10 arası	43	20.8	42.1
11- 20 arası	65	31.4	73.5
21 30 arası	12	5.8	79.3
31- 40 arası	13	6.3	85.6
41- 50 arası	9	4.3	89.9
51- 60 arası	5	2.4	92.3
61- 70 arası	0	0.0	92.3
71- 80 arası	1	0.5	92.8
81- 90 arası	0	0.0	92.8
91- 100 arası	0	0.0	92.8
101'den fazla	0	0.0	92.8
Toplam	192	92.8	
Kayıp	15	7.2	
Genel Toplam	207	100.0	

Tablo 9. Evdeki çocuk kitaplarının sayısına ilişkin sayı ve yüzde dağılımı

Evdeki Çocuk Kitapları Sayısı	n	%	Küm %
0	3	1.4	1.4
1- 10 arası	57	27.5	28.9
11- 20 arası	48	23.2	52.1
21 30 arası	26	12.6	64.7
31- 40 arası	14	6.8	71.5
41- 50 arası	15	7.2	78.7
51- 60 arası	15	7.2	85.9
61- 70 arası	6	2.9	88.8
71- 80 arası	2	1.0	89.8
81- 90 arası	2	1.0	90.8
91- 100 arası	6	2.9	93.7

101'den fazla	5	2.4	96.1
Toplam	199	96.1	
Kayıp	8	3.9	
Genel Toplam	207	100.0	

Tablo 7'de görüldüğü gibi büyük çoğunluğun (%32,4) evlerinde 26-100 arası kitap bulunmaktadır. Ebeveynlerin yarıya yakınının (%44,4) evinde 26'dan daha az sayıda kitap vardır. Evinde hiç kitap bulunmayan ve 500'ün üzerinde kitap bulunan ebeveynler (%4,3) azınlık oluşturmakla birlikte yine de gözlenebilmektedir. Tablo 8 incelendiğinde ebeveynlerin çoğunluğunun evlerinde (%73,5) 0 -20 arası sayıda şiir ve edebiyat kitabı bulunmaktadır. Çalışma grubunda, 61 ve üzeri sayıda şiir ve edebiyat kitabına sahip olan ebeveyn yer almamaktadır. Tablo 9 incelendiğinde 1-20 arası sayıda çocuk kitabına sahip olan ebeveynler (%50,7) çoğunluktadır. 61 ve üzeri sayıda çocuk kitabı olmayan ebeveynler (10,2) çalışma grubunda yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Bu anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde sosyoekonomik düzey indeksi oluşturmak amacıyla ebeveynlerin kişisel bilgilerine yönelik yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış maddeler yer almaktadır. İkinci bölümde ise ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu tercihlerinde dikkate aldıkları ölçütlerin neler olduğunu ve bu ölçütleri önemli görme düzeylerini belirlemeye yönelik 5'li Likert tipi derecelemeye göre hazırlanmış 34 ifade yer almaktadır. Ankette, 34. madde olarak ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu seçiminde göz önünde bulundurdukları başka ölçüt ya da ölçütler olup olmadığını belirlemek amacıyla "diğer" adı altında yarı yapılandırılmış bir maddeye yer verilmiştir.

Araştırmacılar tarafından çalışmada kullanılan anketin birinci bölümü geliştirilirken sosyoekonomik düzey indeksinin oluşturulmasına yönelik değişkenler belirlenirken OECD İstatistiksel Terimler Sözlüğü'nde yer alan "PISA Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum İndeksi (ESCS)" ve OECD Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) tanımlamalarından yararlanılmıştır (OECD, 2002). Anketin ikinci bölümü oluşturulurken, alan yazında yer alan tercih nedenleri dikkate alınmıştır. Bu kapsamda öncelikle bir taslak anket formu oluşturulmuştur. Bu taslak form, okul öncesi eğitimi alanında doktor unvanına sahip 5 kişi ve ayrıca "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" ve "İstatistik" derslerini almış ve bu derslerden başarılı olmuş 11 lisansüstü program öğrencisinin görüşlerine, bu amaçla hazırlanan bir uzman görüş formu ile sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanların uygun görmeyerek çıkarılmasını önerdiği herhangi bir madde bulunmamaktadır. Ayrıca her bir madde düzeyinde, görüş alınan 16 uzmanın en az 13'ü maddenin kullanılabilir olduğunu değerlendirmiştir. Buna göre her bir madde

için basit uzlaşma yüzdesi %81.25 ve üzerindedir. Bu yüzdeler, yüksek uzlaşma düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Sonrasında gözden geçirilmiş ve düzenlenmiş anket formu, ifadelerin anlaşılır olup olmadığını ve yanıtlanabilirliğini değerlendirmek amacıyla 15 ebeveyne uygulanmıştır. Herhangi bir güçlük ya da sorun bulunmadığı gözlenmiştir. Tüm bu çalışmalar sonrasında anket, esas uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Esas uygulamada, gönüllü katılım dikkate alınmıştır. Katılımcılar araştırma amacı ve konusu, verilerin kullanılması ve kişisel bilgilerin gizliliği, araştırmacılarla nasıl irtibat kurabilecekleri konularında bilgilendirilmiştir. Anket, gönüllü olduklarını sözlü olarak beyan edenlere uygulanmıştır.

Esas uygulama sonrasında ebeveynlerin, ankette yer alan okul öncesi eğitim kurumları tercih ölçütlerine verdikleri yanıtlar, faktör analizine dayalı ölçekleme yöntemi ile ölçeklenmeye çalışılmıştır. Faktör analizine dayalı ölçeklendirme, anket benzeri formlar aracılığı ile elde edilen denek tepkilerinin ölçeklenmesinde kullanılan güçlü tekniklerden birisidir. Bu tür bir ölçeklemede denek tepkilerinin tek boyutlu bir yapı oluşturması beklenir (Anıl ve İnal, 2017). Bu kapsamda, bu çalışmada, temel bileşenler analizi ile yürütülen ön analizler sonucunda, tercih ölçütlerinin manidar düzeyde faktörlenmediği, dolayısıyla bunların bir bütün olarak değerlendirilemeyeceği, her bir ölçütün ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca anketin birinci bölümünden elde edilen veriler kullanılarak yine temel bileşenler analizi ile bir "sosyoekonomik durum (SED)" indeksi tanımlanmıştır. Oluşturulan bu indekse göre alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyler belirlenmiştir.

SED indeksinin oluşturulmasında, öncelikle dokuz sürekli değişken tanımlanmıştır. Bu değişkenler; ailedeki birey sayısı (ABS), aylık gelir (GELIR), ebeveyn eğitim düzeyi (EED), ebeveyn meslek durumu (EMD), evdeki sahiplikler (EVSHP), evdeki olanaklar (EVOLNK), evdeki kitap sayısı (KITAP), evdeki şiir ve edebiyat kitapları sayısı (KITAP_2), evdeki çocuk kitapları sayısı (KITAP_3) olarak belirlenmiştir. Bu değişkenler düzeyinde kayıp veriler incelenmiş, az sayıda kayıp veri oluştuğu gözlenmiş ve uygun yöntem olarak 'beklenti-maksimizasyon algortimaları (EM Algorithyms)' yöntemi ile kayıp veri ataması yapılmıştır. Kayıp veri düzeltmesinden sonra değişkenler standart z puanlarına dönüştürülmüştür.

Temel bileşenler analizinde istatistiksel düzeltme olarak 'eğik döndürme (direct oblimin rotation)' dikkate alınmıştır. Öncelikle verilerin faktör analizi için uygunluğu test edilmiş ve uygun olduğu görülmüştür (KMO katsayısı = 0.723, Bartlett testi için (2=684.54, sd=36 ve p<0.05). Özdeğerler

0.400 ile 0.862 arasında değişmektedir. Faktör varyans değeri 1.00'ın üzerinde olan üç faktör oluşmaktadır. Bu üç faktörün açıkladığı toplam varyans %65.12'dir. Birinci faktör kitap sayısına yönelik üç değişken içermektedir ve toplam varyansın %40.12'sini açıklamaktadır. İkinci faktör EVOLNK, EVSHP, GELIR ve EED değişkenlerini içermektedir ve toplam varyansın %12.92'sini açıklamaktadır. Üçüncü faktör ABS ve EMD değişkenlerini içermektedir ve toplam varyansın %12,01'ini açıklamaktadır. Her bir değişkenin yer aldığı faktördeki faktör yük değeri 0.447'nin üzerindedir. Binişik değişken bulunmamaktadır. Model tek faktöre zorlandığında, özdeğerler ve faktör yük değerlerinde düşme olmakla birlikte %40'ın üzerinde açıklanan varyans değeri ve manidarlık sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra ilk faktörün açıklanan varyans değerinin yüksekliği de dikkate alındığında tek faktörlü bir yapının ortaya çıktığı görülmektedir.

Temel bileşenler analizi sonucunda ebeveynlerin SED indeks puanları tek boyut altında manidar düzeyde toplanabilen dokuz standartlaştırılmış değişkenin toplamı ile tanımlanmıştır. Toplam puanlar -13.07 ile 17.53 arasında değişmektedir. SED indeks puanlarının normal dağılımdan gelip gelmediği grafiksel yöntemle, betimsel istatistikler üzerinden ve normallik testleri ile incelenmiştir. Histogram, kutu-bıyık grafiği ve saçılma diyagramları ile puanların dağılımı incelenmiştir. Ortalama (0.00) ve medyan (-0.27) değerleri birbirlerine ve sıfıra yakındır. Basıklık (0.738) ve çarpıklık (0.476) katsayıları -1 ile +1 aralığındadır. Normallik testi çıktıları manidar değildir (Kolmogorov-Smirnov test istatistiği=0.062, sd=207 ve $p>0.05$). Tüm bu incelemelere bağlı olarak SED indeks puanlarının normal dağılımdan geldiği kararına varılmıştır.

SED indeks puanlarının normal dağılımdan geldiği kararına bağlı olarak ortalamanın 1 standart sapma altı ve üstü kesme noktaları olarak belirlenmiş, alt-orta-üst SED tanımlaması yapılmıştır. Bu doğrultuda SED indeks puanına göre -5.30 ve altı puanlar 'Alt SED', -5.31 ile 5.30 arası puanlar 'Orta SED', 5.31 ve üzeri puanlar 'Üst SED' olarak belirlenmiştir. Oluşturulan SED indeksine bağlı olarak SED açısından alt, orta ve üst olmak üzere üç grupta tanımlanmıştır. Bu gruplarda yer alan ebeveynlerin dağılımları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Ebeveynlerin sosyoekonomik düzey gruplarına göre dağılımı

SED Düzeyi	**n**	**%**	**Küm %**
Alt	30	14.5	14.5
Orta	149	72.0	86.5
Üst	28	13.5	100.0
Toplam	**207**	**100.0**	

Tablo 10'da görüldüğü gibi çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin büyük çoğunluğu (%72), orta SED'de yer almaktadır. Alt ve üst SED'lerde yer alan ebeveyn sayıları birbirine yakındır.

Verilerin Analizi

Birinci araştırma sorusuna yanıt oluşturmak için her bir tercih ölçütünün önemli görülme düzeylerine yönelik frekans ve yüzdeler ile temel betimsel istatistikler belirlenmiş, bu değerler üzerinden her bir ölçüt ayrı ayrı ve tematik olarak değerlendirilmiştir.

İkinci araştırma sorusuna yanıt oluşturmak için, anket verileri kullanılarak tanımlanan SED düzeylerine göre her bir SED düzeyinde, okul öncesi eğitim kurumları tercihinde dikkate alınan ölçütler, ayrı ayrı incelenerek karşılaştırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgular ve bu bulguların ilgili alan yazına dayalı yorum ve tartışmalarına yer verilmiştir.

Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumu Tercih Ölçütleri

Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih etmede dikkate aldıkları ölçütlerin önem düzeylerine yönelik betimsel istatistikler, ortalamalara göre sıralı olarak Tablo 11'de verilmiştir. Tablo 11'de verilen ölçütler, madde ortalamalarına göre önem düzeyleri açısından gruplandırılmıştır (1.00- 1.80 arası hiç önemli değil, 1.81- 2.60 arası çok az önemli, 2.61- 3.40 arası biraz önemli, 3.41- 4.20 arası önemli ve 4.21- 5.00 arası çok önemli). Anlaşılırlığı artırmak amacıyla tablo üzerinde, "çok önemli" görülen tercihler koyu gri, "önemli" görülen tercihler gri ve "biraz önemli" görülen tercihler açık gri ile belirtilmiştir.

Tablo 11. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih ölçütlerinin önem düzeylerine yönelik betimsel istatistikler

	Tercih Ölçütü	n	Önem Düzeyi (%)*					Ort.	SS
			Hiç Önemli Değil	Çok Az Önemli	Biraz Önemli	Önemli	Çok Önemli		
4	**Okul öncesi eğitim kurumunda güvenli bir ortamın sunulması.**	201	0.0	0.5	0.0	4.3	92.3	4.94	0.29
14	**Öğretmenin iletişim becerisi**	201	0.0	0.0	0.5	10.1	86.5	4.89	0.33
28	**Okulun temizliği**	200	0.5	0.0	0.0	10.1	86.0	4.88	0.41
30	**Öğretmenlerin mesleki yeterliliği**	198	0.0	0.0	1.0	18.4	76.3	4.79	0.43
23	**Çocukların farklı gelişim alanlarının desteklenmesi**	199	0.0	0.0	0.0	20.8	75.4	4.78	0.41
3	**Okul öncesi eğitim kurumunda olumlu bir atmosferin bulunması**	199	0.5	0.5	1.0	15.9	78.3	4.78	0.53

27	**Ailelerin çocuğun gelişimi hakkında bilgilendirilmesi**	199	0.0	0.0	1.0	19.3	75.8	4.78	0.44
15	**Öğretmenin tecrübesi**	201	0.0	0.0	1.4	18.8	76.8	4.78	0.45
22	**Okulda verilen eğitimin nitelikli olması**	199	0.5	0.0	0.5	21.3	73.9	4.75	0.51
24	**Çocuğun bakımının sağlanması**	198	0.5	0.5	0.5	23.7	70.5	4.71	0.55
11	**Öğretmenin eğitim düzeyi**	199	0.0	0.5	1.9	23.7	70.0	4.70	0.53
21	**Çocuklar için sağlanan sosyal faaliyetler**	198	0.0	0.5	2.9	27.1	65.2	4.64	0.56
25	**Ailelerin eğitim süreci hakkında bilgilendirilmesi**	200	0.5	0.5	1.9	30.0	63.8	4.62	0.60
19	**Okulda çalışan personelin samimiyet derecesi**	197	0.5	1.0	2.4	30.0	61.4	4.58	0.64
7	**Okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel özellikleri**	198	0.5	0.5	2.4	33.3	58.9	4.57	0.62
6	**Sınıftaki çocuk sayısı**	201	0.0	1.4	4.8	31.4	59.4	4.53	0.66
20	**Okulda uygulanan eğitim programı**	195	0.0	1.4	3.4	33.8	55.6	4.52	0.64
8	**Okulun kahvaltı/ öğle yemeği/ ara öğün imkânını sağlaması**	199	0.5	3.9	3.9	25.1	62.8	4.52	0.79
12	**Sınıfta kullanılan materyaller**	201	0.0	1.0	4.8	35.3	56.0	4.51	0.64
13	**Okuldaki öğretmen dışındaki diğer personelin niteliği**	201	0.0	1.4	7.2	34.3	54.1	4.45	0.70
17	**Okulun ilkeleri**	197	0.5	0.5	4.3	41.1	48.8	4.44	0.65
5	**Sınıftaki öğretmen sayısı**	200	1.0	2.9	5.8	35.3	51.7	4.39	0.81
26	**Ev-okul işbirliği**	199	0.5	0.5	5.3	44.9	44.9	4.38	0.69
33	**Okulun çalışma saatleri**	195	0.5	2.9	5.3	45.9	39.6	4.29	0.75
9	**Başkalarından alınan olumlu tavsiyeler**	201	0.5	2.4	9.7	44.4	40.1	4.25	0.77
31	**Okulun web sayfasından okulda yapılan etkinlikler ile ilgili ayrıntılı bilgi alınabilmesi**	198	0.5	3.4	10.1	43.5	38.2	4.21	0.80
18	**Okulda aile eğitimleri verilmesi**	199	1.9	2.9	13.0	45.9	32.4	4.08	0.87
1	**Okul öncesi eğitim kurumunun eve yakınlığı**	199	4.8	4.3	14.5	41.1	31.4	3.93	1.05
10	**Eğitim için okula ödenen ücret**	200	4.3	3.9	16.9	42.0	29.5	3.92	1.02
16	**Okulun servis imkânı sağlaması**	200	10.6	8.2	7.2	39.6	30.9	3.75	1.29
32	**Okulu seçen diğer ebeveynlerin niteliği**	198	5.3	7.7	17.4	44.4	20.8	3.71	1.07
2	**Okul öncesi eğitim kurumunun benim işime ya da eşimin işine yakınlığı**	196	18.8	7.7	15.0	33.3	19.8	3.29	1.41
29	**Okul ile ilgili yapılan reklamlar**	197	10.1	14.0	24.6	34.3	12.1	3.25	1.17

*Önem düzeyi yüzdeleri N=207 toplam örneklem büyüklüğü üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 11'de görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumlarının tercihinde dikkate alınan ölçütlerden 26 tanesi çok önemli, 5 tanesi önemli ve 2 tanesi biraz önemli görülmektedir. Çok az önemli ya da önemsiz görülen ölçüt bulunmamaktadır. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu tercihlerinde

çok yönlü değerlendirme yaptıkları ve her ölçütün okul tercihinde dikkate alındığı görülmüştür. Bu sebeple, ebeveynler hiçbir ölçütü "çok az önemli" ya da "önemsiz" olarak değerlendirmemiştir. Ancak, farklı düzeylerde önemli görülen ölçütler arasında en önemli görülen ölçütlerin 'okul öncesi eğitim kurumunun güvenliği, öğretmenin iletişim becerisi, okulun temizliği, öğretmenlerin mesleki yeterliliği ve çocukların farklı gelişim alanlarının desteklenmesi' olduğu saptanmıştır.

Ebeveynlerin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Okul Tercihleri

Ebeveynlerin alt, orta ve üst SED gruplarına göre okul öncesi eğitim kurumu tercih ölçütlerini önemli görme düzeylerinin dağılımları aşağıdaki tablolarda ayrı ayrı verilmiştir. Alt, orta ve üst SED grupları ile ilgili tablolarda yer alan renkler maddelerin önem düzeyine göre grinin tonları koyudan açığa doğru sıralanmış şekilde verilmiştir. Tabloda yer alan renklerden koyu gri "çok önemli", beyaz ise "hiç önemli değil" düzeyini yansıtmaktadır. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih ölçütlerinin önem düzeylerine ilişkin sayı ve yüzde dağılımları, alt SED için Tablo 12'de, orta SED için Tablo 13'te ve üst SED için Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 12. Alt SED'de yer alan ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih ölçütlerinin önem düzeylerine yönelik betimsel istatistikler

Tercih Ölçütü		n	Önem Düzeyi (%)*					Ort.	SS
			Hiç Önemli Değil	Çok Az Önemli	Biraz Önemli	Önemli	Çok Önemli		
14	**Öğretmenin iletişim becerisi**	28	0.0	0.0	0.0	10.0	83.3	4.89	0.32
4	**Okul öncesi eğitim kurumunda güvenli bir ortamın sunulması.**	28	0.0	0.0	0.0	13.3	80.0	4.86	0.36
15	**Öğretmenin tecrübesi**	28	0.0	0.0	0.0	16.7	76.7	4.82	0.39
28	**Okulun temizliği**	28	0.0	0.0	0.0	16.7	76.7	4.82	0.39
3	**Okul öncesi eğitim kurumunda olumlu bir atmosferin bulunması**	28	0.0	0.0	0.0	23.3	70.0	4.75	0.44
23	**Çocukların farklı gelişim alanlarının desteklenmesi**	28	0.0	0.0	0.0	26.7	66.7	4.71	0.46
30	**Öğretmenlerin mesleki yeterliliği**	28	0.0	0.0	0.0	26.7	66.7	4.71	0.46
11	**Öğretmenin eğitim düzeyi**	28	0.0	0.0	3.3	26.7	63.3	4.64	0.56
19	**Okulda çalışan personelin samimiyet derecesi**	28	0.0	3.3	0.0	23.3	66.7	4.64	0.68
21	**Çocuklar için sağlanan sosyal faaliyetler**	28	0.0	0.0	3.3	26.7	63.3	4.64	0.56
24	**Çocuğun bakımının sağlanması**	28	0.0	0.0	0.0	33.3	60.0	4.64	0.49
27	**Ailelerin çocuğun gelişimi hakkında bilgilendirilmesi**	28	0.0	0.0	0.0	33.3	60.0	4.64	0.49
22	**Okulda verilen eğitimin nitelikli olması**	28	0.0	0.0	3.3	30.0	60.0	4.61	0.57
13	**Okuldaki öğretmen dışındaki diğer personelin niteliği**	28	0.0	0.0	3.3	33.3	56.7	4.57	0.57
20	**Okulda uygulanan eğitim programı**	28	0.0	0.0	6.7	26.7	60.0	4.57	0.63
12	**Sınıfta kullanılan materyaller**	28	0.0	3.3	3.3	26.7	60.0	4.54	0.74
8	**Okulun kahvaltı/ öğle yemeği/ ara öğün imkânını sağlaması**	27	0.0	3.3	3.3	26.7	56.7	4.52	0.75

25	**Ailelerin eğitim süreci hakkında bilgilendirilmesi**	28	0.0	3.3	0.0	36.7	53.3	4.5	0.69
10	**Eğitim için okula ödenen ücret**	28	0.0	0.0	0.0	50.0	43.3	4.46	0.51
6	**Sınıftaki çocuk sayısı**	28	0.0	0.0	10.0	36.7	46.7	4.39	0.69
33	**Okulun çalışma saatleri**	27	0.0	0.0	3.3	53.3	33.3	4.33	0.56
26	**Ev-okul işbirliği**	28	0.0	0.0	6.7	50.0	36.7	4.32	0.61
5	**Sınıftaki öğretmen sayısı**	28	0.0	3.3	10.0	36.7	43.3	4.29	0.81
17	**Okulun ilkeleri**	28	0.0	0.0	3.3	60.0	30.0	4.29	0.54
7	**Okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel özellikleri**	27	3.3	0.0	3.3	46.7	36.7	4.26	0.86
18	**Okulda aile eğitimleri verilmesi**	28	3.3	3.3	0.0	46.7	40.0	4.25	0.93
16	**Okulun servis imkânı sağlaması**	29	3.3	3.3	6.7	43.3	40.0	4.17	0.97
31	**Okulun web sayfasından okulda yapılan etkinlikler ile ilgili ayrıntılı bilgi alınabilmesi**	28	0.0	3.3	10.0	53.3	26.7	4.11	0.74
9	**Başkalarından alınan olumlu tavsiyeler**	28	0.0	0.0	13.3	63.3	16.7	4.04	0.58
1	**Okul öncesi eğitim kurumunun eve yakınlığı**	28	6.7	3.3	6.7	43.3	33.3	4	1.12
32	**Okulu seçen diğer ebeveynlerin niteliği**	28	3.3	0.0	13.3	56.7	20.0	3.96	0.84
29	**Okul ile ilgili yapılan reklamlar**	28	3.3	0.0	26.7	46.7	16.7	3.79	0.88
2	**Okul öncesi eğitim kurumunun benim işime ya da eşimin işine yakınlığı**	27	30.0	6.7	13.3	26.7	13.3	2.85	1.54

*Önem düzeyi yüzdeleri N=207 toplam örneklem büyüklüğü üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 13. Orta SED'de yer alan ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih ölçütlerinin önem düzeylerine yönelik betimsel istatistikler

Tercih Ölçütü		**n**	**Önem Düzeyi (%)***					**Ort.**	**SS**
			Hiç Önemli Değil	**Çok Az Önemli**	**Biraz Önemli**	**Önemli**	**Çok Önemli**		
4	**Okul öncesi eğitim kurumunda güvenli bir ortamın sunulması.**	145	0.0	0.7	0.0	3.4	93.3	4.94	0.31
14	**Öğretmenin iletişim becerisi**	145	0.0	0.0	0.0	10.1	87.2	4.9	0.31
28	**Okulun temizliği**	145	0.7	0.0	0.0	10.1	86.6	4.87	0.45
27	**Ailelerin çocuğun gelişimi hakkında bilgilendirilmesi**	144	0.0	0.0	0.7	18.1	77.9	4.8	0.42
23	**Çocukların farklı gelişim alanlarının desteklenmesi**	144	0.0	0.0	0.0	21.5	75.2	4.78	0.42
30	**Öğretmenlerin mesleki yeterliliği**	143	0.0	0.0	1.3	18.8	75.8	4.78	0.45
15	**Öğretmenin tecrübesi**	145	0.0	0.0	1.3	20.8	75.2	4.76	0.46
3	**Okul öncesi eğitim kurumunda olumlu bir atmosferin bulunması**	143	0.7	0.7	1.3	17.4	75.8	4.74	0.59
22	**Okulda verilen eğitimin nitelikli olması**	144	0.7	0.0	0.0	22.1	73.8	4.74	0.53
24	**Çocuğun bakımının sağlanması**	144	0.0	0.7	0.7	23.5	71.8	4.72	0.51
11	**Öğretmenin eğitim düzeyi**	143	0.0	0.7	2.0	23.5	69.8	4.69	0.55
21	**Çocuklar için sağlanan sosyal faaliyetler**	143	0.0	0.7	2.7	28.2	64.4	4.63	0.58
25	**Ailelerin eğitim süreci hakkında bilgilendirilmesi**	145	0.7	0.0	2.0	28.9	65.8	4.63	0.6
7	**Okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel özellikleri**	143	0.0	0.7	2.7	30.9	61.7	4.6	0.58
6	**Sınıftaki çocuk sayısı**	145	0.0	1.3	4.0	28.9	63.1	4.58	0.64
19	**Okulda çalışan personelin samimiyet derecesi**	142	0.7	0.7	2.7	32.2	59.1	4.56	0.66
20	**Okulda uygulanan eğitim programı**	141	0.0	1.3	2.0	34.9	56.4	4.55	0.62
12	**Sınıfta kullanılan materyaller**	145	0.0	0.7	5.4	37.6	53.7	4.48	0.64

8	**Okulun kahvaltı/ öğle yemeği/ ara öğün imkânını sağlaması**	144	0.7	4.0	4.7	26.8	60.4	4.47	0.83
17	**Okulun ilkeleri**	142	0.0	0.7	4.7	39.6	50.3	4.46	0.63
26	**Ev-okul işbirliği**	144	0.7		4.7	43.6	47.7	4.42	0.7
13	**Okuldaki öğretmen dışındaki diğer personelin niteliği**	145	0.0	1.3	8.1	36.9	51.0	4.41	0.7
5	**Sınıftaki öğretmen sayısı**	144	0.0	3.4	5.4	36.9	51.0	4.4	0.75
31	**Okulun web sayfasından okulda yapılan etkinlikler ile ilgili ayrıntılı bilgi alınabilmesi**	143	0.7	2.7	9.4	41.6	41.6	4.26	0.8
9	**Başkalarından alınan olumlu tavsiyeler**	145	0.7	3.4	8.7	43.6	40.9	4.24	0.81
33	**Okulun çalışma saatleri**	141	0.7	4.0	5.4	46.3	38.3	4.24	0.8
18	**Okulda aile eğitimleri verilmesi**	144	1.3	2.0	14.1	48.3	30.9	4.09	0.82
1	**Okul öncesi eğitim kurumunun eve yakınlığı**	143	4.7	5.4	16.1	42.3	27.5	3.86	1.05
10	**Eğitim için okula ödenen ücret**	144	4.7	3.4	20.1	40.9	27.5	3.86	1.03
16	**Okulun servis imkânı sağlaması**	144	9.4	8.7	8.1	41.6	28.9	3.74	1.25
32	**Okulu seçen diğer ebeveynlerin niteliği**	143	5.4	8.7	17.4	44.3	20.1	3.68	1.08
29	**Okul ile ilgili yapılan reklamlar**	143	8.1	16.1	24.2	35.6	12.1	3.29	1.14
2	**Okul öncesi eğitim kurumunun benim işime ya da eşimin işine yakınlığı**	141	18.1	9.4	13.4	34.9	18.8	3.28	1.4

*Önem düzeyi yüzdeleri N=207 toplam örneklem büyüklüğü üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 14. Üst SED'de yer alan ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih ölçütlerinin önem düzeylerine yönelik betimsel istatistikler

Tercih Ölçütü		**n**	**Önem Düzeyi (%)***					**Ort.**	**SS**
			Hiç Önemli Değil	**Çok Az Önemli**	**Biraz Önemli**	**Önemli**	**Çok Önemli**		
3	**Okul öncesi eğitim kurumunda olumlu bir atmosferin bulunması**	28	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	5.00	0.00
4	**Okul öncesi eğitim kurumunda güvenli bir ortamın sunulması.**	28	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	5.00	0.00
28	**Okulun temizliği**	27	0.0	0.0	0.0	3.6	92.9	4.96	0.19
22	**Okulda verilen eğitimin nitelikli olması**	27	0.0	0.0	0.0	7.1	89.3	4.93	0.27
30	**Öğretmenlerin mesleki yeterliliği**	27	0.0	0.0	0.0	7.1	89.3	4.93	0.27
23	**Çocukların farklı gelişim alanlarının desteklenmesi**	27	0.0	0.0	0.0	10.7	85.7	4.89	0.32
14	**Öğretmenin iletişim becerisi**	28	0.0	0.0	3.6	10.7	85.7	4.82	0.48
15	**Öğretmenin tecrübesi**	28	0.0	0.0	3.6	10.7	85.7	4.82	0.48
27	**Ailelerin çocuğun gelişimi hakkında bilgilendirilmesi**	27	0.0	0.0	3.6	10.7	82.1	4.81	0.48
11	**Öğretmenin eğitim düzeyi**	28	0.0	0.0	0.0	21.4	78.6	4.79	0.42
8	**Okulun kahvaltı/ öğle yemeği/ ara öğün imkânını sağlaması**	28	0.0	3.6	0.0	14.3	82.1	4.75	0.65
21	**Çocuklar için sağlanan sosyal faaliyetler**	27	0.0	0.0	3.6	21.4	71.4	4.70	0.54
24	**Çocuğun bakımının sağlanması**	26	3.6	0.0	0.0	14.3	75.0	4.69	0.84
7	**Okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel özellikleri**	28	0.0	0.0	0.0	32.1	67.9	4.68	0.48
19	**Okulda çalışan personelin samimiyet derecesi**	27	0.0	0.0	3.6	25.0	67.9	4.67	0.56
25	**Ailelerin eğitim süreci hakkında bilgilendirilmesi**	27	0.0	0.0	3.6	28.6	64.3	4.63	0.57
12	**Sınıfta kullanılan materyaller**	28	0.0	0.0	3.6	32.1	64.3	4.61	0.57

13	**Okuldaki öğretmen dışındaki diğer personelin niteliği**	28	0.0	3.6	7.1	21.4	67.9	4.54	0.79
9	**Başkalarından alınan olumlu tavsiyeler**	28	0.0	0.0	10.7	28.6	60.7	4.50	0.69
17	**Okulun ilkeleri**	27	3.6	0.0	3.6	28.6	60.7	4.48	0.89
33	**Okulun çalışma saatleri**	27	0.0	0.0	7.1	35.7	53.6	4.48	0.64
6	**Sınıftaki çocuk sayısı**	28	0.0	3.6	3.6	39.3	53.6	4.43	0.74
5	**Sınıftaki öğretmen sayısı**	28	7.1	0.0	3.6	25.0	64.3	4.39	1.10
20	**Okulda uygulanan eğitim programı**	26	0.0	3.6	7.1	35.7	46.4	4.35	0.80
26	**Ev-okul iş birliği**	27	0.0	3.6	7.1	46.4	39.3	4.26	0.76
1	**Okul öncesi eğitim kurumunun eve yakınlığı**	28	3.6	0.0	14.3	32.1	50.0	4.25	0.97
31	**Okulun web sayfasından okulda yapılan etkinlikler ile ilgili ayrıntılı bilgi alınabilmesi**	27	0.0	7.1	14.3	42.9	32.1	4.04	0.90
18	**Okulda aile eğitimleri verilmesi**	27	3.6	7.1	21.4	32.1	32.1	3.85	1.10
2	**Okul öncesi eğitim kurumunun benim işime ya da eşimin işine yakınlığı**	28	10.7	0.0	25.0	32.1	32. 1	3.75	1.24
10	**Eğitim için okula ödenen ücret**	28	7.1	10.7	17.9	39.3	25.0	3.64	1.19
32	**Okulu seçen diğer ebeveynlerin niteliği**	27	7.1	10.7	21.4	32.1	25.0	3.59	1.22
16	**Okulun servis imkânı sağlaması**	27	25.0	10.7	3.6	25.0	32.1	3.30	1.66
29	**Okul ile ilgili yapılan reklamlar**	26	28.6	17.9	25.0	14.3	7.1	2.50	1.30

*Önem düzeyi yüzdeleri N=207 toplam örneklem büyüklüğü üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 12'de görüldüğü gibi alt SED'de yer alan ebeveynler tarafından, 33 ölçütten 26 tanesi "çok önemli" iken 6'sı "önemli" ve 1 tanesi "biraz önemli" görülmüştür. Alt SED'de yer alan ölçütlerden "en önemli" olanlar; öğretmenin iletişim becerisi (%89,3), okul öncesi eğitim kurumunda güvenli bir ortamın sunulması (%85,7), öğretmenin tecrübesi (%82,1) ve okulun temizliği (%82,1)'dir. Alt SED'de yer alan ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumunun ebeveynlerin işlerine yakınlığı (%33,3), okul öncesi eğitim kurumunun eve yakınlığı (%7,1) ve okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel özellikleri (%3,7) ölçütlerini "biraz önemli" gördükleri bulunmuştur.

Tablo 13'te görüldüğü gibi orta SED'de yer alan ebeveynlerce 33 ölçütten 26 tanesi "çok önemli" iken 5'i "önemli" ve 2 tanesi "biraz önemli" görülmüştür. Orta SED'de yer alan ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumunda güvenli bir ortamın sunulması (%95,9), öğretmenin iletişim becerisi (%89,7) ve okulun temizliği (%89,0) ölçütlerini "çok önemli" gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumunun ebeveynlerin işlerine yakınlığı (%19,1), okulun servis imkânı sağlaması (%9,7) ve okul ile ilgili yapılan reklamlar (%8,4) ise orta SED'de yer alan ebeveynler tarafından "biraz önemli" görülen ölçütler arasında yer almaktadır.

Tablo 14'te görüldüğü gibi üst SED'de yer alan ebeveynlerce 33 ölçütten 26 tanesi "çok önemli" iken 5'i "önemli" görülmektedir. "Biraz önemli" ve "çok az önemli" görülen birer ölçüt bulunmaktadır. Üst SED'de yer alan ölçütlerden okul öncesi eğitim kurumunda olumlu bir atmosferin bulunması (%100,0), okul öncesi eğitim kurumunda güvenli bir ortamın sunulması

(%100), okulun temizliği (% 96,3) ve okulda verilen eğitimin nitelikli olması (%92,6) ölçütlerinin ebeveynler tarafından "çok önemli" olduğu bulunmuştur. Okul ile ilgili yapılan reklamlar (%30,8), okulun servis imkânı sağlaması (25,9) "biraz önemli" ve okul öncesi eğitim kurumunun ebeveynlerin işlerine yakınlığı (10,7) ölçütleri ise üst SED'de yer alan ebeveynler tarafından "çok az önemli" olarak nitelendirilmiştir.

Sosyoekonomik düzeylere göre elde edilen bulgular doğrultusunda ankette yer alan "okul öncesi eğitim kurumlarında güvenli bir ortamın sunulması" ve "okulun temizliği" ölçütleri Alt, Orta ve Üst SED gruplarının hepsinde "çok önemli" görülen ölçütler arasında yer almaktadır. "Ailenin çocuğun gelişimi hakkında bilgilendirilmesi" ölçütleri Orta SED 'de yer alan ebeveynler tarafından "çok önemli" görülen ölçütlerin ilk sıralarında yer alırken; Alt ve Üst SED'de yer alan ebeveynler için "çok önemli" görülmekte ancak daha alt sıralarda yer almaktadır. "Okulda verilen eğitimin nitelikli olması" ölçütü ise Üst SED'de yer alan ebeveynler tarafından "çok önemli" görülen ölçütlerin ilk sıralarında yer alırken; Orta SED grubunda yer alan ebeveynler için "çok önemli" görülen ölçütler arasında ancak daha alt sıralarda yer almaktadır. Bunlara ek olarak, aynı maddenin Alt SED grubunda yine "çok önemli" görüldüğü ancak bu gruplama içerisinde alt sıralarda yer aldığı fark edilmiştir.

"Eğitim için okula ödenen ücret" ve "okulda aile eğitimleri verilmesi" ölçütlerinin Alt SED grubu için "çok önemli" görüldüğü bulunmuş iken; Orta ve Üst SED grupları için "önemli" görülen ölçütler arasında yer aldığı fark edilmiştir. "Okulun servis imkânı sağlaması" Alt ve Orta SED grupları için "önemli" görülürken; Üst SED grubu için "biraz önemli" görülen bir ölçüttür. "Okulun web sayfasından okulda yapılan etkinlikler ile ilgili ayrıntılı bilgi alınabilmesi" Orta SED grubunda yer alan ebeveynler tarafından "çok önemli" görülmekte iken Alt ve Üst SED grubunda yer alan ebeveynler tarafından "önemli" görülmektedir. "Başkalarından alınan olumlu tavsiyeler" ölçütünün Orta ve Üst SED'de yer alan ebeveynler için "çok önemli" görülen ölçütler arasında yer aldığı bulunmuştur. Üst SED grubunda yer alan ebeveynlere göre bu ölçüt "çok önemli" görülen ölçütler arasında daha üst sıralarda yer almaktadır. Alt SED'de yer alan ebeveynlere göre ise "başkalarından alınan olumlu referanslar" "önemli" görülen ölçütler arasındadır. "Okul öncesi eğitim kurumunun eve yakınlığı" Alt ve Orta SED gruplarında "önemli" görülen ölçütler arasında iken; Üst SED grubunda "çok önemli" görülen ölçütler arasındadır. "Okul ile ilgili yapılan reklamlar" ölçütü Alt SED grubunda yer alan ebeveynler tarafından "önemli"; Orta SED grubundaki ebeveynlere göre "biraz önemli" ve Üst SED grubu için ise "çok az önemli" bir ölçüt olarak görülmektedir. "Okul öncesi eğitim kurumunun ebeveynlerin işlerin yakınlığı" ölçütü Alt ve Orta SED grupları için "biraz önemli" iken Üst SED grubu için "önemli" görülmüştür. Ankette

yer alan bütün ölçütlerin tüm SED grupları tarafından belli derecede öneme sahip olduğu bulunmuştur. Yani, hiçbir ölçüt ebeveynler tarafından "hiç önemli değil" olarak görülmemiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Çocuğun doğumundan itibaren başlayan ve ilkokula başladığı güne kadar olan; bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönem olan okul öncesi yıllar bireyin hayatının en önemli yıllarıdır. Bu süreçte çocuğa sağlanacak deneyimler ve imkânlar daha sonraki yıllarda deneyimleyeceği yaşantılarını, dolayısıyla öğrenim yaşantılarını da etkiler niteliktedir (Arı,2005; Oktay, 1999).

Eğitim ilk olarak ailede başlar ve çocuk etkin olarak ailesi ve çevresi ile etkileşimi sonucu çeşitli öğrenme deneyimleri yaşar. Ancak çocuğun yaşı ilerledikçe aile tek başına çocuğun gelişimsel anlamda tüm ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilir (Kıldan, 2010). Bu süreçte, okul öncesi döneme ulaşan nitelikli, sağlıklı bir birey olma yolunda ilerleyen çocuk; gelişiminin her açıdan desteklendiği, eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim kurumuna başlar. Erken yaşlarda başlayan eğitim, ilerleyen yıllardaki deneyimleri biçimlendirdiğinden hareketle, çocuğun ilk okul deneyimi olan okul öncesi eğitim kurumu çocuğun hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu süreçte kurum tercihinde söz sahibi olan aileler çocukları için okul öncesi eğitim kurumu seçerken farklı kriterlere sahiptirler ve okul seçiminde kendileri için önemli olan bu kriterleri göz önünde bulundurarak çocuklarını gönderecekleri okul öncesi eğitim kurumuna karar verirler.

Yukarıda yazılanlar dikkate alınarak bu çalışmada ebeveynlerin sosyoekonomik düzeylerine göre okul öncesi eğitim kurumu tercih ölçütlerini önemli görme düzeyleri açısından farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre ebeveynler okul öncesi eğitim kurumu tercihlerinde tüm ölçütleri belli düzeyde dikkate almışlardır ve bu sonuç yapılan daha önceki çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Ancak, ebeveynlerin tercih esnasında değerlendirdikleri ölçütlere verdikleri önemin düzeyi değişmektedir. Ebeveynler 'okul öncesi eğitim kurumunun güvenliği, öğretmenin iletişim becerileri, okulun temizliği, öğretmenin mesleki yeterliliği ve çocukların farklı gelişim alanlarının desteklenmesi' ölçütlerini "çok önemli" ilk beş ölçüt olarak nitelendirmişlerdir. Bu bulgular alan yazında yer alan birçok araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Aktaş Arnas, 2002; Bell, 2007, Cengiz, Titrek ve Akgün, 2007; Polat ve Çelmeli, 2015; Sevinç, 2006; Şahan, 2014; Şimşek ve İvrendi, 2014; Topaç ve diğerleri, 2012; Tuğrul ve Tokuç, 2007).

Hesapçıoğlu ve Nohutçu'nun (1999) özel okullarda ilköğretim ve liseye devam eden çocukların ebeveynlerinin kurumda aradıkları özellikleri incelediği çalışmanın sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları arasında da benzerlikler bulunmaktadır. Örneğin her iki çalışmada da 'okulun servis imkânı sağlaması', 'maddi koşullar-eğitim için okula ödenen ücret' gibi ölçütlerin genel ortalamanın üzerinde önem taşıdığı ve önemli görüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ve benzeri ortak bulgular, eğitim kademesi değişse dahi ebeveynlerin eğitim kurumlarından beklentilerinin benzer olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan dikkati çeken bir farklılık olarak, bu çalışma sonucunda 'çocuklar için sağlanan sosyal faaliyetler', 'okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel özellikleri' ve 'aile ile iletişim kurma' ölçütlerinin ebeveynler tarafından "çok önemli" görüldüğü ortaya çıkmışken, Hesapçıoğlu ve Nohutçu'nun (1999) çalışmasında bu ölçütlerin genel ortalamanın altında önem derecesine sahip olduğu görülmüştür. Bu farklılık, okul öncesi dönemde ebeveynlerin, okulun sosyal ve fiziksel olanaklarının yanında ebeveyn-okul iş birliğine yönelik duyarlılık ve beklentilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Yurt dışında yapılmış çalışmalar kapsamında, okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin eğitim kurumu seçme ölçütlerine dair sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılabilmiş olmasına rağmen, diğer eğitim kademelerindeki çocukların ebeveynleri ile yapılmış daha fazla sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu tercihlerinde dikkate aldıkları ölçütlerin, sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaşabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmalarda da benzer şekilde eğitim kademesi değişse de ebeveynlerin eğitim kurumu seçimlerinde bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer ölçütleri önemli gördükleri belirlenmiştir. Glenn-Applegate, Justice ve Kaderavek, (2016) çalışmasında ebeveynlere göre öğretmen çocuk etkileşimindeki olumlu ilişkinin ve öğretmen niteliğinin önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Genel olarak çalışmalarda 'eğitim kurumunun güvenli bir ortam sağlaması', 'öğretmen nitelikleri', 'okulda verilen eğitimin niteliği' gibi özellikler ebeveynlerin öncelikli olarak dikkate aldığı ölçütler arasındadır (Bell, 2007; Burgess, Greaves, Vignoles ve Wilson, 2015; Cunningham, 2013; Gleaser, Poftak ve Tobio, 2013; Joshi, 2014; Lacireno- Paquet ve Brantley, 2008; Räty, 2013; Smreaker ve Honey, 2015). Bu genel uyum ve benzerliğin yanı sıra bazı farklılıklar da dikkat çekmektedir. Örneğin bu çalışma sonucunda ebeveynlerin "önemli" olarak nitelendirdikleri 'okul öncesi eğitim kurumunun eve yakınlığı' ölçütü; Cunningham (2013), Glaeser ve diğerleri (2013), Räty (2013), Joshi (2014), Burgess ve diğerleri (2015) ve Smreaker ve Honey (2015) tarafından yapılan çalışmaların sonucunda "çok önemli" olarak belirtilmiştir. Ancak, He ve Giuliano (2018) çalışmalarında bir okulun tercih edilen nitelikli bir konumda yer almasının ve kaliteli eğitim vermesinin, daha çok tercih edilmesini sağladığını vurgulamışlardır. Buna ek olarak, Bell (2007) çalışmasında ebeveynlerin okul tercih süreçlerinde eğitimin niteliğini değerlendirirken okula

devam eden öğrencilerin davranışlarını gözlemleyerek bir değerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda ebeveynler için okulu tercih eden diğer kişilerin de önemli olduğu görülmüştür. Bunun nedeni ebeveynler tarafından çocuğun iletişim içinde olduğu kişilerin de nitelikli olması gerektiği şeklinde ifade edilmiştir. Velliaris ve Willis (2013) ve Lacireno- Paquet ve Brantley (2008) tarafından yapılan çalışmalarda ebeveynlerin okul tercihlerinde ilk olarak 'başkalarından alınan olumlu tavsiyeleri dikkate aldıkları bulunmuştur. Bu çalışmada ise 'başkalarından alınan olumlu tavsiyeler' ölçütü "çok önemli" olarak nitelendirilen ilk beş ölçüt arasında yer almamaktadır. Joshi (2014), çalışmasında aynı sosyoekonomik düzeyden gelen kişilerin oluşturduğu sosyal çevrelerin ebeveynlerin tercihlerini etkilediği ve okul tercihinde bu ölçütün "çok önemli" olarak görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Ebeveynlerin dâhil oldukları sosyal çevreden, okullar ile ilgili bilgi aldıkları ve bu bilgiler ışığında tercih yaptıkları görülmüştür. Çalışmasında benzer sonuca ulaşan Bell (2007), bu durumun ebeveynlerin kendi sosyal çevrelerinden kopmayacak biçimde okulları tercih ettiklerini ve eğitim süreçlerinde benzer sosyal çevreden gelen ailelerle daha rahat etkileşim kurabildiklerini vurgulamıştır. Bu sonuç ile benzer şekilde Gleaser ve diğerlerinin (2013) yaptığı çalışmada yakındaki okulların tercih edilebilirliği ile ırksal mahalle oluşumu arasında bir bağlantı bulunmuştur. Yani, ebeveynler okul tercih ederken ait oldukları ırkın yoğun olduğu okullara daha çok rağbet göstermişlerdir. Lacireno-Paquet ve Brantley (2008), Velliaris ve Willis (2013) ile Kosunen ve Carrasco (2016) de çalışmalarında, ebeveynlerin ait oldukları sosyal çevrelerinin okul tercihlerini etkilediğini ve tercih aşamasında ebeveynlerin sosyal çevrelerinden okul ile ilgili edindikleri bilgilerin seçimleri için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Bu durumun 'okulu seçen diğer ebeveynlerin niteliği' ölçütü ile örtüştüğü düşünülebilir. Buna göre, bahsedilen çalışmalar ve bu çalışma sonucu elde edilen bulgulara göre 'okulu seçen diğer ebeveynlerin niteliği' ölçütünün ebeveynler tarafından önemli görülme düzeyleri arasında fark vardır. Bu çalışmada ebeveynler 'okulu seçen diğer ebeveynlerin niteliği' ölçütünü okul öncesi eğitim kurumu tercihlerinde "önemli" olarak nitelendirmişlerdir.

Ebeveynlerin, okul öncesi eğitim kurumu tercihlerinde 'okulda aile eğitimlerinin verilmesi, okul öncesi eğitim kurumunun eve yakınlığı, eğitim için okula ödenen ücret, okulun servis imkânı sağlaması ve okulu seçen diğer ebeveynlerin niteliği' ölçütlerini "önemli" gördükleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin 'okul öncesi eğitim kurumunun kendilerinin ya da eşlerinin işyerlerine yakınlığı ve 'okul ile ilgili yapılan reklamlar' ölçütlerini "biraz önemli" olarak gördükleri bulunmuştur. Çalışmada "çok az önemli" ya da "önemsiz" görülen ölçütlerin yer almadığı belirlenmiştir. Burgess ve diğerleri (2015) ile Kosunen ve Carrasco (2016) yürüttükleri çalışmalarında ebeveynlerin çocukları için eve yakın olan okulları tercih ettiklerini gösteren sonuçları bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Glenn-Applegate ve diğerleri (2016) de araştırmalarında ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu

tercih ederken kurumun güvenliğine ve eve yakın olmasına çok önem verdiklerini belirtmektedirler. Diğer bir deyişle ebeveynlere göre okul öncesi eğitim kurumunun çocuklara kazandıracağı akademik becerilerden ziyade okulun güvenli bir ortam sağlaması ve okula ulaşım sürecinde çocukların rahat etmesi daha öncelikli sırada yer almıştır. Bell (2007) ise çalışmasında okula ulaşım konusunda yakın mesafedeki okulların tercih edilmesinin güvenlik ve çocuklara daha rahat ulaşım imkânı sağladığını belirtmektedir. Aileler, bu durumu kolaylaştırıcı olmakla birlikte zaman ve maddi açıdan daha ekonomik olarak değerlendirmişlerdir.

Çalışmaya katılan ebeveynlerin genelinin orta sosyoekonomik düzeye sahip aileler olduğu belirlenmiştir. Alt, orta ve üst SED'de yer alan ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu tercihlerinde dikkate aldıkları ölçütlere verdikleri önem düzeyleri benzerlik göstermektedir. Her üç grupta da 'okul öncesi eğitim kurumunun güvenliği ve temizliği' "en önemli" görülen; 'kurumun ebeveynlerin işlerine yakınlığı' da tercihlerde "önemsiz" olarak nitelendirilen ölçütler arasında yer aldığı görülmüştür. Öğretmenlerin ve sunulan eğitimin niteliği, çok önemli görülse de bu ölçütlerden sonra gelmektedir. Bu durum ailelerin okul tercihlerindeki öncelikli ölçütlerinin, tamamlayıcı özellikler olduğunu göstermektedir. Güvenlik ve hijyen gibi dolaylı gereklilikler, verilen okul öncesi eğitimin içeriğinin ve niteliğinin ön plana çıkmasını engelleyebilmektedir. Literatür taraması aşamasında, yapılan araştırmalarda ebeveynlerin sosyoekonomik düzeylerine göre alt, orta ve üst grupların belirlenmesinde indeks çalışmalarının yapıldığına rastlanmamıştır. Ancak ebeveynlerin sadece gelir durumları dikkate alınarak belirlenen gruplara dair çalışmalar mevcuttur. Kosunen ve Carrasco (2016) çalışmalarında alt ve orta SED'de bulunan aileler kurum tercihlerinde çocuklarının fiziksel ve zihinsel güvenliklerini ön planda tutarken üst SED'de bulunan ailelerin sosyal düzen açısından homojen olan okulları tercih ettikleri saptanmıştır. Üst SED'de bulunan ailelerin seçimlerinin kurum içerisinde sağlanan sosyal düzendeki homojenlik ile çocuklarına gelecekte eğitimsel ve mesleki açıdan sosyal bağlar sağlamak istemesinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Şimşek ve İvrendi'nin (2014) ebeveynlerin aylık gelirlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin incelendiği çalışmasında düşük gelirli ailelerin yüksek gelirli ailelere göre okul öncesi eğitim kurumundan eğitimin niteliğine yönelik daha yüksek beklentilere sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgularda alt SED'de yer alan ebeveynlerin 'öğretmenin iletişim becerisi ve öğretmenin tecrübesi' ölçütlerini "en önemli" olarak gördüğü bulunmuştur. Yıldırım (2012), eğitimin kalitesini belirleyen faktörleri beş başlıkta toplamıştır. Bu faktörlerden birisi öğretim sürecidir. Öğretim sürecinin temel bileşenlerinden olan öğretmen, kaliteyi belirleyen etmenlerden biridir. Şimşek ve İvrendi'nin (2014) çalışmasından elde edilen öğretmene dair özellikleri içeren ölçütlerin eğitimin kalitesi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Buna göre; bu çalışmada alt SED'de yer alan ebeveynlerin okul tercihlerinde "en önemli" gördükleri ölçütlere ilişkin sonuçlar

ile Şimşek ve İvrendi'nin (2014) araştırmasının sonuçları örtüşmektedir. Cengiz ve diğerleri (2007) yaptıkları çalışmada üst gelir grubunda yer alan ailelerin okulun şehir merkezine yakınlığını önemli gördüklerini bulmuştur. Aynı çalışmada sınıf mevcudunun az olmasının ise alt gelir grubundaki aileler için önemli bir ölçüt olduğu görülmüş ve çocukların nitelikli eğitim almaları ile ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları düşünüldüğünde, okul öncesi eğitim kurumunun eve yakınlığı ya da kurumun ebeveynlerin işlerine yakınlığı ebeveynler tarafından "önemli" görülmemiştir. Bu bağlamda bu çalışma ve Cengiz ve diğerlerinin (2007) çalışma bulguları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Burgess ve diğerleri (2015) çalışmasında ulaşılan anaokulunda sergilenen akademik performansın ebeveynlerin kurum seçimlerini önemli düzeyde etkilediğini gösteren sonucu bu araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir.

Bu kapsamda bu araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak ileri araştırmalar için okul güvenliği ve hijyen konularının ön plana çıkmasının gerekçelerine yönelik derinlemesine araştırmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca daha geniş bir örneklemde ve daha fazla sosyoekonomik düzey kategorisindeki ebeveynler ile benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acer, D. (2014). Erken çocukluk eğitiminde fiziksel ortam ve özellikleri. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s.374-399). Ankara: Pegem Akademi.

Anıl, D. ve İnal, H. (2017). *Psikofizikte ölçekleme uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

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

Arı, M. (2005). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 31-34). İstanbul: Morpa Kültür.

Aktaş Arnas, Y. (2002). Velilerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik tutumları. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(10), 24-36.

Barbarin, O. A., McCandies, T., Early, D., Clifford, R. M., Bryant, D., Burchinal, M,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.

Bell, C. A. (2007). Space and place: Urban parents' geographical preferences for schools. *The Urban Review*, *39*(4), 375-404.

Benner, A. D. ve Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher education expectations and low- income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, *99*(1), 140-153.

Biber, K. (2010). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, önemi ve ilkeleri. S. Tümkaya ve F. Gülaçtı (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 25- 67). Ankara: Nobel.

Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A. ve Wilson, D. (2015). What parents want: School preferences and school choice. *The Economic Journal, 125*, 1262-1289.

Cengiz, G., Titrek, O. ve Akgün, Ö.E. (2007). Öğrencilerin ortaöğretim kurumu tercihinde okullarla ilgili faktörlerin etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 4*(1), 1-22.

Cunningham, J. (2013). *Comprehensive school choice policy a guide for legislators*. Erişim adresi: http://www.ncsl.org/research/education/school-choice-vouchers.aspx

Glaeser, E., Poftak, S., ve Tobio, K. (2013). What do parents want? An exploration of school preferences expressed by Boston parents. *Harvard Kenndy School Faculty Research Working Paper Series*. Erişim adresi: https://www.hks.harvard.edu/publications/what-do-parents-want-exploration-school-preferences-expressed-boston-parents

Glenn-Applegate, K., Justice, L. M. ve Kaderavek, J. (2016). How do caregivers select preschools? A study of children with and without disabilities. *Child youth care forum*, *45*, 123- 153.

Haktanır, G. (2012). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun100'üncü yılına doğru ülkemizde okul öncesi eğitim. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.310). Ankara: Anı.

He, S. Y. ve Giuliano, G. (2018). School choice: understanding the trade-off between travel distance and school quality. *Transportation, 45*, 1475-1498.

Hesapçıoğlu, M. ve Nohutçu, A. (1999). Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların reklam stratejileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *11*, 183-202.

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.

Joshi, P. (2014). Parent decision-making when selecting schools: The case of Nepal. *Prospects*, *44*(3), 411-428.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Katz, L. (2003, Ekim, 5-11). *What is basic to all our children: a contemprorary perspective*, OMEP, World Counsel and Conference, Kuşadası. İstanbul: Ya-Pa.

Keskin, H. D. ve Bilgin Turna, G. (2010). Ailelerin devlet ya da özel okul tercihlerini etkileyen faktörler (Rize örneği). *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *19*(2), 411-426.

Kıldan, O. (2010). Okul öncesi eğitim bağlamında; "Eğitim hizmetlerinde kalite". *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15*(2), 111-130.

Kosunen, S. ve Carrasco, A. (2016). Parental preferences in school choice: comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland. *Compare: A Journal of Comparative snd International Education*, *46*(2), 172-193.

Kuru Turaşlı, N. (2009). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.1-24). Ankara: Anı.

Kuru Turaşlı, N. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.2-23). Ankara: Anı.

Lacireno-Paquet, N. ve Brantley, C. (2008). *Who chooses schools, and why?* The Great Lakes Center for Education Research ve Practice. Erişim adresi: http://greatlakescenter.org/docs/Policy_Briefs/LacirenoPaquet_Who%20Chooses%20Schools.pdf

MEB (2013). *0-36 ay çocukları için eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (EBADER) eğitimci kitabı.* Ankara: MEB.

MEB (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği.* Ankara: MEB.

Morris, R. ve Perry, T. (2019). Private schools for free? Parents' reasons for choosing a new Free School for their child. *Cambridge Journal of Education*. doi: 10.1080/0305764X.2019.1571561

OECD (2002). *OECD istatistiksel terimler sözlüğü PISA ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi (ESCS).* Erişim adresi: https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5401

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem.* İstanbul: Epsilon.

Ömeroğlu, E., Yazıcı, Z. ve Dere, H., (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ebeveynin eğitime katılımı. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 440-446). İstanbul: Morpa Kültür.

Polat, C. ve Çelmeli, Ö. (2015). Okul öncesi kurumu seçiminde tüketici tercih etkenleri. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *8*, 144-166.

Räty, H. (2013). Intention in school choice among Finnish parents. *Educational Studies, 39*(2), 219-222.

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

Seyfullahoğulları, A. (2012). Ailelerin anaokullarından beklentileri üzerine bir araştırma. *The Journal of Marmara Social Research, 2*, 1-15.

Smreaker, C. ve Honey, N. (2015). The desegregation aims and demographic contexts of magnet schools: How parents choose and why siting policies matter. *Peabody Journal of Education, 90*(1), 128-155.

Şahan, H. (2014). The effect of hidden curriculum on the criteria parents use to select schools and teachers. *Educational Resarch and Reviews, 9*(23), 1291-1300.

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

Topaç, N., Yaman, Y., Ogurlu, Ü. ve İlgar, L. (2012, Eylül, 24-26). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ailelerin okul öncesi eğitim kurumu seçerken göz önünde bulundurdukları ölçütlerin incelenmesi*, Cyprus New Trends on Global Education Conference, Girne.

Tuğrul, B. ve Tokuç, H. (2007, Kasım, 15-17). *Anne ve babaların okul öncesi eğitim hakkındaki görüş ve beklentilerinin incelenmesi*. 1. Ulusal İlköğretim Kongresi Bildiri Kitabı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Velliaris, D. M., ve Willis, C. R. (2013). School choice for transnational parents in Tokyo. *Journal of Research in International Education, 12*(3), 228–238.

Waitoller, F. R. ve Lubienski, C. (2019). Disability, race, and the geography of school choice: Toward an intersectional analytical framework. *AERA Open*, *5*(1), 1-12.

Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

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

Yıldırım, K. (2012). PİSA 2006 verilerine göre Türkiye'de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(2), 229-255.

Yılmaz, N. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitimi. M. Sevinç (Ed.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s.13). İstanbul: Morpa.

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Cilt 3 Sayı 2 Ekim 2019 s.380-405

Journal of Early Childhood Studies
Volume 3 Issue 2 October 2019 pp.380-405

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşlerinin incelenmesi

Investigation of pre-school education teachers' opinions concerning children's rights and children participation rights

İshak Kozikoğlu[1]

Makale Geçmişi
Geliş : 14 Mayıs 2019
Düzeltme : 11 Temmuz 2019
Kabul : 23 Temmuz 2019
Çevrimiçi : 24 Temmuz 2019

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Öz: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Durum çalışması olarak desenlenen bu araştırma, Van ilinde görev yapan 30 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çocuk hakları denilince daha çok yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları ve katılım haklarına vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocuk katılım haklarına ilişkin en çok çocukların görüşlerini serbestçe ifade etmeleri ve kendileriyle ilgili karar alma süreçlerine katılma haklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çocuk hakları ve çocuk katılım hakları konusundaki uygulamalarının okul öncesi dönemde öğrenmenin doğasına uygun şekilde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çocuklara haklarını öğretirken ve çocukların katılım hakkını sağlarken en çok ailelerin geleneksel tutumundan dolayı sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların bilişsel/gelişimsel özellikleri, kendilerini ifade etmede zorlanmaları veya çekingen davranmalarından kaynaklı sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk hakları; Çocuk katılım hakkı; Okul öncesi öğretmenleri; Erken çocukluk

Article History
Received : 15 May 2019
Revised : 11 July 2019
Accepted : 23 July 2019
Online : 24 July 2019

Article Type
Research Article

Abstract: The aim of this study is to determine pre-school teachers' opinions concerning children's rights and children's participation rights. This case study was conducted with 30 pre-school teachers working in Van province. In this study, semi-structured interview form was used for data collection. The data were analyzed with descriptive analysis. As a result of this study, it was concluded that majority of teachers emphasize vital, development, protection and participation rights when they refer to children's rights. It was concluded that concerning children's participation rights teachers emphasized students' rights to freely express their views and participate in decision-making processes related to them. It was concluded that teachers' activities in pre-school period concerning children's rights and their participation rights are in accordance with the nature of the child's learning. It was determined that the most important problem that teachers face during teaching children the rights and providing children with participation rights is because of the traditional attitude of families. In addition, it was concluded that teachers face problems because of children's cognitive/developmental characteristics, having difficulty in expressing themselves or being shy because of parents' repressive attitude.

Keywords: Children rights; Children participation rights; Pre-school teachers; Early childhood

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932166

[1]Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ishakkozikoglu@yyu.edu.tr, ORCID: http://orcid.org/0000-0003-3772-4179

Atıf için/To cite this article:
Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 380-405. doi:http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932166

SUMMARY

Introduction

Bringing up the individuals with cognitively, emotionally and psycho-socially healthy and conscious who are aware of their rights and obligations will be possible by providing supportive environments in which they can have positive experiences in the family, school and society. First of all, it is necessary for children to know their rights and freedoms to be able to express their opinions easily and to be able to decide on matters that concern them. This leads us to the concept of children's rights. It is important for the individuals in the society (family, school and environment) to know and apply children's rights in order to protect the rights of children in a healthy way.

The aim of this study is to determine pre-school teachers' opinions concerning children's rights and children participation rights. For this purpose, the following questions are addressed in this study:

1. What are children's rights and children's participation rights according to the opinions of the teachers?
2. What are pre-school teachers' activities that they are practicing concerning children's rights and children's participation rights?
3. What are the problems that pre-school teachers' have experienced concerning children's rights and children's participation rights?
4. What are the suggestions of pre-school teachers concerning children's rights and children's participation rights?

The researches revealed that pre-school period is an important process for cognitive, individual and social-emotional development of the child (Atay, 2009). It is thought that this study will contribute to the related literature in terms of determining preschool teachers' opinions on children's rights and children's participation rights, the activities they practice, the problems they face and their suggestions for solutions.

Method

This case study was conducted with 30 pre-school teachers working in the districts of İpekyolu, Tuşba and Edremit in Van province. In this study, the semi-structured interview form developed by the researcher was used for data collection. The data were analyzed with descriptive analysis.

In order to provide external reliability in this study, detailed explanations about the position of the researcher and the participants were presented, and in order to increase internal reliability, the data were coded separately by two different coders. In order to provide internal validity in this study, the integrity and consistency of the data were examined in detail, and in order to obtain external validity, detailed

explanations were presented concerning the preparation of the interview form, data collection and analysis process.

Results, Conclusion and Discussion

In the interviews with teachers, it was concluded that teachers mostly emphasized vital rights, development rights, protection rights and participation rights when they refer to children's rights. It was concluded that concerning children's participation rights teachers emphasized students' rights to freely express their views and participate in decision-making processes that concern them. It was determined that the practices of pre-school teachers concerning children's rights and children participation rights are based on the activities such as play, drama, story, case study, etc. It was determined that the most important problem that teachers face during teaching children the rights and providing children with the right to participate is because of the traditional attitude of the families. In addition, it was concluded that teachers face problems because of children's cognitive/developmental characteristics, having difficulty in expressing themselves or being shy because of parents' repressive attitude.

Based on the results of this study, it was concluded that teachers' activities in the pre-school period concerning children's rights and their participation rights are in accordance with the nature of the child's learning. In addition, it can be said that pre-school teachers experienced problems in teaching children's rights due to families', children's and their own characteristics. Based on the results of this study and from the suggestions of the interviewed teachers, the following pedagogical implications were presented in this study:

1- Children's rights education programs can be prepared for preschool teachers to ensure child rights and child participation rights in preschool education institutions. Within the framework of these programs, trainings can be provided through web-based and distance education so that all teachers can participate in the trainings. In addition, more concrete learning can be realized by using visual and audio tools such as case studies, audio and videos.
2- Awareness of families on child rights and child participation rights can be provided.
3- School-family communication and cooperation can be supported in pre-school institutions. In this direction; families can participate in decision-making processes, share necessary information about their children, and social/cultural activities can be organized in and out of school for families.
4 - Elective courses on children's rights may be proposed to be added to teacher education programs.
5- This study is limited to pre-school teachers in Van and interview form as data collection tools. Similar studies can be carried out with teachers working in different regions, different education levels (primary, secondary, high school, etc.) and data collection tools such as survey, diary, observation can be used to examine teachers' practices concerning children's rights and children participation rights.

