

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: 4 • Sayı: 1 • Mart - 2020 - March • Volume: 4 • Issue: 1



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

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

ISSN: 2564-7601

Sahibi

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği

Baş Editör

Dr. Serap Erdoğan, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Editörler

Dr. Gözde Tomris, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye*

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 Pribișev 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*

Owner

Association for the Development of Early Childhood Education
in Turkey

Editor in Chief

Serap Erdoğan, Ph.D., *Anadolu University*

Editors

Gözde Tomris, Ph.D., *Uludağ University, Turkey*

Editorial Advisory Board

Alev Önder, Ph.D., *Bahçeşehir University, Turkey*
Amelia Lee Nam Yuk, Ph.D., *Hong Kong Baptist University, Hong Kong*
Anne Kultti, Ph.D., *University of Gothenburg, Sweden*
Ayla Oktay, Ph.D., *Maltepe University, Turkey*
Belma Tuğrul, Ph.D., *İstanbul 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., *Üsküdar University, Turkey*
Rengin Zembat, Ph.D., *Maltepe University, Turkey*
Rozalina Engels Kritidis, Ph.D., *Sofya University, Bulgaria*
Tamara Pribișev 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 Eğitimi Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

ISSN: 2564-7601

Mizanpaj Editörü

Uzm. Demet Koç Tüylü

Yabancı Dil Editörü (İngilizce)

Uzm.Nurbanu Parpucu

Yayına Hazırlık

Dr.Serap Erdoğan

Dr. Gözde Tomris

Uzm. Demet Koç Tüylü

İletişim

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

Yayıncı

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği

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

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 (TEİ) ve Google Scholar indekslenmektedir.

Layout Editor

Demet Koç Tüylü, Msc.

Foreign Language Editor (English)

Nurbanu Parpucu, Msc.

Preparing for Publication

Serap Erdoğan, Ph.D.

Gözde Tomris, Ph.D.

Demet Koç Tüylü, Msc.

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.

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 (TEİ) and Google Scholar.



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

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

ISSN: 2564-7601

Cilt 4·Sayı 1·Mart·2020 - Volume 4·Issue 1·March·2020

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfalar/Pages

Editorial / Editorial

1-2

ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

Necla Tuzcuoğlu, Özge Cengiz, Gülşen İlçi Küsmüş

Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile annelerinin ilgi düzeylerinin belirlenmesi

Determination of aggression tendencies preschool children and their mothers' level of interest

3-28

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202041145](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041145)

Gökhan Güneş, Belma Tuğrul, Esra Demir Öztürk

Oyun algısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması

Developing play perception scale: Validity and reliability study

29-51

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202041147](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041147)

Ömer Koçak, Yüksel Gökteş

Ebeveynlerin çizgi filmlere yönelik bakış açılarının ve görüşlerinin incelenmesi

Investigation of parents' perspectives and views on cartoons

52-73

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202041202](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041202)

Elif Küçüköğlü, Alev Önder, Özgül Polat

48-72 aylık çocuklar için Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi (İŞTE)'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması

Validity and reliability study of Preschool Auditory Processing Test (PAPT) for 48-72 months children

74-105

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202041186](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041186)

Arzu Arıkan

Dezavantajlılık bağlamında proje yaklaşımı: Öğretmenler, çocuklar ve ailelerin deneyimleri

The project approach in disadvantaged contexts: Describing the experiences of teachers, children and families

106-134

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202041215](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041215)



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

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

ISSN: 2564-7601

ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

Sebahaddin Aslan, Emine Durmuş

Okul öncesi dönemde güncel bir ebeveyn davranışı: Sharenting

A current parent behavior in preschool: Sharenting

135-151

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202041185](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041185)

Erhan Alabay

“Kahramanın Kim?”: Okul öncesi dönem çocuklarının kahramanlarının incelenmesi

“Who is the Hero?”: Examining the heroes of preschool children

152-171

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202041224](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041224)

Bahadır İnan, Meral Çilem Ökcün Akçamuş, Hatice Bakkaloğlu, Seher Yalçın

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revizenin Türkçeye uyarlama ve geçerlik-güvenirlilik çalışması

Turkish adaptation and validity-reliability study of the revised Social Communication Checklist for children with autism spectrum disorder

172-196

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202041193](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041193)

Pelin Piştav Akmeşe, Gizem Kol, Gülce Kirazlı, Aslı Suner, Fatih Öğüt

İşitme kayıplı ve normal işiten okul öncesi dönem çocukların erken matematiksel akıl yürütme becerilerinin karşılaştırılması

The comparison of early mathematical reasoning skills in preschool children with normal hearing and hearing loss

197-221

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202041177](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041177)

DERLEME MAKALELER/REVIEW ARTICLES

Mehmet Oğuz Göle, Alper Yusuf Köroğlu

Okul öncesi eğitimde yardımcı öğretmenlik mesleği

Assistant teaching profession in preschool education

222-238

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202041190](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041190)

Ayşe Belgin Aksoy, Merve Aksoy

Yürüme döneminde küçük konuşmacılar: Gelişimsel bir bakış

Little talkers in toddlerhood: A developmental perspective

239-259

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202041211](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041211)



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

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

ISSN: 2564-7601

DERLEME MAKALELER/REVIEW ARTICLES

Gaye Soley, Deniz Tahiroğlu

Bebeklik ve çocukluk dönemine odaklanan araştırmacılar için yol haritası: Bilimsel çalışmalar için etik ve pratik öneriler

A roadmap for researchers focusing on infancy and childhood: Suggestions for addressing practical and ethical issues in scientific studies 260-280

DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720204117](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720204117)

Gamze Şen

Benzerlik ve farklılıklarıyla çocukluk çağında DEHB ve OSB: Bir gözden geçirme çalışması

Similarities and differences in childhood ADHD and OSB: A review study 281-313

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202041218](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041218)



Değerli okuyucular ve araştırmacılar,

2020 yılı Mart ayında yeniden yepyeni editör ve dergi çalışma ekibi ile Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisinin (EÇÇD) dördüncü cildi birinci sayısı ile sizlerle buluşmaktan gurur ve onur duyuyoruz. Büyük bir emek ve heyecanla yayımlamaya devam ettiğimiz dergimize cesaret ve güç veren Yönetim Kurulumuza buradan teşekkürlerimizi iletiyoruz.

Bu sayımızda derleme makale olarak Mehmet Oğuz Göle ve Alper Yusuf Köroğlu tarafından kaleme alınan ilk makale “Okul Öncesi Eğitimde Yardımcı Öğretmenlik Mesleği” başlığını taşıyor. Yazarların bu çalışması, öğretmenlik mesleğinde yardımcı öğretmenliğin önemine dikkat çekmektedir. Diğer derleme makale Ayşe Belgin Aksoy ve Merve Aksoy tarafından kaleme alınmıştır. Çalışma başlığı “Yürüme Döneminde Küçük Konuşmacılar: Gelişimsel Bir Bakış” karşımıza çıkmaktadır. Yazarlar bu çalışmalarında alanyazında yeni yürüyen dönemde dil gelişimine ilişkin kuramsal bilgiler ve güncel araştırmalar hakkında detaylı bilgiler sunmuştur. Gaye Soley ve Deniz Tahiroğlu tarafından kaleme alınan diğer çalışmada “Bebeklik ve Çocukluk Dönemine Odaklanan Araştırmacılar için Yol Haritası: Bilimsel Çalışmalar için Etik ve Pratik Öneriler” çalışma başlığı karşımıza çıkmaktadır. Çalışma günümüzde oldukça ilgi çekici bir bilim alanı haline gelen gelişim psikolojisi alanında yapılan çalışmaları ayrıntılı bir şekilde irdelemektedir. Gamze Şen tarafından yapılan “Benzerlik ve Farklılıklarıyla Çocukluk Çağında DEHB ve OSB: Bir Gözden Geçirme Çalışması” adlı diğer çalışmada, iki tanının benzer ve farklı yönlerine vurgu yapılarak güncel tedavi yaklaşımları ele alınmıştır.

Bu sayımızda araştırma makalesi olarak Necla Tuzcuoğlu, Özge Cengiz ve Gülşen İlçi Küsmüş tarafından yapılan “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Saldırganlık Yönelimleri ile Annelerinin İlgili Düzeylerinin Belirlenmesi” başlıklı makale dikkati çekmektedir. Bu çalışma okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile annelerinin ilgili düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Diğer çalışma Sebahaddin Aslan ve Emine Durmuş tarafından yapılan “Okul Öncesi Dönemde Güncel Bir Ebeveyn Davranışı: Sharenting” olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmada ebeveynlerin çocuklarına ait fotoğraf ve bilgileri sosyal medyada paylaşmasına (sharenting) ilişkin tutumları başlığı günümüz medya kullanımına ışık tutması açısından dikkat çekicidir. Gökhan Güneş, Belma Tuğrul ve Esra Demir Öztürk tarafından yapılan diğer araştırmada “Oyun Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” ile yazarlar oyuna ilişkin algıların incelenmesini hedefleyen bir ölçme aracının geliştirilmesini hedeflemişlerdir Alana kazandırılması gereken bir ölçek olması açısından önemlidir. Elif Küçükkoğlu, Alev Önder ve Özgül Polat tarafından yapılan bir diğer araştırmada “48-72 Aylık çocuklar için Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi (İŞTE)’nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” başlığı bizi karşılamaktadır. Çalışma okul öncesi dönem çocukların işitsel işleme becerilerini değerlendirmek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi açısından dikkat çekicidir.

Ömer Koçak ve Yüksel Göktaş tarafından kaleme alınan makalede “Ebeveynlerin Çizgi Filmlere Yönelik Bakış Açılarının ve Görüşlerinin İncelenmesi” başlığı dikkati çekmektedir. Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden ebeveynlerin genel olarak çizgi filmlere bakış açıları ve çizgi filmler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Erhan Alabay tarafından yapılan çalışmada “Kahramanın Kim?": Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kahramanlarının İncelenmesi" konulu çalışma çocuk ve medya açısından dikkat çekicidir. Bir diğer araştırma Arzu Arıkan tarafından yapılan “Dezavantajlılık Bağlamında Proje Yaklaşımı: Öğretmenler, Çocuklar ve Ailelerin Deneyimleri” konulu çalışmadır. Bu çalışma ile dezavantajlılık bağlamında okul öncesi öğretmenleri, çocuklar ve ailelerin proje yaklaşımı konusundaki deneyimlerine yapılan atıflar okul öncesi eğitim açısından dikkat çekicidir. Bahadır İnan, Meral Çilem Ökcün-Akçamuş, Hatice Bakkaloğlu ve Seher Yalçın tarafından yapılan araştırma makalesinde “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize'nin Türkçeye Uyarlama Ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması” karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışma Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişimin erken dönemlerinde değerlendirilmesi açısından önemli bulgular sunmaktadır. Son araştırma makalesi Pelin Piştav Akmeşe, Gizem Kol, Gülce Kirazlı, Aslı Suner ve Fatih Ögüt tarafından yapılan “İşitme Kayıplı Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmadır. Çalışma, işitme kaybı olan okul öncesi dönem çocukların matematiksel akıl yürütme becerilerinin değerlendirilmesi açısından dikkat çekicidir.

2020 yılında dünya ve ülke olarak yaşadığımız tüm sorunların gelecek yıllarda ve günlerde sağlıklı biteceğini umut ediyor ve dergimize gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ediyoruz.

Editörler

Dr. Serap Erdoğan

Dr. Gözde Tomris

Distinguished audience and researchers,

We are proud and honored to meet you with a brand new editor and journal working team once again, in the Journal of Early Childhood Studies (EÇÇD), Vol.4, No.1, in March 2020. We convey our thanks to our Executive Board Member of OMEP Turkey for encouraging and strengthening our journal which we continue to publish with great effort and excitement.

In this issue, the first article written by Mehmet Oğuz Göle and Alper Yusuf Koroğlu as a review article is titled as “Assistant teaching profession in preschool education”. The study conducted by these writers draws attention to the importance of assistant teachers in the field of teaching profession. Another review article in the name of “Little talkers in toddlerhood: A developmental perspective” belongs to Ayşe Belgin Aksoy and Merve Aksoy. In this study, writers provide us theoretical information regarding language development in toddler period and current researches. Another study written by Gaye Soley and Deniz Tahiroğlu is “A roadmap for researchers focusing on infancy and childhood: Suggestions for addressing practical and ethical issues in scientific studies”. The study comprehensively examines the studies in the field of developmental psychology, which considerably attracts attention as a scientific field in these days. The last review study by Gamze Şen, titled as “Similarities and Differences in Childhood ADHD and ASD: A Review Study”, discusses current treatment approaches by underlining similar and different aspects of two diagnoses.

In this issue, the article by Necla Tuzcuoğlu, Özge Cengiz and Gülşen İlçi Küsmüş, titled as “Determination of Aggression Tendencies Preschool Children and Their Mothers’ Level of Interest” draws attention as a research article. The study analyses the relation between aggressive tendencies of preschool children and caring level of their mothers. A further study is presented by Sebahaddin Aslan and Emine Durmuş, in the title of “A Current Parent Behavior in Preschool: Sharenting”. In the research, the issue of parents' attitudes towards sharing photos and information of their children on social media (sharenting) attracts attention on the use of media today. Another research conducted by Gökhan Güneş, Belma Tuğrul and Esra Demir Öztürk in the title of “Developing play perception scale: Validity and reliability study” aims to develop an assessment tool which aims to examine perception towards children’s play. It is crucial for providing a scale to the field. In another study by Elif Küçüköğlü, Alev Önder and Özgül Polat, title of “Validity and reliability study of Preschool Auditory Processing Test (PAPT) for 48-72 months children” is presented. The study is remarkable for providing an applicable and reliable assessment tool to assess auditory processing abilities of preschool children.

The article by Ömer Koçak and Yüksel Göktaş, title of “Investigation of Parents' Perspectives and Views on Cartoons” takes attention. It will contribute to evaluate general perspectives of parents who have a preschool child, and their point of views on cartoons. In the study carried out by Erhan Alabay, the study titled as “Who is the Hero?": Examining the heroes of preschool children” draws attention in terms of child and media. Another research is conducted by Arzu Arıkan in the title of “The project approach in disadvantaged contexts: Describing the experiences of teachers, children and families”. With this study, the references to the experiences of preschool teachers, children and families on the project approach in the disadvantaged context are remarkable in terms of preschool education. Research article by Bahadır İnan, Meral Çilem Ökcün-Akçamuş, Hatice Bakkaloğlu and Seher Yalçın presents the study of “Turkish adaptation and validity-reliability study of the revised Social Communication Checklist for children with autism spectrum disorder”. The study provides important findings for evaluating language and communication skills of children with autism spectrum disorder (ASD) in the early years of development. The last research article is the study titled as “The Comparison of Early Mathematical Reasoning Skills in Preschool Children with Normal Hearing and Hearing Loss” by Pelin Piştav Akmeşe, Gizem Kol, Gülce Kirazlı, Aslı Suner and Fatih Ögüt. The study is remarkable for evaluating mathematical reasoning skills of preschool children with hearing loss.

We hope that all the problems we experience as the world and the country in 2020 will come to an end in the coming days and years. We thank you for your interest in our journal.

Editors

Dr. Serap Erdoğan

Dr. Gözde Tomris



Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile annelerinin ilgi düzeylerinin belirlenmesi

Determination of aggression tendencies preschool children and their mothers' level of interest

Necla Tuzcuoğlu¹, Özge Cengiz², Gülşen İlçi Küsmüş³

Makale Geçmişi

Geliş : 19 Nisan 2019
Düzeltilme : 19 Temmuz 2019
Kabul : 20 Ağustos 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 19 April 2019
Revised : 19 July 2019
Accepted : 20 August 2019

Article Type

Research Article

Öz: Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile annelerinin ilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile annelerinin ilgi düzeyleri cinsiyet, çocuğun yaşı, kardeş sayısı, doğum sırası, anne yaşı, anne öğrenim durumu, anne çalışma durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişki tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 218 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelim düzeyleri ortalamasının altında; annelerinin ilgi düzeyleri ortalamasının üzerindedir. Çocukların saldırganlık yönelimleri ile anne ilgileri arasında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Saldırganlık, Saldırganlık Yönelimi, Anne İlgisi

Abstract: The general purpose of this study is to determine the relationship between the aggression tendencies of preschool age children and levels of interest of their mothers. In addition, the aggression tendencies of preschool age children and their mothers' levels of interest were examined in terms of gender, age of the child, number of siblings, birth order, maternal age, maternal education status and maternal working status. The research was carried out with the relationship scanning model which is one of the quantitative research methods. The study group consisted of 218 children and their mothers attending preschool education institutions in Istanbul in the 2018-2019 academic year. The levels of aggression of preschool children are below average; mothers' level of interest is above average. A significant and negative correlation was found between the aggression tendencies of the children and their mother's interests.

Keywords: Preschool Period, Aggression, Aggression Tendency, Interest of Mother

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202041145

¹ Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, necla.tuzcuoglu@marmara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2864-2422>

² Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ozge.cengiz@marmara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0628-3825>

³ Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, gulsen.ilci@marmara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2885-1176>

Atf için/To cite this article:

Tuzcuoğlu, N., Cengiz, Ö., & İlçi Küsmüş, G. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile annelerinin ilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 3-28. doi:<http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041145>

SUMMARY

Introduction

Aggression is defined as behavior to harm someone and it is a negative reaction, especially in the face of prevention. According to Gültekin (2006), children who are aggressive have tendencies to crime. In these children, the ability to control themselves is very weak, and they may be inclined to force their wishes and desires upon others. When the factors related to aggression are considered, the most important one of many variables is the relationship between parents and children (Marcus ve Kramer, 2001). In some studies, it has been stated that deprivation of maternal support and warmth and violent or aggressive parental attitudes increase children's aggression levels (Papalia et al., 2003). It has also been stated that in the preschool period, it is important to investigate the factors related to the concept of family, which have a great effect on children's negative behaviors, such as aggression, and efforts should be made to determine intervention methods for the solution of these problems with the strengthening of work in this area (Crnic, Gaze, ve Hoffman, 2005). The general purpose of this study is to determine the relationship between the aggressive tendencies of preschool-age children and the levels of interest of their mothers. In addition, the aggressive tendencies of preschool-age children and their mothers' levels of interest are examined in terms of gender, age of the child, number of siblings, birth order, maternal age, maternal education status, and maternal working status.

Method

The research was carried out with a relational screening model, which is one of the quantitative research methods. The study group comprised 218 children attending preschool education institutions in Istanbul in the 2018-2019 academic year and their mothers. In this research, the following data collection tools were used: "The Personal Development Form," developed by the researchers; "The Aggression Scale for Children Aged 36-72 Months," developed by Kaynak, Kan, and Kurtulmuş (2016); and the "Development of Parental Involvement Towards Children Scale" developed by Sucuoğlu, Özkal, Demirtaş, and Güzeller (2015).

Results

The levels of aggression of the preschool children were below average; the mothers' levels of interest were above average. Boys' aggressive tendencies were higher than those of girls. The interest levels of mothers did not differ according to the gender of the child. The levels of aggressive tendencies of children and of mothers' interest did not differ according to the children's ages, their siblings, birth order, or maternal age. Furthermore, the levels of aggressive tendencies of children did not differ according to the educational status of their mothers. Mothers who were university graduates were more interested in their children than mothers with primary or secondary school education. Children of working mothers were more aggressive than those with housewives for mothers. The mothers' levels of interest in their children did not differ according to the working status of the mothers. A significant and negative correlation was found between the aggressive tendencies of the children and their mothers' interest levels.

Discussion and Conclusion

According to the results of this study, the boys had higher tendencies to aggression than the girls. In Turkey, there is a widespread cultural belief that men have dominant characters and are able to use the power of force; however, women should be more harmonious and calm individuals. It can be thought that children have been educated in this direction by their families from an early age. The children's aggression tendency levels did not differ according to their ages. When related studies are examined, it is seen that the aggression levels of children do not differ according to their ages and young children do not have more aggressive behaviors compared to older children. Therefore, it can be said that more research is needed on the related variables. The levels of aggressive tendencies of children did not differ according to their numbers of siblings. Similarly, in the studies by İkiz and Öztürk-Samur (2016) and Ay (2017), physical and relational aggression levels of children did not differ according to the number of siblings. Levels of aggressive tendencies of the children did not differ according to birth order, and in the studies of İkiz and Öztürk-Samur (2016), Ay (2017), and Şen (2009), similarly, the physical and relational aggression levels of children did not differ according to their birth order. Interest levels of mothers did not differ according to maternal age. The reason for this may be that the interest of mothers is instinctive and that there is a positive attitude towards motherhood at any age. The level of aggressive tendencies of children did not differ according to the educational status of their mothers. Uysal and Dinçer (2013) and Ay (2017) also stated in their studies that the level of aggression of children did not change according to the educational level of the mother. In this study, mothers' relations within close circles may have had a decreasing effect on the differences between their educational backgrounds. The children of working mothers were more aggressive than children with housewives for mothers in this study. However, in the study by Kadan (2010), it was stated that children whose mothers were not working were more aggressive than those whose mothers were working. The interest levels of the mothers did not differ according to the working status of the mother. Although it is thought that working mothers may be less interested in their children, it is likely that they could close this gap by spending quality time with their children. According to the results of this study, the aggression of children decreases with increasing maternal interest. Maternal interest can be effective in the development of many positive attitudes and behaviors in children and can contribute to the development of communication and social skills. It was concluded that the interest of mothers was effective in reducing violent behavior (Flouri, 2006; Anderson ve Minke, 2007). Therefore, it can be said that the tendency towards aggression decreases as the interest of the mother increases.

GİRİŞ

Saldırganlık, davranış bilimlerindeki diğer kavramlara benzer olarak çok boyutlu bir anlam taşımaktadır. Bu nedenle nörolojide, psikiyatride, psikolojide, psikolojinin farklı alt dallarında saldırganlığın tanımı değişmektedir (Köknel, 1996). Çeşitli alan uzmanları saldırganlığın tanımı konusunda farklı görüşlere sahip olsalar da ortak kabul edilen bazı tanımlamalar da mevcuttur. Genellikle tanımlarda bir bireyin zararsız veya masum başka bir bireye zarar verme ya da acı çektirme niyeti taşıması, bu niyetini de davranışlarına yansıtması üzerinde durulmaktadır (Ersan, 2017). Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının sergiledikleri saldırgan davranışlar üzerinde durulduğu için davranışçı veya sosyal öğrenme yaklaşımlarında saldırganlığa yönelik olarak benimsenen bakış açısı temel alınmıştır. Söz konusu yaklaşımlarda saldırganlık kavramı, başkalarını inciten her türlü amaçlı davranışlar ve eylemler olarak tanımlanmaktadır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998; Kaymak-Özmen, 2004). Araştırmanın sosyal bilimler alanında yürütülen bir çalışma olması ve kullanılan ölçme aracının da engellenme-saldırganlık kuramına dayanması nedeniyle engellenme-saldırganlık kuramı temel alınmıştır. Bu kuramda daha çok toplumsal koşullar dikkate alınmaktadır (Dever ve Bulut, 2017). John Dollard tarafından geliştirilen engellenme-saldırganlık kuramında saldırganlık, hedefe ulaşırken karşılaşılan engellere cevap verme biçimi olarak tanımlanmıştır (Fromm, 1993; McAllister ve Schmid, 2011).

Toplumsal koşulların dikkate alındığı bir diğer kuram olan sosyal öğrenme kuramına göre insan toplumsallaşmanın sonucunda saldırganlığı öğrenmektedir (Eroğlu, 2009). Saldırganlığın öğrenme boyutunun olması özellikle çocuklar açısından büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar model alarak ve taklit ederek birçok davranışı öğrendikleri için yetiştikleri ortamın da davranış geliştirmelerinde önemli olduğu söylenebilir. İnan, Karagözoğlu ve Şimşek'e (2014) göre; çocuklar içinde buldukları ortamlarda isteyerek veya istemeyerek birçok davranışta bulunurlar. Herhangi bir canlıya bir nesneyi yönelterek zarar verebilirler. Bir nesneyi itme, kırma, çekme, fırlatma gibi davranışlarda bulunabilirler. Bir canlıya yönelik olarak fiziksel, sözlü veya dolaylı bir şekilde rahatsızlık verici davranışlar sergileyebilirler. Çocuğun bu tür davranışları etrafındaki nesnelere zarar vermesiyle veya çevresindeki insanları rahatsız etmeye başlamasıyla sonuçlandığında bu durum, saldırganlığın düşünülmesine yol açmaktadır.

Çocukların gösterdikleri saldırganlık türleri Miller (2002) tarafından dört alt gruba ayrılmıştır:

- Sözlü olarak gerçekleştirilen saldırganlık: Tehdit etme, kızma, bağırma, aşağılama, şiddet uygulama vb.

- Nesnelere yönelik gerçekleştirilen saldırganlık: Nesneleri yakma, fırlatma, kapı çarpma, nesnelere vurma vb.
- Bireyin kendine yönelik gerçekleştirilen fiziksel saldırganlık: İntihar etmeye çalışma, duvara başını vurma, vücuda zarar verme, kanatma vb.
- Başkalarına yönelik gerçekleştirilen saldırganlık: İtme, fiziksel olarak saldırı, tekme atma, yumruk atma, tehdit etme vb.

Okul öncesi dönemde duygusal ve sosyal yönden yeterli destek alamayan çocuklar, okula başladıklarında arkadaşlarına yönelik olarak alay etme, saldırganlık, zorbalık gibi problemlerli davranışlar sergileyebilmektedir (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009). Bay-Hinitz (2001) saldırgan davranışların ortaya çıkma nedenlerini bilgi ve beceri eksikliğinin yanı sıra duygusal yönden yaşanan sorunların davranışlara yansıtılması olarak açıklamıştır. Ayrıca saldırgan davranışların öğrenilmesinde medyanın, çocuğun yakın çevresinin, arkadaş ortamının ve özellikle yetişkinlerin etkisinin olduğunu da belirtmiştir.

Saldırgan davranışların temelinde çocuğa sergilenen ebeveyn tutumlarının büyük etkisi vardır (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010). Erbaş, Kırçali-İftar ve Tekin-İftar'a (2004) göre, aşırı disiplinli, baskıcı, aşağılayıcı veya aşırı koruyucu ebeveyn tutumları, aile içi olumsuz yaşantılar, genetik faktörler gibi etmenlerin de sorunlu davranışlar üzerinde etkilerinin olabileceği düşünülmektedir Yıldız'a (2004) göre çocuklarda saldırganlık davranışlarının görülmesinin nedenleri arasında kültürel ve ekonomik açıdan elverişsiz bir çevrede bulunma, olumsuz öğrenmelerin gerçekleştiği ve yetersiz etkileşim ve iletişimin hakim olduğu bir aile ortamına sahip olma gibi durumlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Saldırganlıkla ilgili faktörler ele alındığında, birçok değişken arasında en önemlisi anne-baba-çocuk ilişkisidir. Marcus ve Kramer'e (2001) göre aile bireyleri arasında etkili iletişim gerçekleşmesi halinde kurulan yakın ilişkiler, çocukların daha düşük düzeyde saldırgan davranışlarda bulunmalarına katkı sağlamakla birlikte akranlarıyla da güçlü sosyal ilişkiler kurmalarını desteklemektedir. Aile ortamı çocuklara isteklerin özgür bir biçimde dile getirilebildiği, aile bireyleri ile sıcak ilişkilerin kurulabildiği, problemlerin rahatlıkla çözülebildiği, gerekli durumlarda kabullenmenin öğrenilebildiği sağlıklı, nitelikli ve kaliteli bir sosyal ortam sunmalıdır. Bunun sağlanması için de anne ve babaların çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, çocuk gelişimi ile ilgili gerekli olan temel bilgileri edinmiş olmaları gerekmektedir. Böylelikle saldırgan davranışlara yol açan etmenler mümkün olduğunca önlenmiş olacaktır (Çiftci-Topaloğlu, 2013).

Yapılan bazı çalışmalarda özellikle anne desteği ve sıcaklığından mahrum kalmanın, şiddet unsurları içeren ve saldırgan tutumdaki anne-baba davranışlarının çocukların saldırganlık düzeylerini artırdıkları belirtilmiştir (Akt. Papalia, vd., 2003). Saldırgan davranışlarda bulunan çocuklar, bu davranışlarını aslında annelerine yönelik olarak sergilemekte, annelerine olan ihtiyaçlarını bu şekilde belli etmeye çalışmaktadır. Antisosyal davranışlar gösteren çocuklar bu durumlarını iyileştirme ihtiyacı duyarlar. Nitekim saldırganlıkları bir yardım arayışı ve çağrısıdır. Çocuklar temel ihtiyaçlarının karşılanmasını isterler fakat; anneler bu ihtiyaçların bir kısmını karşılayabilirler. Her durumda bir eksiklik durumu yaşanacaktır. Anneler yalnızca çocukların sıklıkla tekrarladıkları ihtiyaç durumlarını giderebilir zira oluşan eksiklik çocuklarda saldırganlık duygularını harekete geçirebilir (Winnicott, 1956).

Çocukların ilerleyen dönemler açısından riskli olarak değerlendirilebilecek davranışlarının önüne geçilmesine veya meydana gelen davranışların ortadan kaldırılmasına yönelik gerçekleştirilen müdahale çalışmaları, rahatsız edici ya da zarar verici davranışların oluşmasının engellenmesinde ya da çocukların iyi davranışa doğru yönlendirilmesinde oldukça önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukların saldırganlık gibi olumsuz davranışlarda bulunmalarında büyük etkisi olan aile kavramı ile ilgili faktörlerin araştırılması, bu sorunların çözümüne ilişkin müdahale yöntemlerinin belirlenmeye çalışılması ve söz konusu alanda çalışılmaya devam edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Alisınanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Crnic, Gaze ve Hoffman, 2005; İkiz ve Öztürk Samur, 2016; Özbey, 2010; Uysal ve Dinçer, 2013; Yizhen, Junxia, Yan ve Jun, 2006).

Okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık düzeylerine ilişkin ülkemizde yapılan çalışmalarda genellikle; ebeveyn tutumları (İkiz ve Öztürk-Samur, 2016; Kutlu, 2014), öğretmenlerin baş etme stratejileri (Öngören-Özdemir ve Tepeli, 2016), duygu ifade etme ve duygu düzenleme (Ersan, 2017), müdahale yöntemi olarak ebeveyn eğitim programının geliştirilmesi (Sayın, 2014) konularına ağırlık verilirken dünyada yapılan araştırmalarda; saldırganlığın dil gelişimi ile ilişkisi (Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo ve Yershova, 2003), kişilik özellikleri ve sosyal davranışlar (Chen, Wang, Chen ve Liu, 2002), sosyal problem çözme becerileri (Jarvinen, 2001), kontrol odağı (Osterman, vd., 1999) gibi konuların araştırıldığı tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelim düzeyleri ile annelerinin ilgi düzeylerinin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazında çocukların saldırganlık düzeyleri daha çok aile bireyleri ile ilişkiler, aile içi iletişim, ebeveyn tutumları, anne-babanın öğrenim durumu, annenin çalışma durumu gibi değişkenlerle birlikte ele alınmıştır. Okul öncesi dönem çocukları küçük yaşta olmalarından dolayı özellikle anneleriyle daha çok zaman geçirmekte ve anne ilgisine daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle çocuklarda görülen saldırgan davranışlar ile anne ilgisinin ilişkili

olabileceği ve bu davranış sorunlarının çözümünde anne desteğinin önemli olacağı düşünülebilir. Söz konusu konuya ilişkin olarak ülkemizde yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile annelerinin ilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

- Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile annelerin ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ve annelerin ilgi düzeyleri cinsiyet, çocuğun yaşı, kardeş sayısı, doğum sırası, annenin yaşı, annenin eğitim durumu, annenin çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile anne ilgileri arasındaki ilişki incelendiğinden; araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2013:81).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili, Ataşehir, Çekmeköy, Sultanbeyli ve Kadıköy ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 218 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki ilçeler uygun örnekleme yöntemi ile belirlenirken; ilçelerde bulunan okullar basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Çocuğun Cinsiyeti	f	%	Anne Yaşı	f	%
Kız	112	51,4	24-28	32	14,7
			29-33	40	18,3
Erkek	106	48,6	34-38	71	32,6
			39-43	44	20,2
Toplam	218	100	43 ve üstü	31	14,2
			Toplam	218	100
Çocuğun Yaşı (Ay)	f	%	Anne Eğitim Düzeyi	f	%
50-54	30	13,8	İlkokul	30	13,8
55-59	30	13,8	Ortaokul	35	16,1
60-64	46	21,1	Lise	75	34,4
65-69	71	32,5	Üniversite	45	20,6
70 ve üstü	41	18,8	Lisans	33	15,1
Toplam	218	100	Lisansüstü	218	100
			Toplam		
Kardeş Sayısı	f	%	Anne Çalışma Durumu	f	%
0	51	23,4	Çalışan	96	44
1	94	43,1			
2	37	17,0	Çalışmayan	122	56
3	36	16,5			
Toplam	218	100	Toplam	218	100
Doğum Sırası	f	%			
1	93	42,7			
2	94	43,1			
3	31	14,2			
Toplam	218	100			

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” ve “Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği” kullanılmıştır.

36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği

“36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” Engellenme-Saldırganlık Teorisi temel alınarak, 36-72 aylık çocukların saldırganlıklarını nelere ya da kimlere yönelttiklerini tespit etme amacıyla geliştirilmiştir. Yapılan faktör analizi neticesinde ölçek 27 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar sırasıyla; başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık, başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık, kendine yönelik saldırganlık ve eşyalara/nesnelere yönelik saldırganlık olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .95 olarak tespit edilirken; alt boyutlar için sırası ile .94, .94, .85 ve .92 olarak belirlenmiştir (Kaynak, Kan ve Kurtulmuş, 2016).

Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği

“Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği” Sucuoğlu, Özkal, Demirtaş ve Güzeller (2015) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaşındaki çocukların anne babalarının çocuklarına yönelik ilgi düzeylerini belirleme amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek anne ve babalara iki ayrı form şeklinde hazırlanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde ölçeğin anne ilgi formunun 34 madde ve 4 faktör, baba ilgi formunun ise 40 madde ve 3 faktörden oluştuğu görülmüştür. Cronbach Alpha katsayıları anne ilgi formu için 0.91 ve baba ilgi formu için 0.94 olarak bulunmuştur (Sucuoğlu, Özkal, Demirtaş ve Güzeller, 2015). Bu araştırmada ölçeğin yalnızca anne formu kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Uygulama öncesi İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin sonucunda araştırmanın yapıldığı ilçelerdeki okullara gidilerek kullanılan ölçeklerden ilki çocukları adına annelerin doldurması için annelere, ikinci ölçek yine çocuklar adına öğretmenlerin doldurması için öğretmenlere elden dağıtılmış ve doldurulduktan sonra teslim alınmıştır. Uygulama öncesi anneler ve öğretmenlere araştırmanın önemi ve eğitime olan katkısı açıklanmış, içtenlikle sorulara cevap verilmesinin araştırma sonuçları için önemli olacağı vurgulanarak cevapların objektifliği ve içtenliği konusunda gerekli yapılandırma bizzat araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmış; verilerin normal dağıldığı görülmüştür ($p > .05$). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile anne-baba ilgisi puanları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi kullanılmıştır. Ayrıca saldırganlık yönelimleri ve anne-baba ilgisi ölçeği puanlarının cinsiyet ve anne çalışma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar t-testi,; yaş, kardeş sayısı doğum sırası, anne yaşı ve anne eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Veriler istatistiksel paket programda çözümlenmiş ve anlamlılık düzeyi .05 olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile annelerinin ilgi düzeylerinin incelendiği araştırma sorularını açıklayan istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

Tablo 2. Saldırganlık yönelimi ile anne ilgisi ölçek puanları arasındaki ilişkiye ait pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı sonuçları

Değişkenler	n	\bar{X}	ss	r	p
Saldırganlık Yönelimi	218	37,22	10,24	-.21	.001**
Anne İlgisi	218	136,61	16,47		

$p^{**}<.01$

Tablo 2'ye göre okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile anne ilgileri arasında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<.01$; $r=.21$). Köse (2008)'e göre korelasyon katsayısının gücü; 0.00- 0.25 çok zayıf ilişki, 0.26- 0.49 zayıf ilişki, 0.50- 0.69 orta ilişki, 0.70- 0.89 yüksek ilişki, 0.90- 1.0 çok yüksek ilişki şeklinde verilen aralıklarla belirlenebilmektedir. Bu sonuca göre; çocukların saldırganlık yönelimleri anne ilgileri arttıkça azalmaktadır.

Tablo 3. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ve anne ilgilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t Testi		
					t	Sd	p
Saldırganlık Yönelimi	Kız	112	34,3	12,1	-2,64	216	.02*
	Erkek	106	38,7	8,5			
Anne İlgisi	Kız	112	134,6	17,21	-1,80	216	.07
	Erkek	106	138,6	15,46			

* $p<.05$

Tablo 3'e göre erkek çocukların saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_{\text{erkek}}=38,7$; $ss=8,5$ olduğu; kız çocukların ise saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_{\text{kız}}=34,3$; $ss=12,1$ olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t(-2,64)=218$; $p<.05$). Ortalamalara bakıldığında erkek çocukların kız çocuklarına göre saldırganlık yönelim puan ortalamaları daha yüksektir.

Tablo 3'te kız çocukların annelerinin ilgi puan ortalamaları $\bar{X}_{\text{kız}}=134,6$; $ss=17,21$ olarak; erkek çocukların annelerinin ilgi puan ortalamaları $\bar{X}_{\text{erkek}}=138,6$; $ss=15,46$ olarak görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin ilgi düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Tablo 4. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimlerinin çocuk yaşı değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

<i>f</i> , \bar{X} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	n	\bar{X}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Saldırganlık Yönelimi	50-54	30	35,60	10,94	G.Arası	405,29	4	101,32	,96	.42
	55-59	30	39,80	10,86	G.İçi	22360,14	213	104,98		
	60-64	46	35,97	10,25	Toplam	22765,43	217			
	65-79	71	36,97	8,02						
	70 ve üstü	41	38,34	12,47						
	Toplam	218	37,22	10,24						

Tablo 4 incelendiğinde, 50-54 ay arasındaki çocukların saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_{50-54} = 35,60$; $ss=10,94$ olduğu; 55-59 ay arasındaki çocukların saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_{55-59} = 39,80$; $ss=10,86$ olduğu; 60-64 ay arasındaki çocukların saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_{60-64} = 35,97$; $ss=10,25$ olduğu; 65-79 ay arasındaki çocukların saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_{65-79} = 36,97$; $ss=8,02$ olduğu; 70 ve üstü ay arasındaki çocukların saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_{70 \text{ ve üstü}} = 38,34$; $ss=12,47$ olduğu görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimi puan ortalamaları ($F=,965$ $p>.05$) yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 5. Okul öncesi dönem çocuklarının anne ilgilerinin çocuk yaşı değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

<i>f</i> , \bar{X} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	n	\bar{X}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Anne İlgisi	50-54	30	134,06	18,33	G.Arası	1624,92	4	406,23	1,51	.20
	55-59	30	131,63	18,73	G.İçi	57270,47	213	268,87		
	60-64	46	138,15	15,14	Toplam	58895,39	217			
	65-79	71	136,64	16,69						
	70 ve üstü	41	140,36	13,69						
	Toplam	218	136,61	16,47						

Tablo 5 incelendiğinde, 50-54 ay arasındaki çocukların annelerinin ilgi puan ortalamalarının $\bar{X}_{50-54} = 134,06$; $ss=18,33$ olduğu; 55-59 ay arasındaki çocukların annelerinin ilgi puan ortalamalarının $\bar{X}_{55-59} = 131,63$; $ss=18,73$ olduğu; 60-64 ay arasındaki çocukların annelerinin ilgi puan ortalamalarının $\bar{X}_{60-64} = 138,15$; $ss=15,14$ olduğu; 65-79 ay arasındaki çocukların annelerinin ilgi puan ortalamalarının $\bar{X}_{65-79} = 136,64$; $ss=16,69$ olduğu; 70 ve üstü ay arasındaki çocukların annelerinin ilgi puan ortalamalarının $\bar{X}_{70 \text{ ve üstü}} = 140,36$; $ss=13,69$ olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönem

çocuklarının anne ilgilerinin puan ortalamaları ($F=1,511$ $p>.05$) yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 6. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimlerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

<i>f</i> , \bar{X} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	n	\bar{X}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Saldırganlık Yönelimi	0	51	37,09	9,57	G.Arası	143,54	3	47,84	,45	.71
	1	94	37,69	10,30	G.İçi	22621,88	214	105,71		
	2	37	37,86	11,56	Toplam	22765,43	217			
	3	36	35,50	9,79						
	Toplam	218	37,22	10,24						

Tablo 6'ya bakıldığında kardeşi olmayan çocukların saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_0 = 37,09$; $ss=9,57$ olduğu; 1 kardeşi olan çocukların saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_1 = 37,69$; $ss=10,30$ olduğu; 2 kardeşi olan çocukların saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_2 = 37,86$; $ss=11,56$ olduğu; 3 kardeşi olan çocukların saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_3 = 35,50$; $ss=9,79$ olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimi puan ortalamalarının ($F=,453$ $p>.05$) kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Tablo 7. Okul öncesi dönem çocuklarının anne ilgilerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

<i>f</i> , \bar{X} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	n	\bar{X}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Anne İlgisi	0	51	135,41	16,80	G.Arası	753,26	3	251,08	,92	.43
	1	94	138,73	15,57	G.İçi	58142,13	214	271,69		
	2	37	134,64	19,70	Toplam	58895,39	217			
	3	36	134,83	14,64						
	Toplam	218	136,61	16,47						

Tablo 7 incelendiğinde kardeşi olmayan çocukların annelerinin ilgi puan ortalamaları $\bar{X}_0 = 135,41$; $ss=16,80$ olarak; 1 kardeşi olan çocukların annelerinin ilgi puan ortalamalarının $\bar{X}_1 = 138,73$; $ss=15,57$ olarak; 2 kardeşi olan çocukların annelerinin ilgi puan ortalamalarının $\bar{X}_2 = 134,64$; $ss=19,70$ olarak; 3 kardeşi olan çocukların annelerinin ilgi puan ortalamalarının $\bar{X}_3 = 134,83$; $ss=14,64$ olarak görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının anne ilgisi puan ortalamalarının ($F=,924$ $p>.05$) kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Tablo 8. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimlerinin doğum sırası değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

<i>f</i> , \bar{X} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	n	\bar{X}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Saldırganlık Yönelimi	1	93	38,36	10,73	G.Arası	364,18	2	182,09	1,74	.17
	2	94	37,00	9,94	G.İçi	22401,24	215	104,19		
	3	31	34,45	9,31	Toplam	22765,43	217			
	Toplam	218	37,22	10,24						

Tablo 8'e bakıldığında ilk sırada doğan çocukların saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_{ilk}=38,36$; $ss=10,73$ olduğu; ikinci sırada doğan çocukların saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_{ikinci}=37,00$; $ss=9,94$ olduğu; üçüncü sırada doğan çocukların saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_{üçüncü}=34,45$; $ss=9,31$ olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimi puan ortalamalarının ($F=1,748$ $p>.05$) doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 9. Okul öncesi dönem çocuklarının anne ilgilerinin doğum sırası değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

<i>f</i> , \bar{X} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	n	\bar{X}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Anne İlgisi	1	93	138,58	15,69	G.Arası	1010,76	2	505,38	1,87	.15
	2	94	136,17	17,61	G.İçi	578884,63	215	269,23		
	3	31	132,09	14,56	Toplam	58895,39	217			
	Toplam	218	136,61	16,47						

Tablo 9'a bakıldığında ilk sırada doğan çocukların annelerinin ilgi puan ortalamaları $\bar{X}_{ilk}=138,58$; $ss=15,69$ olarak; ikinci sırada doğan çocukların annelerinin ilgi puan ortalamaları $\bar{X}_{ikinci}=136,17$; $ss=17,61$ olarak; üçüncü sırada doğan çocukların annelerinin ilgi puan ortalamaları $\bar{X}_{üçüncü}=132,09$; $ss=14,56$ olarak görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının anne ilgisi puan ortalamalarının ($F=1,877$ $p>.05$) doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 10. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimlerinin anne yaşı değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

<i>f</i> , \bar{X} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	n	\bar{X}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Saldırganlık Yönelimi	24-28	32	39,18	10,89	G.Arası	557,39	4	106,73	1,01	.39
	29-33	40	38,32	10,45	G.İçi	22208,03	213	104,87		
	34-38	71	37,53	10,45	Toplam	22765,43	217			
	39-43	44	37,02	7,77						
	43 ve üstü	31	36,16	11,77						
	Toplam	218	37,22	10,24						

Tablo 10 incelendiğinde 24-28 yaş aralığındaki annelerin çocuklarının saldırganlık yönelim puan ortalamaları $\bar{X}_{24-28}=39,18$; $ss=10,89$ olarak; 29-33 yaş aralığındaki annelerin çocuklarının saldırganlık yönelim puan ortalamaları $\bar{X}_{29-33}=38,32$; $ss=10,45$ olarak; 34-38 yaş aralığındaki annelerin çocuklarının saldırganlık yönelim puan ortalamaları $\bar{X}_{34-38}=37,53$; $ss=10,45$ olarak; 39-43 yaş aralığındaki annelerin çocuklarının saldırganlık yönelim puan ortalamaları $\bar{X}_{39-43}=37,02$; $ss=7,77$ olarak; 43 ve üzeri yaş aralığındaki annelerin çocuklarının saldırganlık yönelim puan ortalamaları $\bar{X}_{43\text{ve}u\text{z}\text{eri}}=36,16$; $ss=11,77$ olarak görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimi puan ortalamalarının ($F=1,018$ $p>.05$) anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 11. Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin ilgi düzeylerinin anne yaşı değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

<i>f</i> , \bar{X} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	n	\bar{X}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Anne İlgisi	24-28	32	137,00	18,97	G.Arası	916,95	4	229,23	,84	.50
	29-33	40	132,42	21,40	G.İçi	57978,44	213	272,19		
	34-38	71	137,57	14,83	Toplam	58895,39	217			
	39-43	44	138,40	14,46						
	43 ve üstü	31	136,90	12,33						
	Toplam	218	136,61	16,47						

Tablo 11 incelendiğinde 24-28 yaş aralığındaki annelerin ilgi puan ortalamaları $\bar{X}_{24-28}=137,00$; $ss=18,97$ olarak; 29-33 yaş aralığındaki annelerin ilgi puan ortalamaları $\bar{X}_{29-33}=132,42$; $ss=21,40$ olarak; 34-38 yaş aralığındaki annelerin ilgi puan ortalamaları $\bar{X}_{34-38}=137,57$; $ss=14,83$ olarak; 39-43 yaş aralığındaki annelerin ilgi puan ortalamaları $\bar{X}_{39-43}=138,40$; $ss=14,46$ olarak; 43 ve üzeri yaş aralığındaki annelerin ilgi puan ortalamaları $\bar{X}_{43\text{ve}u\text{z}\text{eri}}=136,90$; $ss=12,33$ olarak görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının anne ilgisi puan ortalamalarının ($F=,842$, $p>.05$) anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 12. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimlerinin annenin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

f , \bar{X} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	n	\bar{X}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Saldırganlık Yönelimi	İlkokul	30	35,10	9,23	G.Arası	517,83	4	129,45	1,23	.29
	Ortaokul	35	37,82	8,60	G.İçi	22247,59	213	104,44		
	Lise	75	37,26	11,21	Toplam	22765,43	217			
	Üniversite	45	39,53	10,40						
	Lisansüstü	33	35,24	9,97						
	Toplam	218	37,22	10,24						

Tablo 12'ye bakıldığında annesi ilkokul mezunu olan çocukların saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_{\text{ilkokul}}=35,10$; $ss=9,23$ olduğu; annesi ortaokul mezunu olan çocukların saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_{\text{ortaokul}}=37,82$; $ss=8,60$ olduğu; annesi lise mezunu olan çocukların saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_{\text{lise}}=37,26$; $ss=11,21$ olduğu; annesi üniversite mezunu olan çocukların saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_{\text{üniversite}}=39,53$; $ss=10,40$ olduğu; annesi lisansüstü mezunu olan çocukların saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=35,24$; $ss=9,97$ olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimi puan ortalamalarının ($F=1,239$ $p>0,05$) anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 13. Okul öncesi dönem çocuklarının anne ilgilerinin annenin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

f , \bar{X} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	n	\bar{X}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Anne İlgisi	İlkokul	30	128,60	18,10	G.Arası	5492,09	4	1373,02	5,47	.001**
	Ortaokul	35	129,74	17,55	G.İçi	53403,30	213	250,72		
	Lise	75	138,93	16,12	Toplam	58895,39	217			
	Üniversite	45	142,22	12,16						
	Lisansüstü	33	138,30	15,48						
	Toplam	218	136,61	16,47						

$p^{**}<.01$

Tablo 13 incelendiğinde ilkokul mezunu annelerin ilgi puan ortalamalarının $\bar{X}_{\text{ilkokul}}=128,60$; $ss=18,10$ olduğu; ortaokul mezunu annelerin ilgi puan ortalamalarının $\bar{X}_{\text{ortaokul}}=129,74$; $ss=17,55$ olduğu; lise mezunu annelerin ilgi puan ortalamalarının $\bar{X}_{\text{lise}}=138,93$; $ss=16,12$ olduğu; üniversite mezunu annelerin ilgi puan ortalamalarının $\bar{X}_{\text{üniversite}}=142,22$; $ss=12,16$ olduğu; lisansüstü mezunu annelerin ilgi puan ortalamalarının $\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=138,30$; $ss=15,48$ olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının anne ilgisi puan ortalamalarının ($F=5,476$ $p<.01$) anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. İlgi puanları için yapılan homojenlik

testi sonucunda; varyansların homojen dağılmadığı belirlenmiş ($p=.04<.05$); bu nedenle farklılıkların yönünü bulmak amacıyla Tamhane Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Okul öncesi dönem çocuklarının anne ilgilerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan tamhane testi sonuçları

I (Düzye)	Eğitim Düzeyi (J)	Ortalama Farkı (I-J)	p	
İlkokul	Ortaokul	-1,14	1,00	
	Lise	-10,33	.08	
	Üniversite	-13,62	.00**	
	Lisansüstü	-9,70	.23	
Ortaokul	İlkokul	1,14	1,00	
	Lise	-9,19	.10	
	Üniversite	-12,47	.00**	
	Lisansüstü	-8,56	.31	
Anne İlgisi	Lise	İlkokul	10,33	.08
		Ortaokul	9,19	.10
		Üniversite	-3,28	.90
		Lisansüstü	,63	1,00
Üniversite	İlkokul	13,62	.00**	
	Ortaokul	12,47	.00**	
	Lise	3,28	.90	
	Lisansüstü	3,91	.92	
Lisansüstü	İlkokul	9,70	.23	
	Ortaokul	8,56	.31	
	Lise	-,63	1,00	
	Üniversite	-3,91	.92	

$p^{**}<.001$

Tablo 14'da görüldüğü üzere annelerin çocuklarına olan ilgilerinin puan ortalamalarında; üniversite mezunu olan anneler ile ilkokul mezunu anneler arasında, üniversite mezunu olan anneler lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Yine üniversite mezunu olan anneler ile ortaokul mezunu anneler arasında, üniversite mezunu olan anneler lehine anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmaktadır. Diğer eğitim durumları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 15. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ve anne ilgilerinin annenin çalışma durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Çalışma Durumu	n	\bar{X}	ss	t Testi			
				t	Sd	p	
Saldırganlık Yönelimi	Çalışan	96	39,45	10,64	2,83	216	.03*
	Çalışmayan	122	34,23	7,85			
Anne İlgisi	Çalışan	96	138,4	15,3	1,51	216	.13
	Çalışmayan	122	135,1	17,2			

* $p<.05$

Tablo 15'e bakıldığında çalışan annelerin çocuklarının saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_{\text{çalışan}} = 39,45$; $ss=10,64$ olduğu; çalışmayan annelerin çocuklarının saldırganlık yönelim puan ortalamalarının $\bar{X}_{\text{çalışmayan}} = 34,23$; $ss=7,85$ olduğu görülmektedir. Çalışan annelerin ilgi puan ortalamaları $\bar{X}_{\text{çalışan}} = 138,4$; $ss=15,3$ ve çalışmayan annelerin ilgi puan ortalamaları $\bar{X}_{\text{çalışmayan}} = 135,1$; $ss=17,2$ olarak bulunmuştur. Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri annenin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t(2,83)=218$; $p<.05$). Ortalamalara bakıldığında çalışan annelerin çocuklarının çalışmayan annelerin çocuklarına göre saldırganlık yönelimleri daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 38,7$; $ss=8,5$; $\bar{X}_{\text{kız}} = 34,3$; $ss=12,1$). Annelerin çalışma durumuna göre ilgi düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile annelerinin ilgi düzeylerinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre; okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile anne ilgileri arasında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre; çocukların saldırganlık yönelimleri anne ilgileri arttıkça azalmaktadır. Anne baba ilgisi; çocuğun sosyalleşmesinde, eğitimle ilgili konularda ve problemleri durumların çözümünde önemli bir etkidir (Bridge, 2001). Yine anne baba ilgisinin şiddet içeren davranışları azaltmada etkili olduğu sonucuna araştırmalarda ulaşılmıştır (Flouri, 2006; Anderson ve Minke, 2007). Bu nedenle anne ilgisi arttıkça saldırganlık yönelimlerinin azaldığı söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre saldırganlık yönelim düzeylerinde, erkek çocukların saldırganlık yönelimlerinin kız çocuklarına göre daha yüksek düzeyde olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. İkiz ve Öztürk-Samur'un (2016) çalışmasında ilişkisel saldırganlık boyutunda cinsiyete göre fark bulunmazken fiziksel saldırganlıkta erkeklerin kızlara göre düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Dursun (2010) erkek çocukların sözel ve fiziksel saldırgan davranışlar sergilediklerini belirtmiştir. İlgili literatür incelendiğinde Ay (2017); Kartal (2014); Özbey ve Alisinanoğlu, (2009) yaptıkları araştırmalarda erkeklerin kızlara göre daha saldırgan oldukları sonucunu elde etmişlerdir. Söz konusu sonuçlar, bu araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Toplumsallaşma sürecinde cinsiyet rolleri için kadınlara "özgeci, şefkatli, besleyici, bağımlı, destekleyici, duygusal, sanatsal ve edebi" dişil özellikler yüklenirken erkeklere "iktidar ve egemenlik arayan; ben-merkezci, bireyci, bağımsız, rekabetçi, mücadeleci ve pragmatik" eril özellikler yüklenmektedir (Savran ve Demiryontan, 2016: 172-173). Yine geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini oluşturan kadın ve erkek

özellikleri belirtilirken; kadınlarda “Pasiflik, bağımlılık, şefkat, merhamet, empati, duygusallık, besleyicilik, duyarlılık, yardımseverlik” gibi özellikler sıralanmışken, erkeklerde “Aktiflik, bağımsızlık, akılcılık (rasyonellik), denetim altında bulundurma, üstünlük kurma, saldırganlık, hırs, bireycilik, rekabet gibi özellikler sıralanmıştır (Bacacı Varoğlu, 2001: 324). Thomas’a (2003) göre ise, geleneksel cinsiyet rolleri erkekleri öfkeli olduklarında saldırgan davranışlar sergilemeleri cesaretlendirmektedir. Bu nedenle erkek çocukların saldırganlık düzeyleri kız çocuklara göre daha yüksek düzeyde bulunmuş olabilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının anne ilgileri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Anne ilgisi; çocuğun ev ya da okul ortamındaki eğitimine yönelik annenin göstermiş olduğu davranış ve etkinlikleri içerdiğinden (Berthelsen ve Walker 2008; Jeynes, 2007; Shiffman, 2013), cinsiyet değişkenine göre farklılığın görülmemesi normal bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu davranış ve etkinlikler tüm çocuklar için ortaktır.

Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimi düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermemiştir. İkiz ve Öztürk-Samur’un (2016) çalışmasında da çocukların yaşlarına göre fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadan (2010) araştırmasında 2004 ve 2005 doğumlu olan çocukların 2003 doğumlu olan çocuklara göre daha saldırgan olduklarını belirtmiştir. Gülay-Ogelman ve Erten-Sarıkaya (2013) ise okul öncesi eğitim almış çocukların saldırganlık düzeylerinin 6 yaşta düşüş gösterdiği sonucuna ulaşımlardır. Ersan (2017), 4 yaşındaki çocukların ilişkisel saldırganlık düzeylerinin 5 yaşındaki çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde çocukların saldırganlık düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşmadığı veya yaşa göre değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Tipik gelişim gösteren çocukların bazılarında, özellikle 2-5 yaşlar arasında diğerlerine nazaran daha fazla saldırganlık görülür. Saldırgan davranış erken çocukluk sürecinde belirgin olup orta çocukluk ve adölesanlık dönemlerinde de devam eder ancak şekli, çocuğun gelişimiyle birlikte değişebilir (Ostrov, Ries, Stauffacher, Godlesk Adam ve Mullins, 2008). Bu nedenle ilgili değişken üzerine daha fazla araştırmanın yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin ilgi düzeyleri çocukların yaşlarına göre farklılaşmamıştır. Anne ilgi düzeyinde farklılaşmanın görülmemesinin nedeni; annelerin çocukları ile yaşları ne olursa olsun her daim ilgilenmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimi düzeyleri kardeş sayılarına göre farklılık göstermemiştir. Ay’ın (2017) ve İkiz ve Öztürk-Samur’un (2016) araştırmalarında da kardeş sayısı değişkenine göre çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeyleri farklılık göstermemiştir.

Gültekin (2006) yeni doğum sürecinde çocukların artık anne-babaları tarafından sevlilmeyecekleri, ailede istenmeyerek terk edildikleri gibi düşüncelere kapılabileceğini ve sonuç olarak kendilerini değersiz hissedebileceklerini belirtmiştir. Kardeş sahibi olmanın bazen çocuklar üzerinde yıkıcı etkisi olabileceğine dikkat çekmiştir. Bu araştırmada ve söz konusu diğer araştırmalarda kardeş sayısı değişkenine göre çocukların saldırganlık yönelimi düzeylerinde farklılık çıkmaması, kardeşlerin şu anki yaşları ile ilişkili olabilir. Küçük çocuklar yeni doğum sürecinde kardeş kıskançlığı yaşasalar da zaman içerisinde bu duygu ortadan kalkabilmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin ilgi düzeyleri kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmamıştır. Her ne kadar kardeş sayısının anne ilgisinde farklılık oluşturacağı ve kardeş sayısı arttıkça annenin ilgisinde dolaylı olarak azalma görüleceği düşünülse de; araştırmaya katılan annelerin yaklaşık %68'inin tek çocuk ya da iki çocuk sahibi olduğu sonucundan hareketle farklılık çıkmamasının olası bir sonuç olduğu düşünülebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimi düzeyleri doğum sırasına göre farklılık göstermemiştir. Ay'ın (2017); İkiz ve Öztürk-Samur'un (2016) ve Şen'in (2009) çalışmalarında çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeyleri doğum sıralarına göre farklılaşmamıştır. Söz konusu araştırma sonuçları, bu araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Nitekim bu sonuç doğrultusunda çocukların kendilerinden büyük veya küçük kardeşlerinin olmasının saldırganlık yönelim düzeyi üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Sosyal öğrenme teorisinin temel kavramlarından biri de model alma ile öğrenmedir. Yine Bandura bireylerin her şeyi doğrudan öğrenmesine gerek olmadığını, başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek birçok şeyi öğrenebileceklerini belirtmiştir (Akt. Demirbaş ve Yağbasan, 2005). Sosyal öğrenme teorisi göz önünde bulundurularak; davranış şekillenmesinde, yaş farkı gözetmeksizin çocukların evde etkileşime girebilecekleri, model alacakları ve yakın ilişkiler kurabilecekleri bireylerin bulunmasının önemli olduğu yorumu yapılabilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin ilgi düzeyleri çocukların doğum sırasına göre farklılaşmamıştır. Çocukların doğum sıralarına baktığımızda yaklaşık %86'sının ilk ve ikinci çocuk olduğu görülmektedir. Bundan dolayı ilgi düzeylerinde de kardeş sayısında olduğu gibi farklılık görülmemiş olabilir. Anneler her ne kadar inkar etse de kardeşler arasında gözde çocukları olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmiştir. Bu çalışmalarda annelere yetişkin çocukları ile ilgili sorular sorulmuş ve gözde çocuklarının yaşları ilerlediğinde bile değişmediği sonucuna ulaşılmıştır (Suitor ve Pillemer, 2000; Suitor ve Pillemer, 2006; Suitor, Sechrist ve Pillemer, 2007; Suitor, vd., 2016). Yapılan bir çalışmada ise doğum sırası; annelerin gözde çocuk seçiminde ve çocuklarından birini

duygusal olarak kendilerine daha yakın hissetme durumlarında etkili olmuştur. Çalışma sonucuna göre; büyük ve küçük çocukların gözde çocuk olma durumu, ortanca çocuklara göre daha fazladır (Suitor ve Pillemer, 2007). Farklılığın görülmemesinin bir nedeni de gözde çocuk olma ile ilişkilendirilebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimi düzeyleri anne yaşına göre farklılık göstermemiştir. Konuya yönelik araştırmalar incelendiğinde anne yaşı değişkeni ile küçük çocukların saldırganlık yönelim düzeylerinin birlikte ele alındığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Eratay'ın (2011), okul öncesi çocukların davranış problemlerini incelediği bir araştırmasında çalışmaya katılan annelerin yaşı ile çocuklarda görülen problemlerli davranışlar arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bu araştırma sonucu ile sözü edilen araştırmanın sonucu benzerlik göstermektedir. Anne yaşına göre çocukların saldırganlık yönelim düzeylerinde farklılık görülmemesinin nedeni, annelerin yaşları fark etmeksizin çocuklarında görülebilecek sorunlu davranışları önlemeye yönelik benzer tutumlar benimseyip sergilemeleri olarak düşünülebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin ilgi düzeyleri anne yaşına göre farklılaşmamıştır. Bunun nedeni, anne ilgisinin içgüdüsel olması ve hangi yaşta olursa olsun anneliğe yönelik olumlu tutumun gösterilmesi olabilir. Nitekim Şener ve Karacan (1999), anneliğin içgüdüsel olduğunu ve hangi yaşta anne olunursa olunsun, anneliğe yönelik tutumun olumlu olabileceğini belirtmişlerdir. Anneliğe yönelik gösterilen olumlu tutumun, çocuğa gösterilen ilgiyi de olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Yine yapılan bir çalışmada annelerin ilk ebeveyn olma yaşlarına göre ebeveynliğe yönelik yeterlilik, ilgi, doyum ve genel tutum puan ortalamaları arasında fark görülmemiştir (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008). Bu nedenle anne yaşına göre ilgi düzeylerinde fark çıkmamış olabilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelim düzeyleri annelerin eğitim durumlarına göre farklılık göstermemiştir. Uysal ve Dinçer (2013) ve Ay (2017) araştırmalarında anne eğitim durumuna göre çocukların saldırganlık düzeylerinin değişmediğini bulmuştur. Çiftci-Topaloğlu (2013) ise ilkököl mezunu annelerin çocuklarının lise mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek düzeyde saldırgan olduklarını belirlemiştir. Aynı araştırmada ortaokul mezunu annelerin çocuklarının saldırganlık düzeyleri, lise ve üniversite mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek bulunmuştur. Kadan (2010) araştırmasında annelerin eğitim seviyelerinin düştükçe çocuklarının saldırganlık düzeylerinin arttığını belirlemiştir. Görüldüğü üzere alan yazında söz konusu değişkene göre farklı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bu durumun nedeni araştırmalardaki çalışma gruplarının içinde buldukları sosyokültürel çevre ile ilgili olabilir. Yapılan bu araştırmada annelerin yakın çevreleri ile olan ilişkileri, eğitim durumları arasındaki farklılıkları

azaltıcı yönde etki etmiş olabilir. Bu da çocukların saldırganlık yönelim düzeylerinin anne eğitim durumuna göre değişkenlik göstermemesine neden olarak gösterilebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin eğitim düzeyine göre çocuklarına yönelik ilgi düzeylerini gösteren sonuçlar doğrultusunda, üniversite mezunu annelerin ilkökul ve ortaokul mezunu annelere göre çocuklarıyla daha fazla ilgilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Annenin eğitim düzeyinin yüksekliğinin ve çalışma durumunun ebeveynliğe yönelik ilgisinin artmasında etkili olacağı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008). Bu nedenle de eğitim düzeyinin artmasına bağlı olarak annelerin çocuklarına olan ilgilerinin de arttığı söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimlerinin anne çalışma durumu değişkenine göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgular, çalışan annelerin çocuklarının çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha saldırgan olduklarını göstermiştir. Kadan'ın (2010) ise araştırmasında annesi çalışmayan çocukların annesi çalışanlara göre daha saldırgan oldukları belirtilmiştir. İlgili araştırma sonuçları, bu araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Bunun nedeni çocukların saldırganlık düzeyleri üzerinde etkili olan farklı etmenler olabilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin ilgi düzeyleri annenin çalışma durumuna göre farklılık göstermemiştir. Çalışan annelerin çocuklarına ayıracakları vaktin çalışmayan annelere göre az olmasından dolayı çocuklarıyla geçirdikleri zamanın nitelikli olması önemlidir (Tarhan, 2011:56). Çalışan annelerin genelde çocuklarıyla daha az ilgilenebildikleri düşünülse de bu açığı çocuklarıyla kaliteli zaman geçirerek kapatmış olmaları muhtemel bir sonuçtur. Yine çalışmayan annelerin çalışan annelere göre genelde daha fazla çocuk sahibi olmaları ve ev işlerine çalışan annelere göre daha fazla önem vermeleri de ilgi düzeylerini etkilemiş ve çalışan annelere yakın bir sonuca ulaşılmasına; dolayısıyla farklılık çıkmamasına neden olmuş olabilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile annelerinin ilgi düzeylerinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre;

- Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile anne ilgileri arasında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Cinsiyet değişkenine göre saldırganlık yönelim düzeylerinde, erkek çocukların saldırganlık yönelimlerinin kız çocuklarına göre daha yüksek düzeyde olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Anne ilgileri ise cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.
- Yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne yaşı değişkenlerine göre çocukların saldırganlık yönelimi düzeyleri ve anne ilgileri farklılık göstermemiştir.

- Anne eğitim düzeyi değişkenine göre çocuklarının saldırganlık yönelim düzeyleri farklılık göstermezken, anne ilgileri arasında farklılık gözlemlenmiştir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri anne çalışma durumu değişkenine göre farklılık göstermiş olup, annelerinin ilgi düzeyleri annenin çalışma durumuna göre farklılık göstermemiştir.

Öneriler

- Çocukların saldırganlık yönelimleri ile anne ilgi düzeyi birbiriyle ilişkili olduğu için annelere konu hakkında seminerler düzenlenip bilgilendirmeler yapılabilir. Hatta geliştirilecek eğitim programlarına anneler de dahil edilebilir. Böylece olumlu anne-erkek çocuk ilişkileri geliştirilerek toplumun erkek çocukların saldırgan davranış sergilemelerine yönelik benimsediği tutumların değişimi için birtakım temellerin atılması sağlanabilir.
- Konuya yönelik olarak yapılacak sonraki araştırmalarda çocukların kardeşlerinin yaşlarına göre saldırganlık yönelim düzeyleri incelenebilir.
- İlkokul başlangıcı, yeni kardeş veya belli kritik dönemlerin içinde bulunduğu yaş aralıklarında yapılacak çalışmalarla anne ilgilerinin yaşa göre farklılaşma durumu incelenebilir.
- Anne ilgi düzeyleri, gruplarda sayı olarak eşit ya da yakın olacak şekilde kardeş sayısı değişkeni içeren çalışmalar yapılarak incelenebilir.
- Saldırgan davranışların azaltılmasına yönelik eğitim programları hazırlanırken; anne babanın ya da toplumun cinsiyete bağlı yaklaşımındaki farklılığı azaltmaya yönelik farkındalık yaratılmasına da önem verilebilir.

KAYNAKÇA

- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O.S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 93-110.
- Anderson, K.J. & Minke, K.M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), 311-323.
- Ay, H. (2017). *Okul öncesi dönemi çocuklarının saldırganlık davranışlarının anne ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Aydın, H.B. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Bacacı Varoğlu, D. (2001). *Örgütsel yaşamda toplumsal cinsiyet rolleri*. (Der. S. Güney). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bay-Hinitz, A.K. (2001). Prescribing games to reduce aggression in children. (Eds: C.Schaefer & S. E. Reid). In: *(Game Play Therapeutic Use of Childhood Games* (2nd ed., pp. 366-383). New York: NY: John Wiley and Sons, Inc.
- Berthelsen D. & Walker, S. (2008). Parent involvement in their children's educations. *Family Matters*, 79, 34-41.
- Bridge, H. (2001), Increasing parental involvement in the preschool curriculum: what an action research case study revealed. *International Journal of Early years Education*, 9(1), 6-21.
- Bonica, C., Arnold, D.H., Fisher, P.H., Zeljo, A. & Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization and language development in preschoolers. *Social Development*, 12 (4), 551-562.
- Chen, X., Wang, L., Chen, H. & Liu, M. (2002). Noncompliance and child-rearing attitudes, as predictors of aggressive behavior: a longitudinal study in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (3), 225-233.
- Crnic, K.A., Gaze, C. & Hoffman, C. (2005). Cumulative parenting stress across the preschool period: Relations to maternal parenting and child behaviour at age 5. *Infant and Child Development*, 14, 117-132.
- Çiftci-Topaloğlu, Z. (2013). *4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn öz yeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 161-180.
- Dever, A. ve Bulut, E. (2017). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin araştırılması: Ordu Üniversitesi örneği. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (10), 45-56.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Eratay, E. (2011). Okul öncesi çocuklarında davranış problemleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (3), 2347-2362).
- Erbaş, D., Kırçalı-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2004). *İşlevsel değerlendirme (davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eroğlu, S.E. (2009). Saldırganlık Davranışının Boyutları ve İlişkili Olduğu Faktörler: Lise ve Üniversite Öğrencileri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21, 205-221.

- Ersan, C. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Flouri, E. (2006). Parental interest in children's education, children's self-esteem and locus of control, and later educational attainment: Twenty-six-year follow-up of the 1970 British birth cohort. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 41-55.
- Freedman, J.L., Sears, D.O. & Carlsmith, J.M. (1998). *Sosyal psikoloji*. (Çev: A. Dönmez). Ankara: İmge.
- Fromm, E. (1993). *Freud düşüncesinin büyüklüğü ve sınırları*. (Çev: A. Arıtan). İstanbul: Arıtan Yayınları.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülay Ogelman, H. ve Erten Sarıkaya, H. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: İki yıllık boylamsal çalışma. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8 (8), 1859-1871.
- Gültekin, M. (2006). *Okul öncesinde duygu ve davranış sorunları*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- İkiz, S. ve Öztürk-Samur, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (35), 159-175.
- İnan, M., Karagözoğlu, C. ve Şimşek, Ö. (2014). 7 yaş çocuklarında hareketli oyunların saldırganlık davranışları üzerine etkileri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4 (1), 47-58.
- Jarvinen, L.K. (2001). Aggressive behaviour and social problem-solving strategies: A review of the findings of a seven-year follow-up from childhood to late adolescence. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11, 236-250.
- Jeynes, W.H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42 (1), 82-110.
- Kadan, G. (2010). *Okul öncesi dönem çocuklarında (4-6 yaş) saldırganlık davranışını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kartal, G.K. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların davranış sorunları ile annelerin evlilik uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaynak, K.B., Kan, A. ve Kurtulmuş Z. (2016). 36-72 aylık çocuklara yönelik "saldırganlık yönelim ölçeği" geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 11 (3), 1457-1474.

- Kaymak Özmen, S. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 27-39.
- Köknel, Ö. (1996). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Köse, S. K. (2008) Korelasyon ve regresyon analizi <http://www.scribd.com/doc/2066772/korelasyonanalizi>. Erişim Tarihi: 15.07.2019
- Kutlu, H. (2014). *Okul öncesi kurumuna devam eden 5 yaş grubu çocukların saldırgan eğilimleri üzerinde ebeveyn tutumunun etkisinin psikanalitik kuram çerçevesinde incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Marcus, R.F. & Kramer, C. (2001). Reactive and proactive aggression: Attachment and social competence predictors. *The Journal of Generic Psychology*, 162 (3), 260-275.
- McAllister, B. & Schmid, A.P. (2011). Theories of terrorism. *The Routledge Handbook of Terrorism Research*, (Ed. Alex P. Schmid). (In: 201-271). New York: Routledge.
- Miller, A.J. (2002). *Çocuklarda depresyon*. (Çev: M. Işık). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Osterman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Charpentier, S., Caprara G. & Pastorelli, C. (1999). Locus of control and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 61-65.
- Ostrov, J. M., Ries, E. E., Stauffacher, K., Godleski, S. A., & Mullins, A. D. (2008). Relational aggression, physical aggression and deception during early childhood: A multimethod, multi- informant short-term longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 664-675.
- Öngören-Özdemir, S. ve Tepeli, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Karşebir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 51-70.
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Aile ve Toplum*, 6 (22), 9-18.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 493-517.
- Özen, G. (2010). *Karşıt olma ve karşıt gelme bozukluğu olan çocukların ruhsal işleyişlerinin projektif testlerle değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Papalia, D.E., Olds, S.W., Feldman, R.D. & Gross, D. (2003). *Human development*. (9 th. edition). USA: McGraw Hill.
- Savran, A. G. ve Demiryontan, T. N. (2016). *Kadının görünmeyen emeği*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Sayın, U. (2014). *48-72 aylık çocuklardaki saldırganlık davranışlarına müdahale yöntemi olarak ebeveyn eğitim programı geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Yaşa, S. (2008). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 413-428.
- Shiffman C.D. (2013). The juggling act: Navigating parent involvement in the welfare reform era. *Educational Policy*, 27 (1), 64-91.
- Sucuoğlu, H., Özkal, N., Yıldız Demirtaş, V. ve Güzeller, C.O. (2015). Çocuğa yönelik anne-baba ilgisi ölçeğinin geliştirme çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 242-263.
- Suitor, J.J., Gilligan, M., Peng, S., Con, G., Rurka, M. & Pillemer, K. (2016). My pride and joy? Predicting favoritism and disfavoritism in mother-adult child relations. *Journal of Marriage and Family*, 78, 908-925.
- Suitor, J.J. & Pillemer, K. (2000). Did mom really love you best? Exploring the role of within-family differences in developmental histories on parental favoritism. *Motivation and Emotion*, 24, 104-19.
- Suitor, J.J. & Pillemer, K. (2006). Choosing daughters: Exploring why mothers favor adult daughters over sons. *Sociological Perspectives*, 49 (2), 139-161.
- Suitor, J.J. & Pillemer, K. (2007). Mothers' favoritism in later life: The role of children's birth order. *Research on Aging*, 29 (1), 32-55.
- Suitor, J.J., Sechrist, J. & Pillemer, K. (2007). When mothers have favorites: Conditions under which mothers differentiate among their adult children. *Canadian Journal on Aging*, 26, 85-99.
- Şen, M. (2009). *3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şener, Ş. ve Karacan, E. (1999). Anne-bebek-çocuk etkileşiminde olumlu ve olumsuz özellikler. *Ben Hasta Değilim Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü*. (Ed: Aysel Ekşi), İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Tarhan, N. (2011). Aile Okulu. (14. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Thomas, S. P. (2003). Men's anger: a phenomenological exploration of its meaning in a middle-class sample of american men. *Psychology of Men and Masculinity*, 4 (2), 163-175.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 328-345.
- Yıldız, A.S. (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6 (3-4), 131-150.
- Yizhen, Y., Junxia, S., Yan, H. & Jun, W. (2006). Relationship between family characteristics and aggressive behaviors of children and adolescents. *Journal of Huazhong University of Science and Technology (Medical Sciences)*. 26 (3), 380-383.



Oyun algısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması

Developing play perception scale: Validity and reliability study

Gökhan Güneş¹, Belma Tuğrul², Esra Demir Öztürk³

Makale Geçmişi

Geliş : 21 Nisan 2019
Düzeltilme : 4 Ağustos 2019
Kabul : 23 Aralık 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 21 April 2019
Revised : 4 August 2019
Accepted : 23 December 2019

Article Type

Research Article

Öz: Bu araştırmanın amacı oyuna ilişkin algıların incelenmesini hedefleyen bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Bu araştırma kapsamında Oyun Algısı Ölçeği (OAÖ) her ne kadar okul öncesi öğretmen adaylarının katılımı ile geliştirilmiş olsa da ölçeğin öğretmenler, ebeveynler, pedagoglar ve alan uzmanları gibi çeşitli çalışma gruplarına da uygulanabilecek özellikler taşıması hedeflenmiştir. OAÖ pilot ve ana uygulama olmak üzere iki aşamada geliştirilmiştir. Çalışma, bir devlet ve bir vakıf üniversitesinin Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 240 öğretmen adayı ile 2017/2018 ve 2018/2019 akademik yıllarında yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda, 20 maddeden oluşan beşli likert tipteki ölçeğin; “oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif”, “oyunun özgünlüğü ve amacı” ile “oyunun doğası ve kaynağı” olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Madde-toplam korelasyon katsayılarının $.157 \leq r \leq .656$ aralığında değiştiği tespit edilmiş ve Cronbach alpha değeri de $.728$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, geliştirilen ölçeğin araştırmalarda kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Oyun, Oyun Algısı Ölçeği, Ölçek geliştirme

Abstract: The purpose of this study was to develop a measurement tool to examine perceptions about the play. Although the Play Perception Scale (PPS) was developed with the participation of preschool teacher candidates, it was aimed to have features that could be applied to various working groups such as teachers, parents, pedagogues and field experts. The development of PPS was carried out in two stages as pilot and main application. The study was conducted in 2017/2018 and 2018/2019 academic years with 240 prospective teachers attending in the Preschool Teaching Department of the Faculty of Education of a state and a foundation university. As a result of the analysis, it was determined that the five-point Likert-type scale consisting of 20 items which had three-factor structures as “the function of the play and interest/curiosity/discovery in the play”, “originality and purpose of the play” and “the nature and source of the play”. Item-total correlation coefficients varied between $.157 \leq r \leq .656$ and Cronbach alpha value was calculated as $.728$. The obtained results show that the developed scale is a valid and reliable measurement tool that can be used in studies.

Keywords: Preschool education, Play, Play Perception Scale, Scale development

DOI: [10.24130/ecccd-jecs.1967202041147](https://doi.org/10.24130/ecccd-jecs.1967202041147)

Başlıca Yazar: Gökhan Güneş

¹ Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, gokhangunes@hakkari.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8923-3315>

² İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, belmatugrul@aydin.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4487-4514>

³ Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, e.demir@alparslan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4996-0355>

Atf için/To cite this article:

Güneş, G., Tuğrul, B. & Demir Öztürk, E. (2020). Oyun algısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 29-51. doi:[http://dx.doi.org/10.24130/ecccd-jecs.1967202041147](https://dx.doi.org/10.24130/ecccd-jecs.1967202041147)

SUMMARY

Introduction

Mental development depending on the actions of the individual starting from the moment they communicate with the outside world (Park, 2019). The play performs stimulation in the mind and enables children to develop in cognitive skills that are basic, such as attention, observation, memory, reasoning, and decision-making. Through play, children see that there are different thoughts and preferences, and experience the difference of roles in society (Gander and Gardiner, 2001). At the same time, children gain the ability to use language with play, to communicate with their environment, to acquire new friendships, to wait for their order, to be able to control themselves and to behave according to situations (Lockhard, 2010). Even in the most unfavorable conditions, the play offers children the opportunity to have fun and beautifies their lives (Boss, 2014). The philosophical foundations and inferences of the development of epistemic cognition, knowledge, recognition and learning, in the context of play which has a strong and decisive role on all areas of development of children is thought to give a new philosophical understanding beyond the traditional approaches (learning, teaching, problem solving, creativity, recognition and evaluation of children) of the play. Especially, the determinative effect of teachers' epistemological beliefs and practices especially in the early years of children presents important data about the structure of the child's knowledge, learning and value system (Lunn Brownlee, Scholes, Walker, and Johansson, 2016). In this context, examining the dynamics that are based on epistemic cognition of the play only with the sub-dimensions of epistemological view, may not adequately explain the philosophical thoughts developed in the context of the play.

It is known that play perceptions which reflects subjective values, are not only based on social-cultural effects, beliefs, functionality, benefits or expectations (academic, social and emotional development) but also personal play experiences, play background story and play memories and. In this regard, it is thought that examining the perceptions of the play reflecting the subjective values through the philosophical structure of the play within the context of its epistemic roots is important for evaluating the personal perspectives of the play. Although the measurement tool developed within the scope of this research was carried out with the participation of preschool teacher candidates, the scale was aimed to have features that could be applied to various working groups. In other words, the measurement tool developed; various groups such as teachers, prospective teachers, parents, pedagogues and field experts are intended to enable the perception of play. In this context, the purpose of this study was to develop a measurement tool to examine perceptions about the play.

Method

This research is a scale development study which includes validity and reliability analyzes of the Play Perception Scale (PPS), prepared for the purpose of examining the perceptions on philosophical structure of play at the context of play's epistemic roots. PPS was carried out in two stages as pilot and main

application. The study group of the research consisted of 240 students who are attending in Preschool Education Department of Faculty of Education consisting of one State and one Foundation University. Twelve expert opinions were consulted for the validity of the scale and the items were found to have adequate coverage validity. The conformity tests with parametric tests were determined by Kolmogorov-Smirnov and Shapiro Wilk and Skewness-Creation coefficients were calculated. Exploratory factor analysis (EFA) method was used to examine the validity of PPS. For the determination of reliability, item analyzes and Cronbach Alpha were calculated.

Results

It was observed that PPS was suitable for the factor analysis for construct validity [KMO value = .794 > .600, Bartlett Test Chi square 823.837 and $p = .000$]. Factor analysis of PPS was found to have a three-factor structure according to the Screeplot chart and the levels of binding of substances to factors were between .390 and .772. Based on the conceptual approaches such as the sub-dimensions of the PPS, the epistemic sub-dimensions associated with the scale items, and the characteristics, structure and effect of the play, namely, “function of the play and interest/curiosity/discovery in the play”, “the originality and purpose of the play”, and “nature and source of play”. The Cronbach’s Alpha value was found to be .728 in the analysis for the internal consistency coefficient of the PPS. Thus, it can be seen that developed PPS is a valid and reliable measurement tool that can be used in research.

Conclusion and Discussion

The sub-dimensions that generate the PPS are defined as “the nature of the play and its source” with the “function of play and interest/curiosity/discovery in the play”, the “originality and purpose of the play”. The nature of information highlighted in epistemology literature in the definition of sub-dimensions of PPS (Elder, 2002; Güneş and Batı, 2008), the nature of knowledge, the source of knowledge and authority/accuracy (Hofer and Pintrich, 1997), understanding and evaluating information (Greene, Sandoval and Bråten, 2016), taking into account the epistemic thinking dimensions such as change of knowledge, processes of knowledge generation and the nature of knowledge/knowledge, effort in the processes of authority/truth and knowledge (Elder, 2002; Schommer, 1994). In the studies conducted, the play provides the development of decision-making and problem-solving skills of children (Ramani, 2005), to use the energy of mind for a long time (Hirsh and Golinkoff, 2008), to improve the ability of imitation and creativity (Pellegrini, 2009) and the speed of reasoning and processing (Mackey, Hill, Stone and Bunge, 2011). These features played an important role in shaping the sub-dimensions that reflect the epistemological structure of the play which the PPS intended to study. From this point, sub-titles such as “play functionality and play interest/curiosity”, “play specificity and purpose” and “nature and source of the play” where PPS sought an answer are more holistic in personal epistemic cognitive development and also allow for examination with a purposeful perspective. The sub-dimensions of PPS will contribute to the theoretical structure of the play, strengthen the epistemic aspect of the play and it can be said that the play will develop personal epistemic cognition levels based on the plays.

GİRİŞ

Epistemolog ve Biyolog olan Jean Piaget (1964), yeni doğanların çoğu hareketini oyun olarak nitelermekte, çevreyi tanıma ve keşfetme süreci olarak tanımlamaktadır. Çocuğun tüm bu uğraşları ona zevk vermekte, döngüsellığı ortaya çıkarmakta ve ilk zihinsel kombinasyonları oluşturarak biliş dünyasını genişletmektedir (Kostelnik, Soderman ve Whiren, 2007). Vygotsky (1967); oyunu, soyut düşünceyi geliştiren ve çocuğun çevresiyle mücadelesini kolaylaştıran etkinliklerden oluşan bir bütün olarak tanımlamakta ve erken yılların temeli olarak nitelermektedir (Bodrova ve Leong, 2010). Tuğrul (2014)'a göre oyun, çocuğun öğrenme dili ve kişisel keşif alanıdır. Bruner (1975)'a göre oyun, probleme çözme sürecini içerir. MacDonald (2011), oyunun çocuğun öğrenmesini kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Montessori (1992), oyunun çocuğun en temel işi olduğunu belirtir. Montaigne ise, oyunu çocuk için ciddi uğraşı olarak tanımlar (Öztürk, 2010). Oyuna ilişkin çok farklı tanımlar olmakla beraber genel olarak oyun; zevk veren, kendiliğinden gelişen, rahatlatan, eğlendiren aynı zamanda geliştiren etkinlikleri ifade etmektedir. Bu özellikler oyunu çocuk için vazgeçilmez kılmaktadır (Bodrova ve Leong, 2013; Ginsburg, 2007). Çocukların tüm gelişim alanlarına etki eden oyun, çocuğa çok çeşitli kazanımlar sağlamaktadır. Öncelikli olarak zihinsel gelişim, bireyin dış dünyası ile iletişime geçtiği anda başlamakta eylemlerine bağlı olarak gelişim göstermektedir (Park, 2019). Oyunu deneyimlemeyen ve oyundan mahrum olan çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimleri zarar görmektedir (Pellegrini, 2009; Saracho, 1999). Oyun, zihinde uyarılmayı gerçekleştirmekte ve çocukların dikkat, gözlem, hafıza, akıl yürütme, karar verme gibi temel olan bilişsel becerilerde gelişimini sağlamaktadır. Oyun yoluyla çocuklar, farklı düşünce ve tercihlerin olduğunu görmekte, toplumda rollerin farklılaştığını deneyimlemektedirler (Gander ve Gardiner, 2001). Aynı zamanda çocuklar oyunla dili kullanabilme, çevresi ile iletişim kurma yeni arkadaşlıklar edinme, sırasını bekleme, kendini kontrol edebilme ve durumlara uygun davranışlar sergileyebilme becerileri kazanmaktadır (Lockhard, 2010). Buradan hareketle çok yönlü bir özelliğe ve evrenselliğe sahip olan oyununun, çocuk gelişiminin hem bir göstergesi hem de geliştiricisi olduğu söylenebilir.

Çocuklar oyunla bilgi ve becerilerini artırmaktadır. Oyun yoluyla çocuk çevreyi ve doğayı tanımakta, doğadaki her şeyi oyun yoluyla keşfetmektedir. Çocukların doğasında var olan merak duygusu ile araştırma, akıl yürütme, neden sonuç ilişkisi kurma ve problem çözme becerisini ortaya çıkarmaktadır. Oyun, çocukların deneyim, bilgi ve anlayışını birleştiren bir olgu olmasının yanı sıra bilginin oluşturulması ve kazanılmasında etkin rol oynamaktadır (Ginsburg, 2007; Lockhard, 2010; Saracho, 1999; Sutton-Smith, 1971). Karmaşık bir yapıya sahip olan oyun, çocuklarda dogmatik olmayan, değişebilen, farklı sonuçları ortaya koyabilen bir düşünce yapısı oluşturmaktadır. Bu yönüyle Rousseau, oyunun yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığını belirtmektedir.

Hofer (2001) bireysel epistemolojik inançların temelinde bilginin tanımı, yapılandırılması ve değerlendirilmesi olduğunu belirtmektedir. Schommer'da (1990) bilgi felsefesi kapsamında bilginin sınırları, kesinliği, bilginin kaynağı ile öğrenmenin kontrolünü ve hızının incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Küçük çocukların epistemik yaklaşımlarının dogmatik bir yapıda olduğu bilirse de (Cadinu ve Kiesner, 2000; Güneş, Şahin, Taşdan-Berksoy ve Erkan, 2018; Mascaro ve Morin, 2015; Taşdan-Berksoy ve Güneş, 2018), artan hayat deneyimleri yardımıyla kavramsal bilgilerinin skeptik bir yapıya doğru evrildiği rapor edilmektedir (Conley, Pintrich, Vekiri ve Harrison, 2004; Kienhues, Bromme ve Stahl, 2008; King ve Kitchener, 1994; Kuhn, 1991; Rodriguez ve Cano, 2007). Kuhn, Cheney ve Weinstock (2000) çocukların dört yaşından itibaren epistemolojik görüşlerini yansıtan iddia ve söylemlerine dikkat çekerek bu yaş grubunu epistemik olgunlaşma açısından kritik dönem olduğunu savunmaktadır. Epistemik biliş gelişiminde, üst düzey düşünme becerilerinin etkisi vurgulanarak (Bendixen ve Hartley, 2003), düşünme becerilerinde önemli bir rol oynayan öğrenmenin kontrolü, öğrenmenin hızı ve öğrenme becerisinin genetik mi yoksa çabaya mı dayalı olduğuna ilişkin görüşler (Schommer, 1994), epistemik biliş gelişiminin yapısı ve düzeyi hakkında fikir vermektedir. Epistemik biliş, epistemolojinin araştırma konularından olan bilginin kaynağı, değerlendirilmesi, kanıtlar, doğruluk, kavrama ve açıklama gibi süreçlerle ilişkili bir ağ olarak değerlendirilmektedir (Chinn, Buckland ve Samarapungavan, 2011). Bu yönü ile bireysel epistemik biliş, epistemolojik görüşlerden ve bilgi ile ilgili tüm bilişsel süreçlerden oluşan bütünsel bir yapı sergilemektedir (Barger ve Linnenbrink-Garcia, 2017; Chinn vd, 2011; Greene, Azevedo ve Torney-Purta, 2008). Bu noktada, epistemik biliş gelişiminin, öğrenme-öğretme, başarı ve eleştirel düşünme gibi becerilerden (Kuhn, 2016; Lunn Brownlee, Ferguson ve Ryan, 2017) bilgiyi kullanma ve araştırmalarda doğru bilgilere yer verebilme yeteneğine kadar yaygın bir etki alanına sahip olduğu vurgulanmaktadır (Bendixen, 2002; Kienhues, Ferguson, ve Stahl, 2016).

Bilginin felsefi kökenleri; sınırları, kesinliği, değişimi, gelişimi ve üretme süreçleri, insanlığın bilgiye verdiği anlamı, aktarımına gösterdiği önemi ve yayılması noktasında izlediği politikaları düzenleyerek şekillendirmektedir. Benzer şekilde; insanlığın en eski uğraşı, çevreyi tanıma ve iletişim kurma aracı, düşünme ve yaratma yetisini oluşturan, yansıtan ve geliştiren oyunda, ilk öğrenmelerin, öğrenmeye ilişkin tutum ve davranışların gelişiminde belirleyici bir etkiye sahiptir (Salmon ve Lucas, 2011; Schommer, 1990; Sutton- Smith, 1971). Bu bağlamda, oyunun felsefi kökenlerinin başka bir ifade ile oyunun epistemik yapısının incelenmesinin, bilgi ile oyun kavramlarının bütüncül, tamamlayıcı ve ilişkisel bir yaklaşımla değerlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Epistemik biliş gelişiminin bilgiye, bilmeye ve öğrenmeye yönelik felsefi temelleri ve çıkarımlarının, çocukların tüm gelişim alanları üzerinde güçlü ve belirleyici bir role sahip olan oyun bağlamında incelenmesinin, oyuna ilişkin geleneksel yaklaşımların (öğrenme, öğretme, problem çözme, yaratıcılık, çocuğu tanıma ve değerlendirme) ötesinde yeni bir felsefi anlayış kazandıracığı düşünülmektedir. Dinamik ve skeptik bir yapıya sahip olan oyun ve oyuna ilişkin algıların oluşumu, bireylerde bilgi ve bilgiye ilişkin algıların oluşumu ile paralellik gösteren bir sürece işaret etmektedir (Bodrova ve Leong, 2013; Kostelnik, Soderman ve Whiren, 2007). Bunun yanı sıra, subjektif değerler içeren oyuna ilişkin algıların sadece sosyal-kültürel etkiler, inançlar, oyunun işlevselliği, oyunun yararı, oyundan beklentiler (akademik, sosyal, duygusal gelişim) değil aynı zamanda bireylerin oyun deneyimleri, oyun özgeçmişleri, oyun hatıraları ve oyun okur-yazarlığı gibi etkenlere dayandığı bilinmektedir. Kişisel olan oyun anıları, oyun özgeçmişleri, tavırlar, tutumlar ve değer yargıları arasında özel ve insan gelişimini etkileyen güçlü bir bağ olduğu bilinmektedir (Burr, Atkins, Bertram, Sears ve McGinnis, 2019; Kjørholt, Matafwali ve Mofu, 2019; Sandberg, 2003). Ayrıca oyun anılarının kişisel gizlilik ve özelliğinden dolayı sosyal yaşamda geliştirilen davranışların şekillenmesinde belirleyici bir rol oynadığı belirtilmektedir (Eck, 2017). Sandberg'e göre (2001) oyun anılarını; 3-6 yaş, 7-12 yaş ve 13-18 yaş aralığında kategorize etmek mümkündür. Oyun anılarının kategorize edilmesinin temelini oluşturan çalışmalarda; oyuncakların, oyun arkadaşı olan evcil hayvanların, ailelerin, akranların ve fiziksel çevrenin, bireylerin oyun hatıralarını oluşturan başlıca öğeler olduğu rapor edilmiştir (Henninger, 1994; Sandberg, 2003). Oyun anıları ve içerdikleri öğelerin bireylerin oyun algısının gelişiminde de önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Henninger, 1994). Buradan hareketle; oyun algısı oluşumunu etkileyen oyun hatıraları, oyun özgeçmişleri ve içerdikleri fiziksel öğeler (oyuncak, arkadaş/evcil hayvan ve mekan) dışında, bireylerin oyun algısına yönelik felsefi yaklaşımlarının incelenmesi, çalışmanın başlıca önemi olarak görülmektedir.

Bu araştırma kapsamında ölçme aracı her ne kadar okul öncesi öğretmen adaylarının katılımı ile geliştirilmiş olsa da ölçeğin çeşitli çalışma gruplarına da uygulanabilecek özellikler taşıması hedeflenmiştir. Başka bir ifade ile geliştirilen ölçme aracının; öğretmenler, aday öğretmenler, ebeveynler, pedagoglar ve alan uzmanları gibi çeşitli grupların oyun algısının belirlenmesine olanak sağlayacak nitelikte olması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, oyun algılarının incelenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi, araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırma oyun algılarının incelenmesi amacıyla hazırlanan Oyun Algısı Ölçeğinin (OAÖ) geçerlik ve güvenilirlik analizlerini içeren bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 ve 2018-2019 akademik yılları arasında bir Devlet ve bir Vakıf Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümüne devam eden 240 aday öğretmen oluşturmaktadır. Ölçeğin geliştirilme çalışması pilot ve ana uygulama olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Aday ölçek, pilot uygulamada 68, ana uygulamada ise 172 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ana uygulamada yer alan katılımcıların 129'u kadın, 43'ü ise erkek öğretmen adaydır. Çalışma grubunun %41'ini birinci sınıfa, %49'unu ikinci sınıfa, %37'sini üçüncü sınıfa ve %45'ini de dördüncü sınıfa devam eden katılımcılar oluşturmaktadır. Örneklem sınıf düzeyinde dengeli bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Çalışma kapsamında katılımcılara araştırmanın gönüllülük esasına göre yürütüldüğü ve istedikleri zaman çalışmanın herhangi bir aşamasında araştırmadan ayrılacakları belirtilmiştir.

Analiz Yöntemleri

Ölçeğe ilişkin güvenilirlik-geçerlilik çalışmaları bağlamında, kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için Lawshe Tekniği (1975) kullanılmış, ölçeğin parametrik testlere uygunluğunun test edilmesi için, normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk ile Çarpıklık-Basıklık (Skewness-Kurtosis) katsayılarının hesaplanması gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliliğinde kullanılacak faktör analizi testlerine uygunluğu için KMO ve Bartlett Testleri kullanılmış, yapı geçerliliğinin analiz edilmesi için açımlayıcı faktör analizi (Explorer factor analyses) yapılmıştır. Güvenirlik için madde analizleri (Alt-üst grup ortalama puan farkı, madde-toplam puan korelasyonu) ve iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha belirlenmiştir.

OAÖ Geliştirilme Süreci

Kapsam geçerliliği

Aday ölçeğin kapsam geçerliliği için 12 uzmandan görüş istenmiştir. Ölçme değerlendirme alanından iki, epistemoloji alanından iki, beş yıllık deneyime sahip bir okul öncesi öğretmeni ve

çocuk gelişimi alanından da yedi uzman ölçek maddelerinin kapsam geçerliliğine ilişkin görüş belirtmiştir. Maddelerin kapsam geçerliliği Lawshe Tekniği (1975) kullanılarak ölçülmüştür.

Kapsam Geçerlilik Ölçütü (KGÖ) için:

N_G = Maddeye uygun diyen uzman sayısı

N = Maddeye görüş belirten toplam uzman sayısı

$KGÖ = [N_G / (N/2)] - 1$ formülü kullanılmaktadır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan 30 maddelik soru havuzuna ilişkin 12 uzmandan alınan görüşlerle elde edilen maddelerin KGÖ Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. OAÖ Lawshe (1975) madde KGÖ sonuçları

Maddeler	Gerekli	Uygun-Yetersiz	Gereksiz	Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO)
1	12	-	-	1.00
2	12	-	-	1.00
3	10	1	1	.67
4	11	1	-	.83
5	10	1	-	.67
6	11	1	-	.83
7	12	-	-	1.00
8	12	-	-	1.00
9	11	-	1	.83
10	10	2	-	.67
11	10	1	1	.67
12	11	-	1	.83
13	10	-	2	.67
14	12	-	-	1.00
15	11	-	1	.83
16	10	2	-	.67
17	12	-	-	1.00
18	10	2	-	.67
19	12	-	-	1.00
20	10	2	-	.67
21	11	-	1	.83
22	10	2	-	.67
23	11	1	-	.83
24	12	-	-	1.00
25	11	1	-	.83
26	12	-	-	1.00
27	12	-	-	1.00
28	11	1	-	.83
29	10	2	-	.67
30	12	-	-	1.00

Tablo 1’de, aday ölçek için oluşturulan madde havuzunda yer alan tüm maddelerin KGÖ değerlerinin 12 uzman için $\geq .56$ olması, belirlenen maddelerin aday ölçek için yeterli kapsam geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir (Lawshe, 1975).

Ölçeğin geliştirilme sürecinde, pilot uygulama 68, ana uygulama ise 172 katılımcı ile yürütülmüştür. Ölçek geliştirme çalışmalarında çok değişkenin bulunmadığı ölçüm araçları için Büyüköztürk (2002) 100 ile 200 arasındaki katılımcının yeterli olduğunu belirtilmektedir. Ayrıca genel bir kural olarak, ana uygulamanın, ölçek madde sayısının beş katından ($30 \times 5 = 150$) fazla katılımcı ile yürütülmesi, ölçek geliştirilmesi için yeterli örneklem sayısına ulaşıldığını göstermektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Tavşancıl, 2006).

OAÖ Pilot Uygulama

OAÖ pilot uygulama normallik testleri sonuçları

Pilot uygulamada, öncelikle aday ölçeğin parametrik testlere uygun olup olmadığının anlaşılması için normallik testleri yapılmıştır. Katılımcılardan birinin uç değerde yanıtlar verdiği tespit edilerek bu yanıtlar analizlere dâhil edilmemiştir. Aday ölçüm aracına ilişkin betimsel istatistik ve normallik test sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. OAÖ betimsel istatistik ve normallik test sonuçları

	Min.	Max.	Sd	S	\bar{x}	$p_{\text{Kolmogorov-Smirnov}}$	$p_{\text{Shapiro-Wilk}}$	Çarpıklık	Basıklık
OAÖ	81.00	121.00	8.08	65.30	100.06	.200	.885	.098	-.01

N=67

Tablo 2’de ölçeğin toplam puanı üzerinden hesaplanan normallik test sonuçlarından $p_{\text{Kolmogorov-Smirnov}}$ ile $p_{\text{Shapiro-Wilk}} \geq .05$ ve çarpıklık-basıklık katsayılarının da normal dağılım değer aralığında olduğu görülmektedir [$-z = -1.95 \leq z(\text{çarpıklık} = .098, \text{basıklık} = -.10) \leq +z = +1.95$] (McKillup, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2001). Normallik test sonuçlarına göre ölçeğin parametrik testlere uygun normal dağılım gösteren bir ölçüm aracı özelliğinde olduğu söylenebilir (Howitt ve Cramer, 2011). Ölçeğin ortalama puanı 30 madde üzerinden 100.06, varyansı 65.30 ve standart sapma değeri de 8.08 olarak hesaplanmıştır.

OAÖ pilot uygulama güvenilirlik sonuçları

Pilot uygulamada hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .647 bulunmuştur. Cronbach Alpha katsayısının .70’den küçük olmasına rağmen, az sayıdaki örneklem grubuna ilk kez uygulanmış olması (Büyüköztürk, 2015), bunun yanı sıra .50’den büyük olduğu için yeterli oranda güvenilir kabul

edilmesi (Schmitt, 1996) ve eğitim alanında ölçek kullanılarak yapılan araştırmaların çoğunda .60'ın yeterli görülmesi (Taber, 2018), ölçeğin ana uygulamada kullanılabilirlikte olduğunu göstermektedir.

OAÖ pilot uygulamada tespit edilen geçerliliğe ilişkin problemler

Pilot uygulama sonrası yapılan ön-analizlerde, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha), maddelerin faktör yük değerleri (extraction), maddelerin ölçeğe anlamlı katkısı (alt-üst grup ortalama puan farklarına dayalı madde analizi sonuçları) ve maddelerin ölçeğe olan olumlu katkıları (madde-toplam korelasyon katsayıları) değerlendirildiğinde, 10 maddenin hiçbir güvenirlik ve geçerlilik testinden geçemediği tespit edilmiştir. Geliştirilmesi amaçlanan ölçüm aracında güvenirlik ve yapısal geçerlilik problemine neden olduğu saptanan bu maddeler, pilot uygulamalara katılan deneklerden tesadüfi seçilen 15 katılımcı ile yüz yüze görüşülerek tekrar sorulduğunda, katılımcıların maddeleri anlamadıkları ve aynı amaca hizmet eden tekrarlı ters maddelerde çelişkili yanıtlar verdikleri anlaşılmıştır. Yapılan madde analizleri ve katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda aday ölçekten bu 10 maddenin çıkarılarak ana uygulamaya geçilmesine karar verilmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu kısımda ölçüm aracının ana uygulamasında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ölçek ana uygulamasında katılımcılardan dördünün ölçek toplam puanları uç değerlerin üzerinde olduğundan bu katılımcılara ait veriler kullanılmayarak analiz süreçleri 168 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

OAÖ Geçerlilik Sonuçları

Ana uygulama sonrası ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığının anlaşılması amacıyla yapılan KMO ve Bartlett testi sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. OAÖ ilişkin KMO ve Bartlett test sonuçları

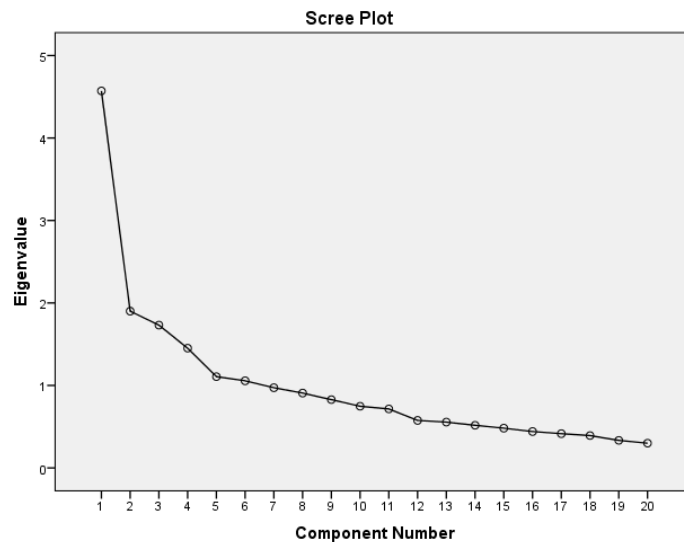
	Ölçüm değeri	Ki Kare	Sd	p
KMO değeri	.794			
Bartlett's Test of Sphericity değeri		823.837	190	.00

Tablo 3'de, KMO değeri=.794> .600, Bartlett Testi Ki Kare 823.837 ve p=.000 değerleri ile ölçeğin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir (Field, 2000; Tabachnick ve Fideli, 2001). Ölçek maddelerinin faktör yük değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. OAÖ maddelerinin faktör yük değerlerine ilişkin sonuçlar

Maddeler	Başlangıç değeri (initial)	Yük değeri (extraction)
1	1.000	.302
2	1.000	.270
3	1.000	.493
4	1.000	.469
5	1.000	.441
6	1.000	.608
7	1.000	.402
8	1.000	.353
9	1.000	.535
10	1.000	.430
11	1.000	.425
12	1.000	.468
13	1.000	.376
14	1.000	.502
15	1.000	.452
16	1.000	.377
17	1.000	.197
18	1.000	.407
19	1.000	.308
20	1.000	.391

Tablo 4’de maddelerin faktör yük dağılımları incelendiğinde madde 2 ve 17’nin alt sınır olarak kabul edilen .30’dan küçük değerler almasına rağmen, diğer maddeler .302 ile .608 arasında değişen dağılımlar göstermektedir. Ölçekte yer alan maddelerin büyük bir bölümünün yük değerlerinin kabul edilebilir alt sınırların (>.30) üzerinde olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2002). Ölçeğin ana uygulama sonrası yapılan faktör analizine göre elde edilen Scree Plot grafiği şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. OAÖ Scree Plot grafiği

Şekil 1’de ölçeğin üç faktörlü bir yapı sergilediği görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin grafikte görülen faktörlere bağlanmasına ilişkin sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. OAÖ faktör analizi sonuçları

Maddeler	Faktörler			Alt Boyut Tanımları	Varyans Yüzdeleri
	1	2	3		
6 Oyun, çocuğun kendini ve dünyayı keşfetme aracıdır.	.772			Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/ merak/ keşif	%22.86
3 Oyun çocuklar için öncelikli olarak etkili bir öğretim aracıdır.	.701				
9 Çocuklar oyunlarında, basitten karmaşığa doğru ilerleyen bir süreçte ustalaşrlar.	.694				
4 Oyun çocuklar için öncelikli olarak eğlenceli bir uğraştır.	.678				
15 Çocuklar için en faydalı oyunlar, kendilerini ve dünyayı keşfedebildikleri oyunlardır.	.665				
5 Oyun oynamanın en önemli yanı, çocuklara bilişsel açıdan olumlu katkı sağlamasıdır.	.651				
12 Oyun oynamanın en güçlü yanı, oyun oynarken çocukların yeni öğrenmeleri yapılandırmasıdır.	.632				
18 Oyun çocukların kişisel ilgi, gereksinim ve meraklarını yansıttıkları ve kendi tecrübelerini kullanarak geliştirdikleri doğal bir süreçtir.	.553				
2 Çocukların oyunlara gönüllü olarak katılması ve istediği şekilde oynaması gerekir.	.490				
19 Çocukların gelişim alanlarındaki (bilişsel, duyuşsal, sosyal, ahlak, dil ve cinsel gelişimlerinin) değişimleri oynayacakları oyunların yapısını değiştirir.	.459				
14 Oyunların eğlenceli ve heyecan verici olması için öğretmenlerinde oyunlara katılması gerekir.		.656		Oyunun özgünlüğü ve amacı	%9.50
16 Oyun oynama sürecinde çocuklarda oyunun beklenen olumlu kazanımları gözlenmemesi, oyunun çocuk için yararlı olmadığını gösterir.		.581			
1 Çocuklar oyun oynarken oyunun kurallarına uymak zorundadır.		.534			
10 Öğretmenin oyuna katılımı çocuğun oyundan yüksek yarar sağlamasında önemlidir.		.486			
17 Çocuğun oyundan en üst seviyede yararlanabilmesi için özel oyuncaklara ve teknolojik materyallere gereksinimi vardır.		.417			
13 Çocukların öğrenme süreçlerinde, oyun oynamak, yapılandırılmış etkinliklerden daha önemli bir rol oynar.		.390		Oyunun doğası ve kaynağı	%8.66
11 Çocukların oyunlarda eğlenmesi için oyuna kendiliğinden dâhil olması gerekmez.			.639		
20 Çocuğun kendiliğinden dâhil olmadığı, gönüllü olarak katılmadığı eylem oyun değildir.			.573		
8 Çocuklar yeni bir oyun keşfetmek yerine her zaman eğlenerek oynadıkları oyunları oynamayı tercih ederler.			.572		
7 Oyunla ilgili bilgi kaynakları oyunun pedagojik değerini anlayabilmemiz açısından nitelik ve nicelik olarak yeterlidir.			.556		
Toplam Varyans Yüzdeleri					% 41.02

Tablo 5’de maddelerin faktörlere bağlanma düzeylerinin .390 ile .772 arasında olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan 9 maddenin .60’ın üzerinde bir değerle ilgili faktöre bağlanması yüksek seviyeli bağlanmayı (Kline, 1994), ayrıca ölçekte yer alan sadece iki maddenin $\leq .45$ ’in altında kalması, geliştirilen ölçeğin güçlü yapıda bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2015). Ana uygulama sonrası ölçüm aracının toplamda oyuna ilişkin algıya yönelik görüşleri

açıklama varyansının %40'ın üzerinde olması, ölçüm aracının yeterli ve orta güçte bir açıklama varyansına sahip olduğunu göstermektedir (Kline, 1994). Bunun yanı sıra, ikinci ve üçüncü alt boyutta yer alan madde sayısı ve açıkladıkları varyans değerlerinin birbirine yakın olması, ölçeğin dengeli bir yapıda olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 5'de, Ölçeği oluşturan alt boyutlar “Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif”, “Oyun özgünlüğü ve amacı” ile “Oyunun doğası ve kaynağı” olarak tanımlanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının tanımlanmasında, epistemoloji literatüründe vurgulanan bilginin doğası (Elder, 2002; Güneş ve Batı, 2008), bilmenin doğası, bilginin kaynağı ve otorite/doğruluk (Hofer ve Pintrich, 1997), bilginin anlaşılması ve değerlendirilmesi (Greene, Sandoval ve Bråten, 2016), bilginin değişimi, bilgi üretme süreçleri ve bilginin/bilmenin doğası, bilgide otorite/doğruluk ve bilgi edinme süreçlerindeki çaba (Elder, 2002; Schommer, 1994) gibi epistemik düşünce boyutlarının önermeleri dikkate alınmıştır. Yapılan araştırmalarda oyunun; çocukların karar verme ve problem çözebilme becerilerinin gelişimini sağladığı (Ramani, 2005), zihin enerjisini uzun süreli kullanabilmesini (Hirsh ve Golinkoff, 2008), taklit becerisini ve yaratıcılığını geliştirdiği (Pellegrini, 2009) ve akıl yürütme ve işlem hızını (Mackey, Hill, Stone ve Bunge, 2011) arttırdığı görülmüştür. Bu özellikler ölçeğin incelemeyi amaçladığı oyunun epistemolojik yapısını da yansıtan alt boyutların şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır.

Epistemik bilişin bilim adamı, mucit ve sanatçı kesiminin düşünüş biçimleri ile ilgilendiği belirtilmekte, eğitimsel süreçlerde ise öğrencilerin bilim insanlarının ve sanatçıların düşünme süreçlerini tartışmaları ve karşılaştırmaları vurgulanmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Ayrıca Hofer (2017) ne öğrenildiği ve nasıl öğrenildiği konularının da epistemik biliş çerçevesinde incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Öte yandan, son dönemde ise Greene vd., (2016) epistemik bilişin sadece bilim insanı ya da sanatçıların değil bireylerin formel ya da informel bilgiyi edinmelerini, anlamalarını, değerlendirmelerini ve değiştirme süreçlerini yansıttığını belirterek öğrenme çabalarını ve öğrenmeye ilişkin her türlü psikolojik yaklaşımı kapsadığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, oyuna ilişkin epistemik bilişin temel aldığı dinamikleri sadece epistemolojik görüş alt boyutlarıyla incelemek, oyun bağlamında geliştirilen felsefi düşünceleri yeterli düzeyde açıklayamayabilir. Buradan hareketle, ölçeğin yanıt aradığı “oyunun işlevsel ve oyunda ilgi/merak/keşif”, “oyunun özgünlüğü ve amacı” ve “oyunun doğası ve kaynağı” gibi alt başlıklar, oyuna ilişkin epistemik biliş gelişimlerinin daha bütünsel ve amaca yönelik bir bakış açısı ile oluşturulan algıların incelenmesine olanak tanıyabilir.

Önemle belirtmek gerekirse, oyun, çocukların doğasında var olan merak duygusunun ortaya çıktığı ve beslendiği, çocukların istedikleri anda ve durumda kendilerinin başlattığı oynarken zevk aldıkları bir etkinlik, yaşantısı için gerekli olan tüm bilgi ve becerileri deneyimlediği ve aktif olduğu alanı oluşturmaktadır (Bodrova ve Leong, 2013; MacDonald, 2001; Saracho, 1999). Ölçekte ortaya çıkan “oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif”, “oyunun özgünlüğü ve amacı” ve “oyunun doğası ve kaynağı” gibi alt boyutlar oyunun teorik yapısına katkı sunacağı, oyunun epistemik yönünü güçlendireceği ve bireylerin oyuna ilişkin algılarının şekillenmesinde epistemik açıdan tanımlayıcı ve geliştirici özellikler taşıyacağı söylenebilir. Bunların yanı sıra, genel olarak ölçekte oluşan her üç alt boyutunda, bireylerin yetişkinlerindeki sosyal davranışlarını ve gelişimlerini etkileyen oyun anıları ve özgeçmişleri (Burr ve diğ., 2019; Kjærholt ve diğ., 2019) ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bireylerin oyun özgeçmişlerini oluşturan oyun deneyimleri, oyunlarına ilişkin anıları ve bu anıların oluşumunda yer alan oyun arkadaşları, oyuncak ve oyun mekanları gibi başlıca öğelerin (Erc, 2017; Henninger, 1994; Sandberg 2001, 2003), OAÖ’ye verilecek yanıtların içeriğini oluşturması beklenmektedir. Örneğin, OAÖ’nün “oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif” olarak adlandırılan birinci boyutunda yer alan aşağıdaki madde incelendiğinde:

Madde 6. Oyun, çocuğun kendini ve dünyayı keşfetme aracıdır.

Katılımcının bu maddeye ilişkin görüşlerini, oyun anılarının şekillendireceği beklenmektedir. Katılımcının kendi oyunlarındaki keşif süreçlerinin ve sonuçlarının bu maddeye yönelik tutumunu belirleme potansiyeli taşıdığı düşünülmektedir.

AOÖ’nün “oyunun özgünlüğü ve amacı” başlıklı ikinci alt boyutunda yer alan aşağıdaki madde dikkate alındığında:

Madde 17. Çocuğun oyundan en üst seviyede yararlanabilmesi için özel oyuncaklara ve teknolojik materyallere gereksinimi vardır.

Katılımcının bu maddeye vereceği yanıtta, kendi oyun özgeçmişini oluşturan oyun deneyimlerinin, oyuncaklarının ve anılarının belirleyici bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir.

Ölçeğin “oyunun doğası ve kaynağı” alt boyutunda yer alan aşağıdaki madde de:

Madde 8. Çocuklar yeni bir oyun keşfetmek yerine her zaman eğlenerek oynadıkları oyunları oynamayı tercih ederler.

Katılımcıların oyun hatıralarında yer alan favori oyunların ya da heyecanla keşfettikleri yeni oyunların verilecek yanıtların yapısını belirleyeceği beklenmektedir.

OAÖ Güvenirlik Sonuçları

OAÖ alt-üst grup ortalama puan farklarına dayalı madde analiz sonuçları

Ölçek puanlarının alt ve üst grubunun % 27'sini oluşturan $[168 \cdot (27/100) = 45.36]$ 45 katılımcının ortalama puan T-Test sonuçları Tablo 6' de verilmiştir.

Tablo 6. OAÖ alt ve üst % 27'lik gruplarının madde ortalamaları t-testi sonuçları

Madde	Grup	N	\bar{x}	Sd	t
1	Alt Grup	45	2.7556	1.28197	-2.909**
	Üst Grup	45	3.5111	1.17980	
2	Alt Grup	45	3.8222	1.33636	-3.020**
	Üst Grup	45	4.5333	.84208	
3	Alt Grup	45	3.8444	1.47641	-4.367**
	Üst Grup	45	4.8444	.42403	
4	Alt Grup	45	4.0000	1.02247	-3.993**
	Üst Grup	45	4.7333	.68755	
5	Alt Grup	45	3.6000	1.21356	-6.892**
	Üst Grup	45	4.8889	.31782	
6	Alt Grup	45	4.0222	1.35661	-4.562**
	Üst Grup	45	4.9556	.20841	
7	Alt Grup	45	2.4444	1.03475	-5.517**
	Üst Grup	45	3.7111	1.14062	
8	Alt Grup	45	2.4222	1.11781	-4.042**
	Üst Grup	45	3.4667	1.32459	
9	Alt Grup	45	3.2444	1.22763	-8.378**
	Üst Grup	45	4.8444	.36653	
10	Alt Grup	45	3.3111	1.23991	-6.518**
	Üst Grup	45	4.6667	.63960	
11	Alt Grup	45	2.6000	1.13618	-2.543*
	Üst Grup	45	3.2222	1.18492	
12	Alt Grup	45	3.5333	1.09959	-7.252**
	Üst Grup	45	4.8000	.40452	
13	Alt Grup	45	3.6667	1.00000	-3.487**
	Üst Grup	45	4.4222	1.05505	
14	Alt Grup	45	2.9333	1.21356	-4.618**
	Üst Grup	45	4.1556	1.29607	
15	Alt Grup	45	3.5333	1.23583	-6.231**
	Üst Grup	45	4.7778	.51737	
16	Alt Grup	45	2.2667	1.13618	-4.381**
	Üst Grup	45	3.3778	1.26651	
17	Alt Grup	45	2.3556	1.40058	-2.652*
	Üst Grup	45	3.1556	1.46094	
18	Alt Grup	45	3.3333	1.34840	-6.301**
	Üst Grup	45	4.6889	.51444	
19	Alt Grup	45	3.3778	1.15383	-4.904**
	Üst Grup	45	4.4444	.89330	
20	Alt Grup	45	2.6667	1.26131	-3.500**
	Üst Grup	45	3.6000	1.26850	

*p<.05; **p<.01

Tablo 6' da verilen grup farkını ele alan T-Testi analizlerinde tüm maddelerin ölçeğe anlamlı şekilde katkı sağladıkları görülmektedir.

OAÖ madde-toplam puan korelasyonu

Ölçeğe ait korelasyon sonuçları Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7. OAÖ alt ve üst % 27’lik grupların madde ortalamaları t-testi sonuçları

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Alt %27 – Üst %27
	r [n=172]	[n ₁ =n ₂ =34] / t
1	.237	-2.909**
2	.345	-3.020**
3	.548	-4.367**
4	.503	-3.993**
5	.580	-6.892**
6	.622	-4.562**
7	.425	-5.517**
8	.282	-4.042**
9	.656	-8.378**
10	.529	-6.518**
11	.157	-2.543*
12	.621	-7.252**
13	.353	-3.487**
14	.380	-4.618**
15	.584	-6.231**
16	.348	-4.381**
17	.169	-2.652*
18	.481	-6.301**
19	.377	-4.904**
20	.273	-3.500**

*p<.05; **p<.01

Tablo 7’ de, ölçeğe anlamlı düzeyde katkı sağlayan maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarının $.157 \leq r \leq .656$ aralığında değiştiği görülmektedir. Ölçekte beş madde $.30 \leq r \leq .39$ “iyi derecede bir madde” ve 10 madde de $r \geq .40$ olduğu için “çok iyi bir madde” olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2015). Bu sonuçlara göre genel olarak ölçekte yer alan maddelerin güvenirlik açısından ölçüm aracına olumlu ve anlamlı düzeyde katkı sağladığı söylenebilir.

OAÖ iç tutarlılık katsayısı

Geliştirilen ölçüm aracının Cronbach Alpha değerinin .728 olarak bulunması, araştırmalarda kullanılabilecek güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2015; Schmitt, 1996; Taber, 2018).

Ölçeğin güvenirlik-geçerlik analizleri sonucunda nihai ölçekte yer alan maddelerin alt boyutlara göre dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. OAÖ maddelerinin oluşturdukları alt boyutlar

Alt boyutlar	2	3*	4	5*	6	9	12*	15	18	19
Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif										
Oyunun özgünlüğü ve amacı	1*	10*	13	14*	16*	17*				
Oyunun doğası ve kaynağı	7*	8*	11*	20						

*ters kodlu maddeler

Tablo 8'de, üç alt boyutlu OAÖ'nün içerdiği 20 maddeden 11'inin ters kodlu madde özelliği gösterdiği görülmektedir.

SONUÇ

Oyun Algısı Ölçeğinin geliştirilme aşamasında, epistemoloji ve oyun literatüründen yararlanılarak madde havuzu oluşturulmuş ve maddelerin kapsam geçerliliği için 12 uzmanın görüşleri Lawshe tekniği ile değerlendirilmiştir. Ölçek maddelerinin KGÖ değerlerinin 12 uzman için belirlenen alt sınır değeri .56'dan büyük ve .67 ile 1.00 arasında olduğu görülerek, tüm maddelerin aday ölçekte ilk pilot uygulama için kullanılmasına karar verilmiştir.

Pilot uygulama 68 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir, bir katılımcının yanıtları uç değerde olduğu için analizlere dâhil edilmemiştir ve aday ölçekte yer alan 10 maddenin, pilot uygulama sonrası yapılan ön-analizlerde, ölçeğin yapısına uygun olmadığı, geçerlilik ve güvenirlik değerlerini düşürdüğü anlaşılmıştır. Tespit edilen bu 10 maddeye ilişkin katılımcılar arasından rastgele seçilen 15 öğretmen adayı ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmesi sonucunda, tekrarlı maddelerin çelişkiye neden olduğu ve bazı maddelerinde açık şekilde anlaşılamadığı fark edilerek, bu maddelerin tümü ölçekten çıkarılmıştır. Pilot uygulama üzerinde yapılan betimsel analizlerden aday ölçeğin normal dağılım gösteren parametrik testlere uygun bir yapıda olduğu anlaşılmıştır ($p_{\text{Kolmogorov-Smirnov}} = .200 > .05$; $p_{\text{Shapiro-Wilk}} = .885 > .05$; $[-z = -1.95 \leq z(\text{çarpıklık} = .098, \text{basıklık} = -.10) \leq +z = +1.95]$).

Ana uygulama 172 katılımcı ile gerçekleştirilmiş olmasına rağmen dört katılımcının yanıtları uç değerde olduğu için analizlere dahil edilmemiş ve 168 katılımcının yanıtları üzerinden istatistik

işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için yapılacak faktör analizine uygun olduğu görülmüştür [KMO değeri=.794 > .600, Bartlett Testi Ki Kare 823.837 ve $p=.000$]. Ölçek maddelerinin faktör yük dağılımlarının iki madde dışında .302 ile .608 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Buna göre ölçüm aracının madde yük değerleri kabul edilebilir alt sınırların (>30) üzerindedir. Ölçeğin faktör analizi screeplot grafiğine göre üç faktörlü bir yapıda olduğu ve maddelerin faktörlere bağlanma düzeylerinin de .390 ile .772 arasında olduğu saptanmıştır. Ana uygulama sonrası ölçüm aracının oyuna ilişkin epistemik bilişleri de kapsayan oyun algısına yönelik görüşlerin %41'ini açıkladığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra üç faktörlü ölçekte iki alt boyutun açıkladığı varyans değerlerinin birbirine yakın olması ölçeğin dengeli bir yapıda olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları, ölçek maddelerinin ilişkili olduğu epistemik alt boyutlar ile oyunun özelliği, yapısı ve etkisi gibi kavramsal yaklaşımlardan hareketle, “Oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif”, “Oyunun özgünlüğü ve amacı” ve “Oyunun doğası ve kaynağı” şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçüm aracının yapısal geçerliliği alt-üst %27’lik grupların madde ortalamaları t-testi analizine göre maddelerin hepsinin anlamlı şekilde ölçeğe katkı sağladıkları bulunmuştur ($p=.000$). Bunun yanı sıra hesaplanan madde-toplam korelasyon katsayılarının $.157 \leq r \leq .656$ aralığında değiştiği görülmüştür. Ölçüm aracında yer alan 20 maddeden beşinin >.30 ve 10’unun da >.40 korelasyon değerlerine sahip olması, ölçek maddelerinin güvenilirlik açısından ölçeğe olumlu ve güçlü katkı sağladığı şeklinde yorumlanmıştır. Ölçüm aracının Cronbach Alpha değeri .728 bulunmuştur. OAÖ’nün geçerlik ve güvenilirlik test sonuçları dikkate alındığında araştırmalarda kullanılmasına uygun bir ölçek olduğu ifade edilebilir.

Sonuçta; oyunun doğası ve yapısı gibi felsefi temeller dikkate alınarak geliştirilen OAÖ’nün, oyun algısını, oyun ile bilimsel bilgiyi ilişkili ve bütün olarak incelediği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, OAÖ’nün, günden güne değişime uğrayan oyunun sağlıksız şekilde evrilmesine neden olabilecek, bireylerin olumsuz oyun algılarının tespitinde kullanılabilecek etkili bir ölçüm aracı özelliği gösterdiği kabul edilebilir. Bunun yanı sıra, araştırma kapsamında geliştirilen OAÖ’nin, oyunun; oyun anıları ve oyun özgeçmişi gibi sosyo-kültürel ve kişisel değerleri içeren temellerinin bireysel felsefi yaklaşımlarla değerlendirilebilmesine katkı sağlayacak bir ölçüm aracı olduğu düşünülmektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırmanın örneklem grubunun toplamda 240 öğretmen adayından oluşması, çalışmanın en önemli sınırlılığı olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra çalışmanın sadece iki üniversite ile sınırlandırılması yine örnekleme ilişkin diğer bir kısıtlama olarak kabul edilebilir.

Geliştirilen ölçüm aracının daha büyük sayıdaki örneklem gruplarında denenerek farklı tekniklerin kullanıldığı bileşik geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması önerilebilir. Ölçeğin kullanıldığı çalışmalarla bireylerin oyuna ilişkin felsefi düşünceleri ve epistemik bilişlerini de kapsayan ölçümlerle oyun algıları ilişkisel olarak incelenebilir. Bununla beraber benzer çalışmalar sınıf öğretmenleriyle de gerçekleştirilebilir. Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilen OAÖ kullanılarak ebeveynlerin oyun algısı, oyundan beklentileri ve oyunun doğasına ilişkin görüşleri incelenebilir. Son olarak, geliştirilen ölçüm aracının yapısına paralel ölçüm araçları geliştirilerek, çocukların oyuna yönelik epistemik yaklaşımları zihinsel gelişim evreleri dikkate alınarak boylamsal olarak takip edilebilir ve süreç içinde oyun algısına ilişkin değişen düşünceleri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Barger, M. M., & Linnenbrink-Garcia, L. (2017). Developmental systems of students' personal theories about education. *Educational Psychologist*, 52(2), 63-83.
- Bendixen, L. D. (2002). A process model of epistemic belief change. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 191-208). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bendixen, L. D., & Hartley, K. (2003). Successful learning with hypermedia: The role of epistemological beliefs and metacognitive awareness. *Journal of Educational Computing Research*, 28(1), 15-30.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2013). *Zihin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. (Çev. Ed. G. Haktanır). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boss, F. (2014). *Child development and early stimulation and learning resources*. Save the Children, UK.
- Bruner, J. S. (1975). Poverty and childhood. *Oxford Review of Education*, 1(1), 31-50.
- Burr, B., Atkins, L., Bertram, A. G., Sears, K., & McGinnis, A. N. (2019). If you stop playing you get old: Investigating reflections of play in older adults. *Educational Gerontology*, 45(5), 353-364.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cadinu, M. R., & Kiesner, J. (2000). Children's development of a theory of mind. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 93-111.

- Chinn, C. A., Buckland, L. A., & Samarapungavan, A. L. A. (2011). Expanding the dimensions of epistemic cognition: Arguments from philosophy and psychology. *Educational Psychologist, 46*, 141-167.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology, 29*(2), 186-204.
- Eck, J. (2017). At the end of the road - An essay on childhood play memories. *International Journal of Play*. Doi: 10.1080/21594937.2017.1348310.
- Elder, A. D. (2002). Characterizing fifth grade students' epistemological beliefs in science. In P. R. Pintrich (Ed.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 347-364). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Field, A. (2000). *Discovering statistic using SPSS for Windows*. London-Thousand Oaks-New Delhi: Sage Publications.
- Gander, H., & Gandiner, M. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev. A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *American Academy of Pediatrics, 119*(1), 182-191.
- Greene, J. A., Azevedo, R., & Torney-Purta, J. (2008). Modeling epistemic and ontological cognition: Philosophical perspectives and methodological directions. *Educational Psychologist, 43*, 142-160.
- Greene, J. A., Sandoval, W. A., & Bråten, I. (2016). *Handbook of epistemic cognition*. New York, NY: Routledge.
- Güneş, G. & Batı, K. (2018). Development of a scale on scientific epistemological views and investigation of epistemological views of prospective teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 4*(2), 391-408.
- Güneş, G., Şahin, V., Taşdan-Berksoy, A., & Erkan, S. (2018). Mathematical modeling of preschool children's epistemological views. *Critical Questions in Education, 9*(2), 117-136.
- Henninger, M. L. (1994) Adult perceptions of favourite childhood play experiences. *Early Child Development and Care, 99*, 23-30.
- Hirsh, K. P. & Golinkoff R. M. (2008). Why play = learning. *Encyclopedia on Early Childhood Development, 1-5*.
- Hofer B. K., & Pintrich, P. R. (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review, 13*, 353-383.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to SPSS statistics in psychology: For version 19 and earlier*. London: Pearson Education Limited.

- Kienhues, D., Bromme, R., & Stahl, E. (2008). Changing epistemological beliefs: The unexpected impact of a short-term intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 545-565.
- Kienhues, D., Ferguson, L. E., & Stahl, E. (2016). Diverging information and epistemic change. In J. Greene, W. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (pp. 318-330). New York, NY: Routledge.
- King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Kjørholt, A. T., Matafwali, B., & Mofu, M. (2019). The knowledge is in your ears, in the stories you hear from the grandparents': Creating intercultural dialogue through memories of childhood. In: Kjørholt, A. T., Penn H. (Eds) *Early childhood and development work*. Palgrave Studies on Children and Development. Palgrave Macmillan, Cham.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. UK: Routledge.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2007). *Developmentally appropriate curriculum*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (2016). A role for reasoning in a dialogical approach to critical thinking. *Topoi*, 1-8.
- Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15(3), 309-328.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Lockhard, S. (2010). Play: an important tool for cognitive development. *Extensions Curriculum Newsletter from High Scope*, 24(3), 1-8.
- Lunn Brownlee, J., Ferguson, L. E., & Ryan, M. (2017). Changing teachers' epistemic cognition: A new conceptual framework for epistemic reflexivity. *Educational Psychologist*, 52(4), 242-252.
- Lunn Brownlee, J., Scholes, L., Walker, S., & Johansson, E. (2016). Critical values education in the early years: Alignment of teachers' personal epistemologies and practices for active citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 59, 261-273.
- MacDonald, S. (2001). *Block play*. Beltsville: Gryphon House, Inc.
- Mackey, A. P., Hill, S. S., Stone, S. I. & Bunge, S. A. (2011). Differential effects of reasoning and speed training in children. *Developmental Science*, 14(3), 582-590.
- Mascaro, O., & Morin, O. (2015). Epistemology for beginners: Two-to five-year-old children's representation of falsity. *Plos One*, 10(10), e0140658.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (2nd Edition). United States: Cambridge University Press.
- Montessori, M. (1992). *Education for human development*. Clio: Oxford University Press.

- Park, J. (2019). The qualities criteria of constructive play and the teacher's role. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18(1), 126-132.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1964). *The early growth of logic in the child*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Ramani, B.G. (2005). *Cooperative play and problem solving in preschool children*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- Rodriguez, L., & Cano, F. (2007). The learning approaches and epistemological beliefs of university students: A cross-sectional and longitudinal study. *Studies in Higher Education*, 32(5), 647-667.
- Salmon, A. K., & Lucas, T. (2011). Exploring young children's conceptions about thinking. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 364-375.
- Sandberg, A. (2001). Play memories from childhood to adulthood. *Early Child Development and Care*, 167(1), 13-25.
- Sandberg, A. (2003). Play memories and place identity. *Early Child Development and Care*, 173(2-3), 207-221.
- Saracho, O. N. (1999). A factor analysis of pre-school children's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19(2), 165-180.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, 8(4), 350-353.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39, 19-29.
- Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Sutton-Smith, B. (1971). Piaget on play: A critique. In R. E. Herron & B. Sutton-Smith (Eds.) *Child's play* (pp. 326-336). New York: Wiley.
- Tabachnick, B. G., & Fideli, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296.

- Taşdan-Berksoy, A., & Güneş, G. (2018). Children's epistemological views according to their learning center preferences. *Education 3-13*, 46(7), 802-813.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Tuğrul, B. (2014). *Oyun temelli öğrenme. Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.

Ebeveynlerin çizgi filmlere yönelik bakış açılarının ve görüşlerinin incelenmesi

Investigation of parents' perspectives and views on cartoons

Ömer Koçak¹, Yüksel Göktaş²

Makale Geçmişi

Geliş : 28 Kasım 2019

Düzeltilme : 22 Şubat 2020

Kabul : 25 Şubat 2020

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 28 November 2019

Revised : 22 February 2020

Accepted : 25 February 2020

Article Type

Research Article

Öz: Bu çalışmada çocuğu okul öncesi eğitime devam eden ebeveynlerin genel olarak çizgi filmlere bakış açıları ve çizgi filmler hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Karma araştırma deseni tercih edildiği bu çalışmada, eşzamanlı karma araştırma deseni kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 66 ebeveynin verileri “Ebeveynlerin Çizgi Filmlere Bakışı” ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Ebeveynlerin çizgi filmler hakkındaki detaylı görüşleri ise açık uçlu sorular aracılığıyla yazılı toplanmıştır. Nicel veriler betimsel istatistikler ile analiz edilmiştir; nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Ebeveynler, çizgi filmlerin olumsuz olduğuna ilişkin açık bir görüş belirtmemişlerdir. Ebeveynler, çizgi filmlerin çocuklarını kontrol etmek amacıyla kullanılan bir araç olmadığını ifade etmişlerdir. Çizgi filmlerin çocuklarının gelişimlerine katkı sağlayacak bir araç olup olmadığı konusunda da ebeveynlerin kararsız oldukları tespit edilmiştir. Çocuklar için çizgi filmlerin eğlendirici bir araç olduğu da yine ebeveynler tarafından ifade edilmiştir. Bazı ebeveynler, çocukların izleyeceği çizgi filmlerin dikkatle seçildiğinde veya ebeveynlerin kontrolü altında izletildiğinde faydalı olabileceği ve gelişimlerini destekleyebileceğini belirtmiştir. Ebeveynler çizgi filmlerin zararlı etkilerinden çocuklarını korumak için çizgi filmleri birlikte izlediklerini belirtmişlerdir ve diğer ebeveynlere çocuklarına çizgi filmleri kendi kontrolleri altında izletmelerini öneri olarak sunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: çizgi filmler, okul öncesi dönem, erken çocukluk dönemi, televizyon izleme, ebeveynlerin görüşleri

Abstract: This study investigated the general points of view of parents whose children receive preschool education on cartoons. In this study where mixed research approach was preferred, concurrent mixed research design was used. The data were collected from 66 parents who were selected by using the convenience sampling method by the “Parents’ Perspectives on Cartoons Scale”. The parents’ detailed views on cartoons were collected in written form by open-ended questions. Quantitative data were analysed with descriptive statistics, while qualitative data were analysed with the content analysis method. The parents did not clearly state that cartoons were negative. They stated that cartoons were not instruments that are used to control their children. The parents were undecided about whether or not cartoons were tools that could contribute to the development of their children. They reported that cartoons constituted an entertaining tool for their children. Some parents stated that, when the cartoons to be watched by children are carefully selected or watched under the parents’ supervision, they may be useful and support their children’s development. The parents said, they watched cartoons with their children to protect them from the harmful effects of cartoons, and they recommended other parents to have their children watch cartoons under their supervision.

Keywords: cartoons, pre-school, early childhood, watching television, parents’ views

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202041202

Başlıca Yazar: Ömer KOÇAK

¹ Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, kocakomer@atauni.edu.tr, 0000-0001-7756-7169

² Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, yukselgoktas@atauni.edu.tr, 0000-0002-7341-2466

Atf için/To cite this article:

Koçak, Ö. & Göktaş, Y. (2020). Ebeveynlerin Çizgi Filmlere Yönelik Bakış Açılarının ve Görüşlerinin İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 52-73. doi: <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041202>

SUMMARY

Introduction

It was determined that children watched television for an average of one to three hours in their preschool period (Helm and Spencer, 2019) and the used most of this time to watch cartoons (Koçak and Göktaş, 2018). Cartoons have several positive and negative effects on children. Cartoons that are found to be entertaining by children usually include violence or negative content (Kirsh, 2006). Awareness should be raised in parents so that their children would not be affected by the negative effects of television, especially cartoons, and they would utilize the useful aspects of these (Ravikiran, Baliga, Jain, and Kotian, 2014). The attitudes of parents towards television and cartoons usually form the basis of the cartoon-watching habits of their children (İvrendi and Adak Özdemir, 2010). It was seen in the literature that there are studies which investigated the views of parents on cartoons, but the quantitative content related to the views of parents in such studies was mostly limited, or they could be claimed to not include in-depth qualitative findings. It is believed that this study is important in terms of revealing the points of view of parents towards cartoons in detail. This study examined the general points of view of parents whose children received preschool education towards cartoons. For this purpose, the following research questions were created:

1. How are the points of view of parents on cartoons?
2. What are the views of parents on cartoons?

Method

In this study, concurrent mixed research design was used which is one of the mixed research approaches. The data were collected from 66 parents who were selected by using the method of convenience sampling by the “Parents’ Perspectives on Cartoons Scale” and open-ended questions. The quantitative data were analysed by descriptive statistics. The items of the scale were evaluated by mean and standard deviation values. The intervals were interpreted as “absolutely disagree” for 1.00-1.80, “disagree” for 1.81-2.60, “neutral” for 2.61-3.40, “agree” for 3.41-4.20 and “absolutely agree” for 4.21-5.00. The data that were collected by the open-ended questions were examined by content analysis and descriptive analysis.

Results

The parents’ mean opinion on the idea that cartoons are entertaining was agreement ($\bar{X}=3.47$, $SS=0.86$). Their mean opinions on that cartoons contribute to development ($\bar{X}=3.34$, $SS=0.81$) and that cartoons are negative ($\bar{X}=3.01$, $SS=0.95$) were undecided. The mean opinion of the parents on the idea that they saw cartoons as a tool for controlling their children was disagreement ($\bar{X}=2.54$, $SS=1.05$). The positive and negative views of the parents on cartoons, expectations, recommendations, precautions and the behaviours they observed in their children are presented by categorization. In addition to the participants who thought cartoons are positive and educational, there were also participants who thought cartoons would be positive in case they satisfy a certain set of conditions. The participants frequently stated that it would be useful if they act especially selective and prevent their children from watching them too much. While 13 parents

directly stated positive views on cartoons, these parents also stated that their children learned about various concepts and gains with the help of cartoons. Among the 13 parents who generally stated negative views on cartoons, 5 stated that they thought cartoons affected their children negatively. The parents who reported that cartoons affected their children negatively in the developmental sense (13) especially said, they affected their children negatively in the social sense (4). The parents provided some recommendations for other parents and broadcasters. Four parents recommended having children watch cartoons under their supervision. It was argued by the parents that, even if children like cartoons very much, they prefer to play games. Two parents recommended cartoons to be taken off air, while two said only educational cartoons should be shown, and two recommended cartoons that contain violence should be taken off air.

Conclusion and Discussion

Consequently, it may be stated that the parents saw cartoons as an entertaining tool and did not have a negative opinion about cartoons. However, they also did not think these were tools that support the development of children. The parents also stated that they did not use cartoons for the purpose of controlling their children. Some parents directly saw cartoons to be negative and claimed they are harmful. On the other hand, it was argued that, if parents are selective about the cartoons their children would watch, and if these cartoons are watched under parental supervision, they may be useful or support children's development. The participants said they watched cartoons with their children in order to protect them from the harmful effects of cartoons, and they recommended other parents to have their children watch cartoons under their control. The parents also reported that they had to allow their children to watch cartoons as their children did not have friends or other activities. Some parents reported that, although children like cartoons, they like to play games more. For this reason, it was recommended for parents to provide their children with conditions in which they can play games. The results that were obtained in this study may be useful for parents, politicians, TV producers and other stakeholders.

GİRİŞ

Günlük yaşantının önemli bir ögesi olan televizyonu çocuklar bebeklikten itibaren izlemektedirler. Büyüdükçe artan bir oranla daha fazla televizyon izleyen çocuklar; bilişsel, davranışsal, duyuşsal ve gelişimsel açılardan etkilenirler (Alloway, Williams, Jones ve Cochrane, 2014; Ansari ve Crosnoe, 2016). Çocukların televizyondan bu açılardan etkilenmelerinin nedeni ise televizyonun çocuklar için eğitici bir araç olmasıdır. Bu eğiticinin programları arasında çocukların en sevdiği program türleri ise çizgi filmlerdir (Ergün, 2012; Koçak, 2016). Hatta günümüzde artık çocuklar çizgi filmleri sadece televizyonlardan değil, tablet bilgisayarlardan ve akıllı telefonlardan izlemektedirler. Çocukların televizyonlardan sonra sırayla akıllı telefonlarda, tablet bilgisayarlarda ve bilgisayarlarda çizgi film izledikleri belirlenmiştir (Koçak ve Göktaş, 2018).

Yapılan araştırmalar çizgi filmlerin çocuklar üzerinde olumlu ve olumsuz birçok etkisinin olduğunu göstermektedir (Koçak, 2016). Çocukların eğlenceli buldukları çizgi filmler çoğunlukla şiddet veya olumsuz nitelikteki içerikleri barındırmaktadır (Kirsh, 2006). Çizgi filmlerin zararlı yönlerinden çocukların etkilenmemesi, yararlı yönlerinden faydalanmaları için ebeveynlerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Ravikiran, Baliga, Jain ve Kotian, 2014). Çünkü ebeveynler çocuklarının çizgi filmlerin zararlarından etkilenmemeleri için oldukça önemli bir role sahiptirler. Ebeveynlerin çizgi filmlere yönelik tutumları çocukların da çizgi film alışkanlıklarının temelini oluşturmaktadır (İvrendi ve Adak Özdemir, 2010).

Çizgi filmlerin çocuklar üzerinde olumlu birçok etkisi bulunmaktadır (Habib ve Soliman, 2015; Oyero ve Oyesomi, 2014). Özellikle çocuklar için eğlendirici bir araç olabilen çizgi filmler (Booth, 1997), çocukların dil ve bilişsel gelişimine katkı sağlayabilir (Ling, 2003), onlar için eğitici, bilgilendirici bir araç olabilir, onların hayal dünyalarının gelişimine katkı sağlayabilir (Barak, Ashkar ve Dori, 2011). Ancak alan yazında çizgi filmler ile ilgili yapılan araştırmalarda çoğunlukla çizgi filmlerin çocukların davranışlarında meydana getirdiği saldırganlık, şiddet gibi olumsuz etkilerin incelendiği görülmektedir (Adak Özdemir ve Ramazan, 2012; Chraif ve Aniței, 2011; Coyne ve Whitehead, 2008; Koçak, 2016; Zhang vd., 2019). Çizgi filmler çocuklarda saldırgan davranışların oluşmasına, zihinsel ve sağlık açısından olumsuz etkilenmelerine neden olabilir ve bağımlılık yapabilir. Ayrıca bilinçaltına yönelik çeşitli mesajlar vermekte kullanılabilir (Rashid, 2015). Bu tür olumsuz etkilerinin oluşmasının nedeni ise çocuklara yönelik içeriklerin özellikle çizgi filmlerin içerdiği şiddet oranının yetişkinlere yönelik olan programların içerdiği orandan daha fazla olmasıdır (Wilson vd., 2002). Ayrıca çizgi filmlerdeki öne çıkan karakterler aracılığıyla yapılan olumsuz aktiviteler ödüllendirilmekte ve çekici bir halde çocuklara sunulmaktadır (Coyne ve Whitehead, 2008).

Çocukların çizgi filmlerin bu olumsuz etkilerine maruz kalmasının önemli sebeplerinden biri televizyon ve çizgi film karşısında uzun süre zaman harcamalarıdır. Helm ve Spencer (2019) yaptıkları araştırmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların ortalama bir ila üç saat arasında televizyon izlediklerini belirlemiştir. Diğer bir araştırmada ise Koçak ve Göktaş (2018) yine okul öncesi dönemdeki çocukların günlük yaklaşık üç saate yakın televizyon izlediklerini, bu sürenin büyük kısmında ise çizgi film izlediklerini tespit etmiştir. Başka bir araştırmada Ozturk, Sezer ve Tezel, (2018), çocukların televizyon izlediği sürenin büyük kısmında çizgi film izledikleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ebeveynlerin çizgi filmlere bakış açıları ve bu doğrultuda sergiledikleri davranışlar çocukların çizgi filmleri uzun süre izlemelerine neden olabilir. Örneğin iş yaşamlarına daha fazla vakit ayıran ebeveynlerin, çocuklarına yeterince vakit ayıramamaları nedeniyle çocukların daha uzun süre televizyon ve çizgi film karşısında vakit geçirmeye mecbur kaldıkları söylenebilir (Yousaf, Shehzad ve Hassan, 2015). Özellikle annelerin çalışmasının çocukların çizgi film izleme süreleri ile ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır (Soumya, Jeryda Gnanajane Eljo ve Anitha, 2014). Bu nedenle ebeveynlerinin davranışlarının ve görüşlerinin çocuklarının da davranışlarına yani ekran karşısında kalma sürelerine etki edeceği unutulmamalıdır (Khan, Purtell, Logan, Ansari ve Justice, 2017). Bu bağlamda çocukların çizgi film programları ile arasındaki dengenin kurulması için ebeveynlerin bakış açıları, ebeveynlerin çizgi filmlere ilişkin görüşleri oldukça önemlidir.

Alan yazında ebeveynlerin çizgi filmler ile ilgili görüşlerini araştıran çeşitli çalışmalar mevcuttur. Rajput ve Jain (2017), annelerin çizgi filmlere bakış açılarını araştırdığı çalışmada sorumluluk bilincine sahip annelerin çocuklarının davranışlarında çizgi filmlerin pozitif etkileri görüldüğünü, çocuklarını bu konuda ihmal eden annelerin çocuklarında ise genellikle çizgi filmlerin negatif etkileri görüldüğünü tespit etmiştir. Bu noktada ebeveynlerin çocuklarının çizgi filmler ile olan ilişkilerinde üstlenecekleri sorumluluğun çocuklarının olumlu davranışlar kazanmasında önemli bir role sahip olduğu ifade edilmiştir. Ebeveynlerin çizgi filmler hakkındaki görüşlerini araştıran diğer bir araştırmada Shanthipriya ve Prabha (2017), ebeveynlere büyük sorumluluk düştüğünü ve çocuklarının izleyecekleri çizgi filmleri seçerken dikkatli ve seçici olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Benzer bir araştırmada Soumya vd. (2014), ebeveynlerin görüşlerini araştırmışlar ve ebeveynlerin algıları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çocukların çizgi film karşısında vakit geçirmeleri ile psikolojik, fiziksel, davranışsal ve sosyal problemleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Oyero ve Oyesomi (2014), çizgi filmlerin çocukların davranışları üzerindeki etkilerine ilişkin ebeveynlerin görüşlerini araştırmışlardır. Ebeveynlerin çizgi filmlere yönelik pozitif bir tutum sergilediği sonucuna ulaşılan çalışmada, bazı ebeveynler çizgi filmlerin negatif etkilerinin olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı ebeveynler kontrol edildiği sürece

çocukların çizgi film izlemelerinin bir zararının olmayacağını ifade etmişlerdir. Bazı ebeveynler ise genel olarak çizgi filmlere olumsuz baktıklarını ifade etmişlerdir.

Çocuklara yönelik televizyon programlarının çocuklarının üzerindeki etkilerine ilişkin annelerin değerlendirmelerini araştıran İvrendi ve Adak Özdemir (2010), bu programların çocukların öğrenmelerini desteklediğini ancak gerçek yaşamdan kopmalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bir araştırmada Önder ve Dağal (2007), ebeveynlerin çocuk programlarının kalitesi hakkındaki görüşlerini araştırmışlardır. Ebeveynlerin sosyoekonomik durumu, eğitim durumu, çocuğunun yaşı ve cinsiyeti gibi değişkenler ile çocuk programlarını değerlendirme boyutları (eğlence unsurları, estetik kalite, rol modellerin varlığı, anlaşılabilirlik, provokatif düşünce vb.) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen önemli bir bulgu, annenin eğitim düzeyine göre çizgi filmlerin “provokatif düşünce” yapısına sahip olup olmadığını görüşünün değişmesidir. Eğitim düzeyi yüksek olan anneler, eğitim düzeyi düşük olan annelere oranla çizgi filmlerin daha yüksek düzeyde “provokatif düşünceye” sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Alan yazında ebeveynlerin çizgi filmler hakkındaki görüşlerini inceleyen çalışmaların olduğu ancak bu çalışmalarda ebeveynlerin görüşleri ile ilgili nicel içeriğin çoğunlukla sınırlı düzeyde kaldığı (Shanthipriya ve Prabha, 2017; Soumya vd., 2014) veya derinliği olan nitel bulgular içermediği (İvrendi ve Adak Özdemir, 2010; Önder ve Dağal, 2007) söylenebilir. Bu çalışmanın ebeveynlerin çizgi filmlere bakış açısının detaylı bir biçimde ortaya koymasından dolayı önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü ebeveynlerin çizgi filmlere bakış açılarının bilinmesi, ebeveynleri çizgi filmler konusunda bilinçlendirmenin gerekliliği noktasında bir farkındalık sağlayabilir. Ayrıca ebeveynlere, çocuklarının çizgi film izlemelerine yönelik önlemler alabilmesi için fikir sağlayacaktır. Ebeveynlerin çizgi filmlerin olumlu ve olumsuz yönleri hakkında bilgi sahibi olmalarına katkı sağlaması açısından da önemlidir. Böylelikle ebeveynlerin çizgi filmler konusunda farkındalık düzeylerinin artması sağlanabilir. Bu kapsamda çocuklar için oldukça önemli bir eğlence aracı olan çizgi filmlere yönelik ebeveynlerin bakış açısının ortaya konulması bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu problem kapsamında aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

1. Ebeveynlerin çizgi filmlere bakış açıları nasıldır?
2. Ebeveynlerin çizgi filmler hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada ebeveynlerin çizgi filmler hakkındaki görüşlerini detaylı olarak ortaya çıkarabilmek için karma araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Karma araştırma desenleri, nicel ve nitel yaklaşımların güçlü yönlerini bir araya getirdiği için araştırmaların kalitesinin artmasına katkı sağladığı belirtilmektedir (Johnson ve Christensen, 2017). Bu çalışma eşzamanlı karma araştırma deseni ile yürütülmüştür. Nicel ve nitel veriler aynı anda toplanmıştır ve nicel verilerin açıklanmasında nitel verilerden de yararlanılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını okul öncesi dönemde çocukları bulunan ebeveynler oluşturmaktadır. Örneklem belirleme yöntemi olarak kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Veriler; 49'u anne, 17'si baba olmak üzere 66 ebeveyninden toplanmıştır. Ebeveynlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Ebeveynlere ait demografik bilgiler

		f	%
Anne		49	74,24
Baba		17	25,76
Toplam		66	100
		Anne (f)	Baba (f)
Çalışma durumu	Hayır	34	1
	Evet	15	16
Mesleği	Ev hanımı	34	0
	Memur	9	9
	İşçi	4	5
	Esnaf	1	2
	Serbest Meslek	1	0
	Çiftçi	0	1
Eğitim düzeyi	Lise	17	5
	Lisans	14	7
	Ortaokul	10	3
	İlkokul	8	1
	Lisansüstü	0	1
Toplam		49	17

Veri Toplama Aracı

Üç bölümden oluşan veri toplama aracı araştırmacılar tarafından alan yazın taraması neticesinde geliştirilmiştir. İlk bölüm; ebeveynlerin demografik bilgilerinin alındığı sorulardan, ikinci bölüm; araştırma kapsamında geliştirilen ölçek sorularından ve son bölümde ebeveynlerin çizgi filmler

hakkında görüş ve düşüncelerini detaylı olarak ifade edebilmeleri için kullanılan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Ölçeğin ilk taslağı alan yazın taraması neticesinde 5'li Likert tipinde maddelerden oluşturulmuştur. Ölçek taslağı, bir okul öncesi eğitimi alanı uzmanı ile bir eğitim teknolojisi alanı uzmanı tarafından değerlendirilerek verilen dönütler doğrultusunda araştırmacılar tarafından tekrar düzeltilmiştir ve düzenlenen maddeler Türkçe dil uzmanları tarafından kontrol edilerek 96 ebeveyn den veri toplanmıştır. Yapı geçerliliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Başlangıçta 26 madde 6 faktörden oluşan ölçekten, 2 madde faktörler arası düşük farklılıktan ve bir faktörde toplanan diğer 2 madde de güvenilirlik katsayısının düşük çıkmasından dolayı çıkarılmış ve tekrar analiz yapılmıştır. Sonuç olarak toplamda 4 faktörden ve 22 maddeden oluşan ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha değeri 0.78 olarak elde edilmiştir. Ölçek maddeleri ve faktör yüklerine ilişkin dağılımlar Tablo 2'de verilmiştir.