GİRİŞ

Çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-sosyal olarak sağlıklı, kendi hak ve yükümlülüklerinin farkında olan bilinçli bireyler olarak yetişebilmeleri, onların ailede, okulda ve toplumda olumlu yaşantılar geçirebilecekleri destekleyici ortamlar sağlanması ile mümkün olacaktır. Bunun gerçekleşebilmesi için her şeyden önce çocukların kendi hak ve özgürlüklerini bilmeleri, kendi düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri ve kendilerini ilgilendiren konularda karar verebilmeleri gerekmektedir. Bu da bizi çocuk hakları kavramına götürmektedir. Çocuk haklarının sağlıklı olarak korunabilmesi için toplumdaki bireylerin (aile, okul ve çevre) çocuk haklarını bilmesi ve uygulaması önem taşımaktadır.

Çocuk Hakları

Günümüz çağında, çocuğun sahip olduğu temel hak ve özgürlüklerin çocuğa tanıtılması, temel gerekliliklerden biri durumuna gelmiştir. Bu bağlamda, çocuk hakları kavramı ön plana çıkmaktadır. Çocuk hakları, çocuğun özgür bir birey olarak yetişmesinde ve içindeki yaşadığı topluma aktif katılım göstermesinde önemli bir rol oynamaktadır. Çocuk hakları, yasalara ve toplumsal normlara dayalı olarak, dünya üzerindeki çocuk olarak tanımlanan tüm bireylerin sahip olması gereken psikolojik, fiziksel, sosyal ve politik açıdan tüm hakları kapsayan evrensel bir kavram olarak nitelendirilebilir. Bu haklar, çocuğun kendini özgürce ifade edebilmesini, temel hak ve özgürlüklerini bilmesini ve kendini ilgilendiren durumlarda karar alma süreçlerinde aktif rol almasını amaçlamaktadır (Uçuş ve Şahin, 2012). Ayrıca, çocukların toplumda karar alma süreçlerine aktif katılımı, erken yaşlardan itibaren koruma altına alınmalı ve desteklenmelidir (Council of Europe, 2017).

Küçük yaştaki bireylerin hak kavramını algılayabilmesi güç olabilir, fakat yeterli destek sağlanarak onların çocuk haklarına ilişkin farkındalıkları artırılabilir, özellikle kendilerini ifade etme ve katılım sağlama becerileri geliştirilebilir (Casas ve diğerleri, 2006). Bu durumda, okul öncesi eğitiminden başlamak üzere okullara çocuk haklarının öğretilmesi bakımından önemli sorumluluklar düşmektedir. Çocuklara haklarının okul kurumlarında öğretilmesi, hem çocukların haklarını öğrenmesi hem de çocuk haklarının pedagojik katkısı bakımından önem taşımaktadır. Bu durumda okul öncesi eğitim kurumları, çocukları kendi haklarını öğrenecek ve başkalarının haklarını savunacak şekilde eğitmelidir (Lundy ve O'Lynn, 2018).

Çocuk hakları, çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal, toplumsal ve ahlaki olarak özgür, bağımsız ve bilinçli bireyler olarak yetişebilmeleri için çocuklara tanınan hukuksal yetkilerdir (Akyüz, 2015;

Karaman-Kepenekçi, 2010). Çocuk haklarının tanınması süreci çok uzun bir geçmişe sahiptir. Yıllarca çocukların hak sahibi olarak görülüp görülmemesi veya çocuk haklarından bahsetmenin onlara herhangi bir yarar sağlayıp sağlamayacağı tartışılmıştır. Bu tartışmaların sonucunda, genel olarak çocukları hak sahibi olarak görmenin hem kuramsal olarak hem de uygulamada fayda sağlayacağı kanısına varılmıştır (George, 2018). Bu doğrultuda, uluslararası çerçevede çocuk haklarının garanti altına alınması için çeşitli adımlar atılmıştır.

Çocuk hakları, tüm toplumların refah sisteminin bir parçası haline gelmiştir. Çocuk haklarının sağlanmasına yönelik ihtiyaçlar uluslararası düzeyde kabul edilmektedir (Akbar, Hameed, Khan ve Siddiqui, 2019). Çocuk haklarının yasal ve evrensel bir çerçevede tanımlanmasına ve tanınmasına yönelik hazırlanan en önemli belgelerden biri "Çocuk Hakları Sözleşmesi"dir. Çocuk Hakları Sözleşmesi, ilk olarak 1989 yılında Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilmiş ve daha sonra Türkiye de dâhil olmak üzere dünya genelindeki neredeyse tüm ülkelerde yürürlüğe girmiştir. Bu sözleşme; resmi olarak çocuğa haklarını tanıtma, her çocuğun yaşam kalitesini standart bir düzeye getirme amacıyla oluşturulan ve çocukların evrensel anlamda hak ve özgürlüklerini içeren hukuki bir metin olma özelliği taşımaktadır. Sözleşmede yer alan çocuk hakları; yaşamsal haklar (çocuğun temel gereksinimlerinin karşılanmasına ilişkin haklar), gelişme hakları (çocuğun gelişimi için gerekli olan eğitim, oyun, dinlenme, din ve vicdan özgürlüğü gibi haklar), korunma hakları (çocuğun her türlü istismar, ihmal ve sömürüye karşı korunmasına ilişkin haklar) ve katılma hakları (çocuğun ailede, okulda ve toplumda etkin bir rol almasını sağlayan haklar) olmak üzere dört kategoride sınıflandırılabilir (Akyüz, 2015; Franklin, 1993). Bu yönüyle sözleşme, çocuk haklarına ilişkin durumları tek bir çatı altında birleştiren bir belge ve çocukların vatandaşlık vizyonunu belirleyen bir çerçeve olarak düşünülebilir (Roche, 1999). Çocuk hakları sözleşmesinde de vurgulandığı üzere, çocuk katılım hakkı çocuk haklarının önemli bir bileşeni olarak görülebilir. Çocuk katılımıyla ilgili alanyazın (Percy-Smith ve Thomas, 2009; Landsdown, 2011), çocuk haklarının gerçekleştirilmesi için olanaklar ve katılımın niteliğinin önemli olduğunun altını çizmektedir. Ayrıca, alanyazında çocuk katılım hakkının diğer hakların gerçekleştirilmesi sürecini kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Perry-Hazan, 2019). Bu durum, çocuk hakları içerisinde çocuk katılım hakkının önemini ortaya koymaktadır.

Çocuk Katılım Hakkı

Çocuk katılım hakkı, demokrasi ve vatandaşlık kültürünün oluşturulabilmesi bakımından vazgeçilmez bir unsur olarak görülmektedir. Her ne kadar çocuk katılım hakkı yeni bir kavram olmasa da uygulanması halen bir güçlük olarak karşımıza çıkmaktadır (Correia, Camilo, Aguiar ve

Amaro, 2019). Çocuk katılım hakkı, çocuğun görüş ve düşüncelerini rahatça ifade etmesini, bu görüşlerin önemsenmesini ve çocuğun kendisini ilgilendiren süreçlerdeki kararları almada aktif rol üstlenmesini içermektedir (Tüzün ve Sarıışık, 2015). Bir başka deyişle, çocuk katılım hakkı çocuğun ailede, okulda ve toplumda kendisini etkileyebilecek her türlü karar alma süreçlerinde ve etkinliklerde etkin rol almasına ve kendi düşüncelerini özgürce ifade etmesine yönelik haklarını kapsamaktadır (Talay, Aslan ve Belkayalı, 2010). Nitekim Türkiye'nin de 20 yıldır tarafı olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocuğun karar alma süreçlerine katılımı güvence altına alınmaktadır. Bu sözleşme kapsamındaki tüm hakların işe koşulmasında çocuğun katılım hakkının gözetilmesi öngörülmekte ve çocuk katılım hakkı, sözleşmenin temel ilkelerinden biri olarak ön plana çıkmaktadır (Tüzün ve Sarıışık, 2015). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocuk katılım hakkına ilişkin 12. ve 13. maddeler; çocuğun kendisini ilgilendiren ve etkileyen durumlarda karar alma süreçlerine katılma ve görüş belirtme özgürlüğüne sahip olduğunu vurgulamaktadır (Akyüz, 2015; Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2009; Polat, Ersoy ve Toran, 2017).

Erken çocukluk eğitiminde başarının sağlanabilmesi ancak katılımcı bir pedagojiyle mümkün olabilmektedir. Çocukları ilgilendiren kararlarda onların düşünce ve görüşlerini paylaşması için alan ve zaman sağlamak hayati öneme sahiptir (Kennan, Brady ve Forkan, 2018; Sousa, Loizou ve Fochi, 2019). Bu durum, erken çocukluk eğitiminde çocuk katılım hakkına işaret etmektedir. Çocuk katılımı üzerinde aile, okul ve toplum içinde birçok faktör etkilidir. Bu faktörler içinde aile önemli bir yere sahiptir, çünkü çocuk katılım hakkıyla ilgili ilk deneyimlerini, katılım becerilerini aile içinde yaşar ve geliştirir (Adhikari, 2016). Fakat çocuklar üzerindeki otorite ve kontrollerini kaybetme korkusu (Hart, 2016), çocuk haklarını dikkate almama veya önemsememeye (Franklin, 1993) neden olabileceğinden dolayı çocuk katılım hakkına bireylerin karşı çıkması veya direnç göstermesi görülebilmektedir.

Çocuk katılımı hem ülke çapında eğitim politikalarının belirlenmesinde hem de okul düzeyinde okuldaki etkinliklerin düzenlenmesinde, öğretme-öğrenme süreçlerinin planlanmasında, okul kurallarının oluşturulmasında çocukların görüş belirtme ve karar alma süreçlerinde katılımını gerektirmektedir. Bu durumda, çocuk katılımının eğitim süreçlerinin tümünde etkili olduğu söylenebilir (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2009). Eğitim süreçlerinde çocuk katılım hakkının dikkate alınması, eğitim ortamlarını olumlu yönde etkilemektedir, çünkü ifade özgürlüğü ve karar alma süreçlerinde çocuk katılımının sağlandığı okullarda olumlu sonuçlar gözlemlenmektedir (Davies ve diğerleri, 2006). Alanyazında birçok çalışmada (Fudge Schormans ve Rooke, 2008; Hitzler ve Messmer, 2010; Pålsson, 2017), çocukların katılım süreçlerinde profesyonel eğiticinin kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı rolü ifade edilmektedir. Ayrıca, eğiticinin

tutumu ve davranışları çocuğun karar alama süreçlerine katılımının sağlanmasında önemli bir role sahiptir (Ten Brummelaar ve diğerleri, 2018). Dolayısıyla, öğretmenler oyun ve diğer etkinliklerde çocukların karar alma ve katılım süreçlerini kolaylaştırarak çocuk merkezli bir yaklaşım benimsemelidir (Correia ve diğerleri, 2019).

Çocuğun gelişimi ve toplumsallaşması üzerinde en önemli belirleyici öncelikle aile, ikincisi ise okuldur. Aileden elde ettiği bilgi ve deneyimle okula başlayan çocuk, vaktinin önemli bir kısmını okulda akranlarıyla ve öğretmenleriyle geçirmektedir (Gözütok, 2007). Nitekim Bloom (1976) tarafından yürütülen araştırmada bir bireyin 18 yaşına kadar elde ettiği başarının yaklaşık olarak üçte biri (%33) okul öncesi dönemdeki başarısıyla, yaklaşık olarak yarısı ise (%42) ilköğretim dönemindeki başarısıyla açıklanabilmektedir. Dolayısıyla, bireyler arasında ileriki eğitim kademelerinde görülen başarı farklılıklarının önemli ölçüde okul öncesi ve ilköğretim dönemlerindeki eğitim yaşantılarıyla ilgili olduğu görülmektedir (Senemoğlu, 2001). Bu durumda, bireylerin hak ve özgürlüklerinin okul öncesi dönem gibi küçük yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması gerektiği ön plana çıkmaktadır ve okullara bu anlamda önemli sorumluluklar düşmektedir. Okullarda çocuk haklarının öğrenilmesi ve uygulanmasını sağlayacak en önemli aktörler öğretmenlerdir. Nitekim Çocuk Hakları Sözleşme'sinde çocuk hakları etkinliklerinin nitelikli ve başarılı olabilmesinin öğretmenlerin çocuk hakları konusundaki yeterliğine ve uyguladıkları öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiğine bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Uçuş ve Şahin, 2012). Bu durumda, çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin çocukların haklarını bilmesi, bilinçlendirilmesi ve uygulamalı etkinliklerle çocukların hak ve özgürlüklerini benimseyerek daha bilinçli bireyler olarak yetişebilmelerinde okul öncesi öğretmenlerinin önemli bir rol üstlendiği söylenebilir. Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşleri ve uygulamalarının belirlenmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre;
   a. çocuk hakları,
   b. çocuk katılım hakları nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım haklarına ilişkin uyguladıkları etkinlikler nelerdir?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım haklarına ilişkin uygulamalarda yaşadıkları sorunlar nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım haklarına ilişkin önerileri nelerdir?

Yurtdışı alanyazında çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşleri, uygulamaları inceleyen ve bunun önemini ortaya koyan çeşitli çalışmalara (Akbar, Hameed, Khan ve Siddiqui, 2019; Asimaki, Koustourakis, Lagiou ve Berdeni, 2018; Eriksen, 2018; Eriksen ve Debalkie, 2019; Freeman, 2018; Kutsar ve diğerleri, 2019; Quennerstedt, 2011; Sheridan ve Samuelsson, 2001) ulaşılmıştır. Yurtiçi alanyazında çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin çalışmalar incelendiğinde ise ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin görüşlerini (Akgül, 2015; Dinç, 2015; Kızılırmak, 2015; Yurtsever, 2009), ilköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algılarını (Ersoy, 2011), ilköğretim Türkçe öğrenci ders kitaplarında çocuğun katılım hakları konusuna ne düzeyde yer verildiğini (Nayır ve Karaman Kepenekçi, 2011), sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını (Peker, 2012), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik farkındalıklarını (Hançer, 2019), öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşlerini/tutumlarını (Faiz ve Kamer, 2017; Kaya, 2011; Leblebici ve Çeliköz, 2015), çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerini (Uçuş ve Şahin, 2012) ve Türkiye'deki okullarda çocuk katılımını (Tüzün ve Sarıışık, 2015) inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırma konusuna paralel olarak, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşlerini veya tutumlarını (Banko, 2017; Kor, 2013; Koran ve Avcı, 2017), okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimi amacıyla geliştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerini (Neslitürk ve Ersoy, 2007) inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde okul öncesi eğitiminde çocuk hakları ve çocuk katılım hakkını inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve bu çalışmalarda sadece okul öncesi öğretmen/öğretmen adaylarının tutumları veya görüşlerinin incelendiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemin çocuğun bilişsel, bireysel ve sosyal-duygusal gelişimi için önemli bir süreç olduğunu ortaya koymuştur (Arslanargun ve Tapan, 2012; Atay, 2009; Barnett, 2008; Osborn ve Milbank, 1987; Vural, 2006). Dolayısıyla bu çalışmanın okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşleri, uyguladıkları etkinlikler, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerini belirlemesi açısından alanyazındaki çalışmalardan farklılaştığı ve kapsam yönüyle ilgili alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında bir veya birkaç olay ve kişiler derinlemesine incelenmekte ve incelenen durumu etkileyen veya durumdan etkilenen faktörler üzerine odaklanılmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada, üzerinde çalışılan durum okul öncesi eğitim döneminde "çocuk hakları ve çocuk katılım hakkı" olarak belirlenmiş ve araştırma bu duruma ilişkin öğretmenlerin görüşleri, uyguladıkları etkinlikler ve yaşadıkları sorunlar çerçevesinde derinlemesine ele alınmıştır. Bu nedenle bu araştırmanın durum çalışması olarak nitelendirilmesi uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Van ilinde bulunan bağımsız anaokullarında ve anasınıflarında görev yapmakta olan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenler uygun örnekleme yöntemi (convenience sampling) kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı, ulaşılabilirlik ve kolay erişim durumuna göre ihtiyaç duyduğu örnekleme ulaşmaya çalışmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Bu araştırmada, görüşme yapılacak öğretmenler belirlenirken ulaşılabilirlik ve araştırmaya katılmada gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Dolayısıyla zaman, emek ve olanaklar çerçevesinde 30 okul öncesi öğretmeni çalışma grubuna dahil edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 18'i kadın, 12'si erkektir. Öğretmenlerin 12'si il merkezinde, 10'u ilçe merkezinde, 8'i ise köyde görev yapmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin 13'ü 1-5 yıl arası, 9'u 6-10 yıl arası, 9'u ise 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım haklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu, sekiz sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu hazırlanırken; öğretmenlerin çocuk ve çocuk katılım haklarına ilişkin bilgileri, çocuklara haklarını bilme ve uygulama konusunda okulda ne tür etkinlikler gerçekleştirdikleri, çocuklara haklarını öğretirken yaşadıkları temel sorunlar ve neler yapılması gerektiğine ilişkin önerilerine ilişkin açık uçlu ve kolay anlaşılabilir sorulara yer verilmiştir. Görüşme formundaki soruların anlaşılırlığını ve araştırmanın amacına uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Okul Öncesi Eğitimi, Eğitim

Programları ve Öğretim, Ölçme-Değerlendirme ve dil uzmanı olmak üzere dört uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda soru ifadelerinde dil ve anlatım bakımından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Taslak görüşme formunun ön uygulaması olarak üç öğretmenle görüşme yapılarak görüşme formundaki soruların öğretmenler tarafından anlaşılırlığı ve formun araştırmanın amacına hizmet edip etmediği test edilmiştir. Böylece, görüşme formuna son hali verilmiştir.

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından belirlenen okullardaki okul öncesi öğretmenleriyle yüz yüze görüşmelerin yapılması yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerle belirlenen gün ve saatlerde uygun bir ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin de izni alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Veri toplama süreci 15 gün ve her bir öğretmenle yapılan görüşme ise yaklaşık olarak 40 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde betimsel analiz için tematik çerçeve oluşturma, belirlenen temalara göre verileri kodlama, bulguları tanımlama ve yorumlama gibi aşamalar izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada veri analizi sürecinde belirtilen aşamalar izlenmiştir. Öncelikle araştırmada analiz için tematik çerçeve oluşturulmuş ve temalar altında uygun kodlar belirlenmiştir. Temalar oluşturulurken araştırmadan elde edilen bulgular ve önceden hazırlanmış ölçütler (çocuk hakları, çocuk katılım hakkı, çocuk ve çocuk katılım hakkı öğretimi, yaşanılan sorunlar ve çözüm önerileri) temel alınmıştır. Bu ölçütler görüşme formundaki sorularla örtüşmektedir. Daha sonra bulgulara ilişkin ayrıntılı betimlemelere yer verilmiş ve araştırma verileri öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılarla zenginleştirilmiştir. Öğretmen görüşlerinin doğrudan alıntılarla sunulmasında "*Ö1, Ö2, Ö3*" şeklinde kısaltma yapılmıştır. Son olarak temalara göre düzenlenen veriler yorumlanmıştır.

Araştırmada dış güvenirliği sağlamak için araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiş, iç güvenirliği sağlamaya yönelik ise biri araştırmacı olmak üzere iki ayrı kodlayıcı tarafından veriler ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesini hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenirlik formülü *(Güvenirlik=Görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı))* kullanılmış ve güvenirlik %92 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, yapılan kodlamaların güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada iç geçerliği artırmak için veriler sürekli olarak gözden geçirilmiş, dış geçerliği artırmak için ise araştırma süreçlerine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda; katılımcı görüşleri "Çocuk hakları" "Çocuk katılım hakları", "Çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin uygulamalar", "Çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin uygulamalarda yaşanılan sorunlar" ve "Çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin öneriler" olmak üzere beş tema altında gruplandırılmıştır. Belirlenen temalara ilişkin öğretmen görüşleri ve betimlemeler aşağıda sunulmuştur.

Çocuk Hakları

Bu temaya ilişkin öğretmenlere "Çocuk hakları deyince aklınıza ne geliyor? Sizce çocukların ne tür hakları vardır?" soruları yöneltilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler çocuk haklarını en çok sırasıyla eğitim, yaşama, sağlık, barınma, oyun oynama, ihmal ve istismardan korunma, ifade özgürlüğü hakları olarak ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

> "Çocuk hakları deyince her çocuğun eğitim ve yaşama hakkı, ihmal ve istismardan korunma hakkı, düşünce ve ifade özgürlüğü gibi hakları olduğu geliyor aklıma" **(Ö1).**

> "Çocuğun oyun, barınma, eğitim, sağlık, fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması gibi hakları vardır" **(Ö3).**

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere öğretmenler, çocuk hakları denilince daha çok "Çocuk Hakları Sözleşmesinde" de yer alan yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları ve katılım haklarına vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu hakların yanı sıra, bazı öğretmenler çocuk haklarına ilişkin çocukların beslenme, katılım, sevgi/ilgi gibi duygusal ve psikolojik ihtiyaçlar, güvenlik, din ve vicdan özgürlüğü haklarının olduğuna vurgu yapmışlardır. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden birine aşağıda yer verilmiştir.

> "Çocuk hakları denince aklıma ilk gelen onların güvenliğini sağlama, psikolojik hakları, korunma ve barınma hakları geliyor" **(Ö13).**

Öğretmenler çocukların bütün haklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin çocuk hakları konusunda bilgili oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Çocuk Katılım Hakları

Bu temaya ilişkin öğretmenlere "Çocuk katılım hakkı deyince aklınıza ne geliyor? Sizce çocukların ne tür katılım hakları vardır?" soruları yöneltilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin çocuk katılım haklarına ilişkin en çok sırasıyla çocukların görüşlerini serbestçe ifade etmeleri ve kendileriyle ilgili karar alma süreçlerine katılma haklarını belirttikleri görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

> "Çocukların da bir insan olarak duygu ve düşüncelere sahip olduğu, bu duygu ve düşüncelerini söyleyebilme hakkı geliyor aklıma. Bence çocuklar oyun sırasında, evde, okulda söz hakkını kullanabilmeli ve söz hakkı verilmelidir" **(Ö4).**

> "Çocuk katılım hakkı denince çocukların kendileri ile ilgili verilen kararlarda fikir belirtebilme ve karar alabilme hakkı geliyor aklıma" **(Ö18).**

Ayrıca, bazı öğretmenler çocuk katılım haklarına ilişkin çocukların görüşüne danışılma, eşit imkânlardan yararlanma, din ve vicdan özgürlüğü, etkinliklere kendi isteği ile katılma haklarından bahsetmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

> "Düşüncelerini özgürce ve çekinmeden söyleyebilme hakkı, eşit imkânlardan yararlanma hakkı geliyor aklıma" **(Ö7).**

> "Çocuğun birey olabilmesi ve topluma kazandırılması açısından kazandığı sosyal bilinç. Görüşlerini ifade etme özgürlüğü, düşünce, din ve vicdan özgürlüğü diyebilirim." **(Ö9).**

Öğretmenler çocukların katılım haklarını ifade özgürlüğü ve karar alma süreçlerine katılma olarak belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin çocuk katılım haklarından haberdar oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Çocuk Hakları ve Çocuk Katılım Hakkına İlişkin Yapılan Uygulamalar

Bu temaya ilişkin öğretmenlere "Çocuklara haklarını bilme ve uygulama konusunda okulda ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?" ve "Çocukların katılım hakkını sağlamaya yönelik okulda neler yapıyorsunuz, ne tür etkinlikler gerçekleştiriyorsunuz?" soruları yöneltilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler çocuklara haklarını bilme ve uygulama konusunda okulda en çok sırasıyla rol model olduklarını, çocukların fikirlerini dinlediklerini ve dikkate aldıklarını, oyun/sıraya girme/drama/hikâye/örnek olay gibi etkinlikler aracılığıyla çocukların haklarını öğrenmelerini

sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıda sunulmuştur.

> "Sınıf içerisinde yaşanan olaylar ve durumlarda çocukların kendilerinin farkında olmaları, kendi haklarını savunmaları ve aynı zamanda arkadaşlarının haklarını da çiğnememeleri konusunda model olurum ve çocuklara da bunun bilincini yaşatırım" **(Ö5).**

> "Çocuklara sahip oldukları hakları hikâyelerle, oyunlarla, drama etkinlikleriyle anlatıyorum. Sınıf içerisinde uygulayacağımız etkinlikleri seçerken öncelikle onların fikirlerini dinliyorum. Etkinliklerde çocukları daha özgür bırakarak ve yaratıcılıklarını destekleyerek onlara rehberlik ediyorum" **(Ö25).**

Ayrıca, bazı öğretmenler çocuklara haklarını bilme ve uygulama konusunda yardımcı olmak için çocukları kendi kararlarını vermek için teşvik etme, çocuk hakları panosu oluşturma, programda esneklik yapma, seçim oylaması yapma, pankart oluşturma, farkındalık yaratma gibi etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

> "Her zaman çocuklara "böyle yapabilirsin, istersen böyle kullanabilirsin" gibi önerilerde bulunarak kendi kararını vermesine teşvik ediyorum" **(Ö23).**

> "Okulumda 20 Kasım Çocuk Hakları gününde farkındalık yaratmaya yönelik etkinlikler yaptırırım ve koridorlarımızda "Çocuk Hakları" panosu oluştururum" **(Ö21).**

Görüşme yapılan öğretmenler çocukların katılım hakkını sağlamaya yönelik okulda en çok sırasıyla onlara söz hakkı vererek fikirlerini söylemelerini sağlama, sınıf kurallarını beraber oluşturma, kendi etkinliklerini oluşturmalarını sağlama ve seçim hakkı tanıma (okul meclisi, seçmeli dersler, etkinlikler) gibi uygulamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

> "Öncelikle sınıf kurallarını çocuklarla birlikte oluşturuyorum. Ayrıca, çocuğun sınıfta yapılacak olan değişikliklerde söz hakkına sahip olmasını, fikirleri doğrultusunda değişiklik yapılmasını destekliyorum" **(Ö14).**

> "Okulumuzda okul meclislerinin seçimi, seçmeli derslerden istenilen derslerin seçilmesi, sportif ve kültürel etkinliklerden istediklerini seçmeleri katılım hakkının kullanılmasına yönelik faaliyetlerimizdendir" **(Ö21).**

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere öğretmenlerin çoğunun, çocukların katılım hakkını sağlamaya yönelik okulda öğrencilere söz ve seçme hakkı tanıyacak etkinliklere yer verdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin bazıları çocukların katılım hakkını

sağlamaya yönelik okulda çocukları aktif kılma, karar alma süreçlerine dâhil etme, oyun/drama/sanat etkinlikleri yapma, yaratıcılıklarını geliştirme, aileleri bilgilendirme, fırsat eşitliği sunma, onları dinleme gibi uygulamalar yaptıklarını vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

> "Çocukların dâhil olabileceği bütün kararları ortak alamaya çalışıyorum. Etkinliklerde çocukların sosyal-duygusal gelişim alanlarına hitap edecek etkinlikler yapmaya, kendilerini ifade edebilmeleri için drama, sanat gibi etkinliklere yer vermeye çalışıyorum" **(Ö18).**

> "Etkinliklerde mümkün olabildiğince çocukları aktif kılmaya çalışıyorum. Aynı zamanda etkinliklere katılmak istemeyen çocukları dinleyerek böyle bir hakları oluğunu belirtiyorum" **(Ö28).**

Öğretmenlerin çocuk hakları ve çocuk katılım hakları konusunda farklı etkinlikler gerçekleştirdikleri ve bu konuda çaba harcadıkları söylenebilir.

Çocuk Hakları ve Çocuk Katılım Hakkına İlişkin Uygulamalarda Yaşanılan Sorunlar

Bu temaya ilişkin öğretmenlere "Çocuklara haklarını öğretirken yaşadığınız sorunlar nelerdir?" ve "Çocukların katılım hakkını sağlamada yaşadığınız sorunlar nelerdir?" soruları yöneltilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler çocuklara haklarını öğretirken ve çocukların katılım hakkını sağlarken yaşadıkları en temel sorunu ailenin geleneksel tutumu olarak ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıda sunulmuştur.

> "Bu konudaki en büyük sorun ailelerin tutumu. Çoğu ailede gördüğüm kadarıyla çocuklarının düşüncelerine önem verilmiyor. Çocuklar öyle yetiştiği için de bizim kazandırmaya çalıştıklarımız çocuğun öğrendikleriyle çelişiyor ve oturmuyor" **(Ö30).**

> "Bu konuda çocukların okul dışında rol model aldığı kişilerin yanlış davranışları bizi zorluyor. Ama annem de böyle, amcam da böyle tepkileriyle sık sık karşılaşıyoruz" **(Ö2).**

> "En temel sorun ailelerin çocuklarının ayrı bir birey olduklarını; onların ebeveyni olmak, onlara sahip olmak ve her durumda onlara adına karar vermek demek olmadığını anlatmakta zorlanmamız" **(Ö23).**

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere öğretmenlerin çoğu, çocuklara haklarını öğretmede ve çocukların katılım hakkını sağlamada ailenin bu konuda çocuğu desteklememeleri, onlar adına karar almaları, bilinçli olmamaları, çocuğu birey olarak görmemeleri, çocukların rol model aldıkları kişilerin yanlış davranışları şeklinde aileden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra birçok öğretmen, çocuklara haklarını öğretmede ve çocukların katılım hakkını sağlamada çocukların haklarını kavrayamaması, çocukların çekingen

davranmasından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

> "Çocuklara haklarını söylediğimizde bu haklar onlara çok soyut gelebilmekte ve hatta hak kelimesini çok iyi anlamlandıramamaktalar. Dolayısıyla bunları somutlaştırarak anlatmakta zorlanıyorum" **(Ö17).**

> "Çocuklar evde hep susturulup konuşma, sus gibi baskılara maruz kaldıkları için çocuklar okulda çok çekingen davranıyorlar, kendilerini ifade edemiyorlar. Anne-baba tutumları çocukları pasifleştiriyor" **(Ö22).**

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere, çocuklar soyut düşünemedikleri için birçok öğretmenin çocuklara haklarını somutlaştırarak anlatmada zorlandığı görülmektedir. Öğretmenler çocuklara haklarını öğretme ve çocukların katılım hakkını sağlamaya yönelik özellikle ailenin olumsuz tutumundan dolayı çocukların kendini ifade etmede zorlandıkları veya utandıkları için sorun yaşadıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca, bazı öğretmenler toplumun bakış açısı, çocuğun benmerkezci davranması nedenlerinden dolayı çocuklara haklarını öğretmede ve çocukların katılım hakkını sağlamada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

> "Çocuğun toplumda gördüğü, yetiştiği zihniyeti değiştirmek zor oluyor. Çocuğa yetiştiği toplumda değer verilmediği, fikirleri önemsenmediği ve kendi kararlarını verme şansı tanınmadığı için ikilemde kalıyor" **(Ö28).**

> "Çocuklar benmerkezci oldukları bu dönemlerde kendi hakları dışında başkalarının haklarının olduğu ve bunlara saygı göstermek zorunda olmaları onlar için zor oluyor" **(Ö29).**

> "Çocukların yaşlarından dolayı bencillik davranışları çok oluyor. Hep kendi isteklerinin gerçekleşmesini bekliyorlar. Bu da hakları öğretmede sorun oluşturuyor" **(Ö15).**

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere bazı öğretmenler çocuklara haklarını öğretmede ve çocukların katılım hakkını sağlamada toplumdaki olumsuz bakış açısından kaynaklı çocuklara toplumda karar verme hakkının tanınmaması ve çocuğun gelişim döneminden dolayı empati kuramaması, bencil davranması gibi durumlardan dolayı sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Bu durumda, öğretmenlerin çocuklara haklarını öğretmede ve çocukların katılım hakkını sağlamada gerek aile ve çevreden gerekse öğrenci özelliklerinden kaynaklı sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

Çocuk Hakları ve Çocuk Katılım Hakkına İlişkin Öneriler

Bu temaya ilişkin öğretmenlere "Çocukların haklarını daha iyi öğrenebilmeleri için önerileriniz nelerdir? Sizce neler yapılmalıdır?" ve "Okul öncesi kurumlarda çocukların katılımlarını veya katılım hakkını sağlamak için önerileriniz nelerdir? Sizce neler yapılmalıdır?" soruları yöneltilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler çocukların haklarını daha iyi öğrenebilmeleri, okul öncesi kurumlarda çocukların katılımlarını veya katılım hakkını sağlamak için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerden en çok tekrarlananlar sırasıyla ailelerin bilinçlendirilmesi, oyun/drama/örnek olay/hikâye vb. etkinliklerle hakların somutlaştırılarak kavratılması, toplumdaki tüm bireylerin çocuk hakları konusunda eğitilmesi, çocuğa kendini ifade etmesi için fırsatlar sunulması, çocuğun karar verebilecekleri seçenekler/tercihler sunulması, öğretmenlere hizmet-içi eğitimlerin verilmesi, çocuk haklarıyla ilgili görseller hazırlanmasıdır. Bu duruma ilişkin öğretmen önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

> "Öncelikle öğretmenler bu konuda anlayışlı ve duyarlı olmalı, öğretmenlere hizmet-içi eğitimler verilmelidir" **(Ö20).**

> "Tüm çocukların oyun, drama vb. çeşitli etkinliklerle aktif katılımı sağlanmalıdır. Sınıfta söz hakkı her çocuğa verilerek kendilerini ifade etmelerine fırsat verilmelidir" **(Ö19).**

> "Aileler çocukların hakları ve en önemli haklarından biri olan katılım hakları konusunda bilgilendirilmeli, onlara yönelik seminerlerle veya bizzat konuşularak aileler bilinçlendirilmelidir" **(Ö16).**

> "Çocukların kararları, fikirleri önemsenmeli. Öğretmen çocuklara alternatif sunmalı ve öğrenciye seçme hakkı vermeli" **(Ö1).**

Ayrıca, bazı öğretmenler çocuk hakları öğretimi ve çocuk katılım hakkını sağlamaya yönelik öğrencilerin fikirlerini önemseyerek ve dikkate alarak onların değerli olduğunu hissettirme, çocuğun kısıtlanmaması, kamu spotlarının hazırlanması, yetişkinlerin model olması, okul-aile iletişimi ve işbirliğinin desteklenmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bu duruma ilişkin öğretmen önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

> "Öncelikle okul-aile işbirliği bu konuda çok önemlidir. Eğitimcilerin bu konuda okul-aile iletişim ve işbirliğini desteklemesi lazım" **(Ö11).**

> "Çocuğun değerli olduğu çocuğa hissettirilmeli. Çocuk haklarına ilişkin her türlü görsel ve işitsel uyarıcıların kullanılarak kamu spotları hazırlanmalıdır" **(Ö6).**

Bu durumda, öğretmenlerin okul öncesi kurumlarda çocukların katılımlarını veya katılım hakkını sağlamak için tüm vatandaşlara, ailelere ve öğretmenlere önemli sorumluluklar düştüğünü ve bunun için okul içi ve okul dışında katılımcı etkinliklere yer verilmesi gerektiğini düşündükleri yorumlanabilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çocuk hakları denilince daha çok yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları ve katılım haklarına vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çocuk katılım haklarına ilişkin en çok sırasıyla çocukların görüşlerini serbestçe ifade etmeleri ve kendileriyle ilgili karar alma süreçlerine katılma haklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kor'un (2013) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çoğunun çocuğun yaşama, gelişme ve katılım hakkı, çocuğun görüşlerinin önemsenmesi gibi hakları hakkında bilgi sahibi oldukları ve öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde çocukların haklarını gözettikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde; Banko (2007), Filiz ve Kamer (2017), Peker (2012), Kızılırmak (2015), Leblebici ve Çeliköz'ün (2015) çalışmalarında, ebeveyn, öğretmen veya öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin genel olarak yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları ve olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Akbar, Hameed, Khan ve Siddiqui'nin (2019) yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik yüksek duyarlılığa sahip oldukları belirlenmiştir. Hançer'in (2019) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının çocuk hakları konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Akgül'ün (2015) çalışmasında, ebeveynlerin çocuk haklarının önemli olduğunu ifade ettikleri ve sırasıyla yaşama, eğitim, gelişim ve korunma hakkına vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Yurtdışı alanyazında da, okul öncesi dönemdeki öğretme-öğrenme süreçlerinde çocuk katılım hakkının önemine vurgu yapan çalışmalar mevcuttur (Eriksen, 2018; Sheridan ve Samuelsson, 2001). Bu araştırmadan farklı olarak, Uçuş ve Şahin'in (2012) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ve okul yöneticilerinin çocuk haklarını yeterince bilmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca, bu çalışmada çocukların en önemli hakkı olarak yaşama hakkının belirtildiği, katılım hakkına ise önemli haklar arasında yer verilmediği saptanmıştır. Benzer şekilde, Dinç'in (2015) çalışmasında, ebeveynlerin çocuk haklarını yeterince bilmedikleri ve bilinçlendirmeye ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Tüzün ve Sarıışık'ın (2015) Türkiye'de okullarda çocuk katılımına yönelik hazırladıkları raporda, çocukların kendilerini ilgilendiren durumlarda ve öğretme-öğrenme süreçlerinde karar alma süreçlerinde aktif rol üstlenebileceklerine dikkat çekmişler, fakat Türkiye'deki mevcut uygulamaların öğretme-öğrenme süreçlerinde çocuk katılımının çok sınırlı olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, okullarda karar alma süreçlerinde çocuk katılımının sınırlı olmasının

öğretmen ve okul yöneticilerinin donanım ve tutumlarıyla yakın ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumda, alanyazındaki araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılım halklarına ilişkin görüşlerinin farklılaştığı söylenebilir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin çocuk hakları ve çocuk katılım haklarından haberdar oldukları, bu hakları doğru algıladıkları söylenebilir. Bu sonuç, çocuk hakları eğitiminde en önemli aktörlerden biri olan öğretmenlerin çocuk ve çocuk katılım haklarına ilişkin bilgi sahibi olmaları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Çocukların sınıfta düşüncelerini özgürce ifade etmeleri onların tüm demokratik süreçlere katılımını artıracaktır (Paddison, Docherty ve Goodlad, 2008). Kutsar ve diğerlerinin (2019) sekiz Avrupa ülkesinde sekiz yaşındaki 8000 çocukla yürüttüğü çalışmalarında, çocuk katılımı ve adil davranılmanın nitelikli bir yaşamın en önemli belirleyicileri olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, çocuklarla çalışan profesyonel eğitimcilerin öğrenme ortamında çocuk katılımını sağlayabilmeleri elzem bir öneme sahiptir (Polat, Ersoy ve Toran, 2017). Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları, çocuk katılım haklarından haberdar olmaları ve bu hakları doğru algılamaları küçük yaşlardan itibaren okullarda demokrasi kültürünün oluşturulması, çocuklara demokrasi bilincinin kazandırılması ve çocukların katılım hakları açısından olumlu bir sonuç olarak düşünülebilir.

Çocuklara haklarını bilme ve uygulama konusunda, öğretmenlerin rol model olma, çocukların fikirlerini dinleme ve dikkate alma, oyun/sıraya girme/drama/hikâye/örnek olay gibi somut etkinlikler aracılığıyla çocukların haklarını öğrenmelerini sağladıkları belirlenmiştir. Çocukların katılım hakkını sağlamaya yönelik ise öğretmenlerin çocuklara söz hakkı vererek fikirlerini söylemelerini sağlama, sınıf kurallarını beraber oluşturma, kendi etkinliklerini oluşturmalarını sağlama ve seçim hakkı tanıma (okul meclisi, seçmeli dersler, etkinlikler) uygulamalarını gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin bazılarının çocukların katılım hakkını sağlamaya yönelik okulda çocukları aktif kıldıkları, karar alma süreçlerine dâhil ettikleri, onları dinledikleri, oyun/drama/sanat etkinlikleri yaptıkları, yaratıcılıklarını geliştirdikleri, aileleri bilgilendirdikleri, fırsat eşitliği sundukları belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Neslitürk ve Ersoy'un (2007) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının çocuk hakları eğitiminde genellikle drama, anadili ve oyun gibi etkinliklerinden yararlandıkları belirlenmiştir. Dinç'in (2015) ebeveynlerle yaptığı çalışmada, ebeveynlerin çocuk hakları eğitimine ilişkin model olma, evde yaparak yaşayarak öğrenme, örnek vererek anlatma gibi uygulamalar gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Uçuş ve Şahin (2012) çalışmalarında, çocuk haklarının okullarda uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin doğrudan uygulamalarının olmadığı, fakat öğretmenlerin sınıf içinde ve okulda öğrencilere karşı saygılı tutum geliştirdikleri, katılım haklarına dikkat ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmadan farklı olarak, Banko'nun (2017)

çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik uygulamalarının istenilen düzeyde olmadığı, öğretmenlerin etkinlikler hakkında çocukların görüşlerini dikkate almadıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde, Asimaki, Koustourakis, Lagiou ve Berdeni'nin (2018) çalışmalarında, öğretmenlerin işe koştukları pedagojik uygulamalarla çocukların dinlenme, boş zaman, oyun oynama ile ifade ve katılım haklarını önemli ölçüde kısıtladıkları belirlenmiştir. Çocuk hakları eğitimiyle ilgili en önemli hususlardan biri hakların öğretimindeki yöntemleri belirleme ve belirlenen yöntemlerin etkili kullanılmasıdır (Uçuş ve Şahin, 2012). Nitekim son yıllarda, farklı disiplin alanlarındaki araştırmacılar, çocuk hakları ile ilgili çalışmalarda farklı disiplin, kuram ve yöntemlerin sentezini vurgulamaktadır (Moody ve Darbellay, 2019). Bu bağlamda, öğrenci meclisleri öğrencilerin okullarda karar alma süreçlerine dâhil edilmesinde en önemli araçlardan biridir (Tüzün ve Sarıışık, 2015). Benzer şekilde, insan haklarının öğretiminde oyun, drama ve hikâye gibi etkinliklerin genelde kullanıldığı ifade edilmektedir (Darling, 2004). Bu durumda, bu araştırma sonuçlarından hareketle öğretmenlerin çocuklara haklarını bilme, uygulama konusunda ve çocukların katılım hakkını sağlamaya yönelik daha çok somut etkinlikler gerçekleştirdikleri, çocuklara rol model oldukları, onların görüşlerini dikkate aldıkları ve onları karar alma süreçlerine dâhil ettikleri görülmektedir. Uluslararası alanda yapılan çalışma sonuçları okullarda çocuk haklarının öğrenilmesi ve uygulanmasının önemini ortaya koymaktadır (Covell, 2010; Lo, Leung ve Yuen, 2015). Nitekim okul öncesi dönemde çocukların katılım haklarını sağlamaya yönelik çocukları karar alma süreçlerine katma, çocukların görüşlerini dikkate alma ve destekleme, onlara davranışlarıyla örnek/model olma gibi uygulamaların gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Hill ve diğerleri, 2004). Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara haklarını bilme ve uygulama konusunda rol model olmaları, çocukların fikirlerini dikkate almaları, farklı yöntem ve teknikler aracılığıyla somut etkinlikler gerçekleştirmeleri çocuk haklarının öğretimi ve uygulanması açısından olumludur. Dolayısıyla, öğretmenlerin çocuk hakları ve çocuk katılım hakları konusundaki uygulamalarının okul öncesi dönemde öğrenmenin doğasına uygun şekilde gerçekleştiği söylenebilir.

Öğretmenlerin çocuklara çocuk haklarını öğretirken ve çocukların katılım hakkını sağlarken en çok ailenin bu konuda çocuğu desteklememeleri, çocuğun fikrini almamaları, onun adına karar almaları, bilinçli olmamaları, çocuğu birey olarak görmemeleri, çocukların rol model aldıkları kişilerin yanlış davranışları gibi ailenin geleneksel tutumundan kaynaklı sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Eriksen ve Debalkie (2019) çalışmalarında, çocuk haklarının öğretiminde en önemli engellerden birinin ailenin geleneksel çocuk yetiştirme tarzı olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Benzer şekilde, Uçuş ve Şahin'in (2012) çalışmalarında, öğretmenler çocuk hakları öğretiminde aile eğitiminin çok önemli olduğuna dikkat

çekmişler ve aile bilinçli olmadığı sürece çocuk haklarıyla ilgili yapılan etkinliklerin verimli olmayacağını savunmuşlardır. Dinç (2015) çalışmasında, ebeveynlerin çocuk hakları konusunu yeterince bilmedikleri ve bilinçlendirme gereksinimi duydukları sonucuna varmıştır. Filiz ve Kamer'in (2017) çalışmalarında, öğretmen adayları ailelerin çocuk haklarını yeterince önemsemediklerini ve dolayısıyla çocuklarının görüşlerini dikkate almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Quennerstedt'in (2011) 1997- 2008 yılları arasında yayımlanan 35 çalışmayı incelediği araştırmasında, çocuk hakları ve katılım hakkının sağlanabilmesi için ailelerin çocuk hakları konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu durumda, öğretmenlerin çocuklara haklarını öğretirken ve çocukların katılım hakkını sağlarken en çok ailelerin geleneksel tutumundan dolayı sorun yaşadıkları ve bu yüzden ailelerin çocuk ve çocuk katılım hakları konusunda bilinçlendirilme ihtiyacı olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, bu araştırmada öğretmenlerin çocuklar soyut düşünemedikleri için çocuklara haklarını somutlaştırarak anlatmada zorlandıkları, ailenin olumsuz tutumundan dolayı çocukların kendini ifade etmede zorlandıkları veya utandıkları için öğretmenlerin sorun yaşadıkları, toplumun bakış açısı, çocuğun gelişim döneminden dolayı benmerkezci davranması gibi nedenlerden dolayı öğretmenlerin çocuklara haklarını öğretmede ve çocukların katılım hakkını sağlamada sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla, çocukların bilişsel ve gelişimsel döneminden dolayı soyut düşünememeleri, benmerkezci davranmaları, ailenin baskıcı tutumundan dolayı kendilerini ifade etmede zorlanmaları veya çekingen davranmalarından kaynaklı öğretmenlerin çocuklara haklarını öğretirken ve çocukların katılım hakkını sağlarken sorun yaşadıkları söylenebilir. Fakat alanyazında her ne kadar erken çocukluk dönemindeki çocuklara haklarını öğretmek zor olsa da gerekli destek sağlanarak çocukların çocuk haklarına ilişkin farkındalık ve katılımlarının artırılabileceği ifade edilmektedir (Casas ve diğerleri, 2006). Wang ve diğerleri (2018) çalışmalarında, öğretmen-çocuk etkileşiminin çocuğun görüşlerini özgürce ifade etme ve katılımını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bu durumda, çocuklara haklarını öğretme ve çocukların katılım hakkını sağlamada öğretmenlere olumlu ve katılımcı bir sınıf iklimi oluşturma, öğrenci özelliklerini tanıma, uygun yöntemler ve etkinlikler uygulama gibi önemli sorumluluklar düştüğünü söylemek mümkündür.

Araştırmada, görüşme yapılan öğretmenlerin araştırmanın bulgularında da belirtildiği üzere çocukların haklarını daha iyi öğrenebilmeleri, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların katılımlarını veya katılım hakkını sağlamak için topluma, ailelere, öğretmenlere, çocuklara, öğretme-öğrenme ortamlarına yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarından ve görüşme yapılan öğretmenlerin önerilerinden hareketle araştırmada aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1- Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk hakları ve çocuk katılım haklarını sağlamaya ilişkin okul öncesi öğretmenlerine yönelik çocuk hakları eğitimi programları hazırlanabilir. Bu programlar çerçevesinde eğitimler, web tabanlı ve uzaktan eğitim yoluyla verilerek tüm öğretmenlerin eğitimlere katılmaları sağlanabilir. Ayrıca eğitimlerde örnek olay, ses, video gibi görsel ve işitsel araç-gereçlerden faydalanılarak daha somut öğrenmeler gerçekleştirilebilir.

2- Çocuk hakları ve çocuk katılım haklarına ilişkin ailelerin bilinçlendirilmesi sağlanabilir. Bu doğrultuda; ailelerin çocuklarıyla çocuk haklarını nasıl konuşacakları, çocuklarına haklarını nasıl benimsetebilecekleri, çocuklarının günlük yaşamda ve eğitimde haklarını nasıl gözetebilecekleri konularında drama, simülasyon, tartışma gibi yöntemlerden yararlanılarak çocuk hakları ve çocuk katılım haklarına yönelik aile eğitimleri düzenlenebilir.

3- Okul öncesi eğitim kurumlarında okul-aile iletişimi ve işbirliğinin desteklenmesi sağlanabilir. Bu doğrultuda; ailelerin karar alma süreçlerine katılmaları, çocukları hakkında gerekli bilgi paylaşımında bulunmaları, aileler için okul içi ve okul dışı sosyal/kültürel etkinliklerin düzenlenmesi sağlanabilir.

4- Öğretmen eğitimi programlarına çocuk haklarına ilişkin seçmeli veya zorunlu dersler eklenmesi önerilebilir.

5- Bu araştırma Van ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve veri toplama aracı olarak görüşme formuyla sınırlıdır. İleriki çalışmalarda farklı bölgelerde, farklı eğitim kademelerinde (ilkokul, ortaokul, lise vb.) görev yapan öğretmenlerle benzer çalışmalar yapılabilir ve anket, günlük tutma, gözlem vb. veri toplama araçları kullanılarak öğretmenlerin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin uygulamaları incelenebilir.

KAYNAKÇA

Adhikari, H. (2016). Children's participation decision making process in the family affairs of female commercial sex workers (FCSWS) and its' impact. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences, 8*(1), 99-111.

Akbar, S., Hameed, A., Khan, M. M., & Siddiqui, K. (2019). Sensitivity level of educational administrators towards child rights. *Review of Economics and Development Studies*, *5*(1), 67-78.

Akgül, M. Ş. (2015). *İlkokul öğrenci velilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Akyüz, E. (2015). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuk haklarının ve güvenliğinin korunması.* Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.

Arslanargun, E. ve Tapan, F. (2012). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 219-238.

Asimaki, A., Koustourakis, G. S., Lagiou, A., & Berdeni, N. (2018). A sociological approach to the rights of children in Greek primary education. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *8*(3), 309-337.

Atay, M. (2009). Okullarda eğitimin amacı, yöntemi ve içeriği. In Tüzün, I. (Ed.), *Eğitim hakkı ve eğitimde haklar: Uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi* (pp. 101-148). İstanbul: Yelken Basım.

Banko, Ç. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutum, davranış ve görüşlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).* Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. National Institute for Early Education Research Rutgers, The State University of New Jersey.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi. (2009). *Birleşmiş milletler çocuk hakları komitesinin çocuk haklarına dair sözleşmeye ilişkin genel yorumları 2008-2011.* Ankara: Uluslararası Çocuk Merkezi ICC Çocuk Hakları Serisi 10.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri (21. baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Casas, F., Saporiti, A., González, M., Figuer, C., Rostan, C., Sadurní, M., … Rago, M. (2006).Children's rights from the point of view of children, their parents and their teachers: A comparative study between Catalonia (Spain) and Il Molise (Italy). *The International Journal of Children's Rights, 14*, 1– 75.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). Research methods in education. (5th Ed.). London: Routledge Falmer.

Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., & Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, *100*, 76-88.

Council of Europe (2017*). Young people's access to rights. Recommendation CM/Rec(2016)7 and explanatory memorandum*. Retrieved from https://rm.coe.int/1680702b6e.

Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, *40*(1), 39-51.

Darling, L. F. (2004). Teaching human rights in elementary classrooms: A literary approach. *Canadian Social Studies*, *39*(1).

Davies, L., Williams, C., Yamashita, H., & Ko Man-Hing, A. (2006). *Inspiring schools impact and outcomes: Taking up the challenge of pupil participation*. Carnegie Young People Initiative & Esmee Fairbairn Foundation.

Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 3*(1), 7-25. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.3c1s1m

Eriksen, E. (2018). Democratic participation in early childhood education and care-serving the best interests of the child. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, *17*(10), 1-15.

Eriksen, E. A. B., & Debalkie, D. K. (2019). Challenges facing the implementation of children's rights in primary schools in Ethiopia. *Journal of the European Teacher Education Network*, *14*, 116-126.

Ersoy, A. F. (2011). Elementary school students' perceptions related to children's rights. *Elementary Education Online*, *10*(1), 20-39.

Faiz, M. ve Kamer, S. T. (2017). Prospective teachers' opinions concerning children's rights. *Journal of Education and Learning*, *6*(3), 118-128.

Franklin, B. (1993). *Çocuk hakları*. İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık.

Freeman, M. (Ed.). (2018). *Children's rights: New issues, new themes, new perspectives*. BRILL.

Fudge Schormans, A., & Rooke, J. (2008). When there are no choices: The consequences of a lack of adult living placements for young adults with intellectual and/or developmental disabilities leaving child welfare care. *Journal of Developmental Disabilities, 14*(1), 107-126.

George, R. (2018) Rewriting children's rights judgments: From academic vision to new practice, *Journal of Social Welfare and Family Law, 40*(1), 126-128.

Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Hançer, G. (2019). *Çocuk hakları ve çocuk istismarı konusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).* Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi.

Hart, R. A. (2016). *Çocukların katılımı: Kuram ve uygulamada toplum gelişimi ve çevre korumasında genç yurttaşları içermek.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society, 18*(2), 77-96. DOI: 10.1002/CHI.819

Hitzler, S., & Messmer, H. (2010). Group decision making in child welfare and the pursuit of participation. *Qualitative Social Work, 9*(2), 205–226.

Karaman-Kepenekçi, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaya, S. Ö. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).* Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Kennan, D., Brady, B., & Forkan, C. (2018). Supporting children's participation in decision making: A systematic literature review exploring the effectiveness of participatory processes. *The British Journal of Social Work*, *48*(7), 1985-2002.

Kor, K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına konusundaki görüşlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).* Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.

Koran, N. ve Avcı, N. (2017). Perceptions of prospective pre-school teachers regarding children's right to participate in classroom activities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *17*(3), 1035-1059.

Kızılırmak, K. (2015). *Ankara il merkezinde yaşayan 61-72 aylar arasında çocuğu olan annelerin çocuk hakları ve anne olmaya ilişkin bilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Kutsar, D., Soo, K., Strózik, T., Strózik, D., Grigoraș, B., & Bălțătescu, S. (2019). Does the realisation of children's rights determine good life in 8-year-olds' perspectives? A comparison of eight European countries. *Child Indicators Research*, *12*(1), 161-183.

Lansdown, G. (2011). *A framework for monitoring and evaluating children's participation a preparatory draft for piloting.* London: Save the Children.

Leblebici, H. ve Çeliköz, N. (2015). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, *3*(1), 307-318. DOI: 10.24289/ijsser.270584.

Lo, Y., Leung, Y., & Yuen, W. (2015). Exploring school ethos: an investigation of children's human rights in two secondary institutions in Hong Kong. *Intercultural Education, 26*(3), 192-209.

Lundy, L., & O'Lynn, P. (2018). The education rights of children. *International Human Rights of Children*, 1-19.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis (2nd edition).* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Moody, Z., & Darbellay, F. (2019). Studying childhood, children, and their rights: The challenge of interdisciplinarity. *Childhood*, *26*(1), 8-21.

Nayir, F. ve Karaman Kepenekçi, Y. (2011). Children's participation rights in elementary schools' Turkish textbooks. *Elementary Education Online*, *10*(1), 160-168.

Neslitürk, S. ve Ersoy, F. (2007). Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama. 3*(2), 245-257.

Paddison, R., Docherty, I. W., & Goodlad, R. (2008). Responsible participation andhousing: Restoring democratic theory to the scene. *Housing Studies, 23*(1), 129-147. DOI: 10.1080/02673030701731274

Pålsson, D. (2017). Conditioned agency? The role of children in the audit of S wedish residential care. *Child & Family Social Work*, *22*, 33-42.

Perry-Hazan, L. (2019). Conceptualising conflicts between student participation and other rights and interests. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-16.

Peker, R. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi-Manisa ili örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).* Hatay: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Percy-Smith, B., & Thomas, N. (Eds) (2009). *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice.* London: Routledge.

Polat, B. D., Ersoy, Ö. A. ve Toran, M. (2017). Çocuk katılımı farkındalık ölçeği (ÇKFÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *1*(2), 186-215.

Roche, J. (1999). Children: Rights, participation and citizenship. *Childhood*, *6*(4), 475-493.

Osborn, A. F., & Milbank, J. E. (1987). *The effects of early education: A report from the Child Health and Education Study*. Oxford University Press, USA.

Quennerstedt, A. (2011). The construction of children's rights in education- A research synthesis. *The International Journal of Children's Rights*, *19*(18), 661-678. DOI: 10.1163/157181811X570708

Senemoğlu, N. (2001). Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları. *Milli Eğitim Dergisi, 151*, 25-35.

Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *2*(2), 169-194.

Sousa, J., Loizou, E., & Fochi, P. (2019). Participatory pedagogies: Instituting children's rights in day to day pedagogic development. *European Early Childhood Education Research Journal, 27*(3), 299-304.

Talay, İ., Aslan, F. ve Belkayalı, N. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında doğa dostu ve çocuk katılımı temelli dış mekan tasarım yaklaşımları bir proje önerisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(1), 317-322.

Ten Brummelaar, M. D., Harder, A. T., Kalverboer, M. E., Post, W. J., & Knorth, E. J. (2018). Participation of youth in decision-making procedures during residential care: A narrative review. *Child & Family Social Work*, *23*(1), 33-44.

Tüzün, I. ve Sarıısık, Y. (2015). *Türkiye'de okullarda çocuk katılımı: Durum analizi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Uçuş, Ş. ve Şahin, A. E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 25-41.

Vural, E. D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Wang, C., Harrison, L. J., McLeod, S., Walker, S., & Spilt, J. L. (2018). Can teacher–child relationships support human rights to freedom of opinion and expression, education and participation?. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *20*(1), 133-141.

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

Yurtsever, M. (2009). *Ebeveyn çocuk hakları tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve anne babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarının fraklı değişkenler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi).* İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Cilt 3 Sayı 2 Ekim 2019s.406-439

Journal of Early Childhood Studies
Volume 3 Issue 2 October 2019 pp.406-439

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği: 48-95 ay arası çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması*

Miller Function and Participation Scales: The study of validity and reliability for children aged 48-95 months

Hande Usbaş[1], Rengin Zembat[2]

Makale Geçmişi
Geliş : 10 Mayıs 2019
Düzeltme : 24 Haziran 2019
Kabul : 23 Temmuz 2019
Çevrimiçi : 25 Temmuz 2019

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Öz: Erken çocukluk dönemi motor becerilerin yeterlilik ve gelişimi için kritik bir dönemdir. Çocukların motor gelişimlerini anlamak ve uygun planlamalar yapabilmek amacıyla motor gelişimin değerlendirilmesi gereklidir. Bu araştırmada, 48-95 ay arası çocukların motor gelişimlerini değerlendirmek amacıyla Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 48-95 ay arası motor gelişim gecikmesi gösteren grup dâhil olmak üzere toplam 262 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma verileri; araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ve Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Uyum geçerliğini belirlemek amacıyla Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin geçerlik çalışması kapsamında yapı geçerliği, diğer değişkenlerle olan ilişkisi ve klinik ayırt edici geçerliği kanıtlanmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında, iç tutarlılığı, test-tekrar test güvenirliği ve bağımsız değerlendiriciler arası korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği Türkçe formunun 48-95 ay arası çocuklar için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Motor Gelişim; Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği; Değerlendirme

Article History
Received : 10 May 2019
Revised : 24 June 2019
Accepted : 23 July 2019
Online : 25 July 2019

Article Type
Research Article

Abstract: Early childhood is a critical period for development and proficiency of motor skills. Motor development of children should be assessed in order to understand the concept, and if necessary, plan ahead accordingly. In this study, a validity and reliability research was carried out for a Turkish translation of Miller Function and Participation Scales in an effort to assess motor development of children aged 48-95 months. The study group consists of a total of 262 children aged 48-95 months, including a group of children with delayed motor development. The study data were gathered with a personal information form created by the researcher, as well as with Miller Function and Participation Scales. Gazi Early Childhood Development Assessment Tool and Frostig Developmental Test of Visual Perception were used for determining concurrent validity. Within the scope of the validity study on Miller Function and Participation Scales, construct validity, its relationship with other variables, and clinical discriminant validity were demonstrated. In the reliability study, internal consistency, test-retest reliability, and inter-rater correlation coefficients were calculated. Considering the results of the study, it was concluded that the Turkish version of Miller Function and Participation Scales is a valid and reliable assessment tool for children aged 48-95 months.

Keywords: Motor Development; Miller Function and Participation Scales; Assessment

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932164

Başlıca Yazar: Hande Usbaş
* Bu çalışma ilk yazarın Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamladığı doktora tezinden türetilmiştir.

[1] İstanbul Arel Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, handeusbas@arel.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0303-9846
[2] Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, renginzembat@maltepe.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2377-8910

Atıf için/To cite this article:
Usbaş, H., & Zembat, R. (2019). Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği: 48-95 ay arası çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 406-439. doi:http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932164

SUMMARY

Introduction

Early childhood is considered as a critical period for human development, particularly for development and proficiency of motor skills. The assessment of motor development is vital to understand the typical development process, and to develop a treatment method if any unusual condition is observed in motor function. The aims of this study are to generate a Turkish translation of the Miller Function and Participation Scales, a multidimensional developmental assessment tool for assessing gross, fine and visual motor skills in children, and to carry out a validity and reliability research on this Turkish version in children aged 48-95 months.

Method

The research was designed as a quantitative research, and the study group was formed through goal-oriented sampling. The eligibility criteria were determined by the researcher and the field specialists. The study group comprised of a total of 262 children aged 48-95 months, including a special-needs education group of children. Children with typical development were selected from the population residing in Kadıköy, Üsküdar and Beykoz districts in Asian Side, and in Bakırköy district in European Side. The gross motor development test of Miller Function and Participation Scales was implemented at six schools meeting the required physical conditions. From these schools, a total of 250 children aged 48-95 months having typical development and continuing their education were included in the study group. In addition, 12 children aged 48-95 months with delayed motor development were also included in the clinical study group of Miller Function and Participation Scales. Of the 12 children with an average age of 67 months (5 years and 7 months), 3 children receive an individualized education in Kadıköy and 9 children in Pendik, all in Special Education and Rehabilitation Center. The study data were gathered with a personal information form created by the researcher, as well as with Miller Function and Participation Scales. Gazi Early Childhood Development Assessment Tool and Frostig Developmental Test of Visual Perception were used for determining criterion validity. Within the scope of the validity study on Miller Function and Participation Scales, construct validity, its relationship with other variables, and clinical discriminant validity were demonstrated. In the reliability study, internal consistency, test-retest reliability, and inter-rater correlation coefficients were calculated.

Results

The results of the zero-order correlation analysis of the scores obtained from motor development subtests of Miller Function and Participation Scales vary in the range of .71 to .85, thus indicating that Miller Function and Participation Scales measures a single underlying construct. In other words, each motor development test is highly significantly related to each other. The partial correlation results controlling for age variable are lower than the zero-order correlation results (.32-.46). This finding shows that the subtests (visual, fine

and gross motor) of Miller Function and Participation Scales are both related to each other and measure different aspects of motor development. According to the criterion validity analysis results of the assessment tool, the calculated correlation coefficients between the total scores obtained by the study group in Gazi Early Childhood Development Assessment Tool and in Miller Function and Participation Scales were .74 for fine motor domain, and .94 for gross motor domain in children aged 48-71 months. As for visual motor domain, the calculated correlation coefficients between the total scores obtained by the study group in Frostig Developmental Test of Visual Perception and in Visual Motor test of Miller Function and Participation Scales was 0.94 ($p<.01$). The results obtained from the variance analysis of the age group-based comparison of Miller Function and Participation Scales' Visual Motor, Fine Motor and Gross Motor raw scores shows that all motor development domains differ significantly according to age groups. The comparison of Visual Motor, Fine Motor and Gross Motor scores obtained by children with typical development and children with delayed motor development in Miller Function and Participation Scales indicates that the scores of the said children groups differ significantly in all motor development domains ($p<.01$). Internal consistency values calculated with Cronbach's alpha for all sample and age groups vary in the range of .61-.93. For all age groups, test-retest reliability scores were calculated, and all correlation coefficients were found to be in the range .71-.99. Inter-rater correlation coefficient for each motor domain was .99.

Conclusion and Discussion

The validity and reliability of Miller Function and Participation Scales were evaluated with a variety of methods. First, it was ensured that the content and theoretical structure of Miller Function and Participation Scales are consistent by carrying out an expert opinion-based content validity analysis. For construct validity, the zero-order and partial correlations of Visual Motor, Fine Motor and Gross Motor tests were examined. For criterion validity, the correlations with Gazi Early Childhood Development Assessment Tool and Frostig Developmental Test of Visual Perception were analyzed. For developmental validity, the raw scores obtained by children aged 48-95 months in Visual Motor, Fine Motor and Gross Motor tests were compared according to age groups. For clinical discriminant validity, the scores obtained by children with typical development and children with delayed motor development in all motor development tests were compared. Moreover, internal consistency (Cronbach's alpha), standard error of measurement, test-retest reliability, and inter-rater reliability were examined within the scope of reliability studies on Miller Function and Participation Scales. All validity and reliability analysis results are in compliance with the results obtained by Miller (2006) from the original analyses carried out for the scales. In the light of these results, it can be said that Miller Function and Participation Scales will allow pedagogues, child development specialists, physiotherapists, and occupational therapists to assess the development of gross, fine and visual motor skills of children aged 48-95 months with typical development or special needs in a systematic and multidimensional way, as well as to develop the necessary education, treatment and therapy goals.

GİRİŞ

Motor gelişim, gelişimin kalbidir. Özellikle motor becerilerin yeterlilik ve gelişimi için kritik bir dönem olan bebeklik ve erken çocukluk döneminde algı, planlama ve motivasyon da dahil olmak üzere, gelişimin tüm farklı yönlerini yansıtan birincil göstergesidir (Draper, Achmat, Forbes ve Lambert, 2012, s. 137; Lam, 2011, s. 189). Motor davranışlardaki yaşam boyu süren değişimler ve bu değişimlerin altında yatan süreçler olarak tanımlanan ve motor gelişimin en üst eylemi olan hareket, çocukların erken öğrenme becerilerini desteklemektedir. Hareket becerisini gerçekleştirme eylemi olarak ifade edilen motor performans ise doğrudan gözlemlenebilir ve çıktısı herhangi bir nicelik ile ölçülebilir (Payne ve Isaacs, 2012; Gallahue, Ozmun ve Goodway, 2014; Haywood, Roberton ve Getchell, 2012; Lam, 2011). Çocukların motor performans becerilerinin değerlendirilmesi, çevresel, kişisel ve bağlamsal faktörlerden etkilenen giyinme, kişisel bakım gibi okul, ev ve toplum ortamlarında katılımı desteklemede temel olan günlük yaşam aktivitelerini gerçekleştirirken kullandıkları işlevleri yansıtmalıdır. Bu nedenle, çocukların günlük yaşamlarında kullandıkları doğal görevleri içeren bir değerlendirme, çocuğun fonksiyonel beceri derecesinin doğru değerlendirilmesinde önemlidir (James, Ziviani ve Boyd, 2014; Park, 2017).