Örneklemin Açıklayıcı Faktör Analizi için yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO (Kaiser–Meyer–Olkin) testi yapılmıştır ve KMO değeri 0.76 olarak elde edilmiştir. Alan yazından Açıklayıcı Faktör Analizi için bazı standart sayılar belirtilse de KMO testi örneklem sayısının yeterliliğinin belirlenmesi için yapılmaktadır. Bu analiz sonucunda KMO değeri 0.7 ile 0.8 arasında olması örneklem sayısının yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Field, 2009). Madde düzeyinde, KMO (Anti-Image Correlation) değerlerine bakıldığında değerlerin 0.52-0.85 aralığında olduğu belirlenmiştir. Kabul edilebilir en düşük değerinde 0.5 olduğu düşünülürse maddeler içinde yeterli örneklemin bulunduğu da ifade edilebilir. Ayrıca Barlett küresellik testi sonucunun anlamlı olduğu yani maddeler arasındaki korelasyonun yeterince büyük olduğu görülmüştür $\chi^2(231) = 877.289, p < .001$. Elde edilen 4 bileşenli yapı ebeveynlerin çizgi filmlere bakış açısının %65.23'ünü açıklamaktadır. Faktör 1; ebeveynlerin çizgi filmler hakkındaki olumsuz görüşlerini, faktör 2; çizgi filmlerin kontrol amaçlı kullanımına ilişkin görüşlerini, faktör 3; çizgi filmlerin gelişimlerini desteklemesine ilişkin görüşlerini ve faktör 4; çizgi filmlerin eğlendirici yönüne ilişkin görüşlerini sunmaktadır.

Tablo 2. Ölçek maddelerinin faktörlere göre dağılımları

	Faktör 1 Olumsuz	Faktör 2 Kontrol edici	Faktör 3 Geliştirici	Faktör 4 Eğlendirici
Madde 1			0.77	
Madde 2			0.70	
Madde 3			0.79	
Madde 4			0.65	
Madde 5			0.79	
Madde 6			0.77	
Madde 7				0.84

Madde 8				0.60
Madde 9	0.68			
Madde 10	0.77			
Madde 11	0.79			
Madde 12	0.79			
Madde 13	0.77			
Madde 14	0.86			
Madde 15	0.69			
Madde 16	0.77			
Madde 17		0.88		
Madde 18		0.86		
Madde 19		0.61		
Madde 20		0.83		
Madde 21		0.77		
Madde 22		0.75		
Eigenvalues	6.02	4.53	2.43	1.36
% of varyanslar	27.36	20.62	11.05	6.21
Güvenirlilik katsayısı (α)	0.90	0.88	0.86	0.56

Veri toplama aracının üçüncü bölümünde bulunan açık uçlu sorular, araştırmacılar tarafından alanyazın taraması ve uzman görüşü alma aşamaları izlenerek oluşturulmuştur. Öncelikle alanyazın taraması yapılarak taslak sorular geliştirilmiş, daha sonra taslak sorular iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan geri bildirimler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak beş açık uçlu sorudan oluşan üçüncü bölüm hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada nicel veriler betimsel istatistik yoluyla analiz edilmiştir. Nicel veriler IBM SPSS 20 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Ölçeğin maddeleri ortalama ve standart sapma istatistiksel teknikleriyle analiz edilmiştir. Ortalama değerler Tablo 3'te verilen değer aralıkları doğrultusunda yorumlanmıştır.

Tablo 3. Ölçek maddelerinin yorumlanması

Değer Aralığı	Yorum
1.00 – 1.80	Kesinlikle Katılmıyorum
1.81 – 2.60	Katılmıyorum
2.61 – 3.40	Kararsızım
3.41 – 4.20	Katılıyorum
4.21 – 5.00	Kesinlikle Katılıyorum

Açık uçlu sorular aracılığıyla toplanan veriler ise içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227). Bu doğrultuda analiz edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda gruplandırılmıştır. Analiz edilen verilerin güvenirliliği için değerlendiriciler

arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Rastgele seçilen on ebeveynden açık uçlu sorular aracılığıyla alınan yanıtlardan rastgele seçilen 10 yanıt iki değerlendirici tarafından birbirlerinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Değerlendiriciler arasındaki tutarlılık incelenmiş iki değerlendirici arası güvenilirlik katsayısı (Cohen's Kappa) 1.0 yani %100 olarak tespit edilmiştir. Değerlendiriciler arasında tutarlılık olduğu için diğer yanıtlar bir araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

BULGULAR

Ebeveynlerin Çizgi Filmlere Bakış Açıları

Ebeveynlerin çizgi filmlere bakış açlarına ilişkin toplanan verilerin faktör analizi neticesinden belirlenen dört boyut, Tablo 4'te sunulmuştur. Ebeveynlerin çizgi filmlerin eğlendirici olduğuna ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.47$) katılıyorum düzeyindedir. Geliştirici olduğuna dair ebeveynlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.34$) ve çizgi filmlerin olumsuz olduğuna dair görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.01$) kararsızım düzeyindedir. Çizgi filmleri, kontrol edici bir araç olarak gördüklerine ilişkin ebeveynlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2.54$) ise katılmıyorum düzeyindedir.

Tablo 4. Ebeveynlerin çizgi filmlere bakış açlarına ilişkin betimsel veriler

Boyutlar	\bar{X}	SS
Eğlendirici (7,8)	3.47	0.86
Geliştirici (1, 2, 3, 4, 5, 6)	3.34	0.81
Olumsuz (9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16)	3.01	0.95
Kontrol edici (17, 18, 19, 20, 21, 22)	2.54	1.05

Çizgi filmleri eğlendirici bulan, ebeveynlerin görüşlerinin katılıyorum düzeyinde olduğu ancak "Çizgi filmler sayesinde çocuğumun güzel vakit geçirebildiğini düşünüyorum." alt maddesinin ortalamasınının ($\bar{X}=3.22$) kararsızım düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Eğlendirici boyutuna ebeveynlerin verdikleri yanıtlara ilişkin betimsel bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Eğlendirici boyutuna ilişkin betimsel veriler

Maddeler	\bar{X}	SS
7) Çizgi filmler eğlenceli olduğu için çocuğumun izlediğini düşünüyorum.	3.72	1.01
8) Çizgi filmler sayesinde çocuğumun güzel vakit geçirebildiğini düşünüyorum.	3.22	1.07
Ortalama (\bar{X})	3.47	0.86

Geliştirici boyutunun maddelerine bakıldığında ebeveynler, 2., 1. ve 4. maddelerine katılıyorum yanıtını verirken, 5., 6. ve 3. maddelere kararsızım yanıtını vermişlerdir. Geliştirici boyutuna ebeveynlerin verdikleri yanıtlara ilişkin betimsel bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Geliştirici boyutuna ilişkin betimsel veriler

Maddeler	\bar{X}	SS
2) Çocuğumun çizgi filmler sayesinde paylaşım yapmayı öğrenebileceğini düşünüyorum.	3.54	1.06
1) Çocuğumun çizgi filmlerin katkısıyla olumlu davranışlar sergileyebileceğini düşünüyorum.	3.43	0.95
4) Çizgi filmlerin çocuğumun hayal gücünü geliştirebileceğini düşünüyorum.	3.42	1.08
5) Çizgi filmlerin eğitici, bilgilendirici birer araç olabileceğini düşünüyorum.	3.34	1.06
6) Çizgi filmlerin çocuğumun düşünme becerilerini geliştirebileceğini düşünüyorum.	3.21	1.12
3) Çizgi filmlerin çocuğumun sosyal becerilerini geliştirebileceğini düşünüyorum.	3.12	1.06
Ortalama (\bar{X})	3.34	0.81

Ebeveynlerin olumsuz boyutundaki maddelere yönelik görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur. Ebeveynlerin tüm maddelere verdikleri yanıtların kararsızım düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Olumsuz boyutuna ilişkin betimsel veriler

Maddeler	\bar{X}	SS
10) Çocuğumun çizgi film izlemesinin, onun çizgi film bağımlısı olmasına neden olabileceğini düşünüyorum.	3.23	1.27
15) Çizgi filmlerin çocuğuma bilinçaltı kötü mesaj verebileceğini düşünüyorum.	3.18	1.24
16) Çizgi filmlerin çocuğumun olumsuz davranışlar sergilemesine neden olabileceğini düşünüyorum.	3.03	1.20
9) Çocuğumun çizgi filmler nedeniyle sergilediği davranışların şiddet içerebileceğini düşünüyorum.	2.96	1.27
14) Çizgi filmlerin çocuğumun sağlığı açısından olumsuz etkisi olabileceğini düşünüyorum.	2.95	1.14
11) Çizgi filmlerin çocuğumun antisosyal bir kişilik gelişimine neden olabileceğini düşünüyorum.	2.94	1.23
12) Çizgi filmlerin çocuğumun kişiliğine olumsuz etkisi olabileceğini düşünüyorum.	2.94	1.23
13) Çizgi filmlerin çocuğumun gerçek dünyadan kopmasına neden olabileceğini düşünüyorum.	2.83	1.15
Ortalama (\bar{X})	3.01	0.95

Kontrol edici boyutunun maddelerine bakıldığında ebeveynler 17., 20. ve 18. maddelerine “kararsızım” yanıtını verirken, 22., 19. ve 21. maddelere katılmadıklarını belirtmişlerdir. Tablo 8’de detaylı bulgular sunulmuştur.

Tablo 8. Kontrol edici boyutuna ilişkin betimsel veriler

Maddeler	\bar{X}	SS
17) Çizgi filmler sayesinde çocuğumu rahatlıkla kontrol altında tutabileceğimi düşünüyorum.	2.63	1.21
20) Çizgi filmler sayesinde çocuğumun yaramazlık yapmadığını düşünüyorum.	2.63	1.31
18) Çizgi filmler sayesinde çocuğumun evi dağıtmadığını düşünüyorum.	2.61	1.43
22) Çocuğumun çizgi film izlemesinin, benim dinlenebilmem için oldukça kullanışlı olabileceğini düşünüyorum.	2.52	1.30
19) Çizgi filmler sayesinde çocuğuma yemek yedirmekte zorlanmıyorum.	2.46	1.37
21) Çizgi filmler sayesinde çocuğumun çevresine rahatsızlık vermediğini düşünüyorum.	2.43	1.25
Ortalama (\bar{X})	2.54	1.05

Ebeveynlerin Çizgi Filmlere Yönelik Görüşleri

Açık uçlu sorular aracılığıyla ebeveynlerin çizgi filmlere yönelik görüşleri alınmıştır. Ebeveynlerin çizgi filmlere ilişkin olumlu, olumsuz görüşleri, beklentileri, önerileri, önlemleri ve ebeveynlerin çocuklarında gözlemledikleri davranışlara ilişkin görüşleri sınırlandırılarak sunulmuştur.

Tablo 9’da ebeveynlerin çizgi filmler ile ilgili belirttiği olumlu düşünceler sunulmuştur. Çizgi filmlerle ilgili doğrudan olumlu düşünce 13 ebeveyn tarafından belirtilmiştir. Çocuklarının çizgi filmler sayesinde bazı kavram ve kazanımları öğrendikleri de 13 ebeveyn tarafından ifade edilmiştir. Çizgi filmlere ilişkin olumlu görüşleri olan ve çocukları için eğitici olduğunu ve onların gelişimlerine katkıda bulunduğu ifade eden bazı ebeveynler şöyle ifade etmişlerdir:

“Çizgi filmlerin faydalı olduğunu düşünüyorum, bilgi ediniyor ve paylaşmayı öğreniyor.”
[EBV_33]

“Çizgi filmlerin olumlu ve yararlı olduğunu düşünüyorum. Çocuğumun çizgi film izleyerek vaktini güzel ve eğlenceli geçirdiğini düşünüyorum.” [EBV_55]

“Eğitici oluyorlar. Sayıları öğrenebiliyorlar, şekilleri öğrenebiliyorlar.” [EBV_62]

Ebeveynlerden 10’u birtakım şartlar yerine getirilirse çizgi filmlere olumlu baktıklarını belirtmişlerdir. Özellikle seçici olunur ve aşırı izlenmese yararlı olur ifadesi ebeveynler tarafından en fazla ifade edilmiştir. Örneğin üç ebeveyn bu durumu aşağıdaki ifadelerle açıklamışlardır:

“Çizgi filmler iyi seçilirse gelişim dönemlerine katkı sağlayabilir.” [EBV_28]

“Aslında çizgi filmler kontrol dâhilinde çocuklara izletilebilirse zihinsel ve sosyal gelişimine de katkı sağladığını düşünüyorum.” [EBV_50]

“Çizgi filmler eğer seçici olunursa ve seyrettiği sürece kontrol edildiğinde yararlı olduğunu düşünüyorum.” [EBV_59]

Çizgi filmlerin çocuklarının gelişimlerini olumlu etkilediğini ise 10 ebeveyn belirtmiştir. Özellikle dil gelişimine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Çizgi filmlerin çocukların çeşitli açılardan gelişimlerini olumlu etkilediğini ifade eden ebeveynlerden bazıları şöyle belirtmişlerdir:

“Çizgi filmler sayesinde çocuğumun gelişimi olumlu yönde etkileniyor. Kardeşi olduktan sonra hırçın ve kısıkanç davranmaya başlamıştı. Çizgi filmler sayesinde daha iyi davranmaya başladığını gördüm.” [EBV_12]

“Çocuğumun dil gelişimine, Türkçeyi güzel konuşmasına katkı sağladığını düşünüyorum. Kelime dağarcığının çoğaldığına inanıyorum.” [EBV_22]

“Hayal gücünün daha da geliştiğini düşünüyorum. Varlıkları daha güzel ve kolay öğrendiğini düşünüyorum. Davranışlarının geliştiğini fark ediyorum.” [EBV_41]

Tablo 9. Ebeveynlerin çizgi filmlere yönelik olumlu düşünceleri

Kategori	f	Kod	f
Olumlu düşünceler	13	Çizgi filmlere olumlu bakıyorum.	5
		Çizgi filmlerin iyi ve yararlı olduğunu düşünüyorum.	3
		Çizgi filmlerin sakıncası olduğunu düşünmüyorum.	2
		Çizgi filmler çocuğumun eğlenceli ve güzel vakit geçirmesini sağlıyor.	1
		Çizgi filmlerden öğrenmesi beni mutlu ediyor.	1
		Çizgi filmler, dinlenebilmem için kurtarıcı oluyor.	1
Eğitici olduğuna ilişkin düşünceler	13	Genel olarak eğitici buluyorum.	5
		Bazı çizgi filmlerin eğitici olduğunu düşünüyorum.	3
		Nesneleri ve varlıkları daha iyi ve kolay öğreniyor.	2
		Renkleri, sayıları ve şekilleri öğreniyor.	2
		Paylaşımı öğreniyor.	1
Olumlu ancak temkinli yaklaşımlar	10	Seçici olunur ve aşırı izlenmezse yararlı olacağını düşünüyorum.	5
		Şiddet içermeyen çizgi filmlerin izlemesinde sakınca olmadığını ve bu çizgi filmlerin gelişmelerini olumlu etkilediğini düşünüyorum.	2
		Eğitici çizgi filmler gelişimini olumlu yönde etkileyebilir.	1
		Ebeveyn kontrolünde izlenirse yararlı olabilir.	1
		Yaşa uygun, kötü bilinçaltı mesaj vermeyen çizgi filmler izletilebilir.	1
Gelişimi olumlu etkilediğine ilişkin düşünceler	10	Dil gelişimine katkı sağlıyor.	3
		Zihin gelişimine katkı sağlıyor.	2
		Fiziksel becerilerini ve davranışlarını geliştiriyor.	2
		Gelişimini olumlu etkiliyor.	1
		Hayal gücünü geliştiriyor.	1
		Sosyal gelişimini olumlu etkiliyor.	1
Toplam			46

Ebeveynlerin çizgi filmler hakkındaki olumsuz düşünceleri Tablo 10’da verilmiştir. Çizgi filmler ile ilgili genel olarak olumsuz düşünce bildiren 13 ebeveynin 5’i çizgi filmlerin çocuklarını olumsuz etkilediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

“Çizgi filmlerin çoğunda şiddet ve cinsel içerik var. Bu durum bizleri rahatsız ediyor. Ne kadar az izletilirse o kadar iyi olur.” [EBV_46]

Gelişimsel açıdan olumsuz etkileri olduğunu belirten ebeveynler (13) özellikle sosyal açıdan çocuklarını olumsuz etkilediğini (4) belirtmiştir. Çizgi filmlerin çocukların üzerindeki olumsuz

etkilerine ilişkin görüş bildiren 9 ebeveyn özellikle “çizgi filmlerin bilinçaltı mesaj verdiğini” ifade etmiştir. Çizgi filmlerin bilinçaltı mesaj verdiğini ebeveynlerden bazıları şöyle ifade etmişlerdir:

“Çizgi filmlerin her ne kadar faydalı olduğunu görsek de bizim göremediğimiz çocukların bilinçaltına yerleşen zararları olduğunu biliyorum.” [EBV_17]

“Çizgi filmlerin çocuklarımıza açık bir tehdit olduğunu düşünüyorum, çok fazla bilinçaltı mesajlar veriliyor.” [EBV_18]

Ebeveynler “çizgi filmleri çok izlemek sakıncalı ve bağımlılık yapabilir” olarak belirtmişlerdir. Bazı ebeveynler ise çizgi filmlerdeki riskli hareketleri yapmasından korktuğunu ifade etmiştir. Bu durumu bir ebeveyn şöyle açıklamıştır:

“Çizgi filmler çocuğum dış dünyadan kopmasını sağlıyor ve çocuklara bağımlılık yapıyor.”
[EBV_14]

Tablo 10. Ebeveynlerin çizgi filmlere yönelik olumsuz görüşleri

Kategori	f	Kod	f
Genel olumsuz görüşler	13	Çizgi filmlerin çocukları olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	5
		Çizgi filmlerin zararlı olduğunu düşünüyorum.	3
		Faydalı olmadığını düşünüyorum.	2
		Şiddet ve cinsel içerikler var.	1
		Çok izlenen çizgi filmler genelde eğitici ve öğretici değiller.	1
		Çizgi filmler çocuklarımıza psikolojik şiddet uyguluyor.	1
Gelişimini olumsuz etkilediğine ilişkin görüşler	13	Sosyal açıdan olumsuz etkiliyor.	4
		Hayal dünyasını olumsuz etkiliyor.	3
		Çocuklarımıza kötü örnek oluyor.	2
		Zihinsel ve psikolojik açıdan olumsuz etkiliyor.	2
		Bedensel açıdan olumsuz etkiliyor.	1
		İletişim kopukluğuna neden oluyor.	1
Olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri	9	Çizgi filmler bilinçaltı mesaj veriyor.	5
		Bağımlılık yapıyor.	1
		Fazla izlediğinde arkadaş ve oyun ortamından geri kalıyor.	1
		Çizgi film mesajları davranışlarına yansıyor.	1
		Çizgi filmdeki riskli hareketleri yapıp zarar görmesinden korkuyorum.	1
Olumsuz ancak temkinli yaklaşımlar	7	Çizgi filmleri çok izlemek sakıncalı ve bağımlılık yapabilir.	2
		Eğitici olmayanlar gelişimlerini kötü etkileyebilir.	1
		Kötü alışkanlıklar edinebiliyor.	1
		Faydalı gözükmese de uzun vadede olumsuz etkileri var.	1
		İçerisinde şiddet olduğunda iyi değiller.	1
		Bazı çizgi filmler eğitici değil.	1
Toplam			42

Ebeveynlerin aldıkları önlemler, sundukları öneriler ve çocuklarında gözlemledikleri bazı davranışlara ilişkin detaylı bulgular Tablo 11’de sunulmuştur. Ebeveynler, çocukların çizgi filmleri izleme durumlarını kontrol altında tutmaya yönelik birtakım önlemler aldıklarını belirtmişlerdir. 15 ebeveyn yumuşak önlem aldığını belirtmiştir. Bu önlemlerden özellikle “ebeveyn kontrolünde

izletilmesi” ve “izlediği çizgi film ve kanalların belirlenmesi” ebeveynler tarafından sıklıkla belirtilmiştir. Çocuklarına kendi kontrolü altında çizgi film izleten bazı ebeveynlerin ifadeleri şunlardır:

“Benim kontrolüm altında uygun gördüğüm çizgi filmleri izletiyorum. Zamanlamasını kendim ayarlıyorum. Yarım saatten daha fazla izlemesine izin vermiyorum.” [EBV_45]

“Çizgi filmleri çok severek izliyor ama benim kontrolüm altında ve benim önerdiğim çizgi filmleri izlemesine müsaade ediyorum.” [EBV_9]

“Çizgi film izleme süresini kısıtlamak”, “televizyon izletmemeye çalışmak” ve “çizgi film kanallarını silmek” ebeveynler tarafından alınan sert önlemler olarak belirlenmiştir. Çocuğunun çizgi film izlememesi için çizgi film kanallarını sildiğini ifade eden bir ebeveyn ise şöyle açıklamıştır:

“Televizyonumdaki tüm çizgi film kanallarını siledi 2 yıl oldu ve çizgi film yerine artık çoğunlukla film izliyor.” [EBV_26]

Tablo 11. Ebeveynlerin aldıkları önlemler, diğer ebeveynlere önerileri ve çocuklarında gözlemledikleri davranışlar

	Kategori	f	Kod	f
ÖNLEMLER	Yumuşak önlemler	15	Kontrolümüz altında izletiyoruz.	3
			Sadece belirlediğimiz çizgi film ve kanalları izletiyoruz.	3
			Eğitici-öğretici çizgi filmler seçip izletiyoruz.	2
			Çizgi filmleri beraber izliyoruz.	2
			Aile bireyleriyle veya arkadaşlarıyla oyun oynamaya teşvik ediyoruz.	2
			Çocuğumuzun çizgi film izlememesi için bizde TV izlemiyoruz.	1
			Kötü kısımlarını en aza indirmeye çalışıyoruz.	1
			Yaşına uygun şeyler izlemesine dikkat ediyoruz.	1
	Sert önlemler	7	Süre kısıtlaması yapıyoruz.	5
			Televizyon izletmiyoruz.	1
Çizgi film kanallarını siliyoruz.			1	
	Toplam		22	
ÖNERİLER	Ebeveynlere öneriler	15	Ebeveyn denetiminde izletilebilir.	4
			Çizgi filmleri çok sevseler bile oyun oynamayı tercih ediyorlar. Bu nedenle çocuklarının çizgi film izlememesini istemeyen ebeveynler çocukları ile oyun oynayabilirler.	3
			Çizgi filmlerin tek tek incelenmesi gerekir.	1
			Haftada 1 ya da 2 kez çizgi film izlemesine izin verilebilir.	1
			Şiddet içeren çizgi filmlere dikkat edilmesi gerekir.	1
			Aşırı düzeyde çizgi film izletilmemelidir.	1
			Televizyon ve çizgi filmler kısıtlanmalıdır.	1
			6 yaş sonrası sosyal kurallar ve bilgilendirme için çizgi filmler kullanılabilir.	1
			Kanal ve çizgi filmlerin seçiminde dikkatli olunmalıdır.	1
			Yayıncılara öneriler	7
	Eğitici çizgi filmler yayınlanmalıdır.	2		
Şiddet içerikli çizgi filmler yasaklanmalıdır.	2			
Çizgi filmler az ve güzel mesaj veren yapıda olmalıdır.	1			
	Toplam		21	

ÇOCUKLARINDA GÖZLEMLEDİKLERİ DAVRANIŞLAR	Olumsuz davranışlar	12	Sosyal aktivite olanağı olmadığı durumlarda veya arkadaşı olmadığı zaman mecburen çizgi film izliyor. Çizgi film izlemesine engel olunamıyor. Çizgi film izlemek için ısrarcı ve hırçın oluyor. Olumsuz hareketleri oluyor. Sıkılınca çizgi film izliyor.	5 3 2 1 1
	Olumlu davranışlar	4	Çizgi filmleri oyuna dönüştürüyor. Çizgi filmdeki karakterleri taklit ediyor. Çizgi filmdeki karakterleri bizlere uyarlıyor. Konuşma şeklini çizgi filmden alıyor.	1 1 1 1
	Toplam			16

Ebeveynler, diğer ebeveynlere ve yayıncı kuruluşlara bazı önerilerde bulunmuşlardır. 4 ebeveyn çocuklara çizgi filmleri kendi denetimlerinde izletmelerini tavsiye etmişlerdir. Çizgi filmlerin ebeveyn denetiminde izletilmesi gerektiğini ifade eden bir ebeveyn şöyle belirtmiştir:

“Çocukların gelişim ve hayal dünyalarının etkilenmemesi için kanal ve çizgi film seçiminde dikkatli olunmalı. Yaşı ve zekâsı durumu göz önünde bulundurulmalı. Anne ve babalara bu konuda büyük iş düşüyor.” [EBV_43]

“Kontrolsüz ve aşırı bir şekilde çizgi film izletilirse çocuğun davranışlarında değişiklikler meydana geleceğini düşünüyorum. Zihinsel ve bedensel zararlarının olacağını düşünüyorum. Bu nedenle kontrol altında izletilmeli.” [EBV_19]

2 ebeveyn tarafından çizgi filmlerin yayından kaldırılması, 2 ebeveyn sadece eğitici çizgi filmlerin yayınlanması, 2 ebeveyn ise şiddet içerikli çizgi filmlerin kaldırılması önerisinde bulunmuştur. Çocuklar çizgi filmleri çok sevseler bile oyun oynamayı tercih ettikleri ebeveynler tarafından tavsiye edilmiştir. Bir ebeveyn bunu şöyle açıklamıştır:

“Çizgi film izlemekten her ne kadar keyif olsa da oyun vazgeçilmezdir çocukların. Çocuklar en çok oyun oynarken mutlu oluyor. Anne ve babaların bunu bilmeleri gerekmektedir.” [EBV_37]

Ebeveynlerin çocuklarında gözlemledikleri davranışlar, kendi ifadeleri doğrultusunda olumlu ve olumsuz olarak gruplandırılmıştır. Olumsuz davranış olarak en çok ifade ettikleri durum, arkadaşı olmadığı için veya çevrelerinde sosyal aktiviteler olmadığı için kendilerinin çocuklarının çizgi film izlemelerine mecburen izin vermeleridir.

“Çok fazla izletmemeye çalışıyorum, faydalı olduğunu düşünmüyorum ama bazen mecburen izin veriyorum.” [EBV_61]

“Çizgi film izletmeyi hiç istemesem de bulunduğumuz şartlardan dolayı mecburen izlemesine izni veriyorum. Ancak yine de kontrolüm altında izlememiz gerekiyor.” [EBV_37]

Bu olumsuz davranış 5 ebeveyn tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca çocuklarının çizgi film izlemelerine engel olamadıkları da ebeveynler (3) tarafından ifade edilmiştir. Olumlu davranış olarak ise çocuklarında çizgi filmleri oyuna dönüştürmeleri, karakterleri taklit etmeleri, karakterleri ebeveynlere uyarlamaları ebeveynler tarafından ifade edilmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynlerin çizgi filmlere bakış açıları ve çizgi filmlerle ilgili olumlu, olumsuz görüşleri, aldıkları önlemler, öneriler ve çocuklarında gözlemledikleri davranışlar araştırılmıştır. Tarama modelinin ve durum çalışması deseninin birlikte kullanıldığı bu çalışmada 66 ebeveyn den veri toplanmıştır. Geliştirilen ölçek aracılığıyla ebeveynlerin çizgi filmlere yönelik genel bakış açıları ortaya çıkarılmıştır. Açık uçlu sorular aracılığıyla da ebeveynlerin çizgi filmlere yönelik görüşleri detaylı olarak incelenmiştir.

Ebeveynlerin çizgi filmlerin olumsuz olduğuna ilişkin kararsız oldukları belirlenmiştir. Çizgi filmlerin çocuklarının üzerinde olumsuz bir etkisi olup olmadığına ilişkin açık bir düşünce ifade edilmemiştir. Bu sonuç, Peters ve Blumberg (2002) ile Kirsh (2006) tarafından ifade edilen şiddetin, çizgi filmlerin bir parçası olduğuna ilişkin ifadelerini desteklememektedir. Ebeveynler, çizgi filmleri çocuklarını kontrol etmek için kullandıkları bir araç olarak görmemişlerdir. Bu bulgu Soumya vd. (2014) tarafından ifade edilenlerle zıt doğrultudadır. Çünkü Soumya vd. (2014) çizgi filmler olmadan çocukları kontrol etmenin oldukça zor olduğunu belirtmiştir. Çizgi filmlerin çocuklarının gelişimlerini destekleyen bir araç olup olmadığına ilişkin net bir kanı ortaya koyamayan ebeveynlerin kararsız oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgu Ling (2003) ile Barak vd. (2011) tarafından ifade edilen çizgi filmlerin dil, bilişsel gelişimlerini destekleyici bir araç olduğuna dair düşüncelerini desteklememektedir. Ancak ebeveynler çizgi filmlerin çocuklar için eğlenceli bir araç olduğunu açık olarak belirtmişlerdir. Barak vd. (2011) da çizgi filmlerin eğlendirici bir araç olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. Ölçekten elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin çizgi filmler hakkında geliştirici veya olumsuz olduğuna ilişkin net bir düşüncelerinin olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni tüm çizgi filmleri değerlendiren ebeveynlerin bazı çizgi filmlere pozitif, bazı çizgi filmlere negatif yaklaşmasından kaynaklanabilir. Çünkü piyasada eğitici ve olumlu içerikler barındıran çizgi filmlerin yanı sıra, zararlı içerikler bulunduran çizgi filmler de bulunmaktadır. Hatta zararlı çizgi filmlerin faydalı olanlara oranla daha fazla sayıda ve daha popüler olduğu söylenebilir (Ergün, 2012; Kirsh, 2006).

Ebeveynler çizgi filmler hakkında hem olumlu hem de olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde doğrudan çizgi filmler hakkında olumlu görüş bildiren ebeveynlerin yanı sıra belli koşullar altında olumlu görüş belirten ebeveynlerde mevcuttur. Yani bazı ebeveynler doğrudan çizgi filmlerin olumlu olmadığını ancak birtakım koşullar sağlanırsa olumlu olacağını belirtmişlerdir. Örneğin, ebeveynler “seçici olunur ve aşırı izlenmez ise yararlı olur” görüşü ile ebeveynlerin bu konudaki tutumlarının çizgi filmlerin yararlı olup olmamasına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Çünkü çocukları ile ilgili sorumluluk bilincine sahip olan ebeveynlerin çocuklarında çizgi filmlerin olumlu etkileri görülürken, çocuklarını bu konuda daha az kontrol eden ebeveynlerin çocuklarında çizgi filmlerin olumsuz etkileri görülmektedir (Rajput ve Jain, 2017). Ayrıca ebeveynlerden bazıları çizgi filmleri olumlu bulduğunu, çocukların gelişimlerini desteklediğini ve eğitici olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu Barak vd. (2011) tarafından elde edilen çizgi filmlerin eğitici ve bilgilendirici bir araç olduğu sonucunu desteklemektedir.

Ebeveynlerin çizgi filmler hakkında olumsuz düşüncelere de sahip olduğu görülmüştür. Öncelikle bazı ebeveynler çizgi filmlerin çocukları olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Çizgi filmlerin çocukların gelişimlerini sosyal açıdan olumsuz etkilediği de yine çoğu ebeveyn tarafından belirtilmiştir. Ancak Demir, Atan ve Gelisli (2016), çizgi filmlerin çocukların sosyal çevresi ile iletişim kurmasına kısmi düzeyde katkısı olduğunu, sosyalleşmesini desteklediğini elde etmişlerdir. Çizgi filmlerin çocuklarda bağımlılık yaptığı ve onlara bilinçaltı mesajlar verdiği de yine ebeveynler tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgu Rashid (2015) ile Pandit ve Kulkarni (2012) çizgi filmlerin bağımlılık yapabileceği ve bilinçaltı mesaj verebileceği ifadesini desteklemektedir. Çok az sayıda ebeveyn de çizgi filmlerin aşırı izlenmesinin veya eğitici olmayanlarının izlenmesi gibi bazı koşullar altından izlenmesinin zararlı olabileceğini ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin çizgi filmlere bakış açıları genel olarak incelendiğinde kararsız oldukları görülmüştür. Bu durum açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar ile karşılaştırıldığında paralel nitelikte olduğu söylenebilir. Çünkü ebeveynler hem çizgi filmlerin olumlu yönlerini hem de olumsuz yönlerini hemen hemen eşit düzeyde ifade etmişlerdir.

Ebeveynlerin, çocuklarının çizgi film izleme alışkanlıklarına yönelik çeşitli tedbirler aldığı görülmüştür. Ayrıca ebeveynlere göre çocuklar çizgi filmleri çok sevseler bile oyun oynamayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu nedenle diğer ebeveynlere çizgi film yerine çocuklarıyla oyun oynayabileceklerini belirtmiştir. Ebeveynler çoğunlukla kendi denetimlerinde çocuklarına çizgi film izlettiklerini ifade etmiştir. Bazı ebeveynler sert önlemler olarak süre kısıtlaması yaptıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Soumya vd. (2014) ile Shanthipriya ve Prabha (2017) tarafından yapılan ebeveynlerin çocuklarının izleme sürelerini sınırlandırmaları ve izledikleri içerikleri kontrol etmeleri gerektiği önerileriyle aynı doğrultudadır. Çocukların televizyon dolayısıyla çizgi film izleme

sürelerinin sınırlandırılmasının davranışlarına olumlu yansıtacağı ifade edilmektedir (Zimmerman, Ortiz, Christakis ve Elkun, 2012). Bu bağlamda ebeveynler tarafından sunulan bu önerilerin önemli olduğu düşünülmektedir.

Ebeveynlerin ve çocukların sergilediği olumlu ve olumsuz davranışlara bakıldığında ebeveynlerin çizgi film izletmek zorunda kaldıkları görülmüştür. Bazı ebeveynler çocuklarına yaptırabilecekleri başka sosyal etkinlik olmadığı için çizgi filmlere mecburen izin verdiklerini ifade etmişlerdir. Çocukların çizgi filmleri oyuna dönüştürmeleri de ebeveynler tarafından olumlu davranış olarak görülmüştür. Son olarak ebeveynler yayıncı kuruluşlardan çizgi filmlerin yayından kaldırılması veya sadece eğitici çizgi filmlerin yayınlanması gibi bazı taleplerde bulunmuşlardır. Benzer öneriler farklı araştırmalarda da yapılmıştır (Oyero ve Oyesomi, 2014; Shanthipriya ve Prabha, 2017). Ebeveynler, diğer ebeveynlere öneri olarak çizgi filmleri çocuklarına izletirken seçici olduklarında ve aşırı izletmediklerinde yararlı olabileceğini ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Ebeveynlerin görüşlerini samimi olarak yansıttıkları varsayılan çalışmada elde edilen bulgular iki farklı anaokulunda bulunan 66 çocuğun ebeveyni ile sınırlıdır. Sonuçta, ebeveynlerin çizgi filmleri eğlendirici bir araç olarak gördükleri ve çizgi filmler hakkında olumsuz bir düşünceye sahip olmadıkları söylenebilir. Ancak çizgi filmleri çocukların gelişimlerini destekleyici bir araç olarak da düşünmedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca ebeveynler çizgi filmleri çocuklarını kontrol etmek amacıyla da kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bazı ebeveynler ise çizgi filmleri doğrudan olumsuz olarak görmüşler ve çizgi filmlerin zararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan çizgi filmler açısından seçici olduğunda, ebeveynlerin kontrolü altında izletildiğinde faydalı olabileceği ve çocukların gelişimlerini destekleyebileceği belirtilmiştir. Ebeveynler çizgi filmlerin zararlı etkilerinden çocuklarını korumak için çizgi filmleri birlikte izlediklerini belirtmişlerdir ve diğer ebeveynlere çocuklarına çizgi filmleri kendi kontrolleri altında izletmelerini öneri olarak sunmuşlardır. Ayrıca ebeveynler, çocuklarının arkadaşları olmadığı için veya etkinlik yapamadıkları için mecburen çocuklarının çizgi film izlemelerine izin verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ebeveynlere, politikacılara ve TV yapımcılarına ve diğer ilgililere ışık tutabilir. Bu çalışma sonucunda sonraki araştırmacılara ve ebeveynlere şunlar önerilebilir:

- Gelecek araştırmalarda farklı coğrafyalarda ve farklı sosyoekonomik düzeye sahip ve evreni daha iyi yansıtabilecek ebeveynlerden veriler toplanabilir. Çünkü İvrendi ve Özdemir (2010) tarafından ifade edildiği gibi ailelerin eğitim düzeyleri çizgi filmlere yönelik bakış açılarını değiştirmektedir.

- Ebeveynlerin çocuklarına çizgi film izletme süreleri belirlenerek ebeveynlerin çizgi filmlere bakış açıları ile çocuklarının izleme süreleri arasında ilişki olup olmadığı araştırılabilir.
- Ebeveynlerden çocuklarının izledikleri her bir çizgi film hakkındaki görüşleri ayrı ayrı alınarak çizgi filmlerin sınıflandırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adak Özdemir, A. & Ramazan, O. (2012). Çizgi filmlerin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin anne görüşlerine göre incelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 157-173.
- Alloway, T. P., Williams, S., Jones, B., & Cochrane, F. (2014). Exploring the impact of television watching on vocabulary skills in toddlers. *Early Childhood Education Journal*, 42(5), 343-349. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0618-1>
- Ansari, A., & Crosnoe, R. (2016). Children's hyperactivity, television viewing, and the potential for child effects. *Children and Youth Services Review*, 61, 135-140. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.018>
- Barak, M., Ashkar, T., & Dori, Y. J. (2011). Learning science via animated movies: Its effect on students' thinking and motivation. *Computers & Education*, 56(3), 839-846. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.025>
- Booth, J. L. (1997). *An analysis of children's learning from cartoons*. Doctoral Dissertation. University of South Florida, Florida.
- Chraif, M., & Aniței, M. (2011). The physiological effects of cartoons blood scenes on the youngsters in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 465-470. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.091>
- Coyne, S. M., & Whitehead, E. (2008). Indirect aggression in animated Disney films. *Journal of communication*, 58(2), 382-395. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2008.00390.x>
- Demir, O., Atan, A., & Gelisli, Y. (2016). The effect of cartoons broadcasted on Television to the socialization process of elementary school students. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 1(2), 45-56.
- Ergün, S. (2012). The influence of violent TV cartoons watched by school children in Turkey. *Acta Paulista de Enfermagem*, 25(SPE2), 134-139. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002012000900021>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England: SAGE
- İvrendi, A., & Adak Özdemir, A. (2010). Mothers' evaluation of cartoons' influence on early childhood children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2561-2566. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.373>

- Habib, K., & Soliman, T. (2015). Cartoons' effect in changing children mental response and behavior. *Open Journal of Social Sciences*, 2015(3), 248-264. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2015.39033>
- Helm, A. F., & Spencer, R. M. (2019). Television use and its effects on sleep in early childhood. *Sleep Health*, 5(2019), 142-147. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2019.02.009>
- Johnson, B., & Christensen, L. B. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. California : SAGE Publications.
- Kirsh, S. J. (2006). Cartoon violence and aggression in youth. *Aggression and Violent Behavior*, 11(6), 547-557. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2005.10.002>
- Khan, K. S., Purtell, K. M., Logan, J., Ansari, A., & Justice, L. M. (2017). Association between television viewing and parent-child reading in the early home environment. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 38(7), 521-527. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000465>.
- Koçak, Ö. (2016). *Üç boyutlu çizgi filmlerin okul öncesi öğrencilerin mekânda konum ile ilgili kavramları öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Koçak, Ö. & Göktaş, Y. (2018). Televizyon ve çizgi film: Okul öncesi çocukların ve ebeveynlerinin izleme alışkanlıkları. 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, Antalya. Erişim adresi: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/ICES-UEBK-TamMetin.pdf>
- Ling, T. H. (2003). *Learning a procedural task with animation: A comparison between the high and low visual spatial learners*. Yüksek lisans tezi. The University of Hong Kong, Hong Kong.
- Önder, A. & Dağal, A. B. (2007). Turkish parents' views on quality standards for children's television programmes. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(1), 25-39.
- Oyero, O. & Oyesomi, K. O. (2014). Perceived influence of television cartoons on Nigerian children's social behaviour. *Estudos em Comunicação*, 17, 91-116.
- Ozturk, A., Sezer, T. A., & Tezel, A. (2018). Evaluation of sleep and television viewing habits of primary school students. *Journal of Turkish Sleep Medicine*, 5(3), 73-80. <https://doi.org/10.4274/jtsm.99609>
- Pandit, A. S. & Kulkarni, B. V. (2012). Children are trapped in the illusion of cartoon channel. *International Educational E-Journal*, 1(2), 7-17.
- Peters, K. M. & Blumberg, F. C. (2002). Cartoon violence: Is it as detrimental to preschoolers as we think?. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 143-148. <https://doi.org/10.1023/A:1014576307194>
- Rajput, K. & Jain R. (2017). Mother's perception about influence of cartoons on child's behaviour and parenting style. *International Journal of Research and Review*, 4(6), 103-113.
- Rashid, A. (2015). Impact of television cartoon channels on children in India. *Journal of Indian Research*, 3(2), 64-72.

- Ravikiran, S. R., Baliga, B. S., Jain, A., & Kotian, M. S. (2014). Factors influencing the television viewing practices of Indian children. *The Indian Journal of Pediatrics*, 81(2), 114-119. <https://doi.org/10.1007/s12098-013-1164-y>
- Shanthipriya, P. & Prabha, A. A. (2017). A study on parent's perception towards children viewing cartoon channels. *Journal of Applied and Advanced Research*, 2(1), 31-36.
- Soumya, A., Jeryda Gnanajane Eljo, J. O., & Anitha, R. (2014). A study on parental perception towards children viewing cartoon. *International Journal of Scientific Research*, 3(9), 466-467. <http://dx.doi.org/10.21839/jaar.2017.v2i1.48>
- Wilson, B. J., Smith, S. L., Potter, W. J., Kunkel, D., Linz, D., Colvin, C. M., & Donnerstein, E. (2002). Violence in children's television programming: Assessing the risks. *Journal of Communication*, 52(1), 5-35. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2002.tb02531.x>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yousaf, Z., Shehzad, M., & Hassan, S. A. (2015). Effects of Cartoon Network on the behavior of school going children (A Case study of gujrat city). *International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies (IRJIMS)*, 1(1), 73-179.
- Zhang, Q., Cao, Y., Gao, J., Yang, X., Rost, D. H., Cheng, G., ... & Espelage, D. L. (2019). Effects of cartoon violence on aggressive thoughts and aggressive behaviors. *Aggressive Behavior*, 2019, 1-9. <https://doi.org/10.1002/ab.21836>
- Zimmerman, F. J., Ortiz, S. E., Christakis, D. A., & Elkun, D. (2012). The value of social-cognitive theory to reducing preschool TV viewing: A pilot randomized trial. *Preventive Medicine*, 54(2012), 212-218. <http://doi.org/10.1016/j.ypmed.2012.02.004>

48-72 Aylık çocuklar için Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi (İŞTE)'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması *

Validity and reliability study of Preschool Auditory Processing Test (PAPT) for 48-72 months children

Elif Küçüköğlü¹, Alev Önder², Özgül Polat³

Makale Geçmişi

Geliş : 17 Ağustos 2019

Düzeltilme : 10 Şubat 2020

Kabul : 2 Mart 2020

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 17 August 2019

Revised : 10 February 2020

Accepted : 2 March 2020

Article Type

Research Article

Öz: İşitsel işleme süreci çocukların işittiklerini algılama, yorumlama, anlama ve birbiriyle ilişkilendirme şekilleriyle ilgili olan bilişsel becerilerdir. Bu çalışma okul öncesi dönem çocukların işitsel işleme becerilerini değerlendirmek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amacıyla tasarlanmıştır. İşitme engeli olmayan, 48-72 aylık çocuklar için geliştirilen Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi (İŞTE) listeleri, alan yazın taraması yapılarak hazırlanmıştır. Alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda test düzenlenmiş ve ardından Lawshe analizi uygulanarak yüzey ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır (KGO=0.99, $p<0.05$). Örneklem, yaş, cinsiyet ve gelir grupları göz önünde bulundurularak tabakalı örnekleme deseniyle oluşturulmuştur. Test, araştırmacı tarafından İstanbul ilinde okul öncesi eğitim alan 48-72 aylık 502 çocuğa uygulanmış, yapı geçerliliğinin sınanması için faktör analizi işlemleri öncesinde örneklem büyüklüğünün uygunluğunu belirleyebilmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin Testi yapılmıştır (KMO=0.88; $\chi^2_{(231)}=6905.36$; $p<0.01$). Açıklayıcı faktör analizi sonucunda İŞTE'nin öz değeri 1 ve 1 den fazla ($\lambda \geq 1$) olan 4 faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmüştür. Alt testler iç tutarlılık katsayıları; Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Başlayanlar ($\alpha=0.84$), Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Bitenler ($\alpha=0.86$), Kısa Süreli İşitsel Bellek ($\alpha=0.94$), İşitsel Ayırt Etme ($\alpha=0.78$) ve İŞTE toplamı ($\alpha=0.88$) olarak hesaplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, İşitsel işleme, İşitsel bellek, İşitsel dikkat, Ses bilgisel farkındalık,

Abstract: Auditory processing comprises the cognitive skills related to how children perceive, interpret, and understand what they hear and relate them with each other. This study is designed to develop a valid and reliable assessment device to evaluate the auditory processing skills of preschool children. Preschool Auditory Processing Test (İŞTE) lists developed for children of 48-72 months without impaired hearing have been prepared through a review of literature in the field. The test is issued according to the opinions taken from experts in the domain and then the face validity and content validity are ensured through Lawshe analysis (CVR=0.99, $p<0.05$). The researcher conducted the test on 502 children of 48-72 months, and a Kaiser-Meyer-Olkin Test was conducted to be able to determine the suitability of the sample size before factor analysis for construct validity test (KMO=0.88; $\chi^2_{(231)}=6905.36$; $p<0.01$). As a result of exploratory factor analysis, it was seen that İŞTE consisted of a 4-factor structure with an eigenvalue of 1 and above 1 ($\lambda \geq 1$). Internal consistency coefficients of sub-tests were calculated as Phonemic Awareness: Alliteration ($\alpha=0.84$), Phonemic Awareness: Rhyming ($\alpha=0.86$), Short-Term Auditory Memory ($\alpha=0.94$), Auditory Discrimination ($\alpha=0.78$), and total İŞTE ($\alpha=0.88$).

Keywords: Preschool, Auditory processing, Auditory memory, Auditory attention, Phonemic awareness

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202041186

Başlıca Yazar: Elif Küçüköğlü

* Bu çalışma başlıca yazarın Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde sürdürdüğü doktora tezinden ve C-DRP 5567 numaralı Marmara Üniversitesi BAPKO Birimi projesinden üretilmiştir.

¹ Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ekurtulus@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9419-734X

¹ Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, alev.onder@es.bau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2736-4600

¹ Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ozgul.polat@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7426-5771

Atf için/To cite this article:

Küçüköğlü, E., Önder, A. & Polat, Ö. (2020). 48-72 Aylık çocuklar için Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi (İŞTE)'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 74-105. doi: <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041186>

SUMMARY

Introduction

Auditory processing comprises the cognitive skills related to how children perceive, interpret, and understand what they hear and relate them with each other. These skills include general knowledge, comprehension, similarities, analogy completion, arithmetic reasoning, verbal irrationalities, and directed orientation skills (Gardner, 1993). These skills may generally be grouped as follows (American Speech-Language-Hearing Association, 2005; Barker & Purdy, 2016; Darıca & Şıpal, 2011; Deckerle, Meunier, N'Guyen, Gillet-Perret, Lassus-Sangosse & Donnadieu, 2018; Girgin & Kemalöđlu, 2017; Kujala & Leminen, 2017; Møller, 2013; Sertel Berk & Özkul, 2014):

Awareness: Ability to receive the sound signal and to recognize the sounds. This covers being aware of spoken sounds and environmental sounds.

Phonemic Awareness: This covers being aware of phonological properties and the structure of sound, similarities and differences.

Differentiating: Ability to recognize the changes in sound, distinguish mixed sounds, and identify different sounds and their characteristics. Ability to figure ground discrimination, discriminating relevant sound from irrelevant, recognizing auditory patterns, interpretation, and discriminating background noise, speech and environmental sounds.

Localizing: Ability to determine the direction of sound. This covers determining to what and where the sound belongs, and where it comes from.

Attention: It covers focusing attention and discriminating sounds with desired qualifications from others.

Memory: It is one of the most important learning skills. It covers listening, processing, storing verbal information carefully and recalling it from the storage when necessary.

Auditory Sequencing: Ability to remember those heard in a specific order, store those heard and remember.

There are assessment tools developed in the literature for auditory processing skills (Erbay, 2013; Karaman, 2013; Martin & Brownell, 2005; Sarı & Aktan Acar, 2013; Tepeli, Er Şahin & Erbay, 2018). However, different groupings and classifications are made for such an important skill in terms of preparation for the listening and reading skills of preschool children. This study aims to evaluate the abilities of preschool children without impaired hearing, such as listening, recognizing,

perceiving, and exhibiting proper behaviors to auditory stimuli, as well as evaluating them in terms of preparation for reading.

The purpose of this study is to develop a valid and a reliable assessment device to evaluate the auditory processing skills of preschool children. Based on this purpose, the study has two sub-purposes:

1. Is the Preschool Auditory Processing Test developed for children of 48-72 months a valid tool?
2. Is the Preschool Auditory Processing Test developed for children of 48-72 months a reliable tool?

Method:

The study was conducted in two stages.

In the first stage: The face and content validity of Preschool Auditory Processing Test (İŞTE) was determined. The face validity of the test was evaluated based on the opinions of the researchers and experts of the domain. To determine the content validity, the semi-structured interview method was used to collect qualitative data for document analysis. As document analysis allows for converting qualitative data regarding the contents of the lists and their fitness for purpose into quantitative data (Baş & Akturan, 2017), data collected from a semi-structured interview form provided the quantitative data for the calculation of content validity ratios developed by Lawshe (1975; akt. Yurdugül, 2005). At this stage, 7 experts of the domain were asked their opinions.

In the second stage: A general survey model of quantitative research methods was designed to conduct reliability and content validity, structure validity, and factor analysis processes (Best & Kahn, 2017; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016; DeVellis, 2014; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2015; Sönmez & Alacapınar, 2017). At this stage of the study, the researcher collected data from 100 girls and 101 boys of 48-60 months, and 151 girls and 150 boys of 61-72 months attending kindergarten who were determined through random sampling method among kindergartens in Istanbul during the 2016 fall semester.

Results

Qualitative data were collected through document analysis method (face validity), and lists within the scope of test were prepared based on these data and subjected to Lawshe analysis by gathering the opinions of 7 experts of the domain (content validity). To determine the grouping titles of test items, Varimax Rotation was applied using Principal Component Analysis of exploratory factor

analysis methods. It was seen that İŞTE consisted of a 4-factor structure with an eigenvalue of 1 and above 1 ($\lambda \geq 1$). For the internal consistency of the test and its sub-dimensions, Cronbach alpha coefficients were calculated as Phonemic Awareness: Alliteration ($\alpha=0.84$), Phonemic Awareness: Rhyming ($\alpha=0.86$), Short Term Auditory Memory ($\alpha=0.94$), Auditory Discrimination ($\alpha=0.78$), and total İŞTE ($\alpha=0.88$). For item analysis processes, item analysis based on correlation and analysis based on 27% range mean group differences were conducted. In item remaining and item total score correlation calculations, it was found that all 21 lists were significant at a $p < 0.01$ level and in t-test conducted between lower and upper groups, all lists are significant at a $p < 0.01$ level.

Conclusion and Discussion

Findings of the study may present evidence regarding the validity and reliability of Preschool Auditory Processing Test. İŞTE consists of a 4-factor structure.

- (1) Phonemic Awareness: The Alliteration Sub-Test arithmetic mean is 37.63 and standard deviation is 12.74. The minimum score obtained from Sub-Test is 11.00 maximum score is 60.00. Cronbach Alpha reliability coefficient is 0.84.
- (2) Phonemic Awareness: The Rhyming Sub-Test arithmetic mean is 43.76 and standard deviation is 17.01. The minimum score obtained from Sub-Test is 0.00 maximum score is 60.00. Cronbach Alpha reliability coefficient is 0.86.
- (3) The Short-Term Auditory Memory Sub-Test arithmetic mean is 33.44 and standard deviation is 11.28. The minimum score obtained from Sub-Test is 0.00 maximum score is 53.00. Cronbach Alpha reliability coefficient is 0.94.
- (4) The Auditory Discrimination Sub-Test arithmetic mean is 34.25 and standard deviation is 7.28. The minimum score obtained from Sub-Test is 0.00 maximum score is 51.00. Cronbach Alpha reliability coefficient is 0.78. The İŞTE arithmetic mean is 148.42 and standard deviation is 1.58. The minimum score obtained from Sub-Test is 60.00 and maximum score is 215.00. Cronbach Alpha reliability coefficient is 0.88.

GİRİŞ

Doğumun ardından ciğerlere dolan hava ile çığığa dönüşen ilk sesin, agulardan ses örüntülerine, kelimelerden cümlelere evrilerek konuşmaya dönüşmesi gelişim serüveninin önemli bir boyutudur. Anne karnında başlayan işitme serüveni, doğumla birlikte konuşma sesini ayırt etmeye dönüşür. İşittikçe kendi dilimizin yapısını kavrar ve sesleri doğru bir şekilde işlemleyip konuşmayı öğreniriz. Birinin sesini ve konuşmalarını fark edip dikkatini ona yönlendirmek (algılama), o sesi tanımak ve bu işitsel sinyalleri tanımlamak (kod çözme) ve kavrayış (anlama) süreci iletişim ve öğrenme sürecine dönüşür (Akarsu, 2017). Bu süreç eğitim yaşantısı ile birlikte okumayı öğrenme ile devam eder.

İşitme, havadaki moleküllerin salınımlarını daha detaylı algılaması için özel gelişmiş bir duyu sistemidir (Kemaloğlu, 2017; Møller, 2013). İşitme sistemi, bireyin çevresel ses ve uyarınları duyarak kendini koruyabilmesi gibi hayati bir fonksiyonu sağlaması yanında insanlar arası iletişim kurulmasında da ihtiyaç duyulan bir duyudur ve diğer duyu sistemlerine göre daha karmaşık bir yapıya sahiptir (İncesulu, 2017; Møller, 2013; Moore, 2014). İşitsel süreçlerin doğumdan önce başladığı ve özellikle doğumdan sonraki 30 gün içinde hızlı bir olgunlaşma yaşanırken merkezi işitsel yeteneklerin gelişmesi daha uzun zamana yayılır (Aamondt ve Wang, 2011; Atlı ve Beyazıt, 2015; Beaty ve Pratt, 2015; Bilavski, Shahar-Nissan, Pardo, Attias ve Amir, 2016; Dekerle, Meunier, N'guyen, Gillet-Perret, Lassus-Sangosse ve Donnadieu, 2018). Dekerle ve diğerleri (2018) ses niteliklerinin duyuşsal olarak kodlanmasının, işitsel uyarılmış potansiyelin gelişimine bağlı olarak, yaşla birlikte olgunlaştığını ifade etmektedirler.

İşitsel işleme, işitsel sinyallerin etkili ve yeterli bir şekilde merkezi sinir sistemi tarafından alınması ve elektro fizyolojik işitsel sinyalden oluşan bu işitsel bilginin algısal olarak işlenmesi sürecidir (Bellis, 2002; Martin ve Brownell, 2005).

Bu süreç, konuşma ve karmaşık çevresel seslerin fiziksel özelliklerin analizinde rol oynayan beyin alanları ile sözcüksel-anlamsal ve daha yüksek seviyeli dilsel işlemeyle ilgili alanlar arasında bağlantı gerektirir (Boets, Wouters, van Wieringen ve Ghesquire, 2007; Liebenthal, Binder, Spitzer, Possing ve Medler, 2005; Scott, 2003).

İşitsel işleme süreci, çocukların işittiklerini algılama, yorumlama, anlama ve birbiriyle ilişkilendirme şekilleriyle ilgili olan bilişsel becerilerdir. Bu beceriler genel bilgiler, kavrama, benzerlikler, analogik tamamlama, aritmetik muhakeme, sözlü mantıksızlıklar ve yönlü oryantasyon becerilerini içermektedir (Gardner, 1993). Bu becerileri genel olarak şöyle gruplanabilir (American Speech-Language-Hearing Association, 2005; Barker ve Purdy, 2016; Darıca ve Şipal, 2011; Dekerle ve diğerleri, 2018; Girgin ve Kemaloğlu, 2017; Kujala ve Leminen, 2017; Møller, 2013; Sertel Berk ve Özkul, 2014):

Farkındalık: Sesin olup olmadığı sinyalinin alabilme, sesleri tanıma becerisidir. Konuşma seslerini, çevresel seslerin farkında olmayı içerir.

Ses Bilgisel Farkındalık: Sesin fonolojik özelliklerinin ve yapısının, benzerlik ve farklılıklarının da fark edilmesini içerir.

Ayırt etme: Sesteki değişimlerin farkına varma, karışık sesleri ayırıştırma, farklı sesleri ve özelliklerini ayırt etme becerisidir. Şekil zemin ayırımını, ilgili sesi ilgisizden ayırabilme, işitsel örüntüyü tanıma, anlamlandırma, arka plandaki gürültüyü, konuşma ve çevresel sesleri ayırt edebilme becerisidir.

Yerini belirtme: Sesin yönünü belirleme becerisidir. Sesin neye, nereye ait olduğunu ve nereden geldiğini belirlemeyi de içerir.

Dikkat: Dikkatini odaklama, istenilen nitelikteki sesleri diğerlerinden ayırt etmeyi içerir.

Bellek: En önemli öğrenme becerilerinden biridir. Sözel bilgiyi dikkatle dinleme, işleme, depolama ve gerektiğinde depodan geri çevirmeyi içerir.

İşitsel Ardışıklık: İşitilenleri kendi özel sırasında hatırlayabilme, duyduğunu saklayabilme ve hatırlayabilme becerisidir.

Alan yazında işitsel işleme becerilerine yönelik alan yazında geliştirilmiş ölçme araçları bulunmaktadır (Erbay, 2013; Karaman, 2013; Martin ve Brownell, 2005; Sarı ve Aktan Acar, 2013; Tepeli, Er Şahin ve Erbay, 2018). Ancak okul öncesi çocukların dinleme ve okumaya hazırlık becerileri açısından oldukça önemli olan bu beceriye yönelik farklı gruplamalar ve sınıflamalar yapılmıştır. Bu çalışma ile özellikle işitme engeli olmayan okul öncesi çocukların işitsel uyarı dinleme, onları fark etme, algılama ve uygun davranış gösterme gibi becerilerinin yanı sıra okumaya hazırlık açısından da değerlendirmesinin yapılması hedeflenmiştir.

Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocukların işitsel işleme becerilerini değerlendirmek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Bu amaca dayalı olarak çalışmanın iki alt amacı bulunmaktadır:

1. 48-72 aylık çocuklara yönelik olarak geliştirilen Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi (İŞTE) geçerli bir araç mıdır?
2. 48-72 aylık çocuklara yönelik olarak geliştirilen Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi (İŞTE) güvenilir bir araç mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Birinci aşamada: Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi (İŞTE)'nin yüzey ve kapsam geçerliliği saptanmıştır. Testin yüzey geçerliliği araştırmacı ve alan uzmanlarında alınan görüşlerle değerlendirilmiştir. Kapsam geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla, doküman analizine nitel veriler toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, listelerin içerikleri ve amaca uygunlukları ile ilgili nitel verilerin nicel verilere dönüştürülmesine imkân tanıdığından (Baş ve Akturan, 2017), yarı yapılandırılmış görüşme formundan alınan veriler Lawshe (1975; akt. Yurdugül, 2005) tarafından geliştirilen kapsam geçerlilik oranlarının hesaplanması için gerekli nicel verileri sağlamıştır.

İkinci aşamada: Güvenilirlik ve kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve faktör analizi işlemlerini yapmak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinde tasarlanmıştır (Best ve Kahn, 2017; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; DeVellis, 2014; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015; Sönmez ve Alacapınar, 2017).

Evren ve Örneklem

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2015-2016 verilerine göre 2010-2011 yıllarında doğan (48-72 aylık) ve okul öncesi eğitim alan toplam çocuk sayısı İstanbul ilinde ise 161335'dir (TC Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2016). Bu çalışmada, örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde İstanbul'da okul öncesi eğitim alan çocukların nüfusu esas alınmıştır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004), evren büyüklüğünün 1.00.000 olması halinde $\alpha = 0.05$, ± 0.05 örnekleme hatası için evrenden çekilmesi gereken örneklem büyüklüğünü 384 olarak belirtmektedir. Guilford (1954)'a göre ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem sayısının en az 200 olması gerekmektedir. Comrey ve Lee (1992) ise 500 kişinin çok iyi bir örneklem grubu olduğunu belirtmişlerdir. Child (2006), madde sayısı veya gözlenen değişken sayısının 5 katı örneklem büyüklüğü olması gerektiğini, Tavşancıl (2002) madde sayısının 5-10 katı bir örneklem büyüklüğünün yeterli olacağını ifade etmektedir. Bu değerlendirmeler göz önünde bulundurularak örneklem grubuna 48-60 aylık (2011 doğumlu) 201 çocuk, 61-72 aylık (2010 doğumlu) 301 çocuk olmak üzere toplam 502 çocuk alınmıştır.

Örneklem grubu, 2016 yılı güz döneminde İstanbul ili Anadolu yakasındaki Ataşehir, Çekmeköy, Kadıköy, Kartal, Maltepe, Sarıgazi, Ümraniye, Üsküdar ilçeleri ile Avrupa yakasındaki Avcılar, Bakırköy, Beylikdüzü, Fatih, Kağıthane ilçelerindeki anaokulları arasından seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen anaokullarına devam eden 48-72 aylık 502 çocuktan oluşmaktadır. Örneklem grubundaki çocuklar, öğretmenlerinin beyanları doğrultusunda özel eğitime gereksinim duymayan, normal gelişim gösteren ve uygulama yapıldığı dönemde gribal bir sağlık problemi yaşamayan, işitme ile ilgili teşhis ve tedavisi olmayıp, işitme cihazı kullanmayan çocuklardır.

Örneklem, yaş, cinsiyet ve gelir grupları göz önünde bulundurularak tabakalı örnekleme deseniyle oluşturulmuştur. Böylelikle, bu değişkenler açısından dengeli bir dağılan bir grup (Gliner, Morgan ve Leech, 2009) elde edilmiştir.

Örneklem grubunda yer alan çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklem Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Özellikleri

		Aile Tarafından Tanımlanan Gelir Düzeyi			Toplam
		Düşük	Orta	Yüksek	
48-60 aylık (2011 Doğumlu)	Kız	20	60	20	100
	Erkek	20	61	20	101
	Toplam	40	121	40	201
61-72 Aylık (2010 Doğumlu)	Kız	30	91	30	151
	Erkek	30	90	30	150
	Toplam	60	181	60	301
Toplam		100	302	100	502

Tablo 1. incelendiğinde çalışma grubundaki 48-60 aylık 2011 doğumlu 100 çocuğun kız, 101 çocuğun erkek olduğu, ayrıca 40 çocuğun ailesini kendilerini düşük gelirli, 121 çocuğun ailesini orta gelirli ve 40 çocuğun ailesini yüksek gelirli olarak tanımladıkları görülmektedir. Çalışma grubundaki 61-72 aylık 2010 doğumlu 151 çocuk kız, 150 çocuk erkektir. Ayrıca bu gruptaki 60 çocuğun ailesini kendilerini düşük gelirli, 181 çocuğun ailesini orta gelirli ve 60 çocuğun ailesini yüksek gelirli olarak tanımlamışlardır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen 48-72 aylık çocuklara yönelik “Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi (İŞTE)” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi (İŞTE)’nin, kriter geçerliliğini test etmek amacıyla Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı-Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi (EOBDA-Ses), Marmara İlk Öğretime Hazır Oluş Ölçeği - Uygulama Formu: Ses Alt Ölçeği (MİHÖ-Ses) ve Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (SİMİBT) kullanılmıştır.

Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi (İŞTE)

Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi (İŞTE), araştırma kapsamında 48-72 aylık çocuklara araştırmacı tarafından birebir uygulanacak form ve ses materyali olarak hazırlanmıştır. İşitme engeli olmayan, 48-72 aylık çocuklarla ses uyaranlarının olmadığı, dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak, ışık alan, masa başında bir ortamda araştırmacı tarafından uygulanmış ve ardından geçerlilik güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)-Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla Karaman tarafından 2013 yılında geliştirilmiştir (Karaman, 2013). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisinde beş alt test ve toplam 96 madde bulunmaktadır. Bu alt testler; ses bilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme, yazı farkındalığı öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme olarak belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan Ses Bilgisel Farkındalık Alt testinin beş faktörlü yapıdadır ve toplam 53 maddeden oluşmaktadır. Doğru yanıtlar için “1” yanlış yanıtlar için “0” verilerek değerlendirilen alt testin KR20 güvenilirlik değeri 0.91’dir (Karaman ve Güngör-Aytar, 2016).

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği-Uygulama Formu: Ses Çalışmaları Alt Ölçeği

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği, Polat-Unutkan tarafından 60-78 aylık çocukların her gelişim alanında ve temel becerilerde ilköğretime ne düzeyde hazır olduğunu tespit etmek amacıyla Türk çocuklarına özgü olarak geliştirilmiş ve standardizasyonu yapılmıştır (Polat-Unutkan, 2003). Ölçek Uygulama Formu ve Gelişim Formlarından oluşmaktadır. Uygulama Formu Matematik, Fen, Ses, Çizgi ve Labirent çalışmaları olmak üzere 5 alt test ve 74 sorudan oluşmaktadır. Gelişim formu, Zihinsel ve Dil Gelişimi, Sosyo-Duygusal Gelişim, Fiziksel Gelişim ve Özbakım Becerileri olmak üzere 4 bölüm ve 153 maddeden oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan Ses Çalışmaları Alt Ölçeği 8

maddelidir. Alt Ölçek değerlendirilirken doğru yanıt için “1” puan verilirken yanlış yanıtlar puanlanmaz. Alt ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.88’dir (Polat-Unutkan, 2003; Polat-Unutkan ve Oktay, 2004, Polat, 2013).

Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi

Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (SİMİBT), Tepeli, Er Şahin ve Erbay (2018) tarafından 60-72 aylık çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Geçerlik güvenilirlik çalışması için Konya ili Meram, Karatay ve Selçuklu merkez ilçelerine bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 (60-72 ay) yaşında 400 çocuktan toplanan verilerle yapılmıştır. SİMİBT geliştirilirken ölçeğin güvenilirliğinin test edilmesinde, güvenilirlik katsayısı, test tekrar test ve puanlayıcılar arası uyum korelasyon değerleri; geçerliğinin test edilmesinde ise uzman görüşü, madde analizi, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve alt test korelasyon değerleri hesaplanmıştır. SİMİBT altı faktörlü yapıdadır (Genel Bilgi, Aritmetik Muhakeme, Benzerlikler, Sözel Anlamsızlıklar, Analojik Tamamlama ve Nedensel Muhakeme). SİMİBT’in Aritmetik Muhakeme alt testi (0.69) hariç diğer alt test ve toplam test güvenilirlik katsayılarının 0.70 ile 0.87 arasında değişmekte olup, çalışmada kullanılan toplam test puanı için (31 madde) güvenilirlik katsayısı 0.87’dir.

Verilerin Analizi

Uygulamalardan elde edilen veriler SPSS 21 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Manidarlıklar minimum $p < 0.05$ düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde verilmiştir.

Doküman analizi yöntemi ile nitel veriler toplanmış (yüzey geçerliliği) ve bu veriler kodlanarak Lawshe analizine tabii tutulmuştur (kapsam geçerliliği). Test maddelerinin hangi başlıklar altında gruplanabileceğini saptamak için açımlayıcı faktör analizi yöntemlerinden Temel Bileşenler Analizi yöntemi kullanılarak Varimax Rotasyonu yapılmıştır. Testin ve alt boyutlarının iç tutarlığı için Cronbach alpha katsayısı hesaplanmış; madde analizi işlemleri için korelasyona dayalı madde analizi ve alt-üst %27’lik grup ortalamaları farkına dayalı analiz yapılmıştır.

BULGULAR

Birinci Aşama: Alt Boyutların Belirlenmesi

İlgili literatür incelenerek; seslerin fark edilmesi, sesleri arasındaki farklılığı ayırt etme, seslerin yerini belirleme, duyduğu bir sesi ve kelimeyi hatırlama, belli bir düzen içinde hatırlama, sesli ve sessiz fonem kullanımına yönelik (American Speech-Language-Hearing Association, 2005; Banai ve Yifat, 2016; Darıca ve Şipal, 2011; Girgin ve Kemaloğlu, 2017; Kesgül-Sercan, 2015; Wodruff Car, Tierney, White-Schwoch, ve Kraus, 2016) listeleri oluşturulmuştur. Her bir liste beklenen işleme uygun olarak ses veya kelime serileri içermektedir. Listelerde yer verilen kelimeler belirlenirken, alan yazında okul öncesi sınıflarda kullanılan hikâyeler ve 1. sınıf okuma öğretimi kitaplarında yer alan kelimeler taranmıştır. Bu kelimeler arasından çocukların günlük yaşantılarında aşına oldukları kelimeler seçilerek test içeriğine alınmıştır.

İkinci Aşama: Geçerlilik Hesaplamaları

Görünüş Geçerliliği

Görünüş geçerliğinin ilk aşaması araştırmacı tarafından mantıksal tasarımla sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından işitsel işleme becerilerine yönelik ses ve kelime listeleri hazırlanmıştır. Listeler uzman görüşüne sunulmuş, alınan geri bildirimlere göre her listede düzenlemeler yapılarak görünüş geçerliği sağlanmıştır (Şencan, 2005).

Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliği sınanması için hazırlanmış olan listelerdeki kelime ve ses kayıtları için 7 alan uzmanından görüş alınmıştır. Lawshe tekniği ile (Çam ve Baysan-Arabacı, 2010; Yurdugül, 2005) uzmanlardan, yarı yapılandırılmış görüşme formunda uygun, uygun değil ve değiştirilerek kullanılabilir şeklinde görüş sorulmuş; elde edilen nitel veriler, kodlanarak puana dönüştürülmüştür. Böylelikle maddelerinin her biri için kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. İşitsel işleme becerilerine yönelik 22 listenin her birinin kapsam geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla 7 alan uzmanı tarafından değerlendirme yapılmıştır. 7 alan uzmanına gönderilen listeler için $p < 0.05$ anlamlılık düzeyine göre kapsam geçerlilik oranının (KGO) minimum değeri 0.99 olarak kabul edilmiş (Venezio ve Hooper, 1997; Akt. Yurdagül, 2005); bu değer altında kalan maddeler çıkarılmıştır. Buna göre

1. Çevresel sesleri tanıma listesinde 15 ses yer almaktadır. Alan uzmanlarına dinletilen ve uygun görülmeyen 1 ses listeden çıkartılmıştır (KGO=0.71). Kalan 14 ses için yeniden hazırlanan listedeki tüm sesler uygun görülmüştür (KGO=1.00).

2. Çevresel seslerin yerini yönünü tahmin etme listesinde 10 ses yer almaktadır. Bu sesler alan uzmanlarına dinletilmiş ve uygun görülmeyen 1 ses listeden çıkartılmıştır (KGO=0.71). Kalan 9 ses için yeniden hazırlanan listede tüm sesler uygun görülmüştür (KGO=1.00).
3. Aynı kelime çiftlerini ayırt etme için hazırlanan listede 30 kelime çiftinden aynı olanların ayırt edilmesi istenmiş; bu kelime çiftleri alan uzmanlarına verilerek ve uygun görülmeyen 1 kelime çifti listeden çıkartılmıştır (KGO=0.71). Kalan 29 kelime çifti için yeniden hazırlanan listedeki tüm kelime çiftleri uygun görülmüştür (KGO=1.00).
4. Hedef kelimeyi fark etme listesinde 50 kelimenin arasından “Alet” kelimesini bulunması istenmiş; kelime listesi alan uzmanlarına verilerek görüşleri alınmıştır. Listedeki tüm kelimeler uygun görülmüştür (KGO=1.00).
5. Ses bilgisel farkındalık alt boyutunda MEB Talim Terbiye Kurulu (2016) tarafından İlköğretim 1. Sınıf Türkçe ders programındaki 6 ses grubunun ilk sesleri (e, i, k, m, ç, f) alınmış ve aynı sesle başlayan ve aynı sesle biten kelime listelerinin oluşturulmasında kullanılmıştır. Ses bilgisel farkındalık alt boyutunda 12 liste hazırlanmıştır. Her listeye 10 kelime alınmıştır; bu kelimelerin 3 tanesi istenen ses özelliğine uygun olup 7 tanesi farklı sesle başlayan kelimelerdir. Kelimeler uzmanlarına verilerek görüşleri alınmıştır. Listelerde yer alan tüm kelimeler uygun görülmüş ve 12 adet “ses bilgisel farkındalık listesi” bu haliyle düzenlenmiştir (KGO=1.00).
6. İşitsel bellek listelerine, 16 diziden oluşan sıralı rakam listesi, 10 diziden oluşan ters sıralı rakam listesi, 10 diziden oluşan sıralı kelime listesi ve 6 metin-soru dizisinden oluşan metin listesi olmak üzere 4 liste hazırlanmıştır.

Rakam dizisini sıralı söyleme listesindeki 6 dizi alan uzmanları tarafından uygun görülmeyle (KGO=0.14) listeden çıkarılmış; kalan 10 rakam dizisi ile liste yeniden düzenlenmiştir (KGO=1.00).

Rakam dizisini tersten sıralı söyleme listesindeki 3 dizi, alan uzmanları tarafından uygun görülmeyle (KGO=0.14) listeden çıkarılmış; kalan 7 rakam dizisi ile liste yeniden düzenlenmiştir (KGO=1.00).

Kelime dizisini sıralı söyleme listesinde yer alan 10 kelime dizisi alan uzmanları tarafından uygun görülmüştür (KGO=1.00).

Metin hatırlama listesinde yer alan 10 kelime dizisi alan uzmanları tarafından uygun görülmüştür (KGO=1.00).

7. İşitsel ardışıklık listelerinde, cümle listesi ve görev dizisi listesi hazırlanmıştır. Cümleyi tekrar etme listesinde yer alan 12 cümle, alan uzmanları tarafından uygun görülmüştür (KGO=1.00). Ardışık görev listesinde ise 9 görev dizisi belirlenmiş; alan uzmanları tarafından uygun görülmeyen 1 görev listeden çıkartılmış (KGO=0.71); kalan 8 görev için yeniden hazırlanan listedeki tüm kelime çiftleri uygun görülmüştür (KGO=1.00).

7 uzman için kapsam geçerlik ölçütleri doğrultusunda $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde minimum kapsam geçerlik ölçütleri amaç, içerik ve tasarım boyutlarında 0.99 üzeri değere ulaşmış ve 22 adet listenin değerlendirilmesi sonucunda kapsam geçerlik oranı $>$ kapsam geçerlik indeksi sağlandığından kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Yapı Geçerliliği

Geçerlilik bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan ölçebilme derecesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; De Vellis, 2014; Fraenkel, Wallen, ve Hyun, 2015; Karakoç ve Dönmez, 2014; Sönmez ve Alacapınar, 2017). Araştırmacı tarafından geliştirilen İŞTE'nin 48-70 aylık çocukların işitsel işleme becerilerini değerlendirebilen bir araç olarak ölçme derecesini belirlemek amacıyla geçerlilik analizleri yapılmıştır.

İŞTE faktör analizi işlemleri öncesinde örneklem büyüklüğünün uygunluğunu belirleyebilmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi yapılmıştır. KMO test sonucunun 0.60'dan büyük olması faktör analizi için uygunluk göstergesidir.

Tablo 2. 48-70 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi (İŞTE)'nin Faktör Analizine Uygunluğuna Dair Veriler

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0.88
Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği		
Bartlett Testi	Ki-Kare	6905.36
	Sd	231
	P	0.00
Cronbach's Alpha		0.78

Tablo 2'de görüldüğü gibi KMO değeri 0.88 olarak tespit edilmiştir ve bu değer ile örneklem büyüklüğünün "iyi" (Alpar, 2013) olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca Bartlett Küresellik testi sonuçları incelendiğinde ki-kare değerinin ($\chi^2_{(231)} = 6905.36; p < 0.01$) anlamlı olduğunu göstermektedir. Cronbach's Alpha değeri 0.78 olduğundan verilerinin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Büyüköztürk (2010) faktör yük değerinin 0.70 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Ölçek maddelerinin hangi başlıklar altında gruplanabileceğini saptamak için açımlayıcı faktör analizi yöntemlerinden Temel Bileşenler Analizi yöntemi kullanılır (Şencan, 2005; Tavşancıl, 2002). Birden fazla faktör (alt boyut) ortaya çıkarmak amaçlanıyorsa, dik açılı döndürme biçimlerinden biri olan Varimax Rotasyonu yapılır (Şencan, 2005). İŞTE faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir.

Tablo 3 . İŞTE Faktör Yapıları

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans
Faktör 1	7.27	33.04	33.04
Faktör 2	3.27	14.84	47.88
Faktör 3	1.87	8.48	56.36
Faktör 4	1.35	6.15	62.51
Faktör 5	1.12	5.33	67.84

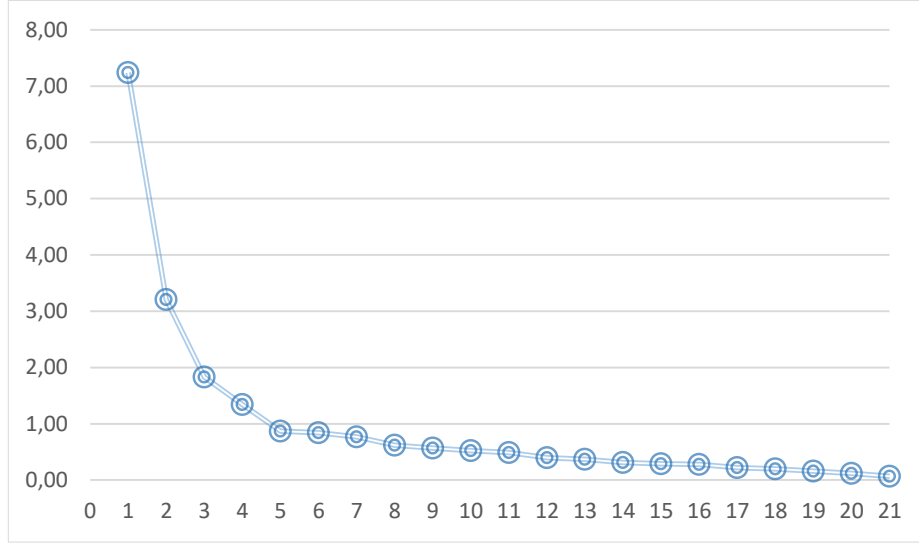
Tablo 3’de açımlayıcı faktör analizi sonucunda İŞTE’yi oluşturan 22 liste için öz değeri 1’in üzerinde 5 bileşen olduğu görülmektedir. Toplam varyansın %33.04’ünü birinci, %14.84’ünü ikinci, %8.48’ini üçüncü, %6.15’ini dördüncü, %5.33’ünü beşinci bileşenin açıkladığı, toplam varyansa ise %67.84 oranında katkı sağladığı görülmektedir.

İŞTE’nin faktör sayısı belirlendikten sonra maddelerin faktörlere dağılımları incelenmiştir. Maddelerin hangi faktörde güçlü korelasyonunun olduğunu belirlemek için döndürülmüş bileşenler matrisi (rotated component matrix) oluşturularak maddelerin binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Yapılan döndürülmüş Bileşenler matrisinde en düşük faktör değeri 0.52 bulunmuştur. Şencan (2005) tarafında belirtildiğine göre Kim Yin faktör yükü değerinin örneklem büyüklüğü ile ilişkili olduğunu söylemektedir. Buna göre, faktör yükü 0.30 olan maddelerin ölçeğe alınması için örneklem büyüklüğünün en az 350 kişi; 0.40 faktör yükü için 200 kişi; 0.50 faktör yükü için 120 kişi; 0.60 faktör yükü için 85 kişi ; 0.70 faktör yükü için 60 kişilik bir örneklemin yeterli olacağı ifade edilmiştir. Çalışmanın örneklem grubu 502 olup en düşük faktör yürü 0.52’dir. Yapılan analiz sonucunda 5. faktörün tek maddeden oluştuğu görülmüş ve bu nedenle madde testten çıkartılarak faktör analizi işlemleri tekrarlanmıştır.

Tablo 4. İŞTE Tekrarlanan Analizde Faktör Yapıları

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans
Faktör 1	7.24	34.49	34.49
Faktör 2	3.21	15.30	49.79
Faktör 3	1.83	8.67	58.46
Faktör 4	1.34	6.38	64.85

Tablo 4’de tekrarlanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda İŞTE’yi oluşturan 21 madde için öz değeri 1’in üzerinde 4 bileşen olduğu görülmektedir. Toplam varyansın %33.49’unu birinci, %15.30’unu ikinci, %8.67’sini üçüncü, %6.38’ini dördüncü bileşenin açıkladığı, toplam varyansa ise %64.85 oranında katkı sağladığı görülmektedir.



Şekil 1. İŞTE Dağılım Grafiği

Şekil 1’de görüldüğü gibi, İŞTE’deki dört faktörün öz değerleri sırasıyla faktör 1 için 7.24; faktör 2 için 3.21; faktör 3 için 1.83 ve faktör 4 için 1.34’tür. Öz değeri 1 ve 1 den fazla ($\lambda \geq 1$) olan 4 faktör olduğundan bu dört faktör seçilmiştir.

Tablo 5. İŞTE Tekrarlanan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu

Maddeler	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri			
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
“ç” sesi ile biten kelimeler	0.90			
“m” sesi ile biten kelimeler	0.90			
“f” sesi ile biten kelimeler	0.87			
“k” sesi ile biten kelimeler	0.87			
“i” sesi ile biten kelimeler	0.79			
“e” sesi ile biten kelimeler	0.73			
“e” sesi ile başlayan kelimeler		0.80		
“k” sesi ile başlayan kelimeler		0.78		

Tablo 5. İŞTE Tekrarlanan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu-devamı

Maddeler	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri			
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
“i” sesi ile başlayan kelimeler	0.70			
“m” sesi ile başlayan kelimeler	0.68			
“ç” sesi ile başlayan kelimeler	0.59			
“f” sesi ile başlayan kelimeler	0.52			
Kelime dizisi tekrarlama			0.79	
Söyleneni sıra ile yapma			0.67	
Rakam dizisini sıralı söyleme			0.66	
Kelime dizisini sıralı söyleme			0.64	
Metin hatırlama			0.62	
Rakam dizisini tersten sıralı söyleme			0.52	
Sesin yerini/yönünü tahmin etme				0.74
Çevresel sesleri tanıma				0.68
Aynı kelime çiftlerini fark etme				0.62

Tablo 5’de yapılan analiz sonucunda “ç” sesi ile biten kelimeler, “m” sesi ile biten kelimeler, “f” sesi ile biten kelimeler, “k” sesi ile biten kelimeler, “i” sesi ile biten kelimeler, “e” sesi ile biten kelimeler maddelerinin birinci faktörde; “e” sesi ile başlayan kelimeler, “k” sesi ile başlayan kelimeler, “i” sesi ile başlayan kelimeler, “m” sesi ile başlayan kelimeler, “ç” sesi ile başlayan kelimeler, “f” sesi ile başlayan kelimeler maddelerinin ikinci faktörde; Kelime dizisi tekrarlama, Söyleneni sıra ile yapma, Rakam dizisini sıralı söyleme, Metin hatırlama, Rakam dizisini tersten sıralı söyleme maddelerinin üçüncü faktörde; Sesin yerini/yönünü tahmin etme, Çevresel sesleri tanıma, Aynı kelime çiftlerini fark etme maddelerinin dördüncü faktör altında toplandığı görülmektedir. Faktör yük değerlerinin birinci faktör için 0.90 ile 0.73 arasında; ikinci faktör için 0.80 ile 0.52 arasında; üçüncü faktör için 0.79 ile 0.52 arasında; dördüncü faktör için 0.74 ile 0.62 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yük değerlerinin “ç” sesi ile başlayan kelimeler, “f” sesi ile başlayan kelimeler ve Rakam dizisini tersten sıralı söyleme maddeleri dışında iyiden mükemmele doğru nitelendirilebilir (Comrey ve Lee, 1992).

Literatür taramasında elde edilen bilgiler ışığında belirlenen 4 faktör, içeriklerine uygun bir şekilde yeniden isimlendirilmiştir.

Tablo 6. İŞTE Alt Faktörlerinin Korelasyon Matrisi

Faktör	Faktör 1: Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Başlayanlar	Faktör 2: Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Bitenler	Faktör 3: Kısa Süreli İşitsel Bellek	Faktör 4: İşitsel Ayırt etme	Toplam
Faktör 1: Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Başlayanlar	1	0.31**	0.17**	0.40**	0.54**
Faktör 2: Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Bitenler		1	0.60**	0.33**	0.82**
Faktör 3: Kısa Süreli İşitsel Bellek			1	0.18**	0.79**
Faktör 4: İşitsel Ayırt etme				1	0.63**
Toplam					1

**p<0,01

Tablo 6'da görüldüğü gibi Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi alt boyutları arasında ve toplam testle pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar İŞTE'nin yapı geçerliliğine ilişkin kanıt olarak gösterilebilir.

Üçüncü Aşama: Güvenirlilik Hesaplamaları

Güvenirlilik, bireylerin test maddelerine verdikleri tutarlılık olarak tanımlanmaktadır. Testin ölçek istediği özelliği ne derece ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2016; DeVellis, 2014; Sönmez ve Alacapınar, 2017).

İç Tutarlılık Güvenirliliği

Yapılan faktör analizleri sonucunda 21 madde ile son hali verilen İŞTE'nin alt boyutları ve tamamına ilişkin Cronbach alpha güvenirlilik analizleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. İŞTE Güvenirlilik İstatistiği

Faktör	Cronbach's Alpha
Faktör 1: Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Başlayanlar	0.84
Faktör 2: Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Bitenler	0.86
Faktör 3: Kısa Süreli İşitsel Bellek	0.94
Faktör 4: İşitsel Ayırt Etme	0.78
İŞTE	0.88

Tablo 7'de görüldüğü gibi Cronbach Alpha değeri Faktör 1 için 0.84; Faktör 2 için 0.86; Faktör 3 için 0.94; Faktör 4 için 0.78 ve testin tamamı için ,88 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerinin 0.70'in üzerinde olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu durum testin güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. İŞTE Madde-Kalan ve Madde-Toplam Korelasyonları

	Madde- korelasyonu	kalan	Madde-toplam korelasyonu
“e” sesi ile başlayan kelimeler	0.46		0.50
“i” sesi ile başlayan kelimeler	0.46		0.53
“k” sesi ile başlayan kelimeler	0.56		0.61
“m” sesi ile başlayan kelimeler	0.66		0.70
“ç” sesi ile başlayan kelimeler	0.68		0.71
“f” sesi ile başlayan kelimeler	0.66		0.71
“e” sesi ile biten kelimeler	0.53		0.59
“i” sesi ile biten kelimeler	0.55		0.61
“k” sesi ile biten kelimeler	0.63		0.68
“m” sesi ile biten kelimeler	0.68		0.73
“ç” sesi ile biten kelimeler	0.72		0.76
“f” sesi ile biten kelimeler	0.70		0.74
Rakam dizisini sıralı söyleme	0.36		0.41
Rakam dizisini tersten sıralı söyleme	0.56		0.59
Kelime dizisini sıralı söyleme	0.42		0.47
Metin hatırlama	0.44		0.54
Kelime dizisi tekrarlama	0.29		0.37
Söyleneni sıra ile yapma	0.36		0.39
Çevresel sesleri tanıma	0.22		0.29
Sesin yerini/yönünü tahmin etme	0.35		0.39
Aynı kelime çiftlerini fark etme	0.27		0.42

Tablo 8.’de her bir madde kalan ve madde toplam puan korelasyonu hesaplamalarında 21 maddenin de korelasyonunun $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı oldukları görülmüştür.

Tablo 9. İŞTE Ayırt Edicilik Hesaplamaları

	Grup	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
“e” sesi ile başlayan kelimeler	Alt Grup	136	6.76	2.19	270	-11.44	0.00
	Üst Grup	136	9.32	1.40			
“i” sesi ile başlayan kelimeler	Alt Grup	136	6.40	2.13	270	-14.96	0.00
	Üst Grup	136	9.39	,92			
“k” sesi ile başlayan kelimeler	Alt Grup	136	5.07	3.41	270	-14.01	0.00
	Üst Grup	136	9.35	,99			
“m” sesi ile başlayan kelimeler	Alt Grup	136	4.20	3.39	270	-16.39	0.00
	Üst Grup	136	9.27	1.21			

Tablo 9. İŞTE Ayırt Edicilik Hesaplamaları-devamı

	Grup	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
“ç” sesi ile başlayan kelimeler	Alt Grup	136	3.11	3.31	270	-20.77	0.00
	Üst Grup	136	9.40	1.20			
“f” sesi ile başlayan kelimeler	Alt Grup	136	2.77	3.12	270	-20.64	0.00
	Üst Grup	136	8.78	1.33			
“e” sesi ile biten kelimeler	Alt Grup	136	4.03	3.07	270	-13.07	0.00
	Üst Grup	136	8.11	1.94			
“ı” sesi ile biten kelimeler	Alt Grup	136	4.27	3.21	270	-13.74	0.00
	Üst Grup	136	8.50	1.59			
“k” sesi ile biten kelimeler	Alt Grup	136	2.80	2.97	270	-18.19	0.00
	Üst Grup	136	8.25	1.83			
“m” sesi ile biten kelimeler	Alt Grup	136	2.18	2.70	270	-20.50	0.00
	Üst Grup	136	8.11	2.01			
“ç” sesi ile biten kelimeler	Alt Grup	136	2.37	2.70	270	-25.3	0.00
	Üst Grup	136	8.74	1.49			
“f” sesi ile biten kelimeler	Alt Grup	136	2.10	2.68	270	-24.88	0.00
	Üst Grup	136	8.48	1.32			
Rakam dizisini sıralı söyleme	Alt Grup	136	3.90	2.25	270	-8.93	0.00
	Üst Grup	136	6.18	1.94			
Rakam dizisini tersten söyleme	Alt Grup	136	,73	1.13	270	-14.49	0.00
	Üst Grup	136	3.00	1.43			
Kelime dizisini sıralı söyleme	Alt Grup	136	3.43	2.47	270	-10.03	0.00
	Üst Grup	136	6.32	2.27			
Metin hatırlama	Alt Grup	136	7.42	4.84	270	-13.06	0.00
	Üst Grup	136	13.79	2.98			
Kelime dizisi tekrarlama	Alt Grup	136	7.54	3.78	270	-8.52	0.00
	Üst Grup	136	10.67	2.01			
Söylenen sıra ile yapma	Alt Grup	136	3.00	2.57	270	-6.99	0.00
	Üst Grup	136	5.02	2.18			
Çevresel sesleri tanıma	Alt Grup	136	7.74	2.87	270	-5.15	0.00
	Üst Grup	136	9.34	2.18			
Sesin yerini/ yönünü tahmin etme	Alt Grup	136	4.68	1.75	270	-8.49	0.00
	Üst Grup	136	6.44	1.67			
Aynı kelime çiftlerini fark etme	Alt Grup	136	27.46	7.60	270	-8.31	0.00
	Üst Grup	136	27.30	2.98			

Tablo 9’da 21 maddenin ayırt edicilik güçleri saptanmıştır. Testten elde edilen ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanarak alt ve üst %27’lik dilime yer alan grupların puan ortalamalarının t değerleri hesaplanarak madde ayırt edicilik güçleri elde edilmiştir. İŞTE puanları alt ve üst grupları arasında yapılan t testinde bütün maddeler $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Cronbach Alpha güvenilirliği ve madde analizleri işlemlerine ilişkin elde edilen sonuçlar İŞTE’nin iç tutarlılık güvenilirliğine kanıt olarak gösterilebilir.

Zamana Karşı Değişmezlik Güvenilirliği

Bu güvenilirlik analizi ile hazırlanan ölçeğin, uygulamadan uygulamaya tutarlı sonuçlar verebilme, zamana göre değişmezlik gösterebilme gücü incelenir (Çam ve Arabacı, 2010). İŞTE, 33 kişilik bir örneklem grubuna uygulanmış, 5 hafta sonra aynı gruba tekrar uygulama yapılmıştır. Tavşancıl (2002) iki ölçüm arasında dört-altı haftalık bir sürenin yeterli olacağını belirtmektedir.

Tablo 10. İŞTE Kararlılık Hesaplamaları

Faktörler	Grup	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Faktör 1: Ses Bilgisel Farkındalık Aynı Sesle Başlayanlar	Test	33	33.63	5.75	32	-0.47	0.64
	Tekrar Test	33	39.75	5.69			
Faktör 2: Ses Bilgisel Farkındalık Aynı Sesle Bitenler	Test	33	47.87	10.55	32	1.01	0.32
	Tekrar Test	33	47.12	10.91			
Faktör 3: Kısa Süreli İşitsel Bellek	Test	33	36.48	13.70	32	-0.39	0.70
	Tekrar Test	33	36.75	14.30			
Faktör 4: İşitsel Ayırt etme	Test	33	37.15	9.98	32	-10.46	0.15
	Tekrar Test	33	37.67	9.28			
İŞTE	Test	33	161.15	27.93	32	3.03	0.76
	Tekrar Test	33	161.30	28.37			

Tablo 10'da 5 hafta arayla yapılan iki ölçüm puanları arasında farklılık eşleştirilmiş grup farkları testi ile incelenmiş, anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 11. İŞTE Zamana Karşı Değişmezlik Katsayısı Hesaplamaları

Faktörler	N	r	p
Faktör 1: Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Başlayanlar	33	0.97	0.00
Faktör 2: Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Bitenler	33	0.92	0.00
Faktör 3: Kısa Süreli İşitsel Bellek	33	0.96	0.00
Faktör 4: İşitsel Ayırt Etme	33	0.98	0.00
İŞTE	33	0.99	0.00

Tablo 11'de 5 hafta arayla yapılan iki ölçüm arasındaki korelasyona bakılarak, güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Şencan (2005) bu korelasyon katsayısının en az 0.80 olması gerektiğini belirtmektedir. İŞTE zamana karşı değişmezlik katsayıları 0.80'in üzerindedir.

İŞTE'nin 5 hafta arayla 33 kişilik gruba uygulanmasından elde edilen puanlarla yapılan eşleştirilmiş grup farkları testi ve korelasyon katsayılarından elde edilen zamana karşı değişmezlik katsayısı ile ilgili bulgular zamana karşı değişmezlik güvenilirliğine kanıt olarak gösterilebilir.

Benzer Ölçek Güvenilirliği

Bir testin puanlarının testin ölçtüğü özelliklerle ilgili olduğu düşünülen bir başka ölçme sonuçları ile korelasyonu benzer ölçek güvenilirliğini göstermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016). İŞTE'nin benzer ölçek güvenilirliğini sınamak amacıyla Erken

Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)-Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MİHÖ)-Uygulama Formu: Ses Çalışmaları Alt Ölçeği ile 30 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Elde edilen puanlar İŞTE Aynı Sesle Başlayan Kelimeler ve Aynı Sesle Biten Kelimeler Alt Testleri (İŞTE1-2) puanları ve toplam puanlarla karşılaştırılmıştır.

Tablo 12. İŞTE Benzer Ölçek Karşılaştırmaları

Grup	N	\bar{x}	SS	R	p
İŞTE Toplam	30	149.17	43.62	0.79	0.00
EOBDA-Ses	30	30.97	13.34		
İŞTE 1-2	30	82.40	33.27	0.80	0.00
EOBDA-Ses	30	90.97	13.37		
İŞTE Toplam	30	149.17	43.62	0.81	0.00
MİHÖ-Ses	30	4.07	2.39		
İŞTE 1-2	30	82.40	33.27	0.88	0.00
MİHÖ-Ses	30	4.06	2.39		

Tablo 12’de İŞTE Aynı Sesle Başlayan Kelimeler ve Aynı Sesle Biten Kelimeler Alt Testleri (İŞTE1-2) puanları ve toplam puanları ile Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)-Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MİHÖ)-Uygulama Formu: Ses Çalışmaları Alt Ölçeği puanları arasındaki korelasyon analizi görülmektedir. İŞTE Toplam puanları ile EOBDA-Ses arasında $p < 0.01$ düzeyinde ($r = 0.79$); İŞTE Aynı Sesle Başlayan Kelimeler ve Aynı Sesle Biten Kelimeler Alt Testleri (İŞTE1-2) puanları ile EOBDA-Ses arasında $p < 0.01$ düzeyinde ($r = 0.80$); İŞTE Toplam puanları ile MİHÖ-Ses arasında $p < 0.01$ düzeyinde ($r = 0.81$); İŞTE Aynı Sesle Başlayan Kelimeler ve Aynı Sesle Biten Kelimeler Alt Testleri (İŞTE1-2) puanları ile MİHÖ-Ses arasında $p < 0.01$ düzeyinde ($r = 0.88$) anlamlı bir korelasyon olduğu görülmektedir.

Ayrıca İŞTE’nin benzer ölçek güvenilirliği Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (SİMİBT) ile de sınanmıştır. 30 kişilik bir guruba her iki test ve alt ölçekleri uygulanmış ve puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 13. İŞTE – SİMİBT Benzer Ölçek Karşılaştırmaları

	Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Başlayanlar	Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Bitenler	Kısa Süreli İşitsel Bellek	İşitsel Ayırt Etme	İŞTE	
SİMİBT	r	0.56	0.74	0.64	0.50	0.85
	p	0.00	0.00	0.00	0.01	0.00
	N	30	30	30	30	30

Tablo 13’de İŞTE alt testleri ve SİMİBT toplam puanları arasındaki korelasyon analizi görülmektedir. İŞTE Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Başlayanlar Alt Testi ile SİMİBT arasında $p<0.01$ düzeyinde ($r=0.56$) düzeyinde anlamlı bir korelasyon olduğu görülmektedir. İŞTE Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Bitenler Alt Testi ile SİMİBT arasında $p<0.01$ düzeyinde ($r=0.74$) düzeyinde anlamlı bir korelasyon olduğu görülmektedir. İŞTE Kısa Süreli İşitsel Bellek Alt Testi ile SİMİBT arasında $p<0.01$ düzeyinde ($r=0.64$) düzeyinde anlamlı bir korelasyon olduğu görülmektedir. İŞTE İşitsel Ayırt Etme Alt Testi ile SİMİBT $p<0.01$ düzeyinde ($r=0.85$) düzeyinde anlamlı bir korelasyon olduğu görülmektedir. İŞTE ile SİMİBT arasında $p<0.01$ düzeyinde ($r=0.50$) düzeyinde anlamlı bir korelasyon olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular benzer ölçek güvenilirliğine kanıt gösterilebilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

48-72 aylık işitme engeli olmayan çocuklar için geliştirilen Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi (İŞTE)’nin geçerlik güvenilirlik çalışmasının yapılmasını amaçlayan çalışmaya sonuç ve tartışma bu bölümde sunulmuştur.

Öncelikli olarak, Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi (İŞTE)’nin yüzey ve kapsam geçerliliği saptanmıştır. İşitsel farkındalık (seslerin fark edilmesi), işitsel ayırım (sesleri arasındaki farklılığı ayırt etme), işitsel lokalizasyon (seslerin yerini belirleme), işitsel bellek (zihinde depolama ve geri çağırma), işitsel ardışıklık (uyarıları belli bir düzen içinde hatırlayabilme), ses bilgisel farkındalık (sesli ve sessiz fonem kullanımı); işitsel dikkat (hedef sesleri fark etme) alt boyutlarında 22 liste şeklinde tasarlanmıştır. Testin yüzey geçerliliği araştırmacı ve 7 alan uzmanından alınan görüşlerle değerlendirilmiştir. Alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda İŞTE içeriğindeki kapsam geçerlik oranı > kapsam geçerlik indeksi oranını sağlayan 22 listenin kapsam geçerliliği istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ardından, İŞTE, 48-60 aylık 2011 doğumlu 100 kız, 101 erkek çocuk; 61-72 aylık 2010 doğumlu 151 kız, 150 erkek çocuk olmak üzere 48-72 aylık 502 çocuğa uygulanmıştır (Tablo 1).

Açımlayıcı faktör analizi işlemlerine geçebilmek için örneklem büyüklüğünün uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ile 0.88 olarak tespit edilmiştir (Tablo 2) ve bu değer ile örneklem büyüklüğünün “iyi” olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca Bartlett Küresellik testi sonuçları i ki-kare değerinin ($\chi^2_{(231)} = 6905.36$; $p<0.01$) anlamlı olduğunu göstermektedir (Tablo 2). Cronbach Alpha değeri 0.78 olduğundan verilerinin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2010).

İŞTE faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax)

seçilmiştir (Şencan 2005. Tavşancıl, 2002). Yapılan faktör analizi sonrasında listelerin öz değeri 1 ve 1'in üzerinde 5 grupta kümelenildiği görülmüştür (Tablo 3). Toplam varyansın %33.04'ünü birinci, %14.84'ünü ikinci, %8.48'ini üçüncü, %6.15'ini dördüncü, %5.33'ünü beşinci bileşenin açıkladığı, toplam varyansa ise %67.84 oranında katkı sağladığı bulunmuş, beşinci bileşenin tek listeden oluşması nedeniyle testten çıkartılarak işlemler tekrarlanmıştır.

Tekrarlanan açımlayıcı faktör analizi sonunda İŞTE'yi oluşturan 21 madde için öz değeri 1'in üzerinde 4 bileşen bulunmuştur (Tablo 4). Toplam varyansın %33.49'unu birinci, %15.30'unu ikinci, %8.67'sini üçüncü, %6.38'ini dördüncü bileşenin açıklamakta, toplam varyansa ise %64.84 oranında katkı sağlamaktadır. İŞTE'deki dört faktörün öz değerleri sırasıyla faktör 1 için 7.24; faktör 2 için 3.21; faktör 3 için 1.83 ve faktör 4 için 1.34'tür. Öz değeri 1 ve 1 den fazla ($\lambda \geq 1$) olan 4 faktör olduğundan bu dört faktör seçilmiştir. Literatür taramasından elde edilen bilgiler ışığında belirlenen 4 faktör yeniden isimlendirilmiştir (Faktör 1: Ses Bilgisel Farkındalık:Aynı Sesle Başlayanlar, Faktör 2: Ses Bilgisel Farkındalık:Aynı Sesle Bitenler; Faktör 3:Kısa Süreli İşitsel Bellek, Faktör 4: İşitsel Ayırt Etme).

İç tutarlılık güvenilirliğinin sınanmasında, Cronbach Alpha değeri Faktör 1 için 0.84; Faktör 2 için 0.86; Faktör 3 için 0.94; Faktör 4 için 0.78 ve testin tamamı için 0.88 olarak hesaplanmıştır (Tablo 7). Değerler testin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

İŞTE madde kalan ve madde toplam puan korelasyonu hesaplamalarında 21 maddenin de korelasyonunun $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı oldukları görülmüş (Tablo 8); alt ve üst %27'lik dilimlerde yer alan puan grupları arasında yapılan t testinde bütün maddeler $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Tablo 9).

Zamana göre değişmezlik güvenilirliğinin sınanması için İŞTE 5 hafta ara ile 33 öğrencilik bir gruba uygulanmış ve iki ölçüm puanları arasında farklılık eşleştirilmiş grup farkları testi ile incelenmiş, anlamlı bir farklılık bulunamamış (Tablo 10); ayrıca zamana göre değişmezlik katsayısı hesaplamaları için iki ölçüm arasındaki korelasyona bakılarak belirlenen güvenilirlik katsayıları da 0.80'in üzerinde bulunmuştur (Tablo 11).

Testin benzer ölçek güvenilirliği için Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)-Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MİHÖ)-Uygulama Formu: Ses Çalışmaları Alt Ölçeği ile 30 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Elde edilen puanlar İŞTE Aynı Sesle Başlayan Kelimeler ve Aynı Sesle Biten Kelimeler Alt Testleri (İŞTE1-2) puanları ve toplam puanlarla karşılaştırılmıştır. İŞTE Toplam puanları ile EOBDA-Ses arasında $p < 0.01$ düzeyinde ($r=0.79$); İŞTE Aynı Sesle Başlayan Kelimeler

ve Aynı Sesle Biten Kelimeler Alt Testleri (İŞTE1-2) puanları ile EOBDA-Ses arasında $p < 0.01$ düzeyinde ($r=0.80$); İŞTE Toplam puanları ile MİHÖ-Ses arasında $p < 0.01$ düzeyinde ($r=0.81$); İŞTE Aynı Sesle Başlayan Kelimeler ve Aynı Sesle Biten Kelimeler Alt Testleri (İŞTE1-2) puanları ile MİHÖ-Ses arasında $p < 0.01$ düzeyinde ($r=0.88$) anlamlı bir korelasyon olduğu bulunmuştur (Tablo 12).

Elde edilen bulgular Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi'nin geçerlik ve güvenilirliğine kanıt gösterilebilecek niteliktedir. İŞTE 4 faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır.

- (1) Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Başlayanlar Alt Testi aritmetik ortalaması 37.63. standart sapması 12.74'dür. Alt Testten alınan minimum puan 11. 00 maksimum puan 60.00'dır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.84'tür.
- (2) Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Bitenler Alt Testi aritmetik ortalaması 43.76. standart sapması 17.01. Alt Testten alınan minimum puan 0. 00 maksimum puan 60.00'dır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.86'dır.
- (3) Kısa Süreli İşitsel Belek Alt Testi aritmetik ortalaması 33.44. standart sapması 11.28'dir. Alt Testten alınan minimum puan 0. 00 maksimum puan 53.00'dır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.94'tür.
- (4) İşitsel Ayırt Etme Alt Testi aritmetik ortalaması 34.25. standart sapması 7.28'dir. Alt Testten alınan minimum puan 0. 00 maksimum puan 51.00'dır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.78'dir. İŞTE aritmetik ortalaması 148.42. standart sapması 1.58'dir. Testten alınan minimum puan 60.00 maksimum puan 215.00'dır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.88'dir.

Çevremizi anlamak ve yorumlamak duyuşal verilerin bir dizi işlemde geçirilerek algılanmasını gerektiren aktif bir süreçtir (Bulduk, 2014; May, 2007). Çevresel uyanları almak ve bu uyanın enerjisini elektrokimyasal bir potansiyele dönüştürmek; ardından bu bilgiyi merkezi sinir sistemine taşımak ve bu uyanı analiz ederek işlemek temel duyuşal işlevlerdendir (Küçüköğlü ve Tunçeli, 2019). Sesleri yeterli ve doğru şekilde işitebilen, bu seslerin benzerlik ya da farklılıklarını fark edebilen çocukların okumayı öğrenmesi daha kolay olacaktır (Oktay, 2010). Dinleme, anlama ve kavrama becerileri, okuduğunu anlama becerilerinin ön koşullarındandır ve bu nedenle erken okuryazarlık becerileri açısından önemlidir (Kuru ve Koç Tüylü, 2019). Bu nedenle çocukların erken okuma becerileri ve hazır bulunuşlukları değerlendirilirken işitsel işleme becerilerinin de değerlendirilmesi önemlidir.

Okul öncesi eğitim programında (MEB, 2013), okuma ve yazı farkındalığı ve ses bilgisel farkındalık becerilerinin gelişimin desteklemek üzere kazanım ve göstergeleri yer almaktadır. Bu beceriler çocukların dil gelişimleri ve okumaya hazırlık çalışmaları için önemli bir temel oluşturmaktadır. Konu ile ilgili alan yazında yer alan çalışmalar, işitsel işleme becerilerinin ve alt boyutlarının desteklenmesinin önemini ve eğitim ortamındaki yansımalarını ortaya koymaktadır.

Vanvooren, Poelmans, De Vos, Ghesquière ve Wouters (2017) 87 anasınıfı öğrencisi ile yaptıkları boylamsal çalışmada anaokulunda bu becerilere ilişkin gösterdikleri performans ile ses bilgisel farkındalık ve okur yazarlık arasında ilişki olduğunu belirtmektedir. White-Schwoch, Carr, Thompson, Anderson, Nicol, Bradlow, Zecker ve Kraus (2015) 3-14 yaşlarındaki 112 çocukla yaptıkları çalışmada ünsüz seslerin işlenmesinin erken okuma becerilerinde temel olduğunu ortaya koymuştur. Otaiba ve diğerleri (2008), 286 öğrencinin 17 öğretmeni ile yaptıkları ses bilgisel farkındalık eğitimi ile ilgili olarak 1 eğitim yılı boyunca hergün uygulamalar yapmış ve sonuçları değerlendirmişlerdir. Çalışmanın en çarpıcı bulgularından biri, ses bilgisel farkındalık becerileri açısından bireyselleştirilmiş uygulamaların daha etkili sonuçlar ortaya koymasındadır. Erbay (2013), 204 çocukla yaptığı çalışmada çocukların dikkat toplam becerileri ve genel bilgi, eşleştirme, cümleler ve kelime anlama becerileri ile işitsel muhakeme ve işleme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Niemitalo-Haapola, Haapala, Kujala, Raappana, Kujala ve Jansson-Verkasalo (2017), 2-4 yaş arasında 14 çocukla yaptıkları çalışmada merkezi işitsel işlemede olaya bağlı potansiyeller tarafından sıralanan gelişimsel ve gürültü kaynaklı değişiklikler incelenmiştir. Çalışma sonuçları, gürültünün seslerin kodlanmasını ve yankı belleğini bozduğunu, tüm yaşlarda işitsel ayırt etmeyi bozduğunu ve büyük çocuklar gibi küçük çocukların da gürültünün etkilerine karşı savunmasız olduğunu ortaya koymaktadır. Thompson, Carr, White-Schwoch, Otto-Meyer ve Kraus (2017) 3-5 yaş aralığındaki çocukların öğrenme ortamındaki gürültüden etkilenmeden konuşulanları algılamasına yönelik boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada 59 çocuğun 12 ay süreyle gürültülü ortamda sözcük algılaması, bilişsel yetenekleri ve konuşmaya verdikleri sinirsel tepkileri incelenmiştir. Sonuçlar konuşmacıların tanımlanmasında ve işitsel sahne analizinde merkezi bir rol oynadığı bilinen akustik bir işaret olan temel frekansın işlenmesinde, gürültülü ortamda sözcük algısı ile paralel değişiklikler olduğunu ortaya koymuştur. Gürültülü ortamda sözcük algılanması kısa süreli hafıza ile değil temel frekansların işlenmesi ile ilişkilendirilmiş; daha büyük çocuklar ve yetişkinlerde tespit edilen bu ilişkinin erken çocuklukta da görüldüğü vurgulanmaktadır. Bilir, Bal ve Artan (1993), işitme engelli 5 çocukla yaptıkları deneysel çalışmada öncelikli olarak odyometrik ölçümler yapılmıştır. Çocukların işitme derecelerine uygun frekanstaki müzik aletleri kullanılarak uygulamalar yapılmış ve ses ile kaynağı eşleştirme, ses kaynağını isimlendirebilme, ses kaynağının ismini modeli taklit ederek tekrarlayabilme, işittikleri sese ait sözel

ifade kullanabilme çalışmalarında yaptıkları karşılaştırmalarda son test puanlarının başarı yüzdelerinin ön test puanlarından yüksek olduğunu saptamışlardır.

Alan yazında işitsel algı ve işitsel işleme becerilerini ölçmeye yönelik test materyalleri bulunmaktadır. Erbay (2013), Garder tarafından geliştirilen İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (Test of Auditory Reasoning and Processing Skills-TARPS), ülkemize uyarlanmıştır (İMİBT). Bu testin alt boyutları genel bilgi, matematiksel muhakeme, sözel anlamsızlıklar, sebep bulma, analogik tamamlamalar, anlama, doğrusal yönlendirme, benzersizlikler becerilerini içermektedir.

Martin ve Brownell (2005)'in, İşitsel İşleme Becerileri Testi (Test of Auditory Processing Skills-TAPS) kelime ayırt etme, ses ayırt etme, fonolojik kaynaştırma, rakam sıralı hatırlama, tersten rakam sırası hatırlama, kelime hatırlama, cümle hatırlama, işitsel anlama, işitsel muhakeme alt boyutlarından oluşmaktadır.

Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisinde ses bilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme, yazı farkındalığı öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme alt testleri yer almaktadır.

Sarı ve Aktan Acar (2013)'in, geliştirdikleri Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği, iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme, Kelimelerin başlangıç seslerini ayırt edebilme, İstenilen ses ile yeni kelimeler oluşturabilme, Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme, Sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme, Bir kelimeyi hecelere ayırabilme, Bir kelimedeki bir kelimeyi/bir heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme, Harfleri tanıma alt boyutlarında 8 faktörlü bir yapıya sahiptir.

Tepeli, Er Şahin ve Erbay (2018) tarafından geliştirilen Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (SİMİBT) Genel Bilgi, Aritmetik Muhakeme, Benzerlikler, Sözel Anlamsızlıklar, Analogik Tamamlama ve Nedensel Muhakeme alt testleri ile 6 faktörlü bir yapıya sahiptir.

Alan yazındaki benzer ölçeklerin ortak noktası ses bilgisel farkındalık / fonolojik duyarlılık ile ilgili alt boyutlar içermesidir (Karaman, 2013; Martin ve Brownell, 2005; Sarı ve Aktan Acar , 2013; Tepeli, Er Şahin ve Erbay, 2018). İŞTE bu yapıyla benzer olarak Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Başlayan Kelimeler, Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Biten Kelimeler alt boyutlarına sahiptir. Bu boyutlar özellikle erken okuma becerileri açısından önemlidir. Ayrıca İŞTE içerisinde yer alan Kısa Süreli İşitsel Bellek alt boyutu anlama, bellek ve hatırlama içerikli listeleri ile (Erbay, 2013; Martin ve Brownell, 2005; Tepeli, Er Şahin ve Erbay, 2018) sözel uyarınları tanıma, anlama, ayırt etme ve kısa süreli hafızaya alarak tekrar ifade etme becerilerini de değerlendirmektedir. Bu beceriler öğrenme ortamı içerisinde yönergeleri anlama, ayırt etme ve gereğini yerine getirme açısından

önemlidir. Ayrıca İşitsel Ayırt Etme alt boyutu ile çevresel sesleri tanımak, ayırt etmek ve hedefe odaklanma becerileri açısından önemlidir.

Ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin alan yazında yer alan analiz teknikleri uygulanarak geçerlilik ve güvenilirliği test edilen Okul Öncesi İşitsel İşleme Test (İŞTE'nin) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Aamondt, S., & Wang, S. (2011). *Welcome to Your Child's Brain: How the Mind Grows from Conception to College*. USA: Bloomsbury.
- Akarsu, B. (2017). *Modern Öğretim Teknolojisi ve Materyal Tasarımı*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2005). *Auditory processing disorders*. <http://asha.org/policy> adresinden 12 Haziran 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Ath, S., ve Beyazıt, U. (2015). Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde duyuşal deneyimler. M. Yıldız Bıçakçı içinde, *Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde (0-36 Ay) Gelişim: Duyuların Gelişimi ve Desteklenmesi*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Barker, M., & Purdy, S. (2016). An initial investigation into the validity of a computer-based auditory processing assessment (Feather Squadron). *International Journal of Audiology*, 55, 173-183.
- Baş, T., ve Akturan, U. (2017). *Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Beaty, J., & Pratt, I. (2015). *Early Literacy in Preschool and Kindergarten: A Multicultural Perspective*. USA: Pearson.
- Bellis, T. (2002). *When The Brain Can't Hear: Unraveling The Mystery of Auditory Processing Disorder*. New York: Pocket Books.
- Best, J., & Kahn, J. (2017). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. (O. Küksal, Dü.) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bilavski, E., Shaha-Nissan, K., Pardo, J., Attias, J., & Amir, J. (2016). Hearing outcome of infants with congenital cytomegalovirus and hearing impairment. *ADC Online First*, 1-6.
- Bilir, Ş., Bal, S., & Artan, İ. (1993). Anaokuluna devam eden 5-7 yaş grubundaki ileri derecede işitme özürlü çocukların işitsel algı gelişimlerinin incelenmesi. *Aile ve Toplum*, 1(3), 67-77.
- Boets, B., Wouters, J., van Wieringen, A., & Ghesquire, P. (2007). Auditory processing, speech perception and phonological ability in pre-school children at high-risk for dyslexia: A longitudinal study of the auditory temporal processing theory. *Neuropsychologia*, 45(8), 1608-1620.
- Bulduk, S. (2014). Duyum ve algı. Editör: Sevda Bulduk *Duyum ve Algı Psikolojisi* içinde 1. Bölüm. Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Child, D. (2006). *The Essentials of Factor Analysis*. London: Continuum International Publishing.
- Comrey, A., ve Lee, H. (1992). *A first course in factor analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Çam, M.O., ve Baysan-Arabacı, L. (2010). Tutum ölçeği hazırlamada nitel ve nicel adımlar. *Hemşirelikte Arama ve Geliştirme Dergisi*, 2, 59-71.
- Darıca, N., ve Şipal, F. (2011). *İşitme Engelli Çocuklarda Gelişim Ve Eğitsel Müdahale*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Dekerle, M., Meunier, F., N'Guyen, M.-A., Gillet-Perret, E., Lassus-Sangosse, D., & Donnadieu, S. (2018). Central auditory processing development in primary school children. *International Journal of Phonetics and Audiology*.
- DeVellis, R. (2014). *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar*. (T. Totan, Dü.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erbay, F. (2013). Dikkat toplama ve okuma olgunluğu değişkenlerinin altı yaş çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerilerini yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 413-429.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2015). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: Mc Graw Hill Education.
- Gardner, M. (1993). *Test of Auditory Reasoning And Processing Skills Manual*. Novato: Academic Therapy Publication.
- Girgin, C., ve Kemaloğlu, Y. (2017). İşitme yetersizliği olan çocuklara yönelik eğitim ortamları ve eğitimlerine kullanılan iletişim yaklaşımları. H. Gürgür, & P. Şafak içinde, *İşitme ve Görme Yetersizliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gliner, J., Morgan, G., & Leech, N. (2009). *Research Methods in Applied Settings An Integrated Approach To Design And Analysis*. London: Routledge.
- Guilford, J. (1954). *Psychometric Methods*. New York: Mc Graw Hill.
- İncesulu, A. (2017). İşitme sistemi ve anatomisi. Edt: Zerrin Turan, *İşitmenin Doğası ve Yardımcı Teknolojiler* içinde Bölüm 2. Ankara: Pegem Akademi.

- Karakoç, F., ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*(40), 9-18.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaman, G., ve Güngör-Aytar, A. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541.
- Kemaloğlu, Y. (2017). İşitme yetersizliği: tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenleri. Edt: Hasan Gürgür ve Pınar Şafak. *İşitme ve Görme Yetersizliği* içinde Bölüm 1 Ankara: Pegem Akademi.
- Kujala, T. & Leminen, M. (2017). Low-level neural auditory discrimination dysfunctions in specific language impairment—A review on mismatch negativity findings. *Developmental Cognitive Neuroscience*(28), 65-75.
- Liebenthal, E., Binder, J., Spitzer, S., Possing, E., & Medler, D. (2005). Neural substrates of phonemic perception. *Cerebral Cortex*.
- Kuru, N. ve Koç Tüylü, D. (2019) İlkokula hazırlıkta erken okuryazarlık eğitimi. (Ed: Özgül Polat) *Adım Adım İlkokula Başlamak: Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi* içinde Bölüm5. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçüköğlü, E. ve Tunçeli, İ.H.. (2019) İlkokula hazırlıkta algı eğitimi. (Ed: Özgül Polat) *Adım Adım İlkokula Başlamak: Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi* içinde Bölüm 6. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Martin, N., & Brownell, R. (2005). *Test of Auditory Processing Skills Manuel*. California USA: Academic Theraphy Publications.
- May, M. (2007). *Sensation and perception*. New York: Infobase Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013) *Okul Öncesi Eğitim Programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooprogram.pdf> adresinden 20 Eylül 2013 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015/'16*.https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf adresinden 10 Haziran 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu. (2016). *07.03.2016 tarih ve 12 sayılı İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programında Değişiklik Yapılması'na ilişkin karar*.

- https://ttkb.meb.gov.tr/kurulkararlari/fihristler/fihrist_2016.pdf adresinden 10 Haziran 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Møller, A. R. (2013). *Hearing : Anatomy, Physiology, and Disorders of the Auditory System*. San Diego, CA: Plural Publishing, Inc.
- Moore, B. C. (2014). *Auditory Processing Of Temporal Fine Structure: Effects Of Age And Hearing Loss*. 5 Toh Tuck Link, Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S., Kujala, T., Raappana, A., Kujala, T., & Jansson-Verkasalo, E. (2017). Noise equally degrades central auditory processing in 2- and 4-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*(60), 2297-2309.
- Otaiba, S., Connor, C., Lane, H., Kosanovich, M., Schatsneider, C., Dyrland, A., . . . Wright, T. (2008). Reading First kindergarten classroom instruction and students' growth in phonological awareness and letter naming–decoding fluency. *Journal of School Psychology*, 46, 281-314
- Polat, Ö. (2013). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği El Kitabı*. İstanbul.
- Polat-Unutkan, Ö. (2003). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Polat-Unutkan, Ö. ve Oktay, A. (2004) Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu. (Development and standardization of Marmara School Readiness Inventory) *First International Pre-School Education Congress . Marmara University*. İstanbul: Yapa Publishing., 336-352.
- Sarı, B., ve Aktan Acar, E. (2013). Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği'nin (EÇDFDÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2195-2215.
- Sertel Berk, Ö., ve Özkul, H. (2014). *Duyum ve Algı Psikolojisi*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F.G. (2017). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tepeli, K., Er Şahin, S., ve Erbay, F. (2018). Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (SİMİBT)'nin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik çalışması. *International Journal of Education Sciences and Learning Technology*, 1(2), 33-42.

- Thompson, E., Carr, K., White-Schwoch, T., Otto-Meyer, S., & Kraus, N. (2017). Individual differences in speech-in-noise perception parallel neural speech processing and attention in preschoolers. *Hearing Research*(344), 148-157
- Vanvooren, S., Poelmans, H., De Vosa, A., Ghesquière, P., & Wouters, J. (2017). Do prereaders' auditory processing and speech perception predict later literacy? *Research in Developmental Disabilities*(70), 138-151.
- White-Schwoch, T., Carr, K., Thompson, E., Anderson, S., Nicol, T., Bradlow, A., . . . Kraus, N. (tarih yok). Auditory processing in noise: A preschool biomarker for literacy. *PLoS Biology*, 13(7), 1-17.
- Yazıcıoğlu, Y., ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayınları.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf>

Dezavantajlılık bağlamında proje yaklaşımı: Öğretmenler, çocuklar ve ailelerin deneyimleri¹

The project approach in disadvantaged contexts: Describing the experiences of teachers, children and families²

Arzu ARIKAN³

Makale Geçmişi

Geliş : 13 Ocak 2020

Düzeltilme : 5 Mart 2020

Kabul : 6 Mart 2020

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 13 January 2020

Revised : 5 March 2020

Accepted : 6 March 2020

Article Type

Research Article

Öz: Bu araştırmanın amacı dezavantajlılık bağlamında okul öncesi öğretmenleri, çocuklar ve ailelerin proje yaklaşımı konusundaki deneyimlerini betimlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ve durum çalışması sentezinde özgün bir desenle yürütülen bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Araştırmanın katılımcıları dezavantajlı gruplara hizmet eden bir anaokuluna kayıtlı 3-6 yaş grubundaki çocuklar, aileleri ve okul personelidir. Araştırmada proje yaklaşımı eylem planı olarak uygulanmıştır. Veri toplamada gözlem, yarı-yapılandırılmış görüşme, araştırmacı günlükleri ve çeşitli kurumsal belgelere başvurulmuştur. Bu araştırma kapsamında elde edilen zengin veri setinden proje uygulamalarına yönelik olanlar kullanılmıştır. Veri analizinde, ATLAS.ti 7 yazılımı kullanılmıştır. Bulgular, proje uygulamalarının mesleki gelişimi desteklediğini göstermektedir. Ancak, öğretmenler bu kazanımlarını eğitime kısmi uygulamalar şeklinde yansıtmışlardır ve proje yaklaşımını, zorluklarından dolayı dönem içinde uygulamaya direnç göstermişlerdir. Dezavantajlı çocuklar proje sürecinde öğretmenlerin beklentilerini aşmış ve sosyal-duygusal, bilişsel ve dil alanında kazanımlar sergilemişlerdir. Ailelerin eğitsel farkındalığı ve çocuklarla etkileşimleri artmıştır. Sonuç olarak, proje yaklaşımında öğretmenler için zaman kaybı ve iş yükünü azaltacak değişiklikler yapılması, kaynaklar sunulması, işbaşında hizmet içi eğitim yaklaşımlarına başvurulması ve öğretmenlerin desteklenmesi proje uygulamalarında onları güdüleyebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Düşük Gelirli Aileler, Aile Katılımı, Yoksulluk, Eylem Araştırması, Durum Çalışması, Bilim Eğitimi

Abstract: The purpose of this qualitative study is to describe the experiences of preschool children, families, and teachers related to the project approach implementation in the context of disadvantaged conditions. The research design included a synthesis of a case study and action research. Using purposeful sampling methods, the participants included 3-6-year-old children, their families, and the staff in a preschool, serving disadvantaged children. The action plan included the implementation of the project approach. Multiple data collection techniques included the use of semi-structured interviews, observations, the researcher journals, and obtaining various documents. This research uses data relevant to project implementation from a comprehensive data set collected over a year. Data analysis employed inductive methods using ATLAS.ti 7 software. Findings show that the project approach supported the teachers' professional development. The teachers have partially adopted some educational practices they have learned during the project implementation. However, they were resistant to implement the project approach as a whole during the academic year. Disadvantaged children exceeded the expectations of the teachers and exhibited social-emotional, cognitive, and language gains during the project. Families also increased their educational awareness and quality interactions with their children. Changing some implementation features to reduce time and workload for teachers, offering resources, using on-site approaches for in-service training, supporting teachers may motivate them to implement the project approach.

Keywords: Preschool Education, Low-income Families, Parent Involvement, Poverty, Action Research, Case Study, Science Education

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202041215

¹ Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından kabul edilen 1406E307 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

² Bu çalışmanın erken örnekleri Ankara'da yapılan II. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde ve Çanakkale'de yapılan VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Başlıca Yazar:

³ Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, arzurikan@anadolu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4602-8901>

Atf için/To cite this article:

Arıkan, A. (2020). Dezavantajlılık bağlamında proje yaklaşımı: Öğretmenler, çocuklar ve ailelerin deneyimleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 106-134. doi: <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041215>

SUMMARY

Introduction

Although various factors influence the development and learning of children living in disadvantaged conditions, preschool education plays an essential role in reducing the effects of adverse environments. Multiple studies with children from low-income groups also show that early education is critical for school readiness, and it supports young children's development and learning. However, educational intervention at a young age is not sufficient alone. High-quality educational experiences are necessary for the sustainability of these effects. In this respect, education programs based on problem-solving and providing real experiences are contemporary building blocks for quality education. The project approach offers rich learning experiences and inquiry-based activities for children. The increasing number of implementation examples and empirical studies also show that the project approach supports the development of children of different ages. However, the research examining the project approach with multiple participants in diverse school settings are scarce. Investigating the project implementation in socioeconomically disadvantaged contexts may shed light on the dynamics of the project approach with different groups of children. The purpose of this qualitative study is to describe the project experiences of preschool teachers, children, and families in disadvantaged contexts.

Method

The research design included a synthesis of a case study and action research. The research participants were determined by purposeful sampling. The project approach was implemented as the action plan to solve the issues reported by the teachers in the school. Due to the changing attitudes of the teachers during the research process, the researcher hired a substitute teacher and took a more active role in the project implementation. Happy Ants Kindergarten, serving disadvantaged children aged 3-4 years old and 5-6 years old, was the research setting. The preschool teachers and other school staff, children enrolled in the school, and their families participated in the study. For data collection, audio-visual recordings, researcher journals, and field notes were kept; observation and semi-structured interviews were conducted, and various documents were collected. Carrying out the action plan took place in three stages that included preparation, implementation, and monitoring. The project approach was implemented during the summer session in the preschool. The data were analyzed using the inductive and constant comparison approach in ATLAS.ti 7 software. Triangulation of the data sources, systematic data analysis, keeping researcher journals, and prolonged engagement in the field ensured the trustworthiness of the study.

Results

The findings show that preschool teachers have partially adopted some educational practices they have learned during the project implementation. However, they were resistant to implement the project approach as a whole during the academic school year. The professional development of preschool teachers was supported, but there were significant difficulties related to the project implementation for teachers. They

suggested implementing the project approach during the summer sessions when they did not use prescribed educational plans. Teachers noted some difficulties regarding the project approach. Some of these difficulties included integrating the project approach with prescribed plans, extra time needed for the projects, the increased workload, and the high number of children attending school during the academic year. They emphasized the difficulty of teaching on a full day and full-year basis. There were also negative relationships among school staff that may predict teachers' attitudes towards project implementation. As for the children, they were active in the project activities, exceeded the expectations of the teachers, and showed progress in social-emotional, cognitive, and language domains. However, the children who benefited from the project implementation the most were those who regularly attended the school. The parents' educational awareness and their interaction with children also increased during the project implementation. Families made an effort to respond to school inquiries and had the opportunity to talk and learn from their children via their increased interactions.

Conclusion and Discussion

The results of this research are similar to the literature related to the project approach. While it supports learning and growth for all involved parties, there are multiple difficulties for teachers. This trend suggests that changing some features of the project approach in order to decrease time and workload may increase motivation for teachers who work all day and year-round. In order to achieve this, online resources and time for planning may be offered for teachers. Based on teachers' partial adoption of some practices that they observed during the project process, in-service training sessions on-site may be useful. The school climate also appears to affect educational practices. In light of present circumstances, the sustainability of the project implementation in the long term appears to be vague. Teachers appear to need support in working with disadvantaged children and families. Continuous in-service training for teachers about working with disadvantaged groups may help them gain an inclusive perspective. Finally, this study has two limitations that may obscure the transferability of the results. All teachers participating in the study were women, and a substitute teacher implemented the project under the guidance of the researcher. Future research may expand the investigation by involving male teachers as participants and by conducting participatory action research with teachers who are determined to implement the project approach in their classroom.

GİRİŞ

Türkiye’de çocuklar eğitim sistemine ilk adımlarını okul öncesi eğitimle atmakta ancak hepsi bu fırsattan yeterince faydalanamamaktadır. Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı koşullarda yaşayan çocuklar için bu durum önemli bir sorun teşkil etmektedir. Zira bu koşullar hem aileler hem de çocuklar için pek çok diğer olumsuzluğu da beraberinde getirmektedir. Dezavantajlı çocuklar, daha avantajlı koşullarda yaşayan yaşlılarından gelişimsel ve akademik açıdan geride kalmaktadır. Bu gruplarla yapılan bilimsel çalışmalar da çocuklarda yaygın olarak sosyal-duygusal sorunlara, akademik başarının düşüklüğüne ve ailelerinin eğitime katılımında sınırlılıklara işaret etmektedir (Chang, Park, Singh ve Sung, 2009; Crosnoe ve Cooper, 2010; Miller, Maguire ve Macdonald, 2012).

Dezavantajlı koşullarda yaşayan çocukların gelişim ve öğrenmesinde çeşitli faktörler etkili olmakla birlikte olumsuz koşulların etkilerini azaltmada okul öncesi eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Crosnoe ve diğerleri (2010), dezavantajlı koşullarda yaşayan çocuklar için erken yaşlarda uyarıcı eğitim ortamları ve zengin öğrenme deneyimleri sunulmasının önemli farklar yarattığına işaret etmektedir. Düşük gelir gruplarından çocuklarla yapılmış çeşitli çalışmalar da erken çocukluk eğitiminin gelişim ve öğrenmeyi desteklediğini ve ilkokula hazırladığını göstermektedir (Borre, Bernhard, Bleiker ve Winsler, 2019; Winsler ve diğerleri, 2008). Ancak, erken yaşlardan itibaren eğitimle müdahale tek başına yeterli olmayıp beklenen etkilerin sürdürülebilirliği için eğitimde nitelik de gerekli koşullardan biridir (Dearing, McCartney ve Taylor, 2009). Bu açıdan, çağdaş uygulamalar içeren, somut yaşantılar sunan ve problem çözmeye dayalı eğitim programları nitelikli eğitimin yapı taşlarıdır. Bu araştırma kapsamında da araştırma ve sorgulama temelli çalışmalar içeren proje yaklaşımı dezavantajlılık bağlamında incelenmiş olup okul öncesi öğretmenleri, çocuklar ve ailelerin uygulama sürecindeki deneyimleri betimlenmiştir.

Proje yaklaşımı farklı eğitim kademelerinde proje yöntemi, proje-temelli eğitim ve proje-tabanlı eğitim şeklinde adlandırılmaktadır. Bu çalışmada okul öncesi eğitim kademesinde daha sık kullanılan proje yaklaşımı kavramı tercih edilmiştir. Proje yaklaşımı, çocukların gündelik yaşamından bir konunun derinlemesine araştırıldığı esnek bir eğitim yaklaşımı şeklinde tanımlanmakta; çocuğu, öğretmeni, aileyi ve çevreyi etkin kılmaktadır (Helm ve Katz, 2001; Katz ve Chard, 2000). Proje çalışmaları kapsamında somut yaşantılar ve farklı temsil fırsatları içeren etkinlikler aşamalar halinde gerçekleştirilir. Deneysel öğrenme, araştırmaya dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme gibi birçok tekniğe başvuru bu çocuk merkezli yaklaşımda, çocuklar etkin öğrenen rolündedir. Öğretmen rehberliğinde yapılan saha çalışmaları ve uzmanlarla etkileşimin de önemli olduğu proje

çalışmaları ile çocuklar ilgi duydukları bir konuda ve gerçek yaşamda karşılaştıkları nesne ya da durumlara yönelik araştırma ve değerlendirme yapma fırsatı bulurlar. Araştırılan konu öğrenme için bir araç işlevi görür ve yapılan çalışmalar bu yaklaşımın süreç odağını yansıtacak nitelikte öğretmen tarafından belgelenir. Dokümantasyon olarak da bilinen bu belgeleme sınıfta bir pano veya duvarda sergilenerek çocuklar ve öğretmen kendilerini değerlendirirler (Dahlberg ve Moss, 2010; Miller, 2014).

Proje yaklaşımının çeşitli özellikleri değerlendirildiğinde günlük hayatlarında yetersiz uyarılarla karşılaşan dezavantajlı çocuklar için nitelikli bir eğitim zemini oluşturabileceği anlaşılmaktadır. Alanyazına yansıyan uygulama örnekleri ve araştırmalar da proje yaklaşımının farklı eğitim kademelerinde çocukların etkin katılımını sağladığını ve gelişimlerini çok yönlü desteklediğini göstermektedir (Holm, 2011). Proje çalışmalarının çocuklar için etkileri, öğrenmenin kalıcı olması, akademik başarının artması, bilişsel becerilerin desteklenmesi, dil gelişimine yönelik kazanımlar, zihinsel eğilimler ve duygusal katılımın güçlenmesi ve okula hazırlık şeklinde özetlenebilir (Brooks ve Wangmo, 2011; Carida, 2011; Clucas, 2018; Sawyer, 2013). Öğretmenler ve ailelerle yapılan araştırmalar da proje yaklaşımının olumlu etkilerine ve mesleki gelişimi desteklediğine dair bulgular içermektedir (Beneke ve Ostrosky, 2009; Yuen, 2009). Proje yaklaşımına yönelik ilgi yerel ölçekte de oldukça yüksek olup uygulamalara rehberlik eden pek çok çalışma bulunmaktadır (Çabuk ve Haktanır, 2010; Kandır ve Kurt, 2010; İnan, 2012; Metin ve Aral, 2014; Oğuz, Gizir ve Akyol, 2014; Öztürk, 2019). Ancak bilimsel açıdan uluslararası alan yazına göre daha sınırlı sayıda araştırma olup özellikle okul öncesi kademesinde belirli gelişim alanlarına odaklanan deneysel çalışmalar ağırlıktadır (Aral ve diğerleri, 2010; Bıçakçı ve Gürsoy, 2010; Şahin, Güven ve Yurdatapan, 2011). Az sayıda araştırmada ise proje yaklaşımı nitel yaklaşımlarla değerlendirilmiştir (Baysura, Altun ve Yücel-Toy, 2016; Kabacık ve Gül, 2016; Kefi, 2017). Proje yaklaşımının çocuklar üzerindeki etkileri açısından Türkiye’de yapılan araştırmalar uluslararası alan yazınla paralel bulgular içermektedir.

Farklı ülkelerde yapılan bilimsel araştırmalar değerlendirildiğinde proje yaklaşımının daha çok tek bir gruba odaklı araştırıldığı görülmektedir. Bu konuda çocuklar dışındaki katılımcıları içeren çalışmalar ise sınırlı sayıdadır. Proje uygulamasına dâhil olan tüm katılımcıların deneyimlerinin araştırılması çok boyutlu bir değerlendirme yapılabilmesine imkân sağlayacaktır. Sosyoekonomik veya kültürel açıdan farklı grupların deneyimlerine ışık tutan araştırmalar da az sayıda olup kaynaştırma sınıflarında ve etnik çeşitlilik içeren okullarda yapılan birkaç araştırmaya ulaşılabilmiştir (Beneke, 2010; Hovey ve Ferguson, 2014). Bu kapsamda, alan yazın dezavantajlı çocuklarla proje yaklaşımının uygulanması konusunda da boşluklara işaret etmektedir. Proje yaklaşımının çok yönlü olarak ve sosyoekonomik bağlamda daha iyi anlaşılması ihtiyacından hareketle bu araştırmanın

temel amacı dezavantajlılık bağlamında okul öncesi öğretmenleri, çocuklar ve ailelerin deneyimlerini betimlemektir. Çalışma için dezavantajlı gruplara hizmet veren bir anaokulunda proje yaklaşımı uygulanmış ve öğretmenler, çocuklar ve ailelerin proje deneyimleri çok yönlü olarak araştırılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel yöntemlerden eylem araştırması ve durum çalışması sentezinde özgün bir desene gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın başlangıcında eğitimciler hem çocuklarda gözledikleri davranış sorunlarına işaret etmişler hem de aile katılımının düşüklüğünden yakınmışlardır. Bu sorunları çözmek için eylem araştırması kapsamında proje yaklaşımının uygulanmasına eğitimcilerle beraber karar verilmiştir. Araştırma sürecinin başında güdülenmiş görünen öğretmenlerin katılım ve işbirliği düzeyleri araştırma başlayınca düşmüştür. Bu yüzden, araştırmacı daha etkin bir rol almış ve yüksek lisans eğitimine devam eden ücretli bir öğretmenden proje uygulamasında destek olarak araştırmayı sürdürmüştür. Böylece, bu araştırma süreç başladıktan sonra eylem araştırması ve durum çalışmasını sentezleyen bir desende tamamlanmıştır (Creswell, 2007; Mac Naughton ve Hughes 2009; Merriam, 2009).

Katılımcılar

Araştırma sahası ve katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma için dezavantajlı koşullarda yaşayan çocuklara ücretsiz hizmet veren Mutlu Karıncalar Anaokuluna ulaşılmıştır. Bu okul İç Anadolu bölgesinde orta büyüklükteki bir il merkezinde olup MEB dışında bir kuruma bağlı olarak işletilmektedir. Okulda 3-4 yaş (küçük yaş) ve 5-6 yaş (büyük yaş) grubu olmak üzere iki sınıf bulunmakta ve ihtiyaç sahibi ailelerin çocuklarına tam gün ve yaz ayları dâhil tüm yıl eğitim hizmeti verilmektedir. Okul şubat, haziran ve eylül aylarında ikişer hafta tatile girmektedir. Aileler, düşük gelire sahip olup hizmet sektöründe güvencesiz işlerde çalışmakta veya işsizdir. Ailelerin çoğunluğu boşanma, ölüm, terk veya eşin cezaevinde olması gibi sebeplerden dolayı tek ebeveynli yapıdadır. Bu ailelerin çoğunluğu da kadın ve çocuklardan oluşmaktadır.

Araştırmanın başladığı dönemde okula kayıtlı toplam 42 çocuk, her sınıfta ise en fazla 22 çocuk vardır. Kuruma yazın devam etme ailelerin isteğine bırakılmakta ve yaz aylarında sınıf mevcudu düşmektedir. Kurumda tamamı çocuk gelişimi veya okul öncesi öğretmenliği mezunu olan dört öğretmen, bir okul müdürü ve bir sekreter çalışmaktadır. Her sınıfta iki öğretmen görev yapmakta; öğretmenler raporlu veya izinli olduğunda sekreter de sınıflarda öğretmenlik rolü üstlenmektedir. Okul müdürü de öğretmenler arasından seçilmiştir. Bu nedenle öğretmen, müdür ve sekreter gibi sınıfa giren tüm grup için eğitimciler ifadesi kullanılmıştır. Okulda iki tane temizlik, iki tane de

mutfak işlerinden sorumlu dört destek personeli çalışmaktadır. Okul çalışanlarının tamamı kadındır. Anaokulunda çalışan eğitimciler, 3 destek personeli, okula kayıtlı 3-6 yaş grubundaki çocuklar ve aileleri bu çalışmanın katılımcıları olmakla birlikte projeye yönelik son değerlendirme görüşmeleri sadece yazın uygulamaya dâhil olan aile ve çocuklarla yapılmıştır. Okulda bazı aileler izin aldıklarından, bazıları da dönem sonunda kayıtlarını sildirdiklerinden dolayı proje uygulanan yaz döneminde ortalama 25 çocuk okula devam etmiştir. Büyük yaş sınıfında görev alan ücretli öğretmen de araştırmanın katılımcısı olmuştur.

Veri Toplama

Bu araştırmada, 2014 İlkbahar döneminden 2015 Yaz dönemi sonuna uzanan bir süreç boyunca gözlem ve görüşmeler yapılmış, proje yaklaşımı uygulanmış ve çeşitli kurumsal belgeler toplanmıştır. Veri toplama, proje uygulamadan önce ve sonra edinilen bilgi ve belgelerle birlikte bir yılı aşkın bir süreçte tamamlanmış ve farklı veri toplama tekniklerine başvurulmuştur. Bunlar, gözlem, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve çeşitli belgelerin toplanmasıdır. Veri toplama sırasında görsel-işitsel kayıtlar yapılmış, araştırmacı günlükleri ve saha notları tutulmuştur. Araştırmanın başlangıcında 3 öğrenci de ilk tur gözlemlerde ve öğretmenlerle yapılan ilk görüşmelerde görev almıştır¹. Farklı katılımcılardan elde edilen veriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılardan elde edilen veriler

Katılımcı Grubu	Küçük Yaş	Büyük Yaş	Veri Kaynağı	Toplam Görüşme Sayısı
Sınıf Öğretmeni	2	2	Görüşme, gözlem, günlük akışlar, toplantı kayıtları	16
Çocuk	17	18	Görüşme, gözlem, yoklama listeleri, gelişim raporları, çocukların ürünleri, tanıtım dosyaları, fotoğraflar	41
Aileler ²	17	17	Görüşme	54
Ücretli Öğretmen	-	1	Görüşme-gözlem	1
Destek Personeli	-	3	Görüşme	5
Müdür & Sekreter	-	2	Görüşme, idari belgeler	8

Araştırmanın başında haftanın farklı günlerini örnekleyecek şekilde gerçekleştirilen gözlemler uygulama ve izleme aşamalarında okulun açık olduğu her gün görsel-işitsel araçlarla destekli olarak devam ettirilmiştir. Araştırma boyunca her grupta bir ila dört arası farklı sayıda yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır³. Görüşme süreleri yetişkinler için 20-120 dakika; çocuklar için 10-30 dakika

¹ Bu araştırmanın başlangıcında veri toplamaya yönelik katkılarından dolayı Ayça Engin Gökbel, Nurbanu Parpuç ve Vakkas Yalçın’a teşekkür ederim.

² Bir ailenin okula devam eden ikiz çocukları vardır. Proje değerlendirmesi için yapılan görüşmeler uygulamaya katılan çocuklar ve aileleri ile sınırlandırılrsa da belgelerin incelenmesinde diğer katılımcıların bilgilerinden de faydalanılmıştır.

³ Metinde yapılan alıntılara kaynak olan görüşme numarası kısaltmalarla gösterilmiştir. Örneğin, (E1.G1) kısaltması, eğitimci 1 ile yapılan birinci görüşmeden alıntı yapıldığını göstermektedir.

arasında değişmiştir. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmış ve görüşme protokolleri üzerine araştırmacı tarafından notlar tutulmuştur. Ailelerle görüşmeye giderken çocuklara kalem, kâğıt, boya kalemleri, çalışma yaprakları, kitap gibi eğitim araçları götürülmüştür. Böylece görüşmelerin yapılabilmesi için evde sessiz bir ortam yaratılmıştır. Çocuklarla görüşmelerde dolgu bebek kullanımı, hikâye tamamlama, resim çizdirme gibi yöntemlere başvurulmuştur (Mac Naughton ve Hughes 2009).

Araştırma sürecinde okuldan kurumun işleyişi, eğitim süreci, çocuklar ve ailelerle ilgili yazılı belgeler toplanmış ve süreç boyunca çekilen fotoğraflar da belge olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerden günlük eğitim akışları, çocukların gelişim raporları, yoklama listeleri ve çocukların etkinliklerde yaptıkları ürünlerden örnekler alınmıştır. Bu çalışmada görüşme ve gözlemler temel veri kaynağı olup diğer kurum belgeleri analizi destekleyici ikincil veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Gözlem ve görüşmelerle zengin bir veri setine ulaşılmış olup bu çalışmada sadece proje uygulamalarını içerenler analiz edilmiştir.

Eylem Planı

Eylem planı hazırlık, uygulama ve izlemeden oluşan üç aşamayı ve bu aşamalara paralel yürütülen veri toplamayı içermiştir. Araştırmanın hazırlık aşamasında (Mart-Haziran, 2014) kurumdaki eğitimcilerden eylem araştırması kapsamında çözmek istedikleri sorunlar hakkında bilgi toplanmış ve okulda gözlemler yapılmıştır. Bu aşamada eğitimcilerin vurguladığı sorunlara çözüm olarak proje yaklaşımının eylem planı olarak uygulanmasına karar verilmiştir. Başlangıçta 6 saatlik proje yaklaşımı konulu bir eğitim planlanmışken, yapılan gözlemler ve okuldaki günlük etkinliklerin değerlendirilmesine dayalı olarak yeni ihtiyaçlar belirlenmiş ve öğretmenlere önce MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı konusunda bir eğitim, ardından da proje yaklaşımı ile ilgili eğitimler verilmiş ve eylem araştırması süreci açıklanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşaması eylem planının uygulanmasını içermektedir. Eylem planı dâhilinde 2014 Yaz döneminde çocukların ilgi duyduğu konular belirlenerek proje yaklaşımı uygulanmıştır. Proje uygulamalarında Beneke (2010) tarafından geliştirilen kontrol listesindeki öğeler ve adımlara yer verilmiştir. Bu kapsamda büyük yaş grubu çocuklarla ağaçlar; küçük yaş grubunda ise ev hayvanları konulu projeler yürütülmüştür. Projenin uygulanması konusunda öğretmenlerin tereddütleri gözlemlendiğinden proje uygulamasının büyük yaş grubunda ücretli bir öğretmenle yürütülmesine karar verilmiş; sınıf öğretmeninden de uygulama günlerinde destek olması istenmiştir. Ağaçlar konulu

proje, haftanın 3 günü 2014 Temmuz-Ağustos aylarında 30 okul gününde tamamlanmıştır¹. Diğer günlerde ise sınıf öğretmenleri, ücretli öğretmenin yarım kalan bir etkinliğini, kendi planlarını veya araştırmacının önerdiği bazı proje etkinliklerini uygulamışlardır. Proje günlerinde ortalama beş farklı etkinlik uygulanmış; güne başlama ve günü değerlendirme zamanları da proje konusunda sohbet, bilmece, şarkı ve oyunlarla değerlendirilmiştir. Ağaçlar konulu projenin uygulandığı sınıfta etkinlikler video ve gözlemler yoluyla kayıt altına alınmıştır. Küçük yaş sınıfında ise öğretmenler ev hayvanları konulu projeyi kendi uygun gördükleri sıklıkta yürütmüş olup talep ettikleri zamanlarda kendilerine rehberlik edilmiştir. Bu sınıfta gözlem yapılmamış olmasına karşın proje çalışmaları sonucu ortaya çıkardıkları ürünler, günlük akışlar ve süreçle ilgili öğretmen ve aile görüşleri değerlendirilerek veri çeşitlemesi yapılmıştır.

Araştırmanın eylem planı uygulaması boyunca kurumda eğitim sürecine yansıyan olumsuz ilişkiler gözlemlendiğinden okul ikliminin dönüştürülmesine yönelik çalışmalar da yapılmış ve kurum çalışanları ile yansıtıcı grup toplantıları gerçekleştirilmiştir. Toplantılarda etkili iletişim, sağlıklı ilişkiler, nitelikli okulların özellikleri konularında eğitimler verilmiş ve çalışanlarla değerlendirme ve tartışmalar yapılmıştır. Bu aşamada farklı katılımcıların mevcut koşullardaki deneyimlerine yönelik de zengin veri elde edilmiş ancak bunlar çalışmanın kapsamını genişlettiğinden diğer çalışmalarda ayrıca değerlendirilmiştir².

Üçüncü aşamada (Eylül- Kasım, 2014) proje uygulamalarının kurumdaki yansımaları izlenmiştir. Proje yaklaşımı uygulandıktan sonraki dönemde okulda projenin yansımalarını izlemeye dönük video çekimleri yapılmış; fiziksel mekânların fotoğrafları çekilmiş, gözlemler öğretmenlerle paylaşılarak toplantılara devam edilmiş, görüşmeler yapılmış ve okulun sosyal ortamı gözlenmiştir. İzleme aşaması kasım ayı sonunda tamamlanmıştır. İzleme aşamasını takip eden aylarda kurumla ilişkiler devam etmiş olup, ağustos sonuna kadar gelişmeler izlenerek kuruma geri bildirim verilmiş ve işbirliğine devam edilmiştir. Öğretmenler, 2015 Yaz döneminde sınıflarında proje yaklaşımını uygulamışlar, araştırmacının yönlendirmesi ve rehberliği ile bu çalışmalarını bir konferansta sunmuşlardır. Bu aşamada fotoğraflarla okulun yıllık sergisi, sınıfların durumu ve proje sergisi kayıt altına alınarak bu fotoğraflar da veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir.

Veri Analizi

¹ Ağaçlar konulu projenin uygulaması ve gerçekleştirilen etkinlikler yazarın “Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı: Ağaç Bilimcilerin Araştırmaları Projesi” adlı yayınında detaylı olarak açıklanmıştır.

² Diğer çalışmalara örnek için bakınız Arıkan, 2017a.

Bu araştırma kapsamında oluşturulan veri setinden proje uygulamalarına yönelik olanlar seçilerek analiz edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde görüşmeler, gözlemler, belgeler ve videolar düzenlenerek analize uygun metinler haline getirilmiştir. Video kayıtlarından gözlemleri tamamlayıcı ölçüde faydalanılmıştır. İşlenen verilerin kodlanması ve düzenlenmesinde ATLAS.ti 7 yazılımı kullanılmıştır. Düzenlenen veriler sürekli karşılaştırma ve tümevarım yöntemi ile farklı döngülerde kodlanarak içerikleri analiz edilmiştir (Corbin ve Strauss, 2008; Friese, 2014; Miles, Huberman ve Saldaña, 2014; Saldaña, 2015). Analiz sürecinde kodların işaret ettiği ilişkiler, tema ve kategoriler altında düzenlenmiş, ulaşılan sonuçlar yorumlanmış ve veri bütünleştirilmiştir. Bulgular, farklı veri kaynakları ve katılımcılardan elde edilen bilgiler ile desteklenmiş, açıklamalarda negatif örneklere ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir¹. Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, sistematik veri analizi, araştırmacı günlükleri ve sahada uzun zaman geçirme yoluyla araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır.

Etik

Araştırma için Üniversite Etik Kurulundan ve anaokulunun bağlı bulunduğu kamu kurumundan gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılar, yapılacak uygulamalar ve araştırma konusunda hem yazılı hem de sözlü olarak bilgilendirilmiş; gönüllü katılım için sözlü ve yazılı onay alınmıştır. Çalışma ürünlerinde ve fotoğraflarda katılımcıların yüzleri ve isimleri gizlenmiş, takma isimler veya kodlar kullanılmıştır. Görüşmeler katılımcıların uygun gördüğü yer ve zamanlarda yapılmıştır. Gönüllü katılıma özen gösterilmiş ve öğretmenlerin projeyi uygulama konusunda değişen tutumları üzerine etik ilkelere uygun olarak araştırma deseni ve uygulama planı değiştirilmiştir. Çalışma sonunda kurumdaki tüm çocuklara hediye olarak kitap seti dağıtılmıştır. Araştırmanın uygulama ve izlemesi tamamlandıktan sonra da öğretmenlere sonraki yaz döneminde uyguladıkları projeleri bir konferansta sunmaları için rehberlik edilmiştir.

BULGULAR

Öğretmenlerin Deneyimleri: 'Proje içerisinden alacağımız çok şeyler var ama...'