Değerlendirme, çocuk ve çevresi hakkındaki bilgilerin sistematik bir şekilde toplanması ve birçok amaç için kullanılabilecek olan resmin bütünündeki çeşitli parçaların entegrasyonudur (Burton ve Miller 1998; akt. Sugden ve Wade, 2013). Çocuğun motor beceri gerektiren günlük aktivitelerini bağımsız ve güvenli olarak yapabilme yeteneği olarak tanımlanan motor fonksiyonun değerlendirilmesi, normal gelişim sürecinin anlaşılmasında ve motor fonksiyonun olağan dışı olduğu durumların belirlenmesi yoluyla eğitim ve tedavi amaçlarının oluşturulmasında hayati öneme sahiptir. Aynı zamanda, motor problemlerin erken tespiti ve müdahale programlarının başlatılması birçok fiziksel ve ilgili duygusal problemleri ortadan kaldırır veya minimize eder. Ayrıca, temel motor becerilerin değerlendirilmesi, çocukların bir ya da daha fazla temel motor becerideki yeterliliğe dayanan performansı, spor gibi daha yapılandırılmış faaliyetlere katılımı için hazır bulunuşluğunun bir göstergesi olabilir. Her yaşta ve tüm yetenek düzeylerinde hareket becerilerinin en uygun şekilde öğretilmesine/geliştirilmesine olanak tanıyan gelişimsel olarak uygun aktivitelerin düzenlenmesini sağlar (Erdoğanoğlu ve Kerem Günel, 2007; Jurimae ve Jurimae, 2001; Payne ve Isaacs, 2012).

Burton ve Miller (1998) ise değerlendirmenin birçok farklı amaç için kullanabileceğini ifade eder ve şu şekilde sıralarlar: (i) Çocuğu uygun özel eğitim hizmetlerine yönlendirebilmek için tanılamak ve sınıflandırmak, (ii) çocuğa yönelik erken müdahale programları tasarlamak, (iii) süreç içerisinde

gerçekleşen değişimleri belirlemek için çocuğun gelişimini incelemek, (iv) işbirliği içinde olunan diğer kişilere geri bildirim vermek, (v) uygulanan belirli bir müdahale modelinin etkililiğini sınamak ve (vi) çocuğun içinde bulunduğu ortam özelliklerine genel bir bakış sağlamak (akt. Sugden ve Wade, 2013, s. 337). Bu nedenlerle, erken çocukluk döneminde, çocukların motor gelişimlerini anlamak ve uygun planlamalar yapabilmek amacıyla motor gelişimin değerlendirilmesi önemli ve gerekli olarak kabul edilmektedir (Lam, 2011, s. 189).

Erken çocukluk döneminde motor gelişimi değerlendirmek için uygulama prosedürü, değerlendirme yaklaşımı (ürün ya da süreç odaklı) ve değerlendirdiği motor alanı (kaba, ince ve görsel motor) farklılık gösteren yurt dışı (Bruininks-Oseretsky Motor Proficiency Test, Test of Gross Motor Development, Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration, Miller Function and Participation Scales) ve yurt içinde (Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı, Ankara Gelişim Tarama Envanteri v.b.) geliştirilmiş farklı motor gelişim ölçme araçları bulunmaktadır. Ülkemizde geliştirilen ya da farklı dillerden uyarlaması yapılan motor gelişim ölçekleri incelendiğinde, kaba, ince ve görsel motor bütünleşmesine ve altta yatan nörolojik profilin değerlendirilmesine odaklanan, çocukların günlük yaşamlarında kullandıkları doğal görevleri içeren performans becerilerini temel alan bir değerlendirme aracı ihtiyaç olarak görülmektedir.

Bu durumdan yola çıkılarak, çocukların motor gelişimlerini değerlendirmek amacıyla iş ve uğraşı terapisti Lucy Jane Miller tarafından 2006 yılında, fizik tedavi uzmanları, iş ve uğraşı terapistleri ve erken çocukluk uzmanlarının kullanımı için geliştirilmiş olan Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği (Miller Function & Participation Scales: M-FUN)'nin Türkçe formunun 48-95 ay arası çocukların görsel, ince ve kaba motor gelişimlerini değerlendirmeye yönelik olarak geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği, okul ve günlük ev işlerindeki görevlerde başarılı olmak için gerekli bütünleşik becerilere yönelik olarak hem tipik gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocukların kaba, ince ve görsel motor yeterliklerinin sistematik ve çok boyutlu değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Okul öncesi ve ilkokul döneminin ilk yıllarındaki çocukların motor fonksiyonun her bir alanında bireysel değerlendirme yapılabilmesi için eğlenceli oyun ve aktiviteler kullanılarak tasarlanmıştır. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nde, American Occupational Therapy Association (AOTA) tarafından belirlenen İş Uğraşı Terapisi Uygulama Çerçevesi'nde yer alan üç tip performans becerisi temel alınmıştır. Ölçekte yer alan görsel, ince ve kaba motor performans becerileri, devinim, stabilite, güç, dayanıklılık, duruş fonksiyonları, koordinasyon ve faaliyetlerin manipülasyon bileşenlerini içermektedir. Süreç becerileri, organizasyon, uyum, dikkat, sürekli çaba

ve bir aktivitenin nasıl tamamlanacağına dair bilgiyi kapsamaktadır. İletişim becerileri ise, beden ve yüz tarafından sağlanan sözel olmayan mesajlar, sözel iletişim ve kişilerarası ilişkiler dâhil olmak üzere ihtiyaçları veya niyetleri iletmek için gereken sosyal davranışlarından oluşmaktadır (Miller, 2006).

Yukarıda elen alınan bilgiler doğrultusunda, Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği (Miller Function & Participation Scales: M-FUN)'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması,

- Türkiye' de erken çocukluk dönemine yönelik kaba, ince ve görsel motor bütünleşmenin değerlendirilmesine odaklanan ölçeklerin sınırlı olması açısından,
- Çocukların motor gelişiminin kaba, ince ve görsel motor olmak üzere her üç alanda da incelenebilmesi ve ilgili nörolojik alanlara yönelik bir profil ortaya çıkarılması açısından,
- Erken eğitim düzenlemeleri ve ilkokula başarılı katılım sağlayabilmesi için bir çocuğun performans becerilerinin ölçülmesi açısından,
- Eğitimcilerin, çocuk gelişimi uzmanlarının, fizyoterapistlerin ve iş-uğraşı terapistlerinin hem tipik gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocukları daha sistematik ve çok boyutlu değerlendirebilmelerine olanak sağlayan; gelişimsel gereklilikleri erken tespit edebilecekleri; motor gecikme derecesi ve alanlarını belirleyebilecekleri; zamanla ilerlemeyi izlemek için bir sonuç ölçütü olarak kullanabilecekleri; çocukların güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi ile zayıf yönlerine yönelik kolaylıkla eğitim, tedavi ve terapi amaçları geliştirebilecekleri bir araç sağlaması açısından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlem ve tekniklere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma türünde tasarlanmış ve tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2006). Araştırmada Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaca yönelik örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Amaca yönelik örnekleme deseninin ayırıcı özelliği, seçilecek bireyler için belirli ölçütlerin araştırma öncesinde tanımlanmış olmasıdır (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s. 124). Araştırmanın çalışma grubunu 48-95 ay arası özel eğitim grubu dâhil olmak üzere toplam 262 çocuk oluşturmaktadır. Tipik gelişim gösteren çalışma grubu için, İstanbul İli Anadolu yakasında Üsküdar, Kadıköy, Beykoz ilçeleri; Avrupa yakasında ise Bakırköy ilçesi kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önüne alınarak seçilmiştir. Belirlenen ilçelerdeki okulları uygulama sürecine dâhil edilebilmek için Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin kaba motor alanında yer alan maddelerin değerlendirilebilmesine yönelik uygun düzenlemeler yapabilmek için gerekli fiziksel koşullara sahip olma ölçütü aranmıştır. İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı altı devlet ilkokul ve anaokulunun gerekli ölçütleri sağladığı tespit edilmiştir. Seçilen altı okulda eğitim öğretime devam eden ve tipik gelişim gösteren (Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından herhangi bir tanı almamış) 48-95 ay arası toplam 250 çocuk araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çocukların ebeveynlerinin doldurdukları kişisel bilgi formlarından edinilen bilgiye göre çocukların hepsi orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelmektedir.

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin klinik grupları ayırt etme geçerliğini araştırmak için özel eğitim tanısı almış ve motor gelişim alanının görsel, ince ve kaba motor alanlarının bir ya da daha fazlasında gecikme yaşanan 48-95 ay arası 12 çocuk ebeveynlerinden izin alınarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Yaş ortalaması 67 ay (5 yaş 7 ay) olan 12 çocuğun 3'ü Kadıköy ilçesinde, 9'u Pendik ilçesinde olmak üzere tamamı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde bireysel eğitim almaktadır. Aynı zamanda 6 çocuk okul öncesi eğitim sınıfına, 1 çocuk ilkokul birinci sınıfa kaynaştırma öğrencisi olarak devam etmektedir. 1 çocuk ilkokul bünyesinde özel eğitim alt sınıfında öğrenim görmektedir. 9 çocuk ise "Aktifim Toplumun İçindeyim Projesi" kapsamında Bütünleşik Fiziksel Aktivite Merkezine devam etmektedir.

Tipik gelişim gösteren çocuklara ilişkin demografik özelliklerini tanımlayıcı frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Tipik gelişim gösteren çocuklara ilişkin demografik özellikler

Demografik Bilgiler		*f*	%
Cinsiyet	Kız	119	47,6
	Erkek	131	52,4
Kronolojik Yaş	48-53 ay	54	21,6
	54-59 ay	43	17,2
	60-71 ay	53	21,2

	72-83 ay	46	18,4
	84-95 ay	54	21,6
Anne Yaşı	20-29	26	10,4
	30-40	164	65,6
	41 ve üstü	60	24,0
Baba Yaşı	20-29	6	2,4
	30-40	130	52,0
	41 ve üstü	114	45,6
Anne Öğrenim Durumu	Okuryazar değil	1	0,4
	İlkokul mezunu	15	6,0
	Ortaokul mezunu	26	10,4
	Lise mezunu	87	34,8
	Ön lisans mezunu	5	41,6
	Üniversite mezunu	104	4,8
	Lisansüstü mezunu	12	2,0
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul mezunu	17	6,8
	Ortaokul mezunu	15	6,0
	Lise mezunu	93	37,2
	Ön lisans mezunu	5	1,2
	Üniversite mezunu	104	41,6
	Lisansüstü mezunu	18	7,2
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	125	50,0
	Çalışmıyor	125	50,0
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	238	95,2
	Çalışmıyor	12	4,8
Kardeşi Olma Durumu	Kardeşi var	96	38,4
	Kardeşi yok	154	61,6
Devam Ettiği Sınıf Düzeyi	Okul öncesi	171	68,4
	Birinci Sınıf	53	21,2
	İkinci Sınıf	26	10,4
Toplam		**250**	**100**

Tablo 1'e göre göre araştırmanın çalışma grubundaki tipik gelişim gösteren 48-95 ay arası 250 çocuktan; 119'u kız ve 131'i erkektir. Bu çocukların 54'ü 48-53 aylık, 43'ü 54-59 aylık, 53'ü 60-71 aylık, 46'sı 72-83 aylık ve 54'ü 84-95 aylıktır. Çocukların annelerinin yaşı incelendiğinde, anne yaşı 20-29 yaş arası olan 26, 30-40 yaş arası olan 164, 41 ve üstü yaş olan 60 çocuk olduğu görülmektedir. Çocukların babalarının yaşları incelendiğinde ise, baba yaşı 20-29 yaş arası olan 6, 30-40 yaş arası olan 130, 41 ve üstü yaş olan 114 çocuk bulunmaktadır. Çocukların annelerinin öğrenim durumu incelendiğinde, annesi okuryazar olmayan 1, ilkokul mezunu 15, ortaokul mezunu 26, lise mezunu 87, ön lisans mezunu 5, üniversite mezunu 104 ve lisansüstü mezunu 12 çocuk olduğu görülmektedir. Çocukların babalarının öğrenim durumu incelendiğinde ise, babası ilkokul mezunu 17, ortaokul mezunu 15, lise mezunu 93, ön lisans mezunu 5, üniversite mezunu 104 ve lisansüstü mezunu 18 çocuk bulunmaktadır. Çocukların annelerinin çalışma durumu incelendiğinde, 125 çocuğun annesinin çalışmakta, 125 çocuğun annesinin ise çalışmamakta olduğu görülmektedir. Çocukların babalarının çalışma durumu incelendiğinde ise, 238 çocuğun babasının çalışmakta, 12 çocuğun babasının çalışmamakta olduğu görülmektedir. Çocukların kardeşi olma durumu incelendiğinde, 96 çocuğun kardeşi olduğu, 154 çocuğun kardeşi olmadığı görülmektedir.

Çocukların devam ettiği sınıf düzeyine bakıldığında, 171 çocuğun okul öncesi eğitim sınıfına, 53 çocuğun birinci sınıfa ve 26 çocuğun ikinci sınıfa devam ettiği görülmektedir.

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin klinik ayırt edici geçerliğini araştırmak için uygulama yapılan özel eğitim tanısı almış ve motor gelişim gecikmesi olan çocuklara ilişkin demografik özelliklerin tanımlayıcı frekans ve yüzde değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Özel eğitim tanısı almış ve motor gelişim gecikmesi gösteren çocuklara ilişkin demografik özellikler

Demografik Bilgiler		*f*	%
Cinsiyet	Kız	3	25,00
	Erkek	9	75,00
Kronolojik Yaş	48-53 ay	2	16,6
	54-59 ay	2	16,6
	60-71 ay	4	33,6
	72-83 ay	2	16,6
	84-95 ay	2	16,6
Tanı Grubu	Zihinsel Gelişim Yetersizliği	2	16,6
	Otizm	9	75,0
	DEHB	1	8,4
Anne Yaşı	20-29	2	16,7
	30-40	5	41,7
	41 ve üstü	5	41,7
Baba Yaşı	20-29	1	8,3
	30-40	5	41,7
	41 ve üstü	6	50,0
Anne Öğrenim Durumu	Okuryazar değil	1	8,3
	İlkokul mezunu	3	25,0
	Ortaokul mezunu	1	8,3
	Lise mezunu	4	33,3
	Üniversite mezunu	3	25,0
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul mezunu	3	25,0
	Lise mezunu	5	41,7
	Üniversite mezunu	4	33,3
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	2	16,7
	Çalışmıyor	10	83,3
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	11	91,7
	Çalışmıyor	1	8,3
Kardeşi Olma Durumu	Kardeşi var	5	41,7
	Kardeşi yok	7	58,3
Devam Ettiği Sınıf Düzeyi	Okul öncesi	6	50,0
	Birinci sınıf	1	8,3
	Özel eğitim alt sınıfı	1	8,3
	Okula gitmiyor	4	33,4
Toplam		**12**	**100**

Tablo 2'ye göre göre araştırmanın çalışma grubundaki özel eğitim tanısı almış ve motor gelişim gecikmesi gösteren 48-95 ay arası 12 çocuktan; 3'ü kız ve 9'u erkektir. Bu çocukların 2'si 48-53 aylık, 2'si 54-59 aylık, 4'ü 60-71 aylık, 2'si 72-83 aylık ve 2'si 84-95 aylıktır. 2 çocuk zihinsel gelişim yetersizliği, 9 çocuk otizm ve 1 çocuk dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı almıştır. Çocukların annelerinin yaşı incelendiğinde, anne yaşı 20-29 yaş arası olan 2, 30-40 yaş arası olan 5, 41 ve üstü yaş olan 5 çocuk olduğu görülmektedir. Çocukların babalarının yaşları incelendiğinde

ise, baba yaşı 20-29 yaş arası olan 1, 30-40 yaş arası olan 5, 41 ve üstü yaş olan 6 çocuk bulunmaktadır. Çocukların annelerinin öğrenim durumu incelendiğinde, annesi okuryazar olmayan 1, ilkokul mezunu 3, ortaokul mezunu 1, lise mezunu 4 ve üniversite mezunu 3 çocuk olduğu görülmektedir. Çocukların babalarının öğrenim durumu incelendiğinde ise, babası ilkokul mezunu 3, lise mezunu 5 ve üniversite mezunu 4 çocuk bulunmaktadır. Çocukların annelerinin çalışma durumu incelendiğinde, 2 çocuğun annesinin çalışmakta, 10 çocuğun annesinin ise çalışmadığı görülmektedir. Çocukların babalarının çalışma durumu incelendiğinde ise, 11 çocuğun babasının çalışmakta, 1 çocuğun babasının ise çalışmamakta olduğu görülmektedir. Çocukların kardeşi olma durumu incelendiğinde, 5 çocuğun kardeşi olduğu, 7 çocuğun kardeşi olmadığı görülmektedir. Çocukların devam ettiği sınıf düzeyine bakıldığında, 6 çocuğun okul öncesi eğitim sınıfına, 1 çocuğun birinci sınıfa, 1 çocuğun özel eğitim sınıfına devam ettiği ve 4 çocuğun okula gitmediği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada 48-95 ay arası çocuklar ve ailelerine ait bilgiler araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Çocukların motor gelişim düzeylerini belirleyebilmek için "Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği (M-FUN)" kullanılmıştır. Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi (DTVP) Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin uyum geçerliği için kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, çalışma grubundaki 48-95 ay arası çocuklar ve ailelerine ait demografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. İlgili form, anne-baba yaş, öğrenim ve çalışma durumu ile çocukların cinsiyet, kronolojik yaş, kardeşi olma durumu, okul öncesi eğitim alma süresinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu sınıf öğretmenleri tarafından ailelere ulaştırılmış ve çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuştur.

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği (Miller Function & Participation Scales: M-FUN) ve Uyarlama Süreci

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği (Miller Function & Participation Scales: M-FUN) 30-95 ay arasındaki çocukların motor gelişimlerini değerlendirmek amacıyla iş ve uğraşı terapisti Lucy Jane Miller tarafından 2006 yılında, fizik tedavi uzmanları, iş ve uğraşı terapistleri ve erken çocukluk uzmanlarının kullanımı için geliştirilmiştir. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği bu yaş grubu hem

tipik gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocukların kaba, ince ve görsel motor bütünleşmesinin sistematik ve çok boyutlu değerlendirilmesine imkân tanır. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği eğlenceli oyun ve aktiviteler kullanılarak motor fonksiyonun her bir alanında bireysel değerlendirme yapılabilmesi için tasarlanmıştır. Değerlendirme, okul öncesi ve ilkokul döneminin ilk yıllarındaki çocukların günlük yaşamlarındaki fonksiyonel aktivitelerini kapsamaktadır. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği okul ve günlük ev işlerindeki görevlerde başarılı olmak için gerekli bütünleşik beceriler için öğrencilerin yeterliklerinin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği yoluyla değerlendirilen performans becerileri erken okul başarısı için önde gelen görevler ile büyük ölçüde ilgilidir (Miller, 2006). Doğal bağlamlarda fonksiyonel motor becerilerin değerlendirmesinde kullanıldığı gibi, zamanla ilerlemeyi izlemek için bir sonuç ölçütü olarak da kullanılabilir. Motor gecikme derecesi ve alanlarının belirlenmesine ek olarak, tedavi müdahalesi ve amaçlarının geliştirilmesinde yardımcı olur (Miller, 2006; akt. Diemand, 2009, s.16). Ayrıca, çocuğun alt testleri anlamasına yardımcı olmak için değerlendiricinin işaret dilini/jestleri kullanmasına imkân vermesi, dil işleme sorunu olan çocuklar için daha geçerli bir değerlendirme imkânı sunmaktadır. Aynı zamanda, motor gelişim alanları ile ilişkili nörolojik bir profil ortaya koymaktadır. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nde değerlendirilen Nörolojik Temeller dört alanda kategorize edilmiştir: El Fonksiyonu, Motorsuz Görsel Algılama, Postüral Beceriler, Yürütücü Fonksiyon ve Katılım. Bu dört alanda tanımlanan ve performans aktivitelerinde test edilen yetenekler Tablo 3'de verilmiştir (Miller, 2006, s.5).

Tablo 3. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği performans aktivitelerinde test edilen yetenekler

El Fonksiyonu	**Postüral (Duruşla ilişkili) Beceriler**
Orta hattı çaprazlama	Baskın olmayan el ile kendiliğinden yardım
El kuvveti	Çift yönlü koordinasyon
Nesneyi el içinde manipüle etme	Tek yönlü koordinasyon
Kavrama olgunluğu	Denge ve kararlılık
Parmaklarla kavrama	Beden farkındalığı
Motor doğruluk	Dayanıklılık
Motor planlama	Motor planlama
Bırakma	Motor doğruluk
	Sabitlik
	Kuvvet
	Ağırlık aktarımı
Yürütücü Fonksiyon ve Katılım	**Motorsuz Görsel Algılama**
Detaylara dikkat etme	Figür-zemin
Planlama	Görsel ayırt etme
Öz-denetim	Görsel tarama/uzun süreli dikkat
Paylaşım/sırayla yapma	
Sosyal uyum	

Testin performans bileşeni norm referanslıdır. Performans değerlendirmesi, 48-71 ay çocuklar için 15 aktivite; 72- 95 ay arası çocuklar için 16 aktivite içermektedir ve toplam 67 test maddesinden

oluşmaktadır. Katılım bileşeni ise kriter referanslıdır. Uygulamalar çocuklarla birebir yapılmakta ve yaklaşık her çocuk için 40-60 dakika sürmektedir. Testin üç alanı (görsel, ince ve kaba motor) bağımsız olarak uygulanabilir ya da tek bir oturumda üç alanın uygulaması gerçekleştirilebilir. Uygulama ortamı sakin, dikkat dağıtıcı olmayan, yeterli aydınlatmaya sahip, halı ya da masif yüzeyde ve tüm aktiviteler için uygun bir oda olmalıdır. Çocuklar iyi bir ayakkabı giymeli ya da yalınayak olmalıdır. Odada, çocuk boyutunda bir masa ve iki sandalye bulunmalıdır. Testin materyalleri şunlardır:

- Kontrolör kılavuzu
- Uygulama yönergeleri kitabı
- Kayıt formları (30 – 47 ay ve 48 – 95 ay olmak üzere iki farklı form)
  Kayıt Formu, Test Gözlemleri Kontrol Listesi ve Nörolojik Temeller Profilini içerir.
- Alıştırma kitapları (Her 2 yaş grubu için)
- Ev gözlemleri kontrol listesi
- Okul gözlemleri kontrol listesi
- Değerlendirme için gerekli nesneler ve oyuncaklar

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılması ve kullanımı için yasal sahibi ile iletişim kurulmuş ve lisans anlaşması imzalanmıştır. Kullanım izninde belirtilen süre içerisinde uygulamalar tamamlanmıştır. Araştırmada, süre sınırlılığı nedeniyle ölçeğin sadece görsel, kaba ve ince motor aktiviteleri kullanılarak performans değerlendirmesi yapılmış; ev ve okul kontrol listeleri uyarlamaya dâhil edilmemiştir. Performans değerlendirmesi ve kontrol listeleri değerlendirme için ayrı ayrı kullanılabilmektedir. Fakat öğrencinin evde veya sınıfta gösterdiği performans hakkında arka plan bilgisi sağlaması açısından ileriki çalışmalarda kontrol listelerinin Türkçe formlarının geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapılması çocuğun kapsamlı şekilde değerlendirilebilmesi açısından faydalı olacaktır.

Uyarlama çalışmaları için öncelikle ölçeğin kullanma kılavuzu, değerlendirme tabloları ve kişisel kayıt formunun İngilizce orijinali akademik olarak iyi derecede İngilizce bilen Çocuk Gelişimi, Beden Eğitimi ile Fizyoterapi ve Rehabilitasyon alanlarında bir uzmana verilerek Türkçe' ye çevirisi yapılmıştır. Çeviri metin Türkçe dil uzmanları tarafından incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra Mütercim-Tercümanlık Bölümü iki öğretim üyesi tarafından orijinal metinle karşılaştırılmıştır. İki çeviri arasında Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin güvenirliğini düşürebilecek bir farklılaşma gözlenmemiştir.

İçerik geçerliği için, Çocuk Gelişimi, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, Beden Eğitimi ve Spor, Sınıf Öğretmenliği alanında farklı üniversitelerde çalışmakta olan doktora derecesine sahip öğretim üyelerine ölçeğin uygulama yönergeleri ve kayıt formunun orijinali ve çevirisi gönderilerek, testin içeriğinin uygulama grubu ve teorik alan ile olan uyumuna dair geri bildirim istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli uyarlamalar yapılmış; fakat ölçeğin orijinalinde yer alan görsel, kaba ve ince motor alanlarındaki aktivitelerde ve madde sayılarında değişiklik yapılmamıştır. İnce Motor "Kumbara Oyunu" alt testinde 10 adet sent yerine aynı boyutta olan 10 adet 10 kuruş kullanılmıştır. Kaba Motor oyunlarında ölçeğin orijinalinde inç birimi ile verilen uzunluk ölçüleri 1 inç 2,54 cm olacak şekilde metre birimi ile değiştirilerek uygulama alanının düzenlemesi yapılmıştır. Görsel Motor "Yazma Oyunu" alt testindeki Türkçe alfabede yer almayan X ve W harfleri, ölçeğin Kılavuz Kitabında "Yazma Oyunu" alt testindeki maddelerin amacını açıklayan bölüm temel alınarak, Türkçe alfabedeki V ve M harfleri ile değiştirilmiştir. İlkokulun 1. sınıfının ilk dönemini bitirmiş olan çocuklara uygulanan kelimeleri kopyalamaya ilişkin Madde 13, 14, 15 ve cümle kopyalamaya ilişkin Madde 16'nın Türkçe' ye uyarlanması için biri sınıf öğretmenliği alanında doktora tez çalışmasına devam eden ve on yıldan daha fazla mesleki deneyimleri olan iki sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Testin bu maddelerinde, çocukların form olarak gördüğünü kopyalayabilmesi önemli olduğu için İngilizce kelimeler ve cümle Türkçe 'ye anlam karşılığı ile değil; ilkokul birinci sınıf okuma-yazmaya yönelik müfredat içeriğine uygun şekilde çocukların ilk öğrendikleri harfler ve kelime yapıları temel alınarak yazılış yapısı olarak benzer kelimelerle değiştirilmiştir. Görsel Motor "Yazma Oyunu" alt testinde çocuğun yazma süresi önemli olduğu için Madde 16'daki cümlede yer alan harf sayısı dikkate alınarak aynı harf sayısında Türkçe bir cümle oluşturulmuştur. Aynı şekilde Madde 13, 14 ve 15'de yer alan üç harfli kelimeler yine üç harfli Türkçe kelimelerle değiştirilmiştir. Yazma sayfalarında yer alan kelimeleri ve cümleyi betimleyen görseller, Türkçe kelimelere ve cümleye uygun görseller kullanılarak revize edilmiştir. Alan uzmanlarından gelen geri bildirimler göz önünde bulundurularak Türkçe Kayıt Formu ile Uygulama Yönergeleri kitabının son hali oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçe formunun 15 çocukla pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamalarda, çocuklar tarafından yönergelerin anlaşılırlığı ve uygulama sırasında yaşanabilecek olası durumlar değerlendirilerek kaydedilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA)

Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) 0-72 ay çocukların gelişimlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi, eğitim yaşantılarının düzenlenmesinde ve çocuklardaki gelişimsel geriliklerin erken tanılanmasında kullanılabilecek bir değerlendirme aracıdır. Aracın geliştirilme

süreci, 1993-1994 akademik yılında başlamıştır. Uygulama formu, Devlet İstatistik Enstitüsü tarafından ağırlıklı küme örnekleme yöntemiyle belirlenen Ankara ili merkez ilçelerine bağlı farklı sosyo- ekonomik koşullardaki yerleşim birimlerinden her bir ay grubunda yaklaşık 30 çocuk ulaşmak üzere toplam 1890 çocuğa uygulanmıştır. Elde edilen veriler ile testin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. 1997 yılında araç tekrar revize edilerek toplam 4242 çocuğa uygulanmış ve elde edilen verilerle Türkiye örnekleminin norm çalışması yapılmıştır.

Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA); Psikomotor Gelişim (PMG), Bilişsel Gelişim (BG), Dil Gelişimi (DG) ve Sosyal-Duygusal Gelişim (SDG) olmak üzere dört alt testten oluşmaktadır. GEÇDA 73'ü psikomotor gelişim, 60'ı bilişsel gelişim, 60'ı dil gelişimi ve 56'sı sosyal-duygusal gelişim alanına ait olmak üzere toplam 249 maddeden oluşmaktadır. Aracın madde sayılarında, gelişimin belirli dönemlerde farklı hızlara sahip olması nedeniyle aylara ve gelişim alanlarına göre farklılıklar bulunmaktadır. Araç, uygun bir ortamda oluşturulan gelişimsel oyunlar esnasında çocuğun gözlenmesi yoluyla uygulanmakta ve değerlendirilmektedir. Uygulama sırasında gözlenmesi mümkün olmayan maddeler ise çocuğun anne, baba veya beraber olduğu yakınına sorularak değerlendirilmektedir. Araçta bu maddeler (A) harfi ile gösterilmektedir. Çocuk, uygulanan maddeyi başarıyorsa "1", başaramıyorsa "0" puan olarak değerlendirilir. Puanlama işlemi bittikten sonra çocuğun her gelişim alanından aldığı puanlar toplanarak alt testlere ait ham puanlar elde edilmektedir. Ham puanlar GEÇDA Formu'nda yer alan grafikler üzerinde işaretlenerek çocuğun durumu değerlendirilmektedir (Temel, Ersoy, Avcı ve Turla, 2016).

Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi (DTVP)

Frostig Görsel Algı Testi çocukların görsel algılama becerilerini değerlendirmek amacıyla Frostig (1961) tarafından geliştirilmiş ve Maslow, Frostig, Lefever ve Whittlesey (1963) tarafından, 3- 9 yaşlar arası 2116 normal gelişim gösteren çocukla yapılan çalışmalar sonucunda standardize edilmiştir. Test; el-göz koordinasyonu, şekil zemin ayrımı, şekil sabitliği algısı, mekân ile konum ilişkisi algısı ve mekânsal ilişkiler algısı olmak üzere beş algısal beceriyi ölçmektedir. Frostig Görsel Algı Testi çocuğa bireysel olarak uygulanmaktadır. Uygulama yaklaşık 25-30 dakika sürmektedir. Değerlendirme yapılırken her bir alt boyut kendi içinde değerlendirilerek puanlanmaktadır. Ölçeğin toplamından alınabilecek en yüksek puan 83 puandır (Tepeli, 2013; Aral ve Bütün Ayhan, 2016).

Sökmen (1994) tarafından 5-6 çocukları için yapılan güvenirlik çalışmasında, Frostig Görsel Algı Testi'nin genel ve alt boyutlardaki devamlılık katsayılarının 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Testin, dört-yedi yaş aralığındaki Türk çocuklarına uyarlanması ise, Aral ve Bütün Ayhan (2016) tarafından yapılmıştır. Veriler dört-yedi yaş arasındaki 1382 çocuktan elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular Frostig Görsel Algı Testi'nin Türkçe formunun dört-yedi yaşlar arasındaki çocuklar için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci için İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Uygulama yapılacak okullarda okul yöneticisi ve öğretmenler çalışma ile ilgili bilgilendirilmiştir. Çocukların ebeveynlerine çalışma ile ilgili bilgilendirici yazı ve izin formu gönderilmiş; ebeveyni izin veren çocuklar çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan çocuklarla tanışılarak süreç hakkında bilgi verilmiştir. Uygulamalar, çocukların dikkatini dağıtmayacak niteliğe ve kaba motor oyunlarının gerçekleştirilmesi için uygun büyüklük ve fiziksel özelliklere sahip bir alanda her çocukla bireysel çalışma yapılarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama, çocuğun kronolojik yaşı, motor performansı, etkinliklere katılım ve uyum düzeyine bağlı olarak ortalama 40-60 dakika sürmektedir. Öncelikle, 15 çocukla ölçme aracının pilot uygulaması yapılarak oluşabilecek sorunlar gözden geçirilmiş ve gerekli önlemler alınmıştır.

Araştırmanın verileri, çalışma grubunu oluşturan çocuklar ile "Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği" kullanarak yapılan birebir çalışmalarla ve çocukların ebeveynlerinden "Kişisel Bilgi Formu" yoluyla edinilen bilgilerle elde edilmiştir. Ölçüt geçerliği için rasssal olarak seçilen 30 çocuğa "Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı" ve 50 çocuğa "Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi" birebir çalışma yapılarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamaların tamamlanmasının ardından kişisel bilgi formları ve test kayıt formaları incelenmiş ve eksik bilgilerin olduğu formlar araştırmanın verileri arasına dâhil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiş ve çözümlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına ilişkin olarak aşağıdaki istatistik işlem ve analizler gerçekleştirilmiştir:

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin geçerlik çalışması kapsamında,

• Uyarlama sürecinde akademisyen, dil ve alan uzmanlarından alınan uzman görüşleri uyarlanan ölçeğin içerik geçerliğinin olduğu hakkında kanıt sunmaktadır.

• Ölçeğin yapı geçerliliği açısından değerlendirilmesi için motor gelişimin alt alanlarının her birinin birbiri ile ilişkisinin sıfır sıralı order ve kısmı korelasyon analizleri yapılmıştır.

• Uyum geçerliğini sınamak amacıyla Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi ile korelasyonu incelenmiştir.

• Gelişimsel geçerliğini sınamak amacıyla çocukların görsel, ince ve kaba motor puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

• Özel gruplar arası ayırt edici geçerliğini sınamak amacıyla tipik motor gelişimi gösteren çocuklar ile özel eğitim tanısı almış ve görsel, ince ve kaba motor gelişim alanlarından bir ya da daha fazlasında gecikmesi olan çocukların puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin güvenirlik çalışması kapsamında,

• Ölçeğin alt testlerinin güvenirliği iç tutarlılık katsayısının (Cronbach Alfa) hesaplanmasıyla elde edilmiştir.

• Ölçeğin alt testlerinin güvenirliği için alt testlerden elde edilen puanların yaşa göre ölçmenin standart hata puanları hesaplanmıştır.

• Test-tekrar test güvenirliği için korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

• Bağımsız değerlendiriciler arası tutarlılık korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği Türkçe formunun 48-95 ay arası çocuklar için geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Geçerlik, bir değerlendirme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği ne kadar iyi ölçtüğünün bir ölçüsüdür. Birçok farklı geçerlik türü vardır. Değişen sosyal ve klinik bağlam nedeniyle akışkan bir süreçtir. Testin geçerliliğini sürdürdüğünden emin olmak için, testin kullanılacağı veya kullanıldığı farklı coğrafi, kültürel ve sosyoekonomik durumlarda periyodik olarak çalışılmalıdır (Dunn, 1989; Akt. Diemand ve Case-Smith, 2013, s. 204).

Bu kısımda, 48-95 ay arası çocuklar için Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin yapı geçerliğine, diğer değişkenlerle olan ilişkisine ve klinik ayırt edicilik istatistiklerine dayalı olarak geçerlik kanıtı sunulmuş ve bu kanıtlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Yapı Geçerliği

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin yapı geçerliği açısından incelenmesi amacıyla her bir alt motor gelişim alanının birbiri ile ilişkinin sıfır sıralı ve kısmı korelasyon analizleri yapılmıştır. Sıfır sıralı korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 4. Çalışma grubunu oluşturan çocukların Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği alt testlerinden aldıkları puanların sıfır sıralı korelasyon analizi sonuçları

Test	GM	İM	KM
Görsel Motor		.76*	.85*
İnce Motor			.71*
Kaba Motor			
$\overline{x}$	76,18	109,23	115,92
SS	13,00	11,20	28,72
N	250	250	250

*p<.001

Tablo 4. incelendiğinde, Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği motor gelişim alanlarının sıfır sıralı korelasyon sonuçlarının .71 ila .85 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler motor gelişimin görsel, ince ve kaba motor alanlarının yüksek derecede anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumun ayrımına net olarak varabilmek amacıyla yaş değişkenini kontrol altında tutarak testin alt alanlarının toplam puanları üzerinden hesaplanan kısmi korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Çalışma grubunu oluşturan çocukların Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği alt testlerinden aldıkları puanların kısmi korelasyon analizi sonuçları

Kontrol Değişkeni	Test	GM	İM	KM
	Görsel Motor		.46*	.41*
	İnce Motor			.32*
Yaş	Kaba Motor			

*p<.001

Tablo 5 incelendiğinde, yaş değişkenini kontrol altında tutarak alt alanların toplam puanları üzerinden hesaplanan kısmi korelasyon sonucunun sıfır sıralı korelasyon sonuçlarına göre daha düşük oldukları (.32-.46) görülmektedir. Bu durum, Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin alt alanlarının (görsel, ince ve kaba motor) birbirleriyle hem ilişkili olduğu hem de motor gelişimin farklı yönlerini ölçtüğünü ortaya koymaktadır.

Uyum Geçerliği: Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı İle Olan İlişki

Ölçüt geçerliği, bir ölçme aracının puanlarının ölçülen yapıyla kavramsal olarak ilişkili olan dış ölçümlere karşılık geldiğini veya yordadığını gösteren bulgudur (Field, 2016, s. 705). Uyum geçerliği,

bir değerlendirme puanlarının test edilen alanda kabul edilmiş olan bir başka değerlendirme ile ilişkilendirilmesiyle belirlenir (Diemand ve Case-Smith, 2013, s. 205).

Genel olarak aynı veya benzer yapıları ölçtüğü iddia edilen motor gelişim testlerinin bir dereceye kadar ilişki göstermeleri beklenir. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin uyum geçerliğini sınamak amacıyla Türkiye'de kullanılan motor gelişim ölçekleri içerisinde kaba, ince ve görsel motor alanlarının tümünü kapsayan tek bir ölçek bulunmadığı için iki farklı değerlendirme aracı kullanılmıştır. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin İnce Motor ve Kaba Motor alanları için Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı ile korelasyonu incelenmiştir.

Ancak Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı 0-72 ay çocuklara yönelik olduğu için çalışma grubu içinde yer alan 72 aylıktan büyük çocuklara uygulanamamıştır. Bu nedenle kaba ve ince motor alanlarında ölçüt geçerliğine sadece 48-72 ay arasındaki çocuklar dâhil edilmiştir (n=30). Ölçümler arası korelasyon yaş gruplarında Spearman-Brawn; tüm grupta ise Pearson Korelasyon Katsayısı ile test edilmiştir.

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği İnce ve Kaba Motor alanı ile Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı'nın İnce ve Kaba Motor alt ölçek puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere korelasyon analizi sonuçları Tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği ile Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı korelasyon sonuçları

Yaş Grupları		GEÇDA İnce Motor	GEÇDA Kaba Motor
48-53 ay (N=10)	M-FUN İnce Motor	.93**	
	M-FUN Kaba Motor		.97**
54-59 ay (N=10)	M-FUN İnce Motor	.88**	
	M-FUN Kaba Motor		.97**
60-71 ay (N=10)	M-FUN İnce Motor	.53	
	M-FUN Kaba Motor		.91**
48-71 ay (N=30)	M-FUN İnce Motor	.74**	
	M-FUN Kaba Motor		.94**

**p<.01

Tablo 6. incelendiğinde, Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği uyum geçerliği için çalışma grubunun Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı'ndan aldıkları toplam puanlar ile Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği toplam puanları arasında hesaplanan korelasyon 48-71 ay çocuklarda İnce Motor alanı için .74 (p<.01); Kaba Motor alanı için ise .94 (p<.01) olarak bulunmuştur.

Ölçümler arası korelasyona yaş gruplarına göre bakıldığında, 60-71 ay arası çocuklar dışında .88 ($p<.01$) ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Uyum Geçerliği: Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi İle Olan İlişki

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin Görsel Motor alanı için Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi ile korelasyonu incelenmiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi 3-9 yaş çocuklarına uygulanabildiği için görsel motor ölçeğinde tüm yaş grupları uyum geçerliği açısından incelenmiştir (n=50).

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği görsel motor alanı ile Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere korelasyon analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği ile Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi korelasyon sonuçları

Yaş Grupları	r
48-53 ay (N=10)	.92**
54-59 ay (N=10)	.99**
60-71 ay (N=10)	.93**
72-83 ay (N=10)	.87**
84-95 ay (N=10)	.68*
48-95 ay (N=50)	.94**

**p<.01 *p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği görsel motor alanın uyum geçerliği için kullanılan, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği görsel motor alanı toplam puanları arasında hesaplanan korelasyon .94'tür ($p<.01$). Ölçümler arası korelasyon yaş gruplarında .68 ve .99 arasında değişmektedir.

Diemand (2009) tarafından yapılan Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin ölçüt geçerliği çalışmasında, 54 ve 78 ay arası toplam 40 çocuğun Developmental Test of Visual Perception, Second Edition (DTVP-2) puanları ile Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin Görsel Motor puanlarının korelasyonu incelenmiştir. İki test arasındaki korelasyon ($r = .872$; $p < .001$) yüksek düzeyde bulunmuştur.

Gelişimsel Geçerlik

Motor gelişim, durağan değil, sürekli gelişen dinamik bir yapıya sahiptir. Motor gelişim evreleri, zaman içerisinde hareket davranışındaki değişiklikleri temel alarak kendini göstermektedir (Gallahue, Ozmun ve Goodway, 2014, s. 48). Bu nedenle yaş ilerledikçe çocuğun motor becerilerinde daha fazla yetkinlik kazanması ve ustalaşması beklenir. Yaş gruplarına göre Miller

Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin görsel, ince ve kaba motor ham puanlarının ortalama ve standart sapmaları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Yaş gruplarına göre Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin görsel, ince ve kaba motor ham puanlarının ortalama ve standart sapmaları

Test	Yaş grubu	N	$\overline{x}$	SS
Görsel Motor	48-53 ay	54	60,67	8,739
	54-59 ay	43	68,86	5,392
	60-71 ay	53	74,47	7,655
	72-83 ay	46	85,52	5,324
	84-95 ay	54	91,24	3,865
	Toplam	250	76,18	13,003
İnce Motor	48-53 ay	54	97,22	10,344
	54-59 ay	43	105,23	6,410
	60-71 ay	53	109,13	11,144
	72-83 ay	46	116,13	4,655
	84-95 ay	54	118,65	4,230
	Toplam	250	109,23	11,200
Kaba Motor	48-53 ay	54	86,83	11,691
	54-59 ay	43	96,65	10,424
	60-71 ay	53	102,68	11,454
	72-83 ay	46	140,30	15,625
	84-95 ay	54	152,56	9,805
	Toplam	250	115,92	28,727

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin gelişimsel geçerliğini incelemek amacıyla 48-95 ay aralığındaki çocukların görsel, ince ve kaba motor alanlarından elde ettikleri ham puanlar yaş gruplarına göre karşılaştırılmış ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 9. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin görsel, ince ve kaba motor ham puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonuçları

Test	F	p
Görsel Motor	187,09	.000
İnce Motor	59,99	.000
Kaba Motor	301,34	.000

Tablo 9. İncelendiğinde, Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin görsel, ince ve kaba motor ham puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre tüm motor gelişim alanları yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Hangi yaş grupları arasında anlamlı farklılaşma olduğunu incelemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testleri sonucunda, 72-83 ay ve 84-95 ay arası çocukların İnce Motor puanları dışında tüm yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.001$).

Özel Gruplar Arası Ayırt Edici Geçerlik

Motor gelişim testlerinin kullanımının birincil amacı motor fonksiyon yönünden yüksek veya düşük olan bireyleri tanılamaktır. Bu nedenle motor gelişim testlerinin geçerliğinin en önemli kanıtlarından biri gruplar arası ayırt ediciliğidir. Örneğin motor gelişim gecikmesi olan otizm, down sendromu, gelişimsel koordinasyon bozukluğu tanısı almış veya motor fonksiyon sorunları olan çocuklar tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla motor gelişim testlerinden daha düşük puan alırlar. Bu tablonun Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği puanlarına da yansıması beklenmelidir. Diğer bir deyişle, motor gelişim gecikmesi veya benzer motor fonksiyon sorunu olan çocukların Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği puanları tipik motor beceri gelişimi gösteren çocukların Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği puanına kıyasla çok daha düşük olmalıdır. Bu çalışma, Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin her bir motor alanını ve onların alt ölçek puanlarının motor gecikmesi olan çocuklar ile tipik motor becerileri gösteren çocuklar arasında ne kadar farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Klinik grupları ayırt etme geçerliğini araştırmak için özel eğitim tanısı almış ve motor gelişim gecikmesi olduğu belirlenmiş 12 çocuk ve tipik gelişim gösteren 12 çocuk olmak üzere 48-95 ay arası toplam 24 çocuğa Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği uygulanmıştır. Özel eğitim tanısı almış ve motor gelişim gecikmesi olduğu belirlenmiş çocukların yaş ortalaması 67 ay (5 yaş 7 ay) olan 12 çocuğun 3'ü Kadıköy ilçesinde, 9'u Pendik ilçesinde olmak üzere tamamı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde bireysel eğitim almaktadır. Aynı zamanda 6 çocuk okul öncesi eğitim sınıfına, 1 çocuk ilkokul birinci sınıfa kaynaştırma öğrencisi olarak devam etmektedir. 1 çocuk ilkokul bünyesinde özel eğitim alt sınıfında öğrenim görmektedir. 9 çocuk ise "Aktifim Toplumun İçindeyim Projesi" kapsamında Bütünleşik Fiziksel Aktivite Merkezine devam etmektedir.

Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından herhangi bir özel eğitim tanısı almamış ve tipik motor beceri gelişimi gösteren çocuklardan 8'i İl Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulunun okul öncesi eğitim sınıfına, 4'ü ise bir devlet okulunun ilkokul 1. sınıfına devam etmektedir. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği klinik ayırt edicilik çalışma grubunun özellikleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği klinik ayırt edicilik çalışma grubunun özellikleri

			Cinsiyet	
Grup	N	Yaş Ortalaması (Ay)	Kız	Erkek
Zihinsel Gelişim Yetersizliği	2		-	2
Otizm	9	66	2	7
DEHB	1		1	-
Tipik Gelişim	12	67	8	4

Tipik gelişim gösteren çocuklar ile motor gelişim gecikmesi olan çocukların Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği 'nden aldıkları görsel, ince ve kaba motor puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Tipik gelişim gösteren çocuklar ile motor gelişim gecikmesi olan çocukların motor gelişim puanlarını karşılaştırma sonuçları

Test	Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Görsel Motor	Tipik Gelişim	12	18.50	222	144.00	4.158	.000
	Atipik Gelişim	12	6.50	78			
İnce Motor	Tipik Gelişim	12	18.29	219.48	141.50	4.017	.000
	Atipik Gelişim	12	6.71	80.52			
Kaba Motor	Tipik Gelişim	12	18.50	222	144.00	4.158	.000
	Atipik Gelişim	12	6.50	78			

Tablo 11 incelendiğinde, tipik gelişim gösteren çocuklar ile motor gelişim gecikmesi olan çocukların tüm motor gelişim alanlarında puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<.001$). Aynı zamanda puanlar motor gelişimin Görsel Motor (8 alt test), İnce Motor (5 alt test) ve Kaba Motor (6 alt test) alanlarının alt testleri dikkate alınarak incelenmiş ve tüm alt testlerde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.01$). Bu sonuçlar, Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin 48-95 ay arası motor gecikmeleri olan çocukların belirlenmesinde kullanılabileceğine dair kanıt sağlamaktadır. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin bir çocuğun görsel, ince ve kaba motor işleme alanında bir gecikmesi olup olmadığını belirlerken uygulayıcılar için geçerli bir değerlendirmede bulunduğunu göstermektedir.

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Güvenirlik, bir araştırmanın, yanıtlanması amaçlanan soru hakkında doğru çıkarımlara izin verdiğinin veya bir testin kavramsal olarak ölçmeyi amaçladığını ölçmesinin kanıtıdır (Field, 2016, s. 725). Güvenirlik terimi genel olarak, bir dizi ölçüm prosedürünün zamansal stabilitesini tanımlamak, iç tutarlılık ve prosedürlerin farklı değerlendiriciler arası uyumu ile ilgilidir. Bu farklı kullanımların hepsi tek bir kavramda, yani testin veya prosedür setinin kullanımından kaynaklanan puanlarla ilişkili hatanın etkisinin tahmin edilmesinde yoğunlaşmaktadır (Franzen, 2002, s.7).

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin güvenirliğinin sınanmasında iç tutarlılık katsayısı, yaş gruplarına göre ölçmenin standart hatası, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ve bağımsız değerlendiriciler arası güvenirlik katsayısı bulguları aşağıda verilmiştir.

İç Tutarlılık

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'ndeki maddelerin iç tutarlılık güvenirliği Cronbach'ın alfa katsayısı kullanılarak araştırılmıştır. Yaşlara göre Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin alt alanları için güvenirlik katsayıları Tablo 12' de sunulmuştur.

Tablo 12. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin yaşlara göre iç tutarlılık güvenirliğine ilişkin Cronbach Alfa analizi sonuçları

Test	48-53 ay (n=54)	54-59 ay (n=43)	60-71 ay (n=53)	72-83 ay (n=46)	84-95 ay (n=54)	48-95 ay (n=250)
Görsel Motor	.87	.71	.78	.61	.65	.91
İnce Motor	.93	.87	.88	.71	.75	.90
Kaba Motor	.92	.89	.87	.91	.86	.93

Tablo 12'de iç tutarlılık sonuçları incelendiğinde, 48-53 ay arası iç tutarlılık katsayıları Görsel Motor için .87, İnce Motor için .93, Kaba Motor için .92 bulunmuştur. 54-59 ay arası iç tutarlılık katsayıları Görsel Motor için .71 , İnce Motor için .87 , Kaba Motor için .89 bulunmuştur. 60-71 ay arası iç tutarlılık katsayıları Görsel Motor için .78, İnce Motor için .88, Kaba Motor için .87 bulunmuştur. 72-83 ay arası iç tutarlılık katsayıları Görsel Motor için .61, İnce Motor için .71, Kaba Motor için .91 bulunmuştur. 84-95 ay arası iç tutarlılık katsayıları Görsel Motor için .65, İnce Motor için .75, Kaba Motor için .86 bulunmuştur. Ölçeğin geneli için bakıldığında, 48-95 ay arası iç tutarlılık katsayılarının Görsel Motor için .91, İnce Motor için .90, Kaba Motor için .93 olduğu görülmektedir.

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği alt testleri için ölçümle ilişkilendirilmiş standart hata puanları Tablo 13'de yer almaktadır.

Tablo 13. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin görsel motor, ince motor ve kaba motor puanlarında yaş gruplarına göre ölçmenin standart hatası

Test	Yaş grubu	min	max	$\overline{x}$	Standart Hata
Görsel Motor	48-53 ay	40	79	60,67	1.18
	54-59 ay	55	79	68,86	.82
	60-71 ay	54	89	74,47	1.05
	72-83 ay	76	95	85,52	.78
	84-95 ay	77	95	91,24	.52
İnce Motor	48-53 ay	70	116	97,22	1.40
	54-59 ay	89	117	105,23	.97
	60-71 ay	65	122	109,13	1.53
	72-83 ay	106	122	116,13	.68
	84-95 ay	101	122	118,65	.57
Kaba Motor	48-53 ay	52	110	86,83	1.59
	54-59 ay	79	118	96,65	1.59
	60-71 ay	66	121	102,68	1.57
	72-83 ay	100	165	140,30	2.30

	84-95 ay	121	166	152,56	1.33

Tablo 13 incelendiğinde, 48-53 ay arası çocuklar için ölçmenin standart hata puanının Görsel Motor testinde 1.18, İnce Motor testinde 1.40 ve Kaba Motor testinde 1.59 olduğu görülmektedir. 54-59 ay arası çocuklar için ölçmenin standart hata puanının Görsel Motor testinde .82, İnce Motor testinde .97 ve Kaba Motor testinde 1.59 olduğu görülmektedir. 60-71 ay arası çocuklar için ölçmenin standart hata puanının Görsel Motor testinde 1.05, İnce Motor testinde 1.53 ve Kaba Motor testinde 1.57 olduğu görülmektedir. 72-83 ay arası çocuklar için ölçmenin standart hata puanının Görsel Motor testinde .78, İnce Motor testinde .68 ve Kaba Motor testinde 2.30 olduğu görülmektedir. 84-95 ay arası çocuklar için ölçmenin standart hata puanının Görsel Motor testinde .52, İnce Motor testinde .57 ve Kaba Motor testinde 1.33 olduğu görülmektedir.

Ölçmenin standart hatası, hata miktarını tahmin eden ve test güvenirlik katsayıları ve test puanlarının değişkenliği (Standart sapma) ile doğrudan ilişkili olan bir istatistik işlemdir. Tek bir puan için ölçmenin standart hatası, "gerçek" puan civarında elde edilen puanlarda beklenen değişkenliği gösterir. Başka bir deyişle, ölçüm hatası, aynı koşullar altında aynı ölçme aracı tekrar tekrar uygulandığında çocuğun puanının ne kadar değişebileceğini gösterir (Miller, 2006, s. 104). Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin Görsel Motor, İnce Motor ve Kaba Motor puanları için yaş gruplarına göre ölçümle ilişkilendirilmiş standart hata puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, yüksek test güvenirliği derecesini desteklemektedir.

Test-Tekrar Test Güvenirliği

Test tekrar test güvenirliği, bir dizi ölçüm prosedürünün zamansal stabilitesini tanımlamak için kullanılır (Franzen, 2002, s. 7). Aynı özelliklerin kısa bir zaman aralığıyla iki defa test edilmesiyle ortaya çıkan tutarlı sonuçlara göre bir ölçü yeteneğidir (Field, 2016, s. 724). Cronbach'a (1990) göre test-tekrar test katsayısı, kararlılık göstergesidir (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s. 157).

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin Test-Tekrar Test Güvenirliği için her yaş grubundan 10 çocuk olmak üzere tüm yaş gruplarındaki çocuklardan rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 50 çocuk iki hafta ara ile test edilmiştir. Ölçümler arası korelasyon yaş gruplarında Spearman-Brawn; tüm grupta ise Pearson Korelasyon Katsayısı ile test edilmiştir. Görsel, ince ve kaba motor alanlarının puanı için ortalama, standart sapma ve korelasyon katsayıları Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin test-tekrar test güvenirliğine dair ortalama, standart sapma ve korelasyon katsayıları

		Ölçüm 1		Ölçüm 2		
Yaş Grupları	Alt Testler	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	r

	Görsel Motor	65.80	10.04	65.90	11.04	.99**
48-53 ay	İnce Motor	110.70	8.69	111.00	8.36	.98**
(N=10)	Kaba Motor	94.10	7.38	94.30	7.86	.96**
	Görsel Motor	72.30	5.37	72.60	6.38	.96**
54-59 ay	İnce Motor	110.30	7.74	110.60	7.12	.99**
(N=10)	Kaba Motor	100.40	9.99	100.00	10.02	.95**
	Görsel Motor	79.90	7.51	79.90	6.60	.94**
60-71 ay	İnce Motor	115.60	6.14	115.80	6.12	.99**
(N=10)	Kaba Motor	104.80	5.69	104.80	6.14	.91**
	Görsel Motor	91.20	2.74	91.70	3.23	.91**
72-83 ay	İnce Motor	114.20	3.79	114.50	4.06	.94**
(N=10)	Kaba Motor	142.20	15.88	141.60	15.90	.98**
	Görsel Motor	92.00	3.12	92.40	2.45	.71*
84-95 ay	İnce Motor	120.10	2.46	120.20	2.29	.91**
(N=10)	Kaba Motor	155.40	7.41	155.30	7.51	.99**
	Görsel Motor	80.24	12.06	80.50	12.31	.99**
48-95 ay	İnce Motor	114.18	6.98	114.42	6.75	.99**
(N=50)	Kaba Motor	119.38	26.62	119.20	26.57	.99**

Tablo 14 incelendiğinde, 84-95 ay grubu Görsel Motor testinin iki ölçüm arası korelasyon katsayısı hariç tüm ölçümler arası korelasyon değerlerinin .91 ve üzeri olduğu görülmektedir. Tüm yaş gruplarında (48-95 ay) bakıldığında korelasyon değerinin tüm motor alanlar için .99 olduğu görülmektedir. Elde edilen korelasyon katsayıları Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin test tekrar test güvenirlik ölçütünü karşılar niteliktedir.

Bağımsız Değerlendiriciler Arası Güvenirlik

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin bağımsız değerlendiriciler arası tutarlığının test edilmesinde ölçek ile ilgili eğitim verilmiş biri çocuk gelişimi uzmanı diğeri okul öncesi eğitimi uzmanı (araştırmacı) iki kişi bağımsız olarak her yaş grubundan iki çocuğun bulunduğu toplam 10 çocuğu puanlamışlardır. Ölçümler arası korelasyon Pearson Korelasyon Katsayısı ile test edilmiştir. İki puanlayıcı arası korelasyon katsayıları Tablo15' de verilmiştir.

Tablo 15. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin bağımsız değerlendiriciler arası korelasyon katsayıları

Alt Testler	r
Görsel Motor	.99**
İnce Motor	.99**
Kaba Motor	.99**

**p<.01; (n=10)

Tablo 15 incelendiğinde, gözlenen grubun bağımsız değerlendiriciler arası korelasyon katsayılarının .99'un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu korelasyon katsayıları, bağımsız değerlendiriciler arası uyumun yüksek olduğunu göstermektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde, Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği Türkçe formunun 48-95 ay arası çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışmasına ilişkin sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir. Araştırmanın geçerlik çalışmasında, Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin geliştirilmesi sırasında uygulanan geçerlik çalışmaları göz önünde bulundurulmuş ve testin geçerliği farklı yöntemlerle incelenmiştir. Öncelikle testin genel yapısı, ölçüm alanları ve bileşenleri ile teorik yapı uyumuna ilişkin uzman görüşüne dayalı olarak içerik geçerliği yapılmıştır. Uyarlama çalışmaları için öncelikle ölçeğin kullanma kılavuzu, değerlendirme tabloları ve kişisel kayıt formunun İngilizce orijinali akademik olarak iyi derecede İngilizce bilen Çocuk Gelişimi, Beden Eğitimi ile Fizyoterapi ve Rehabilitasyon alanlarında bir uzmana verilerek Türkçe' ye çevirisi yapılmıştır. Çeviri metin Türkçe dil uzmanları tarafından incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra Mütercim-Tercümanlık Bölümü iki öğretim üyesi tarafından orijinal metinle karşılaştırılmıştır. İki çeviri arasında Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin güvenirliğini düşürebilecek bir farklılık gözlenmemiştir.

İçerik geçerliği için, Çocuk Gelişimi, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, Beden Eğitimi ve Spor, Sınıf Öğretmenliği alanında farklı üniversitelerde çalışmakta olan doktora derecesine sahip öğretim üyelerine ölçeğin orijinali ve Türkçe çeviri hali gönderilmiş ve uygulanacak çalışma grubuna uygunluğu açısından görüşleri istenmiştir. Alan uzmanlarından gelen görüşler doğrultusunda ölçek tekrar gözden geçirilerek gerekli uyarlama ve düzenlemeler yapılarak Türkçe Kayıt Formu ile Uygulama Yönergeleri kitabının son hali oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçe formunun 15 çocukla pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamalarda, yönergelerin çocuklar tarafından anlaşılır olması, ölçeğin uygulanması sırasında yaşanabilecek olası durumlar değerlendirilerek kaydedilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. "Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin geliştirilmesi sırasında içerik geçerliği açısından, mevcut teoriler ve çalışma alanları (AOTA 2002, 2008; WHO 2001, 2007) temel alınarak genel yapısı, bileşenleri ve ölçüm alanları tasarlanmıştır. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin faaliyetlerinin tamamı, okul öncesi ve ilkokul müfredatı, literatür taraması ve konu uzmanlarının bilgilerine dayanarak oluşturulmuştur. Faaliyetler, erken okul başarısına yol açan görevlerle ilgili olacak şekilde yapılandırılmıştır" (Miller, 2006).

Yapı geçerliği analizlerinden elde edilen sonuçlara göre, Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği motor gelişim alanlarının sıfır sıralı korelasyon sonuçlarının .71 ila .85 arasında değiştiği görülmekte ve bu değerler Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin tek bir temel yapıya sahip olduğunu göstermektedir. "Brychta, Sadílek ve Brychta (2016) hareketlerin sıklıkla kaba veya ince olarak sınıflandırılmış olsa da, çok azının tamamen sadece küçük ya da büyük kas grupları tarafından

yönetilmekte olduğunu belirtmektedir. Her iki motor beceri türü de genellikle birlikte gelişir, çünkü birçok aktivite her iki becerinin koordinasyonuna bağlıdır. Görsel-motor bütünleşme ise el becerisi, hassasiyet, koordinasyon ve manuel kontrol dahil olmak üzere, el bileği ve elin küçük kaslarının kullanılmasını gerektiren ince motor becerilerini koordine etmek için görsel algılama sisteminden girdi kullanma becerisidir" (Schneck, 2010, akt: Doney et al., 2016, s. 347). Bu bilgiler, motor gelişimin ayrı alanları da olsa kaba, ince ve görsel motor becerilerin ilişki içerisinde olduğunu ve birbirini etkilediğini göstermektedir. Yaş değişkenini kontrol altında tutarak hesaplanan kısmi korelasyon sonucunun ise sıfır sıralı korelasyon sonuçlarına göre daha düşük oldukları (.32-.46) görülmüştür. Bu sonuç, Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin alt alanlarının (Görsel, İnce ve Kaba Motor) birbirleriyle hem ilişkili olduğu hem de motor gelişimin farklı yönlerini ölçtüğünü ortaya koymaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında Miller (2006) tarafından yapılan yapı geçerliği çalışmasında ise, Görsel Motor ve Kaba Motor puanları .47, İnce Motor ve Kaba Motor puanları .58 , Görsel Motor ve İnce Motor puanları .55 olmak üzere motor gelişim alanları arasında bu çalışma ile benzer şekilde orta düzeyde korelasyon bulunmuştur.

Tepeli (2007) Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (BüKBÖT)'nin standardizasyonu çalışmasında çocukların alt testlerden (nesne kontrol ve lokomotor) aldıkları puanların korelasyonunu incelemiştir. Üzerinde çalışılan norm grubundaki deneklerin iki alt testten aldıkları puanlar arası korelasyon .76'dır. Yaşlara göre incelendiğinde ise, bu çalışmadakine benzer şekilde korelasyon sonuçlarının daha düşük olduğu görülmüştür. 9 yaş dışında diğer bütün yaşlarda katsayılar ise makul düzeyde (.37-.61) bulunmuştur. Bu sonuçlar, BüKBÖT'ün alt testleri arasındaki korelasyon katsayılarının gereğinden fazla yüksek olması durumunda, alt testlerin aynı yeteneği aynı derecede ölçtügü; katsayılar çok düşük olsaydı alt testlerin büyük kas beceri gelişiminin ayırıcı yönünden çok, ilişkili olmayan yetenekleri ölçtüğü anlamına geleceği şeklinde yorumlanmıştır.

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin zamandaş geçerliğini sınamak amacıyla farklı ölçme araçları ile uyumu incelenmiştir. Türkiye'de geliştirilmiş ya da uyarlaması yapılmış olan kaba, ince ve görsel motor alanlarının tümünü kapsayan tek bir ölçek bulunmadığı için iki farklı değerlendirme aracı kullanılmıştır. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin İnce Motor ve Kaba Motor alanları için Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı ile korelasyonu incelenmiştir. Ancak Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı 0-72 ay çocuklara yönelik olduğu için çalışma grubu içinde yer alan 72 aylıktan büyük çocuklara uygulanamamıştır. Bu nedenle kaba ve ince motor alanlarında ölçüt geçerliğine sadece 48-72 ay arasındaki 30 çocuk dâhil edilmiştir. Ölçümler arası korelasyon yaş gruplarında Spearman-Brawn; tüm grupta ise Pearson Korelasyon Katsayısı ile test edilmiştir. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin İnce Motor ve Kaba Motor alanlarının uyum geçerliği için

çalışma grubunun Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı'ndan aldıkları toplam puanlar ile Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği toplam puanları arasında hesaplanan korelasyon 48-71 ay çocuklarda İnce Motor alanı için .74 ($p<.01$); Kaba Motor alanı için ise .94 ($p<.01$) olarak bulunmuştur. Ölçümler arası korelasyona yaş gruplarına göre bakıldığında, 60-71 ay arası çocuklar dışında .88 ($p<.01$) ve üzerinde olduğu görülmektedir. Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı'ndan 60-71 ay arası çocukların aldıkları ince motor puanların dağılımı incelendiğinde, bu yaş grubundaki tüm çocukların testten alınabilecek en yüksek puanı aldıkları görülmüş; bu nedenle gözlenen puanların dağılım göstermemesinden ötürü bu yaş grubu için korelasyon testi sonuçları anlamlı bulunmamıştır. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin Görsel Motor alanı için Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi ile korelasyonu incelenmiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi 3-9 yaş çocuklarına uygulanabildiği için görsel motor alanında tüm yaş grupları uyum geçerliği açısından incelenmiştir. Çalışmaya dahil edilen 48-95 ay arası 50 çocuğun Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği görsel motor alanı toplam puanları arasında hesaplanan korelasyon .94'tür ($p<.01$). Ölçümler arası korelasyon yaş gruplarında .68 ve .99 arasında değişmektedir.

Testin geliştirilmesi sırasında yapılan ölçüt geçerliği çalışmasında, 15 çocuktan oluşan örneklem grubunun Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği puanları ile Miller Assessment of Preschoolers (MAP) puanları arasındaki korelasyon orta ve yüksek düzey arasında değişmektedir (0.47-0.83). Diemand (2009) tarafından yapılan Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin ölçüt geçerliği çalışmasında, 54 ve 78 ay arası toplam 40 çocuğun Developmental Test of Visual Perception, Second Edition (DTVP-2) puanları ile Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin Görsel Motor puanlarının korelasyonu incelenmiştir. İki test arasındaki korelasyon ($r = .872$; $p < .001$) yüksek düzeyde bulunmuştur.

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin gelişimsel geçerliğini incelemek amacıyla 48-95 ay aralığındaki çocukların görsel, ince ve kaba motor ham puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre tüm motor gelişim alanları yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Hangi yaş grupları arasında anlamlı farklılaşma olduğunu incelemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testleri sonucunda, 72-83 ay ve 84-95 ay arası çocukların İnce Motor puanları dışında tüm yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Buna göre çocukların motor gelişimin alt alanlarından aldıkları ham puanların yaşa göre farklılaştığı görülmüştür.