Araştırmanın başlangıcında Mutlu Karıncalar Anaokulunda yapılan gözlemler ve öğretmenlerin günlük planlarının incelenmesi sonucunda hazır planların kullanıldığı, sınırlı sayıda uyarıcı etkinliğe yer verildiği, çocukların sürekli aynı merkezlerde oynadığı, çizgi film izleme ve beslenme ve uyku rutinlerine fazlaca zaman ayrıldığı, etkinliklerin çoğunlukla sınıf içinde gerçekleştirildiği ve ailelerle iletişimde sınırlılıklar olduğu görülmüştür. Proje uygulamaları başlamadan önce dikkat çeken bu

¹ Katılımcıların gizliliğini korumak için görüşmelerde yapılan alıntılarda eğitimciler için E1, E2; Destek Personeli için DP1, DP2 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

bulgular konusunda öğretmenlerle grup toplantılarında değerlendirmeler yapılmış ve öğretmenlere çeşitli eğitimler verilmiştir. Uygulamada sınırlı çaba gösterecekler de proje yaklaşımı öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemiş ve öğretmenler bu kazanımlarını eğitime kısmen yansıtmışlardır. Diğer taraftan, proje yaklaşımını zorluklarından dolayı dönem içinde bütün olarak uygulamaya direnç göstermişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik kazanımlarının eğitim sürecine kısmi yansımaları mikro uygulamalar kategorisinde değerlendirilmiştir.

Mikro Uygulamalar. Öğretmenler proje sürecinde öğrendikleri ve olumlu sonuçlarını gözledikleri bazı uygulamaları seçerek benimsemişlerdir. İzleme aşamasındaki gözlemler ve katılımcı görüşmeleri bu tezi destekleyen veriler sunmaktadır. Proje kazanımlarının kısmi yansımaları olarak değerlendirilen bu mikro uygulamalar; 1) *genel yaklaşım*, 2) *etkinlikler*, 3) *ortam ve materyal kullanımı*, 4) *değerlendirme* ve 5) *ailelerle iletişim* temalarını içermektedir. Bu temalara ilişkin bulgular ana hatları ile Tablo 2’de özetlenmiştir. .

Tablo 2. Proje yaklaşımının uygulamalara kısmi yansımaları

Proje Yaklaşımı Öncesi	Proje Yaklaşımı Sonrası
Genel Yaklaşım	
Yaz aylarında daha serbest bir eğitim	Yaz aylarında daha verimli bir eğitim
Hazır planların seçiminde belirsizlik	Hazır planların seçiminde titizlik
Çocuklara sık sık şeker ve çikolata verilmesi	Şeker ve çikolata sayısının azaltılması
Sınıf öğretmenleri arasında doğaçlama yapılan işbölümü ve bir öğretmenin sınıfta daha etkin olması	Öğretmenlerin sınıfta dönüşümlü sorumluluk olarak etkin olması
Etkinlikler	
Yarım günlük planlar ve rutinlere vurgu	Tam günlük planlar ve etkinlik sayısının artırılması
Büyük grup ve bireysel etkinlikler	Etkinliklerde küçük grup çalışmalarına yer verilmesi
Etkinliklerde hazır malzeme kullanımı	Doğal, açık-uçlu ve artık materyallerle yaratıcı etkinlikler
Sohbet ağırlıklı Türkçe etkinlikleri	Çocuklarla okunan kitap sayısının artması
Alan gezileri için yetersiz ön hazırlık	Çocuklarla hazırlık ve değerlendirme
Yapılandırılmış etkinlikler	Yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinlikler
Ortam ve Materyal Kullanımı	
Yeni öğrenilen sözcüklerin vurgulanmaması	Yeni öğrenilen sözcükler için görsel kartlar hazırlanması
İnternet erişiminin kısıtlılığı	Eğitimde teknoloji kullanımının artması
Oyun zamanında evcilik materyalleri ve blokların daha sık kullanılması	Öğrenme merkezi kullanım çizelgelerinin tutulması, merkezlere isim verilmesi ve dönüşümlü kullanımın sağlanması; oyun zamanında kitaplarla da etkileşimin sağlanması
Sınıf duvarlarının yetişkin gözüne hitap etmesi	Sınıf duvarlarının eğitsel amaçlı ve işlevsel kullanılması
Açık hava etkinliklerinin azlığı ve sadece oyun bahçesinin kullanılması	Açık hava etkinliklerinin artırılması ve oyun bahçesi dışındaki yerlerden faydalanma
Değerlendirme	
Sanat çalışmalarına sadece isim yazılması	Çocukların düşüncelerini dinleme ve ürünlere yansıtma
Oyun zamanında evrak işleri & sohbet	Çocukların daha sistematik gözlenmesi
Çocukların ürünlerinin dosyalarda toplanması	Etkinliklerde fotoğraf çekilmesi
Ailelerle İletişim	
Eve gönderilen çalışmaların dönem ortasında sonlanması	Çocukların evde yapabileceği etkinliklerin düzenli olarak gönderilmesi
Ailelerle dönemlik toplantılar yapılması	Ailelerle bireysel toplantılar ve telefon görüşmeleri yapılması

Tablo 2’de görüldüğü gibi proje yaklaşımı sonrasında öğretmenler okulda eskiye oranla daha nitelikli çalışmalar yapmaya başlamışlardır. Çocukların meraklarını ve yaratıcılıklarını teşvik etme konusunda

farkındalıklarının arttığını ve uygulamada kendi eksiklerini gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin *genel yaklaşımı* bu farkındalığa dair ipuçları içermiştir. Örneğin, yaz dönemini daha verimli geçirebileceklerini görmüşler ve sınıf içindeki işbölümünde dönüşümlü sorumluluk almaya başlamışlardır. Yine de öğretmenler planlama konusundaki tutumlarını sürdürmüşlerdir. Günlük planlamayı sadece üniversite yıllarında yaptıklarını, mesleğe başladıklarında ise “herkes gibi” hazır planlar uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler hazır planları kullanmaya devam etseler de planların açık uçlu, yaratıcı etkinlikler ve açık hava oyunları içermesine dikkat etmeye başlamışlardır.

Okulda yapılan gözlemler ve görüşmeler öğretmenlerin en fazla, *etkinlikler* ve *ortam ve materyal* kullanımı kapsamında değişimlere gittiğine işaret etmektedir. Tam günlük eğitim sürecinde az sayıda etkinliğe yer veren öğretmenler, hem etkinlik sayısında hem de türlerinde değişiklikler yapmışlardır. Örneğin, bazı okul çalışanları etkinliklerle ilgili olarak şu ifadeleri kullanmışlardır:

Fotoğrafların gösterilmesi ya da gezilerde işte gezi öncesi sohbetler, gezi sonrası yapılacakları hani oralarda baya bir eksiklerimiz varmış açıkçası (...) ¹ Hani bu tür şeyleri söylemek gerçekten çocukların da ilgisini çekiyor. Öncesinde sorular hazırlanması hani baya öğrendiğimiz şeyler de oldu açıkçası, bizim için faydaları da oldu (E3.G3).

“Uykuya daha az vakit harcıyorlar, etkinliğe çok vakit harcıyorlar. Önceden sadece sabahtan geliyorlardı, sadece oyun, yemek vaktini 11:30’a kadar oyunla harcıyorlardı. Oyuncakları toplama derken yemeğe gidiyorlardı. Pek etkinlik yoktu o vakitte. Şimdi etkinlik var, bazı yerlerde etkinlik var” (DP3.G1).

Ortam ve materyal kullanımına yönelik olarak da bir çalışan gözlemlerini şöyle paylaşmıştır:

Çok çok etkili oldu. Mesela en küçük bir şey çocukları ara sıra da olsa çok kısa vakit de çıkartıyorlar, bitkileri inceliyorlar, işte ağaçları inceliyorlar, ne bileyim çocuklara bir değişiklik oluyor, oyun saatleri çok farklı, birtakım materyalleri kendileri edinmeye çalışıyorlar. Yani bu konularda baya baya ilerleme var yani (DP1. G2).

Değerlendirme teması kapsamında öğretmenler için en önemli kazanımın çocukları dinlemek olduğu gözlenmiştir. Bu konuda bir öğretmen, değişen tutumunu şöyle ifade etmiştir:

Yani güzel uygulamalar gerçekleştirdik. Olumlu yönlerinden, çocukları daha aktif, daha söz hakkı vererek, yani biz düz direkt anlatarak değil de onların görüşlerini çok fazla alarak, bilmediklerini düşünerek değil de onun hakkında ne düşündüklerini önce öğrendik. Mesela doğru mu biliyorlar, yanlış mı biliyorlar ona göre bir yol izleyebildik (E1.G3).

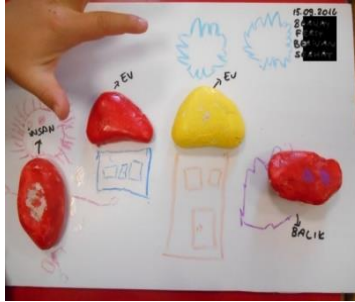
Sınıf öğretmenlerinin yıllık sergilerinde gözlenen farklar da proje yaklaşımı ile gelen çeşitli değişimlere işaret etmektedir. Proje başlamadan önce yapılan yıllık sergide kesme-yapıştırma ve

¹ (...) simgesi konuşmadan ilgisiz kısımların veya tekrarların çıkarıldığını göstermektedir.

boyama ağırlıklı etkinlikler varken izleme döneminde ve sonrasında daha açık uçlu, yaratıcı ve çocukların düşüncelerini yansıtan etkinlikler yapıldığı görülmüştür (Şekil 1-3).



Şekil 1. 2014 Haziran Sergisi



Şekil 2. Doğal Materyallerin Kullanımı



Şekil 3. 2015 Haziran Sergisi

Proje uygulamaları sonrasında öğretmenlerin *ailelerle iletişiminin* artması da değişim gözlenen bir alandır. Araştırma sürecinin başında eğitimciler, aile katılımının düşük olduğunu belirterek, “ilgisizlik, çalışma, evde küçük çocukların olması ve diğer ailevi sorunları” bu duruma gerekçe olarak göstermişlerdir. Proje uygulamaları sırasında ise çaba harcadığında ailelere ulaşılabildiğine şahit olmuşlardır. Proje sürecinde araştırmacı, ailelerle düzenli iletişim kurmuş, çocukların ailelerle etkileşimini artıracak etkinlik örneklerini eve göndermiştir. Aileler de mümkün olduğunca bu çalışmalara cevap vermiş, sergiye neredeyse tüm aileler katılmış ve ailelerin bu çabaları çocukları da sınıfta daha istekli hale getirmiştir. Proje sürecinde öğretmenler ailelere yönelik olumlu sonuçları olduğuna şahit oldukları bu uygulamaları örnek alarak sonraki dönemde ailelerle iletişimlerini artırmışlardır. Okul sekreterinin ifadeleri de bu bulguları desteklemektedir:

Projeden önce anca sergi zamanı bir ürün oluşturup, bir kere herhalde onu da yanlış hatırlamıyorsam sergi için sadece, öyle bir şey istenmişti. Onun haricinde pek eve biz ödev göndermiyorduk ailelere, pek bir şey istemiyorduk. Yani projeyle birlikte daha fazla iletişime geçildi o yönde(...) Küçük sınıfın öğretmenleri mesela senenin başında hemen velileri tek tek aradılar, ilk hafta bilgi verdiler falan böyle. Onlar bence güzel şeylerdi (...) daha önce yoktu. Çoğu zaman bana arattırırlardı oradayken sen ara söyleyiver diye. Ama daha iyi, yani şu an daha iyi (G3).

Okulun akademik kurul toplantısında da ailelerle bireysel görüşmeler yapmaya ve aileleri okuldaki çalışmalara dâhil etmek için daha sistemli çalışmaya yönelik karar alınmıştır. Bu kapsamda bireysel görüşmeler planlanmış ve aileler okula davet edilmişlerdir (Şekil 4).

Sayın Veli;

Yukarıda yazılı olan tarihlerde sizleri saat 11:00'de okulumuza yarım saat çocuğunuzla ilgili bireysel görüşmeye, ardından da yarım saat sınıfta herhangi bir etkinliğe (kitap okuma, deney yapma, fasulye çimlendirme, oyun oynatımı, çocuklarla birlikte resim yapımı vb.) katılmanızı rica ediyoruz. Lütfen adınızın karşısında yazılı olan tarihte ve saatte mutlaka okulda bulununuz. Katılımınız hem çocuğunuzuz hem de bizi çok mutlu edecektir.

Şekil 4. Ailelere Gönderilen Davet

Gözlemler ve diğer kurum belgeleri de öğretmenlerin ailelerle artan iletişimine işaret etmiştir. Öğretmenlerin ailelere haftalık bültenler, etkinlik örnekleri ve çeşitli konularda bilgilendirme yazıları gönderdikleri de gözlenmiştir (Şekil 5). Aşağıdaki ekran görüntüsü, Kelebekler adlı sınıftan ailelere gönderilen bültenlerin listesini göstermektedir. Diğer sınıf da benzer çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Ad	Değiştirme tarihi	Tür	Boyut
kelebekler bülten1	10.10.2014 12:00	Microsoft Word Belgesi	16 KB
kelebekler bülten2	17.10.2014 16:14	Microsoft Word Belgesi	16 KB
kelebekler bülten3	24.10.2014 15:52	Microsoft Word Belgesi	16 KB
kelebekler bülten4	31.10.2014 13:29	Microsoft Word Belgesi	16 KB
kelebekler bülten5	7.11.2014 14:39	Microsoft Word Belgesi	17 KB
kelebekler bülten6	14.11.2014 11:38	Microsoft Word Belgesi	17 KB
kelebekler bülten7	21.11.2014 12:09	Microsoft Word Belgesi	17 KB

Şekil 5. Büyük Yaş Grubu Aile Katılımı Klasörü İçeriği

Şekil 5'teki dosyaların değiştirilme tarihleri de bu çalışmaların düzenli yapıldığını göstermektedir. Sonuç olarak proje uygulamaları, öğretmenleri daha sonraki dönemlerde ailelerle iletişime geçme konusunda güdülemiştir.

Proje Yaklaşımının Zorlukları. Katılımcı öğretmenler görüşmelerde proje yaklaşımının zorluklarını da vurgulamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin tamamı, proje uygulamalarının araştırma ve planlama için ek zaman gerektirmesi ve iş yükü getirmesi, tek konuya odaklanması, çocuk sayısının fazlalığı, yaş grubuna ilişkin zorluklar ve hazır planlarla proje uygulamalarını bütünleştirme konusundaki zorluklarına işaret etmişlerdir. Bu zorlukları özellikle tam gün çalıştıklarını vurgulayarak açıklamışlardır. Aşağıdaki alıntı öğretmenlerin bu düşüncelerini örneklendirmektedir:

Hani çok araştırma, inceleme gerektiren bir şey. Açıkçası hani sınıftan çok fazla giriş-çıkış yapamıyoruz ya da vaktimiz pek olmuyor diye düşünüyorum (...). Hani açıkçası bunları tam olarak yapabilir miyiz, pek yapamayız gibi geliyor. Bir de mesela bu sene ben küçük yaş alacağım için küçük yaşta çok daha zor olacak sınıfı boş bırakmak falan, dışarı çıkmak, tek bir öğretmenin başına bırakmak daha zor olacak gibi geliyor (E3.G3).

Öğretmenlerin özellikle dönem içinde projeyi uygulamaya yönelik tereddütleri olduğu görülmüştür. Sadece yaz aylarında proje uygulayabileceklerini bildirmişler ve bu yönde toplu karar almışlardır:

Uygulamayı hani çalışacağız ama yaz tatillerinde, öğretmenler arasında konuşmuştuk yaz tatillerinde çok daha uygun olacağını, yazın aktif bir şekilde geçebileceğini düşündük. Zaten 1. ve 2. dönem boyunca da planlarımızı, günlük planlarımızı yine uyguluyoruz. Yazın bizim burada boş geçiyor, biraz daha hani serbest geçiyordu. Böyle bir etkinlik yaparsak eğer daha dolu dolu, daha olumlu geçeceğini, aktif geçeceğini düşünüyoruz (E2.G3).

Gelecekte yani önümüzdeki dönem proje yaklaşımını komple bir bütün olarak değil de, içinden uyguladığımız şeylerden tabii ki bize faydalı olan şeyleri hep bizim eğitim akışlarımıza getirerek uygulamayı düşünüyoruz (E1.G3).

Bu karara istinaden 2015 Yaz döneminde öğretmenler sınıflarında Su ve Toprak konulu iki projeyi uygulamışlar ve çalışmalarını bilimsel bir ortamda paylaşmışlardır. Bu konferans deneyimi de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak, sınıfta model olduğunda öğretmenlerin uygulamalarını geliştirebilecekleri görülmüştür. Sınıf öğretmenleri proje uygulamaları sonrasında pratik ve teknik anlamda mikro düzeyde değişikliklere gitmişlerdir. Ancak, proje yaklaşımını dönem içinde bütün olarak uygulamak yerine hazır plan kullanmadıkları, daha az çocuğun okula devam ettiği ve öğretmenlerin ifadesi ile ‘boş geçen’ yaz döneminde uygulamayı yapılabilir bulmuşlardır.

Çocukların Deneyimleri: ‘Bomboş gelen çocuklar o kadar da dezavantajlı değillermiş!’

Proje yaklaşımının uygulanması ile çocuklarda gerek etkinliklere katılıma yönelik tutumlar gerekse öğrenme açısından olumlu deneyimler gözlenmiş olup bu bulgular okul çalışanları ve ailelerin görüşleri ile de desteklenmiştir. Dezavantajlı çocukların proje yaklaşımı konusundaki deneyimleri, 1) *beklentileri aşma*, 2) *sosyal-duygusal kazanımlar*, 3) *bilişsel kazanımlar* ve 3) *dil alanında kazanımlar* temalarını içermektedir.

Beklentileri Aşma. Çocuklar proje etkinliklerine gösterdikleri ilgi ve yapabildikleri ile sınıf öğretmenlerini şaşırtarak öğretmenlerin beklentilerini aşmışlardır. Araştırmanın başlangıcında öğretmenler, çocukların akademik potansiyellerinin düşüklüğü nedeniyle okulda yapılan çalışmaların yorucu olduğunu ifade etmişlerdir. Bir taraftan çocukların eksik uyaran ortamından gelmelerinin çocuklar için yarattığı olumsuzluk vurgulanırken, diğer taraftan yapılacak çalışmaların etkileri konusunda karamsarlık dile getirilmiştir. Bu ifadeler sınıf öğretmenlerinin kurumdaki çocuklardan düşük beklentileri olduğuna işaret etmektedir. Çocukların grup çalışmalarında işbirliği yapamayacaklarını söylemişler hatta sınıfta bir öğrencinin örnek olarak uyguladığı bir küçük-grup etkinliğinde çocuklar dağılınca müdahale etmeden gülerken izlemişlerdir (Gözlem, 28.05.2014). Sınıf öğretmenleri, bazı istisnalar haricinde genel olarak okuldaki çocukların ilgisizliğini, dikkatlerinin çabuk dağıldığını ve yaratıcı olmadıklarını dile getirmişler; okula başlarken “bomboş” geldiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, bir öğretmen oyun zamanında çocukların tüm yaptıklarının “ya evcilik ya da arabalarla oynamak” olduğunu; “Legoları bile evciliğe dönüştürerek” sadece aile ortamlarındaki ilişkileri oyunlarına yansıtıklarını ifade etmiştir:

Yani sadece evlilik birbirleriyle arkadaşlık, gelme, gitme karı koca olma, doğum yapma, kızlar genelde bebekleri karınlarına koyuyorlar, doğum yapıyorlar. Bu şekilde. Hatta geçen yıl bir öğrencim

vardı dokuz kardeşlerdi, kız oyunlarda sürekli ama sürekli hamile, annesi sürekli doğum yaptığı için uyaran çevreleri o şekilde olduğu için (E3).

Başka bir öğretmen de çocukların durumunu, “Uyaranları aç, evde şimdiye kadar hiçbir şekilde uyaran verilmemiş gibi geliyor bize. Çünkü gerçekten dikkatlerini çekmekte de zorlanıyoruz bazen. Bazen isimlerine bile tepki vermiyorlar, ismini söylediğimiz zaman bile tepkisiz kalabiliyorlar (E1.G2)” şeklinde tanımlamıştır. Proje öncesindeki bu tanımlamalar, mevcut aile ortamında çocukların eğitimle başarabilecekleri konusunda öğretmenlerin karamsar olduklarını göstermektedir. Nitekim ‘Çocuğunuzu bu okula göndermek ister miydiniz?’ şeklinde yöneltilen bir soruya bir kişi hariç tüm eğitimciler kendi çocuklarının gerileyeceğini belirterek olumsuz yanıt vermişlerdir. Okuldaki gözlemler ve grup toplantılarındaki değerlendirmeler de bu bulguyu desteklemektedir. Bir eğitim toplantısının ardından araştırmacı, günlüğünde şunları yazmıştır:

“Eğitim sırasında videolar göstermem, sınıftan örnekler vermem, çocukların davranışlarından örnekler vermem etkili oldu. Göz kontağı küçük sınıfın öğretmeni ile sınırlı olsa da diğerleri dikkatle dinlediler yorumlar yaptılar. Ancak verdiğim öneriler konusunda ‘ama bizim çocuklar’ şeklinde başlayan cümleler kurmaya devam ettiler” (Araştırmacı Günlüğü, 21.05.2014).

Benzer bir toplantıda sınıf öğretmenleri çocukların meraksız ve ilgisiz olduğunu şöyle paylaşmıştır:

“Çok fazla bir şeye heyecanlanmıyorlar açıkçası. Onların merak edip de geldikleri bir konuyu düşünüyorum, yok...Hani biz sunarsak ancak şey oluyor...Biz, bir şeyler sunduğumuzda farklı farklı sorular yönelttiğimizde merak ediyorlar(...)Ama ondan da çabuk sıkılıyorlar.... Genişlemiyorlar konularda yani biz genişletirsek genişliyorlar. Merakları yok” (Grup Toplantısı, 04.07.2014).

Büyük yaş grubunda ücretli öğretmenin ağaçlar, küçük yaş grubunda da sınıf öğretmenlerinin ev hayvanları konulu projeleri uygulamalarından sonra ise öğretmenlerin düşüncelerinde değişme gözlenmiş, ‘beni şaşırtan çocuklar oldu açıkçası’ gibi ifadeler kullanmışlardır. Örneğin, bir eğitimcinin “İşte yeterlilikleri açısından yetmediğini, onların aşağıda olduğunu düşünüyorduk ama aslında içlerinde varmış (E5.G3)” cümleleri bu değişime işaret etmektedir. Bu konuda başka bir öğretmen de şunları söylemiştir:

Bir şeyin resmini yapamazlar falan demiştim ben ilk başta bu yaprak konusunda falan. Çok güzel de bakarak resimlerini yapabildiler, ürünlerini oluşturabildiler. Yani bence de çok da dezavantajlı da değil diye düşünüyorum ben. Belki imkânlar daha fazla olsa çok daha fazla şeyler yapabilirler (...) Çok şaşırtan çocuklar oldu beni içlerinde, yani hiç beklemediğim çocuklardan çok güzel performanslar çıktı. Yaz dönemine denk geldi, hani bazıları gerçekten devamsızlık yaptı, hiç dikkatini bile çekmedi, hani hiç uğraşmadı. Ama çok çocukların da hani bu konuyla ilgili böyle fikirler yürüttüklerini, onların ilgisini çektiğini de gördüm açıkçası. Açıkçası çocuklar kendilerini gösterdiler bence (E3.G4).

Proje uygulamaları sırasında çocukların proje yaklaşımı ile öğrenmeye aslında hazır oldukları görülmüştür. Çocuklar proje uygulamaları sırasında araştırmaya, yapılan etkinliklere ve kullanılan gerçek materyallere ilgi göstermişler ve bu ilgileri de süreç boyunca devam etmiştir. Zaman zaman ilginin dağıldığı gözlenirse de bu durumun ücretli öğretmenin zaman zaman uzun cümleler kurması, rutinler ve sınıfa diğer yetişkinlerin yemek veya temizlik için sık giriş-çıkış yapması ile ilgili olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda, proje yaklaşımı ile etkinliklere ilgi ile katılım gösteren dezavantajlı çocukların, öğretmenlerin beklentilerini aşması çocukların deneyimleri açısından birinci derecede önemli kazanımdır.

Sosyal-Duygusal Kazanımlar. Proje uygulamaları sırasında çocuklar, daha önce yaptıklarından farklı olarak her gün yeni uyaranlarla karşılaşmışlar ve geçmişe oranla daha yoğun bir günlük eğitim akışı deneyimlemişlerdir. Çocukların sosyal-duygusal alanda desteklenmesi gerektiği öğretmenler tarafından da belirtildiği için bu konuda kitaplar da seçilerek Türkçe etkinliklerinde sosyal-duygusal kazanımlara yer verilmiştir. Serbest oyun zamanı için merkez kullanım çizelgeleri hazırlanmış, sınıf kuralları konusunda güne başlangıç zamanında görsel hatırlatıcılara başvurulmuştur. Çocukların sokakta oynama alışkanlığı olması ve hareket ihtiyacına istinaden açık havada yapılan çeşitli etkinliklere de yer verilmiştir. Okula özellikle düzenli devam eden çocukların özgüven, karar verme ve bağımsız girişimde bulunma, sorumluluk alma, işbirliği yapma, doğaya karşı olumlu tutumlar alanlarında farklı kazanımları proje etkinlikleri sırasında gözlenmiştir.

Çocukların bağımsız girişimde bulunma ve sorumluluk almasına örnek olarak araştırmacının şu kaydı dikkat çekicidir: “Hindistan cevizinin tadına bakalım diye (bir kız çocuğu) arkadaşlarına Hindistan cevizli çikolata getirmiş. Aynı çocuk önceki gün getirmeyi unuttuğu, kullanılmış gazete parçalarını da bugün evden getirmiş” (Gözlem, 19.08.2014). Çocukların proje sürecinde gözlenen bu kazanımlarını evde de sergilediği ailelerle yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Büyük yaş sınıftan bir anne, çocuğu hakkında şu gözlemleri paylaşmıştır: “Şimdi ne bulsa hemen ben bunu okula götüreceğim, diyor. Zor hakkından geliyorum. Ağlıyor, resmen servise ağlaya ağlaya biniyor. Gören dövüdü sanır. Ben, bunu okula götüreceğim, kozalağı götüreceğim, geri dikeceğim ağacın şeyi, çiçek götüreceğim dikeceğim, ben ağaç dikeceğim” (Anne28. G2). Benzer ifadeleri küçük yaş grubundaki çocuklardan birinin annesi de kullanmıştır: “Önceden hayvanlara baktığı zaman çocuk bir şey yapmıyordu. Ama şimdi gördüğü zaman soruyor hem öğrendiklerini abisine olsun, bana olsun aktarıyor ya da bilmek istediklerini soruyor” (Anne17.G2). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere proje uygulamaları ile her iki sınıfta da çocukların canlılara yönelik meraklarının arttığı ve doğaya karşı olumlu tutumlar kazandıkları görülmektedir.

Bilişsel Kazanımlar. Proje uygulamaları ile çocukların bilişsel kazanımlar açısından da olumlu deneyimleri tespit edilmiştir. Bu kazanımlara örnek olarak ilişkilendirme, akıl yürütme,

gözlem, algıladıklarını hatırlama, iraksak düşünme, sürdürülebilir ilgi ve merak verilebilir. Bu kazanımlar çocukların proje kapsamında araştırılan sorulara verdikleri yanıtlarda da belirginleşmiştir. Başlangıçta sorulan sorulara kısa veya yanlış cevaplar veren çocuklar proje sonunda yapılan değerlendirmelerde daha detaylı ve doğru cevaplar vermişlerdir. Örneğin, ağaçların canlı olup olmadığı ve bunu nasıl anladığımız sorusuna çocuklardan biri “Büyüyen ağaçlar canlı, büyümeyen ağaçlar cansızdır” şeklinde cevap vermiştir. Diğerleri de benzer cevaplar vermiş olup proje sürecinde, ağaçların canlı olduğunu öğrenmişlerdir. Öğrenmenin işaretleri olarak çocukların proje sonunda sorulara verdiği doğru cevaplar verilebilir¹. Bilişsel kazanımlar konusunda sınıf öğretmenlerinden bir tanesi de şunları söylemiştir: “Bunlar daha fazla araştırıp daha fazla mantıksal olarak hani biraz daha ileriye gittiler diyebilirim. Bilişsel olarak kendilerini geliştirdiler diyebilirim. Mantık yürütme, akıl yürütme konusunda daha fazla etkilerinin olduğunu düşünüyorum” (E2.G3.). Proje uygulamaları ile çocukların ağaçlar hakkında öğrendiklerini hevesle tekrar edip çevrelerindeki ağaçları gözlemeye başladıkları ve yeni ağaç türleri öğrenme çabası geliştirdikleri gözlenmiştir. Büyük yaş grubuna devam eden çocuklardan birinin annesi de şunları söylemiştir:

“Bana anlattılar, sen okula gidince öğretmenlerin sana şunu yaptırdı mı anne? Sizde şu zamanda bu var mıydı? Valla bizim hiç böyle bir şeyler yoktu, bizim öğretmenimiz göstermedi, siz çok şanslısınız ben böyle anlatıyorum onlara şimdi. Sen bu ağacı tanıyor musun? Tanımıyorum. Sen bu ağacı gördün mü? Onlar, bana soruyor, ben bilmiyorum. Ben, şimdi söylüyorum kızım bu ne ağacı? Hurma ağacı diyor. Bu ne ağacı diyorum işte sayıyor. Anne şu çikolata ağacı diyor yok canım ben var mıymış diyorum bak var biz yapıştırdık diyor (Anne22.G2).

Çocukların farklı etkinlikler sırasında sergiledikleri odaklanma ve dikkat de sürdürülebilir ilgi ve merakın göstergeleri olarak değerlendirilmiştir. Ücretli öğretmen de gözlemlerini şöyle paylaşmıştır:

Benim hiç tanımadığım bu grup çocuklar, ben hiç daha önce dezavantajlı bir grupla çalışmadım. (...) Ben hiç şahit olmadım ki çocuk bu etkinliği yapmayalım desin ya da ben bu etkinliği sevmedim desin. Belki olmuştur da 1-2 kişi etkinlik hakkında düşünmüş olabilir ama genel anlamda yani o yapılan etkinliğe aslında hep bir ilgileri var (G1).

Şekil 6 ve 7’de görülen fotoğraflar da çocukların bu ilgilerini göstermektedir. Bu fotoğraflarda çocuklar çeşitli materyallerle oynamakta ve etkinliklere tamamen kendilerini vermiş görünmektedir.

¹ Çocukların diğer cevapları için “Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı: Ağaç Bilimcilerin Araştırmaları Projesi” adlı yayını inceleyebilirsiniz.



Şekil 6. Sanat Etkinliği



Şekil 7. Oyun Zamanı

Bu kazanımlar konusunda araştırmacı da günlüğüne şunları yazmıştır: “Alanya’da tatilde olan bir arkadaşımın bize mart yemişi, zeytin ve muşmula ağaçlarının yapraklarını kargo ile göndermesini istedim. Çocuklar merak ettiler, ne zaman gelecek diye soruyorlar” (21.07.2014). Sonuç olarak proje çalışmalarını sürecinde çocukların bilişsel kazanımları olduğu gözlenmiş ve farklı katılımcılarla yapılan görüşmeler de bu bulguları desteklemiştir.

Dil Alanında Kazanımlar. Proje uygulamaları ile çocukların dil alanındaki kazanımları da desteklenmiş ve soru sorma, cevap verme, dinleme, öğrendiklerini yeni sözcüklerle ve yaratıcı şekilde ifade etme gibi becerileri kullandıkları ve kelime hazinelerini arttırdıkları gözlenmiştir. Bu becerilerin gelişmesinde çocuklara fikirlerini sorma, çocukların kendilerini ifade edebilecekleri etkinliklerin sayısını artırma, küçük-grup çalışmaları, resimli sözcük kartları kullanma ve kitaplarla etkileşimi artırmanın etkili olduğu ifade edilebilir. Özellikle kitaplar konusunda dönem içinde yeterince uyarın sağlanmadığı gözlenmiş ve öğretmenler bu konuda çocukların ilgisiz olduğunu ifade etmişlerdir. Okulda hiç açılmamış kitap setleri olduğu gözlenmiş ve her uygulama gününde ve uyku saati öncesinde kitaplarla çocukların etkileşmesi sağlanmıştır. Bir destek personeli çocukların kitaplarla etkileşimine yönelik gözlemlerini şöyle ifade etmiştir: “Kitap etkinliği, önemli olan mesela kitap. Kitap alma alışkanlığını öğrendiler. Beklemek, okuma, bakma, inceleme şeyini öğrendiler” (DP3.G1).

Sınıf öğretmenleri de çocukların dil alanındaki çeşitli kazanımlarını vurgulamışlardır. “Kendilerine öncelikle daha güvenmeye başladılar, bir şeyleri ifade etmeye başladılar, yeni bir şeyler öğrendiler, kendileri de evde araştırdılar. Yani daha az konuşan çocuklarımızın daha çok konuşmaya başladığını gözlemledim” (E4.G3). Başka bir eğitimci de şöyle demiştir: “Çok güzel gelişmeler olduğunu, işte evde de her şeyi sorguladıklarını, soru sorduklarını ve yani yeni bir şeyler öğrenmek için evde de böyle çaba gösterdiklerini, önceki davranışlarından çok farklı davrandıklarını aileler de söyledi, anneler de söyledi” (E6. G3). Dil becerileri konusunda ücretli öğretmen de düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

Dil becerileri açısından mesela şöyle bir avantajı oldu bence, çocuklar biraz daha grup önünde bir şeylerden bahsedebilir hale gelmeye başladılar. Yani ne bileyim başkana mektup olsun ya da işte grup önünde ağaçları konuşurma olsun, işte ağaçları öğrenip işte bu budur, şudur, şunun şöyle özellikleri vardır hani birilerine hitap edebilmeyi biraz daha öğrenmiş hale geldiler bence. Çünkü ondan öncesinde böyle bir şey çok yaşadıklarını zannetmiyorum. Çünkü onların da yaşadığı bir süreç oldu. O anlamda kullandıkları sözcükler arttı, ne bileyim bir süre sonra düzenli olarak bir şey anlatmaya başlayabildiler bence. Mesela en basitinden o ağaç şeyinde gördük onu, ikiye böldük, yarısını sen anlat, yarısını sen anlat dedik. Hani 2 cümleyi, 3 cümleyi birleştirerek bir şeyleri konuşur hale geldiler diye düşünüyorum. (G1).

Genel olarak her iki sınıf için geçerliliği gözlenen bu sonuçların okula düzenli devam eden çocuklar için daha belirgin olduğu ifade edilebilir. Zira çocuklarla yapılan görüşmelerde, sözcük kartları ile oluşturulan hikâyeler ve sorulara verilen cevaplar devamsızlık yapmayan çocuklarda daha fazla detay ve akıcılık içermiştir. Bu durum dezavantajlı koşullarda yaşayan çocuklar için okula düzenli devam etmenin proje kazanımları açısından önemine işaret etmektedir. Nitekim devamsızlığı yüksek çocukların, “Ağaçlar olmasaydı ne olurdu?” sorusuna verdikleri cevaplar sınırlı sayıda sözcük ve telaffuz hataları içermiştir (G2):

KızÇ18: Ağaçlar olmasaydı, dünya böyle böyle çirkin çirkin kalardı...

KızÇ19: Hatırlamıyorum.

ErkÇ24: Evler...ev

Sonuç olarak Mutlu Karıncalar Anaokulunda proje yaklaşımının uygulanması, çocuklar için etkin öğrenme ortamı yaratmış; özellikle okula düzenli devam eden çocukların farklı alanlarda kazanımlarını çok yönlü desteklemiştir.

Ailelerin Deneyimleri: ‘Önceden kalıplaşmış şeyler yapıyorlardı bu çok farklı’

Proje uygulamalarının aileler için olumlu deneyimler kazandırdığı ve dezavantajlı ailelerle proje çalışmalarının yapılabilirliği görülmüştür. Proje boyunca ailelere, araştırmacı ve ücretli öğretmen tarafından düzenli bilgi verilmiş, çocukları ile yapabilecekleri araştırma ve etkinlik önerileri gönderilmiş, devamsızlık yapan çocuklarla konusunda telefon edilmiştir. Ailelerin proje yaklaşımı konusundaki deneyimleri 1) *eğitsel farkındalık* ve 2) *çocukla etkileşimler* temalarında değerlendirilen bulgular içermektedir.

Eğitsel Farkındalık. Ailelerin proje yaklaşımı ile eğitim konusunda farkındalığının arttığı proje etkinliklerini değerlendirmelerinden anlaşılmaktadır. Proje yaklaşımı ile farklı uyarılarla karşılaşan ve eve gönderilen çalışmalarda sorumluluk alan aileler okul öncesinde yapılan çalışmaların eğitsel yönünü fark etmişlerdir. Proje sergisinde pek çok ailenin çocuklarının yaptıkları ve öğrendikleri karşısında şaşırıldığı ve duygusal anlar yaşadığı gözlenmiştir. “Gerçekten çocuklar mı yaptı bu çalışmaları?” “Ne kadar güzel!” “Keşke böyle çalışmalar hep devam etse” “Önceden daha

kalıplaşmış şeyler yapıyorlardı, bu yaptıkları çok farklı” ifadeleri ile yapılan uygulamanın daha önceki çalışmalardan farkını vurgulamışlardır. Aşağıda, annelerin bu ifadelerinden örneklere yer verilmiştir:

Şimdi araştırma yapmayı öğrendikleri için şimdi hani bu biraz daha cazip geliyor daha güzel beyinlerine işliyor. Öbür türlü ezber olması biraz yani benim mesela hiçbir zaman ezberim kuvvetli değildir. Onun da öyle olabilir çünkü hani araştırarak bir şeyleri öğrenerek insanın aklında daha güzel kalır. Böyle olması daha güzeldir (Anne9.G2).

Orada da (2014 Mezuniyet sergisinde) aile ve çocuk katılımı vardı ama buradaki kadar fazla değildi, buradaki kadar bilinçli eğitim verici şekilde değildi açıkçası. Ailelerin desteği vardı ama çocukları bilgilendirdiğimizi düşünmüyorum ben. Hani daha böyle yüzeyseldi, bu daha bilimseldi. Daha çok şey kattığına inanıyorum çocuklara (Anne34.G2).

Son olarak bir babaannenin şu ifadesi eğitsel farkındalığa örnek verilebilir: “Çocuklar da bizler de eğitildik okulda. Bilgilendirildik, gözümüz açıldı. E şimdi, nasip olur da şu küçük de giderse, tamamen anlayacak oranın nasıl bir şey olduğunu” (Büyükanne32.G2). Ailelerin bu artan farkındalığı evde çocukları ile yaptıkları çalışmalarda çaba göstermeleri ile de paralellik göstermektedir. Örneğin, “Sokağınızda kaç tane ağaç var çocuğunuzla birlikte mümkün olduğunca sayınız ve konuşunuz. Kâğıda not ederek okula geri gönderiniz” şeklinde okuldan gönderilen nota bir büyükanne 45 fidan şeklinde cevap göndermiştir. Her uygulama gününde büyük yaş sınıfında 5-6 farklı çocuğun ailesi okuldan gönderilen bu tür çalışmalara cevap vermişlerdir. Eğitimcilerden biri aileler için şu ifadeleri kullanmıştır: “Aileler de demek ki benimsemişler. Siz de gittiniz tabi görüştünüz falan, o da çok etkili oldu bence. Ödevlere hep karşılık vermeye çalıştılar. Hani bazıları internette falan bile gitmiş araştırmış, bulmuş. Büyük bir şey! (Gülüyor)” (E4.G4). Benzer şekilde kurumdaki eğitimcilerden birinin ifadeleri de bu bulguyu desteklemektedir:

Ailelere biz hep şikâyetimiz oydu zaten, hani bakıcı gibi görünüyor diye. Ailelerin katılımını pek fazla alamıyorduk. Ama şimdi proje uygulamasından bu yana ailelere de yazılar gidiyor ve cevaplar geliyor. Demek ki evet onlar üzerinde de olumlu bir etkisi var, çocuklarıyla ilgilendiklerini, bir şeyler paylaşmayı istediklerini gösteriyor. Onları da bir yönde dürtmüş olduk (E6.G4).

Ailelerin bu çabaları konusunda bazı öğretmenlerin yine de umutsuz olduğu ve ailelerin projeye katılımını yeterli bulmadığı görülmüştür. Bu konuda öğretmenlerden biri şu ifadeleri kullanmıştır:

Belki ailenin katılımı biraz daha şey olabilirdi, daha fazla olabilirdi bir araştırma, inceleme yönünde. Çünkü katılan çocuğumuz 5-6 tane bir şeydi diyebilirim hani o kadar çocuğun içerisinde. Diğerleri daha ilgisiz kaldı, belki onlar biraz daha ilgili olabilir ya da araştıranlar da sadece evdeki şeylerle kalmaz, biraz daha farklı şeyler öğrenmek isteyebilirler, merak edebilirlerdi. Biz sadece merak ettirdikçe bir şeyler yürüdü açıkçası (E3.G4).

Özellikle lise mezunları ve kendi sosyal çevresinden farklı yerlerde çalışan anneler bu taleplere daha sık cevap vermişlerdir. Örneğin, bir anne, “Kâğıtlar falan kullanılmış gazete falan varsa gönderin

dediler, çok güzel bir şey. Ben de kızımı göndermemiştim, açık görüşe gittik çünkü arkadaşım aracılığıyla öğrendik onunla topladık, kâğıdı falan gönderdim” (Anne28.G2) diyerek kendi çabasını ifade etmiştir. Bu anne, babasını görmesi için çocuğunu cezaevine götürdüğü halde diğer ailelerden bilgi alarak okulun isteğini karşılamaya çalışmıştır. Tüm aileler her çalışmaya cevap vermese de ailelerin çocukla ev ortamında artan etkileşimleri eğitsel farkındalığın başka bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Çocuklarla Etkileşim. Ailelerin proje uygulamaları sürecinde çocukları ile etkileşimleri artmış görünmektedir. Çocukla konuşma ve çocuktan öğrenme alt temaları bu bulguyu desteklemektedir. Bu konuda, ücretli öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

Yani konuştu, konuşmak ki bence en önemlisi, büyük ihtimalle ne kadar konuşuyorlardır gün içinde bilmiyorum da en azından bir 15 dakika çocuk annesiyle, babasıyla, abisiyle, ablasıyla neyse artık bir şey paylaştı, bir şey konuştu. Bence aile katılımının bu grupla ilgili en önemli getirisi bu. Onun dışında zaten çok ekstra bir şey talep etmedik onlardan (G1).

Ailelerden de bu konuda alınan geri bildirimler ailelerin çocukları ile proje hakkında konuştukları ve bu sırada çocuklarından yeni şeyler öğrendiklerini göstermektedir. Bir annenin şu ifadesi bu bulguya örnek verilebilir: “Ben Hindistan cevizini çok seven bir insanım ama hangi ağaçta yetiştiğini bilmiyordum. Sizlerin, kızımın sayesinde öğrenmiş oldum palmiyeden yetiştiğini. Hatta kızım, ‘Anne Hindistan cevizi palmiye ağacında yetişiyormuş’ dedi. Olur mu kızım? Palmiye ağacında Hindistan cevizi ne ararmış falan demiştim” (Anne33.G2). Benzer şekilde başka bir anne şunları söylemiştir:

Bilgilerimi tazelediğimi hatta bilmediklerimi öğrendiğimi düşünüyorum. Sanki ben de kreşe gidiyor gibiyim o benim büyüğüm ben onun çocuğuyum ben ondan birçok şey öğrendim. (Gülüyor) Bana geldi Ejderha Kanı çok güzel bir ağaç, “yalan söylüyorsun” demedim tabii çocuğu yalana iter diye. Allah Allah ben hiç görmedim “hayalinde bir ağaç olmasın” dedim. “Hayır, anne var işte gördüm” dedi (Anne30.G2).

Bu ve benzeri ifadeler proje uygulamaları sürecinde ailelerin çocuklarla etkileşiminin sadece konuşma ve dinleme ile sınırlı kalmadığını ailelerin çocuklarından yeni şeyler öğrendiğini de göstermektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada dezavantajlı çocuklar ve ailelerine hizmet veren bir anaokulunda farklı katılımcıların proje yaklaşımına yönelik deneyimleri çok yönlü olarak betimlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin, proje uygulamaları sürecinde öğrendikleri bazı eğitsel uygulamaları kısmen benimsedikleri ancak proje yaklaşımına yıl içinde bütün olarak başvurma konusunda dirençli

oldukları gözlenmiştir. Öğretmenler, proje yaklaşımına dayalı çalışmalarını, hazır plan uygulamadıkları yaz dönemlerinde uygulamayı tercih etmektedirler. Proje yaklaşımı ile ilgili zorluklardan öne çıkanlar hazır planlarla proje yaklaşımını bütünleştirme endişesi, projenin ek zaman gerektirmesi ve fazla iş yükü getirmesi; dönem içinde okula devam eden çocuk sayısının fazla olmasıdır. Öğretmenler bu zorlukları açıklarken arada ikişer haftalık tatiller olsa da tam gün ve tüm yıl çalışmanın getirdiği olumsuzluğa vurgu yapmıştır. Diğer taraftan, okulda proje uygulama konusunda öğretmenlerin tutumlarını etkilediği öngörülen olumsuz bir okul iklimi de gözlenmiştir. Çocuklar proje uygulamaları ile öğretmenlerin beklentilerini aşmış ve sosyal-duygusal, bilişsel ve dil alanında kazanımlar sergilemişlerdir. Tüm çocuklar proje boyunca yapılan çalışmalarda etkin olmuşlar ve ilgi ile çalışmalara katılmışlar ancak gelişimsel kazanımlar özellikle düzenli devam eden öğrencilerde belirginleşmiştir. Ailelerin ise eğitsel farkındalığı ve çocuklarla evde etkileşimi artmıştır. Aileler, proje uygulamalarının dönem içindeki çalışmalardan farklarını vurgulamışlar ve çocukları ile evde konuşarak onlardan öğrenme fırsatları yakalamışlardır.

Bu araştırmada proje yaklaşımının dezavantajlılık bağlamında uygulanması ile ulaşılan bulgular alanyazındaki araştırmalar ve uygulamalı çalışmalara katkı sağlamaktadır. Proje yaklaşımının öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik katkılarına ve uygulamada karşılaşılan zorluklara farklı ülkelerde yapılan çalışmalarla dikkat çekilmiştir (Beneke ve Ostrosky, 2009; Rahman, Yasin ve Yassin; 2011; Yuen, 2009). Rahman, Yasin ve Yassin (2011) tarafından Malezya’da yürütülen bir eylem araştırmasında, öğretmenlerin tutumları ve deneyimleri araştırılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin düşüncelerinin olumsuzdan olumluya doğru değiştiğine dikkat çekilmiş ve proje yaklaşımının mesleki gelişime katkısı vurgulanmıştır. Yuen (2009) de ‘Ayaklardan Ayakkabılara’ adlı proje uygulamasını değerlendirdiği çalışmada, aileler ve çocuklar arasında artan etkileşimlere ve öğretmen-aile ilişkilerinin olumlu niteliğine dikkat çekmiştir. Öğretmenlerinse mesleki kazanımlardan hoşnut olmakla birlikte proje uygulamalarının zaman alması, tüm çocukların eşit katılım göstermemesi ve kontrolü çocuklara bırakma konusunda yaşadıkları kaygıları vurgulamıştır. Hertzog (2009) da parlak ancak yoksul çocuklarla proje uygulamalarında karşılaşılan sorunları araştırmıştır. İlkokul öğretmenlerinin katıldığı bu çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenler için çocukların özellikleri, mevcut eğitim programı ve okul ortamı gibi dış etkenler ve kendi inanç ve uygulamaları proje uygulamalarında önemli engeller olarak gözlenmiştir. Farklı ülkelerde, farklı eğitim kademeleri ve gruplarla yapılan çeşitli çalışmalara benzer sonuçlara bu araştırma kapsamında da ulaşılmış olması proje yaklaşımında öğretmenler için zaman kaybı ve iş yükünü azaltacak yönde değişimlerin güdülenmeyi artırabileceğine işaret etmektedir (Holm, 2011). Öğretmenlerin farklı proje konularında güvenilir bilgiye ve araştırma temelli etkinliklere ulaşabileceği çevrimiçi kaynaklar sunulması, alan gezileri için bürokratik işlemlerin kolaylaştırılması

ve öğretmenlere eğitim planlaması için eğitim saatleri dışında zaman verilmesi bu yaklaşımı öğretmenlerin benimsemelerine yardımcı olabilir. Öğretmenler kendi alanlarında farklı yaklaşımları öğrenmeye açık olup, bu yaklaşımları hayata geçirmede okul iklimini de dikkate alarak öğretmenlere sınıf ortamlarında destek olmak önemli görülmektedir. Öğretmenlerin proje sürecinde gözledikleri bazı uygulamaları benimsemelerine dayalı olarak da hizmet içi eğitimde işbaşında yaklaşımlara başvurulması önerilebilir (Beneke ve Ostrosky, 2009).

Proje yaklaşımının dezavantajlı çocuklar açısından sonuçları değerlendirildiğinde çeşitli gelişimsel alanlarda kazanımların desteklendiği gözlenmiştir. Proje yaklaşımı özellikle okula düzenli devam eden çocuklarda bu kazanımları desteklese de tüm çocukların daha önce karşılaşmadıkları etkinliklere ilgi gösterdiği gözlenmiştir. Proje boyunca çocukların özgün ürünler ortaya koyabilecekleri etkinliklere, açık uçlu ve doğal materyallere, küçük-grup çalışmalarına ve açık havada öğrenmeye yer verilmesi ilgiyi canlı tutmuş ve çocuklarda sosyal-duygusal becerileri desteklemiş görünmektedir. Bu bulgular, özellikle sosyal-duygusal alana odaklı yapılmış sınırlı sayıdaki çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir (Beneke, 2010; Dresden ve Lee, 2007). Beneke (2010) tarafından özel gereksinimli çocuklarla gerçekleştirilen bir araştırmada, çocuklarda davranış sorunları ve sosyal etkileşim alanlarında proje yaklaşımının olumlu etkilerine dair bulgular mevcuttur. Benzer şekilde, Beneke ve Ostrosky (2009) de yaptıkları araştırmada çocukların artan katılım ve güdülenmelerine ve bu yaklaşımın çocuklar için olumlu akademik ve sosyal etkilerine dikkat çekmişlerdir.

Bu çalışmada tamamı dezavantajlı grupta olan çocukların bilişsel kazanımlarına yönelik bulgular genel sınıf ortamlarında yapılan güncel çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Clucas, 2018; Kefi, 2017; Sawyer, 2013). Türkiye’de yapılan çeşitli çalışmalar da proje çalışmalarının gelişimsel etkilerini vurgulamaktadır. Bıçakçı ve Gürsoy’un (2010) 6-yaş grubu çocukları ile yaptıkları deneysel araştırmada, proje yaklaşımı ile eğitim alan grubun gelişimsel değerlendirme puanlarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Şahin, Güven ve Yurdapan (2011) da okul öncesinde proje-tabanlı öğrenmenin çocukların bilimsel süreç becerilerini arttırdığını belirlemiştir. Proje yaklaşımının kavram gelişimine etkisinin incelendiği deneysel bir araştırmada da çocuklar açısından olumlu sonuçlar vurgulanmış ancak kavram gelişimi açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır (Aral ve diğerleri, 2010). Aral ve diğerlerinin araştırmasında, proje 12 hafta sürmesine karşın proje uygulamalarına haftada bir gün yer verilmiştir. Kısa süreli veya uygulama sıklığı az olan proje uygulamalarında istenen etkiye ulaşılamayabilir. Bu çalışmada haftanın üç günü proje uygulamalarına yer verilmesinin çocukların kazanımlarında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada çocukların öğretmenlerinin beklentilerini aştığı önemli bulgular arasındadır. Proje uygulamaları ile yeterli çaba ve ilgi gösterildiğinde dezavantajlı koşullardan gelen çocukların da araştırma yapabildiği, sorular sorabildiği ve gözlemlerini aktarabildiği görülmüştür. Çocukların sözcük dağarcıkları artmış ve kendilerini ifade etme becerileri gelişmiştir. Ev ortamında yeterli uyaranla karşılaşmayan dezavantajlı çocukların proje yaklaşımı ile hem zihinsel hem de dil becerilerinin desteklenebileceği sonucu alanyazındaki bu araştırmalar ile paralel görünmektedir. Dresden ve Lee (2010) proje çalışmaları ile ilkökul çocuklarında kendini ifade etme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın katılımcısı olan dezavantajlı çocukların eksik uyaran ortamlarından ve çoğunlukla parçalanmış ailelerden geldiği dikkate alındığında ise bu çocukların proje uygulamalarından edindikleri kazanımların aslında orta ve yüksek gelir grubundaki yaşlıtlarına göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Zira dezavantajlı çocukların kat ettikleri mesafe diğerlerinden daha fazladır. Çocukların daha fazla ipucuna ihtiyaç duyması ise bir engel veya zorluk değil, sosyokültürel kuram bağlamında yetişkin desteğinden faydalanabilecekleri bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Sınıf öğretmenlerinin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı koşullarda yaşayan çocuklardan beklentilerinin yüksek olmasının ve evrensel eğitim anlayışı doğrultusunda zihinsel açıdan uyarıcı, ilgi çekici ve merak uyandırıcı çalışmalara eğitim sürecinde yer vermelerinin bu çocukların gelişimini bütüncül olarak destekleyeceği ifade edilebilir (Helm ve Lang, 2003). Bu bağlamda, proje yaklaşımının sunduğu bu çeşitlilikten ve gerçek yaşam deneyimlerinden uzun dönemli faydalanılması önemli görünmektedir. Ayrıca, dezavantajlı koşullarda yaşayan çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini hem okulda hem de evde destekleyebilecek müdahalelerin etkili olacağı ifade edilebilir.

Proje uygulamalarının dezavantajlı aileler açısından da olumlu deneyimler kazandırdığı gözlenmiştir. Proje uygulamaları boyunca ailelerin çocukları ile etkileşimlerinin artması eğitim sürecini etkileyecek önemli bir bulgudur. Bu bulgular, ailelerde eğitsel farkındalığın proje uygulamaları ile arttığını gösteren bazı çalışmalarla benzerlik taşımaktadır (Carida, 2011; Yuen; 2009). Ailelerin çocukları ile konuşma ve çocuklarından öğrenme şeklinde gözlenen etkileşimlerin de çocukların gelişimini destekleyeceği ifade edilebilir. Bazı öğretmenler proje sürecinde ailelerin katkılarını sınırlı görse de evde çocukla aile arasındaki etkileşimlerin okul yaşamına olumlu yansımaları olabilir. Dezavantajlı koşullarda yaşayan bu ailelerin genel özellikleri açısından eğitim düzeylerinin düşük olması, temel ihtiyaçları ve yaşadıkları sosyal çevre dikkate alındığında tüm ailelerin beklenen performansı gösteremeyeceği açıktır. Bu koşullarda, öğretmenlerin beklentilerine uygun olarak eğitimin evde devam ettirilmesi mümkün olmayabilir. Bu konuda alan yazın, ailelerle farklı düzeylerde kurulabilecek işbirliği ve iletişimin önemine dikkat çekmektedir (Epstein ve Sanders, 2006). Farklı

koşullarda yaşayan ailelerle çalışma konusunda hizmet içi eğitimler okul öncesi öğretmenlerinin aileler hakkında daha kapsayıcı bakış açısı geliştirmelerine destek olabilir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları bazı sınırlıklar ışığında başka bağlamlara aktarılabilir. Bulguların değerlendirilmesinde araştırmanın yapıldığı kurumdaki öğretmenlerin tam gün ve tüm yıl olan çalışma takvimi ve olumsuz okul iklimi dikkate alınmalıdır (Arıkan, 2017b). Proje yaklaşımı ile okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimleri desteklenmiş olsa da eğitime yansıyan kısmi değişimin ve yaz aylarında proje uygulama kararının sonraki yıllarda sürdürülebilirliği mevcut koşullarda muğlak görünmektedir. Bu kapsamda dezavantajlı çocukların yarım gün eğitime devam ettiği ve tüm çalışanların ortak amaçlarda bulunduğu okullarda proje yaklaşımı konusunda yeni araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmada katılımcı öğretmenlerin kadın olması ve uygulamanın kurum dışından bir öğretmenle uygulanması da önemli sınırlılıklardır. Gelecek araştırmalarda erkek öğretmenlere de ulaşılması ve sınıfında proje yaklaşımını uygulama konusunda kararlı öğretmenlerle katılımcı eylem araştırmaları yapılması önerilir.

KAYNAKÇA

- Aral, N., Kandır, A., Ayhan, A. B., & Yaşar, M. C. (2010). The influence of project-based curricula on six-year-old preschoolers' conceptual development. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(8), 1073-1079.
- Arıkan, A., & Kimzan, İ. (2016). Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı: Ağaç bilimcilerin araştırmaları projesi [The project approach in preschool education: The inquiries of dendrologists project]. *Elementary Education Online*, 15(2), 498-528. doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.37190>
- Arıkan, A. (2017a, Kasım, 3–5). *Okul öncesi eğitimde dezavantajlı ailelerin deneyimleri: İlişkiler, etkileşimler ve beklentiler ekseninde aile katılımı* [Sözlü bildiri]. 1. International Symposium on Social Sciences and Educational Research, Antalya, Türkiye.
- Arıkan, A. (2017b, Nisan, 27-29). *Proje yaklaşımında okul ikliminin önemi: Dezavantajlı çocuklarla okul öncesi eğitimde proje uygulamalarına yönelik bir değerlendirme* [Sözlü bildiri]. 7. International Congress of Research in Education, Çanakkale, Türkiye.
- Beneke, S. J. (2010). *The effects of the project approach on children in inclusive early childhood classrooms*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Illinois at Urbana-Champaign. Urbana, IL.
- Beneke, S., & Ostrosky, M. M. (2009). Teachers' views of the efficacy of incorporating the project approach into classroom practice with diverse learners. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ848843> adresinden 20 Mart 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Bıçakçı, M., & Gürsoy, F. (2010). Proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişimine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 307-316.

- Borre, A. J., Bernhard, J., Bleiker, C., & Winsler, A. (2019). Preschool literacy intervention for low-income, ethnically diverse children: Effects of the early authors program through kindergarten. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 24(2), 132–153. doi: <https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1594818>
- Brooks, M., & Wangmo, T. (2011). Introducing the project Approach and use of visual representation to early childhood education in Bhutan. *Early Childhood Research & Practice*, 13(1). <http://ecrp.uiuc.edu/v13n1/brooks.html> adresinden 30 Ağustos 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Carida, H. C. (2011). Planning and implementing an educational programme for the smooth transition from kindergarten to primary school: The Greek project in all-day kindergartens. *The Curriculum Journal*, 22(1), 77-92.
- Chang, M., Park, B., Singh, K., & Sung, Y. Y. (2009). Parental involvement, parenting behaviors, and children's cognitive development in low-income and minority families. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(3), 309-324.
- Clucas, M. (2018). *Science learning opportunities and the project approach in preschool classrooms*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Iowa State University. Ames, IA
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crosnoe, R., & Cooper, C. E. (2010). Economically disadvantaged children's transitions into elementary school: Linking family processes, school contexts, and educational policy. *American Educational Research Journal*, 47(2), 258–291. <https://doi.org/10.3102/0002831209351564>
- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R. J., Pierce, K. M., & Pianta, R. C. (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child Development*, 81(3), 972–987. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01446.x>
- Cuthrell, K., Stapleton, J., & Ledford, C. (2009). Examining the culture of poverty: Promising practices. *Preventing School Failure*, 54(2), 104-110.
- Çabuk, B., & Haktanır, G. (2010). What should be learned in kindergarten? A Project approach example. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2550-2555.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2010). Introduction: Our Reggio Emilia (p.1-22). In C, Rinaldi. (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B. A. (2009). Does higher quality early childcare promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child Development*, 80(5), 1329–1349. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01336.x>
- Dresden, J., & Lee, K. (2007). The effects of project work in a first-grade classroom: a little goes a long way. *Early Childhood Research & Practice*, 9(1).

- <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084751.pdf> adresinden 25 Nisan 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81 (2), 81-120.
- Friese, S. (2014). *ATLAS.ti 7 User guide and reference* (2nd ed). Washington DC: Sage.
- Helm, J. H., & Lang, J. (2003). Overcoming the ill effects of poverty. İçinde J. Helm & S. Beneke (Ed) *The power of projects: Meeting contemporary challenges in early childhood classrooms: Strategies and solutions* (s. 19-33). NY and London: Teachers College Press.
- Helm, J. H., & Katz, L. G. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years*. Williston, VT: Teachers College Press.
- Hertzog, B. (2007). Transporting pedagogy: Implementing the project approach in two first-grade classrooms. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 530-564.
- Holm, M. (2011). Project-based instruction: A Review of the literature on effectiveness in prekindergarten. *River academic journal*, 7(2), 1-13.
- Hovey, K. A., & Ferguson, S. L. (2014). Teacher perspectives and experiences: Using project-based learning with exceptional and diverse students. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 16(1/2), 77-99.
- İnan, H. Z. (2012). *Reggio Emilia Yaklaşımı ve proje yaklaşımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kabacık, S. Ç., & Gül, E. D. (2016). Anasınıfına devam eden çocukların sebzelere ilişkin tepkilerinin incelenmesi: Proje yaklaşımı örneği. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2323-2334.
- Kandır, A., & Kurt, F. (2010). *Proje temelli okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: MORPA.
- Katz, L., & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach* (2nd ed.). Connecticut: Ablex Publishing Corporation, Stamford.
- Kefi, S. (2017). Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı uygulamalarının temel bilimsel süreç becerilerini kapsama durumunun incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 3-18.
- Mac Naughton, G., & Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: A Step-by-step guide*. GB: Open University Press.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metin, Ş., & Aral, N. (2014). *Proje yaklaşımına dayalı eğitim: Teoriden uygulamaya*. Ankara: Vize.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A Methods sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Miller, M. G. (2014). Productive and inclusive? How documentation concealed racialising practices in a diversity project. *Early Years*, 34(2), 146-160.

- Miller, S., Maguire, L. K., & Macdonald, G. (2012). Home-based child development interventions for preschool children from socially disadvantaged families. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 7 (12), 1-71. DOI: <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008131.pub2>
- Oğuz, V., Gizir, Z., & Akyol, A. K. (2014). *Erken çocukluk eğitiminde proje yaklaşımı ve uygulanmış proje örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı. İçinde F.Z. Temel (Ed.) *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (s.405-443). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Rahman, S., Yasin, R. M., & Yassin, S. F. M. (2011). The implementation of project-based approach at preschool education program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 18, 476-480.
- Şahin, F., Güven, İ., & Yurdatapan, M. (2011). Proje tabanlı eğitim uygulamalarının okul öncesi çocuklarında bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 157-176.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Sawyer, G. L. (2013). *The effects of traditional teaching methods, project-based learning, and a blended teaching style on elementary students*. <https://eric.ed.gov/?id=ED554195> adresinden 10 Ağustos 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Winsler, A., Tran, H., Hartman, S. C., Madigan, A. L., Manfra, L., & Bleiker, C. (2008). School readiness gains made by ethnically diverse children in poverty attending center-based childcare and public school pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 314-329.
- Yuen, L. H. F. (2009). From foot to shoes: Kindergartners', families' and teachers' perceptions of the project approach. *Early Childhood Education Journal*, 37(1), 23-33.

Okul öncesi dönemde güncel bir ebeveyn davranışı: Sharenting

A current parent behavior in preschool: Sharenting

Sebahaddin Aslan¹, Emine Durmuş²

Makale Geçmişi

Geliş : 15 Ağustos 2019

Düzeltilme : 11 Şubat 2020

Kabul : 16 Mart 2020

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 15 August 2019

Revised : 11 February 2020

Accepted : 16 March 2020

Article Type

Research Article

Öz: Bu çalışmanın konusunu, ebeveynlerin çocuklarına ait fotoğraf ve bilgileri sosyal medyada paylaşmasına (sharenting) ilişkin tutumları oluşturmaktadır. Bu çalışmada, çocuğu anaokuluna devam eden annelerin, sosyal medyada çocuğu ile ilgili bilgi paylaşma tutumları incelenmiştir. Annelerin daha çok hangi platformlarda bilgi paylaştıkları, bilgileri ne sıklıkta paylaştıkları, paylaşım yaptıkları durumlar ve paylaşma gerekçeleri incelenmiştir. Araştırma 4-6 yaş aralığında çocuğu olan ve çocuğu anaokuluna devam eden 401 anne ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar yüksek oranda (%84,3) annelerin sosyal medyada, çocuklarıyla ilgili bilgi paylaştığını göstermiştir. Annelerin %84,3'ünün sosyal medyada çocukları ile ilgili bilgi paylaştığı belirlenmiştir. Annelerin yaklaşık yarısı (%48,1)'i bilgi ve fotoğraf paylaşmakta sakınca görmemektedir. Daha az sayıda anne (%14) bilgi ve fotoğraf paylaşmayı doğru bulmadığını belirtmiştir. Ayrıca annelerin %1,2'si bilgi ve fotoğraf paylaşmanın suç olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. Paylaşımlar yaygın olarak kullanılan sosyal medya platformları olan Facebook ve Instagramdan ziyade Whatsapp-durum'unda (% 52,9) yapılmaktadır. Çocukları iki yaşına gelmeden onlarla ilgili bilgi ve fotoğraf paylaşan annelerin oranı %46,1 olarak bulunmuştur. Yapılan paylaşımların %47,4'ü özel günlerle ilgilidir. Paylaşımlar, anı biriktirmek (%45,8), paylaşımların beğenilmesinden mutlu olmak (%22,2) gibi gerekçelerle paylaşmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Sharenting, Sosyal medya, Okul öncesi, Ebeveynler

Abstract: The subject of this study is that parents' sharing attitudes of the photos and the informations of their children on social media. In this study, mothers', whose children attends to the kindergarten, sharing attitudes of the information about their children on social media was investigated. Answers are sought to following questions: Which platforms are used more for sharing, how often they share, in which situations they share and for what reasons they share? The study was carried out with 401 mothers whose children are in between the ages of 4-6 and attending kindergarten. The results showed that 84,3% of mothers share information about their children on social media. Almost half of the mothers (48,1%) sees no harm in sharing information and photos. Less mothers (14%) stated that they disapproves of shareing the information and photos of their children. Additionally, 1,2% of mothers think that it is crime to share their children's information and photos on social media. Shares are done on Whatsapp-status (52,9%) rather than on commonly used social media platforms such as Facebook and Instagram. Mothers (46,1%) share information and photographs about their children before they reach to their two. 47.4% of the sharings are related to the special days. Sharings are done in order to collect memories (45,8%) and to be happy about the likes they get (22.2%).

Keywords: Sharenting, Social Media, Pre-school, Parents

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202041185

¹ İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı Yüksek Lisans Öğrencisi, sebahaddinaslan.pdr@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9479-4889>

² İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD Öğretim Üyesi, emine.durmus@inonu.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7102-5833>

Atıf için/To cite this article:

Aslan, S. & Durmuş, E. (2020). Okul Öncesi Dönemde Güncel Bir Ebeveyn Davranışı: Sharenting. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 135-151. doi: <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041185>

SUMMARY

Introduction

With the increase of the ways accessing to the internet, the usage of social networking sites have increased as well. Today, it is possible to see users of all ages on social networking sites. Users have these social media accounts for many different purposes such as playing games, communicating, sharing information and photographs (Allen, Ryan, Gray, McInerney and Waters, 2014). As for, parents use their social media accounts to share the photos of their children.

Parents' uncontrolled actions on social media put both children and themselves at risk. With the widespread of social media usage, parents share the photos of the activities that they do with their children. Sometimes, the privacy of the children can be invaded via posts. Parents sharing the content about their children is called 'sharenting' (Blom-Ross, Livingstone, 2017; Collins Dictionary, 2019).

When risks of sharenting is researched, factors such as the usage of the shared photos by third parties (Minkus, Liu and Ross, 2015), the invasion of the child's privacy (Davis, 2015), and the negative effects on personality development (Davidson-Wall, 2018) appears to be the important issues. Even though there have been legislative regulations regarding to the protection of children from the risks of these kind of posts in USA (COPPA, 1998), in Turkey, there are no legislative regulations yet (Çimke, Gürkan ve Polat, 2018) .

In this research, social media posts of mothers whose children attend to kindergarten is studied in different aspects such as; whether they post about their children or not, the frequency of the posts, age of the children when they did their first post, who else posts the informations other than the mother, which social media platforms they use, the occasions they post on and the reason why they post. Preschool period is a period when the child is dependent on his parents. Because of the children were vulnerable in this period, the preschool period was handled in the research.

Method

This research is a descriptive, survey analysis which studies the social media posts of mothers who have 4,5 and 6 year old children who is attending a preschool institution, from multiple directions. The study group is chosen by convenient sampling method. The study is conducted with 401 mothers who have 4, 5 and 6 year old children in kindergarten. The data was obtained by researchers with data collection form in order to present sharenting lives of mothers whose children attend to kindergarten

Results

Results show high rates (84,3%) of mothers who share information about their children on social media. Besides mothers, family members are second in sharing (41,9%). Half of the mothers (48,1%) see no harm in sharing and a big group of mothers (36,7%) share even though they find the post inappropriate. Posts are shared on WhatsApp Status (52,9%) instead of popular apps like Facebook or Instagram. Mothers share

information and photos of their children before they turn two (46,1%). 70% of the kids have content on social media by the time they are four. Participants share in order to save photos and informations about special occasions (47,4%), to save memories (45,8%) and because likes make them happy (22,2%). Few mothers state that they think posting is wrong (14%) or is a crime (1,2%).

Conclusion and Discussion

The results show almost 85% of mothers post information and photos of their children before the age of six. The popularity of smart phones and being able to take photos anytime make posting photos on social media easy and inevitable (Wagner and Gasche, 2018)

Mothers who think it's a crime to share (1,2%) and mothers who disapprove sharing information (14%) constitute a small percentage (15%). According to this information, most of the mothers don't think sharing information on social media is wrong and a crime.

Participants stated that they 'rarely' share their children's photos (55,9%). These results show even though the percentage of sharing is high, the frequency of sharing is low. A research conducted in Germany and Austria shows that most of the participants share at least once a month (Wagner and Gasche, 2018). Different researches in this field show the frequency is higher. Maraşlı et al. (2016) state that post-sharing percentage in profiles studied throughout three months is high. Low posting rate that is found in this research, can be explained as limitation of this research because data wasn't obtained directly from mothers' social media accounts.

Mothers share information and photos usually on special occasions such as birthdays or first tooth parties, vacations or school related activities such as production, success, awards. Results show parents share information and photos about their children even though parents think that it is wrong. Some parents share photos even before birth. These datas show children are in serious risk in sharenting context. Children at that age can't possibly understand, approve or protect themselves from the context of these posts. Therefore, parents should have information about privacy policy of the sites where they share information about themselves or their children, and be careful not to post personal information of their kids (id no, date of birth) on social networks. They should consider the potential short and long term effects of these posts on their children.

Parents should consider the dangers of sharing personal information of their kids in public area. Seminars should done in kindergarten and elementary school for the parents about online rights of privacy since they need to know more about sharing posts about their kids on social media (Steinberg, 2016; Steinberg 2017). Psychological counselors who work on preschool education have great responsibility on this subject. Projects about sharenting risks can be planned for parents, family members, teachers and school staff.

GİRİŞ

İnternet kullanım oranının artmasıyla birlikte sosyal medya kullanıcı sayısı da her geçen gün artmaktadır. Yaşları 6-15 yaş arası olan çocukların %59'unun akıllı telefon, %41'inin de sosyal medya kullandıkları (DigitalTalks, 2018) görülmektedir. Bu oranlar, sürekli yenilenen cep telefonu uygulamaları ile yalnızca genç ve yetişkinlerin değil, yaşları küçük çocukların da dijital dünyada kimliklere sahip olduğunu göstermektedir. “We are social Batı Asya Raporu” na (2019) göre Türkiye’de 59.36 milyon internet kullanıcısı, 52 milyon aktif sosyal medya kullanıcısı, 44 milyon aktif mobil sosyal medya kullanıcısı vardır. Türkiye’de kullanıcıların günde ortalama 7 saat internet kullandıklarını ve bu 7 saatin yaklaşık 3 saatini sosyal medyada geçirdikleri görülmektedir. İnternette geçirilen vaktin neredeyse yarısı sosyal medya platformlarında geçmektedir. Bireyler, oyun oynamak, paylaşımda bulunmak, vakit geçirmek, iletişim kurmak ve resim göndermek gibi birçok farklı türde eğlence ve sosyal etkinlik yapmak için sosyal medya sitelerini ziyaret etmektedirler (Allen, Ryan, Gray, McInerney ve Waters, 2014).

Çocuk, genç, yetişkin ya da ebeveynlerin internet ve sosyal medya kullanım gerekçeleri farklılık göstermektedir. İnternet ortamı, web sayfaları, Facebook, Instagram gibi sosyal platformlar ebeveynlere çocukları ile ilgili yeni ve zorlu problemlerle baş etmek için, bilgi ve destek hizmeti de sağlamaktadırlar. İngiltere’de 2017 yılının sonunda 0-17 yaş arası çocuklara sahip 2032 ebeveyn ile yapılan bir araştırmada ebeveynlere ‘geçtiğimiz ayı düşündüğünüzde interneti çoğunuza ne yapmak için kullandınız’ diye sorulmuş ve katılımcıların %51’i çocuğunun öğrenmesine yardım edecek bilgileri araştırmak seçeneğini işaretlemiştir (Livingstone, Blum-Ross, Pavlick ve Olafsson, 2018). Bu bilgileri edinme sürecinde ebeveynler çocuklarına ilişkin içerikleri sosyal medyada paylaşma durumunda kalmaktadır. Bu paylaşımlar bazen çocuğun fotoğrafları, video görüntüleri olduğu gibi bazen de doğum tarihi, kimlik numarası gibi özel bilgileri de içermektedir. Bu platformlar ebeveynlerin çocukları ve yaşantıları ile ilgili daha çok deneyim paylaşımlarına da fırsat sunmaktadır. Sonuçta pek çok çocuk henüz yürümeye başlamadan önce sosyal medyada yaşamları hakkında birçok resim, bilgi ve içeriğe sahip olmaktadır (Brosh, 2016).

Anne babaların çocuklarının fotoğraflarını, haberlerini sosyal medya hesaplarında paylaşmasının literatürde ki tanımlaması; sharenting. Bu kavram share (paylaşma) ve parent (anne-baba) kelimelerinin birleşiminden türetilmiş ve ebeveynlerin sosyal medyada çocukları hakkında düzenli olarak bilgi paylaşması şeklinde tanımlanmaktadır (Blom-Ross, Livingstone, 2017). Sharenting, Collins Dictionary tarafından “Çocukların haberlerini, resimlerini vb. paylaşmak için alışılmış sosyal medya kullanımı” olarak tanımlanmıştır (Sharenting: Collins Dictionary,2019). Paylaşımlar dijital ortamların büyük çoğunluğunda yapılabilir. Bu kavram, ebeveynlerin, çocuklarının resimlerini

Sosyal Ağ Sitelerinde (SNS) paylaştığı olgusuna atıfta bulunur. Her ortam ve durumda fotoğraf çekme kolaylığı, bu fotoğrafların sosyal medyada paylaşılmasını da kaçınılmaz yapmaktadır (Wagner ve Gasche, 2018).

Araştırmalar (Brosh, 2016; Davis ve diğerleri 2015) anne-babaların sosyal medya hesaplarında geçirdikleri zamanın bir kısmını çocuklarına ilişkin içerikleri paylaşmakla harcadıklarını göstermektedir. Danimarka’da yapılan bir araştırma bulgularına göre sharenting olgusunun ebeveynlik uygulamaları ile sıkı bir şekilde iç içe geçtiği görülmektedir. Ebeveynlerin ‘iyi bir ebeveyn’ olma ve bunu duyurma gerekçesi ile “paylaşıp-paylaşmama”nın ikilemi arasında kaldıkları vurgulanmaktadır (Damkjaer, 2018).

Polonya’da yapılan bir diğer çalışmada, 8 yaş altı çocuğu olan 168 ebeveynin facebook hesabı incelenmiştir. Sonuçlara göre ebeveynlerin yaklaşık % 40’ı çocuklarının 100’den fazla fotoğrafını yayınlamış ve bu 168 hesaptan % 90,5’i çocuğun adından bahseden bir yorum yayınlamış ve % 83,9’u da çocuğun doğum tarihini açık etmiştir. Katılımcıların % 32,7’si bebek videolarını ve doğum sertifikası, anaokulu diploması gibi çocuğu ilgilendiren diğer belgeleri de paylaştıkları görülmüştür (Brosh,2016). Ebeveynlerin bu paylaşımları arasında, ultrason fotoğrafları gibi, bebek henüz dünyaya gelmeden elde edilen görüntüler de bulunmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan bir araştırmanın bulguları da bu sonucu desteklemektedir. Buna göre, çocukların büyük çoğunluğu (%92) henüz iki yaşına gelmeden sosyal medyada bir tür varlığa sahip olmaktadır (Duggan, Lenhart, Lampe ve Ellison, 2015).

Estonya’da yaşları 9-13 arasında değişen 14 anne-çocuk çiftiyle yapılan çalışmada, sharenting davranışının hem anne hem de çocuk açısından nasıl algılandığı araştırılmıştır. Araştırmaya göre bazı anneler Facebook’un fotoğraf ve bilgi paylaşmaya uygun olmadığını düşünmelerine rağmen paylaşım yapmaya devam ettiklerini belirtmişlerdir. Örneklem içerisindeki aileler çocuklarının sosyal medya hesaplarına ilişkin çocuklarına kurallar koymuş, fakat bu kurallara kendilerinin uymadıkları görülmüştür. Çocuklarla yapılan görüşmelerden çıkan sonuçlar çocukların, annelerinin başarıları hakkında paylaşımlardan memnun olduklarını hatta gurur duyduklarını fakat kendileriyle ilgili olumsuz imaj yaratabilecek paylaşımlardan da rahatsız olduklarını ortaya koymuştur (Lipu ve Siibak, 2019). Çocuklar olumsuz, çevrimiçi bir görüntü veya kimliğe değil, olumlu destekleyen içerikten daha çok hoşnut ve daha çok değer verdikleri görülmüştür. Çocuklar spora, okula ve hobilere katılımıyla ilgili olumlu içerik paylaşan ebeveynleri iyi olarak görmekle birlikte, ebeveynlerin kendileri hakkında mahremiyetlerini ihlal eden bilgileri de paylaşımlarını olumsuz olarak algılamaktadırlar (Moser, Chen ve Schoenebeck, 2017). “Ebeveynler, Gizlilik ve Teknoloji

Kullanımı (Parents, Privacy & Technology Use)” raporuna göre ise ebeveynlerin %19’u çocuklarıyla ilgili “çocuğun utanç verici bulduğu” çevrimiçi bir şey yayınladıklarını, çocuğun ebeveyninden paylaşımı kaldırmasını istediklerini veya gelecekte paylaşımın utanç verici olabileceklerini belirtmişlerdir (Family Online Safety Institute, 2015, s.22).

Annelerin sosyal medyada çocuklarına ilişkin paylaşımları ile babaların paylaşımları hem içerik (Ammari, Kumar, Lampe ve Schoenebeck, 2015; Choi ve Lewallen, 2018) hem de sıklık (Davis ve Diğerleri, 2015; Wagner ve Gasche, 2018; Lipu ve Sübak, 2019) bakımından birbirinden farklılıklar göstermektedir. Annelerin babalara göre sayı olarak daha fazla paylaşım yaptıkları, babaların ise içerik yönünden annelere göre daha temkinli ve sınırlı davrandıkları söylenebilir.

Türkiye’deki araştırma sonuçları incelendiğinde, 200 Facebook kullanıcı hesabının geriye dönük bir yıllık paylaşımlarının analiz edildiği bir çalışmada kullanıcıların %28’inde çocukların iç çamaşırılı ya da mayolu fotoğraflarının paylaşıldığı görülmüştür (Özaslan, Gültekin Akduman ve Aydoğan, 2018a). Bu paylaşımlar için annelerin çocuklarından izin almadıkları ve paylaşımları onaylamamalarına rağmen sürdürdükleri bilinmektedir (Özaslan, Gültekin Akduman ve Aydoğan, 2018b). Facebook paylaşımlarının 3 ay boyunca analiz edildiği bir diğer çalışmada ise katılımcıların %81,4’ü doğum günleri, mezuniyet ve yılsonu gösterileri gibi özel günleri paylaştıkları görülmüştür. Katılımcıların yüzde 37,2’si çocukları hakkında bilgi paylaştığında mutlu olduklarını ve yüzde 44,39’u çocuklarını Facebook dışındaki diğer sosyal paylaşım sitelerinde paylaştıklarını belirtmişlerdir (Maraşlı, Sühendan, Yılmaztürk ve Cok, 2016).

Sharenting ve Hukuki Boyut

Aileler sosyal medyada birçok farklı şekilde paylaşımında bulunurlar. Bu çevrimiçi paylaşımlar bazı faydaları olmasıyla birlikte, yasal ve güvenlik riskleri de barındırmaktadır (Steinberg, 2016). Ebeveynler çocukların fotoğraflarını sosyal paylaşım ağlarına paylaştıklarında, akıllarından onlara zarar vermek geçmeyebilir. Ancak bu paylaşımlar çocuklar için riskler barındırabilir. Minkus, Liu ve Ross (2015) ebeveynlerin çocukları hakkında yayınladıkları fotoğraf ve verileri, veri araçlarının başka amaçlar için kullanabileceklerinin altını çizmiştir. Çocuk fotoğraflarının açık paylaşımlarının, çocuğa yönelik suçlar bağlamında risk yaratabileceği ifade edilmektedir.

Çocuklarla ilgili riskleri azaltmak amacıyla, ABD de, Çocukların Çevrimiçi Gizlilik Koruma Yasası (Children's Online Privacy Protection Act-COPPA), 1998 yılında yürürlüğe girmiş ve operatörlerin yani sosyal paylaşım ağ yöneticilerinin, web sayfası adminlerinin dolayısıyla verilere çok kolay ulaşabilecek kişilerin, 13 yaş altı çocuklara ilişkin verileri izinsiz alıp kullanması yasaklanmıştır. Bu

yasa sayesinde çocuk fotoğraf ve verilerinin kullanımı için ebeveyn izni şartı getirilmesine rağmen ebeveynler için bir düzenleme yoktur.

Bazı sharenting vakalarının hukuki sonuçlarını medyaya yansımıştır. İtalya’da yaşanmış 16 yaşındaki bir çocuğun, annesinin kendisinin fotoğraflarını rızası olmaksızın paylaşmasına ilişkin açtığı davada hem annenin paylaşımı silmesine hem de 10 bin Euro tazminat ödemesine hükmetmiştir (Gültekin, 2018). Fransa’da çıkan yasada anne-babalar çocuklarına ait fotoğrafları sosyal medyaya yüklemesinden sorumlu tutulmuş ve çocuklara büyüdüklerinde ilgili paylaşımlar nedeniyle anne-babalarına dava açma hakkı verilmiştir (Chazan, 2016).

Türkiye’de Avrupa veya Amerika Birleşik Devletlerinde olduğu gibi dijital ortamda çocukların mahremiyetini korumaya yönelik özel bir yasa veya tasarı 2019 yılı itibarı ile mevcut değildir. Buna karşılık Türkiye’nin taraf olduğu uluslararası sözleşmeler (Çocuk Haklarına dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi (CHS) ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi) ve Türk Ceza Kanununda ki bazı maddeler, doğrudan hükümler içermeseler de ebeveyn görevlerini ifade etmeleri ve çocuk mahremiyetine nokta vurgular yapmaları, sharenting olgusu ile birlikte yorumlanabilir (Akdi, 2016; Kaya ve Kaya, 2018). Çocuk hakları sözleşmesi 19. Maddesi taraf olan devletlere çocuk haklarının korunması hususunda ciddi sorumluluklar yüklemiş olsa da ülkemizde bu paylaşımları engelleyecek ya da yaptırım uygulayacak yeterli yasalar bulunmamaktadır (Çimke, Gürkan ve Polat, 2018).

Okul öncesi dönem çocuğun hem anne-babasına bağımlı olduğu, hem de ilk kez okul ortamına adım attığı dönemdir. Anaokulları çocukların ev dışında ilk kez ürün ortaya koydukları, başarı ya da performans sergiledikleri ortamlar olmaları nedeni ile aileler tarafından önemsenmektedirler. Anaokullarında, çocukların belirli gün ve haftalarda yaptıkları etkinlikler veya yılsonu gösterilerde ortaya çıkardıkları ürün ile fotoğraf çektirilmeleri yaygın bir alışkanlıktır. Bu ortamlarda çektirilen bu fotoğraflar zaman zaman öğretmenler ya da okul yönetimi tarafından sosyal platformlarda paylaşılmaktadır. Ebeveynler, çocuklarını bu fotoğrafların çekimi sırasında ön sıralarda olmaları noktasında teşvik etmekte, anaokulu öğretmenlerinden bu fotoğrafları talep etmekte ve sosyal medya hesaplarında paylaşmaktadırlar. Sharenting’in daha çok anneler tarafından yapılmasından (Davis ve diğerleri, 2015; Lipu ve Siibak, 2019) hareketle bu araştırma okulöncesi dönemde öğrenim gören çocuğa sahip anneler ile gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, çocukları anaokuluna devam eden annelerin sosyal medya ortamında çocuklarına ilişkin bilgi paylaşımları (paylaşım yapıp yapmadığı, paylaşım sıklığı, paylaşım yaptıkları durumlar ve platformlar, paylaşım yapmayı onaylama ve anne dışında kimlerin paylaşım yaptığı) ve

bu paylaşımların gerekçelerini çok yönlü incelemektir. Bu bağlamda araştırma soruları şöyle düzenlenmiştir;

1. Annelerin sosyal medya ortamında çocuklarıyla ilgili paylaşımları nasıldır?
2. Annelerin sosyal medya ortamında çocuklarıyla ilgili paylaşımında bulunma gerekçeleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, 4,5 ve 6 yaşında bir okul öncesi kuruma devam eden çocuğu olan annelerin çocuklarıyla ilgili sosyal medya paylaşımlarını çok yönlü inceleyen tarama türünde betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin Gaziantep, Osmaniye ve Elazığ illerine bağlı anaokullarına devam eden çocukların anneleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu çalışma, yaşları 4-5 ve 6 olan ve anaokuluna devam eden çocuğa sahip 401 anne ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

		N	%
Annelerin Yaşı	20-29	126	31,42
	30-39	234	58,35
	40 ve üstü	41	10,22
Öğrenim Düzeyi	İlkokul	72	17,95
	Ortaokul	75	18,70
	Lise	138	34,41
	Lisans/Lisansüstü	116	28,92
Toplam		401	100,00

Tablo-1 katılımcıların çoğunluğunun 30-39 yaş aralığında (N=234, %58) ve lise mezunu (N=138, %34) olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Aracı:

Veriler, çocuğu anaokuluna devam eden annelerin sharenting yaşantılarını ortaya koymak amacıyla yazarlar tarafından hazırlanan anket formu ile elde edilmiştir. Anket formu hazırlama sürecinde öncelikle alan yazın taranmış, bu konuda sınırlı sayıda yurt içi ve yurt dışı araştırma incelenmiştir. İncelenen çalışmalarda (Davis ve Diğerleri, 2015; Maraşlı, Sühendan, Yılmaztürk ve Cok, 2016; Lipu ve Siibak, 2019) kullanılan ölçme aracı, anket ve bilgi toplama formlarından yararlanılarak bu çalışmada kullanılan anket için bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ek olarak, çocuğu anaokuluna devam eden ve çocuğu ile ilgili sosyal medya paylaşımları olan sekiz anne ile paylaşımları konusunda görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede annelere “paylaşım yaptıkları durumlar”, “çocuklarına yönelik paylaşım yapma gerekçeleri”, “paylaşımları annelerden başka kimlerin yaptığı” gibi konu başlıkları altında sorular yöneltilmiştir. Annelerle yapılan bu görüşmeler analiz edilerek, madde havuzuna eklenmiştir. Madde havuzundan yer alan maddeler yazarlar tarafından düzenlenerek bir anket formuna dönüştürülmüş ve alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanı olarak, Psikolojik danışma ve rehberlik anabilim dalında görev yapan üç öğretim üyesi, iki doktora ve iki yüksek lisans öğrenci ve bir anaokulunda görev yapan Psikolojik Danışmanın görüşleri alınmıştır. Bu değerlendirmeler doğrultusunda bilgi toplama formu yeniden düzenlenmiştir. Formun dil ve ifade açısından anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla, 6 anne ile pilot uygulama yapılmıştır.

Toplamda 12 maddeden oluşan anket formunun ilk bölümünde annelerin yaş, öğrenim gibi sosyo-demografik bilgilerine yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde annelerin çocuklarıyla ilgili sosyal medya paylaşımlarını belirlemeyi amaçlayan ifadeler yer verilmiştir. Anket formunda katılımcıları sınırlamamak amacıyla bazı ifadelerde annelere birden fazla seçenek işaretlemelerine olanak tanınmıştır. Bu bilgi hem form üzerinde katılımcılar için, hem de bulgularda tablo altlarında belirtilmiştir. Veri toplama aracının doldurulması toplam 15 dakika sürmektedir.

Veriler, hazırlanan anketler yoluyla, Gaziantep, Osmaniye ve Elazığ illerinde toplanmıştır. Çalışmanın katılımcıları, bu illere bağlı Anaokullarına devam eden çocukların annelerinden olduğundan, okul yöneticilerinden izin alındıktan sonra, çalışmaya yalnızca gönüllü anneler dahil edilmiştir. Verilerin toplanması sırasında anaokullarında görev yapan Psikolojik Danışmanlar ve Okul Öncesi Öğretmenlerinden destek alınmakla birlikte, tüm veriler araştırmacılar tarafından yüz yüze toplanmıştır.

Verilerin Analizi:

Araştırma verileri için, farklı illerde toplam 424 anneye ulaşılmıştır. Anneler tarafından doldurulan formlardan 23’ü eksik ve hatalı veri nedeniyle elenmiştir. Analizler toplam 401 anket formundan

elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Veriler, SPSS ortamında analiz edilerek, bulgular frekans ve yüzdelik oranlarıyla, tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda tek seçeneğin işaretlenebileceği maddelerde toplam veri sayısı katılımcı sayısına (N=401) eşit olarak hesaplanırken, birden fazla seçeneğin işaretlenebileceği maddelerde toplam veri sayısı, işaretleme sayısına eşit olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde anaokuluna devam eden çocukların annelerinin çocuklarıyla ilgili sosyal medyada bilgi paylaşımlarıyla ilgili frekans ve yüzdelik oranları tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Annelerin çocuklarıyla ilgili sosyal medya ortamında paylaşımlarının dağılımı

Annelerin		N	Yüzde
Çocuğuyla ilgili bilgi paylaşma tutumu	Doğru Buluyorum/Paylaşıyorum	193	48,1
	Yanlış Buluyorum/Paylaşıyorum	147	36,7
	Yanlış Buluyorum /Paylaşmıyorum	56	14,0
	Suç Olduğunu Düşünüyorum	5	1,2
Bilgi Paylaşım Sıklığı	Her Zaman Paylaşıyorum	27	6,7
	Sık Paylaşıyorum	83	20,7
	Nadiren Paylaşıyorum	224	55,9
	Hiç Paylaşmam	67	16,7
Paylaştıkları Sosyal medya platformları*	Whatsapp Durum	276	52,9
	İnstagram	97	18,6
	Facebook	73	14,0
	Twitter	4	0,8
	Paylaşmam	72	13,8
İlk Bilgi Paylaştıklarında Çocuğun Yaşı	0-2 yaşında	180	44,9
	3-4 yaşında	101	25,2
	5-6 yaşında	57	14,2
	Hiç paylaşmadım	63	15,7
Anne Dışında Bilgi paylaşanlar	Okul/Öğretmen	30	7,5
	Arkadaş çevresi	18	4,5
	Diğer Aile üyeleri	168	41,9
	Kimse Paylaşmaz	185	46,1

*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir

Tablo-2 incelendiğinde çalışmaya katılan annelerin yarısına yakını %48,1 (N=193) sosyal medyada çocuğu ile ilgili bilgi paylaşmayı doğru bulduğunu ve paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Büyük oranda anne grubu %36,7 (N=147) bilgi paylaşmayı yanlış bulduklarını ama çocuklarıyla ilgili paylaşım yaptıklarını belirtmişlerdir. Çocukla ilgili paylaşımı yanlış bulup paylaşmayan ve doğru bulup paylaşan annelerin oranı çıkarıldığında, yüksek oranda annenin bu konuda kafasının karışık olduğu görülmektedir.

Bilgi paylaşım sıklığı bakımından çocuğu anaokuluna devam eden annelerin %16,7'si (N=67) internet ortamında çocuğu ile ilgili hiçbir şekilde paylaşımında bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşılık annelerin %83,7'sinin (N=334) sosyal medyada çocuklarına ilişkin bilgi paylaşımında

bulduklarını belirtmişlerdir. Annelerin yarısından fazlası % 55,9 (N=224) nadiren bilgi paylaştıklarını ifade ederken, % 20,7'si (N=83) sık paylaştığını belirtmişlerdir. Anneler paylaşımları çoğunlukla (%52,9) Whatsapp-Durum uygulamasında gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bunu oranı, % 18,6 oranında Instagram ve %14 oranında Facebook'un takip ettiği görülmektedir. Annelerin ilk paylaşımı yaptıkları sırada çocuğun yaşı ile ilgili sonuç değerlendirildiğinde, annelerin %44,9'unun (N=180) çocuk henüz iki yaşına gelmediğinde paylaşım yaptıklarını göstermektedir. Annelerin %25,2'si (N=101) çocukları 3-4 yaşlarında iken ilk kez bilgi paylaştıklarını, %14'ü ise, 5-6 yaşlarında paylaştıklarını belirtmişlerdir. Okulöncesine devam eden çocuğu olan annelerin çoğunluğu % 46,1 (f=185) kendileri dışında başka kimsenin çocuğu ile ilgili sosyal medya paylaşımı yapmadığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, bir bakıma çocukla ilgili sosyal medya paylaşımlarının neredeyse yarısının anneler tarafından yapıldığını da göstermektedir. Anneler dışında diğer aile üyeleri (eş, büyük ebeveynler, hala teyze vb)'nin paylaşım oranının da en az anneler kadar yüksek olduğu görülmektedir (% 41,9, N=168). Anneden başka baba ve büyük ebeveyn, hala teyze gibi diğer aile bireylerinin de paylaştıkları ortaya çıkmaktadır. Okul ve öğretmen (%7,5) ve arkadaşların (%4,5) çok düşük oranlarda paylaştıkları görülmektedir.

Katılımcı annelerin hangi durumda çocuklarıyla ilgili sosyal medyada paylaşım yaptıkları ve gerekçelerine ilişkin sonuçlar Tablo 3'de özetlenmiştir.

Tablo 3. Annelerin paylaştıkları durumlar ve gerekçelerinin dağılımı

*Annelerin Paylaşım Yaptıkları Durum ve Gerekçeler	N	%
Annelerin Sosyal Medyada Çocuklarıyla İlgili Paylaştıkları Durumlar		
Tatil /seyahat anları	77	13,2
Okul yaşantıları (etkinlik, başarı, ödül vb)	115	19,8
Ev yaşantıları (oyunlar, ilk yaptıkları vb.)	54	9,3
Özel günler (doğum günü, dış partisi gibi)	276	47,4
Paylaşmıyorum	60	10,3
TOPLAM	582	100
Annelerin Sosyal Medyada Çocuklarıyla İlgili Paylaşımlarının Gerekçeleri		
Herkes paylaşıyor, uyum sağlıyorum	19	3,7
Paylaşımların beğenilmesi mutlu ediyor	115	22,2
İlgili ebeveyn olduğumu gösteriyorum	14	2,7
Hatıra olsun diye paylaşıyorum.	237	45,8
Okulundaki başarılarını duyurmaktan keyif alıyorum	73	14,1
Paylaşmıyorum	59	11,4
TOPLAM	517	100

* Birden fazla seçenek işaretlenmiştir

Tablo-3 incelendiğinde; annelerin yarısına yakının (% 47,4, f=376) çocuklarının doğum günü, dış partisi, mezuniyet vb özel günlere dair paylaşımlar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Annelerin

ifadelerinin % 19,8'inde çocuklarının etkinlik, performans, başarı, ödül gibi okul yaşantılarıyla ilgili paylaşım yaptıkları yer almaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde, çocuğu anaokuluna devam eden annelerin çocuğu ile ilgili sosyal medyadan neden bilgi-fotoğraf paylaştıklarına yönelik işaretlemeleri değerlendirilmiştir. Sonuçlar göstermiştir ki, annelerin büyük çoğunluğu % 45,8 (f=237) oranında, hatıra olsun diye paylaştıklarını ifade etmişlerdir. İkinci sırada, çocuğu ile ilgili paylaşımların verdiği mutluluğu yaşamak için (%22,2) paylaştıkları görülmektedir. Annelerin çocuklarının okul başarılarını duyurmaktan keyif almaları (%14,1) da bir diğer paylaşım nedeni olarak işaretlenmiştir. Oranları düşük olmakla birlikte, % 3,7 oranında, herkes paylaştığı için paylaştıkları ve %2,7 oranında ise, ilgili ebeveyn olduğunu göstermek için paylaştıkları ifade edilmiştir. Bu tabloda da % 10 ile % 11 oranında anne, hiçbir durum ve gerekçe ile paylaşımında bulunmadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada Tablo-2 de %36,7 oranında, anneler paylaşım yapmayı onaylamadıkları halde paylaştıklarını ifade etmelerine rağmen, Tablo-3'de herkes paylaşıyor, uyum sağlıyorum maddesi % 3,7 gibi düşük oranda işaretlenmiştir. Bu bulgu, bu konuda annelerin kafalarının karışık olduğu ve ikilem yaşadıkları yönünde değerlendirilebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın sonuçları iki temel başlık altında incelenmiştir. Birincisi annelerin çocuklarının sosyal medya ortamında bilgilerini paylaşma durumları ve ikincisi bu duruma ilişkin gerekçeleridir.

Araştırma araştırmanın birinci sorusu değerlendirildiğinde, annelerin çocuklarına ilişkin internet ortamında bilgi ve fotoğraf paylaşmaya 0-2 yaş gibi çok erken bir dönemde başladıkları ve anneler %85'e yakın oranda, çocukları henüz altı yaşına gelmeden onlarla ilgili bilgi ve fotoğraf paylaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca annelerin büyük bir bölümü, sosyal medyada bilgi paylaşmayı yanlış ve suç olarak görmelerine rağmen bunu yapmaktadırlar. İlgili alan yazın incelendiğinde de ebeveynlerin yaşadığı bu ikilem Türkiye (Özaslan, Gültekin Akduman, Aydoğan, 2018b), Danimarka (Damkjaer, 2018) ve Estonya (Lipu ve Siibak, 2019) da yapılan araştırmalarda da vurgulanmıştır. Bu durumun en temel sebebi günümüzde ebeveynlerin kullandıkları akıllı telefonlar sayesinde, her ortam ve durumda çocuklarının fotoğraflarını kolaylıkla çekebilmeleri ve anında paylaşabilmeleridir (Wagner ve Gasche, 2018). Bu kolaylığın bir sonucu olarak da ebeveynlerin çocukları ilgili paylaşım oranları arttırmaktadır.

İlginçtir ki, Anneler sosyal medyada çocuklarıyla ilgili fotoğraf ve bilgi paylaşma sıklığını nadir olarak yaptıklarını beyan etmişlerdir. İlgili literatürde annelerin profil hesapları incelendiğinde bu oranların daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Örneğin, Almanya ve Avusturya da yapılan çalışmalarda katılımcıların çoğunluğun en az ayda bir paylaşım yaptığı belirlenmiştir (Wagner ve Gasche, 2018). Alan yazında farklı çalışmalar, paylaşımların daha sık yapıldığını göstermektedir. Maraşlı ve Ark. (2016) üç ay boyunca incelenen profillerde paylaşım oranının yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili bilgi, fotoğraf paylaşımının içerik ve sıklığının yüksek olduğu görülmüştür (Davis ve diğerleri, 2015). Bu çalışmada paylaşım sıklığı oranlarının düşük olması, verilerin doğrudan annelerin sosyal medya hesaplarının içeriklerinden alınmamasından ve annelerin beyanlarına bağlı olarak elde edilmesinden kaynaklı bir sınırlılıkla açıklanabilir. Ayrıca mevcut araştırmada, annelerin çocuklarıyla ilgili paylaşımları çoğunlukla Whatsapp uygulaması üzerinden yaptıkları belirlenmiştir. Whatsapp/durum da paylaşılan bilgi ve fotoğrafların yalnızca kişilerin rehberinde olan ya da telefon numarasını bilen kişiler tarafından görülebilmektedir. Bu özellik diğer sosyal medya hesaplarıyla kıyaslandığında nispeten daha güvenli bir ortam sunmaktadır. Bu bulgular, farklı araştırma sonuçlarıyla (Davis, 2015; Maraşlı ve ark., 2016; Brosh, 2016; Wagner ve Gasche, 2018) paralellik göstermektedir. Yaygın kullanılmasına rağmen, Instagram ve Facebook sosyal paylaşım siteleri, Whatsapp/durumun uygulamasının çok gerisinde kalmıştır. Sosyal medya platform ve uygulamalarındaki yenilik ve değişiklikler sonraki araştırmalarda bu sıralamayı değiştirmesi muhtemeldir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlarda, çocuklarla ilgili sosyal medyada bilgi paylaşımının en fazla anneler tarafından yapıldığı göstermektedir. Bu sonuçlar benzer araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir (Lazard ve ark.,2018; Moser, Chen ve Schoenebeck, 2017; Ammari ve ark. 2015; Davis ve diğerleri, 2015). Annelerden başka, en fazla paylaşım yapanlar diğer aile bireyleri (hala, teyze, büyük ebeveyn gibi) gelmektedir. Okul/öğretmen seçeneği en az işaretlenen seçenek konumundadır. Bu seçeneğin düşük olarak işaretlenmesinde (%7,5) Milli Eğitim Bakanlığı Hukuk Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 07.03.2017 tarih ve 2975829 sayılı Okullarda Sosyal Medyanın Kullanılması konulu genelgesinde öğrencilere ait her türlü ses, görüntü ve videonun MEB personeli tarafından paylaşılmasının hukuka aykırı olduğu hatırlatılmasının rolünün olduğu söylenebilir.

Özel günlerdeki (doğum günü, dış partileri gibi) bilgi ve fotoğraflar sosyal medyada anneler tarafından en çok yapılan paylaşımlar ve okul da yapılan etkinlik, ürün, başarı, ödül vb yaşantılar ile tatil ve seyahat anıları sosyal medyada en çok yer verilen yaşantılar olarak öne çıkmıştır. Sonuçlar alan yazınla örtüşmektedir. Ebeveynlerin; diploma, sertifika gibi başarı belgeleri, doğum videosu, bebeklik fotoğrafları (Brosh, 2016), doğum günü, mezuniyet, yıl sonu gösterileri (Maraşlı ve

ark.,2016), moda ve eğlence (Choi ve Lewallen, 2018) ve yeni kişilerle tanışma, giyim tarzları, spor (Ammari ve ark.,2015) yaşantıları paylaştıkları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu değerlendirildiğinde annelerin yarısına yakını, çocuklarıyla ilgili paylaşım yapmalarına gerekçe olarak hatıra, anı biriktirmeyi sunmuşlardır. Bu gerekçeyi, paylaşılan fotoğrafların beğenilmesinden duydukları mutluluk ve başarılarını duyurmaktan keyif almak takip etmektedir. Sharenting ile ilgili yapılan çalışmalarda benzer gerekçelere vurgu yapılmaktadır. Bu gerekçeler, akraba ve tanıdıkların çocukları görmesi (Özaslan, Gültekin Akduman ve Aydoğan, 2018b), iyi ebeveyn olmaya çalışmak (Damkjaer, 2018), çocukların hobilere katılımıyla ilgili olumlu içerik paylaşarak iyi ebeveyn olarak algılanma (Moser, Chen ve Schoenebeck, 2017), çocuklarından gurur duyduklarını hissettirmek (Lazard ve ark., 2018) olarak sayılabilir. Araştırma sonuçları göstermektedir ki, anneler başkalarına uyum sağladıkları için paylaşım yapmayı kabul etmemekle birlikte, doğru bulmasalar da iyi, ilgili ebeveyn olarak algılanmak adına çocuklarıyla ilgili bilgi veya fotoğraf paylaşıyorlar.

Tüm veriler ışığında bu araştırma sonuçları sosyal medyada çocukların fotoğraflarının paylaşılmasının anneler arasında yaygın bir davranış olduğu ortaya çıkmaktadır. Anneler tarafından yapılan bu paylaşımların çoğunluğunun çok erken (0-2 yaş) dönemde başladığı söylenebilir. Annelerin yarısına yakını (%48.1) paylaşmayı doğru buldukları ve bu nedenle paylaştıklarını ifade ederken, bu orana yakın (%36.7) bir grup annenin de doğru bulmadıkları halde paylaştıkları görülmektedir. Çok az sayıda annenin, yanlış bulup paylaşmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. En çok tercih edilen uygulamanın Whatsapp durum olduğu ve özel günlerin (doğum günü, dış partileri gibi) paylaşılan durum olarak öne çıktığı görülmektedir. Son olarak anneler daha çok hatıra biriktirmek amacıyla paylaşmaktadırlar. Bu sonuçlara bakıldığında erken çocukluk dönemi çocukları sharenting bağlamında ciddi risk altındalar. Bu dönemdeki çocukların paylaşımın içeriğinden haberdar olma, onay verme ve kendilerini bunun risklerinden korumaları olası değildir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında anne-baba ve araştırmacılara bazı öneriler sunulabilir. Bunlar; ebeveynler kendilerine ve çocuklarına ilişkin bilgi paylaştıkları sitelerin gizlilik politikalarını mutlaka bilmeli, çocuklarının kişisel bilgileri (TC kimlik no, doğum tarihi gibi) sosyal paylaşım ağlarında paylaşmamaya özen göstermelidir. Anne-babalar, çocuğun kişisel bilgilerini kamusal bir alanda paylaşmanın tehlikesini de göz önüne alarak davranabilirler. Anne-babalar paylaşım yaparken, bu paylaşımlarının çocuklarının bugün ve gelecekteki durumunu nasıl etkileyeceğini de göz önünde bulundurabilir. Çocuklarla ilgili özel ve mahrem bilgi paylaşımı yapan ebeveynler ve verileri izinsiz bir şekilde kullanan üçünü kişiler hakkında hukuki zeminde mücadele etmeyi

sağlayacak somut düzenlemelerin yeterli olmadığı konusunda anneler uyarılabilir. Ebeveynlerin çocukları hakkındaki paylaşımlarının çevrimiçi gizlilik hakları noktasında daha çok bilgiye ihtiyacı olduğundan hareketle (Steinberg, 2016; Steinberg, 2017), bu araştırmanın benzer sonucuna da dayanarak, özellikle çocuğu okul öncesi dönemde olan annelere sharenting konusunda seminerler verilebilir. Bu çalışmada çocuklarla ilgili paylaşımların, okul/ öğretmen ve diğer aile bireyleri tarafından yapıldığından yola çıkarak bu eğitimler anne-babalar, öğretmenler ve diğer okul personelini kapsayacak şekilde genişletilebilir. Bu çalışma sharenting eylemini sınırlı yönüyle ele alan bir çalışmadır. Sonraki araştırmalar kavram farklı boyutlarıyla, çok yönlü ele alacak şekilde planlanabilir. Bu çalışmanın katılımcıları annelerdir, sonraki araştırmalar, anneler, babalar, diğer aile üyeleri, öğretmen ve okulun personelini de dahil eden sharenting olgusunun risklerini konu alacak şekilde planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akdı, M. (2016). Ana-babanın çocuğun fotoğraf ve görüntülerinin sosyal medyada yayınlamasından doğan sorumluluğu. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22(3), 123-144.
- Allen, K. A., Ryan, T., Gray, D. L., McInerney, D. M., ve Waters, L. (2014). Social media use and social connectedness in adolescents: The positives and the potential pitfalls. *The Educational and Developmental Psychologist*, 31(1), 18-31.
- Ammari, T., Kumar, P., Lampe, C., ve Schoenebeck, S. (2015, Nisan). *Managing children's online identities: How parents decide what to disclose about their children online*. Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems (ss. 1895-1904). Seul-Güneykore.
- Blum-Ross, A., ve Livingstone, S. (2017). "Sharenting," parent blogging, and the boundaries of the digital self. *Popular Communication*, 15(2), 110-125.
- Brosch, A. (2016). When the child is born into the internet: Sharenting as a growing trend among parents on facebook. *The New Educational Review*, 43(1), 225-236.
- Chazan, D. (2016). *French parents 'could be jailed' for posting children's photos online*. The Telegraph. 9 Mart 2019 tarihinde <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/france/12179584/French-parents-could-be-jailed-for-posting-childrens-photos-online.html> adresinden erişildi.
- Choi, G. Y., ve Lewallen, J. (2018). "Say Instagram, Kids!": Examining sharenting and children's digital representations on instagram. *Howard Journal of Communications*, 29(2), 144-164.
- Çimke, S., Gürkan, D. Y., ve Polat, S. Sosyal medyada çocuk hakkı ihlali: Sharenting. *Güncel Pediatri*, 16(2), 261-267.

- Damkjaer, M.S. (2018), “Sharenting= good parenting? Four parental approaches to sharenting on facebook”, *Digital Parenting, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media at NORDICOM*, 209-218.
- Davidson-Wall, N. (2018, April). “Mum, seriously!” Sharenting the new social trend with no opt-out. In *Paper presented at the 9th Debating Communities and Social Networks 2018 OUA Conference*. Online Konferans.
- Davis M., Clark S.J., Singer D.C., Hale K., Matos-Moreno A., ve Kauffman A.D. (2015). Parents on social media: Likes and dislikes of sharenting, *C.S. Mott Children's Hospital National Poll on Children's Health*. 23(2).
- DigitalTalks. (2018). *Türkiye’de Her On 6-15 Yaş Arası Çocuktan 6’sı Akıllı Telefon Sahibi*. 12 Haziran 2019 tarihinde <https://www.digitaltalks.org/2018/08/27/turkiyede-her-on-6-15-yas-arasi-cocuktan-6-si-akilli-telefon-sahibi/> adresinden erişilmiştir.
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., ve Ellison, N.B. (2015). *Parents and Social Media*, Pew Research Center. 9 Mart 2019 tarihinde <https://www.pewinternet.org/2015/07/16/parents-and-social-media/> adresinden erişilmiştir.
- Family Online Safety Institute (2015). *Parents, Privacy & Technology Use*. 24 Nisan 2019 tarihinde <https://www.fosi.org/policy-research/parents-privacy-technology-use/> adresinden erişilmiştir.
- Gültekin, E. (2018). Çocuğun kişilik hakkının ana-baba tarafından sosyal medya aracılığıyla ihlalinin hukuki görünümü. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 3(5), 103-143.
- Kaya, G. ve Kaya, U. (2017). Bir ebeveyn pratiği olarak “sharenting”. *Current Debates in Education*. 19(26), 443-454.
- Lazard, L., Locke, A., Dann, C., Capdevila, R., ve Roper, S. (2018). Sharenting: Why mothers post about their children on social media. *The Conversation*, 9.
- Lipu, M., & Sübak, A. (2019). “Take it down!”: Estonian parents’ and pre-teens’ opinions and experiences with sharenting. *Media International Australia*, 170(1), 57-67.
- Livingstone, S., Blum-Ross, A., Pavlick, J., ve Ólafsson, K. (2018). In the digital home, how do parents support their children and who supports them? Parenting for a digital future: survey report 1 *Parenting for a Digital Future*. London: London School of Economics.
- Maraşlı, M., Sühendan, E., Yılmaztürk, N. H., ve Cok, F. (2016). Parents’ shares on social networking sites about their children: Sharenting. *The Anthropologist*, 24(2), 399-406.
- Minkus, T., Liu, K., ve Ross, K. W. (2015, May). Children seen but not heard: When parents compromise children's online privacy. *Proceedings of the 24th International Conference on World Wide Web* (ss. 776-786). Cenevre-İsviçre
- Moser, C., Chen, T., ve Schoenebeck, S. Y. (2017, May). Parents and children’s preferences about parents sharing about children on social media. *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (ss. 5221-5225). ACM.

Özaslan, H., Gültekin Akduman, G., Aydoğan, Y. (2018a, Ekim). *Siber güvenlik: Sosyal paylaşım sitelerinde aile mahremiyetine ilişkin bir inceleme*. Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi: 50 Yılda Çocuk Gelişiminin İz Bırakan Yolculuğu, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Özaslan, H., Gültekin Akduman, G., Aydoğan, Y. (2018b, Ekim). *Ailelerin, sosyal medyada çocuğun haklarına ve mahremiyetine ilişkin görüşleri*. Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi: 50 Yılda Çocuk Gelişiminin İz Bırakan Yolculuğu, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Sharenting. In: Collins Dictionary. 7 Mart 2019 tarihinde <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/sharenting> adresinden erişilmiştir.

Steinberg, S. B. (2016). Sharenting: children's privacy in the age of social media. *Emory LJ*, 66, 839.

Steinberg, S. (2017, 17 Mayıs). Sharenting – in whose interests? Parenting for a digital future [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2017/05/17/sharenting-in-whose-interests/>

Wagner, A., ve Gasche, L. A. (2018). Sharenting: Making decisions about other's privacy on social networking sites. *Darmstadt Technical University, Department of Business Administration, Economics and Law, Institute for Business Studies (BWL)*. 977-988

We are social. (2019), *The State of the Internet in 2019*. 24 Şubat 2019 tarihinde <https://wearesocial.com/blog/2019/01/digital-2019-global-internet-use-accelerates> adresinden erişilmiştir.

“Kahramanın Kim?”: Okul öncesi dönem çocuklarının kahramanlarının incelenmesi

“Who is the Hero?”: Examining the heroes of preschool children

Erhan Alabay¹

Makale Geçmişi

Geliş : 2 Şubat 2020

Düzeltilme : 15 Mart 2020

Kabul : 16 Mart 2020

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 2 February 2020

Revised : 15 March 2020

Accepted : 16 March 2020

Article Type

Research Article

Öz: Bu araştırmanın amacı, 36-72 aylık çocukların kahraman özelliklerinin incelenmesidir. Araştırma karma model ile tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Pendik ilçesinde özel ve resmi eğitim kurumlarında öğrenim gören 36-72 aylık toplam 200 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada, çocuklar ile bireysel olarak görüşülüp, öncelikle “kahraman” kavramı yaş seviyesine uygun olarak anlatılmıştır. Çocuklara görüşme esnasında 3 temel açık uçlu soru yöneltilmiştir. “Senin kahramanın kimdir?”, “Kahramanının en sevdiğin özelliği nedir?” ve “Kahramanının özelliği sende olsa ne yapardın?” soruları çocuklara sorulmuştur ve çocukların verdikleri cevaplar ise görüşme formu üzerine yazılmıştır. Araştırma sonucunda, tüm çocuklardan alınan kahramanların %96’sının belirgin bir cinsiyeti olduğu ve %71,5’inin ise erkek cinsiyetine sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların kahramanlarını büyük oranda aile bireylerinden ve çizgi film kahramanlarından seçtiği, kahraman olarak kitaplardaki karakterden çok az oranda seçtiği görülmüştür. Çocukların cinsiyet değişkeni ile kahramanlarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek çocuklar kadın kahramanları çok az oranda seçerken, kız çocuklar erkek kahramanları daha çok seçtiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, kahraman, çocuk.

Abstract: The aim of this research is to examine the characteristics of the heroes of 36-72 months old children. The study group of the research consists of a total of 200 children, 36-72 months old, who study at private and public educational institutions in Pendik district of Istanbul. In the research, individual interviews were made with the children. First of all, the concept of “hero” was explained to the children in accordance with the age level. During the interview, 3 basic open-ended questions were asked to the child. The questions are "Who is your hero?", "What is your favorite feature of your hero?" and "What would you do if you had the character of your hero?". The answers given by the children were written on the interview form. As a result of the research, 96% of the heroes chosen by children are heroes whose gender is certain. In addition, 71.5% of these heroes are men. It is observed that the children who participated in the research mostly chose their heroes from their family members and cartoon heroes, but as heroes they chose very little from the characters in the books. It was concluded that there was a significant relationship between the gender variable of the children and the sexes of their heroes. Finally, boys chose female heroes very little, while girls chose male heroes more.

Keywords: Pre-school period, Hero, Child.

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202041224

¹ Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, e-mail: erhan.alabay@sbu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4025-2352>

Atf için/To cite this article:

Alabay, E. (2020). “Kahramanın Kim?”: Okul öncesi dönem çocuklarının kahramanlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 152-171. doi: <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041224>

SUMMARY

Introduction

Individuals around the child constitute role models of children in preschool period. These role models are mostly family members. There are many role models, except for the family members, but. Especially as children get older, the child can choose the cartoon characters, TV series actors or book characters they have watched as role models. When we think that role models affect child's behavior positively or negatively, role models that children will choose are important. For example, while the mother of the person whom she took as a role model, while displaying the similarities of the words or behaviors made by the child mother; A child who takes a violent cartoon character as a role model can exhibit aggressive behavior. Therefore, role models of children affect the behavior of children, especially in preschool period.

In this context, the aim of the research is to examine the heroes of 36-72 months old children. In line with this main purpose, the following sub-goals are included:

- Who chose children as heroes?
- What features did children consider when choosing heroes?
- What would they do if the heroes chosen by the children had their own characteristics?
- Is there a significant relationship between the hero traits that children choose based on their gender and age?

Method

Both quantitative and qualitative methods were used in this research. Descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used. In this study, quantitative research was used to determine whether there is a significant relationship with the hero sub-themes of gender and age variable. The data collected in line with the interviews with children were used basic qualitative research. The study group of the research consists of a total of 200 children, 36-72 months old, who study at private and public educational institutions in Pendik district of Istanbul. Random sampling model was used in determining the schools. Only one age group from each school was included in the class research. Cluster sampling was used to determine the class. In this study, demographic information form and structured "Hero's Interview Form" developed by the researcher were used as data collection tool. "Hero's Interview Form" is a structured interview form developed by the researchers. This form covers the areas to write the questions to be asked to the child and the answers given by the child in individual interviews with each child. There are 3 open-ended questions in interview form. These questions are: "Who is your hero?", "What is your favorite feature of your hero?" and "What would you do if you had the character of your hero?". Content analysis was used in the analysis of data in the qualitative dimension of the research. In this study, the answers to three questions asked to children were examined, sub-themes were created and they were poured into percentage frequency tables.

In the quantitative data analysis, the Chi-Square analysis was used to determine whether there is a significant relationship between the sub-themes created and the independent variables of the children.

Results

As a result of the research, it was concluded that 71.5% of the heroes chosen by children were male, 24.5% were female and 4% were genderless. In addition, heroes chosen by children are from 44.5% family members, 42.5% from cartoon heroes, 6.5% from people in the social circle, 3.5% from books in characters, and 3% from toy characters. It was found that 51.5% of the children chose heroes from real life and 48.5% chose a hero from an unrealistic life. It has been observed that the favorite features of the heroes of children are 79% of their operational characteristics. The action feature sub-theme is to create features such as flying, running fast. It was determined that 21% of the children chose their heroes because of their physical characteristics. It was concluded that 28.5% of the children who chose heroes for the study chose heroes for sexist reasons and 71.5% for non-sexist reasons. It was determined that 72% of children used for individual purposes and 28% used for social purposes in line with the characteristics of the heroes themselves. A meaningful relationship was found between the gender variable of the children and the gender of the hero, who the hero is, the relationship of the hero with the reality and the use of the character of the hero in himself. While 91.2% of boys chose heroes as men, only 2.9% chose female heroes. Girls chose both male and female heroes. It is seen that the heroes chosen by boys are mostly composed of cartoon heroes. 59.3% of the girls were found to have chosen heroes from their family members. Another finding is that girls choose more real-life people as heroes than boys, while boys choose more imaginary heroes as heroes. Finally, while boys stated that they will use the negative features of the heroes they choose in 25.5% of their characteristics, this ratio drops to 5.1% in girls. There is no significant relationship between the age variable of the children and the hero characteristics of the children.

Conclusion and Discussion

In all kinds of publications for children, the number of female heroes should be increased or sexless heroes should be created. Trainings, conferences and workshops involving gender equality for children and their parents should be planned and applied to all socioeconomic parents. Cartoons that encourage the reduction of violent features of heroes, especially in the content of cartoons, and to bring prosocial behavior to children should be prepared.

GİRİŞ

Çocuk sosyal bir varlıktır (Diken, 2010; Yavuzer, 2001). Bu nedenle çevresinde gerçekleşen her durumdan olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenebilir. Özellikle doğduğu andan itibaren çocuğun sosyal çevresinde sadece aile bireyleri olurken, ilerleyen yıllarda bu sosyal çevresi genişler. Doğduğu anda bebek, fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması için anne ve babasına gereksinim duyar ve bu nedenle anne ve babası ile bir bağ kurar. Bu da bebeğin ilk sosyal ilişkileri olarak sayılır (Durualp ve Aral, 2011; Senemoğlu, 1994). Özellikle bebek, yürümeye ve formal bir eğitim almaya başladığı andan itibaren çocuğun çevresinde sosyal ilişkileri kurabileceği birey sayısı artmaktadır. Çocuk, çevresindeki bu bireyler tarafından içinde yaşadığı toplumun geleneklerini, göreneklerini, kültürel özelliklerini, toplumsal normları ve çocuğun davranışlarını etkileyecek olan değerleri öğrenir. Bu öğretiler çoğunlukla formal değil, informal olarak gerçekleşir (Günüç, Odabaşı, & Kuzu, 2012; Rogers, 2005; Rogers, 2014; Werquin, 2010).

Çocuğun gelişimini etkileyen tek yapı ailesi değildir. Bu doğrultuda Bronfenbrenner (1979, 1989) tarafından savunulan "Ekolojik Sistemler Kuramı"na göre de çocuğun çevresindeki birçok yapı çocuğun gelişimini ve davranışlarını etkiler. Kuramda çocuğun çevresinde bulunan yapıların, çocuğu doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyeceği belirtilmiştir. Etkileyecek olan faktörleri belirli katmanlarda belirten Bronfenbrenner (1979, 1989), bu katmanları beş alt başlıkta incelemiştir (Shaffer, 2009). Ekolojik Sistemler Kuramında farklı katmanların olma nedeni, bireylerin olgunlaşması ve gelişmesiyle birlikte, insanlar arası bilgi transferinin artması ve buna bağlı olarak davranışlarının değişmesi ile açıklanmaktadır. Kurama göre ilk katman çocuğun en çok etkileşimde olduğu mikrosistemdir. Bu sistem öncelikle ilk olarak aile ile başlayıp, ilerleyen süreçte karmaşık bir hal alır. Örneğin çocuk büyüdükçe farklı mikrosistemler ile tanışır (Parke, & Clarke-Stewart, 2010). Arkadaş seçimleri, oyun aktiviteleri, ilgileri ve kişisel özellikleri doğrultusunda farklı bireyleri bu mikrosistemin içerisine dâhil eder. Özellikle çocuk okula başladığında, sınıf içinde farklı sosyal gruplara dâhil olur. Bu akran grupları, statü, prestij, dostluk, popülerlik gibi güçlü sosyal imkanlar sağlar (Rathus, 2011). Daha sonra gelen katman ise mezosistemdir. Mezosistem, aile - akranlar, aile - okul yönetimi ve aile- öğretmen arasındaki etkileşimi kapsarken, ardından gelen ekzosistemi ise, sosyal yapı, politik ve ekonomik sistem, eğitim sistemi, dini sistemler oluşturur. Makrosistemde ise medya/internet, gelenekler ve görenekler, kültürel değerler ve toplumsal normlar yer almaktadır. Son katman olan kronosistem ise zaman içinde değişen sosyo-tarihsel olayların ve sosyal koşulların, çocukların gelişimlerini etkilediğini belirten katmandır (Berns, 2012; Doğan, 2000; Kostelnik, Gregory, & Whiren, 2011; Levine & Munsch, 2010).

“Ekolojik Sistemler Kuramı”na göre de görüldüğü üzere, çocuğun çevresinde bulunan birçok yapı çocuğun davranışını ve kişiliğinin şekillenmesini etkilemektedir. Özellikle okul öncesi dönemde çocuğun davranışının ve kişiliğinin geliştiği en kritik dönemlerden birisidir. Bu dönemde çocuk, çevresinde bulunan bireyleri gözlemler, rol modeller seçebilir ve seçtikleri rol modellerin davranışlarını taklit edebilir. Bu rol modeller bazen ailesinden bireyler olabilmektedir. Tabii rol modeller yalnızca hayatımızın içerisindeki bireylerden seçilmemektedir. Özellikle çocuklarda yaş ilerledikçe izlemiş oldukları çizgi film karakterleri, dizi film oyuncularını veya bir kitap içerisindeki kurgu karakterleri rol model olarak seçebilmektedir. Çocuğun örnek aldığı rol modellerin davranışları çocuğun davranışını da etkilemektedir. Örneğin rol model olarak örnek aldığı kişi annesi ise, çocuk annesinin söylemiş olduğu sözlerin veya yapmış olduğu davranışların benzerlerini sergilerken; şiddet içerikli bir çizgi film karakterini rol model olarak alan bir çocuk ise saldırgan davranışlar sergileyebilmektedir. Bu nedenle özellikle okul öncesi dönemde çocukların rol modelleri çocukların davranışlarını etkilemektedir (Griffiths, & Machin, 2003; Hamlen, & Imbesi, 2019; Kampf, & Hamo, 2015; Power, & Smith, 2017).

Bu kapsamda araştırmanın amacı, 36-72 aylık çocukların rol model aldıkları kahramanları ve bu kahramanların özelliklerini incelemektir. Bu ana amaç doğrultusunda şu alt amaçlara yer verilmiştir:

- Çocuklar kahraman olarak kimleri seçmiştir?
- Çocuklar kahramanları seçerken hangi özellikleri dikkate almışlardır?
- Çocukların seçmiş oldukları kahramanların özellikleri kendisinde olsa neler yaparlardı?
- Çocukların cinsiyet ve yaşlarına göre seçtikleri kahraman özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama süreçlerine, veri analizine ve geçerlik-güvenirliliğe yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemden yararlanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan betimsel tarama modeli bu araştırma için seçilmiştir. Karasar (2006)’a göre “*betimsel tarama modeli araştırmaları, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinir*” Bu araştırmada, çocukların kahraman alt temaları ile çocuğun cinsiyet ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesinde nicel araştırmadan faydalanılmıştır. Çocuklarla

yapılan görüşmelerde toplanılan veriler ise nitel araştırma deseni toplanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden ise durum çalışması seçilmiştir. Durum çalışması, "güncel bir olgu veya durumu gerçek bir yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan" bir yöntemdir (Yıldırım, & Şimşek, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Pendik ilçesinde özel ve resmi eğitim kurumlarında öğrenim gören 36-72 aylık toplam 200 çocuk oluşturmaktadır. Okulların belirlenmesinde rastgele örnekleme modeline gidilmiştir. Belirlenen her bir okuldan sadece bir yaş grubu sınıf araştırmaya dâhil edilmiştir. Sınıf belirlenmesinde ise küme örneklemesine başvurulmuştur. Araştırma kapsamına alınan okul öncesi çocuklarının demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Okul öncesi dönem çocuklarının demografik özellikleri

Demografik Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kız	98	49,00
	Erkek	102	51,00
Yaş	36-48 aylık	57	28,50
	49-60 aylık	45	22,50
	61-72 aylık	98	49,00
Okul öncesine devam etme süresi	0-12 ay	96	48,00
	13 ay ve üzeri	104	52,00
Anne öğrenim düzeyi	İlkokul	25	12,50
	Ortaokul	15	7,50
	Lise	54	27,00
	Üniversite	106	53,00
Baba öğrenim düzeyi	İlkokul	20	10,00
	Ortaokul	15	7,50
	Lise	45	22,50
	Üniversite	120	60,00

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubuna katılan çocukların %51'inin erkek, %49'unun kız olduğu görülmektedir. Yaş düzeyleri incelendiğinde, %49'unun 61-72 aylık, %28,50'sinin 36-48 aylık ve %22,50'sinin ise 49-60 aylık yaş grubuna dâhil olduğu görülmüştür. Çalışmaya dâhil edilen çocukların %52'sinin 13 ay ve daha fazla süredir, %48'inin 0-12 ay arasında okul öncesi kuruma devam ettiği tespit edilmiştir. Annelerin ve babaların öğrenim durumları incelendiğinde, annelerin %53'ünün üniversite, %27'sinin lise, %12,50'sinin ilkokul, %7,50'sinin ortaokul mezunu; babaların ise %60'ının üniversite, %22,50'sinin lise, %10'unun ilkokul ve %7,5'inin ortaokul mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların tamamının yaş ortalaması ise 56,46 ay olduğu

tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada 100 çocuk devlet okulunda, diğer 100 çocuk ise özel okulda eğitim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş yapılandırılmış "Kahramanın Kim Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Demografik bilgi formu

Çalışmada, çocuk hakkındaki genel demografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş demografik bilgi formu kullanılmıştır. Demografik bilgi formu toplam 5 kapalı uçlu ve çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Demografik bilgi formu, çocuğun cinsiyeti, yaşı, okul öncesine devam etme süresi, anne ve baba öğrenim durumları ile ilgili soruları içermektedir.

Kahramanın kim görüşme formu

Kahramanın kim görüşme formu, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yapılandırılmış bir görüşme formudur. Bu form, her çocukla yapılan bireysel görüşmelerde çocuğa sorulacak soruları ve çocuğun vermiş olduğu yanıtları yazabilecek alanları kapsamaktadır. Bu form öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, 4 alan uzmanı öğretim elemanından görüşler alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından üç farklı yaş grubundan 1'er çocuk ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada soruların çocuklar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı ve araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtların alınıp alınmadığı denenmiştir. .

Kahramanın kim görüşme formunda toplamda 3 açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorular şunlardır: a. Senin kahramanın kim? b. Kahramanının en sevdiğin özelliği nedir? c. Bu özellik sende olsa ne yapmak isterdin?

Veri Toplama Süreçleri ve Analizi

Çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılı kapsamında planlanmış ve uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce ulusal ve uluslararası yayınlar taranmış olup, gerekli dokümanlar incelenmiştir. Ardından çalışmanın önerisi hazırlanıp, gerekli izinler alınmıştır. Çalışmanın gerçekleştirileceği okul yöneticilerine ve ailelerine araştırmanın içeriği anlatılmış ve izin veren okullar ve izin veren ebeveynlerin çocukları ile çalışılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları

geliştirildikten sonra belirlenen sınıfta görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden randevular alınmış ve okullara gidilmiştir. Araştırmaya katılacak olan sınıflardaki çocuklardan daha samimi ve gerçekçi verilerin alınabilmesi amacıyla çalışmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından belirlenmiş 2 oyun çocuklarla birlikte sınıflarında oynanmıştır. Böylelikle araştırmacı ile çocuk arasında bir etkileşim gerçekleştirilmiştir. Daha sonra araştırmacı sınıftaki çocuklara “Kahraman” kavramı tanımlanmıştır. Kahraman kavramı çocuklara “*kahraman, sevdiğimiz özelliklerinden dolayı onun gibi olmak istediğimiz kişilerdir.*” şeklinde açıklamıştır. Açıklamanın ardından çocuklarla boş bir sınıfta bireysel olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda bulunan sorular çocuklara sorulmuş ve çocukların vermiş olduğu yanıtlar görüşme formuna yazılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda verilerin analizi kısmında içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde veri setlerindeki veriler benzerlik durumlarına göre sayılır ve bunun oranları verilir (Silverman, 2001). Bu araştırmada da çocuklara sorulan üç sorunun cevapları incelenmiş olup, vermiş oldukları cevapların içerikleri incelenip alt temalar oluşturulmuştur. Alt temaların oluşturulması basamağında benzer araştırmalar incelenmiş ve alanyazına paralel şekilde alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan alt temalar yüzde frekans tablolarına dökülmüştür. Nicel veri analizinde ise oluşturulan alt temalar ile çocukların bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla Ki-Kare analizinden yararlanılmıştır.

Bulguların desteklenmesi hususunda çalışmada direk alıntılara yer verilmiştir. Çalışmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının bilgileri gizli tutulacağından dolayı ham verilere yer verilirken, kodlama sisteminden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda görüşme sırası dikkate alınarak Ç1, Ç2, Ç3... şeklinde kodlama yapılmıştır.

Geçerlik Güvenirlik

Araştırmada kullanılan gözlem formu uzmanlar tarafından incelenmiştir. Aynı zamanda veriler toplandıktan sonra başka bir uzman kişiden toplanılan verilerin içerik analizinin yapılması istenmiştir. Yapılan içerik analizleri araştırmacının yapmış olduğu içerik analizi ile karşılaştırılmıştır ve böylelikle gözlemciler arası tutarlığı hesaplanmıştır. Gözlemciler arası tutarlılık, tutarlı olan madde sayısının toplam maddeye bölünüp, 100 ile çarpımından hesaplanır (Merriam, 2009). Çalışma kapsamında gözlemciler arası tutarlılık %94,56 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Çocuklar Kahraman Olarak Kimleri Seçmiştir?

Görüşme formunun ilk sorusu olan “Senin kahramanın kim?” sorusuna alınan cevaplar cinsiyet, kim olduğu ve gerçekte ilişkisi durumlarına göre incelenmiş ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çocukların seçtikleri kahraman özellikleri

		n	%
Kahramanın cinsiyet	Kadın	49	24,5
	Erkek	143	71,5
	Cinsiyetsiz	8	4,0
Kahramanın bulunduğu yer	Aile bireyi	89	44,5
	Çizgi film kahramanı	85	42,5
	Sosyal çevre	13	6,5
	Kitap	7	3,5
	Oyuncak	6	3,0
Kahramanın gerçekte ilişkisi	Gerçek	103	51,5
	Gerçek dışı	97	48,5

Tablo 2 incelendiğinde, çocukların kahramanlarının %71,5’inin erkek, %24,5’inin kadın ve %4’ünün ise cinsiyetsiz olduğu; %44,5’inin aile bireylerinden, %42,5’inin çizgi film kahramanlarından, %6,5’inin sosyal çevresindeki kişilerden, %3,5’inin kitaplardaki karakterlerden ve %3’ünün ise oyuncak karakterlerden seçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların seçtikleri kahramanların gerçekte ilişkisi incelendiğinde ise, çocukların %51,5’inin gerçek yaşamdan, %48,5’inin ise gerçek olmayan hayali bir yaşamdan kahraman seçtikleri tespit edilmiştir.

Çocuklar Kahramanları Seçerken Hangi Özellikleri Dikkate Almışlardır?

Görüşme formunun ikinci sorusu olan “Kahramanının en sevdiğin özelliği nedir?” sorusu analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Kahramanların en sevdikleri özellikler

		n	%
Kahramanın baskın özelliği	Fiziksel	42	21,0
	Eylemsel	158	79,0
Seçilme nedeni	Cinsiyetçi	57	28,5
	Cinsiyetçi olmayan	143	71,5

Tablo 3 incelendiğinde, çocuklar kahramanların %79’unun eylemsel özelliğini, %21’inin ise fiziksel özelliğini sevdiğini belirtmiştir. Eylemsel özellik alt temasını uçmak, hızlı koşmak gibi özellikler oluşturmaktır. Çocukların %21’i ise fiziksel özelliğinden kaynaklı kahramanını seçtiği tespit

edilmiştir. Fiziksel özellik alt temasını ise kahramanın fiziksel görüntüsünden (saçı, boyu ve kıyafeti gibi) dolayı seçme nedenleri oluşturmaktadır. İkinci olarak çocukların kahramanlarını seçme nedenleri toplumsal cinsiyet açısından incelenmiştir. Bu bağlamda iki alt tema oluşmuştur. Bu alt temalar cinsiyetçi nedenler ve cinsiyetçi olmayan nedenlerdir. Cinsiyetçi nedenler alt temasını, yaşadığı toplumun kabul etmiş olduğu cinsiyet kalıplarını içeren cevaplar oluştururken; cinsiyetçi olmayan nedenler alt temasını ise cinsiyetçi herhangi bir kalıpyargısal düşüncenin olmadığı cevaplar oluşturmaktadır. Tablo 3'e bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların kahramanları seçme nedenlerinin %28,5'inin cinsiyetçi nedenlerden, %71,5'inin ise cinsiyetçi olmayan nedenlerden dolayı seçtiği sonucuna ulaşılmıştır.

Örneğin 76. ve 116. sırada görüşme yapılan çocuklardan alınan verilerde anne ve babanın toplum tarafından kabul edilmiş cinsiyet kalıpyargılarını kahramanlık özelliği olarak belirtmiştir. 76. sıradaki çocuk "Kahramanım annem. Çok güzel yemek yapıyor. Bende yemek yapardım", 116. sıradaki çocuk "Babam. Güçlü olması. Bende annemi korurdum." şeklinde cevap vermiştir. Kadının yemek yapması, erkeğin ise güçlü olması şeklindeki kalıpyargıları çocukların kahramanlık özelliklerine yansıdığı görülmüştür.

Çocukların Seçmiş Oldukları Kahramanların Özellikleri Kendisinde Olsa Neler Yaptı?

Görüşme formunun üçüncü ve son sorusu olan "Bu özellik sende olsa ne yapmak isterdin?" sorusu analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kahramanların özellikleri sende olsa ne yapardın?

		n	%
Kullanma amacı	Bireysel	144	72,0
	Toplumsal	56	28,0
Kullanım yönü	Olumlu	87	43,5
	Olumsuz	31	15,5
	Nötr	82	41,0

Öncelikle çocuğun seçtiği kahramanının özelliklerinin çocukta olması halinde hangi amaçla kullandığı incelenmiştir. Bu aşamada çocukların vermiş oldukları cevaplar iki alt temada toplanmıştır. Bunlar bireysel amaçlı kullanım ve toplumsal amaçlı kullanım alt temalarıdır. Bireysel amaçlı kullanım alt teması çocuğun sadece kendisine dair kullanımı içeren cevapları kapsarken, toplumsal amaçlı kullanım alt teması ise çocuğun diğer insanları da amacın içerisine katan cevapları içermektedir. Tablo 4 incelendiğinde, çocukların %72'sinin bireysel amaç, %28'inin ise toplumsal amaç doğrultusunda kahraman özelliklerini kullandığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda kahraman özelliklerini kullanma durumları kendi içerisinde olumlu, olumsuz ve nötr alt temalarına da ayrılmıştır. Çocukların kahraman özelliklerini %43,5 oranında olumlu yönde kullanırken, %15,5

oranında olumsuz yönde kullandıklarını belirtmişlerdir. %41 oranında ise kullanma yönünün nötr olduğu tespit edilmiştir.

Örneğin 74. sırada görüşme yapılan bir erkek çocuğu “Kabramanım Süperman. En sevdiğim özelliği insanları kurtarması. Bende insanları kurtarırdım.” cevabını vermiştir. Çocuğun yanıtı incelendiğinde, çocuğun kahraman özelliği kendisinde olması halinde toplumsal amaçlı olarak tüm insanları kurtarmak istediğini belirtmektedir. Özelliği kullanım yönü incelendiğinde ise olumlu bir amaç doğrultusunda kullandığı görülmektedir. Diğer bir örnek ise 172. sırada görüşme gerçekleştirilmiş bir kız çocuğunun cevabıdır. “Joker benim kabramanı. Sopa kullanması. İnsanları döverdim.” Kahramanı joker olan bir kız çocuğunun beğendiği özelliğin eylemsel bir yapıda ve bireysel bir özelliği olduğu anlaşılmaktadır. Fakat bu özelliğin kendisinde olması doğrultusunda olumsuz yönde kullanacağını belirtmiştir. Bu kapsamda bazı örnek ham veriler aşağıda verilmiştir.

Ç93. “Elsa benim kabramanı. En sevdiğim özelliği kar yağdırması. Bende kar yağdırırdım.”

Ç35. “Kardeşim Yusuf. Kıyafetlerini seviyorum. Kıyafetlerini giyerdim.”

Ç111. “Babam. Çünkü çok güçlü. Güçlerimizi karşılaştırdık.”

Ç21. “Rapunzel. Saçlarının uzun olması. Evi olmayan hayvanlara saçlarımı yuva yapardım.”

Ç187. “Süperman. Evleri yıkması. Bende bütün evleri yıkardım.”

Çocukların Cinsiyet ve Yaş Değişkeni ile Seçtikleri Kahraman Özellikleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Çalışmanın son alt problemi olan çocukların kahramanlarının özellikleri ile cinsiyet ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Ki-Kare analizi uygulanmıştır. Cinsiyet ile kahraman seçimlerine ilişkin Ki-Kare analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Çocukların cinsiyetleri ile kahraman özelliklerinin karşılaştırılması

	Kız Çocuk	Erkek Çocuk	X2 Sonuçları
--	-----------	-------------	--------------

	n	%	n	%	
Kahramanın Cinsiyeti					X2: 52,606
Kadın	46	46,9	3	2,9	Sd: 2
Erkek	50	51,0	93	91,2	p: ,000*
Cinsiyetsiz	2	2,1	6	5,9	
Kahramanı Kim					
Aile Bireyi	58	59,3	31	30,3	X2: 37,551
Çizgi Film Kahramanı	22	22,4	63	61,8	Sd: 4
Sosyal Çevre	6	6,1	7	6,9	p: ,000*
Kitap Karakteri	6	6,1	1	1,0	
Oyuncak	6	6,1	-	-	
Gerçekle İlişkisi					X2: 19,320
Gerçek	66	67,3	37	36,3	Sd: 1
Gerçek Dışı	32	32,7	65	63,7	p: ,000*
Özelliği Kullanım Yönü					X2: 22,365
Olumlu	47	48,0	40	39,2	Sd: 2
Olumsuz	5	5,1	26	25,5	p: ,000*
Nötr	46	46,9	36	35,3	

Tablo 5'ten de görüldüğü üzere çocukların cinsiyet değişkeni ile kahraman cinsiyeti, kahramanın kim olduğu, kahramanın gerçekle ilişkisi ve kahramanın özelliğini kendinde kullanma durumu arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Tabloya göre ilk bulgu çocukların cinsiyetleri ile seçtikleri kahramanların cinsiyetleri arasındadır. Erkek çocukların %91,2'si kahramanları erkek olarak seçerken, sadece %2,9'u kadın kahraman seçmiştir. Kız çocuklarının ise kahramanın cinsiyeti üzerine dağılımları birbirine oldukça yakındır. Kız çocuklarının seçtikleri kahramanların %51'i erkek iken, %49'u ise kadındır. Bu bulgu doğrultusunda erkek çocukların tamamına yakını sadece hemcins kahraman seçerken, kız çocukları her iki cinsiyetten kahramanları da seçmektedir. Anlamlı ilişkinin olduğu bir diğer bulgu ise erkek çocuklarının seçtikleri kahramanların en yoğun olarak çizgi film kahramanlarından oluştuğu görülmektedir. Kız çocuklarının %59,3'ü ise aile bireylerinden kahraman seçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir bulgu ise kız çocukları, erkek çocuklarına göre daha fazla gerçek hayattan kişileri kahraman olarak seçerken, erkek çocukları daha fazla hayali kahramanları kahraman olarak seçmektedir. Son olarak erkek çocukları seçtikleri kahramanların özelliklerinin kendisinde olduğunda %25,5'inde olumsuz yönden kullanacağını belirtirken, kız çocuklarda bu oran %5,1'e düştüğü görülmektedir. Diğer bir ifade ile erkek çocukları kahramanın özelliklere sahip olduklarında kızlara oranla yaklaşık 5 kat daha fazla olumsuz davranış şeklinde sergileyeceğini belirtmiştir.

Çocukların cinsiyet değişkeni ile kahramanın baskın özelliği, cinsiyetçi olup olmama durumu ve kahraman özelliğini bireysel veya toplumsal olarak kullanma durumu arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca çocukların yaş değişkeni ile tüm kahraman özellikleri arasında Ki-Kare analizleri yapılmış ve tüm kahraman özellikleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

36-72 aylık çocukların kabramanlarını ve bu kabramanların özelliklerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada ilk bulgu, erkek çocuklarının tamamına yakınının hemcinsi kabramanları seçtiği gözlemlenirken, kız çocuklarının hem erkek hem de kadın kabramanlarını birbirine yakın oranlarda seçmiştir. Erkek çocuklarının tamamına yakınının erkek ve kız çocuklarının yarısından fazlasının erkek kabraman seçme nedenlerinden birisi ataerkil toplumlarda kabraman kavramlarının erkeklere atfedilmesinden ve bu nedenle çocukların karşılaştıkları durumlarda kabramanların çoğunlukla erkek olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Sezer (2010)'ın masallar üzerinden toplumsal cinsiyet kalıplarını incelediği çalışmasında, masallarda erkeklerin genellikle kabramanlık yaparak kadınları kurtaran, kadınları ise kurtarılan olarak tasvir edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Holub, Tisak ve Mullins (2008)'in ABD'de yaşayan çocukların seçtikleri kabramanlara atfettikleri cinsiyet farklılıklarını araştırmak üzere 10 yaş çocuklarıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, erkek çocuklarının kendi cinsiyetlerinde kabramanlar seçtiğini, kız çocuklarının ise farklı oranlarda hem kadın hem de erkek kabraman seçtiği tespit edilmiştir. Estrada, Martorell ve Garcia-Ael (2015) tarafından ABD, İspanya, Hong Kong, Katar ve Malezya ülkelerinden 13-19 yaş arası toplam 760 ergenin seçtikleri kabramanların özelliklerin belirlenmesi üzerine bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda ergenlerden alınan kabramanların çoğunluğunun erkek kabraman olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm kabramanların %73,3'ünün erkek, %26,7'sinin ise kadın kabraman olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda kız çocuklarının erkek kabraman seçmesinin, erkek çocukların kadın kabraman seçme olasılığından daha fazla olduğu görülmüştür. Alabay ve Yağan Güder (2015)'in oyuncak reklamlarındaki toplumsal cinsiyet yapısını inceledikleri çalışmasının bir bölümünde oyuncak reklam metinlerini analiz etmişlerdir. Analiz sonucunda erkeklere yönelik hazırlanmış olduğu düşünülen oyuncak reklamlarının metinlerinde çoğunlukla dünyayı kurtarma, maceracı, güçlü, kazanan ve kabraman gibi kavramların olduğu, kız çocuklarına yönelik hazırlanmış olduğu düşünülen oyuncak reklam metinlerinde ise çoğunlukla prenses olmak isteyen, sihir yapan, güzel olmaya çalışan, parti düzenleyen ve süslenen gibi kavramların olduğu bulunmuştur. Oyuncak reklamlarında da kabraman kavramının daha çok erkeklere yüklenen bir eylem olarak yansıtıldığı görülmüştür. Calvert, Kotler, Zehnder ve Shockey (2003) ve Glascock, (2001) tarafından yapılan çalışmalarda çocuklara yönelik hazırlanmış programların içeriğindeki başrol ve baskın karakterlerin çoğunlukla erkek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Hentges ve Case (2013)'in ilkökul çağı çocuklar için hazırlanmış olan televizyon programlarını inceledikleri çalışmasında, fiziksel ve sözel olarak sinirli yapıda olan, yardım eden, başkalarını kurtaran, otoriter ve komik olan karakterlerin %66 oranında erkek karakterlere atfedildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kaynak ve Aktaş (2017)'in okul öncesi hikaye ve masal kitaplarında bulunan toplumsal cinsiyet

rolleri üzerine yapmış olduğu çalışmada 50 adet hikaye ve masal kitabı incelemiştir. Araştırma sonucunda kitaplarda ve masallarda erkek karakterler kadın karakterlere göre daha araştırmacı, cesur, güçlü, kibirli ve saldırgan olarak tasvir edilmiştir. Gümüşoğlu (2008) ve Değirmenci ve Somer (2015) tarafından resimli kitaplardaki toplumsal cinsiyet rolleri üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada da kitaplarda erkek karakterlerin, kadın karakterlerden nicelik olarak fazla olduğu ve çoğunlukla sorun çözme konumunda olan karakterlerin ise erkek karakterlerin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alpan Özdemir (2017) masalarda kadın kahramanlar bile olsa tipik zayıflıkları olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda masallardaki kadın karakterlerin şiddet mağduru, yoksul ve terk edilmiş gibi eylemlerin içerisinde olduğunu, erkek karakterin ise öperek iyileştirme gücü olduğu, savaşarak dünyayı kurtaran, düşmanı yenerek sarayları alan ve kadın karakterleri kötülerin elinden kurtaran özellikte olduğunu vurgulamıştır.

Çalışmanın bir diğer bulgusu da kız çocuklarının kahraman olarak seçtikleri kişilerin çoğunlukla kendi ebeveynlerinden olduğu, erkek çocukların ise çoğunlukla çizgi film kahramanlarından seçtiği tespit edilmiştir. Bu bulguya paralel olarak kız çocuklarının gerçek hayattan kahramanlar seçerken, erkek çocuklar hayali kahramanlar seçmektedir. Bunun nedenlerinden birisinin erkek çocuklarının kız çocuklara oranla daha fazla çizgi film izlemesi olarak düşünülebilir. Güngör ve Ersoy (1994) televizyon programlarının çocuklara etkisi üzerine anne ve baba görüşleri doğrultusunda gerçekleştirdiği çalışmasında da kız çocukların erkek çocuklara oranla daha az çizgi film izledikleri tespit edilmiştir. Anderson ve Cavallaro (2002)'nin çocukların rol modellerinde ve kahramanlarında ebeveynlerin mi popüler kültürün mü daha fazla etkisinin olduğunu araştırmada, popüler kültüründe en az ebeveynler kadar önemli etkisinin olduğunu saptamışlardır. Benzer bir çalışma da Oruç, Tecim ve Özyürek (2011) tarafından yapılmıştır. Araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarının kişilik gelişimlerinde rol modellerini araştırmışlardır ve çocukların izledikleri çizgi filmlerden rol modeller aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Aral, Ceylan ve Bıçakçı (2011) tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıf çocukları üzerine boş zamanlarını nasıl değerlendirdiklerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmalarında, erkek çocuklarının boş zamanlarını değerlendirmede ilk sırada televizyon izleme gelirken, kız çocuklarında ikinci sırada televizyon izleme gelmektedir. Aynı çalışmada erkek çocuklarının, kız çocuklarına oranla daha fazla çizgi film izledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha fazla aile bireylerini kahraman olarak seçme nedenlerinden birisi de özellikle çocukların gerçek hayatta veya oyun süreçlerinde daha fazla aile kavramı üzerinde yoğunlaşmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Robinson ve Morris (1986) ile Tuzcuoğlu, Efe ve Güven (2006) yaptıkları çalışmalarda kız ve erkek çocuklarının oynadıkları oyuncakları oynama eğilimleri incelenmiştir ve kız çocukların çoğunlukla evcilik oyunları oynadıkları sonucuna varılmıştır. Bu noktada ebeveynlerin de özellikle etkili olduğu görülmüştür.

Özellikle çocuklara seçmiş oldukları oyuncaklar da bu oyun süreçlerini etkilemektedir. Atav Ülker, İkiz, Uyar ve Yakar (2018)'in 36-72 aylık çocuğu olan ebeveynlerin oyuncak seçimleri üzerine yaptığı araştırma sonucunda da, kız çocuklarına en çok bebek, erkek çocuklarına ise en çok araba tercih edilmektedir. Bu bağlamda benzer birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Bağçeli Kahraman, & Başal, 2011; Bolışık, Bal Yılmaz, Yavuz, & Tural Büyük, 2014; Çelebi Öncü, & Ünlüer, 2012; Yağan Güder, & Alabay, 2016). Aynı zamanda kız çocuklarının daha fazla aile, erkek çocuklarının ise daha çok çizgi film karakterlerini kahraman olarak seçmesinde ebeveynlerin de rollerinin etkili olduğu söylenebilir. Aksoy ve Baran (2017)'in annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri ile çocukların oyuncak tercihleri ve oynadıkları oyun türleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmasında, feminen ve maskülen annelerin çocuklarının oyuncak seçimleri ile androjen annelerin oyuncak seçimleri arasında bir farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Feminen özellikteki annelerin kız çocukları daha fazla evcilik oyuncaklarını, maskülen özellikte olan annelerin erkek çocuklarının ise daha çok oyuncak araçları tercih ettiği görülmüştür. Androjen annenin her iki cinsiyetteki çocuklarının oyuncak seçimlerindeki cinsiyet ayrımları azalmıştır. Alabay, Toprakkaya, Dörtüya, Baltacı, Şavşet, Bozkurt ve Kıyaker (2014)'in okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin eğitimde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin rollerini inceledikleri çalışmasında ebeveynlere "*erkek çocuğunuzun okulda "bebeklerle" / kız çocuğunuz okulda "vinç ya da kepçeyle" oynadığını gözlemleydiğiniz nasıl tepki verirdiniz?*" sorulmuş ve ebeveynlerin yaklaşık %30'unun olumsuz ve şüpheli yaklaşımlar sergileyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın bir diğer bulgusu da, erkek çocukları seçtikleri kahramanların özelliklerinin kendisinde olduğunda %25,5'inde olumsuz yönden kullanacağını belirtirken, kız çocuklarda bu oran %5,1'e düştüğü tespit edilmiştir. Bunun nedenlerinden birisinin erkek çocuklarının kahramanlarının çoğunlukla çizgi film kahramanları olmasından kaynaklı olabilir. Nathanson (1998) ve Boyatzis, Matillo ve Nesbitt (1995)'in yapmış oldukları çalışmalarda televizyonda izlemiş olduğu programların çocukların saldırganlık özelliğini tetikleyeceğini ve kız ve erkek çocuklarında aynı etkileri ortaya çıkarmadığını belirtmiştir. Özellikle kız ve erkek çocukları saldırgan eğilimli programlar izlediklerinde kız çocuklarının izledikleri saldırgan davranışlardan etkilenmediği, erkek çocuklarının ise kız çocuklarına oranla daha fazla izledikleri saldırgan davranışları oyunlarında sergilediği gözlemlenmiştir. Peter ve Blumberg (2002) ABD'de yayımlanan 2757 programın içeriğinin şiddet öğeleri açısından incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, çocuklara yönelik hazırlanmış olan programların %69'unda şiddet öğesinin bulunduğunu saptamıştır. Yaşar ve Paksoy (2011)'un çizgi filmlerdeki saldırgan davranışların 5 yaş çocukların serbest oyunlarına yansımalarını incelediği çalışmada, çocuklar çizgi filmde izlemiş olduğu saldırgan davranışları serbest oyun başlangıçlarında sergilediği tespit edilmiştir. Kassay (2019)'in çizgi film kahramanlarının çocuklardaki eğilimini

araştırdıkları çalışmasında, çizgi filmlerdeki cinsiyetçi kahramanların cinsiyetsiz kahramanlardan daha fazla olduğu ve cinsiyetçi kahramanların çocukların üzerine daha fazla olumsuz etki yaptığı sonucuna ulaşmışlardır. Fakat ebeveynlerin eğitim durumu yükseldikçe bu etkinin azaldığı saptanmıştır.