Zachopoulou ve Makri (2005) yaşın motor yaratıcılığın iki faktörü - motor akıcılığı ve motor esnekliği – üzerindeki etkisini 191 çocuktan oluşan çalışma grubu ile incelemişlerdir. Varyans analizi sonuçları, hem motor yaratıcılığı hem de motor esnekliği faktörü üzerinde üç yaş grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermiştir. Büyük çocuklar, küçük çocuklardan daha niceliksel ve niteliksel hareket tepkileri vermişlerdir. Boz (2011) çalışmasında, çocukların Büyük Kas Motor Gelişim Testi puanlarını yaş değişkenine göre incelemiş ve analiz sonuçları, büyük kas motor gelişim puanları arasında yaşa göre anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir [$F(1,58)=106.987$, $p<.01$]. Diğer bir deyişle, 6 yaş çocukların motor gelişimleri 5 yaş çocuklara göre daha ileri düzeyde bulunmuştur. Bulgular doğrultusunda yaşın artmasıyla çocukların motor becerilerinde gelişme olduğu ifade edilmiştir. Öztoklu Durmuş (2014) araştırmasında, Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi-6'nı Türkçe'ye uyarlanma çalışmalarını yapmış ve 36-70 aylık çocukların görsel-motor koordinasyonlarını yaş değişkenine ilişkin olarak incelemiştir. Varyans analizi sonuçları, çocukların yaş gruplarına göre görsel-motor koordinasyon testi puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir $F(2.384)=203.249$; $p<0.05$. Diğer bir deyişle, çocukların görsel-motor koordinasyon puanlarının yaş büyüdükçe arttığı görülmüştür.

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin klinik ayırt edici geçerliğini incelemek amacıyla, tipik gelişim gösteren çocuklar ile motor gelişim gecikmesi olan çocukların ölçekten aldıkları görsel, ince ve kaba motor puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, iki grubun tüm motor gelişim alanlarında puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<.01$). Aynı zamanda puanlar motor gelişimin Görsel Motor (8 alt test), İnce Motor (5 alt test) ve Kaba Motor (6 alt test) alanlarının alt testleri dikkate alınarak incelenmiş ve tüm alt testlerde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.01$). Bu sonuçlar, Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin 48-95 ay arası motor gecikmeleri olan çocukların belirlenmesinde kullanılabileceğine dair kanıt sağlamaktadır. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin bir çocuğun görsel, ince ve kaba motor işleme alanında gecikmesi olup olmadığını belirlerken uygulayıcılar için geçerli bir değerlendirmede bulunduğunu göstermektedir. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında Miller (2006) tarafından yapılan klinik ayırt edici geçerlik çalışmasında, tipik motor gelişim gösteren grup ile motor gecikme gösteren tanı almış grup puanları arasındaki fark, her üç motor gelişim alanı için .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Motor gecikmeleri olan çocuklar, tipik gelişmekte olan çocuklara göre ortalama 3.98 ile 5.55 arasında daha düşük standart puan almışlardır. Diemand ve Case-Smith (2013) 54 ve 78 ay arası toplam 40 çocuğun, Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği (M-FUN) veya Developmental Test of Visual Perception, Second Edition (DTVP-2) tarafından değerlendirildiğinde, aynı kategoriye (tipik olarak gelişen veya görsel motor gecikmeleri) yerleştirilmelerini belirlemek için ayırt edici analiz yapmışlardır. Araştırmaya katılan 20 çocuk "PDMS-2 Fine Motor Scale" ile tanı almış ve bu tanı doğrultusunda iş-uğraşı terapi

hizmeti alan çocuklardır. Aynı zamanda ebeveyn ve öğretmenlerden edinilen bilgiler bu çocukların fonksiyonel bir görsel motor problemi olduğunun desteklemiştir. M-FUN ve DTVP-2, bir öğrencinin daha önce PDMS-2 tarafından tanımlandığı gibi görsel motor fonksiyonu alanında bir yetersizliği olup olmadığını sınıflandırırken yüksek düzeyde bir uyum göstermiştir. DTVP-2, 40 (% 85) öğrenciden 34'ünü; M-FUN ise, 36'sını doğru bir şekilde tanımlamıştır.

Araştırmanın güvenirlik çalışması kapsamında, Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin geliştirilmesi sırasında uygulanan güvenirlik çalışmaları göz önünde bulundurulmuş ve testin iç tutarlılık katsayısı, yaş gruplarına göre ölçmenin standart hatası, test tekrar test güvenirlik katsayısı ve bağımsız değerlendiriciler arası güvenirlik katsayısı incelenmiştir. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'ndeki maddelerin iç tutarlılık güvenirliği Cronbach'ın alfa katsayısı kullanılarak araştırılmıştır. Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin alt alanlarının yaş gruplarına göre iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde, 48-53 ay arası iç tutarlılık katsayıları Görsel Motor için .87, İnce Motor için .93, Kaba Motor için .92 bulunmuştur. 54-59 ay arası iç tutarlılık katsayıları Görsel Motor için .71, İnce Motor için .87, Kaba Motor için .89 bulunmuştur. 60-71 ay arası iç tutarlılık katsayıları Görsel Motor için .78, İnce Motor için .88, Kaba Motor için .87 bulunmuştur. 72-83 ay arası iç tutarlılık katsayıları Görsel Motor için .61, İnce Motor için .71, Kaba Motor için .91 bulunmuştur. 84-95 ay arası iç tutarlılık katsayıları Görsel Motor için .65, İnce Motor için .75, Kaba Motor için .86 bulunmuştur. Ölçeğin geneli için bakıldığında, 48-95 ay arası iç tutarlılık katsayıları Görsel Motor için .91, İnce Motor için .90, Kaba Motor için .93 bulunmuştur. Cronbach alfa katsayısının yorumlanması için literatürde farklı sınıflamalar yer almaktadır. Tüm maddeler için elde edilen alfa değeri o testin toplam güvenirliğini gösterir ve yaygın kabul edilen yaklaşıma ait sınıflamaya göre genel kabul bu değerin 0.7 ve büyük olmasıdır (Kılıç, 2016, s. 47). Sonuçlar incelendiğinde 72-83 ay arası ve 84-95 ay arası Görsel Motor alanı dışında elde edilen tüm değerlerin bu ölçütü karşıladığı görülmektedir. "Güvenirlik, testlerin değil ölçümlerin bir özelliğidir (Caruso, 2000; akt, Bademci, 2004)" ifadesinden yola çıkarak, bu çalışma grubundan elde edilen ölçümlerde 72-83 ay arası ve 84-95 ay arası Görsel Motor alanında beklenen değerlere ulaşılamamasında, gözlenen puanların dağılım göstermemesinin etkili olduğu söylenebilir. Daha ayrışık (heterojen) örneklem gruplarının sıklıkla daha çok değişken ölçümlere ve bu durumda daha yüksek güvenirliğe yol açacağı dikkate alınarak testin Türkiye için norm çalışması yapılırken özellikle bu yaş gruplarında farklı sosyo-kültürel arka plana sahip, daha ayrışık bir çalışma grubuna ulaşılması faydalı olacaktır. Testin geliştirilme sürecinde Miller (2006) tarafından yapılan güvenirlik çalışmasında, yaş gruplarına göre görsel motor alanı güvenirlik katsayıları incelendiğinde, .67 değeri ile 84-95 ay grubunda diğer yaş gruplarına göre korelasyon katsayısı daha düşüktür. İnce motor alanı güvenirlik katsayıları incelendiğinde de diğer yaş gruplarına göre 72-83 ay (0.79) ve 84-95 ay (0.85) grupları korelasyon katsayıları daha düşüktür.

Tüm grupta ölçümler arası güvenirlik katsayıları Görsel Motor için 0.85, İnce Motor için 0.90 ve Kaba Motor için 0.92 bulunmuştur.

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği alt alanlarının çocukların yaşlarına göre ölçmenin standart hata puanları hesaplanmıştır. Test bir çocuğa uygulandığında, ortaya çıkan gözlemlenen puanlar, bazı hatalar içeren gerçek puanların tahminidir. Bu nedenle, bir testin ölçümünün standart hatası, kullanıcıların çocuğun elde ettiği puanın gerçek puanından ne kadar farklı olacağına dair bir fikir edinmelerine yardımcı olur (Miller, 2006). Testin Görsel Motor, İnce Motor ve Kaba Motor puanları için yaş gruplarına göre ölçümle ilişkilendirilmiş standart hata puanlarının düşük olduğu görülmüştür. Bu durum, yüksek test güvenirliği derecesini desteklemektedir.

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nden elde edilen ölçümlerin zamansal stabilitesini belirlemek amacıyla test-tekrar test güvenirliği (n=50) korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin iki hafta ara ile yapılan uygulamaları sonucunda elde edilen puanların birbiriyle pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmüştür (.71-.99). Elde edilen korelasyon katsayıları Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin test tekrar test güvenirlik ölçütünü karşılar niteliktedir. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında test-tekrar test güvenirliği için Miller (2006) tarafından 48-95 ay arası toplam 28 çocuğa ortalama 14 gün arayla test uygulanmıştır. Korelasyon değeri, Görsel ve Kaba Motor alanları için .77, İnce Motor alanı için .82 bulunmuştur.

Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin bağımsız değerlendiriciler arası tutarlığının test edilmesinde ölçek ile ilgili eğitim verilmiş biri çocuk gelişimi uzmanı diğeri okul öncesi eğitimi uzmanı (araştırmacı) iki kişi bağımsız olarak her yaş grubundan iki çocuğun bulunduğu toplam 10 çocuğu puanlamışlardır. gözlenen grubun bağımsız değerlendiriciler arası korelasyon katsayıları her bir motor alan için .99 değerinde bulunmuştur. Bu korelasyon katsayıları, bağımsız değerlendiriciler arası uyumun yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında, bağımsız değerlendiriciler arası güvenirliği araştırmak için, 5 bağımsız değerlendirici 29 çocuğun test performansını değerlendirmiştir. Bir değerlendirici testi yönetmiş ve puanlamış, diğer değerlendiriciler çocuğun performansını gözlemlemiş ve bağımsız bir şekilde başka bir test protokolünde çocuğun yanıtlarını puanlamışlardır. Bağımsız değerlendiricilerin puanları arasındaki korelasyon, Görsel Motor için .91, İnce Motor için .93 ve Kaba Motor için .91 olarak bulunmuş ve testin üç motor alanının mevcut puanlama kuralları kullanılarak güvenilir bir şekilde puanlanabileceği ifade edilmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin eğitimcilerin, çocuk gelişimi uzmanlarının, fizyoterapistlerin ve iş-uğraşı terapistlerinin 48-95 ay arası hem tipik gelişim gösteren

hem de özel gereksinimli çocukların kaba, ince ve motor gelişimlerini sistematik ve çok boyutlu değerlendirmelerine; aynı zamanda gerekli eğitim, tedavi ve terapi amaçları geliştirebilmelerine olanak sağlayacağı ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

Aral, N. ve Bütün Ayhan, A. (2016). Frostig Görsel Algı Testi'nin Türkçeye uyarlanması. *The Journal of Academic Social Science Studies, 50*, 1-22.

Bademci, V. (2004). " Testin güvenirliği" veya "Test güvenilirdir" diye ifade etmek doğru değildir. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(3)*, 367-373.

Boz, M. (2011). 5-*6 yaş grubu çocuklara uygulanan temel hareket eğitim programının hareket becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Brychta, P., Sadílek, M., & Brychta, J. (2016). The Influence of Motor Skills on Measurement Accuracy. Technological Engineering, 13(1), 19-21

Diemand, S. (2009). *Validity of the Miller Function and Participation Scales*. Degree of Master of Science in the Graduate School of the Ohio State University.

Diemand, S., & Case-Smith, J. (2013). Validity of the miller function and participation scales. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 6(3),* 203-212.

Doney, R., Lucas, B. R., Watkins, R. E., Tsang, T. W., Sauer, K., Howat, P. et al. (2016). Visual-motor integration, visual perception, and fine motor coordination in a population of children with high levels of Fetal Alcohol Spectrum Disorder. Research in developmental disabilities, 55, 346-357.

Draper, C. E., Achmat, M., Forbes, J., & Lambert, E. V. (2012). Impact of a community-based programme for motor development on gross motor skills and cognitive function in preschool children from disadvantaged settings. *Early Child Development and Care, 182(1),* 137-152.

Eather, N., Bull, A., Young, M. D., Barnes, A. T., Pollock, E. R., & Morgan, P. J. (2018). Fundamental movement skills: Where do girls fall short? A novel investigation of object-control skill execution in primary-school aged girls. *Preventive medicine reports, 11,* 191-195.

Erdoğanoğlu, Y. ve Kerem Günel, M. (2007). Serebral Paralizili Çocukların Motor ve Fonksiyonel Seviyeleri ile Sağlıkla İlgili Yaşam Kaliteleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Toplum Hekimliği Bülteni, 26 (3),* 13-18.

Field, A. (2016). *An adventure in statistics: The reality enigma*. Sage.

Franzen, M. D. (2002). *Reliability and Validity in Neuropsychological Assessment*. New York: Springer.

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. ve Goodway, J. D. (2014). *Motor Gelişimi Anlamak*. D. S. Özer ve A. Aktop (Çev Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (Çev.: Volkan Bayar, Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Haywood, K., Roberton, M., & Getchell, N. (2012). *Advanced analysis of motor development.* United States of America : Human Kinetics.

Hestbaek, L., Andersen, S. T., Skovgaard, T., Olesen, L. G., Elmose, M., Bleses, D., Andersen; S. C. & Lauridsen, H. H. (2017). Influence of motor skills training on children's development evaluated in the Motor skills in PreSchool (MiPS) study-DK: study protocol for a randomized controlled trial, nested in a cohort study. *Trials, 18(1)*, 1-11.

James, S., Ziviani, J., & Boyd, R. (2014). A systematic review of activities of daily living measures for children and adolescents with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology, 56(3)*, 233-244.

Jurimae, T., & Jurimae, J. (2001). Growth, physical activity, and motor development in prepubertal children. New York: CRC Press.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler.* (16. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Journal of Mood Disorders, 6(1)*, 47.

Lam, H. M. Y. (2011). Assessment of preschoolers' gross motor proficiency: revisiting Bruininks–Oseretsky Test of Motor Proficiency. *Early Child Development and Care, 181(2)*, 189-201.

Miller (2006). *Miller Function & Participation Scales: Administration directions.* San Antonio, Texas: PsychCorp Pearson.

Öztoklu Durmuş, F. (2014). *Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi-6'nın Türkçe'ye Uyarlanması ve 36-70 Aylık Çocuklarda Görsel Motor Koordinasyonun İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Park, M. O. (2017). Effects of gross motor function and manual function levels on performance-based ADL motor skills of children with spastic cerebral palsy. *Journal of physical therapy science, 29(2),* 345-348.

Payne, V. G. ve Isaacs, L. D. (2012). *Human motor development: A lifespan approach.* (8. Baskı). New York: McGraw-Hill.

Sökmen, S. (1994). *Beş yaş algı gelişimi (Frostig görsel algı testi güvenirlik çalışması).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sugden, D. A. & Wade, M. G. (2013). *Typical and atypical motor development.* London, England: Mac Keith Press.

Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N., & Turla, A. (2016). *Gazi erken çocukluk gelişimi değerlendirme aracı "GEÇDA".* Ankara: Hedef Yayıncılık.

Tepeli, K. (2007). *Büyük kas becerilerini ölçme testi (BüKBÖT)'nin Türkiye standardizasyonu.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tepeli, K. (2013). Frostig görsel algı eğitim programı ile birlikte verilen nesne kontrol beceri eğitiminin 54-59 aylık çocukların nesne kontrol becerilerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (29),* 251-260.

Zachopoulou, E. & Makri, A. (2005). A developmental perspective of divergent movement ability in early young children. *Early Child Development and Care, 175(1)*, 85-95.

Zysset, A. E., Kakebeeke, T. H., Messerli-Bürgy, N., Meyer, A. H., Stülb, K., Leeger-Aschmann, C. S., Schmutz, E. A., Arhab, A., Ferrazzini, V., Kriemler, S., Munsch, S., Puder, J. J. & Jenni, O. G. (2018). The validity of parental reports on motor skills performance level in preschool children: a comparison with a standardized motor test. *European journal of pediatrics, 177(5),* 715-722.

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Cilt 3 Sayı 2 Ekim 2019 s.440-456

Journal of Early Childhood Studies
Volume 3 Issue 2 October 2019 pp.440-456

Timely promotion as a motivation factor for job performance among pre-primary school teachers: Observations from Tanzania

Okul öncesi öğretmenleri arasında iş performansı için motivasyon faktörü olarak zamanında terfi: Tanzanya'dan gözlemler

Laurent Gabriel Ndijuye[1], Pambas Basil Tandika[2]

Article History
Received : 27 January 2019
Revised : 26 April 2019
Accepted : 10 June 2019
Online : 29 July 2019

Article Type
Research Article

Abstract: The study explored the role of timely promotion as a motivational factor among pre-primary school teachers. Two districts (1 urban affluent and 1 rural poor) were selected. Stratified purposive sampling was used in the selection of 16 schools - 08 from each district; 32 pre-primary school teachers – 04 from each school, and 08 school principals – 01 from each school. Data were collected through interviews, questionnaires and documentary review. Regardless of urbanicity, findings revealed that the primary responsibility of teachers was to ensure children's holistic development. Achievement of this role solely depended on timely promotion and other motivational factors such as the involvement of teachers in decision making, appreciation from educational officers, and good working conditions. It recommends that joint efforts among pre-primary education stakeholders should timely promote teachers, pay their salary arrears, upwardly review teachers' welfare packages, and the conditions of services.

Keywords: Pre-primary education; Teacher motivation; Teachers' views; Timely promotion; Job performance; Job satisfaction; Tanzania

Makale Geçmişi
Geliş : 27 Ocak 2019
Düzeltme : 26 Nisan 2019
Kabul : 10 Haziran 2019
Çevrimiçi : 29 Temmuz 2019

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Öz: Çalışma, okul öncesi öğretmenleri arasında zamanında terfinin motivasyon faktörü olarak rolünü imcelemiştir. İki bölge (1 zengin kentsel ve 1 fakir kırsal) seçilmiştir. 16 okulun seçiminde tabakalı amaçlı örnekleme kullanılarak, her iki bölgeden de 8 okul seçilmiş ve her okuldan da 4'er okul öncesi olmak üzere toplamda 32 okul öncesi öğretmeni; her okuldan 1 tane olmak üzere toplamda 8 okul müdürü seçilmiştir. Veriler, görüşmeler, anketler ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Şehir merkezinden bağımsız olarak, bulgular öğretmenlerin birincil sorumluluğunun çocukların bütünsel gelişimini sağlamak olduğunu ortaya koymuştur. Bu rolün kazanılması yalnızca zamanında terfi ve öğretmenlerin karar alma sürecine dahil olma, eğitim görevlilerinden takdir alma ve iyi çalışma koşulları gibi diğer motivasyonel faktörlere dayanmaktadır. Okul öncesi eğitim paydaşları arasındaki ortak çabaların öğretmenleri zamanında terfi etmeleri, geciktirilmiş maaşların ödemeleri, öğretmenlerin sosyal güvenlik ödeneklerinin ve hizmet koşullarını yükselecek şekilde doğru gözden geçirmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri; Öğretmen motivasyou; Öğretmenlerin görüşleri; Zamanında terfi; İş performansı; İş memnuniyeti; Tanzanya

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932129

[1] The University of Dodoma, College of Education, Tanzania, e-mail: buritojr1980@yahoo.com ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7712-6814
[2] The University of Dodoma, College of Education, Tanzania, e-mail: tpambas@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8267-7493

Atıf için/To cite this article:
Ndijuye, L., & Tandika, P. (2019). Timely promotion as a motivation factor for job performance among pre-primary school teachers: Observations from Tanzania. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 440-456. doi:http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932129

INTRODUCTION

In recent years, teachers at all levels of education have been a focus of blame by many stakeholders in Tanzania with regard to job underperformance leading to massive failures of students in public schools (Magina, 2010). Mass failure has been attributed to the growing concerns that teachers in Tanzania are recruited from least qualified cohort (Ottevanger, et al., 2005), timely not promoted (Magina, 2010; Sumra & Katabaro, 2014), and poor parent-school partnership (Mtahabwa, 2010).

Pre-primary school teachers in Tanzania are not exempted from the stakeholders' concerns (Mwamwenda, 2014). Their job underperformance may be evidenced by an increase of illiteracy among early grades children and increasing number of disciplinary cases among teachers (Uwezo, 2017). Available statistics show that there has been an increase of illiteracy and innumeracy rates in recent years (EQUIP-Tanzania, 2015; Research Triangle Institute [RTI] International, 2014). For instance, available official data indicates that literacy rate declined from 90 percent in 1987 to 69.4 percent in 2011 (the United Republic of Tanzania (URT), 2012).

Further, between 2010 and 2015, primary school children were not acquiring age-appropriate and grade-level skills in Tanzania. (Uwezo, 2010, 2015). Examination results for primary schools and other educational initiatives in the country such as the 2013 Big Results Now indicate that children completed primary education cycle without acquiring basic attitudes, skills, and knowledge required to attain planned learning outcomes and pass the examination (Ministry of Vocational and Training (MoEVT), 2015; RTI-International, 2014; Uwezo, 2017).

However, some policy makers and experts attribute teachers' performance in Tanzania as a result of recruitment of under qualified individuals in the teaching profession (Sumra & Katabaro, 2014; Uwezo, 2017), and limited use of good performers in schools (Omari, 1995) perpetuating a vicious circle of teachers' job underperformance and eventual students' low performance in the job markets.

Intrinsic and Extrinsic Pre-Primary Teachers' Motivation

Intrinsic rewards make a pre-primary teacher to forgo high salaries and social recognition to stay in the teaching profession (Dornyei 2004; Jang, 2017). Intrinsic motivation is what that occurs while a person is performing an activity s/he takes delight and satisfaction in and is seen as internal rewards (Han & Yin, 2016; Tella 2007). An individual's reaction to work is basic and that one's attitude toward work can very well determine success or failure (Stephen & Timothy, 2008).

Intrinsic motivation of a teacher is influenced by factors relating to tasks such as achievement, recognition, advancement and possibility of growth (Jang, 2017).

Extrinsic motivation is an external reward a person enjoys after he finishes his work (Jang, 2017. According to Luthan (1998), extrinsic rewards are defined as "tangible benefit" relating to a job such as salary, fringe benefits, physical conditions, the amount of work, facilities available for doing the work. Extrinsic factors such as organizations policy and administration, technical supervision, personal and interpersonal relations with superiors, peers, and subordinate affect the external motivation of a worker (Dornye, 2004; Han & Yin, 2016). Extrinsic factors relate to context or setting where the work is performed such as working conditions, job security and interpersonal relationship with superiors and peers (Han & Yin, 2016; Jang, 2017).

In Tanzania, each public primary school has a pre-primary class attached (MoEVT, 2014). One of the resulting effects of this downward extension of primary education is limited age and level-specific educational resources at the pre-primary stage. In a context with limited educational resources, pre-primary teachers are looked upon to provide a high job performance (Sifuna, 2007), and educational stakeholders are always curious regarding the job performance of teachers (Dembele & Lefoka, 2007). Due to limited educational resources allocated for education (UNESCO, 2015), the demands put unlimited measure of teachers' loyalty, devotion, hard work, dedication and commitments (Ubom & Joshua, 2004; Sifuna, 2007; Hardman, Abd-Kadir & Tibuhinda, 2012).

Further, the responsibilities and contexts of educations' motivational methods and tools are said to strongly augment productivity which in fact, serves the interests of the educational systems (Cadima, Leal, & Burchinal, 2010; Darling-Hammond, 2005; Oluchukwu, 2004). Therefore, it implies that educational administrators must devise better methods of determining teachers' needs/interests, practices and means of rewarding and gratifying teachers in case they expect and can be rewarded to have an impact on children's performance (Kivaze, 2000). More importantly, in these contexts characterized with limited educational resources, parental beliefs and support, and teachers' job satisfaction have implications on children's learning outcomes (Darling-Hammond, 2005; Rose & al-Samarrai, 2001).

Timely Promotion and Pre-Primary Teachers' Motivation

Motivation at a job place is a positive feeling towards work or job (Oluchukwu, 2004). Mwamwenda (2014) and Sumra (2005) establish that in Tanzania, teachers' job dissatisfaction/demotivation may

lead to absenteeism from schools, aggressive and sometimes violent behavior against learners and fellow teachers, early exits from teaching profession, physical and psychological withdrawal from workplace (Mtahabwa, 2015). Other effects may include poor performance of school in national examinations and international tests (Oluchukwu, 2004), extra-curricular activities, misuse of public fund, highly demoralized and discouraged work force, and students' unrest (Ololube, 2006).

In developed countries, International Institute of Educational Planning [IIEP] (2004), observes that, for the last fifty years, the status of teaching profession has been declining due to dwindling opportunities for teaching incentives, and limited relationship of teachers' performance and development. In particular, Spear (2000) in United Kingdom [UK] supported the conclusion by Herzberg's two-factor model arguing that motivation of teachers and job satisfaction were low due to work overload, low salary and low and sometimes negative societal perception on teachers and teaching profession. Sylvia and Hutchinson (1985); and Deci and Richard (2001) confirm the presence of low teachers' job morale and satisfaction resulting by ineffective pay incentives. Williams (1998) observes that, in some Scandinavian countries, there was high teachers' attrition through leaving teaching profession because of low motivation. Accordingly, the attrition was the result of intellectual ability, age of teachers and education.

Akyeampong and Bannell (2007) revealed that in sub-Saharan Africa, a great number of the existing pre-primary schools were facing an uphill battle of "teachers' motivational crisis". They associate this crisis to existing low accountability, ineffective policy environment and management, low salaries, poor social and occupational status, and poor living conditions. Alarm and Farid (2011) supports the above views as well. Further, Sylvia and Hutchinson (1985), Deci and Richard (2001); and Spear (2000) establishes that teachers' socio-economic status, means by which they made choice and entered the profession, children' behaviours and manners, and syllabus coverage and examination stress were main causes of their motivational crisis. Further, it revealed that personal and social status, classroom environment, socio-economic status, students' behavior, examination stress, rewards and incentives and self-confidence of the teacher affected teachers' motivation. In Guinea, Education Report (2012) indicates that pre-primary teachers' had poor attitudes toward the profession. The poor attitudes were in on issues related to conditions of service – low pay, fringe benefits and other systemic benefits such as professional support, participation in decision making and professional in-service development and training. All these factors affected their motivation.

In Tanzania, Eshiwani (2013) and Mark (2015) report that good performances in examinations are recorded in such contexts and schools where pre-primary teachers had annually set-up and prepare schemes of work, lesson plans and teaching notes. Further, available empirical evidence advocate that schools should create supportive and motivating working condition for teachers so that they can support holistic children's development and learning. In most cases, pre-primary school teachers' are said not to actively participate in their respective extended families' social events and activities because they insignificantly contribute financially (Lyimo, 2013). This is due to low income received in form of salary that hardly meets their basic needs (Davidson, 2005; Sumra, 2005) and of their extended family members (Mtahabwa, 2010).

Though these issues have been associated with teachers' job underperformance, it is not clear as to what extent they contribute to such underperformance. There was a need therefore, to put in place a systematic and scrutinized study on various views and perspectives associated with pre-primary school teacher motivation. Specifically, this study focused on one factor - timely promotion. In the context of this study, timely promotion entails that pre-primary teachers are not timely paid after formally being promoted and/or are not promoted as they gain job experiences in time. As such, the study intended to achieve the following objectives:

1. To explore pre-primary school teachers' and principal' views and perspectives on the role of timely promotion as a motivation factor in improving children's learning.
2. To suggest strategies for improving teachers' motivational factors which would have to enhanced children's learning attainments in public pre-primary schools.

METHODS

Sampling Technique and Sample Size

Given that Dodoma city is a new capital of Tanzania, schools in this rapidly developing city were ideal target population. From the available official district-wise family data, two districts with reported high and low family socio-economic status, were selected. Random sampling was used in the selection of schools

About 16 schools (8 from each district) were sampled. A total of 32 pre-primary teachers and 8 school principals were recruited for this study. School principals and teachers were selected by virtue of their positions. It is important to note that in Tanzania, each primary school has a pre-

primary class attached. As such, a principal for a primary school heads a pre-primary class to which it is attached.

To achieve the objectives of the current study, the selected sample size was large enough to allow triangulation of data sources (Onwuegbuzie, Leech, & Collins 2012), and data collection methods (Patton, 2009) hence, saturation of analysed data (Creswell, 2012). However, given the existing socio-cultural and political diversities in Tanzania, the selected sample size was not large enough to allow generalization of findings across contexts.

Data Collection Tools and Procedure

This study used methodological triangulation to collect required data (Creswell, 2012). It triangulated interviews, open-ended questionnaire, and documentary analyses in collecting required data. Preparations of interview guides and questionnaires were constructed to achieve the study objective. Due to its flexibility and time-efficiency, interviews were used with school principals, while the open-ended questionnaire was used with pre-primary school teachers. The interview method was useful in reducing the risk of misinterpretation by informants (Creswell, 2009). It permitted the establishment of rapport and co-operation between the authors and the school principals - immediate supervisors responsible with teachers' timely promotion. This was essential in enabling informants to reveal their views in their own words (Creswell, 2012; Patton, 2009). The process involved face-to-face conversations where information was noted down in the field notebook complimented by a tape recorder. The responses were later compared with responses of other groups in the study.

The study employed questionnaires which were divided into three parts: The first part focused on informants' demographic information such as gender, age, academic qualification and job experiences. The second part dealt with factors influencing teachers' motivation such as timely promotion and remuneration. The third part consisted open-ended items which enabled the authors to probe teachers' suggestions on the most effective strategies that could be utilized to improve their motivation and enhance children's learning.

In this study authors used existing official documents found in the respective schools to understand teachers' motivation. Specifically, the following documents: teachers' attendance books, schemes of work, lesson plans, lesson notes, subject log books, syllabus and sample of children's exercise books. These documents would reveal variations in levels of teachers' motivation between urban and rural teachers. For example, teacher activities as stipulated in the lesson plan may indicate level

of involvement – which is one of the indicators of their motivation. Least motivated teachers would design classroom activities which require less teacher involvement (Roorda, et al., 2017). Further, the authors observed number of physical resources available and those which had been purchased/ built in the past two years. The targeted resources included number and quality of buildings, human resources, classroom and office furniture and instructional resources. The assumption was that the availability of the said physical materials would motivate teachers to work hard. Documentary review was a very useful method because the said documents could be secured quickly and easily, and covered a wider geographical area and longer reference periods without much cost (Creswell, 2009; Punch, 2005).

Ethical Issues and Parental Consent

Ethical clearance was obtained from the Office of Research and External Collaboration of the University of Dodoma where the authors are attached. Introduction letter was obtained from the Ministry of Education in Tanzania. Further, the authors had to obtain permission from districts and wards executive officers to access informants. Confidentiality was observed and unauthorized person had no access to the collected data.

Data Analyses

Collected data were subjected to interpretational analyses which in fact had to involve systematic set of procedures to code and classify qualitative data. This was done to ensure that important constructs, themes and patterns had to emerge. Specifically, the raw data obtained from semi-structured interviews and open-ended questionnaire were coded to obtained relevant texts, repeating ideas, themes, theoretical constructs, research concerns and theoretical narratives. It was from repeating ideas that themes and sub-themes were developed. Themes were organized into abstract ideas or theoretical constructs and later developed into theoretical narratives which were used to bridge between the concern of the authors and participants' subjective experiences using their own words.

The criteria that guided analyses of documents and steered the development of the themes were: (a) number of items available, (b) how the information was presented and, (c) the status of the resolution/by-law/decision. The said documents were collected and analyzed by the author. In order to maximize objectivity, communicability, transparency, and coherence techniques were deployed (Auerbach & Silverstein, 2003). Specifically, the author triangulated data sources, data collection instruments, and bracketed all of his previous understandings, beliefs and assumptions

during data analyses (Onwuegbuzie, Leech & Collins, 2012). Further, the process of data analyses was jointly done with two coders.

Inter-rater Reliabilities

The authors had to train two enumerators with Bachelor of Education (BED) degrees in Early Childhood Education were recruited to assist with data collection and analyses. The authors coded the field notes to classify patterns and constructs of differences in the participants' views. To determine inter-rater reliability, 25 percent of the field notes were coded independently by the authors and coders. The consensus of calculated percentage of agreement among the four raters of the inter-rater reliability was 87 percent.

FINDINGS

The findings and observations from the study were presented in line with the research objectives following the methods of data collection. These include perceived views on teachers' timely promotion, and strategies for improving teacher's motivation to enhance children's academic performance in public pre-primary schools.

Perceived views on teachers' timely promotion

The first objective of this study was to solicit information from the pre-primary school principles and teachers' views on the role of timely promotion as a motivation factor in improving children's learning. Teachers' timely promotion was considered critically important in enabling teachers to work effectively. Data were collected using questionnaires supplemented with interviews. Informants revealed that timely promotion was an important motivation factor. In their own words a teacher in School C said:

> Teachers who are motivated put much effort in preparing and implementing lessons. For example, in this school teachers who are teaching grade four and seven are given extra allowance of around 20,000/= per week – roughly equivalent to 8 US dollars that has made them highly motivated and pupils are now doing better than they used to be before. Their motivation increased pupils' performance in a way that last year more than 78% of grade seven pupils were selected to join Secondary schools. Because of delayed promotion by the government, teachers tend to lose interest in working as family costs are greater than our salaries, remember frustrated teacher cannot deliver well teaching and learning objectives.

These findings point out the relationship between timely promotion, other incentives and allowances at school level and pre-primary school children's learning. Responding to a follow-up question, a teacher in school A commented that,

> Timely promoted teachers have positive impact on pupils' learning progress because those who are not promoted put very little efforts in their teaching. Sometimes, pupils are left alone in the classroom the whole day without learning anything. Poor grade promoted teachers also hardly cover the syllabus and this is what is happening in most of public primary schools including Community Secondary Schools. In these schools teachers are not doing enough due to the lack of motivation such as timely promotion.

On the other hand, a Principal of school A revealed that:

> Timely promotion plays a great role in increasing teachers′ work morale. Most of our teachers in schools they just try to meet the school time table but in the classrooms their efficiencies is very low. So if teachers are motivated through annual increment and timely promotion of their grades they can help the pupils in their studies as well in discipline matters.

In addition, responding an interview question, Principal of school B said that:

> Pupils to perform well in both academic and non-academic learning activities, it depends on the level of motivation they get. The more teachers are motivated the more they can do better in the teaching and learning activities that will enhance the pupils′ academic performance to be high. For example as a head teacher of this school, I used to motivate them by giving 20,000/= shillings per week (Roughly 8 USD), the fund we raise from the pupils who are in grades 4 and 7 conducting speed test, every mornings before the normal subjects time table.

Furthermore, a Principal of school H revealed that school management has the role to play as far as teachers' motivation is concerned. On this regard, the School Principal said:

> Indeed, as a school Head what I see not only be an effective leader, manager and counselor, but also an effective motivator. Motivated teachers are productive teacher. Also as a school leader I should bear in mind that the use of incentives to motivate teachers in my school is important because the motivated teachers enhance the good academic performance to the pupils.

The authors surveyed documents found in eight (08) School Principals' offices. Items observed by authors were teachers' attendance books, schemes of work, lesson plans, lesson notes, subject log books, syllabus and sample of children's exercise books. The review of the documents the authors intended to see information related to teachers' daily attendance, availability and use of scheme of work, availability and use of lesson notes during teaching process, sequence of teaching and topics

covered, and teaching process followed. The information obtained in the documents are summarized in Table 1.1 subsequently.

Table 1.1: Documents reviewed

Item	Information sought	% of availability	Main Content
Teachers' attendance book	Daily attendances	80	Teachers' daily presence
Scheme of work	Availability and use	100	Biannual lesson activities
Lesson plans	Availability and use	42	Specific lesson's activities
Lesson notes	Availability and use	41	Specific lesson's content
Subject log book	Sequence and topics covered	31	Sequence of what has been taught
Syllabus	Teaching process to follow syllabus	70	Sequence of what/how will be taught
Pupils' exercise books	Pupils engagement and participation	35	What children has been taught

Source: Field data, (2018)

The Table 1.1 illustrates that 80% of teachers regularly attended school - weekly attendance. However, 100% of teachers prepared their schemes of work and used them effectively. Preparations of lesson plans were 58%, although there is a good percentage in availability of scheme of work; the percentage of lesson plans decreased because among other reasons, teachers are discouraged due to lack of timely promotion they expected. This was happening even in the preparation of lesson notes which was 41%.

Given that preparation of lesson plan was relatively low, teachers did not regularly fill-in the subject log books (31%). Teaching process that follows syllabus was only 70%, and regular provision of exercises was 60%. By not regularly preparing the above mentioned documents, teachers were abiding to existing teaching code of conduct which requires that they prepare and keep all necessary documents and records. Failure to do may adversely affect regular assessment of job performance, hence their timely promotion.

Strategies for improving teacher's motivation to enhance children's academic performance in public pre-primary schools

The second objective of this study was set to suggest strategies for improving education in public primary schools. Respondents' viewpoints are summarized in the Table 1.2.

Table 1.2: Strategies for improving teacher's motivation to enhance pupils' academic performance in public primary school

Strategy	Frequency	Percentage
Appreciation	08	08.1
Timely promotion	54	54.5
Improving working condition	37	37.4
Total	**99**	**100**

Source: Field data, (2018)

From the Table 1.2 it was revealed that 8.1% of the respondents said that strategies for improving teacher's motivation to enhance pupils' academic performance in public pre-primary school were associated with appreciation of teachers work. More than half (54.5%) said increasing teachers' salaries was another strategy to improve children's learning. Meanwhile, 37.4% had the opinion that improving working environment was among the strategies for improving quality of education in public preprimary schools.

Improving working condition of teachers included, provision of teachers' annual increment of their individual salaries, involvement of teachers in decision making, provision of transportation to teachers, ensuring availability of teaching and learning materials, solving teachers' problems on time, and promoting teachers on time are essential contributing factors in improving quality of education in public primary schools. Some of their responses are presented subsequently. Teachers provided different views regarding strategies for improving teacher's working motivation.

A teacher in School F said that:

> In fact we need to be recognized, because this is like appreciating our effort in what we have done. To motivate teachers not only in improving our salaries but even to acknowledge those who perform well in teaching activities, at school level, ward level, district level region level even at the national level in the workers′ day. I will be happy if one day.

Another teacher in School E pointed-out that:

> Our working condition is not good; if this can be improved will be one of the strategies that can motivate teachers in order to improve the pupils' learning outcomes. We do not have staff office that would accommodate us as you see we used to do our works like lesson preparations and marking pupils′ exercise books under the shadows of trees or in the classrooms or in the school corridors. Also we used to see a school can be rewarded for good performance, but a school cannot be rewarded without the teachers′ effort, so we need to be rewarded for such good performance.

A teacher in School H revealed that:

> My friend, you should know how these things work! In fact, teachers as normal beings, their motivation comes from reasonable pay. But as a matter of fact, the current situation is not encouraging. As you might be aware, the salary is low, it is not enough even to incur my monthly expenses. Because of low payment we put ourselves in low class of living standards. So improving the teachers' salaries and other payments could be the strategy in improving the quality of education in our schools.

The same question asked in the interview conducted to 5 head teachers of 5 primary schools found in Dodoma city and the responses were as follows:

Principal in school E reported that:

> Frankly speaking teachers need to be motivated and that will improve the quality education in our school. Most of teachers don't have teaching moral due to low pay which limits their motivation. If you hold other factors constant, teachers' quality and motivation do lead to improved children's performance. Therefore, the strategies that can be useful in improving the quality of education in our school is that, the government has to improve the teachers" payment and has to take a way acknowledge the teachers effort.

School Principal G revealed that:

> The government has to ensure availability of enough teaching and learning materials, because available text books for the pupils are not enough given the number of pupils in the classrooms. Also improving schools infrastructure such as staffrooms for the teachers even school principals' offices. Further, it is important get teachers involved in decision making. For example, the paradigm shift from teacher-centred to learner-centred approach, teachers in our school did not attend any in service seminar or training for that. Surprisingly, educational authorities instruct teachers to apply the skills on paradigm shift in teachings.

School Principal A said that:

> Teachers' motivation is the result of appreciation of their work. Given the current mass failures of our children, teachers deserve. This can be simply done through different ways such as increasing their pay, provide in-service trainings, responding to their claims, improving their working conditions and providing them an opportunity to access loans with low interest rates.

DISCUSSION and CONCLUSION

This study intended to solicit information from the pre-primary school principals and teachers' views on the role of timely promotion as a motivation factor in improving children's learning. Further, it aimed to identify pre-primary education stakeholders' suggestions on how to improve pre-primary school teachers' motivation.

Perceived views on teachers' timely promotion

Findings revealed that pre-primary school teachers' timely promotion significantly motivated them and enhanced children's learning and development. The findings of the current study revealed that

teachers' timely promotion and motivation in general has a great impact in the pupils' learning progress and outcomes. As motivation increases through improved working environment and timely paying teachers' claims, the level of performance also increases. Findings from the current study concur with those by Mustafa and Othman (2010) who revealed that there is a significant relationship between teachers' motivation and pupils' learning progress and outcomes in Indonesia.

Davidson, (2005) Ratamo (2016) shares that a motivated teacher works happily, fulfilled, devoted and committed in such a way that he/she brings out his/her best in his/her place of work for the learners, parents and the society greatly benefit from his/her services. Though promotion is among the teacher's rights, it indicates in this study that teachers lowered down their working spirit; promotion is among them. However, Armstrong, (2016) and Ratamo, (2016) indicate that teachers who are intrinsically motivated work for the sake of their own, for the provided satisfaction and/or for the acquired feeling of accomplishment and culminating self –actualization. The authors' worries are based on the views that traditional external factors [eg; teacher's salary] may be less important than teacher's work organization (Ottevanger, et al., 2005) and extrinsic rewards may also limit or reduce the effectiveness of intrinsic rewards (Chamberlin, et al., 2002; Frenzel, et al., 2019).

In examining the role of timely promotion to teachers as a motivation factor in improving children's learning, findings indicated that teachers' timely promotion have the great role in increasing the teachers work morale. This observation is aligned with Ottevanger, and colleagues, (2005), Sumra, (2005) who stated that, motivation saves to activate or energize behavior and to give it direction. Armstrong (2008) argues that promotion opportunities build willingness in employees to work, hence stability in school works.

Similarly, Chamberlin and colleagues (2002) revealed that recognition is one of the most significant motivating factor among the industrial workers which enables them to achieve high productivity. They further added that establishment of incentive schemes and wages work as a means of stimulating workers to work hard to be committed and eventually to be satisfied with the motivation they get. And Caprara *et al.* (2006) suggested that, when teachers are timely promoted/motivated they will love their teaching profession; they will teach effectively that may help the pupils to increase their academic performance.

Strategies for improving teacher's motivation to enhance children's learning progress and performance in public pre-primary schools

In responding the question on what are the strategies for improving teacher's motivation to enhance pupils' academic performance in public primary school**,** the findings indicated that, increase of payments. Improving the working environment and appreciating of teachers' effort are among the strategies for improving quality education in public primary schools. It meant that salary and other fridge benefits and incentives are very important strategies for improving pupils' academic performance in public primary school in Tanzania, and in other countries with similar contexts. The two strategies identified by teachers [improving working environment and appreciating them] as important in enhancing child's learning progress concurs with the suggestions made by Akyeampong, and Bennell, (2007). Authors add other essential areas for policy and practice effective in impacting teacher motivation to include accountability of schools and teachers, conflict and security at job place, environmental policy, professional competence, existing vocational commitment and occupational status; improved teachers' working and living conditions, and education system management.

Meanwhile, Guajardo (2011) proposes eight categories of factors that when are in place they determine teacher motivation. Among such factors that are resembles with factors teachers involved in this study mentioned are the remuneration and incentives, working conditions and school environment, and learning materials and facilities. Provision of such factors in school environment ensures teachers are highly satisfied during job (Broekman, 2013; Frenzel, et al., 2019).

CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

In a context of limited educational resources, as it is in most of the public pre-primary classes in Tanzania, quality of teachers is the most important determinant factor for quality of education provided. More importantly, quality of teachers is critically important during the early years of children's education (Darling-Hammond, 2005; Rao, et al., 2013). Therefore, in order for Tanzania to improve quality of education at all levels, it should strategically focus on the quality and wellbeing of pre-primary school teachers.

In addition, pre-primary education stakeholders in Tanzania should focus on pre-primary school teachers by paying attention to what they are doing, listen to what they say, and acknowledge their efforts. Further, to improve their teaching morale, relevant authorities should promote teachers in time and pay their salary dues and other fringe benefits time after promotion. This would greatly motivate teachers, hence improvement of children's learning and progress.

Given that timely promotion of teachers was not the only motivating factor, it is equally important for pre-primary education stakeholders to create and provide suitable teaching and working conditions such as educational facilities and improved infrastructure such as increased classrooms and reduced class-size for positive teacher-children interaction. If this is done, it will raise the standard of living of the teachers; make the job lucrative and professional nobler which will enhance impetus on the academic performance of pupils.

REFERENCES

Akyeampong, A, & Bennell, P. S. (2007). Teacher Motivation in Sub-Saharan and African and South-Asia. London, UK: Department for International Development (DFID). https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08be640f0b652dd000f9a/ResearchingtheIssuesNo71.pdf

Alarm, T.M. & Farid S. (2011). Factors affecting teachers' motivation. *International journal of business and social sciences*, 2(1), 72-92.

Armstrong M. (2016). *Armstrong's Handbook of Strategic Human Resource Management*. London: Kogan Page

Auerbach, C.F. & Silverstein, L.B. (2003). *Qualitative Data: an introduction to coding and analysis*. New York: New York University Press.

Broekman, A. (2013). The rationale and effects of accountability policies on the work and motivation of teachers: Evidence from Indonesia. *Global Managerial Education Reforms and Teachers*. Brussels: Education International.

Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology,48*, 457-482.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: A Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*, 3rd ed., Thousand Oaks CA: Sage Publishers.

Creswell, J. W. (2012). *Research design: A Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*, 4th ed., Thousand Oaks CA: Sage Publishers.

Chamberlin, R., Wragg, T., Haynes, G. & Wragg, C. (2002). Performance-related pay and the teaching profession: A review of the literature. *Research Papers in Education, 17*, 31-49.

Davidson, E. (2005). *The pivotal role of teacher motivation in Tanzania.* HakiElimu Working Papers, Dar es Salaam, Tanzania.

Darling-Hammond, L. (2005). Educating the new educator: teacher education and the future of democracy. *The New Educator, 1*(1), 1 – 18.

Deci, E. L., & Richard, R. M. (2001). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. *Perspectives on motivation* (pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Dembele, M. & Lefoka, P. (2007). Pedagogical renewal for quality universal primary education: Overview of trends in sub-Saharan Africa. *International Review of Education*, *53*, 531-553.

Edge, K., Dapper, E., Stone-Jonson, C., Frayman, K., Terwindt, R., Townsend, J., & Jeevan, S. (2017) *Securing the 21st Century Teacher Workforce: Global perspectives on teacher*

motivation and retention, WISE Research Series. https://www.wise-qatar.org/2017wise- research-21st-century-teacher-workforce

Frenzel, A.C., Taxer, J. L., Schwab, C., & Kuhbandner, c. (2019). Independent and joint effects of teacher enthusiasm and motivation on student motivation and experiences: A field experiment. *Motivation and Emotion, 43*(2), 255-265.

Han, J. & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education, 3*(1), DOI: 10.1080/2331186X.2016.1217819

Eshiwani, G.S. (2003). *Factors Influencing Performance among Primary and Secondary Pupils in Central Tanzania and Western Province of Kenya.* A Policy Study; Nairobi: Nairobi University Press

EQUIP-Tanzania, (2014). *Briefing Note 2: Early grade pupil learning in some of the most disadvantaged districts in Tanzania*. Country report. Dar es Salaam: Oxford Policy management.

Guajardo, J. (2011). *Teacher motivation: Theoretical framework, situation analysis of Save the Children country offices and recommended strategies.* Save the Children: Washington, DC.

Hardman, F., Abd-Kadir, J., & Tibuhinda, A. (2012). Reforming teacher education in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, *32*(6), 826-834.

Jang, H.R. (2017). Teachers' intrinsic *vs.* extrinsic instructional goals predict their classroom motivating styles, *Learning and Instruction, 60*, 286-300.

Kivaze, J.M. (2000). *Evaluation of incentives used for Teachers in secondary Schools in Marakwet District and their influence on performance in KSCE*. Unpublished MEd Dissertation, University of Nairobi – Kenya.

Lyimo, J. (2013). *The problem of street children in Tanzania: a case of Moshi municipality, Kilimanjaro region.* Unpublished MEd dissertation, University of Mzumbe, Morogoro.

Mark, J. (2015). Joy at Work at Joy: Living and Working Mindfully Every Day. London: Personhood Press.

Magina, S.B. (2010). *The Relationship between Self Ego System, Employer's Responsibility, and Secondary School Teachers' Performance in Tanzania.* A Dissertation submitted in partial fulfillment of requirement for the Degree of Master of Arts Education) of the University of Dodoma, Dodoma.

Ministry of Education and Vocational Training. (2015). *Basic Education Statistics in Tanzania*. Dar es Salaam: Government press.

Mtahabwa, L. (2010). Provision of pre-primary education as a basic right in Tanzania. A reflection from policy documents. *Contemporary Issues in Early Childhood, 11*(4), 353-364.

Mustafa, M., & Othman, N. (2010). The effect of work motivation on teacher's work Performance in pekanbaru senior high schools, Riau Province, Indonesia. Sosiohumanika, 3(2), 259-272.

Mwamwenda, T.S. (2014). Early childhood education in Africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5* (20), 1403-1412.

Ololube, N. (2006). *Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness and Assessment* (pp. 60-87). University of Helsinki, Organizational Culture and Climate, Thousand Oaks, CA: Sage.

Oluchukwu, R.B. (2004). Challenges of Educational Planning in the 21st Century: In Olagboye, A.A. Fadipe, J.O. (Eds) *Management of Nigerian Education: School Project Monitoring and School Plant Maintenance*, NIEPA, Ondo.

Onwuegbuzie, A.J., Leech, N.L. & Collins, K.M.T. (2012). Qualitative analysis techniques for the review of literature. *The Qualitative Report, 17*(56), 1-28

Ottevanger, W.J.W., Feiter, L., O-saki, K. M., & van de Akker, J. (2005). The TEAMS project in Tanzania: From intervention to capacity building, *Journal of International Co-operation in Education, 8*(1), 111-128.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods.* (3rd ed). California: Sage Publications.

Patton, M. Q. (2009). *An Introduction to Qualitative Research,* 4thedition. London: Sage publications ltd.

Punch, K. F. (2005). *Introduction to Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*, London: Sage Publications.

Ratamo, V. C. (2016). *Quality of pre-primary school education: A comparative study of private and public pre-primary school centres in Nairobi city county, Kenya.* Unpublished PhD Dissertation, Kenyatta University, Nairobi.

Roorda, D.L., Jak, S., Zee, M., Oort, F.J. & Koomen, H.M.Y. (*2017*). Affective Teacher–Student Relationships and Students' Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement, *School Psychology Review*, 46(3), 239-261.

Rose, P. & Al-Samarrai, S. (2001). Household constraints on schooling by gender: empirical evidence from Ethiopia. *Comparative Education Review, 45*(1), 36-63.

RTI International. (2014). *National Baseline Assessment for the 3Rs (Reading, Writing, and Arithmetic) Using EGRA, EGMA, and SSME in Tanzania.* Study report. Washington DC: USAID.

Sifuna, D. N. (2007). The challenges of increasing access and improving quality: An analysis of universal primary education interventions in Kenya and Tanzania since the 1970s. *International Review of Education, 53*, 687-699.

Spear, L.P. (2000). The Adolescent Brain and Age-Related Behavioral Manifestations. Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 24, 417-463.

Sumra, S. (2005). *The Living and Working Conditions of Teachers in Tanzania.* A Research Report. Dar es Salaam: Hakielimu/Tanzania Teachers' Union.

Sumra, S. & Katabaro, J.K. (2014). *Declining quality of education: Suggestions for arresting and reversing the trend.* THDR 2014: Background paper No.9. ESRF discussion paper No. 63.

Sylvia, R. D., & T. Hutchinson. 1985. "What makes Ms. Johnson teach? A study of teacher motivation." Human Relations. 38: 841- 56.

Ubom, I. U. & Joshua, M. T. (2004) Needs Satisfaction Variables as Predictors of Job Satisfaction of Employees: Implication for Guidance and Counseling. *Educational Research Journal,14*(3)

UNESCO, (2015). EFA Global Monitoring Report. *Education For All 2000-2015: Achievements and challenges.* .Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf

Uwezo. (2010). *Are our Children Learning?* Literacy and Numeracy in Tanzania: Annual Learning Assessment Report.Dar Es Salaam: Twaweza East Africa.

Uwezo. (2015). *Are our Children Learning?* Literacy and Numeracy in Tanzania: Annual Learning Assessment Report.Dar Es Salaam: Twaweza East Africa.

Uwezo. (2017). *Are our Children Learning?* Literacy and Numeracy in Tanzania: Annual Learning Assessment Report. Dar es Salaam: Twaweza East Africa.

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Cilt 3 Sayı 2 Ekim 2019 s.457-477

Journal of Early Childhood Studies
Volume 3 Issue 2 October 2019 pp.457-477

Öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi*

Evaluating the awareness of child paticipation for pre-serves teachers

Begümhan Yüksel[1], Zeliha Yazıcı[2]

Makale Geçmişi
Geliş : 31 Mayıs 2019
Düzeltme : 02 Temmuz 2019
Kabul : 27 Temmuz 2019
Çevrimiçi : 29 Temmuz 2019

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Öz: Bir toplumda insan haklarına saygının temeli, çocukların haklarına saygıyla başlar. Çocuk haklarını en kapsamlı şekilde açıklayan yasal düzenleme Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Haklarına Dair Sözleşmedir. Türkiye de bu sözleşmeyi 1990'da imzalamıştır. Çocuk ve çocukluk dönemine yönelik algı, tutum ve uygulamalara ilişkin hukuki düzenlemeler de 1995 yürürlüğe konulmuştur. Katılım hakkının küçük çocuklar tarafından daha görünür, erişilebilir ve uygulanabilir olmasını sağlamak, soyut bir kavram olmaktan çıkarılarak mümkün olabilir. Bunu sağlamak için katılım hakkının odak noktada olduğu çocuk merkezli anlayışın, eğitim ortamlarına yansıtılması gerekmektedir. Öğretmenler, çocukların temel haklarını elde etmeleri için uygun eğitim ortamlarını yaratan ve model teşkil eden kişiler oldukları için hizmete başlamadan önce çocuk katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının arttırılması önemlidir. Bu nedenle çalışmada çocuk hakları çerçevesinde öğretmen adaylarının *katılım farkındalığına* odaklanılmış ve öğretmen adaylarının çocuk katılım farkındalıkları cinsiyet ve öğrenim görülen alan değişkenleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Araştırmaya devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinde öğrenim gören 323 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırma verilerini toplamak için Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ç*ocuk katılım hakkı farkındalıklarının* beklenen düzeyden düşük olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk; Çocuk Hakları; Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi; Katılım; Çocuğun Katılım Hakkı

Article History
Received : 31 May 2019
Revised : 02 July 2019
Accepted : 27 July 2019
Online : 29 July 2019

Article Type
Research Article

Abstract: The Fundamentals of respect towards human rights is set by respecting the rights of the child. United Nations Convention on the Rights of the Child, UNCRC is a complete statement of children's rights ever produced and is the most widely ratified international human rights treaty in history (UNICEF, 2004). Turkey signed this Convention in 1990 and the amendments regarding the understanding, approach and implementations towards children and childhood went into effect in 1995. A possible approach to make the participation rights more visible, reachable, and applicable by the children is to make the notion more concrete. In order to achieve this, the child-centered approach that takes the children into the primary focus should be adopted by the educational environments. Since teachers are the individuals who set an example and create the proper environment for the children to gain consciousness of their fundamental rights, their awareness of children's right to participate is important before starting the profession is very important. Hence, this research only focuses on the awareness of child participation in pre-service teachers and evaluates their awareness based on variables as gender, and education field in the frame of children rights. Three hundred twenty-three pre-service teachers studying in the faculty of education in a public university are included. Child participation awareness scale (CPAS) is used to collect the data. The general awareness of child participation of pre-service teachers is found to be lower than expected.

Keywords: Child; Children's Rights; Child Participation; United Nations Convention on Childrens' Rights; Participation; Participation Right of Child

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932169

Başlıca Yazar: Begümhan Yüksel
*Bu Çalışma 6. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[1] Akdeniz Üniversite, Eğitim Fakülte, Temel Eğitim Bölüm, begumhanyuksel@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0869-9157
[2] Akdeniz Üniversite, Eğitim Fakülte, Temel Eğitim Bölüm, zyazici@akdeniz.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3640-5846

Atıf için/To cite this article:
Yüksel, B., & Yazıcı, Z. (2019). Öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 457-477. doi:http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932169

SUMMARY

Introduction

The Fundamentals of respect towards human rights is set by respecting the rights of the child. United Nations Convention on the Rights of the Child, UNCRC is a complete statement of children's rights ever produced and is the most widely ratified international human rights treaty in history (UNICEF, 2004). Turkey signed this Convention in 1990 and the amendments regarding the children and childhood went into effect in 1995. This paper subjects Child Participation as one of the core principles of CRC (Akyüz, 2001; Erdoğan, 2011). Child participation declares the freedom of expressing the views of the children and that these views must be listened. Moreover, children's participation in any atmosphere affecting them within their families, schools, local communities, public services, institutions, government policies and judicial procedures is obliged to be facilitated (Franklin, 2003; UNICEF, 2009). This right is neither abstract nor imaginary; on the contrary, it is a right based on biological, psychological, and social facts (Değirmencioğlu, 2011). A possible approach to make the participation rights more visible, reachable, and applicable by the children is to make the notion more concrete. In order to achieve this, the child-centered approach that takes the children into the primary focus should be adopted by the educational environments. Thus, families, teachers, and adults who take care of the child must be aware of the fact that child participation is a necessity rather than fictitious participation. Today, it is widespread to encounter especially the 3-6-year-olds included at the end of year class performances and class programs, or shared in social media without being informed and their consent. Considering the rights of participation, these kinds of actions reveal that the child is treated as an object rather than a subject. Such actions contradict with the best interests of the child, the freedom of expression, and participation rights. There are different models explaining ways to actualize the implementation of participation in schools. This research focuses on Hart (1992)'s Participation ladder and Shier (2001) 's Pathways to Participation. Teachers' manner is crucial for children to know and use their rights during their education. Teachers are the individuals who set an example and create the proper environment for the children to gain consciousness of their fundamental rights. Hence, this research focuses on and evaluates the awareness of child participation in pre-service teachers, based on variables as gender, education field, grade levels in the frame of children rights.

Method

In this research, the descriptive survey model, which is quantitative, is used. Three hundred twenty-three pre-service teachers studying in the faculty of education in a public university are included. Child participation awareness scale (CPAS) is used to collect the data. The scale developed by Polat, Ersoy ve Toran (2017) is used to determine the views of individuals on children participation rights.

Results

The general awareness of child paticipation of pre-service teachers was found to be lower than expected. The awareness of pre-service teachers *respected of views of the child* (x=18,70), *non-discrimination* (x=9,55±,993) and *physciolgical needs* (x=7,26) are found higher. However, with regard to the fields *decoration (*x=15,20) and, *manipulation (x=10,53)*, the results were obtained to be highly lower than the expected. The awareness of children participation shows a significant difference in favor of female pre-service teachers. While the awareness levels found to have a significant difference [$\chi 2_{(3)}$=11,007, p<0,05] in '*non-discrimination*' concerning the grades of the pre-service teachers, '*respected of views of the child* sub-dimension did not present a significant difference (p>0,05). It was also obtained that professional field of pre-service teachers is an effective factor on the awareness of children rights. The awareness of pre-service teachers in pre-school education is found to be higher than the other fields of study.

Conclusion and Discussion

The main conclusion is that pre-service teachers do not have sufficient awareness of children participation rights. The scanning done by Erbay (2013) about child participation states that the children participation in the decision-making process is only in its beginning phase. Comparing the gender variable, the awareness of children participation shows a significant difference in favor of women. Cultural structure and values are as impactful as biological orders in determination and identification of child raising styles and methods of education. Cultural structure builds different judgments about the perception of gender (Ökten, 2009;). The patriarchal structure being prevalent among our society, the possibility to come across this dominance is higher in such families (Tuzcuoğlu & Tuzcuoğlu, 2007). The awareness of pre-service teachers studying in pre-school education is found to be higher than the other fields of study. A similar result that is pre-school pre-service teachers being more sensitive about children rights were obtained in research held by Kaya (2011) on the awareness of pre-service teachers. In Hannikainen and Puttonen (2010), it was concluded that the pre-school teachers focus more on participation and interaction of children while primary school teachers focus more on academic learning.

GİRİŞ

Her toplum kendi sürdürülebilirliğini sağlamak için öncelikle çocukların ve geçlerin yaşamlarını iyileştirme çabası içerisine girer. Toplumun temeli ve geleceği çocuk olduğu için toplumlar, sosyal refah politikalarını belirlerken öncelikle çocukların gereksinimlerinin karşılanmasını dikkate alır. Toplumların sosyal refahı, çocuklara yapılan yatırımlarla doğru orantılıdır. Bu nedenle çocukları ilgilendiren durumlarda karşılaşılan sorunların tespit edilmesi ve sorunlara ilişkin çözümlerin uygulanması toplumlar için hayati önem taşır. Çocuklara yönelik yapılan uluslararası yasal düzenlemeler incelendiğinde, çocukların yüksek yararının korunması ve refahının artırılmasına yönelik kapsamlı çalışmaların yapıldığı görülebilir. Bu yasal düzenlemelerden en önemlisi ve en kapsamlısı Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Haklarına Dair Sözleşmedir.

Çocuklara tanınan yasal hakları içeren bu sözleşme, ayrım gözetmeksizin her çocuğa eğitim, sağlık, barınma, fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürüye karşı korunma (UNICEF, 2009) haklarını geniş kapsamlı olarak açıklamaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesine (ÇHS) imza atan tüm devletler, çocukların yüksek yararının korunması, ayrımcılığın önlenmesi, yaşama-gelişme ve çocuğun görüşüne saygı ilkelerini kabul etmiştir (Akyüz, 2001; Akyüz, 2010; Atılgan ve Atılgan, 2009; Bağlı, 2013; Franklin, 2003; Gören, 2012; Hart, 1992; Kırımsoy, Acar ve diğerleri, 2013; Lansdown, 2005; Topuzoğlu, 2004; UNICEF, 2004; 2013). Türkiye bu sözleşmeyi 1990'da imzalamış, sözleşme koşullarına uyumlu yasal düzenlemeleri 1995 yılında yürürlüğe koymuştur (Akyüz, 2001; Erdoğan, 2011). Böylece Türkiye' deki çocukların yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım hakları güvence altına alınmıştır. Çocuk hakları bağlamında bu çalışmanın konusu yalnızca *katılım hakkı* boyutudur.

Toplumda sosyal refahın gelişmesi, bireylerin topluma aidiyet hissetmesi, sosyal değer ve demokratik vatandaşlık bilincinin gelişmesinin temelinde *katılım* yer almaktadır (Thomas, 2007). Katılım, genellikle bir faaliyete katılma veya karar alma sürecine dâhil olmadır (Bellamy, 2002; Matthews, 2003). Çocuk katılımı ise çocuk ve gençlerin kendi yaşamını etkileyen ya da ait olduğu topluluğu etkileyen olay durum ya da olgularda karar alma sürecine dâhil olmasıdır. Sinclair (2004) çocuk katılımının amacını, çocukların karar verme becerisinin gelişmesi, benlik saygısının güçlenmesi ve demokrasi anlayışının geliştirilmesi şeklinde değerlendirirken, Matthews (2003) çocuk ve gençleri topluma kazandırma, çocukların statülerini güçlendirme ve vatandaşlık eğitimi olarak değerlendirmektedir. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere çocuk katılım hakkı, çocukların ve gençlerin öz-değer algılarını geliştirme, karar verme becerilerini güçlendirme ve demokratik vatandaşlık anlayışı oluşturmadır.

ÇHS'nin 12. maddesinde, her çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak ailede, okulda ya da toplumda kendini ilgilendiren tüm konularda kararlara katılımı olduğu hakkı olduğu ifade edilir (Franklin, 2003; UNICEF, 2009; UNICEF, 2014). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (2009) raporunda ise katılım hakkı, tam özerkliğe sahip olmayan ama hakların öznesi olan çocuğun *bir birey* olarak kabul edilmesi, yeteneği, kapasitesi ve ilgisi doğrultusunda yasal ve sosyal statülerini güçlendirilmesi olarak yorumlanmaktadır.

ÇHS'ne imza atan tüm devletler çocukları birey olarak kabul ettiklerini beyan etmiş olsa da yetişkinler tarafından çocuk, henüz gelişimini tamamlamamış ya da temel kavrama, iletişim kurma ve seçim yapma kapasitesi açısından henüz olgunlaşmamış bireyler olarak algılanmaktadır. Bu algı, çocukların katılım hakkını kullanılmasında bir takım engelleri beraberinde getirmektedir (Erbay, 2013). Örneğin, özellikle yaşı küçük çocuklarla ilgili durumlarda yetişkinler çocuklara daha çok yönlendirme yapmaktadır. Bu yönlendirmeler çocukların yetişkinlerin isteklerini ve kararlarını uygulayan bireylere dönüşmesine neden olabilmektedir (Değirmencioğlu, 2011; Lansdown, 2005). Erbay (2013) Türkiye'de çocuk katılım hakkının değerlendirilmesi üzerine yaptığı çalışmada, çocukların büyük çoğunluğunun istedikleri etkinlikleri yapmaktan alıkonulduğu, istemedikleri etkinliklere de katılmak zorunda bırakıldığına dikkat çekmektedir. Erbay, okullarda sözde çocuklar için yapılan etkinliklerin çocuklara danışılmadan tamamen yetişkinlerin kararları doğrultusunda hazırlandığını ve çocuklardan da sadece katılım göstermesi istendiğini ifade etmektedir.

Çocuklar, yetişkinlerin algılarının aksine çevrelerine karşı daha duyarlı ve yaşamlarındaki kişiler, yerler ve rutinler hakkında çok hızlı anlayış geliştirebilen, duygu ve düşüncelerini çok çeşitli yollarla iletebilen varlıklardır (UNICEF, 2004). Bu nedenle çocukla ilgili durumlarda başta öğretmenler olmak üzere aileler ya da diğer yetişkinlerin çocukların katılım göstereceği uygulamalarla ilgili bilgi birikimi ve farkındalığa sahip olmadır (Gürkan ve Koran, 2014).