Çalışmada bulunan bir diğer bulgu ise kahraman özelliklerinin çocuklar tarafından daha çok bireysel olarak kullanılmasıdır. Bu durumun en önemli nedenlerinden birisinin 60-72 aylık çocukların gelişimsel nedenlerinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. White ve O'Brien (2010)'ın kahramanın kim adlı çalışmasında anaokulundan 12. sınıfa kadar toplam 590 çocuğun kahramanlarını ve bu kahramanların özelliklerini araştırdığı çalışmasında da benzer sonuca ulaşmıştır. Çalışma sonucunda 5-6 yaşlarındaki çocukların kahramanlarındaki temel kahraman özelliğinin insanları kurtarması olduğu ortaya çıkarken, temel vurgunun kahramanlarının süper güçleri olduğudur. 8-9 yaşındaki çocuklara gelindiğinde ise bireyi kurtarmanın dışında diğer bireylere de yardım etmenin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genel bulgular doğrultusunda bu araştırma ile ilgili olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Çocuklara yönelik her türlü yayınlarda kadın kahramanların sayısının artırılması veya cinsiyetsiz kahramanların oluşturulması gerekmektedir.
- Çocuklara ve ebeveynlerine yönelik toplumsal cinsiyet eşitliğini içeren eğitimler, konferanslar ve atölyeler planlanmalı ve tüm sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlere uygulanmalıdır.
- Özellikle çizgi filmlerin içeriğinde bulunan kahramanların şiddet içerikli özellikleri kaldırılmalı ve çocuklara prososyal davranışlar kazandırmayı özendirilen çizgi filmler hazırlanmalıdır.
- Araştırmacılar, kültürel, inanç, sosyoekonomik durum, yaşadığı yer, gelenek ve görenekler gibi farklı değişkenleri de göz önünde bulundurarak, daha büyük çalışma grupları ile nitel, nicel veya karma çalışmalar gerçekleştirmelidir.

KAYNAKÇA

Aksoy, P., & Baran, G. (2017). Annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri ile çocukların oyuncak tercihleri ve oynadıkları oyun türleri arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 102-136.

- Alabay, E., & Yağan Güder, S. (2014). *Oyuncak reklamlarının mesajı: "Bana cinsiyetini söyle, sana oyuncuğımı söyleyeyim..."* Akdeniz Üniversitesi I. Dil, Kültür ve Edebiyat Çalıştayı, 5 Haziran 2015, Antalya, 1-16.
- Alabay, E., Toprakkaya, İ. M., Dörtyama, G., Baltacı, E., Şavşet, S., Bozkurt, D. ve Kıyaker, S. (2014). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin eğitimde toplumsal cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. VI. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı, 5-8 Haziran 2014, Ankara, 657-672.
- Alpan Özdemir, E. D. (2017). Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının çocuk oyunlarına yansımaları. *GSF Sanat Dergisi*, 31, 80-89.
- Anderson, K. J., & Cavallaro, D. (2002). Parents or pop culture? Children's heroes and role models. *Childhood Education*, 78(3), 161-168.
- Aral, N., Ceylan, R., & Bıçakçı M. Y. (2011). Çocukların televizyon seyretme alışkanlıklarının yaş ve cinsiyete göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 489-498.
- Atav Ülker, P., İkiz, S., Uyar, G., & Yakar, N. (2018). 3-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin oyuncak seçme ve kullanma stratejileri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Özel Sayı 4, 64-77.
- Bağçeli Kahraman, P., & Başal, H.A. (2011). Anne eğitim düzeyine göre çocukların cinsiyet kalıpyargıları ile oyun ve oyuncak tercihleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 36-58.
- Berns, R. M. (2012). *Child, family, school, community: Socialization and support*. USA: Wadsworth Publishing.
- Bolişik, B., Bal Yılmaz, H., Yavuz, B., & Tural Büyük, E. (2014). Yetişkinlerin çocuklar için oyuncak seçimine yönelik davranışlarının incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(4), 976-990.
- Boyatzis, C. J., Matillo, G. M., & Nesbitt, K. M. (1995). Effects of the "Mighty Morphin Power Rangers" on children's aggression with peers. *Child Study Journal*, 25(1), 45-55.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34, 844-850.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Calvert, S. L., Kotler, J. A., Zehnder, S. M., & Shockey, E. M. (2003). Gender stereotyping in children's reports about educational and informational television programs. *Media Psychology*, 5(2), 139-162.
- Çelebi Öncü, E., & Ünlüer, E. (2012). Preschoolers' views about gender related games and toys. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5924 - 5927.
- Değirmenci, G. Y., & Somer, B. (2015). *Resimli çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet kavramı açısından incelenmesi*. II. International Eurasian Educational Research Congress, 8-10 Haziran 2015, Ankara.

- Diken, H. İ. (2010). *Erken çocukluk eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Doğan, A. (2000). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.
- Durualp, E., & Aral, N. (2011). *Oyun temelli sosyal beceri eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Estrada, J. D., García-Ael, C., & Martorell, J. L. (2015). Gender differences in adolescents' choice of heroes and admired adults in five countries. *Gender and Education*, 27(1), 69-87.
- Glascock, J. (2001). Gender roles on prime-time network television: Demographics and behaviors. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45(4), 656-669.
- Griffiths, M., & Machin, D. (2003) Television and playground games as part of children's symbolic culture. *Social Semiotics*, 13(2), 147-160.
- Gümüsoğlu, F. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi*, 2(4), 39-50.
- Güngör, A., & Ersoy, Ö. (1994). *Televizyon programlarının okul öncesi dönem çocuklarına etkisine ilişkin anne-baba görüşleri*, 10.YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırması Semineri, Ankara.
- Günüç, S., Odabaşı, H., & Kuzu, A. (2012). Factors affecting lifelong learning. *Gaziantepe University Journal of Social Sciences*, 11(2), 309-325.
- Hamlen, K. R., & Imbesi, K. J. (2020). Role models in the media: A content analysis of preschool television programs in the U.S. *Journal of Children and Media*, 14(3), 1-22.
- Hentges, B., & Case, K. A. (2013). Gender representations on disney channel, cartoon network, and nickelodeon broadcasts in the United States. *Journal of Children and Media*, 7(3), 319-333.
- Holub, S., Tisak, M., & Mullins, D. (2008). Gender differences in children's hero attributions: personal hero choices and evaluations of typical male and female heroes. *Sex Roles*, 58(7-8), 567-578.
- Kampf, Z., & Hamo, M. (2015). Children talking television: The salience and functions of media content in child peer interactions. *Discourse & Communication*, 9(4), 465-485.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Kassay, R. (2019). Barbie princesses and Star Wars clones: gender stereotypes in the representation of children's favourite heroes—a participant study in urban and rural contexts, among Hungarians from Romania. *Feminist Media Studies*, 19(5), 684-701.
- Kaynak, D., & Aktaş, E. (2017). Okul öncesi hikaye ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 21(72), 67-85.
- Kostelnik, M. J., Gregory, K. M., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2011). *Guiding children's social development and learning. USA*: Cengage Learning Custom Publishing.

- Levine, L. E., & Munsch, J. A. (2010). *Child development: An active learning approach*. USA: Sage Publications.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nathanson, A. I. (1998). *The immediate and cumulative effects of television mediation on children's aggression*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Wisconsin-Madison.
- Oruç, C., Tecim, E., & Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *EKEV Akademi Dergisi*, 15(48), 303-319.
- Parke, R. D., & Clarke-Stewart, A. (2010). *Social development*. USA: RRD/Jefferson City.
- Peters, K. M., & Blumberg, F.C. (2002). Cartoon violence: Is it as detrimental to preschoolers as we think? *Early Childhood Education Journal*, 29(3),143-148.
- Power, S., & Smith, K. (2017). 'Heroes' and 'villains' in the lives of children and young people. *Discourse Stud. Cult. Polit. Edu.*, 38, 590–602.
- Rathus, S. A. (2011). *Childhood & adolescence: Voyages in development*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Robinson, C. C., & Morris, J. T. (1986). The gender-stereotyped nature of Christmas toys received by 36-, 48-, and 60-month-old children: A comparison between nonrequested vs. requested toys. *Sex Roles*, 15, 21–32.
- Rogers, A. (2005). *Non-formal education: Practical schooling or participatory education*. Boston, MA: Springer.
- Rogers A. (2014), *The base of the iceberg. Informal learning and its impact on formal and nonformal learning*, Verlag Barbara Budrich, Opladen; Berlin; Toronto, available at <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-148444>, accessed 21 December 2019.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlilikleri kazandırmaktadır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 10-25.
- Sezer, M. Ö. (2010). *Masallar ve toplumsal cinsiyet*. İstanbul: Evrensel Yayınları.
- Shaffer, D. R. (2009). *Social and personality development*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data, methods for analyzing talk, text and interaction (2nd ed.)*. London: Sage Publication Inc.
- Tuzcuoğlu, N., Güven, .G., & Efe, K. (2006). *4-6 Yaş grubu çocuklarında oyuncak tercihlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, İstanbul, Bildiri Kitabı: 1.Ya-Pa Yayıncılık, 455-473.
- Werquin, P. (2010). *Recognising non-formal and informal learning: Outcomes, policies and practices*. OECD Publications.

- White, S. H., & O'Brien, J. E. (1999). What is a hero? An exploratory study of students' conceptions of heroes. *Journal of Moral Education*, 28(1), 81-95.
- Yağın Güder, S., & Alabay, E. (2016). 3-6 yaş arasındaki çocukların oyuncak tercihlerinin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 91- 111.
- Yaşar, M., & Paksoy, İ. (2011). Çizgi filmlerdeki saldırgan içerikli görüntülerin çocukların serbest oyunları sırasındaki saldırganlık düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 279-298.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk psikolojisi (20. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize'nin Türkçeye uyarlama ve geçerlik-güvenirlilik çalışması*

Turkish adaptation and validity-reliability study of the revised Social Communication Checklist for children with autism spectrum disorder

Bahadır İnan¹, Meral Çilem Ökcün-Akçamuş², Hatice Bakkaloğlu³, Seher Yalçın⁴

Makale Geçmişi

Geliş : 17 Eylül 2019
Düzeltilme : 3 Şubat 2020
Kabul : 18 Mart 2020

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 17 September 2019
Revised : 3 February 2020
Accepted : 18 March 2020

Article Type

Research Article

Öz: Sosyal iletişim ve etkileşim becerileri, Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların günlük yaşadıkları bir alandır ve bu güçlükler OSB'nin tanı ölçütlerinden biridir. Dolayısıyla OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişimin erken dönemlerinde değerlendirilmesi önemlidir. Bu çalışmada, OSB olan çocuklar için geliştirilmiş Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize Versiyonu'nun Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formunun geçerlik-güvenirliliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 294 OSB olan çocuk ve çocukların ebeveynleri ile öğretmenleri oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçüt geçerliği için Sosyal İletişim Kontrol Listesi –Revize –Okulöncesi Türkçe Versiyonu (SİLKOL-R-OTV) puanları ile Sosyal Yanıtlayıcılık Ölçeği-2-Okul Öncesi Türkçe Formu (SOYÖ-2-OTF) puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliliği ise Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı ile incelenmiştir. Analizler sonucunda ebeveynler ve öğretmenler tarafından doldurulan SİLKOL-2-OTV formlarının dört alt ölçekli yapısının model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra SİLKOL-2-OTV puanları ile SOYÖ-2-OTF puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. SİLKOL-2-OTV ebeveyn ve öğretmen formlarının Cronbach Alfa katsayılarının da yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bulgular SİLKOL-2-OTV'nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Sosyal İletişim ve Etkileşim, Dil, Sosyal İletişim kontrol Listesi, Geçerlik, Güvenirlilik

Abstract: Social communication and interaction skills are areas in which children with autism spectrum disorder (ASD) have difficulties, and these difficulties are among the diagnostic criteria for ASD. Therefore, it is important to assess the language and communication skills of children with ASD in their early stages of development. In this study, it was aimed to adapt the Social Communication Checklist-Revised scale for children with ASD to Turkish and to examine the validity and reliability of the Turkish form. The study group consisted of 294 children with ASD and their parents and teachers. Confirmatory factor analysis (CFA) was performed within the scope of the construct validity of the scale. For criterion validity, the relationships between Social Communication Checklist-Revised-Preschool Turkish Version (SCC-R-PTV) scores and Social Responsiveness Scale-2-Preschool Turkish Form (SRS-2-PTF) scores were examined. The reliability of the scale was examined using Cronbach's alpha reliability coefficient. As a result of the analysis, it was found that the model fit indices of the four subscales of the SCC-R-PTV forms filled out by parents and teachers were at good levels. There was also a highly significant relationship between SCC-R-PTV scores and SRS-2-PTF scores. The Cronbach alpha coefficients of the SCC-R-PTV parent and teacher forms were also found to be high. These findings show that the SCC-R-PTV is a valid and reliable tool.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Social Communication and Interaction, Language, Social Communication Checklist, Validity, Reliability

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202041193

*Bu çalışma ilk yazının Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamladığı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

¹ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, inanb@ankara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2952-5455>

² Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, okcun@ankara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3297-9711>

³ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, hbakkaloglu@ankara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3226-9077>

⁴ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Bölümü, yalcins@ankara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0177-6727>

Atf için/To cite this article:

İnan, B., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Bakkaloğlu, H. & Yalçın, S. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize'nin Türkçeye uyarlama ve geçerlik-güvenirlilik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 172-196. doi: <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041193>

SUMMARY

Introduction

Autism spectrum disorder (ASD) is a neurological and developmental disorder that occurs in the early stages of development, characterized by impairments in language and communication skills and repetitive behaviors (American Psychiatric Association [APA], 2013). As implied by this definition, early disorders and difficulties in language and communication skills are among the diagnostic features of ASD. As social communication skills and language skills emerge from the early stages of development (Wilkinson, 1998), it is important to assess these skills in early childhood. Accordingly, the assessment of language, social communication, and interaction skills is an important part of diagnostic and educational assessment processes for children with ASD (Paul, 2007). In children with ASD, standardized tests (Trembath & Iacono, 2016), informative reports, and observation-based measurements (Alak, 2019) are often used to assess social interaction, language, and communication skills. Each of these assessment strategies has strengths and weaknesses relative to the others. Therefore, multi-method and multi-tool approaches are recommended in the assessment of these skill types. However, the number of tools that can be used to assess the social communication and interaction skills of children with ASD in Turkey is quite small. The Social Communication Checklist-Revised (Ingersoll & Dvortcsak, 2010) was developed to assess the development of children with ASD in the areas of social engagement, expressive language, receptive language, imitation, and play, and to plan interventions based on assessment results. The Social Communication Checklist-Revised can be used to assess multiple areas of social interaction, communication, and language, and to monitor the progress of intervention (Ingersoll & Wainer, 2013). In this study, it is aimed to adapt the Social Communication Checklist-Revised scale developed for children with ASD into Turkish and to examine the validity and reliability of the Turkish form.

Method

In order to adapt the checklist, it was translated from English into Turkish, and then it was translated back into English to ensure the accuracy of the translation. After the translation process, the checklist was applied to the parents and teachers of 294 children with ASD in special education and rehabilitation centers overseen by the Ministry of National Education. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the selection of the participating children. In criterion sampling, all cases that meet previously determined criteria can be studied. For this purpose, children aged 2-7 years who were diagnosed with and affected by ASD were confirmed with the Gilliam Autism Rating Scale-2-Turkish Version (GARS-2-TV) and permission for their enrollment in the study was granted by their parents. A demographic data form, the Social Communication Checklist-Revised-Preschool Turkish Version (SCC-R-PTV), the GARS-2-TV, and the Social Responsiveness Scale-2-Preschool Turkish Form (SRS-2-PTF) were used as data collection tools in this research. For all participating children, both parents and teachers were asked to complete the four utilized forms. In order to examine the validity and reliability of the SCC-R-PTV, two different

confirmatory factor analyses (CFAs) were performed for the forms filled out by parents and teachers within the context of construct validity. The relationships between the SRS-2-PTF scores and SCC-R-PTV scores for the criterion validity of the forms completed by parents and teachers were then examined by Pearson product-moment correlation. The internal consistency reliability of the SCC-R-PTV parent and teacher forms was examined using Cronbach's alpha reliability coefficient. CFA was performed with the Mplus 8 package program and other analyses were performed with SPSS.

Results

As a result of the analyses, the four subscale structures of the scale were confirmed to be similar to the original scale, and the standard path coefficients and factor loads from all items to their subscales were significant. In order to determine the criterion validity, Pearson product-moment correlation analysis was performed since the assumption of normal distribution was provided. As a result of the analyses, it was determined that the relationships between the SCC-R-PTV subscales and the subscales and total scores of the SRS-2-PTF were significant. The internal consistency reliability of the SCC-R-PTV parent and teacher forms was calculated with Cronbach's alpha reliability coefficient. The Cronbach alpha internal consistency coefficients were found to be 0.983 for parents and 0.988 for teachers for the overall SCC-R-PTV. The reliability coefficients of the SCC-R-PTV forms filled out by parents were found to be between 0.889 and 0.945. For the teachers' forms, the coefficients were higher (between 0.933 and 0.979). For inter-rater reliability, the correlation between the SCC-R-PTV parent and teacher forms was examined and it was found to be moderately high. The correlations between SCC-R-PTV parent form and teacher form subscales ranged between 0.532 and 0.644. In this regard, the study showed close similarity between the adapted version and the original checklist, and the new version was found to be highly reliable. The high correlation between parents and teachers indicates that the items are clear and understandable.

Discussion and Conclusion

When all analyses are considered, it is concluded that the SCC-R-PTV is a valid and reliable tool for the assessment of the social interaction, communication, and language skills of preschool children with ASD. It is thought that this tool, which can be applied through interviews with parents and teachers in assessing the social interaction, communication, and language skills of children with ASD, can be easily used by researchers in the field due to its shortness and ease of completion. Furthermore, the items in the checklist are aligned with the developmental order of language, social interaction, and communication skills, and the tool is used both in planning and monitoring interventions in international research (Ingersoll and Dvortcsak, 2010). Because of this, the adaptation of this checklist is predicted to be beneficial for practitioners working with children with ASD in Turkey.

GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), dil ve iletişim becerilerinde bozukluklar ve tekrarlayıcı davranışlarla karakterize olan gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan nörolojik ve gelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). Tanımda da görüldüğü gibi dil ve iletişim becerilerinde görülen erken dönem bozukluklar ve güçlükler, OSB'nin tanı özelliklerinden birini oluşturmaktadır. Chawarska ve Volkmar'a göre (2005), OSB olan çocukların ebeveynlerinin çoğunluğunun çocuklarının gelişimine ilişkin ilk endişeleri de genellikle ilk sözcüklerin çıkmamasıyla ve/veya çocuklarında iletişim becerilerinde görülen bir gerilemeyle (sözcüklerin kaybı, göz teması veya başkalarına olan ilginin azalması) ortaya çıkmaktadır. OSB olan çocukların tanı almadan önceki video kayıtlarının ve aile raporlarının incelenmesine dayalı olarak geriye dönük yapılan çalışmalar da OSB olan çocukların yaşamlarının ilk iki yılında sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinde ve sözel dil becerilerinde sınırlılıklar ve bozukluklar yaşandığını göstermektedir (Chawarska ve Volkmar, 2005).

OSB olan çocuklarda görülen dil, iletişim ve etkileşim bozuklukları, hem sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde hem de sözel dil becerilerinde ortaya çıkmaktadır (APA, 2013). OSB olan çocuklarda sözel olmayan sosyal etkileşim becerileri kapsamında, farklı bağlamlara sosyal uyum sağlamada, taklit becerilerinde ve nesneyle oyun ile sembolik oyun becerilerinde güçlükler görülmektedir. Bunun yanı sıra sözel olmayan iletişim becerilerinde, özellikle ortak dikkat başlatma ve yanıtlamada ve iletişim amaçlı ses, bakış ve jestlerin kullanımında güçlükler ve bozukluklar görülebilmektedir (Alanyazın taraması için bkz. Ökcün-Akçamuş, 2016). Sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin yanı sıra, OSB olan çocuklarda sözel dil gelişiminde de gecikmeler ve bozukluklar görülmektedir. OSB'den etkilenen çocuklardaki dil ve iletişim bozuklukları sözel dilin hiç kazanılmamasından, konuşmadaki sınırlılıklara kadar geniş bir dağılım sergileyebilmekte (Wilkinson, 1998) ve bu bozukluklarda hem niceliksel hem de niteliksel açıdan tanılı çocuklar arasında bireysel farklılıklar görülebilmektedir (Gernsbacher, Geye ve Weismer, 2005).

Sözel olmayan sosyal etkileşim ve iletişim becerileri ile dil becerilerinde görülen bozuklukların ve güçlüklerin gelişimin erken dönemlerinden itibaren ortaya çıkmasından dolayı (Wilkinson, 1998), bu becerilerin erken çocukluk döneminde ayrıntılı olarak değerlendirilmesi önemlidir. Dolayısıyla dil, sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin değerlendirilmesi, OSB olan çocuklar için tanı ve eğitsel değerlendirme süreçlerinin önemli bir parçasıdır (Paul, 2007). OSB olan çocuklarda sosyal etkileşim, dil ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde genellikle standardize testler (Trembath ve Iacono, 2016), bilgi verici raporlar ve gözleme dayalı ölçümler (Alak, 2019) kullanılmaktadır. Bu

değerlendirme stratejilerinin her birinin birbirine göre güçlü ve zayıf olduğu yönler bulunmaktadır. Bu nedenle sosyal etkileşim, iletişim ve dil becerilerinin değerlendirilmesinde çok yönlü ve çok amaçlı bir yaklaşım önerilmektedir. Dilin değerlendirilmesinde standardize testler, gözlemler ve bilgi verici raporlar gibi farklı araçların birlikte kullanıldığı çok yönlü bir yaklaşım ile farklı bağlamlarda dil becerilerini ve dilin kullanımını ölçmede değerli bilgiler elde edilmektedir (Bornstein, Haynes ve Painter, 1998). Dolayısıyla OSB olan çocuklarda dilin değerlendirilmesinde tüm bu dil ve iletişim değerlendirme yaklaşımlarının birlikte kullanılması önerilmektedir (Charman vd., 2005; Sigman ve McGovern 2005; Siller ve Sigman 2002).

Dil ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılan norm temelli standardize testler ile çocukların dil ve iletişim becerileri, belirli bir norm grubu ve bundan elde edilen standart puanlarla karşılaştırılmakta (Paul ve Fahim, 2014) ve bu yolla çocukların iletişim gelişiminde önemli bir gecikmenin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır (Paul, 2008). Standardize testler, çocuğun sosyal iletişim ve dil gelişim düzeyinin, tipik gelişen bireylerle karşılaştırılması ve gelişimsel bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi konusunda değerlendirme sürecinde önemli bilgiler sağlamaktadır. Bununla birlikte standart testlerden elde edilen bilgiler, çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerine yönelik ayrıntılı bilgi vermemektedir (Trembath ve Iacano, 2016) ve bu testlerden aynı puanı alan iki çocuğun dil yeterlilikleri farklılaşabilmektedir (Acarlar, 2019). Dolayısıyla müdahale süreçlerinde çocukların eğitsel performanslarını belirleme ve amaç belirlemede standardize testlerden sınırlı düzeyde bilgi sağlanabilmektedir. Bunun yanı sıra, çocukların yapılandırılmış ve yabancı bir ortamda değerlendirilmesinden dolayı çocukların iletişim performanslarını tam olarak sergileyememesi gibi bir durumun ortaya çıkması da söz konusudur (Paul, 2007). Çocukların sosyal etkileşim, dil ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde bu aşamada hem gözlemlerin hem de bilgi verici raporların kullanılması değerli bilgiler sağlamaktadır (Brady ve Keen, 2016).

OSB olan çocuklarda sosyal etkileşim, iletişim ve dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan bir diğer yöntem ise doğrudan ve yapılandırılmış gözlemlerdir. Doğrudan gözlemlerde bağlama müdahale edilmez ve çocukların doğal bağlamlarda günlük rutinler içinde ortaya koyduğu iletişim davranışları değerlendirilir. Yapılandırılmış gözlemlerde ise çocukların iletişim davranışlarının ortaya çıkacağı fırsatlar yaratılır ve bu yolla iletişim eylemlerini gözleme şansı artırılır (Brady ve Keen, 2016). Her iki gözlemlerde de sıklıkla sürecin video kaydı alınır ve kayıtlar üzerinden operasyonel tanımları yapılmış davranışların ortaya çıkıp çıkmama durumuna göre analizler yapılır (Alak, 2019). Bu süreçte sözel dilin değerlendirilmesi amacıyla ölçüt bağımlı işlemler de kullanılabilir. Bu kapsamda çocuklardan sohbet örneği toplanarak dil örneği analizleri yapılabilir ve

çocuğun kendisine söylenen bir ifadeyi taklit etmesini içeren taklit işlemleri ile cümle tamamlama gibi hedef yapının ortaya çıkması için yapılandırılan işlemler de kullanılabilir (Acarlar, 2019). Hem gözlemler (Brady ve Keen, 2016) hem de ölçüt bağımlı işlemler, çocukların sosyal etkileşim, dil ve iletişim becerileri üzerine ayrıntılı bilgiler vermektedir (Acarlar, 2019). Bununla birlikte gözleme dayalı değerlendirmeler ve ölçüt bağımlı işlemler sadece değerlendirme yapılan zaman ve ortamdaki performansa ilişkin bilgi vermektedir. Gözlemlere ek olarak bilgi verici raporların kullanılması, çocuğun farklı ortamlarda ve bağlamlarda ortaya koyduğu iletişimsel ve etkileşimsel davranışlarına ilişkin değerli bilgiler sağlamaktadır (Brady ve Keen, 2016).

Bilgi verici raporlar, çocuklarla sıklıkla iletişime geçen ve çocukların farklı bağlamlardaki iletişimsel ve etkileşimsel davranışları konusunda kapsamlı bilgisi olan yetişkinler tarafından doldurulan dereceleme ölçekleri ve kontrol listeleridir. Bu raporların kullanımıyla çocukların sosyal etkileşim ve iletişim davranışları üzerine maksimum düzeyde bilgi elde edilmesi amaçlanmaktadır (Brady ve Keen, 2016). Bilgi verici raporlar, ebeveynler ya da birincil bakıcılar tarafından (ör., Türkçe İletişim Davranışları Envanteri [TİGE], Aksu Koç vd., 2008; Sosyal Yanıtlayıcılık Ölçeği-2-Okulöncesi Türkçe Formu (SOYÖ-2-OTF) Bakkaloğlu, Ökçün-Akçamuş, Demir, Bahap-Kudret ve Yalçın, 2019) ya da öğretmenler tarafından doldurulan (SOYÖ-2-OTF, Bakkaloğlu vd., 2019) araçlardan oluşabilir. Her ne kadar bilgi verici raporlar üzerine yanlışlık riski taşıdığı ve bu nedenle güvenilirliğinin düşük olabileceği gibi konular tartışılrsa da (Tomasello ve Mervis 1994) alanyazında yapılan bazı araştırmalar, bilgi verici raporlarla standardize test sonuçlarının birbirleri ile tutarlı olduğunu göstermektedir (Charman 2004; Condouris, Meyer ve Tager-Flusberg, 2003; Stone ve Yoder 2001). Uluslararası alanyazında OSB olan çocukların erken dönemdeki sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılacak birçok bilgi verici rapora dayalı değerlendirme aracı olmasına rağmen (Bkz. Brady ve Keen, 2016), ülkemizde sınırlı sayıda araç bulunmaktadır. Bunlardan biri olan Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri (TİGE), 8-36 ay arası çocukların erken dönem iletişim ve dil becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılan, aile raporuna dayalı standardize bir envanterdir. Ebeveyn ve öğretmenlerle doldurulabilen SOYÖ-2-OTF ise, OSB olan çocukların sosyal yanıtlayıcılıklarının ve katılımlarının ölçülmesinde kullanılabilen DSM-5 ölçütlerine göre hazırlanmış ülkemiz için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış bir ölçektir (Bakkaloğlu vd., 2019). Ülkemizde OSB olan çocukların sosyal etkileşim, iletişim ve dil becerilerini değerlendirebilecek araç sayısının az olmasının yanı sıra, her iki değerlendirme aracının içindeki maddelerin de sosyal iletişim ve etkileşim ile dil becerilerinin gelişim sırasına göre sıralanmaması gibi bir durum da söz konusudur. Dolayısı ile bu araçlardan elde edilen ölçüm sonuçlarını temel alarak eğitsel amaç belirlemede zorluklar olabileceği düşünülmektedir. Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010), uluslararası alanyazında erken

dönem sosyal iletişim becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla sıklıkla kullanılan araçlardan biridir. Bu kontrol listesi, çocukların sosyal katılım, ifade edici dil, alıcı dil, taklit ve oyun alanlarındaki gelişimlerini değerlendirmek ve müdahaleyi planlamak amacıyla geliştirilmiştir. Kontrol listesinin kısa olması ve birden fazla sosyal iletişim alanını aynı anda değerlendirmesi nedeniyle araştırmacılar tarafından da hızla değerlendirme aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Ingersoll ve Wainer, 2013). Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize, kısa ve verimli bir araç olmasının yanı sıra sosyal etkileşim, iletişim ve dil gibi birden fazla alanı değerlendirmek için ve müdahalenin ilerlemesini izlemek için de kullanılabilir (Ingersoll ve Wainer, 2013). Bu aracın Türkçe versiyonun hazırlanmasının ve ülkemize uyarlanması, ülkemizde OSB olan çocukların erken dönem sosyal etkileşim, iletişim ve dil becerilerini ebeveyn ve öğretmen raporlarına dayalı olarak, ayrıntılı şekilde değerlendiren araç sayısının sınırlı olmasından ve mevcut araçların bu becerilerin gelişim aşamalarına göre sıralanmış maddeleri içermemesinden dolayı, ülkemiz alanyazınına ve müdahale uygulamalarına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu çalışmada OSB olan çocuklar için geliştirilen Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe Formunun geçerlik-güvenirlilik çalışmasının yapılması amaçlanmaktadır. Araştırmada “OSB olan çocukların erken sosyal etkileşim, iletişim ve dil becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okulöncesi Türkçe Versiyonu (SİLKOL-R-OTV) geçerli ve güvenilir midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 25 farklı ilde özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim alan, hastanelerin ilgili birimlerinden tanı almış, OSB olan 2-7 yaş arası (Ort=4.82, Ss=1.48) 294 çocuktan oluşmaktadır. Katılımcı çocukların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmanın amacına göre daha önce belirlenmiş olan ölçütleri karşılayan çalışma grubu ile çalışılmaktadır. Araştırmanın ölçütleri, araştırmacı tarafından oluşturulmakta ya da daha önceden belirlenmiş olan belirli ölçütler kullanılmaktadır (Marshall ve Rossman, 2016). Bu amaçla bu çalışmada katılımcı çocukların belirlenmesinde çocukların a) 2-7 yaş aralığında olması ve b) OSB tanısının GOBDÖ-2-TV ile doğrulanması olmak üzere iki ölçüt belirlenmiştir. Bu iki ölçütü karşılayan OSB tanılı çocuğa sahip ve araştırmaya katılım için gönüllü olan 354 ebeveyn ve 380 öğretmenden veri toplanmıştır. Hem ebeveyn hem de öğretmen formları için z puanları hesaplanıp tek değişkenli uç değerler incelenerek veri grubundan çıkarıldıktan sonra, kalan 321 çocuk çifti için çok yönlü uç

değerler ve tesadüfî olmayan kayıp veriler incelenip düzenlenmiştir. OSB olan çocukların tanısını doğrulamak için kullanılan GOBDÖ-2-TV, Otistik Bozukluk İndeksi'ne (OBİ) göre 69 puan ve altında alan çocuklar OSB görülme olasılığı olmadığı için 27 form çalışma dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak 294 OSB tanılı çocuğun ebeveyninden ve öğretmeninden veri toplanmıştır. Çalışmaya katılan çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Çalışma grubunun devam ettiği eğitim kurumları illere göre Amasya (2), Ankara (92), Antalya (12), Aydın (9), Bursa (1), Denizli (4), Diyarbakır (6), Eskişehir (9), Isparta (5), İstanbul (36), İzmir (18), Karabük (5), Kastamonu (9), Kırıkkale (1), Kırklareli (7), Kocaeli (1), Konya (14), Malatya (6), Manisa (1), Muğla (2), Sakarya (3), Samsun (22), Van (1), Yalova (2) ve Yozgat (1) biçiminde dağılım göstermektedir.

Tablo 1. OSB olan çocukların demografik özellikleri

Değişkenler	N	%	
Çocuğun yaşı	2 yaş	12	4.1
	3 yaş	48	16.3
	4 yaş	75	25.5
	5 yaş	64	21.8
	6 yaş	35	11.9
	7 yaş	60	20.4
	Toplam	294	100
	Çocuğun cinsiyeti	Kız	44
Erkek		250	85.0
Toplam		294	100
Otizm derecesi (Ebeveyn verisine göre OBİ)	Hafif (70-84)	91	30.95
	Ağır (85+)	203	69.05
	Toplam	294	100
Otizm derecesi (Öğretmen verisine göre OBİ)	Hafif (70-84)	86	29.25
	Ağır (85+)	208	70.75
	Toplam	294	100
Çocuğun tanı konma yaşı	0-2 yaş	85	28.9
	2-3 yaş	118	40.1
	3 yaş ve üzeri	56	19.1
	Yanıt yok	35	11.9
	Toplam	294	100
Çocuğun özel eğitim hizmeti alma süresi	2 yıldan az	173	58.8
	2 yıldan fazla	103	35.1
	Yanıt yok	18	6.1
	Toplam	294	100
Çocuğun özel eğitim almaya başlama yaşı	2 yaştan önce	77	26.2
	2-3 yaş	131	44.6
	3 yaştan sonra	62	21.1
	Yanıt yok	24	8.1
	Toplam	294	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere, yaşları 2-7 yaş arasında dağılım gösteren katılımcıların, 250'si erkek, 44'ü kız çocuklardan oluşmaktadır. Bu çalışmada OSB olan erkek çocukların oranı, kız çocuklara göre yaklaşık 6 kat olarak belirlenmiştir. Alanyazına bakıldığında ise erkeklerde OSB görülme sıklığının kadınlara oranla yaklaşık 5 kat fazla olduğu öne sürülmektedir (Baio vd., 2018; Fombonne,

2009). Sonuç olarak bu çalışmanın katılımcılarının cinsiyet oranının, alanyazın doğrultusunda beklenen oranlara yakın düzeyde olduğu düşünülmektedir.

OSB olan çocuklar için form dolduran öğretmen ve ebeveynlere ilişkin demografik bilgiler incelendiğinde, form dolduran ebeveynlerin yaşlarının 21 ile 45 yaş arasında dağılım gösterdiği ve çoğunluğunun 31-40 (152 ebeveyn) yaş arasında olduğu görülmüştür. Formu dolduran ebeveynlerin %72'si (213 kişi) annelerden oluşmaktadır. Eğitim düzeylerine göre ele alındığında, ebeveynlerin eğitim düzeyleri okuryazar olmamak ile lisansüstü eğitim arasında dağılım göstermekte ve form dolduran ebeveynlerin çoğunluğunu üniversite mezunu ebeveynler (%34.7, 102 ebeveyn) oluşturmaktadır. Benzer bir biçimde katılımcılar için form dolduran öğretmenlerin de çoğunluğunu (%72.1, 212 öğretmen) kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Eğitim düzeylerine göre ele alındığında öğretmenlerin eğitimleri lisans ve lisansüstü eğitim arasında dağılım göstermekte ve katılımcı öğretmenlerin %86.1'i (253 öğretmen) lisans derecesinden mezun öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenler, farklı lisans programlarından mezun (özel eğitim [117 kişi], sınıf öğretmenliği [29 kişi], okul öncesi öğretmenliği [79 kişi] ve diğer [55 kişi]) olmakla birlikte, öğretmenlerin çoğunluğu özel eğitim alanından mezundur.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından ebeveynler ve öğretmenler için iki farklı Demografik Bilgi Formu geliştirilmiştir. Ebeveynler için hazırlanan form, araştırma grubuna katılan çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sahibi olma durumu, tanı konma yaşı, ilk olarak ne zaman yürüdüğü, iletişim kurarken sözcük kullanıp kullanmadığı, iletişim kuruyorsa ilk olarak ne zaman sözcükler kullandığı, ebeveynin eğitim durumu, özel eğitim konusunda eğitim alıp almadığı, çocuğa başka bakım veren bir kişinin olup olmadığı gibi bilgileri ve çocuğun gelişim özelliklerine ilişkin soruları içermektedir. Öğretmenler için hazırlanan form ise öğretmenin mezuniyet alanı, özel eğitim alanındaki hizmet süresi, bir eğitim günü içinde çocukla ne kadar süre geçirdiği, eğitim-öğretim yaparken güçlük çekip çekmediğine ilişkin soruları içermektedir.

Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği (GOBDÖ-2-TV)

Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 (GOBDÖ-2 [Gilliam Autism Rating Scale-2]) otistik bozukluğu karakterize eden davranışları sergileyen 3 ile 23 yaş arasındaki kişilerin tarama ve tanılama amaçlı değerlendirilmesinde kullanılan bir derecelendirme ölçeğidir (Gilliam, 2006).

GOBDÖ-2-TV’de yer alan maddeler DSM-IV-TR (2000) OSB tanı özellikleri temelinde geliştirilmiştir (Diken, Ardiç, Diken ve Gilliam, 2012). Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Diken ve diğerleri (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. GOBDÖ-2-TV’nin Stereotip Davranışlar, İletişim ve Sosyal Etkileşim ile ilgili üç alt ölçeği bulunmaktadır. Her bir alt ölçek 14 madde içermekte, ölçek toplamda ise 42 maddeden oluşmaktadır. Maddeler “hiç gözlenmedi (0)”, “nadiren gözlendi (1)”, “bazen gözlendi (2)” ve “sıklıkla gözlendi (3)” şeklinde dördü dereceleme ile puanlanmaktadır. GOBDÖ-2-TV ile yapılan değerlendirmelerin sonucunda Otistik Bozukluk İndeksi (OBİ) puanı elde edilmekte ve bu puan ile çocukların OSB’den etkilenme düzeylerine bakılmaktadır. Buna göre 69 ve altı “OSB görülme olasılığı yok”, 70-84 arası “OSB görülme olasılığı var”, “85 ve üzeri OSB görülme oldukça yüksek” şeklinde belirlenmektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında Diken ve diğerleri (2012), Türkçe versiyonunun iç tutarlılık katsayılarının .77-.85 arasında değiştiğini, (sosyal etkileşim $\alpha=.79$, iletişim $\alpha=.77$, stereotip davranışlar $\alpha=.85$) ölçek toplamında ise .88 olduğunu, doğrulayıcı faktör analizleri sonuçlarında ölçeğin faktör yapısına ilişkin model uyumunun iyi düzeyde olduğunu ($X^2=1730.08$, $Sd=813$, $X^2/Sd=2.13$, $CFI=.89$, $RMSA=.071$) bulmuşlardır. Bu çalışmada da katılımcı çocukların GOBDÖ-2-TV’ den aldıkları puanların iç tutarlılığı Cronbach alfa katsayısı ile hesaplanmış, ebeveynler için bu değerlerin .80 ile .88 arasında olduğu (sosyal etkileşim $\alpha=.88$, iletişim $\alpha=.80$, stereotip davranışlar $\alpha=.86$, ölçek toplamı $\alpha=.85$), öğretmenler için ise iç tutarlılık katsayısının .85 ile .91 arasında değiştiği (sosyal etkileşim $\alpha=.91$, iletişim $\alpha=.85$, stereotip davranışlar $\alpha=.87$, ölçek toplam $\alpha=.83$) bulunmuştur.

Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okulöncesi Türkçe Versiyonu (SİLKOL-R-OTV)

Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize versiyonu, OSB olan çocuklarda sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Ingersoll ve Dvortcsak (2010) tarafından geliştirilmiştir. Kontrol listesi ilk olarak 18. ay ile 6 yaş arası çocukların sosyal katılım, taklit ve oyun becerilerinin ebeveyn aracılı doğal gelişimsel davranışsal müdahalelerin bir parçası olarak amaç alımı ve gelişimin değerlendirilmesi süreçlerinde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Daha sonrasında kısa ve verimli olması ve birden fazla sosyal iletişim alanını aynı anda değerlendirmesi nedeniyle araştırmacılar tarafından da değerlendirme aracı olarak kullanılmaya başlamıştır (Ingersoll ve Wainer 2013). Kontrol listesi; sosyal katılıma yönelik 15, ifade edici dile yönelik 30, alıcı dile yönelik 8 ve taklit ile oyun becerilerine yönelik 17 madde olmak üzere toplam 70 madde içermektedir. Yetişkinler, kontrol listesini OSB olan çocukların maddedeki ilgili beceriyi kullanma durumlarına göre “nadiren ya da henüz değil (1 puan), bazen ama sürekli değil (2 puan) ve genellikle, zamanının en az %75’i (3 puan)” şeklinde puanlamaktadır. Kontrol listesinden sosyal katılım için 15 ile 45, ifade edici dil

için 30 ile 90, alıcı dil için 8 ile 24, taklit/oyun için 17 ile 51 ve toplam puan için 70 ile 210 arasında puan alınabilmektedir. Aracın geliştirilmesinde erken çocukluk döneminde okul öncesi yaşlardaki sosyal etkileşim, iletişim ve dil becerilerinin gelişimsel sırası temel alınmıştır ve maddeler olumlu biçimde (ör., tercih eder mi, katılır mı, taklit eder mi...) yazılmıştır. Kontrol listesinin orijinal formunun güvenilirlik çalışmasında hem ebeveynler hem de terapistler tarafından doldurulan formlar için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Analizler sonucunda ebeveynlerin doldurdukları formlarda iç tutarlılık katsayısının sosyal katılım alt alanı için .870, dil alt alanı için .959, taklit ile oyun alt alanı için .891 toplamda ise .967 olduğu bulunmuştur. Terapistler tarafından doldurulan formlarda ise iç tutarlılık katsayısının sosyal katılım alt alanı için .870, dil alt alanı için .958 ve taklit ile oyun alt alanı için .714 olduğu, toplam puan için ise .960 olduğu bulunmuştur (Wainer, Berger ve Ingersoll, 2017).

Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize aracının Türkçeye çevirisi araştırmacı ekip tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte ölçeğin İngilizce formu, araştırma alanını ve İngilizce ile Türkçe dillerini iyi derecede bilen beş farklı araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Akademisyenlerin Türkçeye çevirdikleri beş ayrı kontrol listesi üzerinde uzmanların yaptığı düzeltme ve önerilerle birlikte tek bir Türkçe form elde edilmiştir. Ortaya çıkan Türkçe form, İngilizce ve Türkçe dillerini iyi bilen başka bir alan uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Geri çeviri sonrasında ölçeğin Türkçe formunun İngilizce formuna benzer olduğu görülmüştür. Türkçe-İngilizce ve İngilizce-Türkçe çevirileri tamamlanan çeviri formunun ölçek maddeleri tekrar incelenerek Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okulöncesi Türkçe Versiyonunun (SİL KOL-R-OTV) son hali oluşturulmuştur. SİL KOL-R-OTV'nin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin elde edilen sonuçlar Bulgular bölümünde sunulmuştur.

Sosyal Yanıtlayıcılık Ölçeği-2-Okulöncesi Türkçe Formu (SOYÖ-2-OTF)

Sosyal Yanıtlayıcılık Ölçeği-2 (Social Responsiveness Scale-2 [SRS-2] Constantino 2002; Constantino ve Gruber, 2012), 2-89 yaş arası OSB olan bireylerde sosyal iletişimsel becerilerinde görülen sınırlılıkların ve tekrarlayıcı davranışların değerlendirilmesinde kullanılan, yapı olarak DSM-5 ölçütleri ile uyumlu ve kanıta dayalı bir ölçme aracıdır. Sosyal Yanıtlayıcılık Ölçeği-2 (SYÖ-2) OSB'ye ilişkin tanı özellikleri olan sosyal farkındalık (8), sosyal biliş (12), sosyal iletişim (22), sosyal motivasyon (11) ve sınırlı ilgi alanları ve tekrarlayıcı davranışlara (12) ilişkin beş alt ölçekten ve toplam 65 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek ile ebeveynler ve öğretmenler/terapistler, çocuklarının/öğrencilerinin davranışlarını 1'den (doğru değil) 4'e (hemen hemen her zaman doğru) doğru puanlayarak derecelendirmektedir. Ölçek el kitabındaki puanlama anahtarına göre

ebeveynlerin kodlamaları tekrar puanlanmaktadır. Bu puanlamada ebeveynlerin verdikleri 4 puan 3, 3 puan 2, 2 puan 1 ve 1 puan 0 puana dönüştürülmektedir ve tersine puanlanan maddelerin (3, 7, 11, 12, 15, 17, 21, 22, 26, 32, 38, 40, 43, 45, 48, 52, 55) puanları el kitabındaki puanlama anahtarına göre tersine çevrilmektedir. Ölçek toplamından 0-195 arasında puan elde edilebilmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar attıkça hem sosyal iletişim becerilerinde görülen bozukluklar hem de tekrarlayıcı davranışlar için alınan puanlar artmaktadır (Constantino ve Gruber, 2012). Ölçeğin Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması Bakkaloğlu ve diğerleri (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliği için yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonucunda modelin uyum indekslerinin ($X^2=4114.916$, $Sd=2005$, $X^2/Sd=2.05$, $RMSEA=0.061$, $CFI=0.80$) iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Ölçüt geçerliği ise GOBDÖ-2-TV ile gerçekleştirilmiş ve alt ölçekleri ile olan korelasyonlarının orta ve yüksek düzeyde olduğu (iletişim .59, sosyal etkileşim .76, stereotip davranışlar .63) bulunmuştur. Güvenirlik analizlerinde ise ölçekteki alt ölçeklerin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sosyal farkındalık $\alpha=.59$, sosyal biliş $\alpha=.72$, sosyal iletişim $\alpha=.87$, sosyal motivasyon $\alpha=.79$ ve sınırlı ilgi alanları ve tekrarlayıcı davranışlar $\alpha=.80$ düzeyindedir. Ölçeğin toplamında ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.95$ düzeyindedir. Çalışmada OSB olan bireylerin sosyal iletişim becerilerini değerlendirmek üzere, araştırmacılardan izin alınarak kullanılan aracın ebeveynler ve öğretmenler tarafından ayrı ayrı doldurulması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz aşamasında öncelikle SİL KOL-R-OTV toplam puanları ve faktör puanları için ortalama, standart sapma, en büyük (maksimum) ve en küçük (minimum) puanlar incelenmiştir. Daha sonra araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin alt ölçek ve toplam puanları alınmıştır. GOBDÖ-2-TV'nin toplam puanlarından standart puanlar, standart puanlarından ise Otistik Bozukluk İndeksi (OBİ) hesaplanmıştır. Analizler öncesinde OSB olan çocukların tanısını doğrulamak için kullanılan GOBDÖ-2-TV'nin, (OBİ) göre 69 puan ve altında alan çocuklar (27) OSB görülme olasılığı olmadığı için çalışma dışında bırakılmıştır. Sonrasında tüm ölçeklerden elde edilen veriler için kayıp değerler, uç değerler incelenmiş ve veriler temel varsayımlar açısından kontrol edilmiştir. Bunun için öncelikle ölçeklerden elde edilen puanların çarpıklık, basıklık katsayıları, standart sapmaları incelenmiştir. Tek yönlü uç değerler, standart Z puan dönüşümü kullanılarak incelenmiş ve ± 3 'ün üstünde kalan değerler ile çok yönlü uç değerler ise mahalanobis uzaklığı ile saptanmış ve uç değerler veri grubundan çıkarılmıştır. Sonuç olarak 294 çocuk için ebeveyn ve öğretmen verileri kalmış ve bu çocuklardan çalışma grubu oluşturulmuştur. Ardından ebeveyn ve öğretmenlerden alınan bilgilere göre OSB olan çocukların ölçeklerden aldıkları puanların ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır (Bkz., Tablo 2). Bu betimsel istatistiklerin yanı

sıra tüm ölçümler için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, iki katsayının da “-2” ile “+2” arasında olduğu, yani normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmüştür (George ve Mallery, 2010).

Araştırmanın amacı doğrultusunda SİLKOL-R-OTV'nin geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla yapı geçerliği kapsamında ebeveynlerin ve öğretmenlerin doldurdıkları formlar için iki farklı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ardından ebeveyn ve öğretmenler tarafından doldurulan formların ölçüt geçerliği için SOYÖ-2-OTF puanları ile SİLKOL-R-OTV puanları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi ile incelenmiştir. SİLKOL-R-OTV'nin ebeveyn ve öğretmen formunun iç tutarlılık güvenilirliği; alt faktörler ve tüm ölçek için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. DFA, Mplus 8 paket programı ile diğer analizler ise SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR

Çalışmada öncelikle OSB olan çocuklarda ebeveyn ve öğretmen formlarının SİLKOL-R-OTV toplam ve alt alan puanları, SOYÖ-2-OTF alt ölçek ve toplam puanları ile GOBDÖ-2-TV'den elde edilen OBİ puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. İlgili betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ebeveynlerden ve öğretmenlerden alınan bilgilere göre SİLKOL-R-OTV, SOYÖ-2-OTF ve GOBDÖ-2-TV puanlarına ilişkin betimsel değerler

Alt Ölçekler	N	Ort		Ss		En küçük-En büyük			
		E	Ö	E	Ö	E	Ö		
SİLKOL-R-OTV	SK	294	294	32.57	29.08	7.93	9.32	15-45	15-45
	İAD	294	294	54.85	51.63	15.57	17.21	30-90	30-90
	AD	294	294	17.53	15.77	4.69	5.20	8-24	8-24
	TO	294	294	33.32	30.64	8.79	9.48	17-51	17-51
	Toplam	294	294	141.28	108.73	32.43	37.79	73-203	71-209
SOYÖ-2-OTF	SF	294	294	10.77	12.65	4.85	4.51	0-24	1-24
	SB	294	294	17.57	19.64	5.84	6.27	0-34	3-35
	Sİ	294	294	29.04	32.81	11.09	12.42	3-60	4-60
	SM	294	294	14.91	17.22	6.12	6.58	1-32	1-33
	SİTD	294	294	14.14	14.50	6.85	7.20	0-36	0-36
Toplam	294	294	86.90	97.21	29.76	33.54	4-186	9-188	
GOBDÖ-2-TV	Hafif (70-84 OBİ)	91	86	85.19	85.89	5.53	5.67	70-84	70-83
	Ağır (85+OBİ)	203	208	100.60	101.91	12.36	11.66	85-138	85-140

E: Ebeveyn; Ö: Öğretmen; SİLKOL-R-OTV: Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okulöncesi Türkçe Versiyonu; E: Ebeveyn; Ö: Öğretmen; SK: Sosyal Katılım; İED: İfade Edici Dil; AD: Alıcı Dil; TO: Taklit/Oyun; SOYÖ-2-OTF: Sosyal Yanıtlayıcılık Ölçeği-2-Okul Öncesi Türkçe Formu; SF: Sosyal Farkındalık; SB: Sosyal Bilgi; Sİ: Sosyal İletişim; SM: Sosyal Motivasyon; SİTD: Sınırlı İlgili Alan ve Tekrarlayıcı Davranışlar; GOBDÖ-2-TV: Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu; OBİ: Otizm Bozukluk İndeksi

Tablo 2'de verilen istatistiklerin yanı sıra tüm ölçeklerden elde edilen puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve bu puanların basıklık ve çarpıklık katsayılarının “-2” ile “+2” arasında olduğu, yani normal dağılım varsayımını karşıladığı (George ve Mallery, 2010)

bulunmuştur. Betimsel istatistiklerin incelenmesinin ardından ölçeğin geçerlik güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okulöncesi Türkçe Versiyonunun Geçerlik Analizleri

SİLKOL-R-OTV'nin geçerliğinin incelenmesi amacıyla yapı geçerliğine ve ölçüt geçerliğine bakılmıştır.

Yapı geçerliği

SİLKOL-R-OTV'nin yapı geçerliği analizleri kapsamında ebeveyn ve öğretmenlerin kontrol listesine verdikleri yanıtlardan yararlanarak aracın orijinal formundaki yapının Türk kültürüne de uygun olma durumu incelenmiştir. Bu amaçla ebeveynlerin ve öğretmenlerin doldurdukları formlar için iki farklı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA, diğer faktör analizlerinden farklı olarak, ilgili değişkenler arasındaki ilişki hakkında önceden belirlenmiş olan yapının test edilmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2002). Model uygunluğunun belirlenmesinde çeşitli uyum iyiliği indeksleri ve açıklamış oldukları istatistiksel fonksiyonlar bulunmaktadır (Erdoğan, Bayram ve Deniz, 2007). Bu çalışmada, ki-karenin serbestlik derecesine oranı (X^2/sd), yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation; RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comperative Fit Index; CFI) ve Tucker Lewis İndeksi (Tucker Lewis Index; TLI) dikkate alınmıştır (Brown, 2014). Bu çalışma kapsamında söz konusu uyum indekslerinin normal değer aralığı, kabul edilebilir değer aralığı ve ebeveynler ve öğretmenler tarafından doldurulan formlar için SİLKOL-R-OTV verileri ile yapılan DFA sonucunda ulaşılan değerler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. SİLKOL-R-OTV'nin uyum indeksi değerleri

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Değer	SİLKOL-R-OTV Sonuçları	
			Ebeveyn	Öğretmen
X^2/df	$0 \leq X^2/df \leq 2$	$2 \leq X^2/df \leq 3$	2.19	2.23
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$	0.068	0.069
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1.00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	0.916	0.954
TLI	$0,95 \leq TLI \leq 1.00$	$0,90 \leq TLI \leq 0,95$	0.913	0.953

(Byrne, 2016; Hooper vd., 2008; Kline, 2015; Meyers, Gamst ve Guarino, 2006; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003)

Çalışmada SİLKOL-R-OTV'nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan DFA sonucuyla uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ki-karenin serbestlik derecesine oranının ebeveyn formu ($5121.967/2339=2.19$) ve öğretmen formu ($5226.578/2339=2.23$) için kabul edilebilir değerler arasında ve manidar olduğu görülmüştür ($p<.01$). Diğer bazı uyum iyiliği değerlerine bakıldığında, hem ebeveyn formunda (RMSEA: .068; CFI: .916; TLI: .913) hem de öğretmen formunda

(RMSEA: .069; CFI: .954, TLI: .953) modelin iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). DFA sonucunda, ebeveyn ve öğretmen formuna göre SİLKOL-R-OTV'nin dört alt faktöründeki maddelerin faktör yük değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. SİLKOL-R-OTV'nin ebeveyn ve öğretmen formu için DFA sonucunda elde edilen faktör yükleri

	Sosyal Katılım		İfade Edici Dil		Alıcı Dil		Taklit/Oyun	
	E	Ö	E	Ö	E	Ö	E	Ö
m1	.600**	.754**						
m2	.431**	.398**						
m3	.749**	.855**						
m4	.859**	.924**						
m5	.824**	.929**						
m6	.871**	.915**						
m7	.914**	.933**						
m8	.830**	.940**						
m9	.764**	.826**						
m10	.809**	.810**						
m11	.649**	.718**						
m12	.766**	.848**						
m13	.775**	.895**						
m14	.710**	.841**						
m15	.713**	.799**						
m16			.484**	.521**				
m17			.555**	.701**				
m18			.726**	.839**				
m19			.648**	.797**				
m20			.805**	.898**				
m21			.888**	.947**				
m22			.883**	.947**				
m23			.925**	.956**				
m24			.893**	.932**				
m25			.865**	.905**				
m26			.854**	.911**				
m27			.895**	.933**				
m28			.836**	.919**				
m29			.866**	.918**				
m30			.838**	.888**				
m31			.763**	.771**				
m32			.791**	.839**				
m33			.731**	.766**				
m34			.747**	.783**				
m35			.854**	.920**				
m36			.812**	.890**				
m37			.706**	.827**				
m38			.907**	.938**				
m39			.908**	.952**				
m40			.869**	.929**				
m41			.916**	.919**				
m42			.909**	.916**				
m43			.839**	.939**				
m44			.779**	.913**				
m45			.711**	.812**				
m46					.673**	.789**		
m47					.820**	.852**		
m48					.602**	.794**		
m49					.928**	.921**		
m50					.820**	.895**		
m51					.846**	.890**		
m52					.833**	.905**		
m53					.651**	.838**		
m54							.775**	.858**
m55							.782**	.895**
m56							.841**	.862**

**p<.01; E=Ebeveyn, Ö=Öğretmen

Tablo 4. SİLKOL-R-OTV'nin ebeveyn ve öğretmen formu için DFA sonucunda elde edilen faktör yükleri (devamı)

	Sosyal Katılım		İfade Edici Dil		Alıcı Dil		Taklit/Oyun	
	E	Ö	E	Ö	E	Ö	E	
m57						.819**	.894**	
m58						.817**	.917**	
m59						.673**	.859**	
m60						.299**	.334**	
m61						.774**	.750**	
m62						.738**	.830**	
m63						.772**	.840**	
m64						.877**	.896**	
m65						.897**	.893**	
m66						.848**	.922**	
m67						.864**	.932**	
m68						.828**	.904**	
m69						.746**	.761**	
m70						.524**	.503**	

**p<.01; E=Ebeveyn, Ö=Öğretmen

Tablo 4'te görüldüğü gibi, Sosyal Katılım alt ölçeğinde faktör yükleri ebeveyn formu için .431 (m2) ile .914 (m7) arasında ve öğretmen formu için .398 (m2) ile .940 (m8) arasında değişmektedir ve iki form için de tüm maddeler manidardır (p<.01). İfade Edici Dil alt ölçeğinde faktör yükleri ebeveyn formu için .484 (m16) ile .925 (m23) arasında ve öğretmen formu için .521 (m16) ile .956 (m23) arasında değişmektedir ve iki form için de tüm maddeler manidardır (p<.01). Alıcı Dil alt ölçeğinde faktör yükleri ebeveyn formu için .651 (m53) ile .928 (m49) arasında ve öğretmen formu için .789 (m46) ile .921 (m49) arasında değişmektedir ve iki form için de tüm maddeler manidardır (p<.01). Taklit/Oyun alt ölçeğinde faktör yükleri ebeveyn formu için .299 (m60) ile .897 (m65) arasında ve öğretmen formu için .334 (m60) ile .922 (m66) arasında değişmektedir. Diğer tüm alt testlere benzer biçimde iki form için de tüm maddeler manidardır (p<.01).

Ölçüt geçerliği

OSB olan çocukların erken sosyal etkileşim, dil ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesi için geliştirilen Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okulöncesi Türkçe Versiyonu'nun ölçüt geçerliğine sahip olup olmadığına yanıt bulabilmek amacıyla yapılan, SİLKOL-R-OTV'nin dört alt faktörü ve Toplam Puan ebeveyn ve öğretmen formları puanları ile SOYÖ-2-OTF'nin beş alt faktör ve Toplam Puan ebeveyn ve öğretmen formları puanlarının korelasyonu incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5. SİLKOL-R-OTV ebeveyn formunun SOYÖ-2-OTF ile korelasyonu

		SOYÖ-2-OTF					
		SF	SB	Sİ	SM	SİTD	Toplam Puan
SİLKOL-R-OTV	SK	-.796**	-.599**	-.647**	-.546**	-.519**	-.593**
	İED	-.860**	-.492**	-.415**	-.313**	-.284**	-.359**
	AD	-.794**	-.489**	-.473**	-.436**	-.334**	-.423**
	TO	-.837**	-.570**	-.523**	-.456**	-.388**	-.488**
	Toplam Puan	-.945**	-.602**	-.562**	-.462**	-.408**	-.500**

**p<.01; SİLKOL-R-OTV: Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okulöncesi Türkçe Versiyonu; E: Ebeveyn; Ö: Öğretmen; SK: Sosyal Katılım; İED: İfade Edici Dil; AD: Alıcı Dil; TO: Taklit/Oyun; SOYÖ-2-OTF: Sosyal Yanıtlayıcılık Ölçeği-2-Okul Öncesi Türkçe Formu; SF: Sosyal Farkındalık; SB: Sosyal Bilgi; Sİ: Sosyal İletişim; SM: Sosyal Motivasyon; SİTD: Sınırlı İlgili Alan ve Tekrarlayıcı Davranışlar

Tablo 5'te görüldüğü gibi, ebeveynlerden toplanan verilere göre iki ölçeğin tüm alt ölçekler ve toplam puanları arasındaki ilişkiler manidardır (p<.01). SİLKOL-R-OTV'nin, SOYÖ-2-OTF'nin alt ölçekleri ile korelasyonları -.284 ile -.860 arasında değişirken, SİLKOL-R-OTV ölçek toplam puanı ile en yüksek ilişkinin SOYÖ-2-OTF'nin Sosyal Farkındalık (SF) alt ölçeği arasında olduğu görülmektedir (r=-.945, p<.01). SİLKOL-R-OTV alt ölçeklerinin SOYÖ-2-OTF alt ölçekleri ile ilişkisi incelendiğinde korelasyon katsayılarının negatif yönde orta ve orta-yüksek düzeyde anlamlı olduğu ve tüm alt ölçek korelasyonlarının birbirleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bulgular, ebeveyn formlarına göre çocukların SİLKOL-R-OTV puanları arttıkça, yani sosyal iletişim yeterlilikleri arttıkça SOYÖ-2-OTF puanlarının azaldığını, başka bir anlatımla iletişim bozukluklarının azaldığını göstermektedir.

Tablo 6. SİLKOL-R-OTV öğretmen formunun SOYÖ-2-OTF ile korelasyonu

		SOYÖ-2-OTF					
		SF	SB	Sİ	SM	SİTD	Toplam Puan
SİLKOL-R-OTV	SK	-.640**	-.649**	-.695**	-.632**	-.533**	-.680**
	İED	-.537**	-.565**	-.544**	-.468**	-.359**	-.521**
	AD	-.567**	-.511**	-.565**	-.472**	-.361**	-.538**
	TO	-.600**	-.612**	-.601**	-.540**	-.439**	-.604**
	Toplam Puan	-.619**	-.632**	-.637**	-.558**	-.449**	-.621**

**p<.01; SİLKOL-R-OTV: Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okulöncesi Türkçe Versiyonu; E: Ebeveyn; Ö: Öğretmen; SK: Sosyal Katılım; İED: İfade Edici Dil; AD: Alıcı Dil; TO: Taklit/Oyun; SOYÖ-2-OTF: Sosyal Yanıtlayıcılık Ölçeği-2-Okul Öncesi Türkçe Formu; SF: Sosyal Farkındalık; SB: Sosyal Bilgi; Sİ: Sosyal İletişim; SM: Sosyal Motivasyon; SİTD: Sınırlı İlgili Alan ve Tekrarlayıcı Davranışlar

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmenlerden toplanan verilere göre tüm alt ölçekler ve ölçek toplam puanları arasındaki ilişkiler manidardır (p<.01). SİLKOL-R-OTV'nin, SOYÖ-2-OTF'nin alt ölçekleri ile korelasyonları -.359 ile -.695 arasında değişirken SİLKOL-R-OTV ölçek toplam puanı ile en yüksek ilişkinin SOYÖ-2-OTF'nin Sosyal İletişim (Sİ) alt ölçeği arasında olduğu görülmektedir (r=-.695, p<.01). SİLKOL-R-OTV alt ölçeklerinin SOYÖ-2-OTF alt ölçekleri ile ilişkisi incelendiğinde korelasyon katsayılarının negatif yönlü olduğu, orta düzeyde anlamlı olduğu ve tüm alt ölçek korelasyonlarının birbirleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmen formlarına göre çocukların SİLKOL-R-OTV puanları arttıkça, yani sosyal iletişim yeterlilikleri

arttıkça SOYÖ-2-OTF puanlarının azaldığını, başka bir anlatımla iletişim bozukluklarının azaldığını göstermektedir.

Güvenirlilik Analizleri

İç tutarlık katsayısı

SİLKOL-R-OTV'nin güvenirliliğini incelemek amacıyla, kontrol listesinin iç tutarlılığını saptamak için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Çalışma kapsamında SİLKOL-R-OTV'nin alt ölçekleri ve toplam puanları için, ebeveynlerden ve öğretmenlerden elde edilen verilerle Cronbach alfa güvenirlilik katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. SİLKOL-R-OTV güvenirlilik katsayıları

SİLKOL-R-OTV	E	Ö
SK	.927	.952
İED	.968	.979
AD	.889	.933
TO	.945	.957
Toplam	.983	.988

SİLKOL-R-OTV: Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okulöncesi Türkçe Versiyonu; SK: Sosyal Katılım; İED: İfade Edici Dil; AD: Alıcı Dil; TO: Taklit/Oyun; E: Ebeveyn; Ö: Öğretmen; E/Orj: Ebeveyn/Orijinal Form; T/Orj: Terapist/Orijinal Form

Tablo 7'de görüldüğü gibi SİLKOL-R-OTV Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı toplam puanı ebeveynler için .983 iken öğretmenler için .988'dir. Hem ebeveyn hem de öğretmen formlarında tüm alt testler için güvenirlilik katsayılarının .80'in üzerinde olduğu görülmektedir.

Değerlendirmeciler arası güvenirlilik

Bu çalışmada değerlendirme arası güvenirliliğin belirlenmesi amacıyla SİLKOL-R-OTV'nin ebeveyn ve öğretmen formlarının korelasyonları da incelenmiştir. Korelasyon analizlerinin sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. SİLKOL-R-OTV'nin ebeveyn ve öğretmen formlarının korelasyonları

		Ebeveyn-Öğretmen
		r
SİLKOL-R-OTV	SK	.564*
	İED	.644*
	AD	.532*
	TO	.560*
	Toplam Puan	.623*

*p<.05; SİLKOL-R-OTV: Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okulöncesi Türkçe Versiyonu; SK: Sosyal Katılım; İED: İfade Edici Dil; AD: Alıcı Dil; TO: Taklit/Oyun

Tablo 8'de görüldüğü gibi, SİLKOL-R-OTV'nin alt ölçeklerinin ebeveyn ve öğretmen formları arasındaki ilişkiler manidardır (p<.01). SİLKOL-R-OTV ebeveyn formu ile öğretmen formunun alt ölçekleri arasındaki korelasyonlar, .532 ile .644 arasında değişmektedir. SİLKOL-R-OTV'nin

ebeveyn ve öğretmen formları alt ölçeklerindeki korelasyonlarda en yüksek ilişkinin İfade Edici Dil (İED) alt alanında olduğu görülmektedir ($r=.644$, $p<.01$).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırma SİL KOL-R-OTV'nin Türkçeye uyarlanması ve uyarlanan ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması amacıyla yürütülmüştür. Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla DFA yapılmış ve analizler sonucunda ölçeğin özgün formuna benzer biçimde dört faktörlü bir yapıdan oluştuğu bulunmuştur. DFA analizlerinde uyum iyiliğine ilişkin kestirimler göz önüne alındığında, hem öğretmenler tarafından doldurulan formlar ($X^2/sd=2.19$, RMSEA: 0.069; CFI: 0.954, TLI: 0.953) hem ve ebeveynler tarafından doldurulan formlar ($X^2/sd=2.23$, RMSEA: 0.068; CFI: 0.916; TLI: 0.913) için dört faktörlü yapının uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Dolayısı ile araştırmanın sonucunda SİL KOL-R-OTV'nin dört faktörlü orijinal yapısının Türk kültüründe de doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

DFA sonuçları, ölçekteki alt testleri oluşturan maddelerin tümünün özgün ölçeğe benzer biçimde aynı alt ölçekler altında toplandığını, tüm maddelerin alt ölçek toplam puanlarına katkısının anlamlı olduğunu göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde .30 ile .59 arası faktör yük değerleri orta düzey, .60 ve üzeri faktör yük değerleri ise yüksek düzey olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Analizler sonucunda bir madde dışında tüm maddelerin faktör yüklerinin .30'un üstünde olduğu, sadece ebeveynler tarafından doldurulan formda 60'ncı maddenin faktör yükünün .299 olduğu bulunmuştur. Bu maddeye ilişkin faktör yükü, ebeveyn formu için .299, öğretmen formu için ise .334 değerleri ile yüklenmiştir. Bu madde "Çocuğunuz, oyuncakları keşfedici tarzda (dokunma, ağzına alma, koklama, bakma gibi) kullanır mı?" sorusunu içermektedir. Bu maddenin ebeveyn formunda manidar da olsa düşük faktör yük değerine sahip olmasının nedeninin, ebeveynlerin bir kısmının bu davranışı oyundan ziyade tekrarlayıcı davranış olarak algılamış olabileceklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Özellikle ağza alma ve koklama davranışları keşfedici ve manipülatif oyunlar içinde ele alınırken (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010), nesneleri atipik biçimde ağza alma ve koklama aynı zamanda tekrarlayıcı davranışlar olarak da ortaya çıkabilmektedir (Bodfish, 2007, 2011). Ebeveynlerin bu iki davranışı ayırt etmekte zorlanma olasılıklarının bu faktörün yükünü etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu maddenin t değerinin anlamlı olması (madde 60 için $t_1>1.96$, $p<.05$) nedeniyle (Çokluk vd., 2012), uzman görüşleri de alınarak (Crocker ve Algina, 2008) maddenin araçta kalması yönünde karar verilmiştir. Bununla beraber tüm DFA sonucuna bakıldığında, ebeveyn ve öğretmen formlarında faktör yük değerlerinin orta ve yüksek düzeylerde olması, sonuçların başarılı olduğunu ve kontrol listesindeki tüm maddelerin birlikte ait

oldukları alt alanı ölçtüğünü göstermektedir (Alpar, 2010). Ölçeğin orijinal geçerlik güvenirlik çalışmasında (Ingersoll ve Wainer, 2013) DFA yapılmaması nedeniyle bu çalışmanın DFA sonuçları ve faktör yükleri ölçeğin asıl formunun yapı geçerliği sonuçları karşılaştırılamamıştır.

SİLKOL-R-TV'nin ölçüt geçerliğini belirlemek için kontrol listesinden elde edilen puanlar ile SOYÖ-2-OTF puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Analizler sonucunda iki araçtan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayılarının orta düzeyde anlamlı olduğu ve tüm alt ölçek korelasyonlarının birbirleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu korelasyon sonuçları, SİLKOL-R-OTV ebeveyn ve öğretmen formunun ölçüt geçerliğine sahip olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. SOYÖ-2-OTF, DSM-5 ile uyumlu olan ve çocuklarda görülen sosyal yanıtlayıcılık bozukluklarının derecesini ve sınırlı ilgi alanı ve tekrarlayıcı davranışların derecesini ölçen bir değerlendirme aracıdır (Constantino ve Gruber, 2012). SOYÖ-2-OTF'nin, Sosyal Farkındalık, Sosyal Biliş, Sosyal İletişim, Sosyal Motivasyon alt ölçek puanları ile SİLKOL-R-OTV alt alanları arasında orta ve yüksek düzeyde negatif korelasyon olması çocukların sosyal katılım, alıcı-ifade edici dil ve taklit/oyun puanları arttıkça sosyal yanıtlayıcılıkta yaşadıkları güçlüklerin azaldığını göstermektedir. Sınırlı İlgi Alanları ve Tekrarlayıcı Davranışlar (SİTD) alt ölçeği ile SİLKOL-R-OTV alt alanları arasındaki korelasyonlar ise sosyal iletişim davranışlarında iyi puan alan çocukların, sınırlı ilgi alanı ve tekrarlayıcı davranışlar alt ölçeğinden düşük puan aldıklarını göstermektedir. Bu bulgular, kontrol listesinin orijinal formunun geçerlik güvenirlik çalışmasıyla da tutarlılık göstermektedir. Orijinal formun geçerlik güvenirlik çalışmasında, ebeveynler tarafından doldurulan SİLKOL-R alt alanları ile SOYÖ-2 toplam puanları arasında -.36 ile -.57 arasında değişen korelasyon katsayıları olduğu, öğretmenler tarafından doldurulan SİLKOL-R formunun alt ölçekleri ile SOYÖ-2 toplam puanı arasındaki korelasyon katsayılarının ise -.57 ile -.65 arasında farklılaştığı bulunmuştur (Wainer vd., 2017). Bununla birlikte Wainer ve diğerlerinin yaptıkları çalışmada SOYÖ-2'nin alt ölçekleri ile ilişkilere ayrı ayrı bakılmamış, sadece toplam puanla ilişkiler incelenmiştir. Bu araştırmada ise tüm alt ölçeklerin birbirleri ile ilişkileri incelenmiş ve Türkçe formu için korelasyon katsayılarının orijinal form çalışmasına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

SİLKOL-R-OTV ölçeğinin güvenirliğine ilişkin analizler incelendiğinde hem öğretmenler tarafından hem de ebeveynler tarafından doldurulan formların tüm alt ölçekler ve toplam ölçek puanı için Cronbach Alpha değerlerini .80'nin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0 ile 1 arasında bir dağılım göstermektedir ve bu değerinin 0.00 ile 0.40 arasında olması ölçeğin güvenilir olmadığını, 0.41 ile 0.60 aralığında olması düşük düzeyde güvenilir olduğunu, 0.61 ile 0.80 aralığında olması orta düzeyde güvenilir olduğunu, 0.81 ile 1.00 aralığında olması ise yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Alpar, 2010). Ebeveynlerin

doldurduğu SİL KOL-R-OTV formları için güvenilirlik katsayılarının .889 ile .945 arasında olduğu bulunmuştur. Öğretmenler tarafından doldurulan formlar için ise, katsayıların daha yüksek (.933 ile .979 arasında) olduğu görülmüştür. Bu durumun, öğretmenlerin çocukların performanslarını raporlarken ebeveynlere göre daha objektif olma ihtimallerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışmanın sonucunda kontrol listesinin tüm alt ölçeklerinin ve ölçeğin tümünün güvenilirlik katsayılarının yüksek derecede olduğu ifade edilebilir.

SİL KOL-R'nin orijinal formunun geçerlik güvenilirlik çalışmasında ebeveynlerin doldurduğu formlarda toplam puan için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .967 olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin doldurdukları formlar için iç tutarlılık katsayısının Sosyal Katılım alt boyutunda .870, Dil alt boyutunda .959, Taklit/Oyun alt boyutunda .891 olduğu görülmüştür. Terapistler tarafından doldurulan formlarda ise iç tutarlılık katsayısının Sosyal Katılım alt alanı için .870, Dil alt alanı için .958 ve Taklit/Oyun alt alanı için .714 olduğu, toplam puan için ise .960 olduğu bulunmuştur (Wainer vd., 2017). Bu açıdan bakıldığında Türkçeye uyarlanmış olan formun iç tutarlılık katsayılarının orijinal kontrol listesi formuyla benzer olduğu, bununla birlikte alt testler için iç tutarlılık katsayılarının Türkçe formda orijinal forma göre daha yüksek olduğu ve ölçeğin Türkçe formunun yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Değerlendirmeciler arası güvenirlkte SİL KOL-R-OTV için ebeveynler ve öğretmenlerin doldurdukları formlar arasındaki korelasyona bakılmıştır. Ebeveynler ve öğretmenler tarafından doldurulan formlardan elde edilen alt ölçek ve toplam ölçek puanları arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ebeveynler ve öğretmenlerden elde edilen puanlar arası anlamlı ilişkiler olması maddelerin açık ve anlaşılır olduğunun bir göstergesidir. Sonuç olarak, ebeveyn formları ile öğretmen formları arasında anlamlı pozitif korelasyon olması SİL KOL-R-OTV'nin ebeveyn ve öğretmen formunun ölçüt geçerliğine sahip olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011).