Alanyazın incelendiğinde; çocukların katılım hakkının sistematik olarak uygulanabilirliğini açıklayan birçok model olduğu görülmektedir. Bu modeller; Arnstein'ın katılım merdiveni (Alderson, 2008), Phil Treseder'in katılım dereceleri modeli (Commons, 2012; Karsten, 2012), katılıma stratejik yaklaşım modeli (UNICEF, 2001), Tim Davies'in katılım matrisi modeli, Sarah White'ın katılım tipolojisi modeli, Clare Lardner'ın açıklık katılım modeli (Commons, 2011), Scott Davidson'ın katılım çarkı modeli (Reed, Vella ve diğerleri, 2018), Roger Hart'ın katılım merdiveni modeli (Hart, 1992), Harry Shier'ın katılım yolları modelidir (Shier, 2001). Bu çalışmada bahsi geçen modellerden yalnızca ikisine yer verilmiştir. Bunlardan birincisi Hart'ın (1992) katılım merdiveni modeli ikincisi ise Shier'ın (2001) katılım yolları modelidir.

Hart (1992; 2008; 2013) tarafından geliştirilen katılım merdiveni modeli, sekiz basamaktan oluşur. Bu aşamalar sırasıyla manüpilasyon aşaması, dekorasyon aşaması, göstermelik/sembolik katılım aşaması, bilgilendirilerek görevlendirme aşaması, danışılarak bilgilendirme aşaması, yetişkinlerin başlattığı projelerde kararların çocuklarla ortak alındığı aşama, çocukların başlattığı ve yönettiği projeler aşamasıdır. Son aşamada ise çocukların öncülük ettiği projelerde yetişkinlerle ortak kararların alındığı aşamadır. Hart (2013) manipülasyon, dekorasyon ve sembolik-göstermelik katılım basamaklarının katılımı içermediğini, hatta katılım karşıtı durumları yansıttığı için *Katılımsızlık Basamakları* olarak ifade etmektedir (Hart, 1992; Landsdown, 2005; Koran, 2012; Shier, 2001; Topcuoğlu, 2019). *Manipülasyon basamağı;* bu basamakta çocuğun fikir veya ürününün nerede nasıl kullanıldığını anlamadan bir iş yapması söz konusudur. Çocuklara, katılım gösterdikleri durum hakkında aydınlatıcı bilgi verilmeden, yetişkinin söylediklerini, çocukların aynen yapması söz konusudur. Bu basamakta çocuk için olay ya da durumlarla ilgili gerçek bir kavrayış söz konusu değildir. Çocuklara yalnızca ne düşündükleri sorulur, ancak yetişkinlerin fikirleri ön planda olduğu için çocukta gerçek bir kavrayış gerçekleşmez. Örneğin, herhangi bir toplumsal gösteride çocuklara pankart taşıtma vb. *Dekoratif basamağı;* bu basamakta çocukların bir etkinlik veya eylemde süs gibi dekorlaştırılması söz konusudur. Çocuklar neden orada oldukları ve konun ya da durumun gerçekte ne olduğu hakkında tam fikir sahibi değildir. Örneğin, çocukların şarkı söylettirilerek, dans ettirilerek ya da logolu giysiler giydirilerek etkinliklerde dekoratif amaçlarla kullanılması gibi. (Koran, 2012; Shier, 2001). *Sembolik-göstermelik* katılım basamağı; çocukların katıldığı etkinlikte neden orada bulunduğuna dair hiçbir bilgisi sahibi olmadığı halde etkinlikle ilgili bir düşüncesi varmış gibi yalnızca çocuğun temsil etme görüntüsünün sağlandığı katılımdır. Çocukların düşüncelerini ifade etme ya da ifade ettikleri düşünce kapsamıyla ilgili seçenekleri neredeyse yok gibidir. Katılımda bir nevi çocuğu maskotlaştırma söz konusudur (Hart, 1992; Holdsworth, 2001; Shier, 2001). Bu üç basamakta sergilenen yetişkin davranışları, çocukların katılımını etkili bir şekilde sağlamadığı için katılım karşıtı ya da sözde katılım uygulamalarını yansıtmaktadır.

Dördüncü basamaktan olan *bilgilendirerek görevlendirme* aşaması; çocuklara görevle ilgili bilgi verme süreci olduğu için gerçek katılımın ortaya çıkmaya başladığı aşamadır. Planlanan projelere çocukların gönüllülük esasına göre katılımları söz konusudur. Yetişkinlerce çocuklara proje, konu ya da durumla ilgili bilgi verilir. Çocuklar bilgi aldığı konu, proje ya da duruma gönüllü olarak katılır (Sheir, 2001). Beşinci basamak, *çocuklara danışılan ve çocukların bilgilendirildiği süreçtir*. Bu süreçte yetişkinlerin tasarladığı çocukları ilgili projelerde, çocukların görüşleri alınır. Çocuklar bir nevi yetişkinlere görüşleriyle danışmanlık yapar. Bu basamakta yetişkinler tarafından tasarlanan ve yürütülen projelerde, çocukların karar alma süreçlerine katılımı etkindir ve sundukları fikir ve düşüncelerle ilgili geribildirim alırlar (Hart, 1992; Shier, 2001). Altıncı basamak *yetişkinlerin başlattığı,*

*kararların çocuklarla birlikte alındığı süreçtir***.** Bu basamakta ilk fikir yetişkinden gelir. Ancak çocuklar planlamanın ve uygulamanın her aşamasında konu ya da duruma aktif katılımcı olarak dâhil edilir. Bu süreçte çocukların belirttiği görüşler dikkate alındığı gibi karar verme aşamasına da dâhil edilirler. Hart'a (1992) göre altıncı basamak gerçek katılımın sağlandığı süreçtir. Çünkü bu aşamadaki projeler her ne kadar yetişkinler tarafından başlatılmış olsa da karar verme aşamasında çocuklarla birlikte çalışılmaktadır. Bunun yanı sıra çocuklar planlama ve projenin uygulanmasında da aktif katılımcılar olarak yer almaktadırlar. Katılım seviyesinin yedinci basamağı *çocukların başlatıp yürüttüğü süreçtir.* Konu ya da durumla ilgili ilk fikir sahibi çocuklardır. Çocuklar, proje ya da durumun nasıl şekillendirileceğine ve nasıl yürütüleceğine karar verenlerdir. Yetişkinlerin görevi, çocuklara güvenerek onlara rehberlik yapmaktır. Sekizinci ve son basamak *çocukların başlattığı, kararların yetişkinlerle ortak alındığı süreçtir.* Proje ile ilgili fikirler tamamen çocuklara aittir. Yetişkinler çocuklar tarafından ortaya atılan projeye katılımcı olarak davet edilir. Proje sürecinde yetişkinler ve çocuklar ortaklık yaparlar (Barber, 2007, 2009; Checkoway ve Gutierrez, 2012; Funk, Van Borek, Taylor, Grewal, Tzemis ve Buxton, 2012; Hart, 1992; Koran, 2012; Mason ve Urquhart, 2001; Sheir, 2001; Sinclair, 2004).

Katılımın uygulanmasına ilişkin ikinci model ise Shier (2001) tarafından geliştirilen Katılım Yolları modelidir. Bu modelde katılım seviyeleri beş basamaktan oluşmaktadır. İlk basamakta çocukların görüşleri dinlenir. İkinci basamakta, çocukların görüşlerini ifade etmesi desteklenir. Üçüncü basamakta çocukların görüşleri alınır. Dördüncü basamakta çocuklar karar verme süreçlerine dâhil edilir. Beşinci basamakta çocuklar karar vermeyle ilgili yetki ve sorumlulukları paylaşır. Modelde her katılım seviyesin; başlangıçlar, fırsatlar ve yükümlülükler olmak üzere üç evrede gerçekleştirilir. Başlangıçlar evresi, uygulayıcı her bir katılım seviyesinde uygulamaya hazır olduğunda bireysel sorumluluk ya da çalışmaya yönelik niyetini katılımcılara bildirerek bir başlangıç oluşturur. Fırsatlar evresinde, uygulayıcı çocukların fikirlerini ifade etmesine fırsat verecek etkinlikler hazırlanır, ifade edilen fikirlerin uygulanabilmesi, ihtiyaçlar vb. için yasal zorunluklar olup olmadığı durumlar belirlenir. Yükümlülükler evresinde ise; oluşturulan takımın örgüt politikası doğrultusunda uyması gereken yükümlülükler belirlenir (Barber, 2009; Schalkers, Parsons, Bunders, ve Dedding, 2016; Tregeagle ve Mason, 2008). Bu modelde çocuklar gönüllük esasına göre karar alma sürecine katılır. Çocuklar, katılmayı istemediğinde karar alma aşamasına katılmaya zorlanmazlar. Potansiyel risk ve faydalar hesaplanır, sorumluluklar ve yetkiler karar verme aşamasında çocuklarla paylaşılarak tüm süreç çocukları destekleyen bir ortamda gerçekleştirilir. Uygulamadaki yenilikler raporlanarak süreçteki eksiklikler belirlenir. Süreç eksiklikler giderilerek yeniden yapılandırılabilir. Bu modelde çocukların görüşlerinin özellikle birinci seviyede yetişkinler tarafından özenle dinlenmesi önemlidir. Başlangıç aşamasında ekibin dinlemeye açık ve hazır olması gerekir. Çocuklardan bir fikir gelmezse

çocuk zorlanmaz. Yetişkinlerin, olumlu tutumlarıyla çocuğun fikrini kendine güvenerek ifade edebilmesine fırsat vermesi gerekmektedir. Çocukların fikirlerinin gerçekleştirilmesine engel bazı nedenler olduğunda, çocuklara bu kararın nedeninin anlatılması, eğer uygunsa alternatif yöntemler araştırmalarına fırsat verilmesi gerekmektedir. Çocuklar kararların alındığı noktada doğrudan katılımcı olmalıdır (Schalkers ve diğerleri, 2016; Shier, 2001; Thomas, 2007).

Türkiye'deki okullarda çocuk katılımı durum analizi raporunda, eğitim sisteminde çocukların kendilerini ilgilendiren kararlara katılımlarının yeterince sağlanamadığına dikkat çekilmiştir (Tüzün ve Sarıışık, 2015). Belirtilen katılım modellerinin okullarda yaşama geçirilebilmesi, çocukların karar alma sürecine katılmasını sağlayacak öğretmenlerle mümkündür. Ancak yapılan birçok araştırmada hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin çocuk hakları ya da çocuk katılımına ilişkin bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu yönünde sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin, Kaya'nın (2011) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun çocuk hakları sözleşmesini hiç okumadıkları, çocuğun hakları sıralamasında katılım hakkına hiç yer vermedikleri saptanmıştır. Özmen ve Özmen'in (2011) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin, öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik herhangi bir makale veya kitap gibi bilimsel bilgi kaynaklarını okumadığı, çocuk haklarına ilişkin bilgiye düzeylerinin orta seviyede olduğuna dikkat çekilmektedir. Yine Uçuş'un (2014) çalışmasında öğretmenlerin çocuk hakları konusunda yeterli bilgiye sahibi olmadıkları, eğitim ortamlarında çocuk haklarına yönelik herhangi bir düzenleme yapmadıkları tespit edilmiştir. Sheridan ve Samuelsson (2001) çocukların gözünden öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin bilgilerini ve uygulamalarını incelediği çalışmasında, çocukların öğretmenlerinin bu konuda bilgisiz olduğunu ve kendilerinden hiç fikir alamadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Daniels-Simmonds (2009) çalışmasında da öğretmenlerin, çocukların haklarını kullanmasına ilişkin nasıl ortam sunacaklarına dair bilgi ve becerilere sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Belirtilen çalışmaların sonuçları, öğretmen ve öğretmen adaylarının çocukların haklarını kullanmasına olanak sunacak niteliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu nedenle araştırmada, öğretmen adaylarının çocuk hakları bağlamında çocuk katılıma ilişkin farkındalıklarının ne düzeyde olduğunu değerlendirilmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda katılım hakkının bilinmesi, öğretilmesi ve korunması aşamasında önemli sorumluluğu bulunan öğretmen adaylarının, katılımla ilgili nasıl bir algıya sahip oldukları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının katılım farkındalıklarında cinsiyet ve öğrenim görülen branşlara göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada, öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkına ilişkin durum tespiti amaçlandığı için nicel yöntemlerden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli araştırmaları bir grubun belirli özelliklerini ortaya koymak için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırmalardır. Tarama modelinde yapılan araştırmalarda evreni temsil eden bir örneklem, standardize edilmiş bir ölçüm aracıyla verilerin elde edilmesi ve elde edilen verilerin istatistiksel olarak çözümlenebilmesi gereklidir. Bu modellin kullanıldığı araştırmalarda üzerinde çalışılan olay, olgu veya durumla ilgili toplanan bilgiler istatistiksel analizlere tabi tutulur. Yapılan uygun analizler sonucunda elde edilen tespitler betimlenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2009). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkı farkındalıklarına ilişkin bir durum tespiti söz konusu olduğu için betimsel tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenci evreninden tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 323 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubuna dâhil edilen öğretmen adaylarından 60 (% 18,6) öğrenci birinci sınıf 95 (% 29,4) öğrenci ikinci sınıf, 100 (% 31) öğrenci üçüncü sınıf ve 68 (% 21,1) öğrenci de dördüncü sınıftadır. Öğretmen adaylarının 208'i (% 64,4) kadın, 115'i (% 35,6) erkektir. Çalışmaya dahil edilen öğretmen adaylarının % 14,9'u okul öncesi eğitim % 14,2'si sınıf eğitimi, % 5,6'sı fen bilgisi eğitimi, % 16,1'i İngilizce Eğitimi, % 12,7'i Türkçe Eğitimi, % 21,4'ü matematik eğitimi, % 12,4'i sosyal bilgiler eğitimi ve % 13,0'ü de rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşlarında öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerini toplamak için Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Polat, Ersoy ve Toran (2017) tarafından geliştirilen ölçek, çocuk hakları bağlamında bireylerin çocukların katılımı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek, katılımda dekorasyon, katılımda çocuğun görüşüne saygı, katılımda zorlama, katılımda ayrım gözetmeme ve katılımda fizyolojik ihtiyaçlar olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır.

Katılımda Dekorasyon boyutu; çocuklar hakkında hiçbir şey bilmeden, izinleri alınmadan ya da bilgilendirilmeden göstermelik izinlerin alındığı ya da etkinlikler veya durumlarda dekor, süs hatta

reklam malzemesi olarak kullanılmalarını ifade eden bu boyutta öğretmen adaylarının çocuk katılımı gerçekleştirirken çocukları bir dekor gibi görüp görmediklerine ilişkin algıları değerlendirilmektedir. Bu boyutta yer alan ölçek maddesine örnek olarak "Öğretmenler çocukların fotoğraflarını kendi sosyal hesaplarında yayınlayabilir" ifadesi gösterilebilir.

Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı; bu boyut, çocukların görüşlerine her koşulda saygılı olmayı ve çocukların görüşlerini ifade edebilecekleri uygun ortam, zaman ve uyarıcı sağlanmasının gerekliliğini ifade etmektedir. Bu boyuttan elde edilen puanlar, öğretmen adaylarının çocuk katılımı gerçekleştirilirken, çocukların görüşlerinin alınmasına ve bu görüşlere saygı duyulmasına ilişkin algılarını değerlendirmektedir. Bu boyutta yer alan ölçek maddesine örnek olarak; "Çocuklara görüşlerini ifade etmeleri için yeterli zaman tanınmalıdır" ifadesi gösterilebilir.

Katılımda Zorlama; bu boyut çocukların bir olay, durum veya konu hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadan sadece söyleneni yapmalarına yönelik gerçekleştirilen katılımı ifade etmektedir. Bu boyuttan elde edilen puanlar, öğretmen adaylarının çocuk katılımı gerçekleştirilirken, çocukların maskotlaştırılmasına ilişkin algıları değerlendirmektedir. Bu boyutta yer alan ölçek maddesine örnek olarak "Sınıf içinde oturma düzenine öğretmen karar vermelidir" ifadesi gösterilebilir.

Katılımda Ayrım Gözetmeme; çocukların her koşulda hiçbir ayrım gözetilmeden eşit şartlarda fırsat verilen katılımı ifade etmektedir. Bu boyuttan ede edilen puanlar ile, öğretmen adaylarının katılımda eşit fırsatlara ilişkin algıları değerlendirilmektedir. Bu boyutta yer alan ölçek maddesine örnek olarak "Öğretmen ırk ayrımı yapmadan tüm çocuklar için eşit katılım ortamları yaratmalıdır" ifadesi gösterilebilir.

Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar; çocukların fizyolojik ihtiyaçlarının ihtiyaç duydukları zaman değil öğretmenin belirlediği zamanlarda giderilmesi ile ilgilidir. Bu boyuttan ede edilen puanlar ile, öğretmen adaylarının çocuk katılımı gerçekleştirilirken çocuğun ihtiyaçlarına saygıya ilişkin algıları değerlendirilmektedir. Bu boyutta yer alan ölçek maddesine örnek olarak "Etkinlik esnasında çocuğun tuvalete gitmesine izin verilmemelidir" ifadesi gösterilebilir.

Beş alt ölçek ve 18 maddeden oluşan Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği puanlaması 5'li derecelendirmeyle yapılmaktadır. Ölçeğin maksimum puanı 90 (18x5), minimum puanı ise 18 (18+1)'dir. Ölçek toplam puanları en az 18 ya da 18'e yakın ise çocuk katılımı konusundaki farkındalığın düşük; en fazla 90 ya da 90'a yakın ise çocuk katılımı konusundaki farkındalığın yüksek olduğu şeklinde yorumlanır. Tüm alt ölçeklerde yüksek puanlar, çocuk katılımı farkındalığının yüksek seviyede, düşük puanlar ise çocuk katılımı farkındalığının düşük seviyede olduğunu gösterir.

Toplamda 18 maddeden oluşan ölçeğin güvenirliğine yönelik iç tutarlılık (Cr-α) katsayısı 0.80'dir (Polat, Ersoy ve Toran, 2017). Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık (Cr-α) katsayısı ise 0.82 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği toplamından ve alt ölçeklerinden elde edilen puanların normallik dağılımı incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1 arasında kalması durumunda dağılımın normal olduğu kabul edildiğinden (George ve Mallery, 2016), cinsiyet değişkeninde t testi analizi kullanılmıştır. Branşı değişkeninde tek yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. *Katılımda görüşe saygı* ve *katılımda ayrım gözetmeme* alt boyutlarında normal dağılım olmadığından mann-whitney u ve kruskall-wallis h testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın temel problemi; öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalıklarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmadan elde edilen bulgular; aşağıda betimlenmiştir. Katılımcıların çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çocuk Katılım Hakkı Farkındalık Ölçeğinden alınabilecek puanlar ve alt ölçeklerden alınan puan ortalamaları

Ölçek	Alınabilecek En Düşük-En Yüksek Puan	X±SS
Çocuk Katılım Hakkı Farkındalık Toplam Puanları (n=323)	18-90	61.26±7.77
Katılımda dekorasyon	6-30	15.20±4.33
Çocuğun görüşüne saygı	4-20	18.70±1.93
Katılımda zorlama	4-20	10.53±3.40
Katılımda ayrım gözetmeme	2-10	9.55±.993
Katılımda fizyolojik ihtiyaçlar	2-10	7.26±1.84

Tablo 1'de öğretmen adaylarının Çocuk Katılım Farkındalığı Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde; öğretmen adaylarının ç*ocuk katılım farkındalıkları* toplam puan ortalamasının (61.26±7.77) ölçekten alınabilecek en yüksek puanın yarısından biraz fazla olduğu görülebilir. Alt boyutlara ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, *katılımda dekorasyon* puan ortalaması (15.20±4.33) ile *katılımda zorlama* puan ortalamasının (10.53±3.40) ölçekten alınabilecek en yüksek puanın yarısı kadar olduğu belirlenmiştir. Ç*ocuğun görüşüne saygı* puan ortalaması

(18.70±1.93) ile *ayrım gözetmeme* puan ortalamasının (9.55±.993) ölçekten alınabilecek en yüksek puana çok yakın olduğu görülürken, *katılımda fizyolojik ihtiyaçlar* puan ortalamasının (7.26±1.84) ölçekten alınabilecek en yüksek puanın yarısından biraz fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre; öğretmen adaylarının çocukların katılım hakkı boyutlarından ayrım gözetmeme, çocuğun görüşüne saygı boyutunda farkındalığının yüksek denebilecek bir düzeyde, katılımda fizyolojik ihtiyaçlar boyutunda farkındalığın orta düzeyin biraz üzerinde ancak katılımda dekorasyon ve katılımda zorlama boyutlarında farkındalığın diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde olduğu ifade edilebilir. Genel katılım farkındalığının ise ortanın biraz üzerinde olduğu dolayısı ile beklenen yüksek düzeye erişmediği görülmüştür. Bulgulardan da anlaşılacağı üzere; öğretmen adaylarının çocuğun etkinlikler veya durumlarda dekor, süs hatta reklam malzemesi olarak kullanılmasını ifade eden katılımda dekorasyon ve bir olay, durum veya konu hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadan sadece söyleneni yapmalarını içeren katılımda zorlama boyutlarında farkındalıkları yüksek değildir. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının çocuğun karar verme özerkliğine sahip olduğu katılım hakkı noktasında farkındalıklarının yeterli olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkı farkındalığı puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi ve mann-whitney u testi analiz sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet değişkeni analizleri

Çocuk Katılımı Farkındalığı Ölçeği ve Alt Boyutları		n	X	ss	İstatistik
Çocuk Katılım Farkındalığı Toplam	K	208	62.68	8.06	t=4.786**
	E	115	58.72	6.53	
Katılımda Dekorasyon	K	208	15.70	4.31	t= 2.774*
	E	115	14.31	4.26	
Katılımda Zorlama	K	208	10.91	3.66	t=2.933*
	E	115	9.85	2.77	
Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar	K	208	7.43	1.84	
	E	115	6.97	1.82	t= 2.170*
			SO	ST	
Katılımda Görüşe Saygı	K	208	169.60	35277.50	u=10378.50*
	E	115	148.25	17048,50	
Katılımda Ayrım Gözetmeme	K	208	171.53	35679.00	u=997,00*
	E	115	144.76	16647.00	

Tablo 2' de cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının çocuk katılım farkındalığı puanlarının karşılaştırması görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda; çocuk katılım hakkı farkındalıklarının kadın adaylar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{(278,318)}$=4.786, $p<0.05$; u=10378.50, $p<0.05$; u=997.00, $p<0.05$). Bulgulara göre; kadın öğretmen adaylarının çocukların

katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının branş değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 3 ve Tablo 4' de gösterilmiştir.

Tablo 3. Branş değişkenine göre anova analiz sonuçları

Çocuk Katılımı Farkındalığı Ölçeği Alt Boyutları	**Varyansın Kaynağı**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
Katılımda Dekorasyon	Gruplararası	382,414	7	54,631	3,031	0,00*	OOE-RPD
	Gruplariçi	5678,100	315	18,026			OOE-ME
	Toplam	6060,514	322				
Katılımda Zorlama	Gruplararası	671.294	7	95.899	9.888	0.00*	OOE-ME OOE-RPD OOE-SE OOE-SBE OOE-TE
	Gruplariçi	3055.046	315	9.699			
	Toplam	3726.341	322				
Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar	Gruplararası	38.405	7	5.486	1.633	0.13	-
	Gruplariçi	1058.227	315	3.359			
	Toplam	1096.632	322				
Genel Toplam	Gruplararası	2076.072	7	296.582	5.370	0.00*	OOE/İE-FBE OOE/İE-ME OOE/İE-RPD OOE/İE-SE OOE/İE-SBE OOE/İE-TE
	Gruplariçi	17397.495	315	55.230			
	Toplam	19473.567	322				

OÖE=Okul Öncesi Eğitimi; SE= Sınıf Eğitimi; SBE= Sosyal Bilgiler Eğitimi; TE= Türkçe Eğitimi; FBE= Fen Bilgisi Eğitimi; RPD= Rehberlik ve Psikolojik Danışmalık; ME= Matematik Eğitimi; İE= İngilizce Eğitimi

Tablo 3' de öğretmen adaylarının branş gruplarına göre çocuk katılım farkındalığı puanlarının karşılaştırılması görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda *katılımda dekorasyon* alt boyutunda grupların toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık [$F_{(7\text{-}315)}$=3.031, p<0.05] olduğu saptanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için uygulanan scheffe çoklu karşılaştırma tekniği sonucuna göre okul öncesi eğitimi gurubu ile ($\overline{X}$=17.18) diğer gruplar arasında okul öncesi eğitimi branşı *lehine* istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca matematik eğitimi ($\overline{X}$=14.18) ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık ($\overline{X}$=13.64) grupları ile

diğer gruplar arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Rehberlik ve psikolojik danışmalık ve matematik eğitimi grubunun *katılımda dekorasyon alt boyutu puan ortalamalarının* sınıf eğitimi, İngilizce eğitimi, fen bilgisi eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi ve okul öncesi eğitimi grubunun puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre *katılımda dekorasyon* farkındalığının *en yüksek* olduğu grubun okul öncesi öğretmen adayları, farkındalığında *en düşük* grubun ise matematik eğitimi ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşındaki öğretmen adayları olduğu söylenebilir.

K*atılımda zorlama* alt boyutunda da grupların puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık [$F_{(7\text{-}315)}$=9.888, p<0.05] olduğu saptanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için uygulanan scheffe çoklu karşılaştırma tekniğine sonucuna göre okul öncesi gurubu ile diğer gruplar arasında okul öncesi grubu *lehine* istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimi grubunun k*atılımda zorlama* puan ortalaması $\bar{X}$=13.63, İngilizce eğitimi grubunun puan ortalaması $\bar{X}$=10.78 ve sınıf eğitimi grubunun puan ortalaması $\bar{X}$=9.97'dir. Türkçe eğitimi grubunun puan ortalaması $\bar{X}$=10.53, rehberlik ve psikolojik danışmanlık grubunun puan ortalaması $\bar{X}$=9.92'dir. Matematik eğitimi grubunun puan ortalaması $\bar{X}$=9.82, fen bilgisi eğitimi grubunun puan ortalaması $\bar{X}$=10.16 ve sosyal bilgiler eğitimi grubunun puan ortalaması da $\bar{X}$=8.44'dür. Bu bulgulara göre okul öncesi branşındaki öğretmen adaylarının diğer branşlardaki öğretmen adaylarına göre *katılımda zorlama* boyutunda daha yüksek farkındalığa sahip olduğu söylenebilir.

Branş gruplarının *katılımda fizyolojik ihtiyaçlar* alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(7\text{-}315)}$=1.633; p>0.05]. Bu bulguya göre; tüm gruplarda yer alan öğretmen adaylarının katılımda fizyolojik ihtiyaçlar boyutunda farkındalıkları arasında bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Branş gruplarının çocuk katılımı farkındalığı toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık [$F_{(7\text{-}315)}$=5.370, p<0.05] olduğu saptanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için uygulanan scheffe çoklu karşılaştırma tekniği sonucuna göre okul öncesi grubu ve İngilizce eğitimi grubu *lehine* istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi grubundaki öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkı toplam farkındalık puanı $\bar{X}$=66.31, İngilizce eğitimi grubundaki öğretmen adaylarının puanı da $\bar{X}$=62.58'dir. Sınıf eğitimi grubundaki öğretmen adaylarının puanı $\bar{X}$=61.09, Türkçe eğitimi grubundaki öğretmen adaylarının puanı $\bar{X}$=61.05 ve fen bilgisi eğitimi grubundaki öğretmen adaylarının puan ortalaması $\bar{X}$=61.17'dir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık grubundaki öğretmen adaylarının puanı $\bar{X}$=59.38, matematik eğitimi

grubundaki öğretmen adaylarının puanı $\bar{X}$=59.03 ve sosyal bilgiler eğitimi grubundaki öğretmen adaylarının puan ortalaması da $\bar{X}$=57.88'dir. Bu bulgulara göre; *çocuk katılım hakkı toplam farkındalıkta* okul öncesi eğitimi ve İngilizce eğitimi branşındaki öğretmen adaylarının çocuk katılım farkındalığının diğer branşlardaki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca branşlar arasında çocuk katılım farkındalığı en düşük grubun sosyal bilgiler eğitimi branşındaki öğretmen adayları olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4. Branş değişkeni kruskall-wallis h analizleri

Çocuk Katılımı Farkındalığı Alt Boyutları	Grup	n	SO	sd	χ2	p	Fark
Katılımda Görüşe Saygı	FBE	18	127.06	7	9.844	0.20	-
	İE	52	170.54				
	ME	40	165.23				
	OÖE	48	159.68				
	RPD	42	163.92				
	SE	46	176.76				
	SBE	36	176.94				
	TE	41	134.44				
Katılımda Ayrım Gözetmeme	FBE	18	127.06	7	5.537	0.60	-
	İE	52	170.54				
	ME	40	165.23				
	OÖE	48	159.68				
	RPD	42	163.92				
	SE	46	176.76				
	SBE	36	176.94				
	TE	41	134.44				

OÖE=Okul Öncesi Eğitimi; SE= Sınıf Eğitimi; SBE= Sosyal Bilgiler Eğitimi; TE= Türkçe Eğitimi; FBE= Fen Bilgisi Eğitimi; RPD= Rehberlik ve Psikolojik Danışmalık; ME= Matematik Eğitimi; İE= İngilizce Eğitimi

Tablo 4'de öğretmen adaylarının *katılımda görüşe saygı* ve *katılımda ayrım gözetmeme* alt boyutu puanlarının karşılaştırılması görülmektedir. Yapılan kruskal wallis-h analizi sonucuna göre öğretmen adaylarının alan gruplarının sıralama ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Bu bulguya göre tüm gruplarda yer alan öğretmen adaylarının katılımda çocukların görüşüne saygı ve katılımda ayrım gözetmeme farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilebilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Çocuk katılımının asıl amacı; toplumların geleceği olan çocukların, karar verme becerisini geliştirme, benlik saygısını güçlendirme ve demokrasi anlayışının gelişmesini sağlayarak topluma kazandırmaktır. Çocuk Hakları Bildirgesinde belirtilen dört temel haktan birisi de katılım hakkıdır. Alan yazında katılım hakkına ilişkin var olan pek çok çalışmadaki ortak payda, katılım kavramı ve çocuk katılımın nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğidir Birçok çalışmada çocuk katılımı için fırsatların

nasıl optimize edileceği, yetişkinlerin nasıl bir tutum, davranış ya da niteliklere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Barber, 2009;Checkoway, 2012; Funk ve diğerleri, 2012; Hart, 1992; Koran, 2012; Mason ve Urquhart, 2001; Sheir, 2001; Sinclair, 2004; Schalkers ve diğerleri, 2016; Tregeagle ve Mason, 2008; Thomas, 2007). Ailede başlayan katılım, toplumsal kurumlardan birisi olan okulda devam eder. Okulun temel yapı taşı ise öğretmendir. Öğretmenin çocukların haklarını öğrenmesi, korumasında ve kullanmasında kritik bir rolü vardır. Bu bağlamda çocuklara hizmet vermek amacıyla yetiştirilen öğretmen adaylarının, idealde mesleğe başlamadan önce çocuk haklarına ilişkin belli bir bilinç düzeyine sahip olmaları beklenmektedir. Bu nedenle, çalışmada sekiz farklı branştan öğretmen adayının çocuk katılım farkındalıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusuna araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çalışmadan elde edilen ana sonuç, öğretmen adaylarının katılımda çocukların görüşüne saygı, ayrım gözetmeme ve fizyolojik ihtiyaçlar boyutunda farkındalıklarının yüksek, ancak katılımda dekorasyon ve katılımda zorlama boyutundaki farkındalıklarının orta düzeyde olduğu yönündedir. Yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin, Kaya'nın (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının çocukların en önemli hakları sıralamasında, katılım hakkına hiç yer vermedikleri, çocuk hakları sözleşmesini hiç okumadıkları tespit edilmiştir. Yine benzer şekilde Özmen ve Özmen'in (2011) çalışmasında da öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin orta düzeyde bilgiye sahip oldukları, çocuk haklarına yönelik herhangi bir makale ya da kitap gibi bilgi kaynaklarından bilgi edinmediklerine ilişkin bulgulara ulaşıldığı belirtilmektedir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının çocuklarla ilgili olaylar, etkinlikler veya durumlarda çocuklar bilgilendirilmeden, kararların alınabileceği yönünde yargılara sahip olabileceklerini düşündürmektedir. Ayrıca bu bulgu öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce çocukların karar verme özerkliğini içeren katılım hakları konusunda desteklenmeye gereksinimleri olduğu savını güçlendirmektedir. Covell ve Howe'un (1999), çalışmasında ifade edildiği gibi; çocuk hakları ve insan hakları konusunda eğitim alınması bireylerin çocuk haklarına ilişkin olumlu tutum geliştirmesini desteklemektedir. Nitekim; Karaman-Kepenekci'nin (2006) çalışma sonuçlarında bu savı destekler nitelikte bulgulara rastlanmaktadır. Araştırmacı, insan hakları ya da çocuk haklarına ilişkin eğitim alan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının almayanlara göre daha olumlu olduğunu ifade etmektedir.

Erbay (2013), çocuk katılımı ile ilgili yaptığı tarama sonuçlarında da, ülkemizde çocuk görüşlerinin somut uygulamalara dönüşmesinin henüz emekleme aşamasında olduğu, yetişkinlerin, profesyonellerin ve kurumların çocuk katılımına ilişkin algılarında en büyük engelin kültür sorunu olduğunu ifade etmiştir. Çocuk hakları sözleşmesinde çocuk, etkin bir katılımcı ve hakların öznesi

olarak saygı duyulması gereken birey olarak nitelendirilmiş olsa da bu bulgular aslında öğretmen adaylarının çocukları savunmasız ve yetersiz, korunmaya muhtaç varlıklar olarak nitelendirdiklerinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, öğretmen adaylarının çocuk katılımı farkındalıklarının kadınlar lehine anlamlı yönde olduğudur. Değirmenci'nin (2011) çalışmasından da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmacı, bu farklılığın kadınların içgüdüsel olarak çocuklara karşı daha şefkatli olmalarından kaynaklanmış olabileceğini ileri sürmektedir. Ancak çocuk yetiştirme ya da eğitim uygulamalarında biyolojik yasalar kadar toplumların kültürel yapısının da etkili olduğu düşünülmektedir. Kültürel yapı, cinsiyet algısında farklı kalıp yargılar oluşturmaktadır (Ökten, 2009). Ataerkil yapı, özellikle ülkemizde yaygın olarak görülen bir modeldir. Ataerkil model olan ailelerde bu erkek egemenliğine rastlama olasılığı daha fazladır (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2007). Bu yargılara sahip ailelerde erkekler toplumsal otoritenin temsilcisi olarak görülebilmekte, kendi koyduğu kurallara çevresindekilerin uymasını bekleyebilmektedir. Bu nedenle erkek öğretmen adayları kadınlara göre çocuk katılımında daha kontrolcü bir algıya sahip olabilir.

Araştırmanın ortaya koyduğu dikkat çekici bir diğer sonuç ise çocuk katılım farkındalığının branşlara göre farklılaşmasıdır. Örneğin, *katılımda dekorasyon* boyutunda farkındalığı *en yüksek* grup okul öncesi eğitim, farkındalığı *en düşük* grup ise rehberlik-psikolojik danışmanlık ile matematik eğitimi olduğu belirlenmiştir. Katılımda zorlama farkındalığı, en yüksek grubun yine okul öncesi eğitim olduğu, en düşük grubun ise sosyal bilgiler eğitiminin olduğu tespit edilmiştir. Branş değişkenine göre toplam puanlarda ç*ocuk katılım farkındalığı* en yüksek grup okul öncesi eğitimi ve İngilizce eğitimidir. Ancak ölçek genelinde elde edilen bulgular dikkate alındığında; okul öncesi eğitimi öğretmen adayların çocuk katılım farkındalıklarının diğer branşlara göre daha yüksek olduğu kanaati oluşmaktadır. Konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Örneğin Kaya (2011), Doğan, Torun ve Akgün'ün (2014) çalışma sonuçları da bu sonuçla benzerlik göstermektedir. Araştırmacılar, branş baz alındığında, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin farkındalık ve tutumda daha duyarlı olduğunu tespit etmişlerdir. Okul öncesi eğitimi alanında yetişen öğretmen adayları, çocukların aileden sonra karşılaştığı ilk sosyal yapının liderleri olacaklardır. Bu yaş çocukları sosyalleşme davranışlarını yerel ve evrensel değerleri en kolay ve hızlı biçimde kazanabileceği kritik bir dönemde olduğu için öğretmenlik eğitimi formasyonunda diğer meslek alanlarına göre daha çok çocuk merkezli anlayışta bir eğitim müfredatı ile yetiştirilmektedirler. Lisans eğitimleri sürecinde çocuğa seçim yapma, düşünme özgürlüğü, keşfetme, sorgulama ve sorularının yanıtını araştırma fırsatı tanıyan, çocukların bireysel farklılıkları, ilgileri ve isteklerini dikkate alan, eğitim sürecinin her aşamasında çocuğun katılımını teşvik eden

çocuk merkezli bir felsefeyle yetiştirilmektedir. Diğer meslek alanlarındaki öğretmen adayları ise daha çok öğretmenin öğretici rolüne ve çocukların akademik başarılarına odaklanılan bir felsefeyle yetiştirilmektedir. Nitekim Hannikainen ve Puttonen'un (2010) çalışmasında da bu savı destekleyen sonuçlara rastlanmaktadır. Araştırmacılar yaptıkları saha çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin daha çok çocukların katılım ve etkileşimine odaklandığını, ilkokul öğretmenlerinin ise akademik öğrenmeye odaklandıklarını belirlemiştir. Bu bulguya göre; okul öncesi öğretmen adaylarının daha çok çocuk merkezli bir anlayışla yetiştirildikleri ya da öğrenim müfredatlarında daha çok çocuk haklarına odaklanılarak, çocuk katılımı ile ilgili farkındalıklarının artırıldığı söylenebilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada tüm branşlardaki öğretmen adaylarının çocuk hakları ve özellikle katılım hakkına yönelik farkındalıklarının artırılmasına gereksinim olduğu ortaya çıkmıştır. Toplumda sürdürülebilir demokrasi, demokratik vatandaşlık bilinci edindirilerek mümkün olabilir. Bu anlayışa sahip çocuk ve gençleri topluma kazandırmak, ancak çocukların statülerini güçlendirmeyle mümkündür. Bu açıdan bakıldığında; çocuklara demokratik vatandaşlık bilincini kazandıracak olan öğretmenlerin, mesleğe atılmadan önce mesleki öğrenimleri sürecinde demokrasinin temeli olan *katılım hakkına ilişkin duyarlılıklarını artıracak* uygulamalara gereksinim olduğu aşikârdır.

Ülkemizde bugün 23 milyon çocuk nüfusu vardır. Bu nüfusa hizmeti verecek öğretmen adaylarının, çocuk hukuku, çocuk koruma gibi programlar ya da projelere teşvik edilerek, katılım farkındalıkları güçlendirilebilir. Öğretmen adaylarına öğretmenlik eğitimi sürecinde donanımlı mentörler eşliğinde, çocuk hukuku, çocuk koruma, çocuklarla proje yürütme gibi çocuk haklarına ilişkin uygulamaları gerçekleştirme olanakları sunulabilir. Bunu gerçekleştirmek için öğretmen yetiştirme programlarına disiplinler arası mentörlük uygulamaları dâhil edilebilir. Öğretmen adayları toplumda sosyal refahın gelişmesi, çocukların topluma aidiyet hissetmesi, sosyal değer ve demokratik vatandaşlık bilincinin geliştirmesi için zorlu bir görev üstleneceklerdir. Uygulama ya da projelerde adaylara kazandırılacak olan beceriler, onların *profesyonel yaşamlarına başladıklarında* çocuğun bir faaliyette karar alma sürecine dâhil edilmesini sağlamaya ilişkin becerilere sahip olmasını sağlayacaktır. Ayrıca görevleri süresince çocuklara demokratik vatandaşlık bilincini kazandırmada motivasyon artırıcı ve yol gösterici olacaktır. Bu motivasyona sahip olarak yetişecek öğretmen adayları, çocukları katılıma teşvik edecek demokratik okul ortamları oluşturabilecektir. Görüşlerine saygı duyulan, kendisiyle ilgili konularda görüşü alınan çocuklar, birbirlerini dinleme, uzlaşma ve ekip çalışması gibi iletişim becerilerine sahip, daha mutlu ve güçlü nesilleri oluşturacaklardır.

KAYNAKÇA

Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi, 151*, 3-24.

Akyüz, E. (2010). *Çocuk Hukuku.* Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

Atılgan, A., & Ümit Atılgan, E. (2009). *Çocuk hakları paradigması ve çocuk ceza yargılamasına hâkim olan ilkeler açısından Türkiye'deki düzenleme ve uygulamaların değerlendirilmesi.* Ankara, İnsan Hakları Ortak Platformu Yayınları.

Bağlı, M. T. (2013). Ara-disiplin olarak vatandaşlık ve insan hakları eğitimi: ilköğretim öğrencilerinin insan haklarına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 38* (169), 297-310.

Barber, T. (2007). Young people and civic participation: A conceptual review. *Youth and Policy, 96*, 19-40.

Barber, T. (2009). Participation, citizenship, and well-being: Engaging with young people, making a difference. *Young, 17* (1), 25-40.

Bellamy, C. (2002). *The State of the World's Children 2003*. (Erişim 10 Haziran 2019) https://www.unicef.org/sowc/archive/ENGLISH/The%20State%20of%20the%20World%27s%20Children%202003.pdf

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (2009). *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin çocuk haklarına dair sözleşme'ye ilişkin genel yorumları, 2008-2011. Ankara: Uluslararası Çocuk Merkezi ICC Çocuk Hakları Serisi, 10.* (Erişim 10 Haziran 2019) http://www.cocukhaklariizleme.org/wp-content/uploads/GCs-11-12-13-2008-2011.pdf

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Atıf İndeksi, 1-360.

Checkoway, B. (2012). *Youth participation and community change: An introduction. In Youth participation and community change* (pp. 9-18). Routledge.

Commons, C. (2012). Participation models. Citizens, youth, online. A chase through the maze. *Accessed January, 8* (2018), 100-115.

Daniels-Simmonds, L. (2009). *Early childhood professionals' beliefs and practices regarding the rights of young children to express views and to be heard.* Unpublished Doctoral Thesis.Texas Woman University: Texas.

Değirmencioğlu, S. (2010). *Tersten katılım: katılım hakkı üzerine bir değerlendirme. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 20. Yılında Türkiye'de Çocuk Hakları.* Ankara: Maya Akademi ve Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi Yayını.

Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2* (1), 38-54.

Erdoğan, O. (2011). *Çocuk Hakları.* Acar Basım. İstanbul.

Franklin, B. (Ed.). (2001). *The new handbook of children's rights: Comparative policy and practice.* Routledge.

Funk, A., Van Borek, N., Taylor, D., Grewal, P., Tzemis, D. & Buxton, J. A. (2012). Climbing the "ladder of participation": engaging experiential youth in a participatory research project. *Canadian Journal of Public Health, 103* (4), 288-292.

George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: a simple guide and reference.* Routledge.

Gören, Z. (2012). Çocukların temel haklarının anayasal garantisi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22,* 45- 105.

Gürkan, T. & Koran, N. (2014). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators, 3* (2), 203-226.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children's participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years, 30* (2),147-160.

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship.* Innocenti Essay (4). UNICEF International Child Development Centre, Florence, Italy.

Hart, R. A. (2008). Stepping back from 'The ladder': Refl ections on a model of participatory work with children. In Participation and learning (pp. 19-31). Springer, dordrecht.

Hart, R. A. (2013). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care.* Routledge.

Holdsworth, R. (2001). *Youth participation.* In Charting the Course: ACT and South-East NSW Regional Youth Services Conference.

Karaman-Kepenekçi, Y. (1999). Eğitimcilerin İnsan Haklarına yönelik tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32.*

Karsten, A. (2012). Participation Models: Citizens, Youth, Online: A Chase through the Maze (2nd edn). *Community Engagement in Online Higher Education, 127.*

Kırımsoy, E., Acar, H., Sevük, H. Y., Kaynak, H., Aydın, M., Antakyalıoğlu, Ş. & Acar, Y. B. (2013). *Çocuk adalet sistemi çalışanları eğitim programı. Sosyal Çalışma Görevlileri için Eğitim Kitabı.*

Kor, K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerin Çocuk Hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Koran, N. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusundaki uygulamalarının öğretmen adayı gözlemlerine göre incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Girne Amerikan Üniversitesi, Girne.

Kurt, S. L. (2015). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve Türkiye uygulaması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, (36)*, 99-127.

Lansdown, G. (2005). *Can You Hear Me? The Right of Young Children to Participate in Decisions Affecting Them. Working Papers in Early Childhood Development,* No. 36. Bernard van Leer Foundation. PO Box 82334, 2508 EH, The Hague, The Netherlands.

Mason, J. & Urquhart, R. (2001). Developing a model for participation by children in research on decision making. *Children Australia, 26* (4), 16-21.

Matthews, H. (2003) 'Children and Regeneration: Setting an Agenda for Community Participation and Integration'. *Children and Society, 17* (4), 264–276

Moore, L. & Kirk, S. (2010). A literature review of children's and young people's participation in decisions relating to health care. *Journal of Clinical Nursing, 19* (15-16), 2215-2225.

Ökten, Š. (2009). Toplumsal cinsiyet ve iktidar: güneydoğu anadolu bölgesi'nin toplumsal cinsiyet düzeni. *Journal of International Social Research, 2* (8),301-312.

Polat, B. D., Ersoy, Ö. A. & Toran, M. (2017). Çocuk katılımı farkındalık ölçeği (ÇKFÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 1* (2), 186-215.

Reed, M. S., Vella, S., Challies, E., de Vente, J., Frewer, L., Hohenwallner-Ries, D. & Van Delden, H. (2018). A theory of participation: what makes stakeholder and public engagement in environmental management work? *Restoration Ecology, 26*, 7-17.

Schalkers, I., Parsons, C. S., Bunders, J. F. & Dedding, C. (2016). Health professionals' perspectives on children's and young people's participation in health care: a qualitative multihospital study. *Journal of clinical nursing, 25* (7-8), 1035-1044.

Sheridan, S. & Samuelsson, P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early childhood, 2,* (169-194).

Shier, H. (2001). Partways to Participation: Openings, opportunities and obligations. *Children and Society, 15*, 107-117.

Sinclair, R. (2004) 'Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable', *Children and Society, 18* (2), 106–118.

Şahin, S. & Polat, O. (2012). Türkiye'de ve Dünyadaki gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi, 4* (1), 275-282.

Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights, 15* (2), 199.

Topuzoğlu, Y. (2004). *Mağdur çocukların hukuksal konumu. Çocuk hakları,* (s.15-22) İstanbul: İstanbul Barosu Yayınları.

Topçuoğlu, R. A. (2019). Türkiye'de göçmen çocukların katılım hakkı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8* (1), 408-430.

Tregeagle, S. & Mason, J. (2008). Service user experience of participation in child welfare case management. *Child and Family Social Work, 13* (4), 391-401.

Tuzcuoğlu, N. & Tuzcuoğlu, S., (2007). *Çocuğun Cinsel Eğitimi; Anne Ben Nasıl Doğdum* (4. Baskı). Morpa Kitabevi, İstanbul.

Uçuş, Ş. (2014). Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi: uygulama öğretmeninin ve katılımcıların görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 3* (2), 1-24.

UNICEF. (2001). *The participation rights of adolescents: A strategic approach. United Nations Children's Fund 3 United Nations Plaza.* New York, USA.

UNICEF. (2004). *The state of the world's children; Childhood under threat*. UNICEF.

UNICEF. (2009). *The state of the world's children, special edition. Statistical Tables.* New York, NY, USA:

UNICEF. (2014). *Sayılarla Dünya Çocuklarının Durumu: Her Çocuk Önemlidir: Eşitliklerin Ortaya Konulması, Çocuk Haklarının İleriye Götürülmesi.* (Erişim 30 Mayıs, 2019). http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/UNICEF%20SOWC%202014%20web.pdf

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Cilt 3 Sayı 2 Ekim 2019 s.478-492

Journal of Early Childhood Studies
Volume 3 Issue 2 October 2019 pp.478-492

Okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi

An examination of the relationship between the counselling qualifications and the classroom management skills of pre-school teachers

Hülya Bilgin[1]

Makale Geçmişi
Geliş : 02 Ağustos 2019
Düzeltme : 29 Ağustos 2019
Kabul : 11 Eylül 2019
Çevrimiçi : 13 Eylül 2019

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Öz: Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırma, 2018 eğitim öğretim yılı İstanbul ilinde görev yapan 159 kadın, 11 erkek toplam 170 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları, Okul Öncesi Öğretmeni Rehberlik Yeterlilikleri Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmeni Sınıf Yönetimi Ölçeği'dir. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Basit Doğrusal Regresyon kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Aynı zamanda her iki ölçeğin alt boyutları açısından da anlamlı bir ilişki vardır. Yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterliliklerinin okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerindeki değişimin yaklaşık %38'ini açıkladığı görüşmüştür. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerin rehberlik yeterliliklerinin okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni; Rehberlik yeterlilikleri; Sınıf yönetimi

Article History
Received : 02 August 2019
Revised : 29 August 2019
Accepted : 11 September 2019
Online : 13 September 2019

Article Type
Research Article

Abstract: The purpose of this research is to examine the relationship between the counselling qualifications and the classroom management skills of pre-school teachers. The relational screening model has been used in the design of the research. The research has been conducted with 170 pre-school teachers serving in Istanbul in the 2018 academic year, of whom 159 are women and 11 are men. Measurement tools used in the research are the Scale for the Counselling Qualifications of Pre-School Teachers and the Scale for the Classroom Management of Pre-School Teachers. The Pearson product-moment correlation coefficient and the Simple Linear Regression have been used in the analysis of the data. According to the obtained results, it was observed that a meaningful relationship exists between the counselling qualifications and the classroom management skills of pre-school teachers. In addition, a meaningful relationship also exists with respect to the sub dimensions of both scales. As a result of the simple linear regression analysis, it was seen that the counselling qualifications of the pre-school teachers accounted for 38% of the change in the classroom management skills of the pre-school teachers. In addition, it was determined that the counselling qualifications of pre-school teachers constituted a meaningful precursor to their classroom management skills.

Keywords: Pre-School teacher; Counselling qualifications; Classroom management

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932178

[1] Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, hulya.bilgin@marmara.edu.tr, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-1641-2750

Atıf için/To cite this article:
Bilgin, H. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 478-492. doi:http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932178

SUMMARY

Introduction

Pre-school teachers spend almost all of their time with their students during school hours, support them in every environment, and try to contribute to all development areas. Pre-school education teacher, in addition to being a classroom teacher, s/he is the natural leader and guidance counselor of the class. During this period, a pre-school teacher with an understanding of guidance tries to create a free, comfortable, warm and safe atmosphere for the child to develop in every aspect healthily, to adapt to the school environment and to realize their potential. Since teachers have the most and intense relationship with their students, they are the ones who carefully observe their needs, problems and, developmental characteristics in the school environment. In addition, since teachers are in contact with the parents, they gain the most knowledge about the processes in both school and home life and can influence parents to inform and guide their children's development. Most of the training activities take place in the classroom. Teachers need classroom management skills and guidance competencies when interfering with the undesired behavior. The teachers' being equipped is effective in eliminating or not repeating the negative behaviors of the students. A pre-school teacher with strong classroom management and guidance skills will have a substantial impact on children's righteous behavior and increase their academic achievement. Improving the quality of pre-school education and meeting the developmental needs of children require pre-school teachers to become equipped. Supportive studies in the field of classroom management and guidance will contribute to our teachers in this respect. This study aims to investigate the relationship between pre-school teachers' guidance competencies and classroom management skills.

Method

The research was designed with a relational screening model. The research was conducted in the 2018 academic year with a total number of 170 pre-school teachers, 159 women, and 11 men, working in Istanbul. The first measurement tool used in the research was the "Pre-school Teacher Guidance Competence Scale." The scale was developed by Bilgin (2017). As a result of the factor analysis of the scale, there were 59 items that explained 55,989% of the total variance and gathered under four factors. Factor load of the scale was found between .746 to .453. The Cronbach's alpha internal consistency coefficients of the Pre-school Teacher Guidance Competence Scale were found .977 for the whole scale; .954 for the sub-dimension, Factor 1: "Supporting Educational Development and Interpersonal Relations"; .943 for the sub-dimension, Factor 2: "Supporting Individual Development and Orientation"; .904 for the sub-dimension, Factor 3: "Supporting Self-acceptance, Individuality and Social Development"; and .909 for the sub-dimension, Factor 4: "Recognizing the Individual, Identifying the Problems and Supporting the Parents". The test-retest reliability coefficient of the scale was .71. The second measurement tool used in the research was "Classroom Management Scale for Pre-school Teachers." The scale was developed by Uyanık, Balat, Bilgin, and Sezer (2011). The classroom management scale for pre-school teachers consists of five factors and 35

items and the total variance explained was 48.3%. When the relationships between the sub-dimensions of the scale were examined, values were found between .20 and .56 and correlation values between the sub-dimensions of the scale and the total score were found to be between .43 and .87. The Cronbach's alpha values of the whole scale and the sub-dimensions are as follows; for time management and the democratic environment factor; .90, for the sufficiency factor in planning activities; 82, for the arrangement of the physical environment; .79, for the teacher's personal sufficiency factor; .72, and for the problem behavior management factor it was found to be .95. Pearson Product-Moment Correlation Coefficient and Simple Linear Regression were used in the analysis of the research data.

Results

It was detected that 93.53% of the teachers participating in the research were female, 6.47% were male, 51.7% of them were between 21-30 years old, 68.2% were pre-school graduates, 52.4% of them had professional experience between 6-15 years and 76.5% of the participants stated that the socio-cultural level of the institution they work for was intermediate level.

According to the results, there is a meaningful relationship between pre-school teachers' guidance competencies and classroom management skills. There is also a significant relationship in terms of the sub-dimensions of both scales. In the study, it was determined that teachers achieve high scores in terms of guidance competencies, and their level of classroom management skills is high.

As a result of the simple linear regression analysis, it was seen that the guidance competence of pre-school teachers explained about 38% of the change in classroom management skills of pre-school teachers. At the same time, it was determined that the guidance competence of pre-school teachers was a significant predictor of classroom management skills. It was determined that classroom management skills would improve if the pre-school teachers' guidance competencies were improved.

Conclusion and Discussion

This research finding, which reveals that pre-school teachers' levels of guidance competence are high, supports Kılıçoğlu's (2013) study. Similarly, the results of Atıcı's (2001) study showed that teachers with a high level of guidance competence could prevent behavioral problems and create an atmosphere in which students can concentrate on academic studies. However, some studies also show that teachers do not consider themselves sufficient in this area (Aliyev et al., 2012; Büyükgöncü, 2013; Bakırcıoğlu, 2003; Tekin, 2012; Yeşilyaprak, 2010). Another finding is that classroom management skill levels of pre-school teachers were found to be high in this study. Researches supporting this result are included in the body of literature (Erdoğan et al., 2010; Egert et al., 2018; Sadık and Dikici Sığırtmaç, 2016; Şentürk and Oral, 2008). Focusing on in-service training activities for pre-school teachers to develop their skills in classroom management and guidance services will be beneficial in increasing the quality of pre-school education.

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocuğun sağlıklı gelişiminin desteklenmesinde, olumlu davranışların kazandırılması ve kalıcılığının sağlanmasında, okul yaşamına karşı olumlu tutumların geliştirilmesinde ve ilkokula hazırlıkta tartışılmaz öneme sahiptir. Çok kıymetli olan bu gelişimsel dönemde görev yapan okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi ve rehberlik yeterlilikleri açısından daha fazla donanıma sahip olmalıdırlar.

Alan yazında sınıf yönetimi kavramı; öğrencinin gelişiminin takip edilmesi, ortaya çıkabilecek sorunların giderilmesi (Terzi, 2002), öğrenme ortamının düzenlenmesi, sınıf kurallarının oluşturulması ve tüm kaynakların yönetilmesinde (Başar, 2002) ve bireysel farklılıkların (Celep, 2008) göz önünde bulundurularak, fiziksel koşulların ve öğretmen-öğrenci etkileşimi bir bütün olarak (Erden, 1998) değerlendirilmektedir. Aynı zamanda sınıf yönetimi süreçlerinde; öğrencilerin aileleri ile iletişim kurma, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre programı düzenleme gibi çok çeşitli stratejilerin yaygın biçimde kullanıldığı görülmektedir (Reupert ve Woodcock, 2010).

Öğretmenin sınıf ortamında uygulamalarını en ideal şekilde gerçekleştirebilmesi için kullanabileceği en önemli araçlardan biri sınıf yönetimi olarak kabul edilmektedir (Balat, 2011). Manning ve Bucher (2013) sınıf yönetimini; sınıfta, fiziksel ve psikolojik güvenliği sağlayan stratejiler, öğrencilerin davranışlarını düzenleyen ve öz disiplini oluşturmayı sağlayan teknikler, sınıftaki olayların düzenli ilerlemesini sağlayan yöntemlerin tümü olarak tanımlamaktadır. Dolayısı ile etkili bir sınıf yönetiminin temelinde öğretmenin becerileri bulunmakta ve öğretmenin çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını bilmesi, etkili bir sınıf yönetimi için ön koşul olarak kabul edilmektedir (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002). Etkili sınıf yönetimi stratejilerine sahip olmak, her öğretmende bulunması gereken önemli bir beceridir (Landau, 2001). Öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin sınıftaki temel rolleri; öğrenmeyi sağlamak, öğrencilere rehberlik etmek ve istenmeyen davranışların oluşmasını önlemektir (Denizel Güven, 2005; Kazu, 2007). Bu nedenle başarılı bir sınıf yönetimi için öğretmen liderlik ve rehberlik niteliklerine sahip olmalıdır (Terzi, 2002).

İşmen Gazioğlu ve Mertol İlgar (2010) okul öncesi eğitim döneminde çocukların her yönüyle sağlıklı gelişmeleri, okul ortamına uyum sağlamaları ve kapasitelerini ortaya koyabilmeleri için eğitim çalışmalarının rehberlik hizmetleriyle birlikte yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim bir süreçtir ve gelişimin de sürekli olduğu gerçeği rehberlik hizmetlerinin eğitimin her kademesinde "gelişimi kolaylaştırma ve gelişim görevlerinin başarılmasında yardımcı olma" işlevini üstlenmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu doğrultuda benimsenen gelişimsel rehberlik, bireyin sürekli gelişim halinde olduğu, içinde bulunulan yaş ve gelişim dönemlerinin bir gereği olarak yerine getirmesi

beklenen bazı gelişimsel görevlerinin olduğu ve bir gelişim basamağını başarı ile geçirenlerin daha sonraki gelişim basamağının gelişim görevlerini daha iyi başaracağı gerçeğine dayanmaktadır. Bu yaklaşımda, çocukların gelişimsel görevlerini başarı ile yerine getirmelerini kolaylaştırmak ve desteklemek için sistemli ve programlı bir şekilde rehberlik hizmetlerinin verilmesi amaçlanmaktadır (Akgün, 2010; Gökçakan, 2008; Yeşilyaprak, 2010).

Gelişimsel rehberlik modeli ile birlikte, öğretmenlere rehberlik hizmetlerinde verilen görevler daha da önem kazanmıştır. Gelişimsel rehberlik modelinin okul öncesi eğitimden lise son sınıfa kadar tüm öğrencilere ulaşmayı hedeflemesi; tedavi değil eğitim odaklı olması öğretmenlerin önemini daha da artırmıştır (Nazlı, 2008). Okul rehberlik hizmetleri ekip çalışmasını gerektirir. Bu ekibin içinde öğretmenlere önemli rollerin düştüğü pek çok uzman tarafından benimsenmektedir (Harrison, 1993; Myrick, 1997; Erkan, 1999; Doğan, 2000; Yeşilyaprak, 2010). Okullarda öğretmenler, öğrencilerle en fazla ilişki halinde olan bireylerdir. Öğrencilerle daha yoğun ve uzun süreli bir ilişki içinde olduklarından, onları daha iyi tanımakta, sorunları daha erken fark edebilmekte, aileleriyle daha doğrudan bir ilişki kurabilmekte ve risk faktörlerini daha kolay tanımlayabilmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin önleyicilikteki önemli rolünün en açık göstergesidir (Demir, 2010).

Öğretmen; eğitim faaliyetlerini yürütürken sahip sınıf yönetimi becerilerine, çocukların gelişimsel görevlerini takip etmede ve doğru davranışları kazanmalarında (istenmedik davranışları değiştirmede) kendi rehberlik yeterliliklerine başvuracaktır. Öğretmen bu iki alandaki (sınıf yönetimi ve rehberlik yeterlilikleri) beceri ve çabasını arttırdığı oranda öğrencilerinin gelişimsel ve akademik başarıları da olumlu etkilenecektir. Okul öncesi öğretmeninin rehberlik yeterlilikleri alanında geliştirilmesi onun sınıf yönetimi süreçlerinde de daha etkin olmasına katkı sağlayacağından sonuçta öğrencilerin eğitsel ve kişisel gelişimlerine pozitif yönde etki edecektir.

Okul öncesi eğitimde kalitenin artması ve çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi okul öncesi öğretmenlerinin daha donanımlı hale gelmesini gerektirmektedir. Öğretmenlerimizin sınıf yönetimi becerilerinde daha da başarılı sonuçlar elde etmelerini sağlamak için onları rehberlik yeterlilikleri açısından da zenginleştirmemiz gerekmektedir. Rehberlik becerileri gelişen öğretmenler öğrencilerinin sadece eğitim çalışmalarıyla sınırlı kalmayıp onlara önleyici ve çözüm üretici rehberlik faaliyetlerini de sunabilen başarılı eğitimciler olacaklardır. Öğretmenlerin daha donanımlı hale gelmesi, öğrencilerin gelişimine ve okul öncesi eğitimin kalitesine olumlu katkı sağlayacak olması, bu araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

Okul öncesi dönemde rehberlik hizmetleri ile ilgili olarak literatürde yer alan araştırmaların son derece kısıtlı sayıda olması dikkate alındığında araştırmanın; okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik

yeterliliklerinin geliştirilmesinin onların sınıf yönetimi becerilerine olumlu yönde katkı sağlaması bulgusu bu konu alanındaki çalışmaların arttırılmasına, dolayısıyla öğrenciye/veliye, öğretmene ve alana önemli katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın temel amacı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirleyebilmeyi amaçlayan araştırma modeline "ilişkisel tarama modeli" adı verilmektedir (Karasar, 1999). Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu 2018 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Anadolu ve Avrupa yakasında yer alan ve basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 159'u kadın ve 11'i erkek olan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan toplam 170 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bilgi Formu: araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formunda öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, çalışma yılı ve okulun sosyo-kültürel düzeyi gibi bazı psikometrik özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Okul Öncesi Öğretmeni Rehberlik Yeterlilikleri Ölçeği: Okul öncesi öğretmenlerine yönelik rehberlik yeterlilikleri ölçeği Bilgin (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 55,989'unu açıklayan ve dört faktör altında toplanan 59 madde vardır. Ölçeğin faktör yükleri; .746 ile .453 arasında sıralanmaktadır. Okul Öncesi Öğretmeni Rehberlik Yeterlilikleri Ölçeği'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .977, Faktör1:.954, Faktör 2:.943, Faktör 3: .904, Faktör 4: .909 bulunmuştur. Ölçeğin toplamı için test tekrar test güvenirlik katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır.

Sınıf Yönetimi Ölçeği: Okul öncesi öğretmenlerine yönelik sınıf yönetimi ölçeği Uyanık Balat, Bilgin ve Sezer (2011) tarafından geliştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik sınıf yönetimi ölçeği beş faktörlü ve 35 maddeden oluşmakta ve açıklanan toplam varyans %48.3'tür. Ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle olan ilişkileri incelendiğinde .20 ile .56 arasında değişen değerler aldığı ve ölçeğin alt boyutları ile toplam puan arasında .43 ile .87 arasında değişen korelasyon değerleri

bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa değerleri faktör1: .90, faktör 2:. 82, faktör 3: .79, faktör 4: .72 ve faktör 5: için .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam cronbach alfa katsayısı ise, .91 olarak ve test tekrar test güvenirlik katsayısı . 95 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmacının, ideal gördüğü ve normal olarak yapmak isteyip de çeşitli nedenlerle vazgeçmek zorunda kaldığı şeyler araştırmanın sınırlılıklarıdır. Bu ideal koşullar, bazen araştırmacının kontrolü ve etki alanı dışında olduğu, bazen de fayda maliyet açısından pratik olmadığı için gerçekleştirilemeyebilir (Karasar, 1999). Buna istinaden araştırmada kullanılan ölçeklerin toplam puanları üzerinden işlem yapılmış olması araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

BULGULAR

Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin psikometrik özelliklerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Psikometrik Özellikleri

Cinsiyet	**N**	**%**
Kadın	159	93,53
Erkek	11	6,47
Toplam	170	100,0
Yaş	**N**	**%**
20 yaş ve altı	1	0,6
21-25 yaş	41	24,1
26-30 yaş	47	27,6
31-35 yaş ve üstü	80	47,1
Eksik Data	1	0,6
Toplam	170	100,0
Eğitim Durumu	**N**	**%**
Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi	5	2,9
Çocuk Gelişimi Önlisans	20	11,8
Okul Öncesi Öğretmenliği(açık öğretim)	6	3,5
Okul Öncesi Öğretmenliği	116	68,2
Lisans Üstü	10	5,9
Halen öğrenci	5	2,9
Diğer	8	4,7
Toplam	170	100,0
Mesleki Deneyim	**N**	**%**
1-5 yıl	61	35,9
6-10 yıl	44	25,9
11-15 yıl	45	26,5
16-20 yıl	8	4,7

21 yıl ve fazlası	12	7,1
Toplam	170	100,0
Sosyo Kültürel Düzey	N	%
Alt düzey	6	3,5
Orta düzey	130	76,5
Üst düzey	34	20,0
Toplam	170	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %93,53'ünün kadın, %6,47'sinin erkek, %51,7'sinin 21-30 yaş aralığında olduğu, %68,2'sinin Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu olduğu, %52,4'ünün 6-15 yıl arasında mesleki deneyime sahip olduğu ve %76,5'inin çalıştıkları kurumun sosyo-kültürel düzeyini orta düzey olarak belirttikleri tespit edilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehberlik Yeterlilik Düzeyleri

Rehberlik Yeterlilik Boyutları	N	$\bar{X}$	Ss
Eğitsel gelişimin desteklenmesi, sağlıklı iletişim ve kişilerarası ilişkiler	170	81.130	7.747
Bireysel gelişimin desteklenmesi ve oryantasyon	170	72.073	6.788
Kendini kabul, benlik ve sosyal gelişimin desteklenmesi	170	56.535	5.749
Bireyi tanıma, sorunları tespit ve ebeveynin desteklenmesi	170	53.835	5.183
Rehberlik yeterlilikleri genel	170	263.573	24.084

Tablo 2'de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterlilikleri açısından Eğitsel Gelişimin Desteklenmesi, Sağlıklı İletişim Ve Kişilerarası ilişkiler boyutunda 81.130, Bireysel Gelişimin Desteklenmesi Ve Oryantasyon boyutunda 72.073 ile yüksek puan aldıkları görülmektedir. Eğitsel gelişimin desteklenmesi, sağlıklı iletişim ve kişilerarası ilişkiler alt boyutunda 18 madde mevcut olup minimum 18, maksimum 90 puan alınabilir. Bireysel gelişimin desteklenmesi ve oryantasyon alt boyutunda 16 madde mevcut olup minimum 16, maksimum 80 puan alınabilir. Kendini kabul, benlik ve sosyal gelişimin desteklenmesi alt boyutunda 13 madde mevcut olup minimum 13, maksimum 65 puan alınabilir. Bireyi tanıma, sorunları tespit ve ebeveynin desteklenmesi alt boyutunda 12 madde mevcut olup minimum 12, maksimum 60 puan alınabilir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri

Sınıf Yönetimi	N	$\bar{X}$	Ss
Zaman yönetimi ve demokratik ortam	170	71.181	6.662
Etkinlikleri planlamada yeterlik	170	32.990	4.153
Fiziksel çevrenin düzenlenmesi	170	16.432	2.866
Öğretmenin kişisel yeterliliği	170	12.182	1.851
Sorun davranışların yönetimi	170	13.679	1.778
Sınıf yönetimi düzeyi genel	170	146.464	13.805

Tablo 3'te araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri açısından yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Zaman yönetimi ve demokratik ortam alt boyutunda 16 madde mevcut olup minimum 16, maksimum 80 puan alınabilir. Etkinlikleri planlamada yeterlik alt boyutunda 8 madde mevcut olup minimum 8, maksimum 40 puan alınabilir. Fiziksel çevrenin düzenlenmesi alt boyutunda 4 madde mevcut olup minimum 4, maksimum 20 puan alınabilir. Öğretmenin kişisel yeterliliği alt boyutunda 3 madde mevcut olup minimum 3, maksimum 15 puan alınabilir. Sorun davranışların yönetimi alt boyutunda 4 madde mevcut olup minimum 4, maksimum 20 puan alınabilir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehberlik Yeterlilikleri ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki

		Sınıf Yönetimi Boyutları					
Rehberlik Yeterlilik Boyutları		Zaman yönetimi ve demokratik ortam	Etkinlikleri planlamada yeterlik	Fiziksel çevrenin düzenlenmesi	Öğretmenin kişisel yeterliliği	Sorun davranışların yönetimi	Sınıf yönetimi genel
Eğitsel gelişimin desteklenmesi, sağlıklı iletişim ve kişilerarası ilişkiler	r	.647**	.530**	.316**	.402**	.297**	.576**
Bireysel gelişimin desteklenmesi ve oryantasyon	r	.639**	.514**	.338**	.431**	.245*	.576**
Kendini kabul, benlik ve sosyal gelişimin desteklenmesi	r	.559**	.610**	.306**	.503**	.149	.573**
Bireyi tanıma, sorunları tespit ve ebeveynin desteklenmesi	r	.644**	.556**	.343**	.437**	.265**	.596**
Rehberlik yeterlilikleri genel	r	.660**	.587**	.345**	.471**	.252*	.615**

n=170; *p<,05; **p<,001

Tablo 4'de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterlilikleri ve sınıf yönetimi düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde; her iki ölçeğin alt boyutları arasında ve ölçeklerin genel puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Rehberlik Yeterlikleri ve Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri Değişkenlerine Ait Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	**B**	**Standart Hata**	**β**	**t**	**p**	**İkili r**	**Kısmi r**
Sınıf Yönetimi	Sabit	1.352	.266		5.081	.000		
	Rehberlik yeterlilikleri	.601	.059	.615	10.118	**.000***	.615	.615
R= ,615 R^2= ,379								

Düzeltilmiş R^2= ,375
n= 170
F= 102,36
p= ,000*

*p<,001

Tablo 5'te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterlikleri ve sınıf yönetimi beceri düzeylerine ait varyans analizi sonucu (F=,102,36; p<,001) rehberlik yeterlikleri ile kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Tablo 5'te regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterliliklerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında ilişki pozitif ve orta düzeyli iken (r=,615), diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki ilişkinin yine aynı düzeyde (r=,615) kaldığı görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre sınıf yönetiminin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekilde oluşmuştur: *sınıf yönetimi düzeyleri = 1.352+ .601 rehberlik yeterlilikleri*

SONUÇ ve TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, öğretmenlerin rehberlik yeterlilikleri açısından yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur. Arslan Kılıçoğlu'nun (2013) araştırmasının sonuçlarında; okulöncesi öğretmenleri, kişisel rehberlik uygulamalarında kendilerini büyük ölçüde yeterli bulmaktadırlar. Okulöncesi öğretmenleri, eğitsel rehberlik faaliyetlerini eğitim sürecinde genel anlamda uyguladıklarını düşünmekte ve kendilerini bu konuda büyük ölçüde yeterli hissetmektedirler. Okul öncesi öğretmenleri mesleki rehberlik faaliyetlerini eğitim sürecinde kısmen uygulamakta ve kendilerini bu konuda bir ölçüde yetersiz algılamaktadırlar. Okul türü değişkeni yani öğretmenlerin bağımsız anaokulu ya da ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapıyor olmaları kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlik açısından yeterlilik algılarını etkilememektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyiminin az ya da çok olması kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlikle ilgili yeterlilik algılarını etkilememektedir. Lisans eğitimi sürecinde okul öncesi eğitimde rehberlikle ilgili aldığı dersleri yeterli bulan ve bulmayan okulöncesi öğretmenlerinin olması kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlikle ilgili yeterlilik algıları benzerlik göstermektedir. Atıcı'nın (2001) yapmış olduğu araştırmanın sonuçları yüksek rehberlik yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin davranış problemlerini önleyebildiklerini ve öğrencilerin akademik çalışmalara konsantre olabildiği bir atmosfer yaratabildiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde bu araştırmanın bulgularında da öğretmenlerin özellikle "Sağlıklı İletişim ve Kişilerarası

ilişkiler" ile "Bireysel Gelişimin Desteklenmesi ve Oryantasyon" alt boyutlarında rehberlik yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin rehberlik yeterlilikleri konusu oldukça yeni bir çalışma alanı olduğundan gerek yurt içi gerekse yurt dışı kaynaklarda bu konu alanına ilişkin yapılmış araştırmalara ulaşılamamıştır. Ancak okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin önemine ilişkin çalışmalar öğretmenlerin rehberlik yeterliliklerinin geliştirilmesinin alan açısından önemini ön plana çıkarmaktadır. Tekin'in (2012) çalışmasındaki okul öncesi öğretmenleri, çocuğa ve aileye yapılacak rehberlik hizmetleri ve çocuk psikolojisi hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiş olup bu konuda hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını vurgulamışlardır. Öte yandan, Aliyev vd. (2012) yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan idareciler ve psikolojik danışmanların da okul öncesi eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini sunmak konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıklarını, lisans eğitimleri süresince bu konuda sınırlı sayıda ders aldıklarını belirlemişlerdir. Bir başka araştırmada da Arslan Kılıçoğlu (2013), okul öncesi öğretmenlerinin etkili rehberlik uygulamalarının gerçekleştirilmesinde eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi üzerinde durmuş, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin birtakım sorunların çözümünde yetersiz kaldıklarını, her okulda rehber öğretmen bulunmamasından dolayı da bu sorunların çözülemediğini ortaya koymuştur. Kardeş ve Akman (2016) çalışmalarında rehber öğretmenlerin yaptığı çalışmalar ile öğretmenlerin beklediği çalışmaların çoğu zaman örtüşmediğini ve öğretmenlerin bu çalışmaları gereksiz bulduklarını, verilen rehberlik hizmetinin verimsiz olduğunu, okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik konusundaki bilgilerinin arttırılmasının öğretmenlerin rehberlik alanından beklentilerinin yükselmesine sebep olacağını bunun da rehberlik servislerinin daha işlevsel bir şekilde çalışmasına katkıda bulunacağını vurgulamaktadırlar. Bu çalışmaları destekler nitelikte bir başka araştırmayı gerçekleştiren Büyükgöncü (2013) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin bireyi tanıma teknikleri konusunda ortak bir anlayışa sahip olmadıklarını. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin çoğu, bireyi tanıma teknikleri konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duymakta, yarıya yakını ise bu teknikleri kullanma konusunda yeterli bilgiye sahip bulunmadığını tespit etmiştir. Bakırcıoğlu (2003) okul öncesi öğretmenlerinin eğitsel rehberlikle ilgili yeterlilik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını bulmuştur. Yeşilyaprak (2010) ise okul öncesi öğretmenlerinin mesleki rehberlik açısından kendilerini yeterli algılamadıklarını ifade etmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri de yüksek bulunmuştur. Bu bulguyu destekler nitelikte Sadık ve Dikici Sığırtmaç'ın (2016) araştırmasındaki sonuçlar da okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Literatürde yer alan diğer araştırmalar bunun tersi yönünde bilgi içermektedir. Şentürk ve Oral'ın (2008) "Türkiye'de Sınıf Yönetimi ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi" adlı çalışması, öğretmenlerin sınıf yönetiminin birçok boyutunda yetersiz olduklarını göstermektedir. Erdoğan vd. (2010) yöneticilerin, öğretmenlerin ve ailelerin sınıf yönetimi ve disiplin problemleri ile ilişkili görüşlerinin incelendiği çalışma sonucunda öğretmenlerin niteliklerinin iyileştirilmesi önerisi dikkat çekici bir ifade olarak karşımıza çıkmaktadır. Egert vd. (2018) araştırmasında; öğretmenleri eğitim programlarıyla desteklemenin sınıf kalitesini ve öğrenci öğrenimini iyileştirdiğini ifade etmektedirler. Toran (2019) araştırmasında, öğretmenin yetkinlik hissi inanç düzeyinin, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiş ve okul öncesi öğretmeninin mesleki yeterliliğinin okul öncesi eğitimin kalitesini arttırmada oldukça belirleyici bir rol oynadığını belirtmiştir.

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterlilikleri ve sınıf yönetimi düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmış ve her iki arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu nedeniyle okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterliklerinin sınıf yönetimi becerileri düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına bakıldığında ise rehberlik yeterliliklerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Bu sonuca istinaden okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterlilikleri geliştirildiği takdirde sınıf yönetimi becerilerinin de gelişeceği tespit edilmiştir. Ho vd. (2016) erken çocukluk eğitiminde okul düzeyinde öğretmen yeterlilikleri ile okul temelli mesleki öğrenme topluluğu (PLC) uygulamaları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında; öğretmenlerin yeterliliklerinin oranı arttıkça öğrenme uygulamalarına yönelik algılarının da olumlu yönde arttığını ortaya koymaktadır. Öğretmen niteliklerinin yükseltilmesi, ABD, İngiltere, Singapur ve Kore dahil olmak üzere birçok ülkede politika gündeminde bir öncelik olmuştur. Sürekli mesleki gelişim, öğretmenin ve öğrenmenin kalitesini iyileştirmek için öğretmenlerin profesyonel öğrenimini geliştirmek için kilit bir strateji olarak da kullanılmıştır. Shewark vd. (2018) öğretmenlerin sınıf iklimi yönetiminin sonuçları üzerine gerçekleştirdikleri araştırmada; iyi yönetilen, duygusal olarak olumlu okul öncesi sınıfların, akademik ve sosyal başarıyı teşvik ettiğini, erken çocukluk döneminde öğretmenlerin sınıf iklimi ve kendi duygusal refahlarını yönetme konusunda daha iyi bir rehberlikle desteklenmesi gerektiğini ve öğretmen eğitimi programlarına yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Alanyazında bu konu alanında başka araştırma çalışmalarının bulunmadığı görüldüğünden yapılacak yeni çalışmaların alana önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Okul öncesi eğitimin kalitesinin arttırılmasına önemli katkı sağlayacağından, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve özellikle rehberlik konularında hizmet içi eğitim çalışmalarıyla

desteklenmesi önerilebilir. Bu araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile rehberlik yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesiyle sınırlandırılmıştır. Öğretmen niteliklerinin geliştirilmesinde diğer değişkenlerin de etkisine bakılacak araştırmalara yer verilmesi alana büyük katkılar sağlayacaktır. Bu konu alanı ile ilgili daha fazla nitel ve nicel araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

Akgün, E. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla anasınıflarındaki rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. İlköğretim Online, 9*(2), 474-483.

Aliyev, R., Erguner-Tekinalp, B., Ulker, R., & Shine-Edizer, F. (2012). The perceptions of school counselors and principals towards new psychological counseling and guidance services in early childhood education in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(4), 3083-3098.

Arslan Kılıçoğlu, E. A. (2013). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin etkili rehberlik uygulamalarının gerçekleştirilmesinde eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *28*(28), 483-499.

Bakırcıoglu, R. (2003). *Rehberlik ve psikolojik danışma.* Ankara: Anı Yayıncılık

Balat, G. U. (2011). Sınıf Yönetimi Kavramı ve Sınıf Yönetim Modelleri. G. U. Balat & H. Bilgin (Ed) *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi.* (ss. 1-14), Ankara: Eğiten Kitap

Başar, H. (2002). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem.

Bilgin, H. (2017). Development of A Preschool Teacher's Guidance Qualifications Scale and Its Psychometric Properties. *Journal of Education and Training Studies. 5*(9), 83-93.

Bowman, R. (1983). Effective classroom management: A primer'for practicing professionals, *Clearing House*, *57*(3), p.116-118.

Büyükgöncü, N. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan bireyi tanıma tekniklerinin öğretmen görüşü açısından değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: PegemA Yayıncılık

Demir, İ. (2010). Önleyici rehberlik hizmetleri. E. İ.Gazioğlu & Ş. M. İlgar (Ed). *Öğretmen ve öğretmen adayları için rehberlik.* (s.234-255).Ankara: Pegem Pegem A Yayıncılık

Denizel Güven, E., Cevher, F.N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(18), 71-92.

Doğan, S. (2000). Pratik bir sınıf rehberlik ve psikolojik danışma programı. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *6*(1), 125-140.

Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *88*(3), 401-433.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* İstanbul: Alkım.

Erdoğan, M., Kurşun, E., Şişman-Tan, G., Saltan, F., Gök, A., ve Yıldız, İ. (2010). A Qualitative study on classroom management and classroom discipline problems, reasons, and solutions: A case of ınformation technologies class, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *10* (2), p.881-891.

Harrison, T.C. (1993). The school counselor as consultant/coordinator. *Managing Your School Counseling Program: K-12 Developmental Strategies.* Edi. Joe Wittmer, Minneapolis Educational Media Corporation, p. 131-150.

Ho, D., Lee, M., & Teng, Y. (2016). Exploring the relationship between school-level teacher qualifications and teachers' perceptions of school-based professional learning community practices. *Teaching and Teacher Education*, *54*, 32-43.

İşmen Gazioğlu, E. ve Mertol İlgar, Ş. (Ed.) (2010). *Öğretmen ve öğretmen adayları için rehberlik*. Ankara: Pegem.

Karasar, N., (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kardeş, S., & Akman, B. (2016). Okul öncesi eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerinin rehber öğretmenlerin rollerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, *6*(3), 393-412.

Kazu, H. (2007). Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumları. *Milli Eğitim Dergisi*, *175*(5), 7-66.

Manning, M.L., & Bucher, K.T. (2013). *Classroom management: models, applications, and cases,* 3rd edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson & Merrill Prentice Hall

Landau, B. M. (2001, april). *Teaching classroom management: a stand-alone necessity for preparing new teachers.* Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA.

Myrick, D.R. (1997). D*evelopmental guidance and counseling: a practical approach.* Third edition, Minneapolis: Educational Media Corporation.

Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(20), 11-25.

Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, *26*(6), 1261-1268.

Sadık, F., & Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, *11*(14), 631-664.

Shewark, E.A., Zinsser, K.M., ve Denham, S. A. (2018). Teachers' perspectives on the consequences of managing classroom climate, *Child and Youth Care Forum, 47*(6), 787-802.

Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(26), 1-13.

Tekin, G. (2012). Counseling and guidance services in early childhood education: the case of public preschools in Malatya, Turkey. *US-China Education Review*, *10*, 875-880.

Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, *155*, 162-169.

Toran, M. (2019). Does sense of efficacy predict classroom management skills? An analysis of the pre-school teacher's professional competency. *Early Child Development and Care*, *189*(8), 1271-1283.

Uyanık Balat, G., Bilgin, H. ve Sezer, T. (2011). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik sınıf yönetimi ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. Ulusal Okul Öncesi Eğitim Kongresi içinde (s. 101-109). İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi 2*(1), 1-10.

Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri, gelişimsel yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Cilt 3 Sayı 2 Ekim 2019 s.493-513

Journal of Early Childhood Studies
Volume 3 Issue 2 October 2019 pp.493-513

Özel gereksinimli kahramanı bulunan resimli çocuk kitaplarının incelenmesi*

An investigation of illustrated children's books that focus on special needs

Sima Kırkgöz[1], İbrahim Halil Diken[2]

Makale Geçmişi
Geliş : 26 Temmuz 2019
Düzeltme : 08 Eylül 2019
Kabul : 10 Eylül 2019
Çevrimiçi : 17 Eylül 2019

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Öz: Bu araştırmanın amacı, içinde özel gereksinimli karakteri olan 0-8 yaş arası çocuk kitaplarının iç ve dış yapı özelliklerinin bir çocuk kitabının taşıması gereken çocuk edebiyatı ölçütlerini ne derece karşıladığını belirlemeye çalışmaktır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. İnternet üzerinden taranan kataloglarda ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 0-8 yaş arası çocuklar için yazılmış 17 kitap içerisinde 27 hikaye oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, kitapların iç ve dış yapı özelliklerini değerlendiren 77 sorudan oluşan iki veri toplama aracı geliştirilmiş ve özel eğitim alanında uzman bir akademisyenin görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uygulama güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla puanlayıcılar arası kayıt güvenilirliği yöntemi kullanılmıştır. İnceleme sonunda dış yapı özelliklerinden 15 madde yeterli, 1 madde kısmen yeterli, 15 madde yetersiz düzeyde bulunmuştur. İçyapı özelliklerinden 25 madde yeterli, 2 madde kısmen yeterli ve 19 madde yetersiz düzeyde bulunmuştur. Çalışmada ulaşılan bulgulardan yola çıkılarak uygulamaya yönelik öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı; Dış Yapı; İç Yapı; Özel Gereksinim

Article History
Received : 26 July 2019
Revised : 08 September 2019
Accepted : 10 September 2019
Online : 17 September 2019

Article Type
Research Article

Abstract: The purpose of this study was to determine the special needs characteristics in the content and layout features of children's books. A descriptive survey method was employed. The sample comprised 17 illustrated story books, which contained 27 stories written for children aged eight years and younger. The researcher developed a data collection instrument that comprised two sections. The instrument evaluated the content and layout features of the books with 77 questions. Furthermore, the expertise of professors engaged in special education was obtained. The interrater reliability method was employed to assess the reliability of the instrument. The results revealed that of the items that assessed layout, 15 were sufficient, one was partially sufficient, and 15 items were insufficient. Furthermore, of the items that evaluated content, 25 were sufficient, two were partially sufficient, and 19 were insufficient. Recommendations for practice are made.

Keywords: Children's Literature; Layout Criteria; Content Criteria; Special Needs

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932175

Başlıca Yazar: Sima Kırkgöz

*Bu çalışma 27. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[1] Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümü, skirkgoz@anadolu.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0290-1024
[2] Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, ibrahimhalildiken@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5761-2900

Atıf için/To cite this article:
Kırkgöz, S., & Diken, İ. (2019). Özel gereksinimli kahramanı bulunan resimli çocuk kitaplarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 493-513. doi:http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932175

SUMMARY

Introduction

Positive peer relationships are important for children with disabilities and for those with normal development. However, studies on the social acceptance of children with disabilities have revealed that normal developing children do not prefer their peers with disabilities. Children with normal development may lack practice in inclusion and/or be unable to recognize their peers' special needs properly. Children who have never met children with disabilities may develop an inclusive perspective to differences through children's literature. Children's literature has an important role to play in this recognition and integration. The purpose of this study was to determine to what extent the content and layout features of children's books for those under the age of eight years on special needs meet the criteria for children's literature. Consequently, the following questions were asked:

1. To what extent do children's books, which convey disabilities, satisfy layout (formal) criteria?
2. To what extent do children's books, which convey disabilities, satisfy content (contextual) criteria?

Positive peer relationships are important for children with disabilities as well as children for normal development; however when studies of social acceptance of children with disabilities are viewed, it is seen

Method

The descriptive survey method was employed in this study. In the survey method, the object, person, or case is defined as they are or the event is within their own conditions (Karasar, 1998). More than 5000 books in children's book catalogs and at children's book publishers were scanned by employing keywords on the Internet. The criteria sampling method was from non-probability sampling methods was used. Accordingly, 27 stories formed the sample. The researcher developed a data collection instrument, which comprised 77 questions, by scanning books, and publications related to children's literature. Subsequently, the opinion of an academic who was a specialist in special education on the data collection instrument was considered. The data collection instrument comprised two sections: The first section included 31 questions that evaluated layout (formal) criteria and the second section included 46 questions that evaluated content (contextual) criteria. This instrument was used to evaluate 27 children's stories. Scores of three, two, and one were used to indicate if the items were sufficient, partially sufficient, or insufficient. Thereafter, the range of maximum and minimum scores were obtained, and divided into three equal parts. Accordingly, the frequency (f), percentage (%), and average (X) of the obtained data were calculated. Data to assess the reliability were collected by three special education teachers in 30% (f = 8) of the sample. The criteria that a child's books should possess were explained to the teachers before credibility data were collected. The results revealed that the similarity found in evaluation of the books was 95.3%.

Results

It appears that most books often address physical disabilities. The sample comprised nine stories about physical disabilities;; seven that did not specify the disability; three about either sense or behavior disorders

including Tourette syndrome and obsessive compulsive disorder, respectively; three about hearing disabilities; two about visual disabilities; one about a learning disability, more specifically, dyslexia; one about Down syndrome; and one about autism.

The items that were evaluated as insufficient from the perspective of layout criteria included: Pages can be cleaned (1,67); book cover is compatible with the subject (2,19); the picture on the cover is also in the book (2,22); a picture can be found on the sub-title of the book (1,22); the title of the book is on the front cover (1,27); the age group for which it is intended is on the front cover (1,59); information not on the front cover is found on the inner cover (1,22); reporting to printing number (2,04); indicating the price of the book on the back cover (1.89); finding a dictionary in the book (1,00), information about authors (2,22); listing other works by the author (1,96); listing other works of the publisher (1,59); a linguist's study of the text; (1,30); and a field specialist's study of the text(1,22). The items on the criteria of the content that were deemed to be insufficient included: Reporting time in the text (1,67); theme and topic support one another (2,22); explanation of special needs (1,89); correct use of terminology for special needs (1,85); an introduction of the particular type of need (1,70); making inferences to improve the social integration of individuals with disabilities (2,00); imparting positive attitudes toward individuals with disabilities (2,07); good planning of flow of book (2,19); explanation of the meanings of unknown words on the same page (1,00); sentences that consist of a single subject and predicate (1,89); alliteration (1,37); length of paragraphs that are appropriate for age group (2,00); absence of inverted sentences (1,56); the book encourages the reader to read another book (2,22); the pictures are in the foreground (2,19); suitable ratio of image-font on pages (1,96); the pictures complement the text (2,04); the text that explains the pictures are descriptive and interpretative (1,96); and attention to detail in pictures (2,07).

Conclusion and Discussion

Based on the findings, the following suggestions are made to authors and publishers. Common criteria can be established with the consensus of the author, publisher, and relevant experts on children's books. These criteria should meet quality standards and serve as a determinant for children's literature so as to produce better books. Most of the questions in the data collection instrument that related to special needs were evaluated as insufficient. It is imperative that books enjoy literary success and introduce special needs in an appropriate way. It may be beneficial for specialists in education and in subjects that are sensitive such as special needs to examine and develop books.

GİRİŞ

Akranlar tarafından kabul görme ve olumlu akran ilişkileri kurma, tipik gelişim gösteren çocuklar kadar özel gereksinimi olan çocuklar için de önemlidir; fakat özel gereksinimi olan çocukların kaynaştırma programlarındaki sosyal kabulleriyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel olarak bu çocukların tipik gelişim gösteren akranları tarafından tercih edilmediği görülmektedir (Çuhaloğlu-İmrak & Sığırtmaç, 2011; Eratay & Sazak-Pınar, 2006; Karadağ, Yıldız-Demirtaş & Girli, 2014; Lausley & Heflin, 2000). Bunun nedeni sınırlı iletişim becerilerine sahip özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması konusundaki uygulama yetersizlikleri olabileceği gibi tipik gelişim gösteren çocukların, akranlarının özel gereksinimini tam olarak tanımamaları olabilir.

Duygu ve düşüncelerin yeterince eğitilmediği toplumlarda kişiler arası ilişkileri belirleyen güç, şiddet olur (Sever, 2002). Bu nedenle özel gereksinimi olan çocukların sosyal ve akademik hayatta toplumla bütünleşmesini sağlamak için çocukların birbirileriyle etkileşime girdiği ortamlarda bireysel farklılıklara dikkat çekerek iletişim, arkadaşlık ve işbirliği becerilerini arttırmayı sağlayacak stratejiler geliştirilmesi gerekmektedir (Locke, Ishijima, Kasari & London, 2010). Bu amaca hizmet edebilecek yollardan biri de çocuk kitapları ile farkındalık oluşturmak olabilir. Zengin görsel ve dilsel uyaranlara sahip çocuk kitapları, çocukların bulundukları çevrelerde görüp yaşayamayacakları şeyleri tecrübe etmelerini sağlar. Hayatında hiç özel gereksinimi olan bireyle karşılaşmamış veya kendisine bu durum tanıtılmamış olan çocuk, bu alanda yazılmış bir çocuk edebiyatı eseri sayesinde farklılıklara dışlayıcı değil, dahil edici bir bakış açısı geliştirebilir. Çocuk edebiyatı bu köprüyü kurmada ve ön yargılar ile bilinmezlikleri en aza indirerek bütünleşmeyi sağlamada önemli bir yere sahiptir. Bu amacı edebi ölçütlerden ödün vermeden gerçekleştiren eserler, ideal olan eserlerdir (Gürdal-Ünal, 2011).

20. yüzyılın başında gelişmeye başlayan çocuk edebiyatının çocuklara değer ve tutum kazandırma konularında önemli işlevi vardır (Karatay, 2011). Çocuklar için hazırlanan kitaplar "çocuğa görelilik" ilkesini yansıtmalıdır. Onun içindir ki yepyeni bir edebiyat türü doğmuştur: Çocuk edebiyatı (Oğuzkan, 1997). Çocuk edebiyatı; 17. yüzyıldan itibaren basılı kültürün ayrı bir parçası olarak sunulmaya başlanan, hitap ettiği doğum ile ergenlik arasındaki yaş aralığının dil ve anlama seviyesine uygun olarak ilgi çekici bir şekilde hazırlanan ve yazılı/görsel iletileri kullanan pek çok sanatsal türü içinde barındıran ürünlerin genel adıdır (Grenby, 2008; Lynch-Brown & Tomlinson, 1998; Sever, 2002). Çocuk gelişiminde sanatın eğitsel işlevinden faydalanabilmek için sanat yoluyla eğitime erken yaşlarda başlamak gerekir (Sever, 2002). Çocukluk, aynı zamanda kişilik oluşumundaki en önemli evredir. Bu dönemde oluşacak tutumların hayat boyu devam etme olasılığı yüksektir.

Çocuk edebiyatı ürünü olan resimli çocuk kitaplarının özel gereksinimli olma durumunu işlemesi

ile özellikle okul öncesi dönemde, ele alınan konunun imgeleri zihinde kavramsallaştırılır, metnin iletileri görsel olarak tamamlanır ve çocuğun günlük hayatında karşılaşabileceği özel gereksinimi olan bireye yönelik pek çok özelliği zihninde canlandırma fırsatı sağlar (Külük, 2013). Çocuklar, kendileri için hazırlanmış içinde özel gereksinimli kahramanı olan kitaplarla karşılaştıkça bu alanda yaşantı sağlamış ve akranlarıyla bütünleşmeye yönelik tutum geliştirmiş olurlar. Çocuğa ulaşabilen bir edebiyat ürünü oluşturmak çocuğa dışarıdan bakarak gerçekleşmez. Yazarın çocuk gerçekliğini yakalayabilecek yetkinlikte olması gerekir (Lynch-Brown & Tomlinson, 1998). Nitelikli bir çocuk edebiyatı, anlamsal ve estetik boyutlar üzerinde yoğunlaşarak şekil almalıdır. Okumaları anlamlı hale getirebilmek için söz konusu ayrıntılara hakim olmak büyük önem taşır (Çiftçi, 2013). Bu nedenle aşağıda çocuk edebiyatıyla ilgili kitaplar ve yayınlardaki bilgiler ışığında bir çocuk kitabında bulunması gereken özellikler derlenmiştir.

Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Dış Yapı (Biçim) Kriterleri

Boyut. Kitabın boyutları kitaplık düzenlemesine ve kolay taşımaya uygun olan 16x23 cm boyutlarında olmalıdır (Sever, Adıgüzel, Dilidüzgün & Öztürk, 2013). Kucağa sığabilecek olması da ölçü olarak kabul edilebilir (Turla & Tür, 1999). Kullanılan yaygın şekiller dikdörtgen ve karedir (Çakmak-Güleç & Geçel, 2006; Oğuzkan, 1997).

Kağıt. Pürüzlü, parlak ve ince kağıt algılamayı güçleştirir (Demirel, Çeçen, Seven, Tozlu & Uludağ, 2010). Kuşe kağıt gözü yorar ve ekonomik değildir; pelur ve gazete kağıdı da kullanılmaması gereken kağıt türleridir (Çakmak-Güleç & Geçel, 2006). Sayfalar; ışığı yansıtmayan, mat, kağıdın arkasından görünmez, dayanıklı birinci veya ikinci hamur olmalıdır (Sever vd., 2013). Çocuklar kitaba bir oyuncakmışçasına sahip olmak isterler. Bu nedenle kapakları ve ciltleri sağlam olmalıdır (Kıbrıs, 2000).

Düzen. Çocuklar öncelikle kitabın kapağıyla karşılaşırlar. Bu nedenle kapağın ilgi çekici olması önemlidir (Demirel vd., 2010). Sayfa ve kapak düzeni hem çocukların kitaba olan olumlu duyuşsal davranışlar kazanmalarını hem de estetik algı geliştirmelerini sağlayacağı için grafik sanatçılarının bu aşamada görev alması gerekir (Sever vd., 2013).

Yazı. Sayfalardaki boşluk oranı yaş küçüldükçe arttırılmalıdır. Yazı boyutu da boşluk oranlarıyla uyumlu olup okul öncesi dönemde en az 2.6 mm. (14 punto) olmalıdır (Demirel vd., 2010). Sayfada bulunan tüm öğeler uyumlu olmalıdır . Bunun nedeni göze hoş gelen bir bütünlüğün okuma kolaylığı sağlamasıdır.

Künye Bilgileri. Kitapta künye bilgileri, içindekiler, sözlük gibi kılavuz bölümleri yer almalı; yayınevi ve yazarın diğer yapıtları hakkında okuyucu bilgilendirilmelidir (Demircan, 2006).

Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken İç Yapı (İçerik) Kriterleri

Dil ve Üslup. Metinler anadilin anlatım gücünü ve ahengini yansıtmalıdır (Sever, 2002). Özellikle okul öncesi döneme hitap eden çocuk kitapları daha çok yetişkinler tarafından çocuklara okunduğu için metni sesli olarak aktarırken dilin güzelliğinin duyumsanmasına dikkat edilmelidir. Olaylar gereksiz ayrıntılardan arındırılmalı; kısa ve anlaşılır bir olay kurgusuna sahip olmalıdır. Anlatımlarda mantıksal hatalar yapılmamalıdır (Sever vd., 2013). Bu dönemde ortalama beş-altı sözcükten oluşan ve içinde tek özne-yüklem bulunan cümleler kurulmalıdır (Çakmak-Güleç & Geçel, 2006). Anlatımda sadeliğe dikkat edilmeli, yöresel ve çevresel ağızlardan kaçınılmalıdır (Oğuzkan, 1997). Eğer çocuk metinde bulunan bir kelimeye aşina değilse ve kelime söylendiği gibi açıklanmıyorsa bu durum açıkça bir problemdir (Çakmak-Güleç & Geçel, 2006). Çeviri eserlerde anlam karmaşıklığını ortadan kaldırmak için kahraman adları Türkçeleştirilmelidir (Kıbrıs, 2000; Oğuzkan, 1997). Kitapta tekerlemelere ve şarkılara yer verilip bunların resimlerle canlandırılması özellikle okul öncesi dönem çocukları için ilgi çekiciliği arttırır (Demirel vd., 2010). Bazı çocuklar için öykünün ortamı ilgi çekiciyken bazıları için hareketin daha önemli olduğu unutulmamalıdır (Çakmak-Güleç & Geçel, 2006). Yaş grupları ayrımı yapılırken gerek içinde bulunulan toplumun okuma anlayışına gerekse hitap edilen grubun gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri dikkate alınmalıdır (Çiftçi, 2013).

Konu ve Tema. Tema yazarın okuyucuda uyandırmak istediği etki ve paylaşmak istediği duygulardır. Konu ise yazarın üzerinde söz söylediği olay ya da durumdur (Sever vd., 2013). Çocuklar, tema ve konu ilişkisi zayıf/belirsiz olan eserlerinin ne sanat yönünden ne de eğitsel yönününden kolaylıkla yararlanabilir (Oğuzkan, 1997). Kitapta giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirgin bir şekilde tasarlanmalıdır. Araştırma konusunu oluşturan çocuk kitaplarında özel gereksinimli olma durumunun anlatılması, işlenen temaya bağlıdır. Tema, güncel hayat üzerinden seçilen konularla verilmelidir. Çocukların kendi yaşam alanlarıyla ilgili olan kitaplarla erken çocukluk döneminde etkileşim halinde olmaları, ileri zamanlardaki kitap okuma alışkanlığını etkileyen bir unsurdur. Kitaplar, okurun tercihte bulunmasını; bireysel ve toplumsal olarak doğru kabul edilen durumları keşfetmesini sağlamalıdır. Çocuğun dünyasında olmayan unsurlardan uzak durup yetişkin gerçekliğinden arındırılmış zengin yaşantılara yer verilmelidir (Sever, 2002). Kurgular çocuğun kendisini ve sonrasında başkalarını tanımaya yönlendirecek şekilde planlanmalı, ele alınan yetersizlik türü çocuğa tanıtılmalıdır. İçinde yaşanılan toplumun örf, adet ve geleneklerine uymayı sağlama amacıyla korkutucu içeriklere yer verilmemelidir (Sever, 2002).

Karakterler. Okul öncesi dönemdeki çocuklara hitap eden kitaplarda az sayıda kahraman olması faydalıdır (Çakmak-Güleç & Geçel, 2006). Üç yaş civarında bir çocuk üç kahraman arasında yaşanan bir olayı algılayabilirken bu sayı yaş grubu ilerledikçe kademeli olarak arttırılabilir (Karataş, 2014). Kahramanlar aracılığıyla çocuklara sorumluluk sahibi olma, farklılıklara saygı duyma ve demokratik

yaşama kültürü yansıtılmalıdır (Sever, 2002). Çocuklar, kendilerinden bazı özellikler ve davranış örnekleri taşıyan kahramanlarla daha kolay özdeşim kurar (Yıldız-Demirtaş, 2016). Bu nedenle kahramanların iyi tasarlanması gerekir: Abartıdan uzak, iyi karakterli, duygularını ifade edebilen kahramanlar kurgulanmalıdır (Turla &Tür, 1999). Özel gereksinimi olan kahramanın da çok boyutlu yansıtılması ve olumlu kişilik özellikleri taşıması gerekir (Dyches & Prater, 2000). Kahramanlar insan ya da hayvan olabilir. Önemli olan gerçek/gerçekçi ve problem çözücü olmalarıdır (Demirel vd., 2010). Seçilen karakterin yetişkin gibi düşünmesi ve yetişkin duygularına sahip olması inandırıcılığını kaybetmesine yol açar (Çakmak-Güleç & Geçel, 2006).

Resimler. Güzel resimler bir kitabın satılmasını sağlayabilir. Daha önemlisi görsel algılama, öğrenmenin kalıcı olmasını sağlar (Çakmak-Güleç & Geçel, 2006). Okumaya başlangıç aracı olarak hazırlanan kitaplarda resimler metni açıklayıcı, yorumlayıcı ve tamamlayıcı nitelikte olmalıdır. Bir çocuğa uzun uzun bir zürafayı veya aslanı anlatmak yerine bu hayvanların iyi yapılmış resimlerinden faydalanmak kuşkusuz daha verimli olur (Kıbrıs, 2000; Oğuzkan, 1997). Resimlerdeki gölgeler ve ışık oyunları çocuğu şaşırtır. Yapılan çizimler gerçekçi olmalı ve ayrıntılara yer verilmelidir (Çakmak-Güleç & Geçel, 2006). Küçük yaş grubuna hitap eden resimlerde soyut kavramlara yönelmemek gerekir. Örneğin ördek ördeğe, araba arabaya benzemelidir (Şirin, 1994). Kitapta iki sayfanın birleştiği yere "oluk" denir. Oluk üzerinden geçen bir resmin iki yarısının görüntüyü bozmayacak şekilde yerleştirilmesi gerekir (Çakmak-Güleç & Geçel, 2006).

Okul öncesi dönem çocukları için Türkiye'de yayımlanmış kitaplara yönelik alanyazında yapılan çalışmalara bakılacak olursa belirli yayınevlerine (Bulut & Kuşdemir, 2013), belirli yazarlara ait çocuk kitaplarının incelendiği araştırmalar (Erdoğan-Horosan, 2015; Doğan, 2015; Kuru, 2016); çocuk kitaplarının iç yapı özelliklerini (Çeçen & Aydemir, 2011; Pektaş, 2015), dış yapı özelliklerini (Şeref, 2018; Toran& Dilek, 2017; Ulutepe, 2010) ya da her ikisini birden inceleyen (Demirtaş, 2015; Gönen, Karakuş, Uysal, Kehci, Ulutaş & Kahve, 2016; Kardaş-Koçak, 2017) araştırmalar olduğu görülmektedir. Ancak özel gereksinimliliği konu edinen ya da içerisinde özel gereksinimli karakteri bulunan Türkçe çocuk kitaplarını inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Gönen, Dursun, Topçu-Bilir, Tarman ve Nur (2015), ele aldıkları 30 resimli çocuk kitabını konu ve yetersizlik türünün tanımlanması açısından incelemiştir. Çocuk kitaplarında en fazla farklı olma durumu ve görme yetersizliğinin işlendiği, resimlerin gerçekçi olduğu ve kitapların empati yeteneğini geliştirir nitelikte olduğu sonuçlarına varılmıştır. Işıtan (2016), yaptığı nitel çalışmada 1990-2015 yılları arasında okul öncesi dönem çocuklarının karşılaşabileceği zor durumlar (özel gereksinimli olma, boşanma, sünnet olma, tırnak yeme vb.) için özel amaçla yazılmış kitapların betimsel analizini yapmıştır. Çalışma sonucunda incelenen tüm kitaplar arasında özel gereksinimli olma durumunu işleyen kitapların oranının oldukça az olduğu bulunmuştur. Kaymaz (2017), çalışmasında özel

gereksinimlilik durumunun resimli öykü kitaplarında çocuk kitaplarının temel özellikleri, resimli öykü kitaplarının temel bileşenleri ve biçimsel özellikleri bağlamında nasıl temsil edildiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmaya 1996-2016 yılları arasında 3-8 yaş arası çocuklar için yayımlanmış 61 çocuk kitabı dahil edilmiştir. Yazar, incelediği kitaplar arasına temel yetersizlik durumlarının yanı sıra süreğen hastalık ve yeme bozuklukları gibi konuları içeren kitapları da dahil etmiştir. Çalışmanın bulgularında yetersizliği olan karakterin kitapların çoğunda (%85) ana karakter olduğunu, problem çözümünde büyük oranda (%72.1) aktif rol aldıklarını ve büyük oranda (%95.1) gerçekçi bir şekilde resmedildiklerini belirtilmektedir.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, içeriğinde özel gereksinimli kahramanı olan kitaplar üzerinde, bu durumun aktarılmasına yönelik ölçütleri barındıran bir ölçü aracının kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, içinde özel gereksinimli kahramanların olduğu çocuk kitaplarının yukarıda derlenen çocuk kitabı ölçütlerine ne derece uyduğunu incelemesi ve kitaplarda geçen özel gereksinimli olma durumunun aktarımını değerlendirmesi bakımından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, 0-8 yaş arası çocuklar için basılmış özel gereksinimli olma durumunu anlatan Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarının iç ve dış yapı özelliklerinin bir çocuk kitabının taşıması gereken çocuk edebiyatı ölçütlerini ne derece karşıladığını belirlemeye çalışmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel gereksinimli olma durumunu anlatan çocuk kitapları, dış yapı (biçimsel) ölçütlerini ne derece karşılamaktadır?
2. Özel gereksinimli olma durumunu anlatan çocuk kitapları, iç yapı (içeriksel) ölçütlerini ne derece karşılamaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde ele alınan nesne, birey ya da olay kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Creswell, 2014).

Araştırma Grubu

Bu nedenle arama seçeneği olarak internetten anahtar kelimeler ile bulunan çocuk kitapları ve çocuk kitabı yayımcılarının kataloglarında bulunan 5 bini aşkın kitap taranıp bunlar üzerinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde

araştırmacının belirlediği ya da önceden belirlenmiş olan bir dizi ölçütü karşılayan tüm birimler örnekleme dahil edilir (Patton, 2001). Bu bağlamda belirlenen ölçütler; (a) erken çocukluk dönemine hitap etme (0-8 yaş arası), (b) hikaye türünde olma ve (c) içinde özel gereksinimli kahramanı olmasıdır. 8 yaş ve üzeri için uygun olduğu belitilen kitapların da ölçütü karşıladığı kabul edilerek araştırmaya dahil edilmişti**r.** Tarama sonucu 20 kitap içinde 30 hikaye saptanmıştır. Bu kitaplardan birinin (Aksak Ali) basımına ulaşılamadığı için, ikisi (Otizm ve Kardeşim, Kimse Size Engel Olamaz) ise hikaye türü kapsamında değerlendirilemeyeceği için araştırmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak 27 hikaye örneklem olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmada incelenen çocuk kitaplarına yönelik bibliyografya EK1'de yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında, birinci yazar tarafından çocuk edebiyatıyla ilgili kaynak kitaplar ve konu hakkında yapılmış makale/ tezlerden faydalanılarak 77 sorudan oluşan veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracı ile ilgili özel eğitim alanında doktora düzeyinde uzman bir akademisyenin görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Veri toplama aracı 2 bölümden oluşmaktadır: İlk bölüm dış yapı (biçim) özelliklerini değerlendiren 31 sorudan oluşurken ikinci bölüm iç yapı (içerik) özelliklerini değerlendiren 46 sorudan oluşmaktadır. Soruların tamamı olumlu soru köküne sahip olup "yeterli", "kısmen yeterli" ve "yetersiz" seçenekleri ile değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

27 hikayenin tamamı, geliştirilen veri toplama aracı ile değerlendirilmiştir. Tüm soru kökleri olumlu olduğundan "yeterli" için 3, "kısmen yeterli" için 2 ve "yetersiz" için 1 puan verilmiştir. Elde edilen maximum ve minimum puanların aralığı 3 eşit parçaya bölünerek bu sonuca göre yeterli- kısmen yeterli ve yetersiz puan aralıkları belirlenmiştir. Bulguların değerlendirilmesinde esas alınan değer aralıkları Tablo 1'de yer almaktadır. Buna göre elde edilen bulguların frekans (*f*), yüzde (%) ve ortalamaları (X) hesaplanmıştır.

Araştırmada uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır. Örneklemin %30'u (f=8), zihin engelliler öğretmenliği lisans mezunu olan 3 öğretmen tarafından aynı veri toplama aracı ile değerlendirilmiş ve %95,3 (ranj=88,3-97,4) oranında benzerlik olduğu görülmüştür. Güvenirlik verileri toplanmadan önce öğretmenlere bir çocuk kitabının taşıması gereken ölçütler açıklanmıştır.

Tablo 1. Değer Aralıkları

Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
3,00 - 2,43	2,42 - 2,24	2,23 - 1,00

BULGULAR

Çalışma grubu içinde 9 hareket engeli, 7 açıkça gereksinim türü belirtilmeksizin farklı özelliklere sahip olma durumu, 3 işitme yetersizliği, 3 duygu/davranış bozukluğu (obsesif kompulsif bozukluk ve Tourette sendromu), 2 görme yetersizliği, 1 öğrenme güçlüğü (disleksi), 1 down sendromu ve 1 otizm konulu hikaye bulunmaktadır.

Özel gereksinimli kahramanı bulunan çocuk kitapları, geliştirilen veri toplama aracı ile değerlendirilmiş; elde edilen sonuçlar tablolar halinde verilmiştir. Hikayelerin dış yapı (biçim) özelliklerinin ölçütleri ne derece karşıladığı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Kitapların Dış Yapı (Biçimsel) Özellikleri

Dış Yapı Özellikleri	**Yeterli**		**Kısmen Yeterli**		**Yetersiz**		**Puan**
	f	%	f	%	f	%	X
1. Kitabın şekli uygun mu?	27	%100,0	0	%0,0	0	%0,0	3,00
2. Kitabın boyutu uygun mu?	14	%51,9	10	%37,0	3	%11,1	2,41
3. Kitap kolay taşınabilir mi?	25	%92,6	1	%3,7	1	%3,7	2,89
4. Kitabın kapağı bez ya da mukavva mı?	27	%100,0	0	%0,0	0	%0,0	3,00
5. Kitabın kağıdı mat mı?	27	%100,0	0	%0,0	0	%0,0	3,00
6. Sayfalar temizlenebilir mi?	13	%48,1	0	%0,0	14	%51,9	1,96
7. Sayfaların birleşimi iplik dikiş mi?	21	%77,8	0	%0,0	6	%22,2	2,56
8. Yazı puntosu yaş seviyesine uygun mu?	27	%100,0	0	%0,0	0	%0,0	3,00
9. Sayfaların alt ve üst kısımlarında boşluk var mı?	27	%100,0	0	%0,0	0	%0,0	3,00
10. Sayfaların sağ ve sol kısımlarında boşluk var mı?	26	%96,3	0	%0,0	1	%3,7	2,93
11. Kapak resmi kitabın konusuna uygun mu?	15	%55,6	2	%7,4	10	%37,0	2,19
12. Kapaktaki resim kitabın içinde de bulunuyor mu?	16	%59,3	1	%3,7	10	%37,0	2,22
13. Kitabın iç kapağında resim var mı?	3	%11,1	0	%0,0	24	%88,9	1,22
14. Ön kapakta kitabın adı yazıyor mu?	27	%100,0	0	%0,0	0	%0,0	3,00

15. Ön kapakta kitabın konusu yazıyor mu?	5	%18,5	0	%0,0	22	%81,5	1,37
16. Ön kapakta yazarın adı yazıyor mu?	22	%81,5	0	%0,0	5	%18,5	2,63
17. Ön kapakta yayınevinin adı yazıyor mu?	26	%96,3	0	%0,0	1	%3,7	2,93
18. Ön kapakta kitabın uygun olduğu yaş grubu belirtiliyor mu?	8	%29,6	0	%0,0	19	%70,4	1,59
19. Ön kapakta yazılmamış bilgiler iç kapakta yer alıyor mu?	3	%11,1	0	%0,0	24	%88,9	1,22
20. Resimleyenin adı belirtilmiş mi?	27	%100,0	0	%0,0	0	%0,0	3,00
21. Çevirenin adı belirtilmiş mi?	27	%100,0	0	%0,0	0	%0,0	3,00
22. Kitabın kaçıncı baskı olduğu yazıyor mu?	14	%51,9	0	%0,0	13	%48,1	2,04
23. Arka kapakta kitabın tanıtımı yapılıyor mu?	23	%85,2	0	%0,0	4	%14,8	2,70
24. Arka kapakta kitabın fiyatı belirtiliyor mu?	12	%44,4	0	%0,0	15	%55,6	1,89
25. Kitabın üzerinde sayfa numaraları yazılıyor mu?	16	%59,3	7	%25,9	4	%14,8	2,44
26. Kitabın sözlüğü var mı?	0	%0,0	0	%0,0	27	%100,0	1,00
27. Yazar/yazarlar hakkında bilgilendirme yapılıyor mu?	16	%59,3	1	%3,7	10	%37,0	2,22
28. Yazarın diğer yapıtları listeleniyor mu?	13	%48,1	0	%0,0	14	%51,9	1,96
29. Yayınevinin diğer yapıtları listeleniyor mu?	8	%29,6	0	%0,0	19	%70,4	1,59
30. Metin dil uzmanının incelemesinden geçiyor mu?	4	%14,8	0	%0,0	23	%85,2	1,30
31. Metin alan (eğitim) uzmanının incelemesinden geçiyor mu?	3	%11,1	0	%0,0	24	%88,9	1,22

Tablo 2'de verilen bulgular incelendiğinde dış yapı özelliklerinden 15 madde yeterli, 1 madde kısmen yeterli, 15 madde yetersiz düzeyde bulunmuştur.

Hikayelerin iç yapı (içeriksel) özelliklerinin kriterleri ne ölçüde karşıladığının sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3'te de görüldüğü gibi iç yapı özelliklerinden 25 madde yeterli, 2 madde kısmen yeterli ve 19 madde yetersiz düzeyde bulunmuştur.

Tablo 2. Kitapların İç Yapı (İçeriksel) Özellikleri

İç Yapı Özellikleri	**Yeterli**		**Kısmen Yeterli**		**Yetersiz**		**Puan**
	f	%	*f*	%	*f*	%	X
1. Anlatılan olayın çocuk dünyasında yeri var mı?	19	%70,4	8	%29,6	0	%0,0	2,70
2. Kitabın adı Türkçe mi?	27	%100,0	0	%0,0	0	%0,0	3,00
3. Kahramanların adı Türkçe mi?	21	%77,8	1	%3,7	5	18,5%	2,59
4. Kitabın adı ilgi çekici mi?	23	%85,2	4	%14,8	0	%0,0	2,85
5. Kitabın adı özel gereksinime yönelik merak uyandırıyor mu?	21	%77,8	2	%7,4	4	14,8%	2,63
6. Metinde zaman bildiriliyor mu?	8	%29,6	2	%7,4	17	63,0%	1,67
7. Metinde mekan bildiriliyor mu?	17	%63,0	4	%14,8	6	22,2%	2,41
8. Kitabın konusu çocuğun yaşına uygun mu?	21	%77,8	6	%22,2	0	%0,0	2,78
9. Kahraman sayısı yaş grubunun seviyesine uygun mu?	25	%92,6	2	%7,4	0	%0,0	2,93
10. Kişiler gerçeğe uygun mu?	23	%85,2	4	%14,8	0	%0,0	2,85
11. Tema ile konu birbirini destekliyor mu?	12	%44,4	9	%33,3	6	%22,2	**2,22**
12. Özel gereksinimli olma durumun açıklanıyor mu?	10	%37,0	4	%14,8	13	%48,1	**1,89**
13. Özel gereksinime yönelik terminoloji doğru kullanılmış mı?	9	%33,3	5	%18,5	13	%48,1	**1,85**
14. Ele alınan özel gereksinim türü yalın bir şekilde tanıtılıyor mu?	7	%25,9	5	18,5%	15	%55,6	**1,70**
15. Özel gereksinimi olan kahraman olumlu kişilik özellikleri taşıyor mu?	19	%70,4	5	%18,5	3	%11,1	2,59
16. Özel gereksinimi olan bireyin toplumsal bütünleşmesini arttırıcı çıkarımlar var mı?	8	%29,6	11	%40,7	8	%29,6	**2,00**
17. Kitap, özel gereksinimi olan bireylere karşı olumlu tutum geliştirilmesini sağlıyor mu?	9	%33,3	11	%40,7	7	%25,9	**2,07**
18. Kadercilik, alın yazısı gibi unsurlardan arındırılmış mı?	26	%96,3	0	%0,0	1	%3,7	2,93

19. Kitabın akışı iyi planlanmış mı?	8	%29,6	16	%59,3	3	%11,1	**2,19**
20. Kitapta güncel dil kullanılmış mı?	27	%100,0	0	%0,0	0	%0,0	3,00
21. Cümleler anlaşılır mı?	16	%59,3	11	%40,7	0	%0,0	2,59
22. Kitap, çocuğun sözcük dağarcığını geliştirir nitelikte mi?	20	%74,1	7	%25,9	0	%0,0	2,74
23. Bilinmeyen sözcüklerin anlamları aynı sayfada açıklanıyor mu?	0	%0,0	0	%0,0	27	%100,0	**1,00**
24. Çocukların aşina olduğu sözcükler kullanılmış mı?	17	%63,0	10	%37,0	0	%0,0	2,63
25. Cümleler tek bir özne ve yüklemden oluşuyor mu?	6	%22,2	12	%44,4	9	%33,3	**1,89**
26. Ses tekrarları/tekerlemeler var mı?	2	%7,4	6	%22,2	19	%70,4	**1,37**
27. Fiiller etken çatılı mı?	26	%96,3	1	%3,7	0	%0,0	2,96
28. Paragraf uzunlukları yaş gurubuna uygun mu?	13	%48,1	1	%3,7	13	%48,1	**2,00**
29. Sayfa sayısı hitap ettiği yaş grubuna uygun mu?	17	%63,0	7	%25,9	3	%11,1	2,52
30. Kitap, imla ve noktalama kuralları bakımından eksiksiz mi?	22	%81,5	3	%11,1	2	%7,4	2,74
31. Parça yöresel/kültürel sözcüklerden arındırılmış mı?	23	%85,2	3	%11,1	1	%3,7	2,81
32. Parça ikilemelerden arındırılmış mı?	18	%66,7	3	%11,1	6	%22,2	2,44
33. Parça devrik cümlelerden arındırılmış mı?	6	%22,2	3	%11,1	18	66,7%	**1,56**
34. Parça argo söyleyişlerden arındırılmış mı?	25	%92,6	2	%7,4	0	%0,0	2,93
35. Planı ve bitişi bakımından çocukta başka bir kitap okuma isteği uyandırıyor mu?	10	%37,0	13	%48,1	4	%14,8	**2,22**
36. Resimler renkli mi?	26	%96,3	0	%0,0	1	%3,7	2,93
37. Resimler ön planda mı?	15	%55,6	2	%7,4	10	%37,0	**2,19**
38. Sayfaların resim-yazı oranı uygun mu?	13	%48,1	0	%0,0	14	%51,9	**1,96**
39. Resimle metin uyumlu konumlandırılmış mı?	24	%88,9	1	%3,7	2	%7,4	2,81
40. Resimler oluğa uygun yerleştirilmiş mi?	25	%92,6	1	%3,7	1	%3,7	2,89

41. Resimler metni tamamlayıcı nitelikte mi?	11	%40,7	6	%22,2	10	%37,0	**2,04**
42. Resimler metni açıklayıcı ve yorumlayıcı nitelikte mi?	9	%33,3	8	%29,6	10	%37,0	**1,96**
43. Kitapta kullanılan resimler ilgi çekici mi?	14	%51,9	11	%40,7	2	%7,4	2,44
44. Özel gereksinimi olan bireyi betimleyen resimler var mı?	15	%55,6	5	%18,5	7	%25,9	2,30
45. Resimlerde ayrıntılara dikkat edilmiş mi?	10	%37,0	9	%33,3	8	%29,6	**2,07**
46. Resimler hikaye boyunca tutarlılık gösteriyor mu?	25	%92,6	2	%7,4	0	%0,0	2,93

İç yapı özellikleri içinde yer alan özel gereksinimli olma durumu ile ilgili maddelere (12,13,14,15,16,17,44) bakıldığında "özel gereksinimi olan karakterin olumlu kişilik özelliği taşıması" ve "özel gereksinimi olan bireyi betimleyen resimlerin bulunması" dışında kalan maddelerin yetersiz puan aldığı görülmektedir.

Yapılan inceleme ek olarak ele alınan her çocuk kitabının yeterlilik ortalamaları hesaplanmıştır. Dış yapı başlığı altında genel olarak 3 yapıt yeterli, 9 yapıt kısmen yeterli, 15 yapıt yetersiz; iç yapı başlığı altında altında 13 yapıt yeterli, 5 yapıt kısmen yeterli, 9 yapıt yetersiz bulunmuştur. Hikayelerin genel ortalamalarına bakıldığında ise 11 yapıt yeterli, 5 yapıt kısmen yeterli, 11 yapıt ise yetersiz düzeyde bulunmuştur.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, özel gereksinimli olma durumunu anlatan 6-8 yaş arası Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarının iç ve dış yapı özelliklerinin bir çocuk kitabının taşıması gereken çocuk edebiyatı ölçütlerini ne derece karşıladığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Kitaplarda ele alınan yetersizlik türlerine bakıldığında, çoğunlukla (n=9) hareket engelinin işlendiği görülmektedir. Bu bulgu alanyazın ile paralellik göstermektedir (Leininger, Dyches, Prater & Heath, 2010). Ancak kitapların hiçbirinde çoklu yetersizlik, hiperaktivite, travmatik beyin hasarı gibi çeşitli yetersizlik türleri olan karakterlere rastlanmamıştır. Yanı sıra kitapların büyük çoğunluğunun yetersizlik türünü tanıtmak amacıyla açık ve tam ifadelere yer vermediği dikkat çekmektedir. Örneğin, incelenen kitaplardan birinde görme yetersizliğini açıklamak için yalnızca "Karmiş'in rüyasında her şey simsiyahmış." ifadesi yer almaktadır. Yetersizlik durumunu çocuğun seviyesine uygun, gerçekçi ve doğru bir şekilde anlatmak oldukça önemlidir. Kitaplardaki özel gereksinimi olan karakterler insan ya da hayvan olarak yer almaktadır. Bu karakterlerin hem yazılı ifadelerde hem de resimlerde yapıcı, arkadaş canlısı ve iyimser olduğu görülmektedir. Özel gereksinimi olan

karakterlerin güçlüklerle başa çıkabilen ve yetenekleri olan bireyler olması alanyazındaki bulgularla paralellik göstermektedir (Gönen vd., 2015). Geliştirilen veri toplama aracına göre kitaplar, toplam 77 maddeden 40 tanesi için yeterli, 3 tanesi için kısmen yeterli ve 34 tanesi için de yetersiz görülmüştür. Sonuçlar incelendiğinde kitapların gerek dış yapısal, gerekse iç yapısal özellikleri açısından bazı eksikliklerinin olduğu fark edilmiştir.

Dış yapı ile ilgili yetersiz puan alan maddeler; sayfaların temizlenebilir olması (1,67); kapak resminin kitabın konusuyla uygun olması (2,19); kapaktaki resmin kitabın içinde de geçiyor olması (2,22); kitabın iç kapağında resim bulunması (1,22); ön kapakta kitabın konusunun yazması (1,37); ön kapakta hitap ettiği yaş grubunun yazması (1,59); ön kapakta eksik olan bilgilerin iç kapakta verilmesi (1,22); kitabın baskı sayısının bildirilmesi (2,04); arka kapakta kitabın fiyatının belirtilmesi (1,89); kitapta sözlük bulunması (1,00); yazar/yazarlar hakkında bilgilendirme yapılması (2,22); yazarın diğer yapıtlarının listelenmesi (1,96); yayınevinin diğer yapıtlarının listelenmesi (1,59); metnin dil uzmanı tarafından incelenmesi (1,30) ve metnin alan uzmanı tarafından incelenmesi (1,22)dir.

İç yapı ile ilgili yetersiz puan alan maddeler ise metinde zaman bildirilmesi (1,67); tema ile konunun birbirini desteklemesi (2,22); özel gereksinimli olma durumunun açıklanması (1,89); özel gereksinime yönelik terminolojinin doğru kullanılması (1,85); ele alınan özel gereksinim türünün yalın bir şekilde tanıtılması (1,70); özel gereksinimi olan bireyin toplumsal bütünleşmesini arttırıcı çıkarımlar yapılması (2,00); özel gereksinimi olan bireylere karşı olumlu tutum geliştirilmesinin sağlanması (2,07); kitabın akışının iyi planlanması (2,19); bilinmeyen sözcüklerin anlamlarının aynı sayfada açıklanması (1,00); cümlelerin tek bir özne ve yüklemden oluşması (1,89); ses tekrarlarına yer verilmesi (1,37); paragrafların yaş grubuna uygun uzunlukta olması (2,00); parçanın devrik cümlelerden arındırılması (1,56); kitabın çocukta başka bir kitap okuma isteği uyandırıyor olması (2,22); resimlerin ön planda olması (2,19); sayfalardaki resim-yazı oranının uygun olması (1,96); resimlerin metni tamamlayıcı nitelikte olması (2,04); resimlerin metni açıklayıcı ve yorumlayıcı nitelikte olması (1,96) ve resimlerde ayrıntıya dikkat edilmesi (2,07)dir.

Elde edilen maddelerden yola çıkılarak yazarlar, yayınevleri ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir: Araştırma sürecinde, çocuklar için yayınlanan kitaplar arasında özel gereksinimli olma durumunu işleyen kitapların oldukça sınırlı bir oranı olduğu fark edilmiştir. Farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda incelenen çocuk kitaplarının çok daha fazla olduğu (Blaska, 2004), bu nedenle çalışmaların tek bir yetersizlik türünü ele alan çalışmalar üzerinde yoğunlaşabildiği görülmektedir (Golos & Moses, 2011). Özel gereksinimli olma, toplumda azınlıkta olma gibi hassas ve duyarlı olunması gereken konuları ele alan kitapların basımı için yazarlara çeşitli imkan ve teşvikler sunulabilir.

Geliştirilen veri toplama aracında özel gereksinimle ilgili olan soruların pek çoğunun yetersiz düzeyde olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli olma durumunu işleyen kitapların nitelikli sayılması için hem edebi olarak başarılı olması hem de özel gereksinimi tanıtma, ilgili karakteri nitelikli bir şekilde tasarlama konularında başarılı olması gerekir. Bu sonuçtan yola çıkarak 'özel gereksinimli olmak' gibi hassas ve alan bilgisi gerektirecek konularda kitabın bir eğitim (alan) uzmanı tarafından incelenmesi ve düzenlenmesi faydalı olabilir.

Çocuk kitaplarına yönelik yazar, yayınevi ve ilgili uzmanların görüş birliğiyle ortak kriterler oluşturulabilir. Bu kriterler kalite standartları haline getirilip çocuk edebiyatının daha nitelikli çıktılar vermesi amacıyla belirleyici konuma getirilebilir.

Kitapların daha erken yaşlara hitap etmesini sağlayacak unsurlar geliştirilebilir. Erken çocukluk dönemi için sayfalarda gizli kısımlar, hareket ettirilebilen bölümler ya da 2 boyutlu parçalar tasarlanıp özel gereksinim daha fonksiyonel ve eğlenceli bir şekilde ele alınabilir. Son olarak yerli yayınlara ağırlık verilmesinin de ilgili kitapların niteliğini arttırabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bazı sınırlıkları bulunmaktadır. İncelenen kitaplar içerisinde bir kitapta özel gereksinime yönelik 10 ayrı hikaye bulunması nedeniyle bu hikayelerin dış yapı (biçimsel) özellikleri aynı puanları almıştır. Bu alanda eser sayısının az olması sebebiyle ilgili kitap, araştırma sonucunu etkileyen büyük bir faktör olmuştur. Araştırmanın bir başka sınırlılığı ise geliştirilen ölçü aracının yalnızca özel eğitim alanında uzman bir akademisyen tarafından incelenmiş olması,

çocuk edebiyatı alanında uzmanların görüşünün alınmamış olmasıdır. İleri araştırmalarda konuyu derinlemesine incelemek amacıyla çocuk kitapları üzerine nitel araştırmalar desenlenebilir; özel gereksinimli karakteri bulunan ya da özel gereksinimli olma durumunu konu edinen Türkçe çocuk kitaplarında konuların nasıl işlendiğini daha ayrıntılı incelemek amacıyla içerik analizi yapılabilir. Bu alanda yazılmış kitaplara yönelik satış oranları ile okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin sınıflarında bu tür kitaplara ne kadar yer verdiği gibi konular araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Blaska, J. (2004). Children's literature that includes characters with disabilities or illnesses. *Disability Studies Quarterly, 24*(1).

Bulut, P. & Kuşdemir, Y. (2013). Tübitak tarafından yayınlanan çocuk kitaplarının içerik özelliklerinin incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(12), 215-226.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th edition). Sage Publication.

Çakmak-Güleç, H. & Geçgel, H. (2006). *Çocuk edebiyatı: Okul öncesinde edebiyat ve kitap*. Ankara: Pegem Akademi.

Çeçen, M.A. & Aydemir, F. (2011). Okul öncesi hikâye kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16),185-194.

Çiftçi, F. (2013). Çocuk edebiyatında yaş gruplarına göre kitaplar ve özellikleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1), 125- 137.

Çuhaloğlu-İmrak, H. & Sığıtmaç, A. (2011). Kaynaştırma uygulanan okul öncesi sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood, 3*(1), 38- 65.

Demircan, C. (2006). Tübitak çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 12- 27.

Demirel, Ş., Çeçen, M.A., Seven, S., Tozlu, N. & Uludağ, M.E. (2010). *Edebi metinlerle çocuk edebiyatı.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, A. (2015). Türk çocuk yazını eserlerinin iç ve dış yapısal özellikleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

Doğan, Ç. (2015). Sevim Ak'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ögeleri yönünden incelenmesi ve Türkçe eğitimine katkısı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Dyches, T.T. & Prater,M.A. (2000). *Developmental disability in children's literature: Issues and annotated bibliography*. Arlington, VA: Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.

Eratay, E. & Sazak-Pınar, E. (2006). Genel eğitim sınıflarındaki zihinsel engelli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(2), 24- 47.

Erdoğan-Horosan, A. (2015). Zeynep Cemali'nin çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ögeleri açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Gönen, M., Dursun, A., Topçu-Bilir, Z., Tarman, I. & Nur, I. (2005). A study on the depiction of disability in illustrated story boks. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala, 50*, 275-292.

Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z. & Kahve, Ö. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(4), 724-735.

Golos, D. B., & Moses, A. M. (2011). Representations of deaf characters in children's picture books. *American Annals of the Deaf, 156*(3), 270-282.

Grenby, M.O. (2008). *Children's literature*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Gürdal-Ünal, A. (2011). *Türk çocuk edebiyatında engellilik 1969-2009*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

Işıtan, S. (2016). Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları. *International Periodical fort he Languages, Literature and History of Turkish of Turkic, 11*(4), 471-492.

Karadağ, F., Yıldız-Demirtaş, V. & Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*, 191- 215.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (8. baskı). Ankara: Nobel Yayın.

Karataş. E. (2014). Çocuk edebiyatında "karakter" kavramı. *Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33*, 60- 79.

Karatay, H. (2011). Karakter Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanımı. *International Periodical For the Languages, Terature and History of Turkish or Turkic, 6*(1), 1439- 1454.

Kardaş-Koçak, M. (2017). 2000-2014 yılları arasında okul öncesi dönem çocukları için yayınlanmış olan hikâye kitaplarının dış yapı, iç yapı ve resimleme nitelikleri açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

Kaymaz, Ç. (2017). Özel gereksinimliliği içeren Türkçe ve çeviri resimli çocuk kitaplarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kıbrıs, İ. (2000). *Yeni yüzyıl için çocuk edebiyatı*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

Kuru, S. (2016). Ayşe Yamaç'ın çocuk romanlarının değerler eğitimi ve dil zenginliği açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Külük, C.Ş. (2013). Resimli çocuk kitaplarının nitelik sorunsalı ve çocuğun sanat eğitimi sürecindeki yeri: "Delioğlu'nun resimlediği yapıtlar üzerine bir inceleme". *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 393-417.

Lausley, K.M. & Heflin, L.J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(3), 183-193.

Leininger, M., Dyches, T. T., Prater, M. A., & Heath, M. A. (2010). Newbery award winning books 1975-2009: How do they portray disabilities?. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*(4), 583-596.

Lynch-Brown, C. & Tomlinson, C.M. (1998). *Essentials of children's literature*. (3.baskı). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C. & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs, 10*, 74–81.

Oğuzkan, A.F. (1997). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı.* Ankara: Emel Yayıncılık.

Patton, M.Q. (2001). *Qualitative research & Evaluation methods*. (3.baskı). London: Sage Publications.

Pektaş, D. (2015). Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarındaki dil sanatlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Sever, S., Adıgüzel, Ö., Dilidüzgün, S. & Öztürk, A. (2013). *Okul öncesinde çocuk edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Sever, S. (2002). Çocuk kitaplarında yansıtılan şiddet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32*(1-2), 25- 37.

Şeref, G. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik masal kitaplarındaki illüstrasyonların incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Şirin, M.R. (1994). *99 soruda çocuk edebiyatı.* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Toran, M. & Dilek, A. (2017). *Çocuklar ve kitaplar: Piaget'nin oyun kuramına göre bir değerlendirme. Yaşadıkça Eğitim, 31*(1), 41-54.

Turla, A. & Tür, G. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. (1.baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Ulutepe, Z. (2010). Okul öncesi dönem hikaye kitabı resimlemelerinin tasarım ilkelerine uygunluğunun incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yıldız-Demirtaş, V. (2016). Popüler çeviri çocuk romanlarının içerik bakımından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 36*, 435-466.

EK1. İncelenen Çocuk Kitapları Bibliyografyası

No	Kitabın Adı	Yayınevi	Kitabın Yazarı	Çeviren	Resimleyen	Türkiye'de İlk Basımı	İncelenen Baskısı	Sayfa Sayısı
K1	Bana Özürlü Deme	Erdem Yayınları	Thomas Pat	Özlem Mumcuoğlu	Lesley Harker	Eylül 2011	1.(Son Basım)	22
K2	Barış'ın Gezintisi	TÜBİTAK Yayınları	Laurie Lears	Mine Özyurt-Kılıç	Karen Ritz	Eylül 2015	1.(Son Basım)	34
K3	Bay Endişe	TÜBİTAK Yayınları	Holly L. Niner	Mine Özyurt-Kılıç	Greg Swearing	Eylül 2015	1.(Son Basım)	34
K4	Cemile Arkadaşına Yardım Ediyor	Kaknüs Yayıncılık	Aline de Petingy	Seda Darcan-Çiftçi	Nancy Delvaux	-	-	16
K5	Bende Disleksi Var	TÜBİTAK Yayınları	Jeniffer Moore-Mallinos	Ebru Kılıç	Marta Fabrega	Aralık 2008	2.(Son Basım) Ekim 2011	31
K6	Duymamak Böyle Bir Şey	TÜBİTAK Yayınları	Jeniffer Moore-Mallinos	Özden Hanoğlu	Marta Fabrega	Ekim 2011	1.(Son Basım)	33
K7	Elimde Değil	TÜBİTAK Yayınları	Holly L. Niner	Mine Özyurt-Kılıç	Merly Treatner	Eylül 2015	1.(Son Basım)	34
K8	Engelsiz Masallar (10 Masal)	Kayalıpark Yayınları	Ayşegül Sözen Dağ	-	Mümine Yeşilmen	Ocak 2017	1.(Son Basım)	78
K18	Elimdeki Kelimeler	Desen Yayıncılık	Benedicte Gourdon	Özden Tuna	Malika Fouchier	Kasım 2011	1.(Son Basım)	32
K19	Farklı ama Aynı	YKY Yayıncılık	Feridun Oral	-	Feridun Oral	Ocak 2015	4.(Son Basım) Ocak 2017	24
K20	Kanatsız Arı Mu	Elma Yayınevi	Ahmet Şerif İzgören	-	Pervin Özcan	Şubat 2016	2.(Son Basım) Ağustos 2016	35

K21	Kısa Kulaklı Tavşancık	YKY Yayınları	Julia Liu	Çiğden Kaplangı	Leo Tang	Mart 2015	3.(Son Basım) Şubat 2017	35
K22	Kurşun Asker	Polat Kitapçılık	-	-	Ercan Dinçer	-	2015	16
K23	Pembe Karga	YKY Yayınları	Helga Bansch	Dürrin Tunç	Süreyya Erdoğan	Ocak 2017	1.(Son Basım)	22
K24	Şuşu, Can ve Dörtteker	Sev yayıncılık	Yıldıray Karakiya	-	Başak Günaçan	Ağustos 2014	2.(Son Basım) Ocak 2016	26
K25	Tekerlekli Sandalye	Nar Yayıncılık	Bestami Yazgan	-	Kemal Yargıcı	Nisan 2013	-	16
K26	Tek Gözlü Kedi	KÖK Yayıncılık	Serpil Ural	-	Serpil Ural	-	5.(Son Basım) Aralık 2009	16
K27	Yapabilirim!	TÜBİTAK Yayınları	Jeniffer Moore-Mallinos	Ebru Kılıç	Marta Fabrega	Aralık 2008	2.(Son Basım) Ekim 2011	31

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Cilt 3 Sayı 2 Ekim 2019 s.514-540

Journal of Early Childhood Studies
Volume 3 Issue 2 October 2019 pp.514-540

5-7 yaş grubu çocukların geometri becerilerinin incelenmesi*

Investigation of geometry skills of 5-7 years old children

Türker Sezer[1], Yıldız Güven[2]

Makale Geçmişi
Geliş : 14 Ağustos 2019
Düzeltme : 16 Eylül 2019
Kabul : 17 Eylül 2019
Çevrimiçi : 18 Eylül 2019

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Öz: Bu araştırmada, 5-7 yaş grubu çocukların geometri becerilerinin yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma kapsamında ve tarama modeline uygun olarak tasarlanan araştırmanın evrenini, İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan, okul öncesi eğitim kurumlarına ve ilkokulların 1.sınıfına devam eden 5-7 yaş grubu çocuklar (333'ü 5 yaş, 210'u 6 yaş ve 211'i 7 yaş) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Erken Geometri Beceri Testi" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, yaş değişkenin çocukların geometri becerileri üzerinde farklılık oluşturduğu, cinsiyet değişkeninin ise herhangi bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. 5-7 yaş grubu çocukların, şekillerin tipik (prototip) örneklerini ayırt etmede sorun yaşamadıkları; ancak şekil seçiminde şekillerin atipik ve geçersiz örneklerinden etkilendikleri belirlenmiştir. Ayrıca şekil seçiminde çocukların daha çok görsel eşleştirme yapmalarının yanı sıra şekillerin basit özelliklerine yönelik eşleştirmeler yaptıkları da tespit edilmiştir. Araştırmada Clements ve diğerlerinin (1999) ileri sürdüğü tanıma öncesi dönemin (pre-recognitive) ve bütünleşik (syncretic) düzeyin varlığına yönelik kanıtlar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk matematik eğitimi; Geometri becerileri; Temel geometrik şekiller; Üç boyutlu şekiller

Article History
Received : 14 August 2019
Revised : 16 September 2019
Accepted : 17 September 2019
Online : 18 September 2019

Article Type
Research Article

Abstract: In this study, it was aimed to examine geometric skill levels of children in the specified age group in terms of age and gender. The sample, which is designed in quantitative research scope and line with survey model, consists of 5-7 year-old children (333 five-year-old, 210 six-year-old and 211 seven-year-old) attending pre-schools and first grades in Istanbul. Data were obtained by "Personal Information Form" and "Early Geometry Skills Test". As a result of the research, it was determined that age make a difference in geometry skills of the children while the gender variable makes no difference. It was identified that 5-7 year-old children do not have any difficulty in distinguishing typical samples of the shapes; but in the shape selection task, they are affected by atypical and non-valid examples. It was also determined that besides visual matching children make matches related to the simple properties of shapes, too. As a result of the findings, evidences for the existence of the pre-recognitive and syncretic level, which Clements et al (1999) put forward, was obtained.

Keywords: Mathematic education in early childhood; Geometry skills; Basic geometric shapes; 3D shapes

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932187

Başlıca Yazar: Türker Sezer

* Bu makale ilk yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

[1] Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, sezer_t@ibu.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0898-4887
[2] Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, yguven@marmara.edu.tr, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-5120-7381

Atıf için/To cite this article:
Sezer, T., & Güven, Y. (2019). 5-7 yaş grubu çocukların geometri becerilerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 514-540. doi:http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932187

SUMMARY

Introduction

Geometry needs to be addressed starting from early ages because it includes both concrete objects and shapes and contributes to learning mathematics. In order to do this, the development of geometric thinking in children should be understood (Olkun and Toluk Uçar, 2007). In recent years, the theory that is most widely utilized in the world for the development of geometric thinking skills in children is van Hiele's theory (Aslan and Aktaş-Arnas, 2007; Olkun and Toluk Uçar, 2007). According to van Hiele, there are five phases in the acquisition of geometric information (van Hiele, 1986, 1999). Although van Hiele's research is based on a educational basis, it seems to neglect young children. Both van Hiele's theory and the majority of their research focused on secondary school students and students in upper grades (van Hiele, 1986).

Over the last decade, research in the field of preschool mathematics in Turkey has focused on skills such as numbers, counting and arithmetic operations (Aktaş-Arnas, 2002; Akuysal-Aydoğan and Şen, 2011; Develi and Orbay, 2003; Erbay, 2009; Kırlar, 2006; Ömercikoğlu, 2006; Önkol, 2012; Poyraz and Turhan, 2006; Sezer and Güler-Öztürk, 2011; Taşkın, 2012; Turhan, 2004; Yiğit, 2008). In addition, studies investigating primary and secondary school students' geometry skills were densely concentrated on fourth graders and students in higher grades (Akbay Şener, 2012; Erdoğan, Akkaya and Akkaya Çelebi, 2009; Kılıç, Köse, Tanışlı and Özdaş, 2007; Terzi, 2010; Tutak, 2008; Ubuz, 1999; Yılmaz, 2011). These studies indicate that geometry skills of students are neglected in preschool and early school years (up to 4th grade) and this finding is compatible with the literature.

Since there is a lack of information and data on the development of geometric thinking levels in young children, findings that will be obtained from new studies can provide some insight about children's recognition of basic shapes (Siew-Yin, 2003). For this reason, comparative studies are required in teaching geometry during early childhood years (Clements et al., 1999; Ness, 2001; Schrier, 1994; Siew-Yin, 2003). In this context, this study aimed to examine the geometry skills of 5-7 year old preschoolers and first graders based on age and gender variables.

Method

The quantitative study was designed by utilizing the survey model. The study group was composed of a total 754 5-7 year-old children (333 five-year-olds, 210 six-year-olds and 211 seven-year-olds) attending MoNE affiliated state and private preschools and primary schools in Anatolian part of Istanbul. Study data were obtained by "Personal Information Form" and "Early Geometry Skills Test (EGST)" developed by the researcher. Descriptive statistics (percentage, frequency, mean) and difference tests (t test, analysis of variance) were used during data analysis.

Results

A significant difference was identified in mean EGST scores according to children's age ($F_{(2,751)}$=338,441, p< .05). The significant difference in the mean scores of EGST was found to be in favor of 6 year old children between 5 and 6 year old children; in favor of 7 year old children between 5 and 7 year old children and in favor of 7 year old children between 6 and 7 year old children. It was identified that the majority of children in the 5-7 age group named typical basic shapes and had problems distinguishing shapes among typical, atypical and invalid examples. It was determined that children's ability to draw shapes increased with age. It was also found that children knew characteristics of shapes such as edge and corner and exhibited the ability to mentally rotate shapes (although it was lower for 5 year olds).

In addition to these findings, children were found to be able to create new shapes by combining and dividing them. Furthermore, it was found that children in the 5-7 age group could name three-dimensional shapes. It was determined that the skill of repeating patterns developed with age, but the perspective-taking skills were found to be low in all age groups. It was also observed that the children predicted the two-dimensional trace of a three-dimensional object on paper. Based on these findings, it can be argued that gender is not a statistically significant factor which affects children's geometry skills (t=1,426, p> .05).

Conclusion and Discussion

The results of the study present a significant difference in mean EGST scores of 5-7 year old children based on age. Relevant literature indicates similar results (Aktaş-Arnas and Aslan, 2010; Clements et al., 1999; Hannibal, 1999; Hung and Fang, 2010; Rosser, Campbell and Horan, 1986).

It was determined that children were able to distinguish typical (prototype) samples of triangles, squares, rectangles and circles. Research shows that the ability to match shapes is visual and prototype based (Clements et al., 1999; Hannibal, 1999; Siew-Yin, 2003). When non-typical examples of shapes were presented together with typical examples, shape characteristics such as ratio, rotation, openness and closeness affected the ability of children in this age group in distinguishing shapes. Similar results were obtained in various other studies (Aktaş-Arnas and Aslan, 2005, 2010; Aslan and Aktaş-Arnas, 2007; Clements et al., 1999; Fisher et al., 2013; Hannibal and Clements, 2000; Kesicioglu, 2011; Siew-Yin, 2003).

It had already been concluded that children did not name shapes by looking at the whole, but also evaluated shape characteristics (edge-corner) (Clements et al., 1999; Hung and Fang, 2010; Siew-Yin, 2003). In addition, the result obtained in this study, which presented that children create new shapes by combining or dividing them, is a significant finding. This skill affects children's ability to define, use and visualize shapes (Clements, Wilson and Sarama, 2004).

It was found that children had a high level of success in shape-base relationships, but their ability to take perspective was generally low, although it increased with age. The findings of other studies also confirmed that children's perspective-taking skills were low in the early period (Aaten et al., 2011; Rigal, 1996).

In conclusion, the study supports the thesis of Clements et al. (1999) stating that there is a pre-recognitive level before the visual level, and that the level that van Hiele has determined as visual level should be conceptualized as the syncretic level. It is suggested that information based on verbal explanation and imaginary information are sythesized and they interact with each other (Aslan and Aktaş-Arnas, 2007; Clements and Battista, 1992; Clements et al., 1999; Koleza and Giannisi, 2013; Siew-Yin, 2003). Children who participated in the research were able to visually distinguish shapes as well as presenting verbal information about the properties of shapes such as corners and edges.

GİRİŞ

Matematiğin bir alanı olan geometri şekilleri, boyutu, pozisyonu, yönü ve hareketi içeren, içinde yaşadığımız fiziksel dünyayı tanımlayan ve sınıflandıran bir kavramdır (Copley, 2000). Bir başka tanımda, geometri uzayda nesnelerin mekânsal özellikleri, ilişkileri ve dönüşümleri çalışması olarak ifade edilmiştir (Clements ve Battista, 1992). Öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyayı analiz etmelerine ve yorumlamalarına olanak sağlar (Özerem, 2012; Pesen, 2003). Diğer bir yandan eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişiminde önemli rol oynar (Hacısalihoğlu, Mirasyedioğlu ve Akpınar, 2003; Pesen, 2003).

Geometri öğretimi, gelişimsel olarak uygun ve çocukların dikkatini çeken programlarla bütünleştirilerek gerçekleştirilmelidir (Schrier, 1994). Geometrinin hem somut cisimler hem de şekilleri içermesi ve matematik öğrenimine olan katkısı nedeniyle daha erken yaşlardan itibaren ele alınması gerekir. Bunun yapılabilmesi için öncelikle çocukta geometrik düşüncenin nasıl geliştiği bilinmelidir (Olkun ve Toluk Uçar, 2007). Çocukların geometrik şekil kavramı üzerine odaklanan araştırmalar 1950'lerde başlamıştır. Piaget ve Inhelder "*The Child's Conception of Space*" başlıklı kitaplarında çocukların geometrik gelişiminde üç aşama olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu aşamalar; a) Topolojik (topological), b) İzdüşümsel/projektif (projective), c) Öklid (Euclidean) şeklinde sıralanmıştır (Piaget ve Inhelder, 1967). Son yıllarda çocuklarda geometrik düşünme becerisinin gelişimi adına dünyada yaygın bir şekilde kullanılan teori van Hiele'nin teorisidir (Aslan ve Aktaş-Arnas, 2007; Olkun ve Toluk Uçar, 2007). van Hiele'ye göre geometrik bilgi kazanımı beş düzeye ayrılmaktadır (van Hiele, 1986, 1999). van Hiele'nin geometrik düşünme düzeylerinin ilki görsel düzeydir ve bu düzeyde şekiller görünüşlerine göre değerlendirilir. İkinci düzey olan analitik düzeyde bir şekil sahip olduğu özellikler ile değerlendirilir. Şekillerin özellikleri ve bileşenleri analiz edilir; özellikler ve kurallar deneysel olarak keşfedilir. İnformal çıkarım düzeyi üçüncü düzeydir ve şekillerin özellikleri mantıksal olarak düzenlenir. Dördüncü düzeydeki bir öğrenci aksiyom, teorem ve tanımlara dayalı olarak yapılan bir ispatın anlam ve önemini kavrayabilir ve buna yönelik bir anlayış geliştirir. Beşinci ve en ileri düşünme düzeyindeki bir kişi değişik aksiyomatik sistemler arasındaki farlılıkları anlayabilir (Altun, 1998; Crowley, 1987; Fuys, Geddes, Lovett ve Tischler, 1988; Hoffer, 1981; Olkun ve Toluk Uçar, 2007; Pesen, 2003; Szinger, 2008; Usiskin, 1982; van Hiele, 1986, 1999). Dördüncü ve beşinci düzeye orta ve yükseköğretim seviyesinde ulaşılmaktadır (Szinger, 2008).

van Hiele'nin araştırması eğitimsel bir temel üzerine yapılandırılmış olmasına rağmen küçük çocukların bu anlamda ihmal edildiği anlaşılmaktadır. Teorinin orijinalinde ve yaptıkları

araştırmaların çoğunluğunda odak nokta olarak ortaokul ve daha ötesi incelenmiştir (van Hiele, 1986). Geometri ve mekânsal düşünme becerilerine erken çocukluk eğitiminde gereken önem verilmemektedir (Sarama ve Clements, 2003).

Türkiye'de son on yılda okul öncesi dönemde matematik alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmalarda çoğunlukla sayı, sayma ve işlem gibi becerilerin araştırıldığı görülebilir (Aktaş-Arnas, 2002; Akuysal-Aydoğan ve Şen, 2011; Develi ve Orbay, 2003; Erbay, 2009; Kırlar, 2006; Ömercikoğlu, 2006; Önkol, 2012; Poyraz ve Turhan, 2006; Sezer, 2008; Sezer ve Güler-Öztürk, 2011; Sezer, Güral, Güven ve Efe-Azkeskin, 2013; Taşkın, 2012; Turhan, 2004; Yılmaz, 2006; Yiğit, 2008). Şekil ve sayı kavramlarının birlikte incelendiği (Sancak, 2003; Ölekli, 2009; Yalım, 2009), ayrıca çocukların matematik becerilerinin incelenmesi adı altında çeşitli beceriler araştırılmıştır (Dere, 2000; Ergün, 2003; İrkörücü, 2006; Köse, 2005; Polat-Unutkan, 2007; Sarıtaş, 2010). Çocukların geometri becerilerinin araştırıldığı çalışmalarda sadece şekil seçme becerisi ele alınmıştır (Çalıkoğlu Bali ve Boz, 2004; Sancak, 2003; Yalım, 2009). Ayrıca ilkokul ve ortaokullarda bulunan öğrencilerin geometri becerilerinin incelendiği araştırmalar çoğunlukla ilkokul 4. sınıf ve sonrasına yöneliktir (Akbay Şener, 2012; Çelebi Akkaya, 2006; Erdoğan, Akkaya ve Akkaya Çelebi, 2009; Kılıç, Köse, Tanışlı ve Özdaş, 2007; Terzi, 2010; Tutak, 2008; Ubuz, 1999; Yılmaz, 2011). Bütün bu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, okul öncesi dönem ve ilkokulun 4. sınıfına dek öğrencilerin geometri becerilerinin ihmal edildiği ve bu durumun alan yazınla uyumlu olduğu görülmektedir.

Bu yüzden öğretmenler ve programcılar sık sık erken çocukluk sınıflarındaki çocukların çok az ya da basit şekilleri tanımlama bilgilerinin hiç olmadığını zannetmektedirler (Thomas, 1982: akt. Clements, Swaminathan, Hannibal ve Sarama, 1999). Açık bir biçimde bu düşünce yanlıştır. Okul öncesi sınıflarındaki çocuklar, geometrik şekillerin temel formlarına yönelik bilgilerini kâğıt-kalem çalışmalarında bile sergileyebilirler. Öğretim, bu bilgileri inşa ederek çocukların daha öteye geçmelerini sağlamalıdır. Öğrencilerin görsel düzeyden öteye geçememelerinin sebebi, erken yaşlarda geometriye yönelik problem durumlarının sunulmamasından kaynaklanmaktadır (van Hiele, 1987: akt. Clements vd., 1999).

Öğretmenlerin çok azı şekillerin isimlendirilmesi, fark edilmesi, materyaller kullanılarak geometrik inşa çalışmaları içerisinde, çocukların becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmaktadır (Aydın, 2009). Clements (1999a), çocukların okula temel geometrik bilgiyle geldiklerini ama uygulamaların çocuklarda hali hazırda var olan kavramların kavramsal değişimlerini sağlayamadığını belirtmiştir. Çocukların geometri ile ilgili bilgilerini geliştirmek için erken çocukluk sınıflarında çok

az fırsat olmasından dolayı, okulda çocukların çoğuna geometrik ve mekansal düşünmelerini desteklemek için kapasitelerini geliştirecek geometri etkinlikleri sunulmamaktadır. Çünkü öğretmenler genellikle geometri öğretiminde şekillerin görsel tipik (prototip) örneklerini kullanmakta ve şekillerin atipik örneklerine yer vermemektedir (Siew-Yin, 2003). Çarpıcı bir örnek olarak geometrik şekillerin öğretimini temel alan dergi, kitap ve CD'lerde çoğunlukla geometrik şekillerin tipik örneklerinin sunulduğu saptanmıştır. Şekillerin öğretiminde, basıklık, çarpıklık, konum ve boyut gibi özellikleri içeren atipik örneklere ise çok az yer verildiği belirlenmiştir (Aslan ve Aktaş-Arnas, 2007). Oysaki öğrencilerin kavram kazanımında atipik örneklerin kullanılması onların kavram düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenin öğrencisinin geometrik düşünme düzeyi hakkında bilgi edinmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Tsamir, Tirosh, ve Levenson, 2008). Şekillere yönelik sunulan sınırlı örneklerin çocukların geometrik şekiller ile ilgili oluşturdukları şemaları engellediği ifade edilmiştir (Clements vd., 1999). Öğretmenlerin geometri öğretiminde şekillerin tipik, atipik ve geçersiz örneklerini birlikte kullanmaları gerekmektedir.

Geometrik düşünme düzeyleri bakımından çocukların gelişimine yönelik bilgi ve verinin yetersiz olmasından dolayı, yapılacak araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında, çocukların temel şekilleri fark etmelerindeki anlayışları konusunda bazı öngörüler elde edilebilir (Siew-Yin, 2003). Bu sebeple erken çocukluk yıllarında geometri öğretimine yönelik karşılaştırmalı araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Clements vd., 1999; Ness, 2001; Schrier, 1994; Siew-Yin, 2003). Bu bağlamda araştırmanın amacı, 5-7 yaş grubunda olan, okul öncesi eğitim ve ilkokul 1.sınıfa devam eden çocukların geometri becerilerinin yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma kapsamındadır ve tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Özel olaylar ve olgular arasında var olan ilişkileri belirleme, bir durumun karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkan standartları tanımlama, bu durumun doğasının anlaşılması için zaman içerisinde belirli bir noktada veri elde edilmesi amaçlandığı için tarama modeli bu araştırmaya uyundur (Cohen, Manion ve Morrison, 2005; Karasar, 2013).

Çalışma Grubu

İstanbul ili Anadolu yakasındaki 14 ilçe arasından kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önüne alınarak Ataşehir, Kadıköy ve Maltepe ilçeleri seçilmiştir. Daha sonra araştırmanın çalışma grubu İstanbul

ili Anadolu yakasında yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına ve ilkokulların 1.sınıflarına devam eden, normal gelişim gösteren 5, 6 ve 7 yaş grubunda bulunan toplam 754 çocuktan oluşturulmuştur. Araştırmaya 5 yaş grubundan 333 (% 44,2), 6 yaş grubundan 210 (% 27,9) ve 7 yaş grubundan 211 (% 28) çocuk katılmıştır. Ayrıca 5 yaş grubunun ay ortalaması 64,11, 6 yaş grubunun ay ortalaması 73,52 ve 7 yaş grubunun ay ortalaması 85,47'dir. Çocukların 351' kız (%46,6) ve 403'ü (%53,4) erkektir. 157'si (%20,8) anasınıfına, 248'i (%32,9) anaokuluna ve 349'u (%46,3) ilkokul 1. sınıfa devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu" ve "Erken Geometri Beceri Testi (EGBT)" kullanılarak elde edilmiştir.

Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından, 5-7 yaş grubundaki çocukların ve ailelerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Bu form ile çocuk ve ailesi hakkında bilgi toplanması amaçlanmıştır. Formda çocuğun yaşı, cinsiyeti, devam ettiği okul türünü öğrenmeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

Erken geometri beceri testi

Araştırmacı tarafından, 5-7 yaş grubundaki çocukların geometrik düşünme becerilerinin belirlenmesinde kullanılmak üzere geliştirilen EGBT'de yer alan her bir madde için Kapsam Geçerlik İndeksi, .65'tir. Erken Sayı Testi ve Frostig Görsel Algılama Testi, 5-7 Yaş Grubu Çocuklar için EGBT'nin kriter geçerliği için kullanılmıştır. Testin toplam güvenirlik katsayısı için KR20 katsayısı .853'tür. Testinin iki yarısı arasında Pearson Korelasyon katsayısı .697'dir. Ayrıca testin ilk yarısı için Cronbach's Alpha değeri: .764 ve ikinci yarısı için: .856'dır. Bunların yanında testin test-tekrar test sonuçları Pearson Korelasyon katsayısı için: .898'dir. Test, 42 maddeden oluşmaktadır ve maddelerin puanlanması doğru-yanlış üzerine yapılandırılmıştır. Puanlama yapılırken; M1, M2, M3, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M35, M36, M37, M38, M40, M41 ve M42 için doğru cevap "1", yanlış cevap "0" olarak puanlanmaktadır. M4 (toplam sekiz puan), M5 (toplam sekiz puan), M6 (toplam sekiz puan), M7 (toplam altı puan), M39 (toplam dört puan) için değerlendirme puan anahtarına göre yapılarak toplam puanlar ile değerlendirilmektedir. Çocuklar ile bire bir uygulanan EGBT'nin uygulama süresi yaklaşık olarak 30-45 dakika arasında

değişim göstermiştir. Aşağıda testte yer alan maddelerin beceri grupları sunulmuştur (Sezer, 2015; Sezer ve Güven, 2016).

Tablo 1. EBGT'de yer alan beceriler, becerileri barındıran maddeler

Beceriler	Madde No	Beceriler	Madde No
2 Boyutlu şekillerin tipik örneklerini tanıma	(M1) (M2) (M3)	Şekil oluşturma 3 (çubuklar ile)	(M22) (M23) (M24)
2 Boyutlu Şekil seçme (tipik, atipik, geçersiz örnekler)	(M4) (M5) (M6) (M7)	Şekil-Zemin ilişkisi	(M25) (M26) (M27)
2 Boyutlu Şekil çizime	(M8) (M9)	3 Boyutlu şekilleri tanıma	(M28) (M29) (M30)
2 Boyutlu şekillerin özelliğini bilme (kenar-köşe)	(M10) (M11) (M12)		(M31) (M32)
Şekil döndürme	(M13) (M14)		(M33) (M34)
Şekil oluşturma 1 (zihinden)	(M15) (M16) (M17)	Örüntü	(M35) (M36) (M37)
Şekil ayırma	(M18) (M19)	Perspektif alma Bloklarla inşa	(M38) (M39)
Şekil oluşturma 2 (materyal ile)	(M20) (M21)	3 Boyutlu şekillerin yüzeyini tahmin etme	(M40) (M41) (M42)

Verilerin toplanması ve analizi

EGBT 2013-2014 eğitim-öğretim yılında çalışma grubuna dahil edilen okullarda uygulanmıştır. Ayrıca Kişisel Bilgi Formunda yer alan bilgilerin elde edilmesinde çocukların okul kayıtları yapılırken ailelerinden alınan bilgilere ulaşılmış ve demografik değişkenler bu uygulama ile oluşturulmuştur. Test uygulanırken okullarda uygun bir oda ya da uygun bir alana bir masa ve yan yana iki sandalye yerleştirilmiş ve testin uygulaması çocuklar ile bire bir gerçekleştirilmiştir. Uygulama toplam 754 çocukla yürütülmüştür. Testin uygulama süresi ortalama 30-40 dakika sürmektedir. Çocukların geometri becerileri yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenirken tanımlayıcı istatistikler (yüzde, frekans, ortalama) ve fark testleri (t testi, Varyans analizi) kullanılmıştır. Bunlara ek olarak istatistiksel önemlilik düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde 5-7 yaş grubundaki çocukların geometri becerileri yaş ve cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve bulgular sunulmuştur.

Tablo 2. Çocukların erken geometri beceri testi puan ortalamalarının yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları

	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	65159,257	2	32579,629	338,441	,000*
Gruplariçi	72294,049	751	96,264		
Toplam	137453,306	753			

**p<.001*

Tablo 2'ye göre EGBT'den alınan puan ortalamaları arasında çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{(2,751)}$=338,441, p< .05). Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Post Hoc çoklu karşılaştırma analizi yapılmış, Levene istatistiği ile verilerin dağılımına bakılmış ve verilerin homojen dağılmadığı (p< .05) belirlenerek Tamhane's 2 Testi yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuç Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 3. Çocukların erken geometri beceri testi puan ortalamalarının yaş değişkenine göre Tamhane's 2 testi sonuçları

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)	p
5 yaş	6 yaş	-16,76971	,000*
	7 yaş	-20,28648	,000*
6 yaş	5 yaş	16,76971	,000*
	7 yaş	-3,51677	,000*
7 yaş	5 yaş	20,28648	,000*
	6 yaş	3,51677	,000*

**p<.001*

Tablo 3 incelendiğinde, EGBT ortalama puanlarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın; 5 yaş grubu çocuklar ile 6 yaş grubu çocuklar arasında 6 yaş grubu lehine, 5 yaş grubu çocuklar ile 7 yaş grubu çocuklar arasında 7 yaş grubu lehine ve 6 yaş grubu çocuklar ile 7 yaş grubun çocuklar arasında 7 yaş grubu lehine olduğu bulunmuştur. Aşağıda EGBT'de yer alan sorulara çocukların verdikleri cevapların yüzdeleri ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Şeklin tipik örneğini isimlendirme sorularının (M1, M2, M3) yaş değişkenine göre yüzde değerlerine bakılmış; 5 yaş grubunun % 97,9'unun, 6 yaş grubunun % 100'ünün ve 7 yaş grubunun % 100'ünün karenin tipik örneğini, 5 yaş grubunun % 90,7'sinin, 6 yaş grubunun % 99,5'inin ve 7 yaş grubunun % 99,1'inin dikdörtgenin tipik örneğini, 5 yaş grubunun % 96,1'inin, 6 yaş grubunun %99,5'inin ve 7 yaş grubunun % 99,5'inin dairenin tipik örneğini doğru isimlendirdikleri bulunmuştur.

Şeklin tipik, atipik ve geçersiz örneklerini ayırt etme sorularının (M4, M5, M6, M7) yaş değişkenine göre ortalamaları incelenmiştir. Üçgen için 5 yaş grubunun ortalama puanı: 1,73, 6 yaş grubunun: 4,07 ve 7 yaş grubunun: 3,82'dir. Kare için 5 yaş grubunun ortalama puanı: 3,71, 6 yaş grubunun: 4,46 ve 7 yaş grubunun: 4,67'dir. Dikdörtgen için 5 yaş grubunun ortalama puanı: 3,70, 6 yaş

grubunun: 5,01 ve 7 yaş grubunun: 4,81'dir. Ayrıca çember için 5 yaş grubunun ortalama puanı: 3,72, 6 yaş grubunun: 4,87 ve 7 yaş grubunun: 5,08'dir.

Şekil çizme sorularının (M8, M9, M10) yaş değişkenine göre yüzde değerleri incelenmiş, 5 yaş grubunun % 36,3'ünün, 6 yaş grubunun % 81'inin ve 7 yaş grubunun % 82,5'inin örnekte verilen kare şeklini, 5 yaş grubunun % 45,3'ünün, 6 yaş grubunun %77,6'sının ve 7 yaş grubunun % 86,3'ünün örnekte verilen dikdörtgen şeklini, 5 yaş grubunun % 36,6'sının, 6 yaş grubunun % 66,2'sinin ve 7 yaş grubunun % 64'ünün örnekte verilen üçgen şeklini çizebildikleri bulunmuştur.

Şeklin kenar ve köşe özelliklerine (M11, M12) verilen cevaplara göre 5 yaş grubunun % 62,2'sinin, 6 yaş grubunun % 86,2'sinin ve 7 yaş grubunun % 86,3'ünün şeklin kenar özelliğini, 5 yaş grubunun % 40,5'inin, 6 yaş grubunun % 61'inin ve 7 yaş grubunun %81'inin şeklin köşe özelliğini fark ettikleri bulunmuştur.

Döndürme sorularının (M13, M14, M15) yaş değişkenine göre yüzde değerleri incelenmiş, 5 yaş grubunun % 82'sinin, 6 yaş grubunun % 91,9'unun ve 7 yaş grubunun % 99,5'inin kare şeklini uygun boşluğa doğru yerleştirdikleri bulunmuştur. Ayrıca 5 yaş grubunun % 55'inin, 6 yaş grubunun % 71'inin ve 7 yaş grubunun % 87,2'sinin 90^o döndürülmüş üçgen şeklini ve 5 yaş grubunun % 63,4'ünün, 6 yaş grubunun % 59,5'inin ve 7 yaş grubunun % 88,2'sinin 180^o döndürülmüş üçgen şeklini zihinden döndürüp uygun boşluklara yerleştirebildikleri tespit edilmiştir.

Şekil birleştirme (zihinden) sorularının (M16, M17) yaş değişkenine göre yüzde değerleri incelenmiş, 5 yaş grubunun % 46,2'sinin, 6 yaş grubunun % 86,7'sinin ve 7 yaş grubunun % 88,2'sinin en az iki parçayı birleştirerek beşgen şeklini oluşturdukları bulunmuştur. Bu bulgunun yanı sıra 5 yaş grubunun % 53,2'sinin, 6 yaş grubunun % 85,2'sinin ve 7 yaş grubunun % 94,3'ünün bir tangram oluştururken kullanılması uygun olmayan şekilleri ayırt edebildikleri bulunmuştur.

Şekil ayırma (tahmin) sorularının (M18, M19) yaş değişkenine göre yüzde değerleri incelenmiş, 5 yaş grubunun % 73,3'ünün, 6 yaş grubunun % 90'ının ve 7 yaş grubunun % 98,6'sının bir kareyi köşelerinden ayırarak iki üçgenin oluşabileceğini, 5 yaş grubunun % 74,8'inin, 6 yaş grubunun % 92,4'ünün ve 7 yaş grubunun % 95,3'ünün bir kareden iki dikdörtgenin oluşabileceğini tahmin ettikleri bulunmuştur.

Şekil üretme (materyal ile) sorularının (M20, M21) yaş değişkenine göre yüzde değerleri incelendiğinde, 5 yaş grubunun % 17,1'inin, 6 yaş grubunun % 30'unun ve 7 yaş grubunun % 22,3'ünün bir düzgün yamuk ve dik üçgeni birleştirerek dikdörtgen oluşturabildikleri, 5 yaş

grubunun % 43,5'inin, 6 yaş grubunun % 61,9'unun ve 7 yaş grubunun % 47,9'unun iki dik üçgeni birleştirerek bir dikdörtgen ya da bir üçgen oluşturabildikleri bulunmuştur. Bu bulgunun yanında (M22, M23, M24) 5 yaş grubunun % 61,6'sının, 6 yaş grubunun % 85,7'sinin ve 7 yaş grubunun % 86,7'sinin çubukları kullanarak kareyi, 5 yaş grubunun % 29,4'ünün, 6 yaş grubunun % 67,6'sının ve 7 yaş grubunun % 69,2'sinin çubukları kullanarak dikdörtgeni oluşturabildikleri bulunmuştur. Ayrıca 5 yaş grubunun % 50,5'inin, 6 yaş grubunun % 80,5'inin ve 7 yaş grubunun % 72,5'inin üç çubuğun kullanılması ile hangi şeklin oluşabileceğini (üçgen) doğru tahmin ettikleri bulunmuştur.

Mekân becerilerine yönelik soruların (M25, M26, M27) yaş değişkenine göre yüzde değerleri incelendiğinde, 5 yaş grubunun % 83,2'sinin, 6 yaş grubunun % 92,9'unun ve 7 yaş grubunun % 96,7'sinin dörtte biri renklendirilmiş kare şeklinin aynısını bulduğu, 5 yaş grubunun % 75,1'inin, 6 yaş grubunun % 82,4'ünün ve 7 yaş grubunun % 91'inin sekizde üçü renklendirilmiş kare şeklinin aynısını bulduğu belirlenmiştir. Ayrıca yine 5 yaş grubunun % 75,7'sinin, 6 yaş grubunun % 92,9'unun ve 7 yaş grubunun % 99,1'inin sekizde dördü renklendirilmiş beşgen şeklinin aynısını bulduğu tespit edilmiştir.

Cisim sorularının (M28, M29, M30, M31, M32, M33) yaş değişkenine göre yüzde değerleri incelendiğinde, 5 yaş grubunun % 18,6'sının, 6 yaş grubunun % 70'inin ve 7 yaş grubunun % 85,3'ünün silindiri, 5 yaş grubunun % 25,2'sinin, 6 yaş grubunun % 66,7'sinin ve 7 yaş grubunun % 60,2'sinin dikdörtgenler prizmasını, 5 yaş grubunun % 15,9'unun, 6 yaş grubunun % 70'inin ve 7 yaş grubunun % 78,2'sinin küpü, 5 yaş grubunun % 6,9'unun, 6 yaş grubunun % 46,7'sinin ve 7 yaş grubunun % 58,3'ünün koniyi, 5 yaş grubu çocukların % 22,8'inin, 6 yaş grubunun % 56,2'sinin ve 7 yaş grubunun % 79,6'sinin küreyi ayırt edebildikleri belirlenmiştir. Bu bulgulara ek olarak 5 yaş grubunun % 11,1'inin, 6 yaş grubunun % 54,3'ünün ve 7 yaş grubunun % 55,5'inin küpün bir yüzeyinin şeklini tahmin edebildikleri bulunmuştur.

Örüntü sorularının (M34, M35, M36, M37) yaş değişkenine göre yüzde değerleri incelenmiş, 5 yaş grubunun % 39'unun, 6 yaş grubunun % 58,6'sının ve 7 yaş grubunun % 70,1'inin iki birimli örüntüyü, 5 yaş grubunun % 30,6'sının, 6 yaş grubunun % 50,5'inin ve 7 yaş grubunun % 90,5'inin üç birimli örüntüyü, 5 yaş grubunun % 20,1'inin, 6 yaş grubunun % 52,4'ünün ve 7 yaş grubunun % 66,4'ünün dört birimli örüntüyü sürdürdükleri bulunmuştur. Bu bulguların yanı sıra 5 yaş grubunun % 67'sinin, 6 yaş grubunun % 60,5'inin ve 7 yaş grubunun % 77,3'ünün dört birimli bir şekil grubunu 5 saniye baktıktan sonra hatırlayabildikleri belirlenmiştir.

Perspektif sorusunun (M38) yaş değişkenine göre yüzde değerleri incelenmiş, 5 yaş grubunun % 4,8'inin, 6 yaş grubunun % 12,9'unun ve 7 yaş grubunun % 20,9'unun perspektif sorusunu doğru cevapladığı bulunmuştur.

Bloklarla inşa sorusunun (M39) yaş değişkenine göre ortalama değerleri incelenmiş, 5 yaş grubunun bloklarla inşa sorusu ortalama puanı: 1,38, 6 yaş grubunun: 2,25 ve 7 yaş grubunun puanı: 2,51 olarak bulunmuştur.

Cisimlerin yüzlerini tahmin etme sorularının (M40, M41, M42) yaş değişkenine göre yüzde değerleri incelenmiş, 5 yaş grubunun % 57,7'sinin, 6 yaş grubunun % 84,3'ünün ve 7 yaş grubunun % 74,9'unun dikdörtgenler prizmasının, 5 yaş grubunun % 72,7'sinin, 6 yaş grubunun % 77,1'inin ve 7 yaş grubunun % 96,7'sinin küpün, 5 yaş grubunun % 3'ünün, 6 yaş grubunun % 19'unun ve 7 yaş grubunun % 23,7'sinin üçgen prizmanın bir yüzeyinin kağıt üzerinde bıraktığı izi doğru tahmin edebildikleri bulunmuştur.

Tablo 4. Çocukların erken geometri beceri testi puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Kız	351	42,11	12,51	752	1,426	,154
Erkek	403	40,79	12,82			

Tablo 4'e göre EGBT ortalama puanlarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur ($t=1,426$, $p> .05$).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, 5-7 yaş grubu çocukların EGBT puan ortalamalarında yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın; 5 yaş grubu çocuklar ile 6 yaş grubu çocuklar arasında 6 yaş grubu lehine, 5 yaş grubu çocuklar ile 7 yaş grubu çocuklar arasında 7 yaş grubu lehine ve 6 yaş grubu çocuklar ile 7 yaş grubun çocuklar arasında 7 yaş grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde bir çok araştırmada benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Aktaş-Arnas ve Aslan, 2010; Clements vd., 1999; Hannibal, 1999; Hung ve Fang, 2010; Rosser, Campbell ve Horan, 1986). Bir başka ifade ile çocukların yaşları arttıkça geometri becerilerinde de artış olduğu söylenebilir.

Çocukların testte yer alan sorulara verdikleri cevapların doğru-yanlış olarak incelenmesi sonucunda, üçgenin, karenin, dikdörtgenin ve çemberin tipik (prototip) örneklerini ayırt edebildikleri belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar, çocukların şekil eşleştirmelerinin görsel ve tipik örnek (prototip)

temelli olduğunu göstermektedir (Clements vd., 1999; Hannibal, 1999; Siew-Yin, 2003). Çocuklar bir şekil sınıfının öğelerini belirlerken sözel tanımlamadan öte, şeklin tipik örneğini tercih etmektedirler (Hung ve Fang, 2010; Özerem, 2012).

Şekillerle ilgili tipik olmayan örnekler ile tipik örnekler birlikte sunulduğunda, çocukların tüm yaş gruplarında şekil seçiminde hata oranlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Sunulan şekillerin oran, döndürme, açıklık, kapalılık gibi özelliklerinin bu yaş grubundaki çocukların şekilleri ayırt etme becerilerini etkilediği görülmüştür. Yapılan birçok araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Aktaş-Arnas ve Aslan, 2005, 2010; Aslan ve Aktaş-Arnas, 2007; Clements vd., 1999; Fisher vd., 2013; Hannibal ve Clements, 2000; Kesicioğlu, Alisinanoğlu ve Tuncer, 2011; Kesicioğlu, 2011). İlkokula ve ortaokula devam eden öğrencilerin de şekil seçimlerinde tipik örnek etkisi bulunmuştur (Rønning, 2004; Siew-Yin, 2003; Tsamir, Tirosh ve Levenson, 2008; Vighi, 2003). Kao (2002), bir şeklin kapalılık, pozisyon ve boyut özelliklerinden kaynaklanan mekânsal kavramlarda, çocukların kavram yanlışları yaptıklarını bulmuştur (Akt., Hung ve Fang, 2010).

Çocukların şekil çizme becerilerinin yaşa bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür. İlgili alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılan araştırmalar bulunmaktadır (Çalıkoğlu-Bali ve Boz, 2004). Clements ve diğerleri (2011) tarafından okul öncesi dönemde bulunan 1375 çocuk ile yapılan araştırma sonucunda, şekiller ile ilgili becerilerin desteklenmesinde şekil çizimi, inşası, analizi ve şekillerin özelliklerine ilişkin tartışma etkinliklerinin önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Hung ve Fang (2010) tarafından yapılan araştırmada da çocukların geometrik şekil çizimlerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği ve sınıf düzeyi arttıkça geometrik şekil çizimindeki başarının arttığı görülmüştür.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuç, şeklin kenar özelliğinin, köşe özelliğinden daha fazla doğru cevaplanmış olmasıdır. Buradan yola çıkarak bu yaş grubundaki çocukların şekilleri sadece bütüne bakarak isimlendirmedikleri, şekillerin özelliklerine ilişkin de değerlendirmeler yaptıkları ifade edilebilir. Clements ve diğerleri (1999) ile Hung ve Fang (2010) yaptıkları çalışmada, araştırmaya katılan çocukların bazılarının şekilleri seçerken, şeklin özelliğine yönelik açıklamalar yaptığını tespit etmişlerdir. Şeklin özelliğine yönelik açıklamalar yapan çocukların şekil seçimleri, açıklama yapmayan çocuklara göre anlamlı derecede farklılık göstermiştir. Clements ve diğerleri (2011) tarafından yapılan bir başka araştırmada da geometrik becerilere yönelik program uygulanan deney grubundaki çocukların, şekilleri ve şeklin öğelerini tanıma becerilerinin diğer beceriler ile ilişkili olduğu ve bu beceri ediniminin en önemli kazanım olduğu sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak çokgenlerin köşe ve kenar sayılarının belirlenmesi ve tanınmasının da araştırmanın en geniş

kapsamlı kazanımı olduğu görülmüştür. Bu sonuçları destekleyen bir diğer araştırmada ise kare ve çember şekilleri için en baskın cevabın, şeklin özelliğine ilişkin cevap olarak kabul edilen kenar sayısı olduğu görülmüştür (Siew-Yin, 2003). Bu araştırmaların aksine Kaur (2012), tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin çoğunun kenar kavramına sahip olmadıklarını belirlemiştir. Araştırmaların sonuçlarının farklılık göstermesinin nedenleri arasında örneklem farklılıkları, program farklılıkları, ölçüm farklılıkları ve öğretmen farklılıkları gösterilebilir.

Şekillerin döndürülmesine ilişkin sorulara verilen cevaplarda da yaş arttıkça doğru cevap yüzdesinin arttığı tespit edilmiştir. Çocukların niteliksel akıl yürütme becerilerindeki gelişimin desteklenmesinde, şekillerin döndürülmesi kritik bir öneme sahiptir (Greenstein, 2011). Clements (1999a), şekillerin zihinsel olarak döndürülmesini, mekânsal akıl yürütme olarak ifade etmektedir. Zihinsel imgeleri döndürme ve kaydırma becerisi, günlük yaşantımızda gerekli bir beceridir. Çünkü geometri eğitiminin bir amacı da bireylere, problemleri farklı bakış açılarıyla görebilme becerisi kazandırmak olarak açıklanmıştır (Thirumurthy, 2003). Küçük çocuklar çoğu zaman bir şeklin döndürüldüğü, kaydırıldığı, çevrildiği zaman neye benzediğini görselleştirmede başarısız olurlar. Copley (2000) tarafından 4 yaş grubu çocuklar ile yapılan bir araştırmada, karenin çapraz döndürülerek kesildiğinde iki üçgen elde edilip ve bu üçgenler tekrar bir araya getirildiğinde kare oluşmasını gözlemlediklerinde şaşırdıkları görülmüştür. Çocukların bu tür çalışmaları sıkça yapmaları ve değişiklikleri gözlemlemeleri gerekmektedir (Szinger, 2008).

Çocukların, şekilleri zihinlerinde döndürerek birleştirebildikleri ve yeni şekli oluşturabildikleri görülmüştür. Şekillerin birleştirilerek ya da bir şeklin uygun biçimde ayrılarak yeni şekiller elde edilmesine ilişkin ortaya çıkan sonuçlar, bu araştırmada elde edilen önemli sonuçlarındandır. Aynı şekilde bu becerilerin de yaşa bağlı olarak gelişim gösterdiği görülmüştür. Geometrik şekillerin farklı şekillerden oluşturulması ve bir şekilden başka şekiller elde edilmesinin çocukların şekilleri tanımlama, kullanma ve görselleştirme becerisine etkisi, geometri alanı içerisinde bir beceri grubu ve önemli bir kavramsal alan olarak belirtilmiştir (Clements, Wilson ve Sarama, 2004). NCTM (2000) tarafından çocukların şekilleri ayırıp birleştirerek ortaya çıkan sonuçları tahmin etmelerini bir standart olarak belirlenmiştir. Schrier'e (1994) göre imgesel bilgi, düşünme düzeylerinin tamamı ile ilgilidir ve geometrik düşünme becerilerini geliştirir. Clements ve diğerleri (2011) tarafından matematik programı kullanılarak yapılan bir deneysel araştırma sonucunda, çocukların şekilleri oluşturmada büyük gelişim gösterdikleri ve şekilleri zihinsel olarak manipüle ve inşa ettikleri belirlenmiştir. Siew ve diğerleri (2013) tarafından ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme becerileri gelişiminde van Hiele'nin görsel düzey ve analiz düzeyi üzerine tangramların etkisinin incelendiği araştırma sonucunda, tangramların öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerini

desteklediği bulunmuştur. Araştırmacı bu sebeple, ilkokul matematik programlarında tangramların kullanılmasını önermiştir. Bir şeklin, başka bir şekil ya da birkaç şekille birleştirilmesi çocukların geometri becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. 3-7 yaş grubunda toplam 72 çocuğun katıldığı ve şekiller ile resimler veya çeşitli tasarımlar oluşturma (deneme-yanılma çalışmalarından şekil özelliklerinin kullanılmasına doğru gidiş), şekilleri birleştirerek yeni şekiller elde etme becerilerinin incelendiği araştırma sonucunda, başlangıçta çocuklar şekilleri oluşturma becerisini gösterememişken ilerleyen aşamalarda şekilleri birleştirme becerisi kazandıkları (başlangıçta deneme yanılma ile) ve daha sonra şekillerden yeni şekil kombinasyonları oluşturarak sentezleme yaptıkları bulunmuştur (Clements vd., 2004). Sarama ve diğerleri (1996) tarafından yapılan bir başka araştırmada da çocukların yeni bir şekil oluştururken, şekilleri seçip birleştirmede benzer ilerlemeler gösterdikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda, başlangıçta çocukların deneme yanılma yöntemini kullandıkları, ardından da bir altıgenin iki yamuktan oluşabileceğini ve yine farklı kombinasyonların olabileceğini fark ettikleri gözlemlenmiştir. Geometrik şekillerin, farklı şekiller kullanılarak oluşturulması ve bir geometrik şekilden farklı şekiller elde edilmesine ilişkin çalışmalar, görsel olarak şekillerin kullanımına ve şekillerin tanımlanmasına etki etmektedir ve geometrik düşünme becerilerinin önemli bir yönünü oluşturmaktadır (Clements vd., 2004).

Çocukların şekli-zemin ilişkisinde yüksek düzeyde başarı gösterdikleri ama yaşla birlikte artış göstermesine rağmen perspektif alma becerilerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buradan elde edilen sonuçlar ışında çocukların mekânsal becerilerinin de yaşla birlikte gelişim gösterdiği, ancak perspektif alma becerisinin tüm yaş grupları için düşük düzeyde olduğu ifade edilebilir. Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde çocukların perspektif alma becerilerinin erken dönemde düşük düzeyde olduğu sonucu doğrulanmıştır (Aaten vd.,2011;Rigal, 1996).

Daha önceki sonuçlar ile paralel biçimde çocukların örüntülere verdikleri doğru cevaplar da yaşa göre artış göstermiştir. Elde edilen bu sonuç ilgili alan yazındaki bulgular ile örtüşmektedir. Sarama ve Clements (2004), matematik öğrenimi için temel gereksinimlerin geometri ve örüntü olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar şekilleri ve örüntüleri keşfettikleri, çizimler yaptıkları, geometrik tasarımlar oluşturdukları zaman, gördükleri şekilleri tanımaktan ve isimlendirmekten zevk alırlar (Clements, 1999b). Mozaikler, yap-bozlar, çizimler ve örüntüler gibi etkinlikler, çocukların görsel yapılar oluşturmalarını desteklemektedir. Bunun gibi etkinlikler, şekillerin özellikleri ve şekiller ile ilgili bilgileri de geliştirmektedir (van Hiele, 1999). Ness (2001), araştırmasında 4-5 yaş grubundaki çocukların örüntüleme becerilerinin iyi düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Başka bir araştırmada Clements ve diğerleri (2011), deneysel çalışmaları sonucunda uygulanan program ile deney grubundaki çocukların geometri içeriğinde bulunan şekilleri ve

öğelerini tanıma, şekil kompozisyonu, şeklin bileşimi, geometrik ölçüm, örüntü ve şekilleri karşılaştırma becerilerinde gelişim olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Kim ve Sloane (2010), ikinci sınıf öğrencilerinin örüntüleri anlamaları ve örüntülerle ilgili yaşadıkları sorunları belirlemek için yaptıkları araştırma sonucunda, genel olarak ikinci sınıf öğrencilerinin tekrarlayan örüntüleri uzatmada başarılı oldukları görülmüştür. Diğer taraftan, çocukların %70'den fazlasının büyüyen örüntüleri yanlış anladıkları ve bu örüntüler doğru şekilde uzatamadıkları görülmüştür.

Çocukların üç boyutlu cisimleri tanımalarına yönelik beceriler de yaşa göre farklılık göstermiştir. Ayrıca araştırmaya katılan 5 yaş grubundaki çocuklar, küp ve küre cisimlerini isimlendirmekte daha başarılı olmuşlardır. Benzer bir biçimde dikdörtgenler prizması dışında küp ve üçgen prizmaya yönelik üç boyutlu cismin kâğıt üzerinde bırakacağı iki boyutlu şeklin tahmininde, çocukların bu becerilerinin yaşa bağlı olarak gelişim gösterdiği görülmüştür.

Şekillerin benzerliği, yapısı, yeri, dönüşümü ve mekânsal akıl yürütme becerisinin gelişimi çocukların mekân becerilerinin yanı sıra matematiğin diğer konularını da anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Çocuklar üç boyutlu cisimlerin yüzleri, ayrıtları ve köşeleri arasındaki ilişkileri gördükleri zaman veya örüntüleri tanımlarken mekân içerisinde örüntüler, fonksiyonlar ve hatta cebirin esasları gibi özellikleri fark edebilirler (Copley, 2000). Beşinci ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin, üç boyutlu düşünme yapısının analiz edildiği ve bu düşünme becerisinin mekânsal beceriler ile ilişkisinin araştırıldığı çalışma sonucunda; öğrencilerin mekânsal görselleştirme, mekânsal konumlandırma ve mekânsal ilişkiler gibi faktörlerden oluşan mekânsal becerilerin üç boyutlu geometrik düşünmenin çok güçlü tahmin edici etkeni olarak ortaya çıktığı bulunmuştur (Pittalis ve Christou, 2010). Aktaş-Arnas ve Aslan'a (2010) göre, 1.sınıfa devam eden öğrencilerin üç boyutlu şekilleri tanımada daha başarılı olmalarının sebebi; Türk Eğitim Sisteminde iki boyutlu şekillerin okul öncesi dönemde, üç boyutlu şekillerin 1. sınıfta öğretilmesi olarak açıklanabilir.

Cinsiyetin çocukların geometri becerilerini etkileyen bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, çocukların şekil seçme becerilerinde (Clements vd., 1999; Kesicioğlu, 2013; Ness, 2001), şekil-mekan-yön kavramlarında (Köse, 2005) ve mekânsal becerilerde (Klein vd., 2010; Ness, 2001; Rosser, Campbell ve Horan, 1986) cinsiyete bağlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılan araştırmalar bulunmaktadır. Benzer bulgular, farklı yaş grubundaki öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin incelendiği araştırmalarda da ortaya çıkmıştır (Halat, 2006; Işıksal ve Aşkar, 2005; Karaman ve Toğrol, 2010). Örneğin Bal (2014), ortaokul öğrencileri ile yaptığı bir araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin geometrik düşünme puanlarının cinsiyetlerinden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır.

Yine farklı yaş grubundaki öğrencilerle yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmış araştırmalara karşın (Duatepe, 2000; Olkun, Toluk ve Durmuş, 2002), kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmış araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Alex ve Mammen, 2014; Erdoğan, Baloğlu ve Kesici, 2011; Fidan ve Türnüklü, 2010). Araştırmada elde edilen ve cinsiyet değişkeninin, çocukların geometri becerileri üzerinde etkili olmadığı sonucu ile cinsiyete göre farklılık gözlenen araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, okul öncesi dönem ve ilkokulun erken dönemlerinde cinsiyet değişkeninin geometri becerisini etkilemediği; cinsiyete yönelik farklılık gözlenen araştırmalarda ise çocukların ilkokulun ileri sınıflarında ve ortaokul düzeyinde olduğu göze çarpmaktadır. Araştırma sonuçlarının farklılık göstermesinin sebepleri arasında örneklemlerin farklı olması ve ölçme araçlarının farklı olması da sayılabilir.

Sonuç olarak araştırmada çocukların geometri becerilerinin incelenmesi ile teorik olarak tartışma olanağı elde edilmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan 5-7 yaş grubu çocukların, şekillerin tipik (prototip) örneklerini ayırt etmede sorun yaşamadıkları; ancak şekillerin oran, döndürme, açıklık, kapalılık gibi özelliklerinden olumsuz etkilendikleri belirlenmiştir. Bu sonuca göre çocukların, şekilleri görünüşlerine göre ayırt etme becerilerinin tipik örnek (prototip) etkisinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç van Hiele'nin "Görsel Düzey"inin varlığını desteklemektedir. Araştırmada van Hiele'in teorisine uygun olmayan sonuç, çocukların çoğunluğunun, şekillerin kenar ve köşe özelliklerine yönelik hali hazırda var olan bilgilerinin tespitine yönelik bulgudur. van Hiele'in görsel düzeyde bulunduklarını varsaydığı bu yaş grubundaki çocukların, bir sonraki düzey olan tanımsal düzeye yönelik özellikler sergiledikleri görülmüştür.

Bu bulgular Clements ve diğerlerinin (1999), görsel düzeyden önce tanıma öncesi düzeyin (pre-recognitive) var olduğu, van Hiele'nin görsel düzey olarak belirlemiş olduğu düzeyin yeniden bütünleşik (syncretic) düzey şeklinde kavramsallaştırılması gerektiği tezini destekler niteliktedir. Çünkü sözel açıklamaya dayalı bilgilerin ve imgesel bilgilerin sentezlenmesi ve bunların birbirleri ile etkileşim içerinde olduğu ileri sürülmüştür (Aslan, 2004; Aslan ve Aktaş-Arnas, 2007; Clements ve Battista, 1992; Clements vd., 1999; Koleza ve Giannisi, 2013; Siew-Yin, 2003) ve araştırmaya katılan çocuklar hem görsel olarak şekilleri ayırt edebilmiş hem de şekillerin köşe ve kenar özelliklerine yönelik sözel bilgilerini sergilemişlerdir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Clements ve diğerleri (1999) ve Clements (1999a) yaptıkları araştırmalar sonucunda, şekillerin görünüşlerinin genellikle çocukların kararları üzerinde baskın olduğunu ama çocukların bazen şekillerin

özelliklerine yönelik açıklamaları da kullandıklarını (sözel bilgi) belirlemişler ve bu bulguları da bütünleşik (syncretic) düzeyin varlığına yönelik kanıt olarak ileri sürmüşlerdir. Aslan ve Aktaş-Arnas (2007), yaptıkları araştırma sonucunda, araştırmaya katılan 3-6 yaş grubundaki çocukların, doğrudan görsel düzeyden tanımsal düzeye geçemediklerini ve bu iki düzeyin aynı anda var olduğuna yönelik bulgular elde etmişlerdir. Hung ve Fang (2010), yaptıkları çalışmada araştırmaya katılan çocukların bazılarının şekilleri seçerken, şeklin özelliğine yönelik açıklamalar yaptığını tespit etmişlerdir. Bir başka araştırmada da kare ve çember şekilleri için en baskın cevabın, şeklin özelliğine ilişkin cevap olarak kabul edilen kenar sayısı olduğu görülmüştür (Siew-Yin, 2003). Yine başka bir araştırmada Koleza ve Giannisi (2013), okul öncesi dönemde olan çocukların şekilleri seçerken hem görsel hem de şekillerin özelliklerine yönelik kararlar verdiklerini tespit etmişlerdir. Çocuklar tarafından şekillere yönelik özellikler olarak kenar ve köşe sayıları ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda, ilişkisel düşünme şeklinin erken yaşta görülmeye başlandığı belirlenmiştir. Ayrıca Turan Topal (2010), 4-6 yaş grubu çocukların bir şeklin, bir şekil grubuna neden üye olduğu ya da olmadığına dair verdikleri yanıtlar sonucunda; yanıtların % 67'sinin şeklin görünüş özellikleri ile ilgili yanıtlar olduğunu, buna karşın % 29'unun niteliksel yanıtlar olduğunu saptamıştır. Collins ve Dooley (2013), 4-8 yaş grubundaki çocukların hem görsel hem de özellik temelli cevaplar verdiklerini belirlemişlerdir. Aslan (2004), yaptığı çalışmada 3-6 yaş grubundaki çocukların şekilleri sınıflandırırken, çoğunlukla şekillerin belirsiz özelliklerine odaklandıklarını, şeklin belirli özelliklerini göz ardı ettiklerini belirlemiştir. Bu bulguların yanı sıra araştırmaya katılan çocukların yaşla birlikte, şekillerin belirleyici özelliklerine daha fazla dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Liu ve diğerlerine (2010) göre, öğrencilerin geometrik kavramları algılamaları görsel ve tanımsal düzeyde gelişim göstermektedir.

Yukarıda yer verilen van Hiele'in geometrik düşünme düzeyleri teorisine yönelik farklı bulguların içeriği, şekillerin görünüşleri ve şekillerin özellikleri boyutundadır. Ama yapılan araştırmada çocukların şekil çizme, şekilleri zihinden döndürme, şekilleri zihinden döndürüp birleştirerek yeni şekli oluşturma, şekilleri birleştirerek ya da bir şekli uygun biçimde ayırarak yeni şekiller oluşturma, örüntüyü devam ettirme, perspektif alma, bloklarla inşa, üç boyutlu cisimleri tanıma ve üç boyutlu cismin bir yüzeyini tahmin etme gibi birçok farklı beceriyi sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tirosh ve diğerleri (2013), yaptıkları araştırmada çocukların farklı etkinliklerde, farklı beceriler gösterdiğini ve geometrik düşünme düzeylerinin birbirinden ayrı olmadığını ileri sürmüşlerdir.

Çocukların sergiledikleri tüm becerilere yönelik bulgular, Clements ve diğerlerinin (1999) ileri sürdüğü syncretic düzeye çok önemli kanıtlar olarak değerlendirilebilir. Ayrıca yapılan bazı araştırmalar sonucunda, birbirlerinden ayrı olarak belirtilen geometrik düşünme düzeylerinin statik

ve ayrık olmadığını, öğrencilerin farklı sorularda farklı düzey özellikleri sergilediğini, düzeylerin dinamiklik ve süreklilik gösterdiğini ve düzeylerin karakteristik özelliklerinin arttırılmasının gerekliliğinin yanında, öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerindeki gelişmenin de farklı oranlarda olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Burger ve Shaughnessy, 1986; Clements ve Battista, 1992; Fuys, Geddes ve Tischler, 1988). Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, van Hiele'nin teorisinin yeninde gözden geçirilmeye ihtiyaç duyduğu ve bu konuda derinlemesine araştırmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aaten, A. B., van den Heuvel-Panhuizen, M., & Elia, I. (2011). Kindergartners' perspective taking abilities. Marta Pytlak, Tim Rowland, Ewa Swoboda (Edit.) in Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, University of Rzeszów, Poland, 1812-1822.

Akbay Şener, P. (2012). *Cross-sectional study on grades, geometry achievement and van Hiele geometric thinking levels* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Aktaş Arnas, Y. (2002). Okul öncesi dönemi çocuklarda sayı kavramının kazanılması. *Çoluk Çocuk Dergisi*, *14*, 14-17.

Aktaş Arnas, Y., & Aslan, D. (2010). Children's classification of geometric shapes. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *19*(1), 254-270.

Akuysal Aydoğan, S. ve Şen, S. (2011). 6 Yaş Çocuklarının Sayı Kavramının Gelişiminde Kavram Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(1), 38-51.

Alex, J. K., & Mammen, K. J. (2014). Gender differences amongst South African senior secondary school learners' geometric thinking levels. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *5*(20), 1908-1915.

Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, O. S., & Mehmet, M. (2013). Evaluation of pre-school children's development of geometric thought in the UK and Turkey. *International Journal of Education and Research, 1*(10), 1-10.

Altun, M. (1998). *Matematik öğretimi*. Bursa: Alfa Yayınları.

Arnas, Y. (2002). Okul öncesi dönemi çocuklarda sayı kavramının kazanılması. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 14-17.

Aslan, D. (2004). *Anaokuluna devam eden 3-6 yaş grubu çocuklarının temel geometrik şekilleri tanımalarının ve geometrik şekilleri ayırt etmede kullandıkları kriterlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.

Aslan, D., & Aktaş Arnas, Y. (2007). Okul öncesi eğitim materyallerinde geometrik şekillerin sunuluşuna ilişkin içerik analizi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *16*(1), 69-80.

Aslan, D., & Arnas Aktaş, Y. (2007). Three-to six-year-old children's recognition of geometric shapes. *International Journal of Early Years Education*, *15*(1), 83-104.

Aydın, S. (2009). *Okul öncesi eğitimcilerinin matematik öğretimiyle ilgili düşünceleri ve uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Bal, P. A. (2014). Predictor variables for primary school students related to van Hiele geometric thinking. *Journal of Theory and Practice in Education*, *10*(1), 259-278.

Burger, F. W., & Shaughnessy, J. M. (1986). Characterizing the van Hiele levels of development in geometry. *Journal for Research in Mathematics Education*, *17*(1), 31-48.

Clements, D. H. (1999a). Geometric and spatial thinking in young children. Juanita. V. Copley (Ed.), *Mathematics in the Early Years* içinde (s. 66-79). Reston, VA: NCTM & Washington D.C.: NAEYC.

Clements, D. H. (1999b). The geometric world of young children. *Scholastic Early Childhood Today*, *13*(2), 34-43.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2004). Building blocks for early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 181-189.

Clements, D. H., Wilson, D. C., & Sarama, J. (2004). Young children's composition of geometric figures: A learning trajectory. *Mathematical Thinking And Learning*, *6*(2), 163-184.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2000). The earliest geometry. *Teaching Children Mathematics*, *7*(2), 82-86.

Clements, D. H., & Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial reasoning. D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* içinde (s. 420-464). New York: Macmillan.

Clements, D. H., Sarama, J., Spitler, M. E., Lange, A. A., & Wolfe, C. B. (2011). Mathematics learned by young children in an intervention based on learning trajectories: A large-scale cluster randomized trial. *Journal for Research in Mathematics Education, 42*(2), 127-166.

Clements, D. H., Swaminathan, S., Hannibal, M., & Sarama, J. (1999). Young children's concepts of shape. *Journal for Research in Mathematics Education*, *30*(2), 192-212.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* (5th edition). New York: Routledge Falmer.

Collins, E., & Dooley, T. (2013). Junior primary pupils' understanding of 2D shapes. Proceedings Fifth Conference on Research in Mathematics Education MEI 5, 5th and 6th September 2013 St. Patrick's College, Drumcondra, Dublin 9. Editors: Thérèse Dooley, Siún NicMhuirí, Maurice OReilly & Ronan Ward, p.101-112.

Copley, J. V. (2000). *The young child and mathematics*. Washington, DC: National Association for The Education of Young Children.

Crowley, M. L. (1987). The van Hiele model of the development of geometric thought. Mary Montgomery Lindquist (Ed.), *Learning and Teaching Geometry* içinde K-12, (s. 1-16) RESTON, VA.: National Council af Teachers af Mathematics.

Çalıkoğlu Bali, G., & Boz, M. (2004). Çocuklarda geometrik algılama. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Bildiriler Kitabı 2, 393-410.

Çelebi Akkaya, S. (2006). *van Hiele düzeylerine göre hazırlanan etkinliklerin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin tutumuna ve başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Dere, H. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarına bazı matematik kavramlarını kazandırmada yapılandırılmış ve geleneksel yöntemlerin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Develi, M. H., & Orbay, K. (2003). İlköğretimde niçin ve nasıl bir geometri öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi, 157*, 115-122.

Duatepe, A. (2000). *An investigation on the relationship between van Hiele geometric level of thinking and demographic variables for preservice elementary school teachers* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Erbay, F. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Erdoğan, A., Baloğlu, M., & Kesici, Ş. (2011). Gender differences in geometry and mathematics achievement and self-efficacy beliefs in geometry. *Eurasian Journal of Educational Research*, *43*, 91-106.

Erdoğan, T., Akkaya, R., & Akkaya Çelebi, S. (2009). The effect of the van Hiele model based ınstruction on the creative thinking levels of 6th grade primary school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *9*(1), 181-194.

Ergün, S. (2003*). Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematik yetenek ve başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Fidan, Y., & Türnüklü, E. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 185-197.

Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child development*, *84*(6), 1872-1878.

Fuys, D., Geddes, D., Lovett, C. J., & Tischler, R. (1988). The van Hiele model of thinking in geometry among adolescents [monograph number 3]. *Journal for Research in Mathematics Education.* Reston, VA: NCTM.

Greenstein, S. (2011). The development of young children's qualitative geometric reasoning. Paper presented at the Research Presession of the Annual Meeting of the National Council of Teachers of Mathematics Indianapolis, April 11 – 13, s.2-19.

Hacısalihoğlu, H. H., Mirasyedioğlu, Ş., & Akpınar, A. (2003). Matematik öğretimi: ilköğretim 1-5. *Ankara: Asil Yayın Dağıtım.*

Halat, E. (2006). Sex-related differences in the acquisition of the van Hiele levels and motivation in learning geometry. *Asia Pacific Education Review*, *7*(2), 173-183.

Hannibal, M. A. (1999). Young children's developing understanding of geometric shapes. *Teaching Children Mathematics*, *5*(6), 353-357.

Hannibal, M. A. Z., & Clements, D. H. 2000. *Young children's understanding of basic geometric shapes*, Arlington, VA: National Science Foundation. grant no. ESI-8954644

Hoffer, A. (1981). Geometry is more than proof. *Mathematics Teacher, 74*(1) , 11-18.

Hung, W. T., & Fang, C. H. (2010). Exploring geometric cognition of young children. http://ir.meiho.edu.tw/bitstream/987654321/1147/1/%E9%A6%AC%E4%BE%86%E8%A5%BF%E4%BA%9E%E7%A0%94%E8%A8%8E%E6%9C%83_Exploring+Geometric+Cognition+of+Young+Children_.pdf

Isiksal, M., & Askar, P. (2005). The effect of spreadsheet and dynamic geometry software on the achievement and self-efficacy of 7th-grade students. *Educational Research*, *47*(3), 333-350.

İrkörücü, S. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaşındaki çocuklara uygulanan ev odaklı matematiksel destek programının çocukların matematiksel kavram edinimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karaman, T., , & Toğrol, A. Y. (2010). Relationship between gender, spatial visualization, spatial orientation, flexibility of closure abilities and performance related to plane geometry subject among sixth grade students. *Bogazici University Journal education, 26*(1), 1-25.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (25. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaur, J. (2012). Children's understanding of the geometrical concepts: Implications for teaching geometry. *Proceedings of NIME National Conference on Mathematics Education*, January 20-22, Mumbai, India.

Kesicioğlu, O. S. (2011). *Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan eğitim programının ve bu yönteme göre hazırlanan bilgisayar destekli eğitim programının okul öncesi çocuklarının geometrik şekil kavramlarını öğrenmelerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kesicioğlu, O. S. (2013). The effect of gender and computer use variables on recognation of geometrical shapes in preschool children. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, *4*(3), 48-56.

Kesicioğlu, O. S., Alisinanoğlu, F., & Tuncer, A. T. (2011). The analysis of kindergarteners` recognition degrees of geometric shapes. *Elementary Education Online, 10*(3), 1093-1111.

Kılıç, Ç., Köse, N. Y., Tanışlı, D., & Özdaş, A. (2007). Determining the fifth grade students' van Hiele geometric thinking levels in tessellation. *Elementary Education Online*, *6*(1), 11-23.

Kırlar, B. (2006). *Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarına bazı matematiksel kavramları kazandırmada yapılandırılmış yöntem ile geleneksel yöntemin etkinliğinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kim, S. H., & Sloane, F. (2010). Second Grade Children's Understandings And Difficulties With Patterns. (Eds: Brosnan, P., Erchick, D. B., ve Flevares, L.) *Proceedings of the 32nd annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education.* Columbus, OH: The Ohio State University.

Koleza, E., & Giannisi, P. (2013). Kindergarten children's reasoning about basic geometric shapes. Editors Behiye Ubuz, Çiğdem Haser, Maria Alessandra Mariotti Proceedings of the Eight Congress of the European Society for Research in Mathematics Education 6-10 February 2013 Antalya – Turkey, 2118-2127.ttp://cerme8.metu.edu.tr/wgpapers/WG13/WG13_Koleza.pdf

Köse, A. (2005). *Anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların şekil-mekan-yön kavramları eğitimlerinde müzik etkinliklerinin etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Liu, Y., Zhang, P., Brosnan, P., & Erchick, D. (2010). Examining the geometry content of state standardized exams using the van Hiele model. Brosnan, P., Erchick, D. B., & Flevares, L. (Eds.). (2010). Proceedings of the 32nd annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Columbus, OH: The Ohio State University, VI, 616-624.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000). *Principles and standards for school mathematics.* Vol. 1. Reston, VA.

Ness, D. (2001). *The Development of Spatial Thinking, Emergent Geometric Concepts and Architectural Principles in The Everday Context.* The Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University. UMI Number: 9998197

Olkun, S., & Toluk-Uçar, Z. (2007). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.

Olkun, S., Toluk, Z., & Durmuş, S. (2002). Matematik ve sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri. *5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler, 2*, 1064-107.

Ölekli, N. (2009). *5-6 yaş çocuklarında matematiksel şekil algısı ve sayı kavramının gelişiminde drama yönteminin etkisi* (Yayımlanamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ömercikoğlu, H. (2006). *4-7 yaş arası çocukların sayı kavramlarının Piaget'nin birebir eşleme deneyleri ile incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Önkol, L. F. (2012). *Erken Sayı Testi'nin uyarlanması ve Erken Sayı Gelişim Programı'nın altı yaş çocukların sayı gelişimlerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özerem, A. (2012). Misconceptions in geometry and suggested solutions for seventh grade students. *International Journal of New Trends in Arts, Sports& Science Education*, *1*(4), 23-35.

Pesen, C. (2003). *Matematik öğretimi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Pittalis, M., & Christou, C. (2010). Types of reasoning in 3D geometry thinking and their relation with spatial ability. *Educational Studies in Mathematics*, *75*(2), 191-212.

Polat Unutkan, Ö. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*, 243–254.

Poyraz, H., & Turhan, G. (2006). Anasınıfına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara uygulanan matematiksel kavramları destekleyici eğitim programının cümle ve sayı olgunluk puanlarına olan etkisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 147-161.

Rigal, R. (1996). Right-left orientation, mental rotation, and perspective-taking: When can children imagine what people see from their own viewpoint? *Perceptual and Motor Skills*, *83*(3), 831-842.

Rønning, F. (2004). Language and concept development in geometry. In *Proceedings of the 28th Conference of the International* (Vol. 4, pp. 137-144). http://emis.ams.org/proceedings/PME28/RR/RR125_Ronning.pdf

Rosser, R. A., Campbell, K. P., & Horan, P. F. (1986). The differential salience of spatial information features in the geometric reproductions of young children. *The Journal of Genetic Psychology, 147*(4), 447-455.

Sancak, Ö. (2003). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına sayı ve şekil kavramlarının kazandırılmasında bilgisayar destekli eğitim ile geleneksel eğitim yöntemlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sarama, J., & Clements, D. H. (2003). Building blocks of early childhood mathematics. *Teaching Children Mathematics*, *9*, 480-484.

Sarama, J., Clements, D. H., & Vukelic, E. B. (1996). The role of a computer manipulative in fostering specific psychological/mathematical processes. In E. Jakubowski, D. Watkins, & H. Biske (Ed.), Proceedings of the Eighteenth Annual Meeting of the North America Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (pp. 567-572). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education

Sarıtaş, R. (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programına uyarlanmış GEMS (Great Explorations in Math and Science) fen ve matematik programının anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların kavram edinimleri ve okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Schrier, D. M. (1994). *The development of young children's geometry thinking in a mediated kindergarten classroom environment* (ProQuest Dissertations and Theses), State University of New York, Buffalo.

Sezer, T. (2008). *Okul öncesi eğitim alan beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada drama yönteminin etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Sezer, T., & Güven, Y. (2016). Erken Geometri Beceri Testinin Geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*, 1-22.

Sezer, T., & Güler-Öztürk, D. S. (2011). The effects of drama in helping five-year-old children acquire the concepts of number and operation. *Educational Research*, *2*(6), 1210-1218.

Sezer, T., Güral, M., Güven, G., & Efe-Azkeskin, K. (2013). Investigation of number and operations skills of children attending preschool education. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 3*(1), 15-21.

Siew, N. M., Chong, C. L., & Abdullah, M. R. (2013). Facilitating students'geometric thinking through van Hiele's phase-based learning using tangram. *Journal of Social Sciences*, *9*(3), 101-111.

Siew-Yin, H. (2003). Young children's concept of shape: van Hiele visualization level of geometric thinking. *The Mathematics Educator*, *7*(2),71-85.

Szinger, I. S. (2008). The evolvement of geometrical concepts in lower primary mathematics (Parallel and Perpendicular). *Annales Mathematicae et Informaticae, 35*, 173–188.

Taşkın, N. (2012). *Çoklu öğrenme ortamının okul öncesi öğrencilerinin sayı kavramı gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Terzi, M. (2010). *van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre tasarlanan öğretim durumlarının öğrencilerin geometrik başarı ve geometrik düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Thirumurthy, V. (2003). *Children's cognition of geometry and spatial reasoning: A cultural process*. (ProQuest Dissertations and Theses), State University of New York, Department of Learning and Instruction. UMI Number: 3102411.

Tirosh, D., Tsamir, P., Levenson, E., Tabach, M., & Barkai, R. (2013). Two children, three tasks, one set of figures: Highlighting different elements of children's geometric knowledge. Behiye Ubuz, Çiğdem Haser, Maria Alessandra Mariotti (Editors) Proceedings of the Eight Congress of the European Society for Research in Mathematics Education 6-10 February 2013 Antalya – Turkey, 2228-2237.

Tsamir, P. Tirosh, D., & Levenson, E. (2008). Intuitive nonexamples: The case of triangles. *Educational Studies in Mathematics*, *69*(2), 81-95.

Turan Topal, Y. (2010). *Okul öncesi çağındaki çocuklar öğretilen geometri kavramlarını nasıl algılarlar?* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Turhan, G. (2004). *Anasınıfına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara uygulanan Matematiksel Kavramları Destekleyici Eğitim Programı'nın cümle ve sayı olgunluğuna etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ubuz, B. (1999). 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki hataları ve kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16-17*, 95-104.

Usiskin, Z. P. (1982). *van Hiele Levels and Achievement in Secondary School Geometry*. (Final Report of the Cognitive Development and Achievement in Secondary School Geometry Project). Chicago, IL: University of Chicago, Department of Education. (ERIC No. ED 220 288).

van Hiele, P. M. (1986). *Structure and ınsight: A theory of mathematics education.* Orlando, FL: Academic Press.

Van Hiele, P. M. (1999). Developing geometric thinking through activities that begin with play. *Teaching Children Mathematics, 5*(6), 310-316.

Vighi, P. (2003). The triangle as a mathematical object. *European Research in Mathematics Education III Congress Proceedings*. Bellaria, Italy, 28 February - 3 March 2003, 1-10. http://www.mathematik.unidortmund.de/~erme/CERME3/Groups/TG7/TG7_Vighi_cerme3.pdf

Yalım, N. (2009). *5-6 yaş çocuklarında matematiksel şekil algısı ve sayı kavramının gelişiminde drama yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yılmaz, E. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında müzikli oyun etkinliklerinin kullanılmasının etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yılmaz, S. (2011). *7. sınıf öğrencilerinin 'doğrular ve açılar' konusundaki hata ve kavram yanılgılarının van Hiele geometri anlama düzeyleri açısından analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Yılmaz, S., Turgut, M., & Kabakçı, D. A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin incelenmesi: Erdek ve Buca örneği. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, *8*(1).

Yiğit, T. (2008). *Okulöncesi eğitim kurumlarında Montessori ve geleneksel öğretim yöntemleri alan çocukların sayı kavramını kazanma davranışlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Cilt 3 Sayı 2 Ekim 2019 s.541-557

Journal of Early Childhood Studies
Volume 3 Issue 2 October 2019 pp.541-557

Erken çocukluk döneminde bebeklik/çocukluk amnezisi ve otobiyografik bellek gelişimi

Infancy/childhood amnesia in early childhood and development of autobiographical memory

Kızbes Meral Kılıç[1]

Makale Geçmişi
Geliş : 03 Mayıs 2019
Düzeltme : 17 Haziran 2019
Kabul : 20 Haziran 2019
Çevrimiçi : 04 Ekim 2019

Makale Türü
Derleme Makale

Öz: Kişinin kendi geçmişindeki düşünceleri, duyguları ve davranışları hakkındaki anılarından oluşan otobiyografik bellek, çeşitli işlevleri bakımından çocuğun gelişiminde önemli bir kavramdır. Otobiyografik belleğin benlik gelişimine etkisi büyüktür. Kişilerin benlik devamlılığını, öz-düzenleme ihtiyaçlarını karşılayabilmelerini ve geçmiş yaşantı ve deneyimlerinden edinilen dersler sayesinde şimdi ve gelecekteki davranışlar hakkında çıkarsamalarda bulunup planlama yapabilmeyi sağlayan otobiyografik bellek, sosyal ilişkiler için de temel öneme sahiptir. Kişisel geçmişimizde sürekliliği sağlayan otobiyografik bellek gelişimi çoğu yetişkin yaşamının ilk üç-dört yılını hatırlayamadığı bebeklik/çocukluk amnezisinin bitiminde başlamaktadır. Erken dönem deneyimleri ilerleyen yaşlarda kritik öneme sahiptir. Hatırlanamadığı halde yetişkin yaşamını önemli derecede etkileyen bebeklik/çocukluk amnezisi, üzerinde uzunca süredir çalışılmış bir konudur. Bu çalışmada, otobiyografik bellek, otobiyografik belleğin gelişimi ve bebeklik/çocukluk amnezisi incelenmiş ve çocuk gelişimi bağlamında bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Otobiyografik Bellek; Otobiyografik Bellek Gelişimi; Bebeklik/Çocukluk Amnezisi

Article History
Received : 03 May 2019
Revised : 17 June 2019
Accepted : 20 June 2019
Online : 04 October 2019

Article Type
Review Article

Abstract: Autobiographical memory consists of memories of one's own thoughts, feelings and behaviors in his/her own history. Autobiographical memory is an important concept in the development of the child in terms of various functions. The effect of autobiographical memory on self development is great. Autobiographical memory ensures the self-continuity of individuals, meets the needs of self-regulation. Autobiographical memory, through lessons learned from past experiences and experiences, makes inferences and planning about the behaviors of the present and the future. Autobiographical memory is also essential for social relations. The development of autobiographical memory, which provides continuity in our personal history, begins at the end of infancy/childhood amnesia where most adults cannot remember the first three-four years of life. Early experiences are critical in advancing age. Infant/childhood amnesia, which has a significant effect on adult life although it cannot be remembered, has been studied for a long time. In this study, autobiographical memory, development of autobiographical memory, and infancy/childhood amnesia were examined and some suggestions were made in the context of child development.

Keywords: Autobiographical Memory; Development of Autobiographical Memory; Infancy / Childhood Amnesia

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932156

[1] Akdeniz Üniversitesi, Kumluca Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, kmeralkilic@akdeniz.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4209-2615

Atıf için/To cite this article:
Kılıç, K. M. (2019). Erken çocukluk döneminde bebeklik/çocukluk amnezisi ve otobiyografik bellek gelişimi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 541-557. doi:http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932156

SUMMARY

Introduction

We all have a self that is formed as a result of our personal experiences, and memories that enable us to remember that self (Bauer, 2015: 204). Throughout our lives, we use our memory processes efficiently in all the cognitive processes that we have learned before and will learn hereafter. Thanks to our memories of the past, we believe that we were the same person yesterday and are today (Bauer, 2015: 204). The experiences such as our siblings' birth, if we have any, our first teacher, our childhood friends, the games we played as a child, the things we experienced and enjoyed for the first time, the story of moving, the loss of a relative, and the experiences we had with our family members etc. are unique, just like our fingerprints; and they are memories that only belong to us. There is a discontinuity in our autobiographical memory, which allows us to remember the life events and all of our special experiences that are important in our lives. Most adult individuals cannot remember the first three to four years of their lives. It is observed that there are increasing number of memories between the ages of three and seven. In later stages, it is assumed that the distribution of the personal memories has a similar pattern to that of the adults (Bauer, 2015: 204). This period, which cannot be remembered consciously, is named as "Infantile/Childhood Amnesia" in the related literature.

In this study, autobiographical memory, in which people use their own experiences to solve the problems encountered in daily life, and infantile/childhood amnesia that is closely related to autobiographical memory will be discussed and examined in the context of various variables; and suggestions will be made in the field of child development.

Autobiographical Memory

The memories in the autobiographical memory are memories of one's own thoughts, feelings and behaviors in his/her own past (Budak, 2003: 554). Autobiographical memory means one's recalling of important events and experiences of their own lives; and it helps them build personal life histories and ensures that they associate their experiences with others' and create socially shared memories (Kail, 2012:216). It is thought that autobiographical memory encompasses the information that comes from both episodic and semantic memory. Autobiographical memory is the information of self-knowledge and the memories surrounding this personal knowledge. The memories in autobiographical memory can also represent other knowledge types such as procedural learning (driving a car, playing tennis) (Roediger and Marsh, 2003: 476).

Infantile/Childhood Amnesia

Although the neural "equipment" that is needed to encode, store and retrieve the information (the things that are seen, heard, thought, felt etc.) is present at birth (and before), the memories of very young children are quite vulnerable. Many studies have been done in the literature for this phenomenon and there is an agreement on that this early-life memory paucity leads to "infantile/childhood amnesia"; and that adults cannot remember the events that happened during infancy and toddler years. (Schneider, 2015: 102)

Freud developed the "Infantile Amnesia Theory" on the basis of his observations on his adult patients who rarely remembered the memories of their early years (Josselyn and Frankland, 2012: 423). Even though the explanations of Freud on the issue that adults cannot remember their early-life memories are not widely accepted anymore; the term "Infantile/Childhood Amnesia" he used to define the phenomenon is a part of his lasting legacy (Jack and Hayne, 2010:831). In the studies conducted in the field of "infantile/childhood amnesia", it is stated that the infancy/childhood experiences are crucially important for brain functions for the entire life (Alberini and Travaglia, 2017: 5783). It is evidenced that early-life experiences have profound effects on the brain functions and brain physiology in later stages. For example, as time passes, the

threatening experiences that occur in the early stages of life may lead to psychopathologies such as post-traumatic stress disorder and anxiety disorders. This paradox raises the question of how early-life memories can affect adult life even though they cannot be remembered.

Several hypotheses have been proposed to explain this paradox. One suggests that infantile/childhood amnesia results from the immaturity of the infants' brains (Travaglia, Bisaz, Sweet, Blitzer and Alberini, 2016: 1225-1226). In recent studies, it is indicated that rapid forgetting, which is one of the immature functions of infant brain, prevents memory consolidation (the process by which information is placed in the memory and become stable) that serves to store the memories which belong to the long-term memory and to make them permanent in long-term memory. On the other hand, some researchers have suggested that latent, not expressed memory traces of infantile/childhood amnesia impact behaviors later in life because information cannot be reinstated from long-term memory (Travaglia et al., 2016: 1226). When the related literature is reviewed, it is seen that autobiographical memory performances of people with autism are lower than those of without autism (Crane and Goddard, 2008; Goddard, Howlin, Dritschel and Patel, 2000; Millward, Powell, Messer and Jordan, 2000). Autobiographical memory difficulties observed in the individuals with autism which is a neurodevelopmental disorder with social interactions and communication problems is important in terms of revealing the relationship between autobiographical memory performance and language and brain development.

Development of Autobiographical Memory

The period between 18 and 24 months, in which infants start to recognize themselves in the mirror, is significant for autobiographical memory development. Unlike mothers who adopt a "low elaborative" conversational style with their children; mothers who adopt a "high elaborative" conversational style generally ask more questions to their children and link the experience at issue to other experiences (Langley, Coffman and Ornstein, 2017). Autobiographical memory, which is the result of the communication and interaction of a child with others, his/her language development and the development of his/her memory structures and processes, continues to develop for the first 5 years of age (Nelson and Fivush, 2004).

In studies involving participants raised in different cultures, it is observed that individuals raised in Eastern cultures recall events that occurred after 3.5 years of age; about 6 months later than individuals in Western cultures (Wang, Conway and Hou, 2004: 123). It is stated that the individuals raised in Western cultures share elaborative memories from specific autobiographical memory focusing on their own actions, thoughts and feelings; while the individuals from Eastern cultures, taking into account their own actions, share their memories from autobiographical memory which are more general, less detailed and placed in a more common framework regarding group's norms and needs (Wang and Ross 2007). Some researchers say that women can remember their memories from infancy more than men; and some researchers say that there is no difference between men and women in this regard. (Peterson, Grant and Boland, 2005:624).

Conclusion and Discussion

For the development of autobiographical memory which is significant for social relationships, parents can reminisce with children about the past beginning from early periods. While talking about the past with children, it is important to engage in high-elaborative reminiscing instead of low-elaborative reminiscing. In a conversation with a child, it is essential to ask more open-ended questions about the experiences s/he had, to ensure that s/he can link the current experiences to previous experiences and to the possible events in the future. To improve autobiographical memory, it is also important that the parent or the adult communicating with the child give examples of his/her autobiographical memory processes. Looking through the old photos and videos together with children and discussing them may strengthen autobiographical memory, as well. Beginning from the early stages, children can evaluate their past well, learn from their correct and incorrect behaviors, thereby make proper decisions and follow them.

The early childhood period coincides with the end of infancy/childhood amnesia and the beginning of autobiographical memory. In this period, the relationships between the children's cognitive, emotional, social and language development and their autobiographical memory performance; and the different variables that may affect children's lives deeply such as neglect, abuse, migration, exposure to traumatic experiences, adoption, being separated from parents for various reasons, death of the parents, and autobiographical memory relationships have been researched on. The conducting of these researches is thought to contribute especially to the national literature.

GİRİŞ

Hepimizin kişisel yaşantıları sonucu oluşmuş bir benliği ve bunu hatırlayabilmemizi sağlayan bellekleri bulunmaktadır (Bauer, 2015: 204). Tüm yaşamımız boyunca eski öğrendiklerimiz ve yeni öğreneceğimiz tüm bilişsel süreçlerde bellek süreçlerimizi etkin biçimde kullanırız. Bellek süreçleri içinde yabancı dil ve bir müzik enstrümanı kullanmayı öğrenme gibi daha önceden bilmediğimiz eylemler yer alabildiği gibi, daha önce tanıştığımız bir kişinin adını hatırlama, okuma, yazı yazma gibi daha önceden öğrenmiş olduğumuz eylemler ve bizim için çok önemli olan yaşantılarımız da yer alabilir Bellek süreçlerinin katkısıyla oluşan deneyimlerimiz, benliğimizin gelişimi için de kritik öneme sahiptir. Zaman içinde süreklilik ve tutarlılık duygumuz, geçmişte meydana gelen olayların ve deneyimlerin anılarına dayanır (Bauer, 2015: 204). Böylece, daha önceden öğrendiklerimizi her gün yeniden öğrenmemize gerek kalmaz.

Geçmişe ait anılarımız sayesinde, dün ve bugün aynı kişi olduğumuza inanırız (Bauer, 2015: 204). Varsa, kardeşimizin doğumu, ilk öğretmenimiz, çocukluk arkadaşlarımız, çocukken oynadığımız oyunlar, ilk kez deneyimlediğimiz ve yapmaktan hoşlandığımız şeyler, aile üyelerimizle yaşadıklarımız, taşınma öykümüz, bir yakınımızın kaybı vb. deneyimler tıpkı parmak izimiz gibi biriciktir ve sadece bize ait olan anılardır.

Otobiyografik belleğe ait anıları ne zamandan itibaren hatırlayabilmekteyiz? Yaşamımızda önemli olan yaşam olaylarını ve bize özel deneyimlerin hepsini hatırlamamızı sağlayan otobiyografik belleğimizde bir süreksizlik bulunmaktadır. Çoğu yetişkin birey, yaşamının ilk üç-dört yılını hatırlayamamaktadır. Üç ile yedi yaşları arasında giderek artan sayıda anıların olduğu görülmektedir. Daha sonraki dönemlerde kişisel anıların yetişkinlere benzer bir dağılımı olduğu varsayılmaktadır (Bauer, 2015: 204). Bilinçli olarak hatırlanamayan bu süre, ilgili alan yazında "Bebeklik/Çocukluk Amnezisi" olarak adlandırılmaktadır.

Bu çalışmada, kişinin günlük yaşamda karşılaştığı sorunları çözebilmede kendi yaşantı ve deneyimlerini esas aldığı otobiyografik bellek ve otobiyografik bellek ile yakından ilişkili olan bebeklik/çocukluk amnezisi çeşitli değişkenler bağlamında ele alınıp incelenecek ve çocuk gelişimi alanında önerilerde bulunulacaktır.

Otobiyografik Bellek

Bilgiyi (görülen, işitilen, düşünülen, hissedilen vb. şeyleri) algılama, düzenleme, kodlama, saklama ve hatırlama/tanımayla tanımlanan bilişsel süreç (Budak, 2003: 121) olan bellek ile ilgili alan yazın incelendiğinde, bellek ve bellek süreçlerini tanımlayan çok çeşitli kuramların olduğu görülmektedir.

Atkinson-Shiffrin (1969)'in Bellek Modeli'ne göre, bellekte üç ana depolama alanı bulunmaktadır: Duyusal bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek (Gluck, Mercado ve Myers, 2015: 352).

Uzun süreli bellek, ifade edilebilir (açık) ve ifade edilemeyen (örtük) bellek olmak üzere; ifade edilebilir bellek de, epizodik/anısal bellek ve semantik/anlamsal bellek olmak üzere iki kısma ayrılır. Örtük bellek, hazırlama, işlem belleği ve klasik koşullama olmak üzere üç kısma ayrılır (Dehn, 2010: 27). İfade edilebilir belleğe ait anılar kimliğimizi tanımlar; bilinçli olarak açıklanabilen anılar, belirli şeyler, insanlar ve belirli bir zaman ve yerdeki olayları (epizodik anılar) ve dünya hakkındaki genel bilgileri (semantik anılar) içerir. Ayrıca, açık/bildirilebilen anılar olarak da bilinir, çünkü bilinçli hatırlama gerektirirler. Bunlar Alzheimer hastalığında veya yaşlanma ile ilgili bellek kaybında kaybedilen anılardır. Bu tür anılar "kim, ne, ne zaman ve nerede" hakkında bilgi depolar ve beyinde hipokampusa bağlı öğrenme ve bellek sistemi tarafından işlenir (Alberini ve Travaglia, 2017: 5783).

Otobiyografik belleğe ait anılar, kişinin kendi geçmişindeki düşünceleri, duyguları ve davranışları hakkındaki anılarıdır (Budak, 2003: 554). Otobiyografik bellek, insanların kendi yaşamlarının önemli olaylarını ve deneyimlerini hatırlamalarını ifade eder; kişisel yaşam tarihlerini inşa etmelerine yardımcı olur ve deneyimlerini başkalarıyla ilişkilendirebilmelerini, sosyal olarak paylaşılan anılar yaratabilmelerini sağlar (Kail, 2012:216). Conway ve Pleydell-Pearce (2000)'in öne sürdüğü "Benlik Bellek Sistemi" (Self-Memory System) yaklaşımına göre, kişisel anılar soyuttan somut ve özele doğru (örneğin, yaşam öyküsü şeması, yaşam dönemleri, genel olaylar ve özel olay bilgisi) dört farklı hiyerarşik basamak boyunca depolanır. Yaşam öyküsü şeması, kişinin kendisini ifade eden, yaşam hikâyesini temsil eden bir öyküdür. Otobiyografik bellek temelinde oluşturulan benlik yapısı, kişinin benliğini, başkalarını, ilişkilerini ve dünyayı anlamaya yardım eden şemalardan oluşmaktadır.

Bireyin kendi yaşamındaki okul deneyimleri, okul arkadaşları, bisiklete binmeyi öğrenmesi veya büyükanne ve büyükbabaları ile olan anıları otobiyografik belleğe ait anılardır. Bu nedenle, otobiyografik belleğin hem epizodik hem de anlamsal bellekten gelen bilgileri kapsadığı düşünülmektedir. Otobiyografik bellek, benlik bilgisi ve bu kişisel bilgiyi çevreleyen anıların bilgisidir. Otobiyografik belleğe ait anılar, işlemsel öğrenme (araba kullanma, tenis oynama gibi) gibi diğer bilgi türlerini de temsil edebilir (Roediger ve Marsh, 2003: 476). Otobiyografik bellek, epizodik ve semantik belleğin üzerine kurulmuş ancak ötesine geçen bir kavramdır. Özel hatırlanan olaylar da dâhil olmak üzere, kişisel yaşamlarımız hakkında hatırladığımız bilgilerdir ve bundan daha fazlasıdır. Otobiyografik bellek, deneyimlerimizin bir sentezidir ve hoşlandıklarımızı, hoşlanmadıklarımızı ve tercihlerimizi içerir. Kimliğimize, benliğimize ve deneyimlerimize ilişkin bilgileri barındırarak bize rehberlik yapar, bizi bir anlamda bilgilendirir (Bailey ve Pransky, 2014:

174). Yetişkinler, yedi yaşından itibaren deneyimledikleri olayları hatırlayabilir, mekânsal ve zamansal bağlamda yerleştirebilir ve bunlara bir dereceye kadar kişisel anlam ve önem yükleyebilir. Bununla birlikte, yedi yaşından önce, yetişkinlerin çoğu iki aşamalı amneziden mustariptir. İlk aşamadan itibaren (üç yaşından önce) yetişkinlerin kişisel veya otobiyografik anıları genellikle yoktur, varsa da çok azdır. İkinci aşamadan itibaren (üç-yedi yaş arası) yetişkinler, beklenenden daha az sayıda otobiyografik belleğe ait anılara sahiptir. Alan yazında, bu iki bölümden oluşan fenomen "İnfantil Amnezi" veya "Bebeklik/Çocukluk Amnezisi" olarak bilinmektedir (Bauer, 2008: 1).

Bebeklik/Çocukluk Amnezisi

Bilgiyi (görülen, işitilen, düşünülen, hissedilen vb. şeyleri) kodlamak, depolamak ve geri getirmek için gereken sinirsel "donanım", doğumda (ve öncesinde) mevcut olmasına rağmen, çok küçük çocukların belleği oldukça zayıftır. Bu erken dönem bellek zayıflığının "bebeklik/çocukluk amnezisi"ne yol açtığı, yetişkinlerin bebeklik dönemlerinde ve yürümeye başlayan çocukların başlarına gelen olayları hatırlayamamaları, alan yazında üzerinde çok sayıda çalışmanın yapıldığı ve hem fikir olunduğu bir bulgudur (Schneider, 2015: 102)

Amnezi, kısmi veya tam bellek kaybı için kullanılan genel bir terimdir (Budak, 2003: 58). Teorik açıdan bakıldığında, bebeklik/çocukluk amnezisi ilginç ve önemlidir. Kendimizi uzayda ve zamanda sürekli olarak görmemize rağmen, bu sürekliliğin olmadığı bir gelişme noktası bulunmaktadır. Zamanın o anı, bebeklik/çocukluk amnezisinin sınırıdır. Bu nedenle Bebeklik/çocukluk amnezisi, gelişimdeki devamsızlığın açık kanıtı olarak değerlendirilir (Bauer, 2008: 1,2).

Bebeğin genetik özelliklerinin yanı sıra, fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal vb. gelişimsel süreçlerinin doğum öncesi dâhil olmak üzere çok sayıda faktörden etkilendiği bilinmektedir. Erken çocukluk döneminde bebekler/çocuklar her an, yeni bir uyaranla karşı karşıya kalmakta ve çeşitli öğrenme deneyimleri gerçekleştirmektedirler. Bu bağlamda, bilinçli olarak hatırlanamayan bebeklik/çocukluk dönemindeki birçok faktörün çocuğun gelişimini olumlu veya olumsuz etkilediği iyi bilinmektedir.

Bebeklik/Çocukluk Amnezisini Ele Alan Teori ve Yaklaşımlar

Freud, erişkin hastalarının ilk yaşam yıllarının anılarını nadiren hatırladığı (Altı-sekiz yaş öncesi) gözlemine dayanarak "İnfantil Amnezi Teorisi"ni geliştirmiştir. Bu teori, yüzyılı aşkındır farklı kültürlerde, farklı teknikler kullanılarak yapılan deneysel araştırmalar ile doğrulanmıştır (Josselyn ve Frankland, 2012: 423). Freud, erken yaşam döneminde oluşan deneyimlerin kişilerin yaşamları boyunca kalıcı bir etkisi olduğunu belirtmiştir ve yetişkin yaşamında erken deneyimlerinin oldukça

etkili ve biçimlendirici olmasına rağmen bu dönemdeki deneyimlerin çok azını ya da hiçbir şeyini hatırlamamamızın paradoksal olduğunu belirtmiştir. Freud'a göre, ilk deneyimlerimiz bellekte saklanmaya devam ederek düşüncelerimizi ve davranışlarımızı etkilemeye devam etmekteydi, ancak ağırlıklı olarak cinsellik ve saldırganlık özellikleri nedeniyle bu anılar aktif olarak bilinçaltına itilmekteydi. Freud'un yetişkinlerin erken dönem yaşantılarına ait anılarının hatırlanamaması konusundaki açıklamaları artık yaygın olarak kabul edilmese de, fenomeni tanımlamak için kullandığı "Bebeklik/Çocukluk Amnezisi" terimi kalıcı mirasının bir parçasıdır (Jack ve Hayne, 2010:831).

Bebeklik/çocukluk amnezisi alanında yürütülen çalışmalarda, yaşam boyunca bebeklik/çocukluk deneyimlerinin beyin fonksiyonları için kritik öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte, hipokampusa bağlı öğrenme ve bellek sisteminin geliştirilmesinin altında yatan biyolojik mekanizmalar hakkında çok az şey bilinmektedir (Alberini ve Travaglia, 2017: 5783). Dikkat çekici olmasına rağmen, yetişkinlikte oluşan epizodik anılar yıllarca hatırlanabilirken, erken çocukluk döneminde oluşan benzer anılar kolay ve hızlı bir şekilde unutulmuş görünmektedir. Buna rağmen, erken yaşam dönemine ait deneyimlerin daha sonraki dönemlerde beyin fonksiyonlarını ve fizyolojisini derinden etkilediği belgelenmiştir. Örneğin, erken dönemde gerçekleşen tehdit edici deneyimler süreç içerisinde travma sonrası stres bozukluğu ve anksiyete bozuklukları gibi psikopatolojilere neden olabilir. Bu paradoks, erken dönem anılarının hatırlanamadıkları halde yetişkin yaşamını nasıl etkileyebileceği sorusunu gündeme getirmektedir. Bu paradoksu açıklamak için birkaç hipotez öne sürülmüştür. Bunlardan biri, bebeklik/çocukluk amnezisinin bebek beyninin olgunlaşmamış olmasından kaynaklandığını ileri sürmektedir (Travaglia, Bisaz, Sweet, Blitzer ve Alberini, 2016: 1225-1226). Son zamanlarda yapılan beyin araştırmaları, hipokampal nörogenezdeki (beyinde nöral kök hücrelerden fonksiyonel nöron oluşması) değişikliklerin de bu konuda önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda belirtildiği gibi, hipokampal nörogenez oranları yaşamın erken döneminde yüksektir ancak, yaşla birlikte önemli ölçüde azalma gösterir. Bebeklik döneminde, nörogenez seviyeleri yükseldiğinde, hipokampusa bağlı ifade edilebilir belleğe ait anılar daha sonraki zamanlarda hatırlanamayabilir. Bu konuda hayvanlar üzerinde (fareler) yapılan deneysel çalışmalarda erken dönemde nörogenezisi azaltmanın hipokampusa bağlı belleğin kalıcılığını artırdığını; yetişkin farelerde ise nörogenezisin artırılmasının unutmayı teşvik ettiğini belirtmektedir. Bu yeni ve ilginç bulgular, bebeklik/çocukluk amnezisi anlayışımıza katkıda bulunmakla birlikte, bebeklikten küçük çocukluğa geçişte gözlenen büyük bellek kaybını açıklamak için yeterli görünmemektedir (Schneider, 2015: 107).

Bebeklik/çocukluk amnezisinin bir başka açıklaması, yetişkinlerin erken çocukluk ile ilgili pek çok anıya sahip olmadıklarını, çünkü genel bilişsel eksiklik nedeniyle yaşamın ilk yıllarında böyle bir anı repertuarı oluşmadığını göstermektedir. Örneğin, Piaget (1962), iki yaşından küçük çocukların bilişsel temsiller için bir kapasiteye sahip olmadığını önermiştir. Çok küçük çocukların, yokluğunda nesneleri ve olayları temsil edemedikleri varsayımına dayanarak, bu çocukların geçmiş olayları hatırlayamaması gerekir. Bu alanda yapılan çalışmaların bu klasik varsayımı desteklemediği belirtilmektedir (Schneider, 2015: 104). Yakın zamanda yapılan çalışmalarda, bebek beyninin olgunlaşmamış işlevleri arasında, hızlı unutmanın, uzun süreli belleğe ait anıların depolanmasına ve bu anıların uzun süreli bellekteki kalıcılığına aracılık eden, bellek konsolidasyonunu (bilginin uzun süreli bellekte yerleşmesini ve sabit hale gelmesini sağlayan süreç) engellediği belirtilmektedir. Buna karşın, bazı araştırmacılar, bebeklik/çocukluk amnezisinin saklı, ifade edilmemiş bellek izlerinin yaşamda sonraki davranışları etkilemesini, bilginin uzun süreli bellekten geri getirilememesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Bebeklik/çocukluk amnezisinin altında yatan mekanizmalar ve erken yaşamda edinilen bellek izlerinin depolanması hakkında çok az şey bilindiğinden bu paradoks çözülememiştir (Travaglia ve diğerleri, 2016: 1226).

Leichtman ve Ceci (1993)'ye göre bebeklik/çocukluk amnezisi, çocukların bilgi işleme sistemlerinin gelişiminin sonucudur. Bulanık İzler Teorisi (Fuzzy trace theory) bağlamında ele alındığında, yaşça daha küçük olan çocukların olayları fiziksel (verbatim) bellek izleriyle; yaşça daha büyük olan çocuk ve ergenlerin anlamsal (gist) bellek izleriyle kodladığı belirtilmektedir. Fiziksel kodlama, anlamsal kodlamaya göre daha çabuk kaybedildiği için bebeklik ve erken çocukluk döneminde depolanan bilgileri hatırlamak güçleşir. Bebeklik/çocukluk amnezisini açıklamada, bilişsel benlik algısının ortaya çıkması, dil becerilerinin kazanılması, nörobiyolojik olgunlaşma ve zihin kuramı gibi üst bilişsel beceriler de dâhil olmak üzere çeşitli faktörler öne sürülmüştür (Peterson, Warren, Nguyen ve Noel, 2010: 175). Bebeklik/çocukluk amnezisinin beynin erken gelişim döneminde fiziksel gelişimini tamamlayamamış olabileceği ve henüz anıları saklayamadığı için meydana geldiği belirtilmektedir. Gerçekten de hipokampusun tam olarak gelişebilmesi için birkaç yıl gerektiği belirtilmektedir (Richmond ve Nelson, 2007). Çok küçük çocukların genel gerçekleri (semantik bellek) hatırlayabildiklerini, ancak belirli olayları (epizodik bellek) hatırlayamadıkları ortaya konmuştur. Bu yüzden en eski anılar genel veya tipik olaylar için şemalara ve senaryolara dayanma eğilimindedir. İlgili alan yazın incelendiğinde, otizmli kişilerin otobiyografik bellek performanslarının otizmli olmayan kişilere göre daha düşük çıktığı görülmüştür (Crane ve Goddard, 2008; Goddard, Howlin, Dritschel ve Patel, 2000; Millward, Powell, Messer ve Jordan, 2000). Sosyal etkileşim ve iletişim problemlerinin görüldüğü nörogelişimsel bir bozukluk olan otizmli bireylerde

gözlenen otobiyografik bellek yetersizlikleri otobiyografik bellek performansının dil ve beyin gelişimi ile ilişkisini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Çok küçük çocukların anılarını saklayamamalarının bir başka olası nedeni de dil becerilerinin yetersizliği olabilir. Simcock ve Hayne (2003), 27-39 aylık çocuklara evlerinde "Sihirli Küçülen Makine (Magic Shrinking Machine)" ile ilgili bir dizi eylem göstermiş, 6-12 ay sonra çocuklarla görüşüp, onlardan bu deneyimlerini hatırlamalarını istemişlerdir. Çocukların hatırlama başarılarının ilk deneyim sırasındaki kelime dağarcıkları ile ilişkili olduğu görülmüştür. İlk değerlendirmede kelime dağarcığı ve dil becerileri daha iyi olan çocukların kelime dağarcığı ve dil becerileri zayıf olan çocuklara göre daha fazla ayrıntıyı hatırlayabilip anlatabildikleri görülmüştür.

Otobiyografik Belleğin Gelişimi

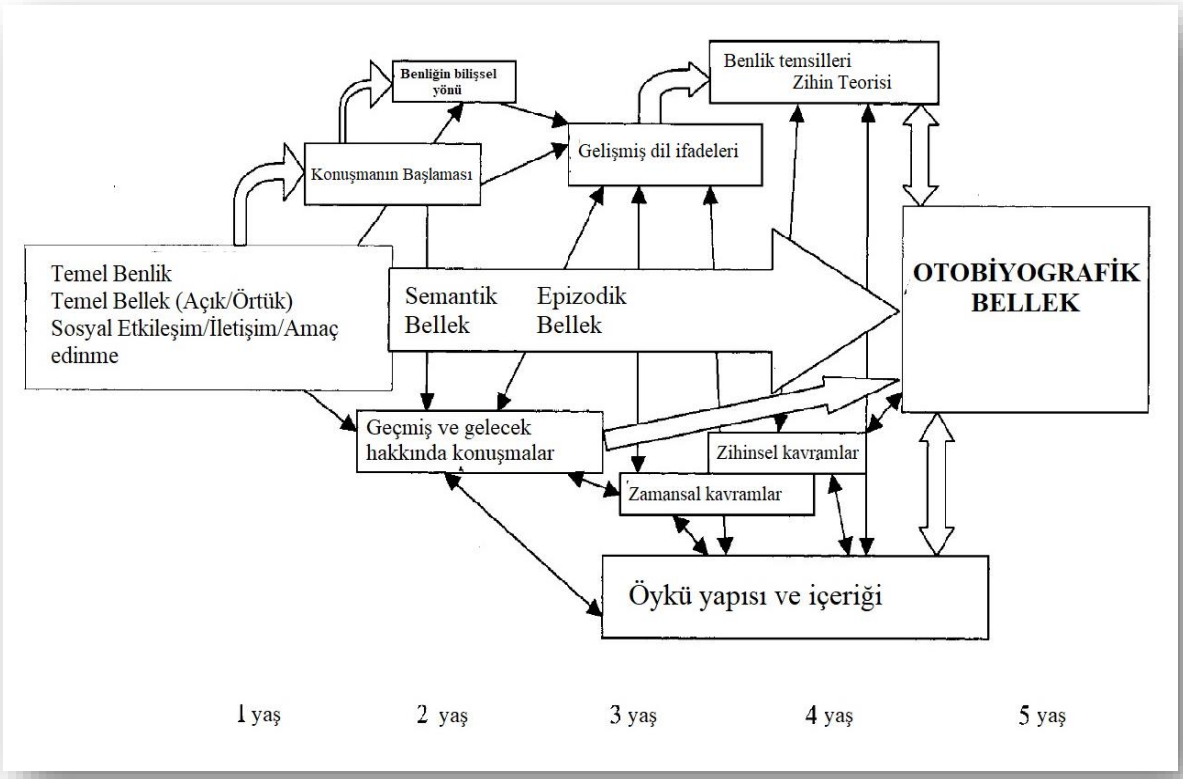
Erken çocukluk döneminden itibaren gelişen, yetenekleri, tutumları ve değerleri içeren "benlik" kavramı ile otobiyografik bellek arasında doğrudan ilişki söz konusudur. Otobiyografik bellek gelişimi için, bebeklerin kendilerini aynada tanımaya başladıkları 18-24 ay arası önemlidir. Yapılan çalışmalarda kendilerini aynada tanıyan bebeklerin, kendilerini aynada tanımayan bebeklere göre ilerleyen dönemlerde daha iyi otobiyografik bellek performansları sergiledikleri görülmüştür. Deneyimin duygusal ve bilişsel durumlarına yapılan atıflar, benlik ve otobiyografik bellek anıları için önemlidir. Okul öncesi döneme doğru çocukların otobiyografik bellekleri incelendiğinde, duygusal ve bilişsel durumlarına daha sık başvuruda bulunarak, deneyime dair daha öz-yönelimli veya öznel bir bakış açısı geliştirdikleri görülmüştür. Bu durum, olayların otobiyografik bir kayda dâhil edilmesini kolaylaştırır, çünkü deneyimler yalnızca nesnel olaylar değil, özünde düşünce, duygu ve eylemlerin olduğu olaylardır. Ergenlik döneminde de öznel bakış açısında artış belirgindir (Bauer, 2014: 526).

Vygotsky ve Rogoff, gelişme ve öğrenmenin önce sosyal etkileşimler içinde gerçekleştiğini ve daha sonra benzer durumlarda çocuğun dâhil edildiğini ileri sürmüşlerdir. Otobiyografik Belleğin Sosyal Etkileşim Modeli'ne göre çocuklar, kişisel anılarının birbiriyle ilgisini geçmiş hakkında konuşarak öğrenilebilirler. Bu öğrenme süreci çocuklarla konuşmaya başladıktan kısa bir süre sonra, yetişkin-çocuk sohbetlerinde geçmişle ilgili yapılan konuşmalarla gerçekleşebilir. Çocukların geçmişte yaşadıkları bir olayı anlatmaları, çocukluk döneminde görülür ve gelişmeye devam eder (Farrant ve Reese, 2000). Çocuklarda otobiyografik bellek becerilerinin gelişimindeki farklılıkları inceleyen çalışmalarda, annelerinin küçük çocuklarıyla birlikte yaşadıkları olaylar hakkında bilgi alma ve konuşma biçimlerindeki farklılıkların önemli olduğu belirtilmiştir. Çocuklarıyla konuşurken "düşük-ayrıntılı" konuşma tarzı benimseyen annelerin aksine, "yüksek-ayrıntılı" konuşma tarzı

benimseyen annelerin çocuklarına genellikle daha fazla soru sordukları, üzerinde konuşulan deneyimle diğer deneyimler arasında daha fazla ilişki kurdukları görülmüştür (Langley, Coffman ve Ornstein, 2017). Perner ve Ruffman (1995), otobiyografik belleğin ortaya çıkışını, çocukların gelişmeye başlayan üst-bilişsel süreçlerine özellikle de zihin teorisi (theory of mind) çerçevesinde meydana gelen gelişmelere bağlamıştır. Sosyo-dilbilimsel bakış açısına uygun olarak, çocukların başkalarıyla konuşmaları (özellikle anneler) zihin teorisi gelişimi için önemli bir veri kaynağı olarak hizmet etmekte, bunun sonucunda çocukların otobiyografik belleklerinin oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Dil gelişimi, birbiriyle ilişkili üç nedenden dolayı otobiyografik belleğin gelişiminde kritik öneme sahiptir. İlk olarak dil, sadece anıların ifade edilme şekli olmayıp, kişisel deneyim için örgütsel bir yapı sağlamada etkili bir bileşendir. İkinci olarak, dil, çocukların deneyimleri hakkında diğer insanlarla konuşmalarına izin verir ve bu konuşmalar, çocukların deneyimlerinin organize temsillerini oluşturmalarına yardımcı olur. Son olarak, bu konuşmalar çocuklar için anıların geçmişte meydana gelen olayları temsil etmesini ve birçok açıdan değerlendirilmesini sağlar (Fivush ve Nelson, 2004: 574).

Şekil 1'de görüldüğü gibi, anıların bellekte kodlanması, saklanması ve geri getirilmesi için gerekli olan birçok bilişsel boyutun gelişiminin yeterli olabilmesinin beş yaşına kadar tamamlanabildiği belirtilmektedir. Çocuğun başkalarıyla kurduğu iletişim ve etkileşim, dil gelişimi, bellek yapı ve süreçlerinin gelişimi sonucu ortaya çıkan otobiyografik belleğin beş yıl boyunca gelişmeye devam etmesinin, otobiyografik belleğin gelişimsel sürecini açıklaması bakımından önemlidir. O zamana kadar çocuklar semantik ve belki de epizodik anılara sahip olabilirler, ancak anıları otobiyografik değildir. Özetle, bu bakış açılarının ortak noktası, yetişkinlerin erken çocukluk dönemini hatırlayamama nedeninin, çocuklar için mevcut olan bellek sisteminin oluşumu, saklanması ve daha sonra otobiyografik belleğe ait anıların alınması için gerekli bileşenlerden yoksun olduğu varsayımıdır. Sonuç olarak, sadece yetişkinler için değil aynı zamanda çocuklar için de yaşamın ilk yıllarından kalma otobiyografik belleğe ait anılar bulunmamaktadır (Nelson ve Fivush, 2004).



Şekil 1. Otobiyografik Belleğin İlk Beş Yıldaki Gelişimsel Süreci (Nelson ve Fivush, 2004: 490).

Otobiyografik Bellek Gelişimini Etkileyen Faktörler

Farklı kültürlerde yapılan çok sayıda çalışmada, otobiyografik bellek performanslarında kültürel farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu konuda yapılan bazı çalışmalarda, batı kültürlerinde bireylerin anılarının daha erken döneme ilişkin olduğu daha uzun ve daha ayrıntılı içeriğe sahip olduğu belirlenmiştir (de la Mata ve diğerleri., 2018:1). Farklı kültürlere mensup katılımcıların yer aldığı çalışmalarda katılımcılara en erken çocukluk anılarının neler olduğu sorulduğunda, Koreli, Çinli ve Asyalıların, Avrupalı bireylerden yaklaşık altı aylık bir gecikme ile üç buçuk yaşından sonra meydana gelen olayları hatırladıkları görülmüştür. Bu gecikmenin Batılı bireylerin daha bireyselci yetiştirilmeleri nedeniyle meydana geldiği öne sürülmektedir (Wang, Conway ve Hou, 2004: 123). Batı kültürlerinde yetişen bireylerin kendi eylemlerine, düşüncelerine ve duygularına odaklanan ayrıntılı ve özel otobiyografik belleğe ait anıları anlattıkları; doğu kültürlerinde yetişen bireylerin ise kendi eylemlerini göz önünde bulundurarak daha genel, daha az ayrıntılı ve grup normları ve ihtiyaçları ile ilgili olarak daha ortak bir çerçeveye yerleştirilmiş otobiyografik belleğe ait anıları anlattıkları belirtilmiştir (Wang ve Ross 2007).

Bazı araştırmacılar, kadınların erkeklere göre bebeklik anılarını daha çok hatırlayabildiklerini belirtmekte, bazı araştırmacılar ise kadınlar ve erkekler arasında bu konuda herhangi bir fark olmadığını belirtmektedir. Bebeklik anılarının daha fazla hatırlanmasının nedeni, hem anne hem de babaların kızlarıyla olan anıları oğullarıyla olan anılarından daha sık paylaşmalarına ve konuşmalarına bağlanmıştır. Bunlara ilaveten kadınların olumsuz olma ihtimali olan olaylar hakkında anılarının daha fazla olduğu da belirtilmektedir (Peterson, Grant ve Boland, 2005:624).

SONUÇ ve TARTIŞMA

İnsanların geçmişine ait anıları, geçmişlerini anlamalarına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda yaşamlarındaki kimlik, süreklilik ve tutarlılık bileşenlerine de önemli katkılarda bulunur. Kişiliğin ayrılmaz bir parçası olan otobiyografik bellek performansları daha iyi olan kişilerin sosyal becerilerinin de daha iyi olduğu bilinmektedir. Erken dönem yaşantıları ve anıları bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin birçok yönü için biçimlendiricidir ve uzun süren etkilere neden olabilir (Peterson ve Nguyen, 2010:719).

İnsanların yaşam süresinin küçük bir bölümü olan bebeklik ve çocukluk dönemi, daha büyük bir süreye karşılık gelen yetişkinlik ve yaşlılık dönemindeki davranış ve alışkanlıkların temelini oluşturması bakımından önemlidir. Bireylerin bebeklik ve çocukluk döneminde karşılaştığı birçok uyaran ve deneyimlediği yaşantılar bilinçli olarak hatırlanamamaktadır, ancak hamilelik döneminden itibaren bebek/çocukların temel bakım, sağlık, eğitim, ilgi ve sevgi gibi ihtiyaçlarının zamanında, yeterli ve tutarlı biçimde karşılanması önemlidir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, bebeklik/çocukluk amnezisini açıklamada bazı bütünleşik teorilerin nöral, bilişsel, dilbilimsel ve sosyal faktörler arasında karmaşık bir etkileşime girerek birlikte çocukluk çağında daha dayanıklı anıların kademeli olarak ortaya çıkmasına neden olduğunu ileri sürdükleri görülmektedir. Bu teorilerde, çocukların otobiyografik anılarını güçlendirmek ve unutmaya karşı korumak için farklı yaşlarda birçok etkinin aktif hale geldiği belirtilmektedir. Bu teorilerde ayrıca, sosyal hatırlama çevresi ön plana çıkmakta ve özellikle ebeveynlerin olayları çocuklarıyla olduğu gibi veya kısa bir süre sonra meydana geldiği olaylarla üzerinde konuştukları ayrıntı düzeyi önemlidir (Reese ve Robertson, 2019: 80).

Son zamanlarda otobiyografik bellek gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalarda, özellikle ebeveynler ve çocuklar arasında ayrıntılı ve kapsamlı olan konuşmaların, çocukların bellek becerilerini desteklediği belirtilmektedir. Ayrıca, daha iyi bellek becerilerinin daha erken dönem anılarının hatırlanmasına neden olabileceği belirtilmektedir (Peterson ve diğerleri., 2010: 175).

Çocukluk döneminden itibaren otobiyografik bellek, karşılaşılan olayları anlama, anlamlandırma ve problemleri çözmede bireysel farklılıklar ortaya çıkarmak suretiyle kolaylık sağlar. Düşünce, duygu ve davranışları düzenleme becerisi olan öz-düzenleme de otobiyografik bellek sayesinde gerçekleşmektedir. Sosyal ilişkiler için önemli olan otobiyografik bellek gelişimi için ebeveynler erken dönemden itibaren çocuklarıyla yaşanılan olaylar hakkında sohbet edebilirler. Çocuklarla sohbet edilirken düşük ayrıntılı konuşma yerine yüksek ayrıntılı konuşmanın yapılması önemlidir. Çocuklarla kurulan iletişimde çocuğun edindiği deneyim ve yaşantılarla ilgili olarak çocuklara daha fazla sayıda ve açık uçlu soru sormak, edindiği deneyimi önceki yaşantılarıyla ve gelecekte yaşanma olasılığı olan olaylarla ilişkilendirme yapmalarını sağlamak, ebeveynin ya da çocukla iletişime geçen yetişkinin kendi otobiyografik bellek süreçlerinden yararlanarak örnek vermesi de oldukça önemlidir. Çocuklarla birlikte çekilen fotoğraf ve videoları incelemek, üzerinde konuşmak da otobiyografik belleği güçlendirebilir. Otobiyografik bellek sayesinde paylaşılan kişisel anılar sosyal bağları güçlendirir, dil gelişimini olumlu anlamda etkiler ve çocuğun çevresine ve kendisine olan güvenini artırır. Çocuklar, erken dönemden itibaren geçmişini iyi değerlendirebilir, doğru ve hatalı davranışlarından dersler çıkarıp, yerinde kararlar alıp uygulayabilir.

Son olarak; bebeklik/çocukluk amnezisinin bitimi, otobiyografik belleğin başlangıcı olan döneme denk gelen erken çocukluk döneminde, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimleri ile otobiyografik bellek performansları arasındaki ilişkiler ile ihmal, istismar, göç, travmatik yaşantılara maruz kalma, evlat edinilme, anne babanın ölümü gibi çeşitli nedenlerle anne babadan ayrı kalma gibi çocukların yaşantılarını derinden etkileyebilen farklı değişkenler ile otobiyografik bellek ilişkilerini ele alan çalışmaların yapılmasının özellikle ulusal alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Alberini, C., & Travaglia, A. (2017). Infantile amnesia: A critical period of learning to learn and remember. *Journal of Neuroscience,37*(24), 5783-5795.

Bailey, F. & Pransky, K. (2014). *Memory at work in the classroom: Strategies to help underachieving students.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Bauer, P. J. (2014). The development of forgetting: childhood amnesia. İçinde P. J. Bauer & R. Fivush (Eds.), *The wiley handbook on the development of children's memory* (s. 519-544). UK: Wiley-Blackwell.

Bauer, P. J. (2015). A complementary processes account of the development of childhood amnesia and a personal past. *Psychological Review*,*122*, 204-231.

Bauer, P. J. (2008). Infantile amnesia. İçinde M. M. Haith & J. B. Benson (Eds.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (s. 51– 62). San Diego, CA: Academic Press. http://dx.doi.org/10.1016/B978-012370877-9.00007-4

Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü.* Ankara: Bilim ve Sanat.

Conway, M. A., & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the selfmemory system. *Psychological Review, 107*, 261–288.

Crane, L., & Goddard, L. (2008). Episodic and semantic autobiographical memory in adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(3), 498-506. doi:10.1007/s10803-007-0420-2.

Dehn, M.J. (2010). *Long-term memory problems in children and adolescents assessment, intervention, and effective instruction.* Hoboken, New Jersey: Wiley.

de la Mata, M. L., Santamaría, A., Trigo, E. M., Cubero, M., Aria, S., Antalíková, R., … Ruiz, M. L. (2019). The relationship between sociocultural factors and autobiographical memories from childhood: The role of formal schooling. *Memory, 27* (1), 103-114.

Farrant, K., & Reese, E. (2000). Maternal Style and Children's Participation in Reminiscing: Stepping Stones in Children's Autobiographical Memory Development. *Journal of Cognition and Development, 1*(2), 193-225.

Fivush, R., & Nelson, K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *Psychological Science, 15*, 573-577.

Gluck, M.A., Mercado, C. ve Myers, C.E. (2015). *Learning and memory: From brain to behavior* (3rd Ed.). New York: Worth Publishers.

Goddard, L., Howlin, P., Dritschel, B., & Patel, T. (2007). Autobiographical memory and social problem solving in asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(2), 291-300.

Jack, F., & Hayne, H. (2010). Childhood amnesia: Empirical evidence for a two-stage phenomenon. *Memory, 18* (8), 831-844, doi: 10.1080/09658211.2010.510476

Josselyn, S.A.& Frankland, P.W. (2012). Infantile amnesia: A neurogenic hypothesis. *Learning & Memory, 19*, 423-433.

Kail, R. V. (2012). *Children and their development.* Boston, MA: Pearson.

Langley, H. A., Coffman, J. L., & Ornstein, P. A. (2017). The socialization of children's memory: Linking maternal conversational style to the development of children's autobiographical and deliberate memory skills. *Journal of Cognition and Development*, *18*(1), 63-86. doi: 10.1080/15248372.2015.1135800

Leichtman, M. D., & Ceci, S. J. (1993). The problem of infantile amnesia: Lessons from fuzzytrace theory. In M. L. Howe & R. Pasnak (Eds.), *Emerging themes in cognitive development* (Vol. 1, pp. 195–213)., Foundations New York: Springer.

Millward, C., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (2000). Recall for self and other in autism: Childrens memory for events experienced by themselves and their peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30,* 15-28.

Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review, 111,* 486 –511. http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.111.2.486.

Perner, J., & Ruffman, T. (1995). Episodic memory and autonoetic consciousness: Developmental evidence and a theory of childhood amnesia. *Journal of Experimental Child Psychology*, *59*, 516-548.

Peterson, C., & Nguyen, D.T. (2010). Parent-child relationship quality and ınfantile amnesia in adults *British Journal of Psychology, 101,* 719-737.

Peterson, C., Warren, K., Nguyen, D. T., & Noel, M. (2010). Infantile amnesia and gender: Does the way we measure it matter? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *9*, 1767-1771.

Peterson, C., Grant, V., & Boland, L. (2005). Childhood amnesia in children and adolescents: Their earliest memories. *Memory, 13* (6), 622-637. Doi: 10.1080/09658210444000278

Reese, E., & Robertson, S.-J. (2019). Origins of adolescents' earliest memories. *Memory, 27* (1), 79-91. doi:10.1080/09658211.2018.1512631

Richmond, J., & Nelson, C. A. (2007). Accounting for change in declarative memory: A cognitive neuroscience perspective. *Developmental Review*, 27, 349-373.

Roediger, H. L., & Marsh, E. J. (2003). Episodic and autobiographical memory. İçinde I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of Psychology: Vol. 4. Experimental psychology* (3rd ed., s. 475-497). New York, NY: Wiley.

Schneider, W. (2015). *Memory development from early childhood through emerging adulthood.* Cham, Switzerland: Springer International Publishing. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-09611-7

Simcock, G. and Hayne, H. (2003). Age-related changes in verbal and non-verbal memory during early childhood. *Developmental Psychology, 39,* 805-814.

Travaglia, A., Bisaz, R., Sweet, E.S., Blitzer, R.D., Alberini, C.M. (2016). Infantile amnesia reflects a developmental critical period for hippocampal learning. *Nature Neuroscience,19*, 1225-1233.

Wang, Q., Conway, M. A., & Hou, Y. (2004). Infantile amnesia: A cross-cultural investigation. *Cognitive Sciences, 1,* 123-135.

Wang, Q., & Ross, M. (2007). Culture and memory. İçinde S. Kitayama, D. Cohen (Ed.) *Handbook of Cultural Psychology* (s. 645–667). New York: Guilford.