Sonuç olarak tüm analizler göz önüne alındığında OSB olan okul öncesi dönem çocukların sosyal etkileşim, iletişim ve dil becerilerinin değerlendirilmesinde SİL KOL-R-OTV'nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. OSB olan çocukların sosyal etkileşim, iletişim ve dil becerilerini değerlendirmede ebeveyn ve öğretmenlerle görüşme yoluyla uygulanabilen bu aracın kısa olması ve kolay doldurulması nedeniyle alandaki araştırmacılar tarafından rahatlıkla kullanılabileceği düşünülmektedir. Ek olarak kontrol listesindeki maddelerin, dil, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin gelişimsel sırasına uygun sıralanmış olması ve aracın uluslararası alanyazında daha önce de hem müdahaleyi planlamada hem de gelişimi izlemede kullanılması (Ingersoll ve

Dvortcsak, 2010) nedeniyle, aracın uyarlanması ülkemizde OSB olan çocuklarla çalışan uygulamacılar için de yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bazı güçlü yönleri ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Güçlü yönlerinden ilki tüm çocuklar için hem öğretmenlerden hem de ebeveynlerden veri toplanmış olması ve bu iki grubun sonuçlarının tutarlı olmasıdır. İkincisi katılımcı çocukların tanılarının GOBDÖ-2-TV ile doğrulanmış olmasıdır. Öğretmen ve ebeveynler tarafından doldurulan sosyal iletişim ölçeklerinin ölçüt geçerliliklerinin gözleme dayalı verilerle konfirme edilmiş olmaması, GOBDÖ-2-TV'nin DSM-IV ölçütlerine göre hazırlanan bir ölçek olması nedeni ile OSB tanısını doğrularken DSM-5 ölçütlerine dayalı bir aracın kullanılmamış olması ile bu araştırmanın sınırlılıklarıdır. Bu araştırmanın başka bir sınırlılığı örneklem grubunun büyüklüğüdür. Araştırmanın katılımcıları 294 çocuktan oluşmaktadır. Alanyazındaki ölçek çalışmalarında örneklem grubunun, ölçekteki toplam madde sayısının 5 katı olması önerilmektedir (MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999; Erkuş, 2012). Ancak alanyazındaki bir başka kaynakta ise, örneklem büyüklüğünün 300 kişi olmasının analizler için yeterli olduğu belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu araştırmanın katılımcıları 294 çocuktan oluşmaktadır ve dolayısıyla bu sayının 300 kişiye yakın olması nedeniyle analizler için yeterli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte daha büyük bir örneklem ile tekrar çalışma yapılmasının kontrol listesinin geçerlik güvenirliğine ilişkin güçlü bir kanıt oluşturacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, SİLKOL-R-OTV'den alınan puanların gözleme dayalı ölçümlerle ilişkilerinin incelenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir ki böyle bir çalışma, kontrol listesinin geçerlik bulgularını zenginleştirecektir. Benzer bir biçimde, bu kontrol listesinin alt boyutları üzerinde durularak yeni araçlar geliştirilebilir ya da kontrol listesine ilişkin DFA çalışmaları benzer başka gruplar için de uygulanarak kontrol listesinin geçerliğine katkıda bulunulabilir.

Tüm bu sınırlılıklarla birlikte, SİLKOL-R-OTV'nin küçük yaş OSB olan çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin, çocukların gelişimini izlemede kullanabilecekleri önemli bir araç olduğu düşünülmektedir. Ebeveynler, OSB olan çocuklarının erken sosyal etkileşim becerilerinde nasıl performans gösterdiklerini görmede ve aynı zamanda çocuklarının erken sosyal etkileşim becerilerini hedefleyen müdahale programlarının çocuklarına olan katkısını izlemede SİLKOL-R-OTV'den yararlanabilirler. Uygulamacılar ise, OSB olan öğrencilerinin sosyal katılım, alıcı dil, ifade edici dil, taklit ve oyun alt alanlarındaki performansı hakkında bilgi edinmede bu kontrol listesinden yararlanabilirler. Bunun yanı sıra bu kontrol listesi, uzmanların çocukların daha önemli ihtiyaçlarına yönelik müdahale programları geliştirmelerine yardımcı olabilecek ve uyarlamalar yapmalarına fırsat verecektir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2019). Dil becerilerinin değerlendirilmesi. F. Acarlar & Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* içinde (ss. 181-199). Ankara: Pegem Akademi.
- Aksu-Koç A, Acarlar F, Küntay A, et al. (2008). *TCDI (TİGE)-Measurement and evaluation of early communicative competence of Turkish children: The adaptation of MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI) into Turkish*. 12th Congress of the International Clinical Phonetics and Linguistics Association. 25 -28 June , 2008. İstanbul, Türkiye.
- Alak, G. (2019). Söz öncesi dil gelişimi. F. Acarlar & Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* içinde (ss. 29-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Alpar, R. (2010). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik, güvenilirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., ... & Durkin, M. S. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6), 1. doi: 10.15585/mmwr.ss6706a1
- Bakkaloğlu, H., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Demir, Ş., Bahap-Kudret, Z. ve Yalçın, S., (2019). *Sosyal Yanıtlayıcılık Ölçeği-2 Okulöncesi Türkçe Formu'nun Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Yayınlanmamış araştırma raporu.
- Bodfish, J. W. (2007). Stereotypy, self-injury, and related abnormal repetitive behaviors. In J. W. Jacobson, J. A. Mulick & J. Rojahn (Eds.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities* (pp. 481-505). Boston, MA: Springer.
- Bodfish, J. W. (2011). Repetitive behaviors in individuals with autism spectrum disorders. In D. Amaral, G. Dawson & D. Geschwind (Eds.), *Autism Spectrum Disorders* (pp. 200-212). NC: Oxford University Press.
- Bornstein, M. H., Haynes, M. O., & Painter, K. M. (1998). Sources of child vocabulary competence: A multivariate model. *Journal of Child Language*, 25(2), 367-393. doi: 10.1017/S0305000998003456
- Brady, N. C., & Keen, D. (2016). Individualized assessment of prelinguistic communication. In D. Keen, Meadan, H, N. C. Brady & J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum* (pp. 101-119). Springer, Singapore.
- Brown, T. A. (2014). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 470-483. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/108451>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York, NY: Routledge.
- Charman, T. (2004). Matching preschool children with autism spectrum disorders and comparison children for language ability: Methodological challenges. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(1), 59-64. doi: 10.1023/B:JADD.0000018075.77941.60

- Charman, T., Taylor, E., Drew, A., Cockerill, H., Brown, J., & Baird, G. (2005). Outcome at 7 years of children diagnosed with autism at age 2: Predictive validity of assessments conducted at 2 and 3 years of age and pattern of symptom change over time. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 46(5), 500-513. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00377.x
- Chawarska, K., & Volkmar, F. (2005). Autism in infancy and early childhood. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. J. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 223-246). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons
- Condouris, K., Meyer, E., & Tager-Flusberg, H. (2003). The relationship between standardized measures of language and measures of spontaneous speech in children with autism. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 349-358. doi: 10.1044/1058-0360(2003/080)
- Constantino, J. N. (2002). *The Social Responsiveness Scale*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Constantino, J. N., & Gruber, C. P. (2012). *Social Responsiveness Scale-Second Edition (SRS-2)*. Torrance: Western Psychological Services.
- Crocker, L., & Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory*. Mason, Ohio: Cengage Learning.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Vol. 2). Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, I. H., Ardıç, A., Diken, Ö., & Gilliam, J. E. (2012). Exploring the validity and reliability of Turkish Version of Gilliam Autism Rating Scale-2: Turkish standardization study. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 318-328. Retrieved from: <http://egitimvebilim.ted.org.tr>
- Erdoğan, Y., Bayram, S., & Deniz, L. (2007). Web based instruction attitude scale: Explanatory and confirmatory factor analyses. *Journal of Human Sciences*, 4(2), 1-14. Retrieved from: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/335/247>
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric Research*, 65(6), 591-598. doi: 10.1203/PDR.0b013e31819e7203
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple study guide and reference* (10th ed). Boston, MA: Pearson.
- Gernsbacher, M. A., Geye, H. M., & Weismer S. E. (2005). The role of language and communication impairments within autism. In P. Fletcher & J. C. Miller (Eds.), *Language disorders and developmental theory* (pp. 73-93). Philadelphia, PA: John Benjamins
- Gilliam, J. E. (2006). *Gilliam autism rating scale: Second edition*. Austin, TX.: PRO-ED
- Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. Retrieved from: <http://www.ejbrm.com/issue/download.html?idArticle=183>
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication: A practitioner's guide to parent training for children with autism*. New York, NY: Guilford Press.
- Ingersoll, B., & Wainer, A. (2013). Pilot study of a school-based parent training program for preschoolers with ASD. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 17(4), 434-448. doi: 10.1177/13623613111427155
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford publications.

- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.6317&rep=rep1&type=pdf>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research*. Singapore: Sage publications.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). Multiple Regression. In *Applied multivariate research: Design and interpretation* (pp.147-196). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 163-192. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.246293
- Paul, R. (2007). Communication and its development in autism spectrum disorders. In F. R. Volkmar (Ed.), *Autism and pervasive developmental disorders* (pp. 129-155). New York, NY: Cambridge University Press.
- Paul, R. (2008). Communication development and assessment. In K. Chawarska, A. Klin, & F. R. Volkmar (Eds.), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers* (pp. 76-103). New York, NY: The Guilford Press.
- Paul, R., & Fahim, D. (2014). Assessing communication in autism spectrum disorders. In R. A., Volkmar, R. Paul, J. S., Rogers & A. K., Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 673-695). New York, NY: John Wiley.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. doi: 10.1.1.509.4258&rep=rep1&type=pdf
- Sigman, M., & McGovern, C. (2005). Improvement in cognitive and language skills from preschool to adolescence in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(1), 15-23. doi: 10.1007/s10803-004-1027-5
- Siller, M., & Sigman, M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 77-89. doi: 10.1023/A:1014884404276
- Stone, W., & Yoder, P. J. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism*, 5(4), 341-361. doi: 10.1177/1362361301005004002
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. New York, NY: Pearson
- Tomasello, M., & Mervis, C. B. (1994). The instrument is great, but measuring comprehension is still a problem. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), 174-179. doi: 10.1111/j.1540-5834.1994.tb00186.x
- Trembath D., & Iacono T. (2016). Standardized assessment of prelinguistic communication. In D. Keen, H. Meadan, N. Brady, & J. Halle (Eds.), *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum* (pp. 75-100). Singapore: Springer.
- Wainer, A. L., Berger, N. I., & Ingersoll, B. R. (2017). Brief report: The preliminary psychometric properties of the Social Communication Checklist. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(4), 1231-1238. doi: 10.1007/s10803-016-3026-8
- Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4(2), 73-79. Doi: 10.1002/(SICI)1098-2779(1998)4:2<73::AID-MRDD3>3.0.CO;2-Y

İşitme kayıplı ve normal işiten okul öncesi dönem çocukların erken matematiksel akıl yürütme becerilerinin karşılaştırılması*

The comparison of early mathematical reasoning skills in preschool children with normal hearing and hearing loss

Pelin Piştav Akmeşe¹, Gizem Kol², Gülce Kirazlı³, Aslı Suner⁴, Fatih Öğüt⁵

Makale Geçmişi

Geliş : 29 Temmuz 2019

Düzeltilme : 23 Aralık 2019

Kabul : 20 Mart 2020

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 29 July 2019

Revised : 23 December 2019

Accepted : 20 March 2020

Article Type

Research Article

Öz: Bu çalışmada, işitme kaybına bağlı olarak koklear implant kullanan ve normal işiten okul öncesi dönem çocukların matematiksel akıl yürütme becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya, okul öncesi dönemde (60-72 ay) anasınıfına ve özel eğitim merkezine devam eden 22 koklear implantlı çocuk ve bu çocuklarla yaş ve cinsiyete göre eşleştirilmiş anasınıfı öğrencisi 22 normal işiten çocuk dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklara, Ergül tarafından 2014 yılında geliştirilen, “Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerileri Değerlendirme Aracı” uygulanmıştır. Veriler, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H, Spearman's rho testleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; koklear implantlı çocukların tüm alanlarda, normal işiten yaşlılarının gerisinde kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca koklear implant kullanım süresi ve özel eğitim süresi ile değerlendirme aracındaki puanlar arasında pozitif korelasyon bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İşitme kaybı; Koklear implant; Matematiksel akıl yürütme.

Abstract: This study aims to compare the mathematical reasoning skills of the preschool children who use cochlear implant due to hearing loss with the children with normal hearing. Twenty-two children with cochlear implant who continue kindergarden (60-72 months) and special education centers and twenty-two kindergarden children with normal hearing who match with these children in terms of age and gender participated in the study. The “Early Mathematical Reasoning Skills Assessment Tool”, which was developed by Ergül in 2014, was applied to the children participating in the study. The findings of the study were analyzed by Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H, Spearman's rho tests. As a result of the study; children with cochlear implant were found to be behind the normal hearing peers in all areas. In addition a positive correlation was found between the duration of cochlear implant use and the duration of special training and the scores in the assessment tool.

Keywords: Hearing loss; Cochlear implant; Mathematical reasoning.

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202041177

* Bu çalışma Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Kulak Burun Boğaz Anabilim Dalı Odyoloji, Ses ve Konuşma Bozuklukları Programında Gizem Kol'un Doç Dr Pelin Piştav Akmeşe ve Prof Dr Fatih Öğüt'ün danışmanlığında “Koklear İmplantlı Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Bu çalışmanın bir bölümü 6-9 Kasım 2019 tarihleri arasında İzmir'de gerçekleştirilen 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde Koklear İmplantlı Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerilerinin Değerlendirilmesi başlığı ile sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Başlıca Yazar: Doç. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE, Ege Üniversite, Eğitim Fakülte, Özel Eğitim Bölümü, pelin.pistav.akmese@ege.edu.tr

¹ Doç. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE, Ege Üniversite, Eğitim Fakülte, Özel Eğitim Bölümü, pelin.pistav.akmese@ege.edu.tr, ORCID:0000-0001-8269-3899

² Gizem KOL, Ege Ses Terapi Özel eğitim ve Rahabilasyon Merkezi, gizem.kol@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5277-605X

³ Gülce KİRAZLI, Ege Üniversitesi, Atatürk Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu/Tıp Fakültesi Kulak Burun Boğaz Anabilim Dalı Odyoloji, Ses ve Konuşma Bozuklukları Bölümü, gulce.kirazli@ege.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7108-9987

⁴ Aslı SUNER, Ege Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Biyoistatistik ve Tıbbi Bilişim Anabilim Dalı, asli.suner@ege.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6872-9901

⁵ Fatih ÖĞÜT Ege Üniversitesi, Tıp Fakültesi Kulak Burun Boğaz Anabilim Dalı Odyoloji, Ses ve Konuşma Bozuklukları Bölümü, mehmet.fatih.ogut@ege.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2116-9940

Atf için/To cite this article:

Piştav Akmeşe, P., Kol, G., Kirazlı, G., Suner, A. & Öğüt, F. (2020). İşitme Kayıplı ve Normal İşiten Okul Öncesi Dönem Çocukların Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerilerinin Karşılaştırılması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 197-221. doi: <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041177>

SUMMARY

Introduction

The reasoning skills are the main way of thinking and expressing for people. Reasoning skills express how the information obtained while adjusting to the ever-changing and developing world is organized in the human mind. Reasoning forms the basis of mathematical inference and number system. For this reason, conceptual understanding, mathematical reasoning and communication skills should be given priority in math class (Arnas, Gül ve Sığırtmaç, 2003; Titus, 1995). The deficiencies in problem solving skills are related to the lack of knowledge in mathematical reasoning skills. Researches show that the difference between the students with normal hearing and the hearing-impaired students is due to the lack of knowledge resulted from lack of experience (Maltzan, 2005).

Children with hearing loss who had auditory deprivation during the learning and developmental processes are inadequate in terms of associating, interpreting, making decisions, reaching conclusions and evaluating cause-effect relationships compared to their peers. Lack of auditory stimuli negatively affects the language development of children (Şipal, 2008; Yücel, 2012).

The problems that these children have in language and speech cause difficulties in cognitive, social and academic fields. Learning mathematics is one of the major academic challenges for children with hearing loss. The development of mathematical reasoning skills is of great importance for the development of unique thinking and clear and correct expression skills (Tanrıdiler, 2013). Since math teaching is often in the form of complex verbal explanations, children who have difficulty in a complex language due to hearing loss have also difficulty in learning mathematical concepts (Nunes ve Moreno, 2002).

Although it is known that mathematical problem solving is a major difficulty for many students with hearing loss, it should not be overlooked that individual differences have an effect on the understanding of mathematical concepts. Studies have found that mathematical reasoning in children with hearing loss is different from children with normal hearing (Wood, Wood, and Howarth, 1983). It is known that these children perform poor performance in mathematical reasoning skills compared to their normal hearing peers.

When the national and international literature is examined, no study has been found about the mathematical reasoning skills of children with cochlear implants. In this respect, this study aimed to compare mathematical reasoning skills of preschool children with cochlear implants (60-72 months) and normal hearing children and to determine the effect of cochlear implant use on mathematical reasoning skills.

Method

The study was carried out in Ege University Medical Faculty Hospital Otorhinolaryngology (ENT) Department. Twenty-two children with cochlear implant who continue kindergarden (60-72 months) and special education centers and twenty-two kindergarden children with normal hearing who match with these children in terms of age and gender participated in the study. The "Early Mathematical Reasoning Skills Assessment Tool (MAYBDA), which was developed by Ergül in 2014, was applied to the children participating in the study. There are 40 questions in the evaluation tool consisting of various pictures and materials. The implementation of the assessment tool was carried out in an individual interview with the children. The findings of the study were analyzed by Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H, spearman's rho tests.

Results

As a result of the study; according to the scores obtained from MAYBDA, children with cochlear implant were found to be behind the normal hearing peers in all areas. In addition, the effect of cochlear implant age, age of hearing loss diagnosis, age of commencement of special education, duration of cochlear implantation, duration of special education and the educational level of the parents were evaluated. Accordingly, it was determined that the scores did not differ according to the age of the diagnosis of hearing loss, and that, according to the age of the cochlear implant and the age of the special education, there was a significant difference in the "area questions" in MAYBDA. Again, according to the level of father education, there was no significant difference in the scores of the children with cochlear implant and normal hearing. According to the mother education level, children whose mothers have high school or higher education level were found higher level than the children whose mothers have primary education level and the difference was significant in the cochlear implant group. No difference was found between mothers in normal hearing groups according to their education level. A positive correlation was found between the duration of cochlear implant use and the duration of special education and the scores in the assessment tool.

Conclusion and Discussion

In this study, it was seen that preschool children using CI had a certain level of reasoning ability but when compared with their hearing peers, children with CI fell behind normal hearing peers. It was observed that children with CI pointed out by their hands when answering the questions in MAYBDA, and subsequently they either did not answer the question "why?" or answered in non-comparative way and shortly. As a result, children with CI need more support in order to perform better in mathematical reasoning skills which are the basis of mathematics.

GİRİŞ

İnsanın düşünürken, ifade ederken kullandığı yollardan en temel olanı, sahip olduğu akıl (mantık) yürütme becerileridir. Akıl yürütme becerileri, sürekli değişen ve gelişen dünyaya ayak uydururken elde edilen bilgilerin, insan zihninde nasıl düzenlendiğini ifade eder. Doğrudan ya da dolaylı olarak karşılaşılan durumlar sonucu elde edilen bilgiler, akıl yürütme becerileri ile analiz edilerek bir sonuç veya karara ulaşılmasını mümkün kılar (Ergül, 2014).

Akıl yürütme, matematikte sonuç çıkarma ve sayı sisteminin temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple, matematik dersinde kavramsal anlama, matematiksel akıl yürütme yeteneği ve iletişim kurma becerisi öncelikli olmalıdır (Arnas, Gül ve Sığırtaç, 2003; Titus, 1995). Problem çözme becerilerindeki eksiklikler, matematiksel akıl yürütme becerilerindeki bilginin eksikliği ile ilişkilidir. Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki, normal işiten (Nİ) ve işitme kayıplı öğrenciler arasında ortaya konan farklılıklar deneyimsel eksikliğin getirdiği bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Fathima ve Rao, 2008; Keenan, 2006; Maltzan, 2005).

Öğrenme ve gelişim süreçleri boyunca işitsel yoksunluk yaşayan işitme kayıplı çocuklar, ilişkilendirme, yorumlama, karar verme, sonuca ulaşma, neden- sonuç ilişkilerini değerlendirmede Nİ yaşitlarına göre yetersiz kalmaktadırlar. İşitsel uyaran eksikliği, çocukların dil gelişimlerini de bu doğrultuda olumsuz etkilemektedir (Şipal, 2008; Yücel, 2012). Bu çocukların dil ve konuşmada yaşadıkları problemler de, bilişsel, sosyal, akademik alanda güçlükleri beraberinde getirmektedir. Matematik öğrenimi, işitme kayıplı çocukların yaşadığı akademik zorlukların başında gelmektedir.

İleri ve/veya çok ileri derece işitme kaybı genellikle kokleadaki tüy hücrelerinin zarar görmesi ya da hiç oluşmaması ile ortaya çıkmaktadır (Wilson, 2000). Koklear implant (Kİ), tüy hücrelerinin fonksiyonunu yerine getirmek amacıyla, ameliyatla kokleaya yerleştirilen ve işitme sinirinin elektriksel yolla uyarılmasını sağlayan elektronik bir cihazdır. Bu cihazlar çift taraflı (bilateral), ileri ve/veya çok ileri derecede sensörinöral işitme kaybı olan ve işitme cihazlarından çok az yarar gören veya hiç yararlanamayan çocuklara uygulanmaktadır (Zwolan, 2015). Koklear implant, kokleadaki hasarlı kısmı atlayarak, işitsel sinirden işitme korteksine direkt elektrik uyarımı sağlar (Wilson ve Dorman, 2008). İmplantın etkili bir şekilde çalışması için işitme sinirinin fonksiyon gösteriyor olması önemlidir (Hughes ve Galvin, 2013).

Matematiksel akıl yürütme, matematik becerilerinin temelini oluşturur. Matematiksel akıl yürütmenin daha net anlaşılabilmesi için, “akıl yürütme”, “mantık”, “muhakeme” gibi kavramların daha detaylıca incelenmesi gerekmektedir. İzleyen bölümde bu kavramlara yer verilecektir.

Mantık: Mantık, belirli kurallar ve ilkeler çerçevesinde yürütülen veya değerlendirilen bir çeşit akıl yürütmedir. Grünberg (2013), mantığı doğru düşünmenin (akıl yürütmenin) kurallarını ortaya koymayı amaçlayan biçimsel (formel) bir disiplin, felsefenin temel bir altalanı ve yöntemi olarak tanımlamıştır. Felsefe, kimya, matematik ya da diğer alanların tümünün temelinde mantık yatar (Grünberg, 2013, Köknel, 2003).

Mantıksal düşünme, kişinin, herhangi bir problemle ilgili olarak fikirlerini ardışık biçimde düzene koymasını gerektirir. Bu şekilde birey, derin düşünce yöntemiyle, kendi kararlarıyla sonuca ulaşabilir (Sert Çıbık ve Emrahoğlu, 2008).

Akıl Yürütme: En genel haliyle akıl yürütme, kişinin belirli deneyimler sonucu kazandığı bilgileri kendi mantık çerçevesinde kurgulayarak, bir karara ya da sonuca ulaşması sürecidir. Akıl yürütme ve mantık birbirinden bağımsız olarak düşünülemez (Ergül, 2014). Akıl yürütme becerisi geliştirilebilen bir özelliktir ve bireyin içinde yaşadığı ortamlarla, kültürle birebir ilişki içerisinde. Kültürel çeşitliliğin olduğu ortamlarda akıl yürütme becerileri zenginleşip kalıcı hale gelir (Ergül, 2014; Keenan, 2006; Umay, 2003).

İki-yedi yaşlarını kapsayan işlem öncesi dönemde çocuk, hızlı bir dil gelişimi ve iletişim sürecini yaşar. Sebep-sonuç ilişkilerini keşfetmeye, akıl yürütmeye, zaman, mekân, sayılar gibi kavramlarla ilgili çeşitli ilişkileri öğrenmeye ve dünyayı daha iyi anlamaya başlar (Erdoğan ve Baran, 2003). Okul öncesi dönem çocuklarının akıl yürütme becerilerinin, çocukların düşünme ve mantık özelliklerine uygun olarak en açık şekilde görülebileceği alanların en başında matematik gelmektedir (Umay, 2003).

Meyer (2003), akıl yürütmenin matematik başarısı için gerekli olan yüksek dereceli bir bilişsel yetenek olduğunu ifade etmiştir. Akıl yürütme, kavramsallaştırma, tümdengelim ve tümevarım düşüncesinin çeşitli biçimlerini içerir. Akıl yürütmeyi içeren görevlerle ilgili sorunları olan çocuklar, kalıpları ve ilişkileri görmekte güçlük çekmekte, hatalı mantık kurmakta, tipik olarak sorgulamadan ve analiz etmeden, görünen en açık kavramı kabul etmekte ve bir matematik sürecinin arkasındaki “neden” i açıklayamamaktadırlar (Meyer, 2003).

Çocuklardaki akıl yürütme de tümdengelimli ve tümevarımlı akıl yürütme şeklindedir ve bu iki tip akıl yürütme, çocuklarda 2 yaşında başlamaktadır. Çocuk geliştikçe, tümdengelimli ve tümevarımlı akıl yürütme yetenekleri de gelişip, değişir. Ancak çocuk akıl yürütmekte zorlanıyorsa bunun başlıca sebebi deneyim eksikliğidir. Kavramsal gelişim artıka artan akıl yürütme gücüne, öğretmenler ve ebeveynler katkıda bulunabilirler (Fathima ve Rao, 2008). Keenan’a (2006) göre de, çocukların akıl

yürütme gelişim düzeyleri, eğitim ve deneyim ile değişebilmektedir. Akıl yürütme becerisinin en yoğun olarak kullanıldığı alanlardan biri olan matematiksel akıl yürütme, matematiğin temelini oluşturur. Bu sebeple matematik, bilişsel düzeyi belirli bir seviyede olan okul öncesi dönem çocuklarının akıl yürütme becerilerinin ortaya çıkarılmasında ve bu alanda ihtiyaç duydukları eğitimsel desteğin sağlanmasında önemli bir yere sahiptir (Ergül, 2014; Umay, 2003). Ayrıca Yeşildere ve Türnüklü (2007), matematiksel akıl yürütmenin, sayılar ve soyut matematiksel kavramların yanı sıra günlük hayatın içinde yer alan bir düşünme biçimi olduğunu vurgulamışlardır. Çocuklar, matematiksel akıl yürütme becerileri geliştikçe çevrelerindeki matematiksel düzeni fark etmeye başlarlar. Fark etme ve analiz yetenekleri de bu çerçevede giderek artar (National Research Council, 2009).

İşitme Kayıplı Çocuklarda Matematik ve Akıl Yürütme Becerileri

İşitme kayıplı çocuklar, işitsel yoksunluktan kaynaklı olarak, gelişimlerini takip eden süreçte, işiten yaşlılarına göre farklılıklar göstermektedirler. Dil becerilerinin bilişsel gelişim ile iç içe olmasından dolayı işitme engelinin derecesi bilişsel gelişimi etkilemektedir. Buna bağlı olarak okuma- yazma, matematik becerilerinde güçlük yaşamakta ve bu durum akademik başarısızlık ile sonuçlanabilmektedir (MEB, 2014).

İşitme kayıplı öğrencilerin yaşadıkları akademik güçlüklerin başında gelen matematik öğreniminde yaşadıkları zorlukların nedenleri olarak: Erken öğrenmeyi sağlayan deneyim yetersizlikleri, dile ilişkin yaşadıkları güçlükler, matematik dilinin doğası gereği soyut kavramlar içermesi, okuduğunu anlamada yaşanan zorluklar sayılabilmektedir. Matematikte okuma anlama oldukça önemlidir. Okuduğunu anlamada zorlanan öğrencilerin, matematikte diğer öğrencilere göre daha başarısız olmaları kaçınılmazdır. Nunes ve Moreno (2002) matematik öğretiminin genellikle karmaşık sözlü açıklamalar biçiminde olduğunu ve işitme kaybı nedeniyle karmaşık dilde güçlük yaşayan çocukların matematiksel kavramları öğrenmede de zorlandıklarını vurgulamaktadırlar. Tüm bunlara ek olarak matematik öğretmenlerinin ağırlıklı dil odaklı çalışmaları, işitme kayıplı öğrencilerin matematiksel becerilerde daha fazla güçlük yaşamalarına neden olmaktadır.

Yapılan çalışmalarda, işitme kaybı olan çocuklarda matematiksel akıl yürütme ile ilgili farklı görüş belirten çalışmalar bulunmaktadır. Wood, Wood ve Howarth (1983) işitme kayıplı çocukların matematiksel akıl yürütme alanında normal işiten çocuklarından farklı olduğunu belirtirken, Tanrıdiler (2013) işitme kayıplı çocukların matematiği yaşlıları gibi öğrendiğini ve sadece bu öğrenme sürecinin gecikmeli yaşanabileceğini belirtmişlerdir. Moores (2000) ise işitme kaybı olan

öğrencilerin matematiksel kavramları öğrenirken karşılaştıkları büyük sorunlara rağmen, doğru eğitimsel müdahalelerle sorunların ortadan kaldırılabileceğini öne sürmektedir (akt. Sylvia, 2015).

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde koklear implantlı çocukların matematiksel akıl yürütme becerileri ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda bu çalışmada, anasınıfına devam eden okul öncesi dönemdeki (60-72 ay) ileri ve/veya çok ileri derecede işitme kaybına bağlı olarak koklear implant kullanan çocukların matematiksel akıl yürütme becerilerinin, normal işitmeye sahip çocuklarla karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1-Koklear implant kullanan ve Nİ çocukların matematiksel akıl yürütme becerileri testinden aldıkları puanlar farklılık göstermekte midir?

2- Koklear implantlı ve Nİ çocukların, matematiksel akıl yürütme becerileri testinden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3- Koklear implantlı çocukların matematiksel akıl yürütme becerileri testinden aldıkları puanlar işitme kaybı tanı yaşı, koklear implantasyon yaşı ve özel eğitime devam süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4- Koklear implantlı ve Nİ çocukların, matematiksel akıl yürütme becerileri testinden aldıkları puanlar anne öğretim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5- Koklear implantlı çocukların yaşı, Kİ kullanım süresi, özel eğitime devam etme süresi ile matematiksel akıl yürütme becerileri testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada Kİ kullanan çocuklar ile normal işitmeye sahip yaşlılarının matematiksel akıl yürütme becerileri arasında fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla nedensel- karşılaştırmalı betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır(Stevens, 2002).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi Kulak Burun Boğaz Anabilim Dalı'nda ileri ve/veya çok ileri derecede işitme kaybına bağlı olarak Kİ ameliyatı olmuş,

anasınıfına ve özel eğitim merkezine devam eden Kİ'lı çocuklar ile işitme testi için başvuran ve işitme testi sonucuna göre işitmesi normal olan 5-6 yaş (60- 72 ay) aralığında, anasınıflı öğrencilerinden oluşturmaktadır.

Araştırmada yaşları 60-72 ay arasında değişen, 22 Kİ'lı (10 erkek ve 12 kız) ve yaş ve cinsiyete göre eşleştirilmiş 22 Nİ çocuk yer almaktadır. Koklear implantlı çocuklara ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kİ'lı Çocukların demografik özellikleri

	Yaş(ay)	N	%	Ort	SD	Min.	Maks.
İşitme Kaybı Tanı Yaşı	3 - 6 ay	13	59,1	5,15	1,34	3	6
	6 ay <	9	40,9	15,44	7,43	7	29
Koklear İmplant Ameliyat Yaşı	12– 24 ay	12	54,5	16,92	4,29	12	24
	24 ay <	10	45,5	33,90	8,30	25	47
Özel Eğitime Başlama Yaşı	5 - 12 ay	8	36,4	9,25	3,15	5	12
	13 - 24 ay	9	40,9	18,67	4,35	14	24
	24 ay <	5	22,7	38,80	6,97	29	48

Ort: Ortalama; SD: Standart sapma; Min: Minimum; Maks: Maksimum

Tablo 1 incelendiğinde, Kİ'lı çocukların 13'ü (%59,1) 3-6 ay arasında, 9'u (%40,9) 6 aydan sonra işitme kaybı tanısı almıştır. İşitme kaybı tanı yaşı, ortalama 10 aydır. Koklear implantlı çocukların en küçüğü 3 ay, en büyüğü 29 aylıkken tanılama yapılmıştır. Çocukların 12'sine (%54,5) 12 -24 ay aralığında, 10'una (%45,5) 24 aydan sonra implantasyon uygulanmıştır. En küçük 12 ay, en büyük 47 aylıkken koklear implant ameliyatı yapılmıştır ve ortalama Kİ ameliyatı yaşı yaklaşık 25 aydır. Koklear implantlı çocukların 8'i (%36,4) 5-12 ay aralığında, 9'u (%40,9) 13-24 ay aralığında, 5'i (%22,7) 24 aydan sonra özel eğitime başlamışlardır. Özel eğitime başlama yaşı ortalama 20 aydır. Özel eğitime devam etme süresi ortalama 46 aydır.

Araştırmaya katılan Kİ'lı çocukların annelerinin yaş ortalaması $33,23 \pm 4,77$ (min: 22, maks: 43) babalarının yaş ortalaması $37,86 \pm 5,55$ (min:28, maks: 47), Nİ çocukların annelerinin yaş ortalaması $35,05 \pm 4,67$ (min: 23, maks: 42) babalarının yaş ortalaması $38,45 \pm 6,14$ (min: 28, maks:50) dır. Anne, baba eğitim ve mesleklerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 2'da verilmiştir.

Tablo 2. Kİ'lı ve Nİ Çocukların anne ve babalarının demografik bilgileri

		Kİ		Nİ	
		n	%	n	%
Anne Öğretim	İlköğretim	11	50,0	6	27,3

	Lise ve üstü	11	50,0	16	72,7
Baba Öğretim	İlköğretim	8	36,4	3	13,6
	Lise ve üstü	14	63,6	19	86,4
Anne Meslek	Çalışmıyor	19	86,4	11	50
	Çalışıyor	3	13,6	11	50
Baba Meslek	Serbest Meslek	11	50,0	3	13,6
	İşçi	4	18,2	5	22,7
	Kamu Personeli	5	22,7	6	27,3
	Özel Sektör	2	9,1	8	36,4

Tablo 2’de Kİ’lı çocukların annelerinin eğitim düzeyleri incelendiğinde, annelerinin 11’inin (%50) ilköğretim, 11’inin (%50) lise ve üzeri düzeyde; Nİ grupta ise, 6’sının (%27,3) ilköğretim, 16’sının (%72,7) lise ve üzeri düzeydedir. Babaların eğitim düzeyleri incelendiğinde, Kİ’lı gruptaki çocukların babalarının 8’inin (%36,4) ilköğretim 14’ünün (%63,6) lise ve üzeri düzeyde; Nİ grupta ise, 3’ünün (%13,6) ilköğretim, 19’unun (%86,4) lise ve üzeri düzeyde eğitime sahip olduğu görülmektedir. Kİ’lı çocukların annelerinin 19’u (%86,4) ev hanımıyken, 3’ü (%13,6) çalışmaktadır. Normal işiten çocukların annelerinin ise 11’i (%50) ev hanımı, 11’i (%50) çalışmaktadır. Koklear implantlı çocukların babalarının 11’i (%50) serbest meslekle uğraşmaktayken, 4’ü (%18,2) işçi, 5’i (%22,7) kamu personeli olarak, 2’si (%9,1) özel sektörde çalışmaktadır. Normal işiten çocukların babalarının 3’ü (%13,6) serbest meslek, 5’i (%22,7) işçi, 6’sı (%27,3) kamu personeli olarak, 8’i (%36,4) özel sektörde çalışmaktadır.

Araştırmaya Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi Kulak Burun Boğaz Anabilim Dalı’nda ileri ve/veya çok ileri derecede sensörinöral işitme kaybına bağlı olarak Kİ ameliyatı olmuş ve en az 1 yıldır Kİ kullanan, 5-6 yaş (60-72 ay) arası, araştırmaya katılma kriterlerini karşılayan ve aynı zamanda testi yapabilecek düzeyde dil gelişimine sahip Kİ kullanan çocuklar ile yaş (± 3 ay) ve cinsiyete göre (Boons ve diğ., 2013; Le Normand, Ouellet ve Cohen 2008; Piştav Akmeşe ve Acarlar, 2016; Schorr, Roth ve Fox, 2008) eşleştirilmiş 22 normal işitmeye sahip çocuk dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Koklear implantlı ve Nİ çocukların ebeveynlerine “Ebeveyn Onam Formu” formu imzalatıldıktan sonra, araştırmaya katılan çocuklar ve yetişkinlere ait genel bilgilerin yer aldığı “Olgu Rapor Formu” doldurulmuştur. Çocukların değerlendirme aşamasında Kİ’lı ve Nİ 5-6 yaş (60-72 ay) aralığındaki çocuklara yüz yüze görüşme yöntemiyle “Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerileri Değerlendirme Aracı” uygulanmıştır.

Ebeveyn Onam Formu: Araştırmaya dahil edilen çocukların ebeveynleri bilgilendirilmiş ve araştırmayı kabul ettiklerine dair imzaları alınmıştır.

Olgu Rapor Formu: Çocuklara ve yetişkinlere ait genel bilgiler bu formda yer almaktadır. Bu form anne ve baba yaşı, mesleği ve öğretim bilgilerinin yanı sıra, çocuğun yaşı, Kİ ameliyatı olma yaşı, işitme kaybının tanılanma zamanı, özel eğitime başlama yaşı, özel eğitime devam etme süresi gibi sorulardan oluşmaktadır.

Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerileri Değerlendirme Aracı: Koklear implantlı ve Nİ çocukların matematiksel akıl yürütme becerilerini değerlendirmek için, Ergül (2014) tarafından yılında geliştirilen “Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerileri Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Ölçekte ölçme ve verianalizi olasılık böümlerinde toplam 40 soru yer almaktadır. Ölçme bölümü altında yer alan toplamda 21 soruda 15’i ölçme tümevarım 6’sı ölçme tündengeli oluştururken veri analizi olasılık altında yer alan 6 soru veri analizi olasılık tümevarım 13 soru veri analizi olasılık tündengeli oluşturmaktadır. Ölçekte uzunluk ve ağırlık kavramı ile ilgili 6 soru, alan ve hacim kavramı ile ilgili 6 soru, zaman sıralaması ile ilgili 3 soru, eldeki sonuçların doğruluğunu anlama (test etme) alanında 3 soru, sözel karşılaştırma problemlerinden 3 soru, şekil özelliklerini bilme alanında 3 soru, grafik oluşturma alanında 3 soru, resim inceleme ve resimdeki durumu tahmin ile ilgili 3 soru, grafik okuma ve sonuçlarını söyleme alanında 3 soru ve olasılık alanında 6 soru yer almaktadır. Soruların 28’i resimler, 9’u çeşitli materyaller ile ve geri kalan 3 soru da herhangi bir materyal kullanmaksızın yalnızca sözel olarak çocuklara yöneltilmektedir. Sorular 0-5 puan arasında puanlanmakta ve 200 puan üzerinden değerlendirilmektedir (Ergül, 2014).

Verilerin Toplanması

Kİ’lı ve Nİ çocukların ebeveynlerine ebeveyn onam formu imzalatıldıktan sonra, araştırmaya katılan çocuklar ve yetişkinlere ait genel bilgilerin yer aldığı olgu rapor formu doldurulmuştur. Daha sonra Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerileri Değerlendirme Aracı uygulanması çocukla bireysel görüşme şeklinde ve çocukların yaptıkları yorumları not almayı içeren şekilde gerçekleştirilmektedir. Uygulama süresi her çocuk için yaklaşık 25 dk sürmüştür.

Verilerin Analizi

Kategorik değişkenler için sayı ve yüzde değerleri verilmiştir. Araştırmada yer alan sürekli değişkenlerin, normal dağılıma uygunluğunu test etmek için parametrik olmayan testlerden, Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Normal dağılan sürekli değişkenler için ortalama, standart sapma,

minimum ve maksimum değerlerinin yer aldığı tanımlayıcı istatistikler hesaplanmış; normal dağılmayan sürekli değişkenler için ortanca değer ve çeyrekliklerarası genişlik değerleri (ÇAĞ) (interquartile range- IQR) kullanılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalar ve demografik bilgi formunda yer alan özelliklere ait grup karşılaştırmaları, veriler normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri ile yapılmıştır. Çalışmada yer alan sürekli değişkenler arasındaki ilişkiler için korelasyon katsayıları, Spearman's -Rho testi kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 23.0 (Statistical Package for the Social Sciences) yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. p değerinin .05'in altında olduğu durumlar istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Matematiksel akıl yürütme becerileri testinde yer alan akıl yürütme alanlarından, ölçme alanına ait tümevarım ve tümdengelim olmak üzere iki çeşit akıl yürütme türü bulunmaktadır. Ölçme-tümevarımda alanında, uzunluk, ağırlık, alan, hacim, zaman soruları; ölçme-tümdengelim alanında, eldeki sonuçların doğruluğunu test etme ve sözel karşılaştırma soruları yer almaktadır. Diğer akıl yürütme alanı, veri analizi/olasılık alanıdır. Veri analizi/olasılık-tümevarım alanında şekil özellikleri ve grafik oluşturma soruları; veri analizi/olasılık-tümdengelim alanında ise resim tahmin, grafik okuma ve olasılık soruları yer almaktadır. İzleyen bölümde araştırma sorularına göre araştırmanın bulgularına yer verilmektedir.

1-Koklear implant kullanan ve Nİ çocukların matematiksel akıl yürütme becerileri testinden aldıkları puanlar farklılık anlamlı göstermekte midir?

Koklear implantlı ve Nİ çocukların, MAYBA puanı ve alt test puanları açısından gruplar arasında fark olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Kİ'lı ve Nİ Çocukların matematiksel akıl yürütme becerileri puanları ve alt test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U sonuçları

	Gruplar	N	Ortanca	CAG(IQR)	U	p
Matematiksel Akıl Yürütme Toplam Puan	Kİ	22	87,00	45	78,500	.000***
	Nİ	22	116,5	22		
Ölçme Toplam (Tümevarım a+ Tümdengelim a)	Kİ	22	44,50	20	66,000	.000***
	Nİ	22	64,00	11		
Veri Analizi-Olasılık Toplam (Tümevarım b+ Tümdengelim b)	Kİ	22	34,00	35	119,000	.004**
	Nİ	22	51,50	16		

Tümevarım Toplam (Tümevarım a +Tümevarım b)	Kİ	22	46,50	22	68,000	.000***
	Nİ	22	67,00	11		
Tümdengelim Toplam (Tümdengelim a +Tümdengelim b)	Kİ	22	30,00	29	105,500	.001**
	Nİ	22	46,00	15		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001 a: Ölçme, b: Veri Analizi-Olasılık

Tablo 3'te, matematiksel akıl yürütme puanına ve alt test puanlarına ilişkin gruplar arası farklılığı belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, iki grup arasında Matematiksel Akıl Yürütme Toplam (U=78,500, p=<.001), Ölçme Toplam (U=66,000, p=<.001), Veri Analizi-Olasılık (U=119,000 p=.004), Tümevarım Toplam (U=68,000, p=<.001) ve Tümdengelim Toplam (U=105,500, p=.001) alanlarında Nİ çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

2- Koklear implantlı ve Nİ çocukların, matematiksel akıl yürütme becerileri testinden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Koklear implantlı çocukların matematiksel akıl yürütme becerileri puanının ve alt test puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 . Kİ'li Çocukların matematiksel akıl yürütme becerileri puanlarının ve alt test puanlarının cinsiyete göre Mann-Whitney U sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortanca	CAG(IQR)	U	p
Matematiksel Akıl Yürütme Toplam Puan	E	10	87,50	42	48,000	.429
	K	12	78,00	58		
Ölçme Toplam (Tümevarım a + Tümdengelim a)	E	10	49,00	19	43,000	.262
	K	12	41,50	27		
Veri Analizi-Olasılık Toplam (Tümevarım b + Tümdengelim b)	E	10	34,00	30	51,500	.575
	K	12	35,00	37		
Tümevarım Toplam (Tümevarım a +Tümevarım b)	E	10	56,00	20	46,500	.373
	K	12	43,50	36		
Tümdengelim Toplam (Tümdengelim a+Tümdengelim b)	E	10	30,00	23	50,500	.531
	K	12	29,50	35		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001 a: Ölçme, b: Veri Analizi-Olasılık

Tablo 4'te görüldüğü gibi, Kİ'li erkek ve kız çocuklarının Matematiksel Akıl Yürütme Toplam Puan (U=48,000, p>.05), Ölçme Toplam (U=43,000, p>.05), Veri Analizi-Olasılık (U=51,500, p>.05), Tümevarım Toplam (U=46,500, p>.05), Tümdengelim Toplam (U=50,500, p>.05) alanlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Benzer şekilde Nİ grupta yer alan erkek ve kız çocukların Matematiksel Akıl Yürütme Toplam Puan (U=42,500, p>.05), Ölçme

Toplam (U=50,500, $p>.05$), Veri Analizi-Olasılık Toplam (U=37,500, $p>.05$), Tümevarım Toplam (U=40,500, $p>.05$), Tümdengelım Toplam (U=48,500, $p>.05$) alanlarından aldıkları puanlar arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

3-Kİ'lı çocukların matematiksel akıl yürütme becerileri testinden aldıkları puanlar işitme kaybı tanı yaşı, koklear implantasyon yaşı ve özel eğitime başlama yaşına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Kİ'lı çocuklar, işitme kaybının tanındığı yaşa göre 2 gruba (6 ay öncesi ve 6 ay sonrası) ayrılarak karşılaştırılmıştır. İşitme kaybı tanı yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kİ'lı Çocukların matematiksel akıl yürütme becerileri puanının ve alt test puanlarının işitme kaybı tanı yaşına göre Mann-Whitney U sonuçları

	Tanı Yaşı	n	Ortanca	CAG(IQR)	U	p
Matematiksel Akıl Yürütme Toplam Puan	6 ay öncesi	13	86,00	55	57,500	.947
	6 ay sonrası	9	88,00	55		
Ölçme Toplam (Tümevarım a + Tümdengelım a)	6 ay öncesi	13	47,00	24	42,500	.285
	6 ay sonrası	9	43,00	19		
Veri Analizi-Olasılık Toplam (Tümevarım b + Tümdengelım b)	6 ay öncesi	13	33,00	32	56,500	.894
	6 ay sonrası	9	41,00	40		
Tümevarım Toplam (Tümevarım a + Tümevarım b)	6 ay öncesi	13	47,00	24	54,000	.764
	6 ay sonrası	9	45,00	29		
Tümdengelım Toplam (Tümdengelım a+Tümdengelım b)	6 ay öncesi	13	29,00	32	51,500	.640
	6 ay sonrası	9	33,00	31		

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$ a: Ölçme, b: Veri Analizi-Olasılık

Tablo 5 incelendiğinde Kİ'lı çocuklarının Matematiksel Akıl Yürütme Toplam Puan (U=57,500, $p >.05$), Ölçme Toplam (U=42,500, $p >.05$), Veri Analizi-Olasılık Toplam (U=56,500, $p >.05$), Tümevarım Toplam (U=54,000, $p >.05$), Tümdengelım Toplam (U=51,500, $p >.05$) alanlarından aldıkları puanlar arasında işitme kaybı tanı yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Koklear implantlı çocuklar, 2 yaş öncesi (12-24 ay) ve 2 yaş sonrası (24 ay<) ameliyat olma durumlarına göre gruplandırılarak karşılaştırılmıştır. Koklear implant ameliyatı olma yaşına göre test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Kİ'lı Çocukların matematiksel akıl yürütme becerileri puanının ve alt test puanlarının koklear implant ameliyatı yaşına göre Mann-Whitney U sonuçları

	Kİ yaşı	n	Ortanca	CAG(IQR)	U	p
Matematiksel Akıl Yürütme Toplam Puan	12 - 24 ay	12	88,50	38	47,500	.410
	24 ay <	10	67,50	58		
Ölçme Toplam (Tümevarım a + Tümdengelım a)	12 - 24 ay	12	47,00	15	39,000	.166
	24 ay <	10	36,50	26		

Veri Analizi-Olasılık Toplam (Tümevarım b + Tümdengelim b)	12 - 24 ay	12	36,00	33		
	24 ay <	10	32,00	38	56,500	.792
Tümevarım Toplam (Tümevarım a + Tümevarım b)	12 - 24 ay	12	51,00	17		
	24 ay <	10	41,00	35	46,000	.356
Tümdengelim Toplam (Tümdengelim a+ Tümdengelim b)	12 - 24 ay	12	33,00	30		
	24 ay <	10	26,50	30	51,000	.553

*p<.05, **p<.01, ***p<.001 a: Ölçme, b: Veri Analizi-Olasılık

Tablo 6 incelendiğinde iki grup arasında Matematiksel Akıl Yürütme Toplam Puan (U=47,500, p >.05), Ölçme Toplam (U=39,000, p >.05), Veri Analizi-Olasılık Toplam (U=56,000 p >.05), Tümevarım Toplam (U=46,000, p >.05) ve Tümdengelim Toplam (U=51,000, p >.05) alanlarında Kİ olma yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Koklear implantlı çocuklar, 5-12 ay, 13-24 ay ve 24 ay sonrası özel eğitime başlama yaşına (ay) göre gruplandırılarak karşılaştırılmıştır. Koklear implantlı çocukların matematiksel akıl yürütme becerileri alt testinde hesaplanan puanlarının özel eğitime başlama yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Matematiksel akıl yürütme becerileri puanının ve alt test puanlarının özel eğitime başlama yaşına göre Kruskal-Wallis H sonuçları

	Özel Eğitime Başlama Yaşı	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
Matematiksel Akıl Yürütme Toplam Puan	5 - 12 ay	8	10,75		
	13 - 24 ay	9	14,44	3,953	.139
	24 ay <	5	7,40		
Ölçme Toplam (Tümevarım a+ Tümdengelim a)	5 - 12 ay	8	12,13		
	13 - 24 ay	9	13,39	3,138	.208
	24 ay <	5	7,10		
Veri Analizi-Olasılık Toplam (Tümevarım b+ Tümdengelim b)	5 - 12 ay	8	9,63		
	13 - 24 ay	9	14,89	4,265	.119
	24 ay <	5	8,40		
Tümevarım Toplam (Tümevarım a + Tümevarım b)	5 - 12 ay	8	11,31		
	13 - 24 ay	9	13,89	3,125	.210
	24 ay <	5	7,50		
Tümdengelim Toplam (Tümdengelim a + Tümdengelim b)	5 - 12 ay	8	10,44		
	13 - 24 ay	9	14,67	4,257	.119
	24 ay <	5	7,50		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001 a: Ölçme, b: Veri Analizi-Olasılık

Tablo 7 incelendiğinde Kİ'lı çocukların Matematiksel Akıl Yürütme Toplam, Ölçme Toplam, Veri Analizi- Olasılık Toplam, Tümevarım Toplam, Tümdengelim Toplam puanların özel eğitime başlama yaşına göre farklılaşmadığı saptanmıştır (p>.05).

4- Koklear implantlı ve Nİ çocukların, matematiksel akıl yürütme becerileri testinden aldıkları puanlar anne ve baba öğretim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Koklear implantlı ve Nİ çocukların değerlendirme aracından aldıkları puanların, anne öğretim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8. Kİ’lı ve Nİ çocukların matematiksel akıl yürütme becerileri puanlarının ve alt test puanlarının anne öğretim düzeyine göre Mann-Whitney U sonuçları

	Anne Öğrt.	N	Ortanca	CAG(IQR)	U	p
Matematiksel Akıl Yürütme Toplam Puan	İlköğretim	11	53,00	39	13,000	.002**
	Lise ve üstü	11	97,00	32		
Ölçme Toplam (Tümevarım a + Tümdengelime a)	İlköğretim	11	34,00	25	14,000	.002**
	Lise ve üstü	11	53,00	14		
Veri Analizi-Olasılık Toplam (Tümevarım b + Tümdengelime b)	İlköğretim	11	21,00	22	17,000	.004**
	Lise ve üstü	11	51,00	24		
Tümevarım Toplam (Tümevarım a + Tümevarım b)	İlköğretim	11	40,00	23	14,000	.002**
	Lise ve üstü	11	58,00	10		
Tümdengelime Toplam (Tümdengelime a+Tümdengelime b)	İlköğretim	11	22,00	15	15,000	.003**
	Lise ve üstü	11	43,00	22		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001 a: Ölçme, b: Veri Analizi-Olasılık

Tablo 8’e göre, Matematiksel Akıl Yürütme Toplam Puan (U=13,000, p=.002), Ölçme (U=14,000, p=.002), Veri Analizi-Olasılık (U=17,000, p=.004), Tümevarım (U=14,000, p=.002) ve Tümdengelime (U=15,000, p=.003) alanlarında anne öğretim düzeyinin, Kİ’lı çocukların puanlarında anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmektedir. Eğitim düzeyi lise ve üstü olan annelerin çocuklarının aldıkları puanların ilköğretim düzeyinde eğitime sahip olan annelerin çocuklarının almış oldukları puanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim düzeyine göre çocukların değerlendirme aracından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

5- Koklear implantlı çocukların yaşı, Kİ kullanım süresi, özel eğitime devam etme süresi ile matematiksel akıl yürütme becerileri testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Koklear implantlı çocukların yaşı, Kİ kullanım süresi, özel eğitime devam etme süresi ile MAYBDA’ndan hesaplanan, ölçme tümevarım ve tümdengelime toplam puan ile veri analizi tümevarım ve tümdengelime toplam puan arasındaki ilişki spearman korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Kİ’lı çocukların, yaşı, Kİ kullanım süresi, özel eğitime devam etme süresi ile matematiksel akıl yürütme becerileri testinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki Tablo 9’de verilmiştir.

Tablo 9. Kİ'lı çocukların yaşı, Kİ kullanım süresi, özel eğitime devam etme süresi ile matematiksel akıl yürütme becerileri testinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki

	MAYBA Toplam	Tümevarım	Tümdengelim	Ölçme	Veri Analizi Olasılık
Çocuğun Yaşı	.532*	.431*	.593**	.440*	.550**
Koklear İmplant Kullanım Süresi	.427*	.463*	.399	.572**	.304
Özel Eğitime Devam Etme Süresi	.394	.349	.372	.420	.276

*p<.05, **p<.01, ***p < .001

Tablo 9 incelendiğinde Kİ'lı çocukların yaşları ile toplam puan, tümevarım toplam puan, ölçme toplam puan arasında (sırasıyla $r=.532$, $r=.431$, $r=.440$) orta düzeyde pozitif korelasyon bulunmaktadır. Yine Kİ'lı çocuğun yaşı ile tümdengelim ve veri analizi-olasılık toplam puanları arasında ($r=.593$, $r=.550$) yüksek düzeyde pozitif korelasyon mevcuttur. Koklear implantlı çocukların Kİ kullanım süresi ile toplam puan, tümevarım alt boyutları arasında (sırasıyla $r=.427$, $r=.463$) orta düzeyde pozitif korelasyon bulunmaktadır. Yine Kİ'lı çocukların Kİ kullanım süresi ile ölçme toplam puan alt boyutları arasında ($r=.572$) yüksek düzeyde pozitif korelasyon mevcuttur. Ayrıca çocuğun Kİ kullanım süresi ile tümdengelim toplam puan, veri analizi-olasılık toplam puan alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Koklear implantlı çocukların özel eğitime devam etme süresi ile toplam puanlar arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür.

SONUÇ ve TARTIŞMA

İleri ve/veya çok ileri derecede işitme kaybına bağlı olarak koklear implant (Kİ) kullanan çocukların matematiksel akıl yürütme becerilerinin değerlendirilmesi ve bulgularının normal işiten (Nİ) yaşlılarıyla karşılaştırılmasının amaçlandığı bu çalışmanın sonucunda; değerlendirme aracının alt bileşenlerine ait (uzunluk, ağırlık, alan, hacim, zaman sıralaması, eldeki sonuçların doğrulunu test etme, sözel karşılaştırma, şekil özellikleri, grafik oluşturma, resimdeki durumu tahmin etme, grafik okuma, olasılık) alanlarındaki puanlar ve bu puanlar ile hesaplanan; tümevarım, tümdengelim, ölçme ve veri analizi-olasılık puanlarında Kİ kullanan çocukların işiten yaşlılarının gerisinde kaldığı, aradaki farkın tüm alt alanlar için istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında, işitme kayıplı ve Nİ çocukların matematik performanslarının karşılaştırıldığı çalışmalarda farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen şekilde, Edwards, Edwards ve Langdon (2013) Kİ'lı 23 çocuğun matematik performanslarını Nİ çocuklarla karşılaştırmış ve Kİ'lı grubun tüm testlerde Nİ grubun belirgin bir şekilde altında performans gösterdiğini; Leybaert ve Cutsem (2002) Nİ çocukların, işitme kayıplı katılımcılardan daha yüksek düzeyde performans sergilediklerini; Kritzer'in (2009) işitme kayıplı 4-6 yaş aralığındaki çocukların %21,43'ünün 2-6 ay, %25'inin 7-10 ay, %39,9'unun 12-22 ay olacak şekilde Nİ yaşlılarının gerisinde

olduğunu belirtmişlerdir. Diğer bir çalışmada Kanda ve diğerleri (2012) 32 Kİ'lı çocuğun matematik performanslarını incelemişler ve Kİ'lı grubun %70'inin, Nİ yaşlılarının gerisinde kaldığını gözlemlemişlerdir. Mevcut çalışmamızdaki sonuçların aksine, Motasaddi-Zarandy, Rezai, Mahdavi-Arab ve Golestan (2009) 27 Kİ'lı çocuğun ilkökul matematik performansları Nİ sınıf arkadaşları ile karşılaştırılmış ve Kİ'lı çocukların yaklaşık %59,3'ünün Nİ yaşlılarına göre ortalamadan üzerinde başarı gösterdiğini tespit etmişlerdir. Diğer bir çalışmada Arfe ve diğerleri (2011) 4-5 yaş aralığındaki Kİ'lı çocukların sayısal karşılaştırma yeteneklerini analiz etmişler ve işitme engelli çocukların işiten yaşlılarından daha iyi performans gösterdikleri belirtmişlerdir. Araştırmacılar elde ettikleri bulgular sonucunu temel alarak, işitme kayıplı çocukların yaşadıkları zorlukların içerisinde matematik alanının yer almadığı yorumunu getirmişlerdir. Ayrıca Khan, Edwards ve Langdon (2005) Kİ'lı çocukların sayısal becerilerinin, Nİ çocuklara benzer olduğunu; sözel becerilerinin ise Nİ yaşlılarından geri olduğunu belirtmişlerdir. Gottardis, Nunes ve Lunt (2013) ise işitme kayıplı çocukların, Nİ yaşlılarına kıyasla sözel matematikte gecikme gösterdiklerini, bu durumun dil becerileriyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ancak sayısal temsilde (sayma, toplama, çıkarma, çarpma, bölme) bu gecikmenin ortaya çıkmadığını vurgulamışlardır. Normal işiten ve işitme kayıplı çocukların matematiksel performanslarının farklı oluşu, işitme kayıplı çocukların matematiksel dili anlamada ve ifade etmede yaşadıkları zorluklara bağlanmakta ve bu sorun özellikle, sözel ifadelerle dayalı problemlerde kendini göstermektedir (Kumaş ve Sümer, 2017). Yapılan çalışmalarda, Kİ'lı çocukların dilsel gecikmişlik ya da dil bozukluklarının, matematikte yaşadıkları zorlukların nedensel faktörü olarak açıklandığı görülmektedir (Motasaddi-Zarandy ve diğ., 2009). Yürütmüş olduğumuz çalışmada kullanılan "Matematiksel Akıl Yürütme Becerileri Değerlendirme Aracı", sayısal temsilden ziyade sayısal akıl yürütmeye ait sözel temsil kabiliyetini değerlendirmektedir. Koklear implantlı çocukların yanlış cevap sayıları Nİ çocuklara göre daha fazla olmakla birlikte, Kİ'lı çocukların sorulan soruya ilişkin doğru cevabı buldukları halde, sonrasında cevaplarına ilişkin sözel olarak yöneltilen, "neden?" sorusuna cevap vermekte yani akıl yürütmekte güçlük yaşadıkları gözlenmiştir. Değerlendirme aracına ait puanlamada esas alınan nokta, sorunun doğru cevabından ziyade çocukların akıl yürütme biçimleridir. Çocuk yanlış cevap verip doğru biçimde akıl yürüttüğünde de puan almaktadır. Bu sebeple çocukların akıl yürütme biçimleri ve bu akıl yürütme biçimlerini aktarabilecekleri ifade edici dil becerileri önem kazanmaktadır. Akçamete (2003), Piştav Akmeşe ve Acarlar (2016) ve Yücel (2012), işitme kayıplı çocukların dil ve konuşma gelişimlerinin Nİ yaşlıları ile karşılaştırıldığında sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğunu, bu sebeple kısa ve basit cümlelerle iletişim sağladıklarını, Nİ çocuklarla işitme kayıplı çocukların sözcük dağarcıkları arasındaki bu farkın yaş ilerledikçe arttığını ve bu çocukların kelimedeki ekleri kullanmada sorun yaşadıklarını, eş anlamlı ya da mecaz anlamlı kelimeleri ayırt

etmekte, soru cümlelerini anlamakta ve bu sorulara yanıt vermekte, okumakta ve okuduğunu anlamada güçlükleri olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmamızda incelediğimiz bir diğer değişken olan cinsiyet faktörünün puanlardaki etkisi ele alındığında, Kİ'lı ve Nİ erkek ve kız çocuklarının MAYBDA'dan aldıkları puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazında da benzer şekilde matematik alanındaki yetkinlik açısından cinsiyetin bir farklılık yaratmadığı belirtilmektedir (Chang, Sandhofer ve Brown 2011; Güven ve Aydın, 2006). Taşkın (2013), okul öncesi dönem çocuklarının, yön-konum, miktar ve zaman-sıralama alanlarında cinsiyet faktörünün matematiksel beceriler üzerinde etkisinin olmadığını, benzer şekilde Wood, H. Wood ve Hawarth (1983), 414 işitme kayıplı ve 465 Nİ öğrencinin matematik başarılarını karşılaştırdığı çalışmalarında cinsiyetin matematik başarısı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuşlardır.

Koklear implant sonrası gelişimi etkileyen faktörler arasında işitme kaybı tanı yaşı çocukların implanttan sağladıkları faydada önemli bir etkidir (Gündüzder 2014; Piştav Akmeşe, 2015; Piştav Akmeşe ve Acarlar, 2016). Bu çalışmada işitme kayıplı çocuklar, işitme kaybı tanı yaşına göre 6 ay öncesi ve 6 ay sonrası olmak üzere iki gruba ayrılmış ve bu iki grubun matematiksel akıl yürütme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alan yazında Yoshinaga-Itano, Sedey, Coulter ve Mehl (1998), 6 aydan önce ve 6 aydan sonra işitme kaybı tanısı alan çocukları değerlendirdikleri çalışmalarında, işitme kaybı tanısını 6 aydan önce almış çocukların dil gelişiminin, 6 aydan sonra işitme kaybı tanısı almış çocuklara göre, daha iyi seviyede olduğunu ve erken tanı alan grubun Nİ yaşlıları ile benzer performans gösterdiklerini bulmuşlardır.

Araştırmamızda Kİ yaşının matematiksel akıl yürütme becerilerine olan etkisi incelendiğinde; 2 yaş öncesi (12-24 ay) ve 2 yaş sonrası (24 ay <) Kİ ameliyatı olan çocukların, Kİ yaşı ile MAYBDA'ndaki puanlar arasında anlamlı bir fark elde edilmemiş olsa da, gruplara ait ortanca değerlerde, Matematiksel akıl yürütme toplam puan, Ölçme toplam, Veri analizi-olasılık toplam, Tümevarım toplam, Tümdengelim toplam alanlarında 24 ay öncesinde Kİ ameliyatı olmuş çocukların puanlarının 24 ay sonrası Kİ ameliyatı olmuş çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Motasaddi-Zarandy, Rezai, Mahdavi-Arab ve Golestan (2009) yaptıkları çalışmada, Kİ'lı 27 çocuğu 2 yaş öncesi ve 2 yaş sonrası olmak üzere iki gruba ayırarak matematik performanslarını işiten yaşlıları ile karşılaştırdıkları çalışmanın sonucunda; Kİ ameliyatını 2 yaş öncesinde olan çocukların matematik performanslarının, 2 yaş sonrası implant olan çocuklardan belirgin olarak daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada, Kanda ve diğerleri (2012), Kİ'lı 32 çocuğu matematik testinden (Criterion-referenced testing (CRT) aldıkları puanlara göre iki

gruba ayırmışlar ve yüksek puana sahip 14 çocuk ile düşük puana sahip 19 çocuğun tanımlayıcı özelliklerini karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonucuna göre, yüksek puana sahip çocukların koklear implant ameliyatını 3 yaş öncesinde olduğu, düşük puana sahip 19 çocukların ise 3 yaş sonrasında ameliyat olduğu tespit etmişlerdir. Araştırmacılara göre, işitme kayıplı çocuklar için Kİ kullanımı, Nİ yaşlıları ile arasında oluşan bu farkı azaltmaktadır.

İşitme kayıplı çocukların işitme kaybının tanısı ve işitme cihazı ya da Kİ sonrası en erken dönemden itibaren özel eğitim alması, implant başarısı için önemli bir diğer etkidir (Piştav Akmeşe, 2015). Çalışmamızda özel eğitime başlama yaşının matematiksel akıl yürütme becerilerine olan etkisini 5-12 ay, 13-24 ay ve 24 ay arası özel eğitime başlayan üç grup olarak karşılaştırıldığında ardaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. İşitme kayıplı çocukların matematik performanslarını değerlendiren bir çalışmada, Traxler (2000), Stanford Başarı Testi ile 4808 işitme kayıplı öğrenciyi işiten yaşlıları ile karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonucunda işitme kayıplı öğrencilerin performanslarının %80 oranla işiten yaşlılarından daha düşük olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı işitme kayıplı çocukların matematik başarısında; eğitim yaşı, eğitim ortamı ve eğitimin niteliğinin büyük önem taşıdığını ifade etmiştir. Gottardis ve diğerleri (2013) işitme kayıplı çocukların aldıkları eğitimin niteliğinin, onların yaşlıları ile aralarındaki matematiksel performans farkının önemli sebeplerinden biri olarak belirtmişlerdir. El-Hakim ve diğerleri (2001) ise Kİ'lı çocukların, özel eğitime devam etme süresine göre sözcük dağarcıklarını karşılaştırmışlar ve uzun süre eğitim alan çocukların sözcük dağarcıklarının, kısa süre eğitim alan çocukların sözcük dağarcıklarından daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmamızda yer alan sorulara ait karşılaştırmalı cevaplar açısından, Kİ'lı çocukların daha kısa ve basit cümleler kurduğu, ilişkisel karşılaştırma yerine kavramsal cevaplar verdikleri gözlenmiştir (-den büyük, -den küçük yerine büyük, küçük gibi). Diğer bir çalışmada Gündüzer (2014) erken tanının yanı sıra, özel eğitime başlama yaşının, ifade edici dil gelişimini etkilediğini belirtmiştir. MEB (2014), işitme kayıplı çocukların kelime hazinelerinin, Nİ çocuklara kıyasla daha yavaş gelişmesi ve bu farkın yaş ilerledikçe açılması sebebiyle, işitme kayıplı çocukların gelişimi ve eğitim hayatlarının sorunsuz devamı için, özel eğitimin şart olduğu belirtilmektedir.

Çalışmamızda yer alan Kİ'lı çocukların farklı merkezlerde özel eğitime devam ettikleri gözönünde alındığında, aldıkları mevcut eğitimin niteliğinin çocukların matematiksel akıl yürütme performanslarına etki etmiş olabileceği düşünülebilir. Wood, Wood ve Howarth (1983), eğitimin, işitme kayıplı çocukların matematiksel başarıları üzerindeki etkisini incelemişler ve çocukların matematiksel performansları ile özel eğitim arasında çok düşük bir ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Mevcut çalışmamızda yer alan “Bu pulların ortak özellikleri neler?” sorusunda, Kİ'lı çocukların ortak kelimesini bildikleri ve soruyu cevaplama yoluna gittikleri, Nİ çocukların büyük bir oranının

ortak kelimesinin anlamını bilmedikleri için sorunun cevabını veremedikleri gözlemlenmiştir. Aradaki bu farkın, anasınıfının yanında özel eğitim merkezine de devam etmekte olan Kİ'lı çocukların aldıkları eğitimin içeriğinden kaynaklandığını düşünülmektedir. Çalışmamızdaki bulgular, genelleme yapmak zor olsa da hem özel eğitimin hem de anasınıfı eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Bu nokta da Türkiye'nin farklı bölgelerini de kapsayacak şekilde daha fazla sayıda Kİ'lı çocuk ile çalışıldığında genelleme yapılabilecek çok daha detaylı verilerin elde edilebileceği düşünülmektedir.

İşitme kayıplı çocukların eğitiminde anneler önemli bir rol üstlenmektedirler. Araştırmamızda çocukların matematiksel akıl yürütme becerileri ile anne öğretim düzeyinin ilişkisini incelediğimizde, matematiksel akıl yürütme toplam, ölçme, veri analizi-olasılık, tümevarım ve tümdengelim alanlarında lise ve üstü olan annelerin puanlarında anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Normal işiten çocukların MAYBDA'ndan aldıkları puanlar, anne öğretim eğitim düzeyi açısından farklılık göstermemiştir. Yıldız (1999) çocukların okul başarısında ailenin rolünü araştırmış ve anne öğretim düzeyi yükseldikçe, çocuğun başarı seviyesinin de arttığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Çanakçı ve Özdemir (2015) öğrencilerin matematik başarılarının, anne öğretim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değiştiğini tespit etmişlerdir. Alan yazında birçok araştırmanın sonucu çalışmamızın sonucunu destekler şekilde anne öğretim düzeyi ile çocukların matematik performansı arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu yönündedir (McMullen, 2005; Beaton, Mullis, Martin, Gonzalez, Kelly ve Smith 1996; Greenwood, 1997). Araştırma sonuçlarımıza göre, işitme kayıplı çocukların annelerinin, evde çocuklarıyla verimli vakit geçirdiklerini, görsel materyalleri (kitap, resim, oyuncak) etkin biçimde kullandıklarını ve bu materyallere ait durumları sözel olarak çocuğa aktarıyor olabileceklerini akla getirmektedir. Ayrıca oyun ve etkinliklerle, çocuklarına zaman ayırdıkları yorumu yapılabilir.

Araştırmamızda, çocuğun yaşı, Kİ kullanım süresi ve özel eğitime devam süresinin ile MAYBDA'na ait puanlar arasındaki ilişkiyi inceldiğimizde; Kİ'lı çocukların yaşları ile toplam puan, tümevarımın, ölçme tümdengelim ve veri analizi-olasılık toplam puanları arasında; Kİ kullanım süresi ile toplam puan, tümevarım ve ölçme toplam alt boyutları arasında pozitif yönlü korelasyon saptanmıştır. Elde ettiğimiz bulgulara benzer şekilde, Gottardis ve diğerleri (2013) işitme kayıplı çocukların matematik başarısında yaş faktörünün önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, işitme kayıplı çocuklarla Nİ çocuklar arasındaki sayısal becerilere ait farkın, yaşla birlikte kapandığını fakat yaşın tek başına belirleyici olmadığını, bunun yanında eğitim içeriği ve Kİ kullanımının etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, okul öncesi dönemdeki ileri ve/veya çok ileri derecede işitme kaybına bağlı Kİ kullanan çocukların belli düzeyde akıl yürütme becerisine sahip oldukları fakat işiten yaşlılarıyla karşılaştırıldıklarında, Nİ çocukların gerisinde kaldıkları görülmüştür. Koklear implantlı çocukların Nİ çocuklara göre, genellikle MAYBDA’nda yer alan soruları cevaplarken elleriyle işaret ettikleri ve akabinde sorulan “neden?” sorusuna ya hiç cevap vermedikleri ya da kısa ve karşılaştırmadan uzak cevaplama yoluna gittikleri gözlemlenmiştir. Koklear implantlı çocuklar matematiğin temeli olan matematiksel akıl yürütme becerilerinde daha yüksek performans gösterebilmeleri için daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadırlar.

Çalışma daha fazla sayıda katılımcı ile gerçekleştirilerek, Kİ’lı çocukların matematiksel akıl yürütme becerisine etki edebilecek özellikleri daha ayrıntılı olarak tekrar değerlendirilebilir ve bu sayede elde edilen bulguların genellenebilirliği artırılabilir. Orta derecede ve orta ileri derecede işitme kaybı olan çocuklar işitme cihazı kullanmaktadırlar. Araştırmanın bulguları göz önünde bulundurularak, benzer bir çalışma işitme cihazı kullanan ve Kİ kullanan işitme kayıplı çocuklarla yapılabilir. Araştırmanın tek merkezde yürütülmüş olması sınırlılığdır. Bu nedenle gelecek araştırmalar farklı merkezlerde daha geniş çaplı olarak yürütülerek genellenebilirliği artırılabilir. Kİ’lı çocukların sorunun doğru yanıtını bildikleri halde, cevap vermekte zorlanma nedenlerinin kesin olarak belirlenebilmesi için ayrıntılı değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgulara temel alınarak okulöncesi dönemde koklear implant kullanan çocukların eğitim programlarına dil becerilerine ek olarak matematiksel akıl yürütme becerilerinin dahil edilmesi çocukların akademik becerilerini artırarak daha başarılı olmalarını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2003). İşitme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (s.313-359). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Arfè, B., Lucangeli, D., Genovese, E., Monzani, D., Gubernale, M., Trevisi, P., & Santarelli, R. (2011). Analogic and symbolic comparison of numerosity in preschool children with cochlear implants. *Deafness and Education International*, 13, 34-45.
- Arnas, A., Y., Gül, D., E. & Sığırtaç, A. (2003). 48- 86 ay çocuklar için sayı ve işlem kavramları testi’nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(12), 147-157.
- Beaton A.E., Mullis I.V.S., Martin O.M., Gonzalez E.J., Kelly D.L., & Smith T.A. (1996). *Mathematics achievement in the middle school years. third international mathematics and science study(TIMSS)*. Boston College: Center for the study of testing, evaluation and educational policy.

- Boons T., Raeve L. D., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J., & Wieringen, A. (2013). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Developmental Disabilities*, 34(6), 2008-2022.
- Chang, A., Sandhofer, C. M., & Brown, C. S. (2011). Gender biases in early number exposure to preschool-aged children. *Journal of Language and Social Psychology*, 30 (4), 440-450.
- Çanakçı, O., & Özdemir, A. Ş. (2015). Matematik başarısı ve anne-baba eğitim düzeyi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 7(25), 19-35.
- Edwards, A., Edwards, L., & Langdon, D. (2013). The mathematical abilities of children with cochlear implants. *Child Neuropsychology*, 19(2), 127-142.
- El-Hakim, H., Levasseur, J., Papsin, BC., Panesar, J., Mount, RJ., & Stevens, D. (2001). Assessment of vocabulary development in children after cochlear implantation. *Archives Otolaryngology Head Neck Surgery*, 127(9), 1053-9.
- Erdoğan Çimen, S., & Baran, G. (2003). Erken çocukluk döneminde matematik. *Education and Science*, 28(130), 32-40.
- Ergül, A. (2014). *Erken matematiksel akıl yürütme becerileri değerlendirme aracı geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Ankara.
- Ergül, A. & Artan, İ. (2015). Erken matematiksel akıl yürütme becerileri değerlendirme aracı geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(4), 454-485.
- Fathima, S., & Rao, D. B. (2008). *Reasoning ability of adolescent students*. India: Discovery Publishing House.
- Greenwood, L. (1997). *Psychological and contextual factors influencing mathematics achievement*. Australian Association for Research in Education Annual Conference, Brisbane. Australia.
- Gottardis, L., Nunes, T., & Lunt, I. (2013). A synthesis of research on deaf and hearing children's mathematical achievement. *Deafness and Education International*, 13(3), 131-150.
- Gündüzer, F. (2014). *Koklear implant kullanan çocuklarda alici ve ifade edici dil gelişiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Grünberg, D. (2013). (Ed.). *Mantığın gelişimi* (2. Basım). Ekişçir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2424.
- Güven, Y., & Aydın, O. (2006). *5-6 yaş çocuklarının akıl yürütme yeteneği ile sezgisel düşünme yetenekleri arasındaki ilişki*. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Hughes, K. C., & Galvin, K. L. (2013). Measuring listening effort expended by adolescents and young adults with a unilateral or bilateral cochlear implants or normal hearing. *Cochlear Implants Int.*, 14, 121-129.

- Kanda, Y., Kumagami, H., Hara, M., Sainoo, Y., Sato, C., Yamamoto-Fukuda, T., & Takahashi, H. (2012). What factors are associated with good performance in children with cochlear implants? from the outcome of various language development tests, research on sensory and communicative disorders project in japan: Nagasaki experience. *Clinical and Experimental Otorhinolaryngology*, 5(1), 59-64.
- Keenan, T. (2006). *An introduction to child development*. UK: SAGE Publications.
- Khan, S., Edwards, L., & Langdon, D. (2005). The cognition and behavior of children with cochlear implants, children with hearing aids and their hearing peers: A comparison. *Audiol Neurootol*, 10(2), 117-126.
- Köknel, Ö. (2003). *Akal ile düşünce gücü* (2. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kritzer, K.L. (2009). Barely started and already left behind: a descriptive analysis of mathematics ability demonstrated by young deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(4), 409-21.
- Kumaş, Ö. A., & Sümer, H. M. (2017). İşitme engelli olan ve olmayan öğrencilerin toplama ve çıkarmadaki işlem hataları. *International Journal of Education, Science and Technology*, 3(1), 1-12.
- Le Normand, M.T., Ouellet, C., & Cohen, H. (2003). Productivity of lexical categories in French-speaking children with cochlear implants. *Brain and Cognition*, 53, 257-262.
- Leybaert, J., & Van Cutsem, M.N. (2002). Counting in sign language. *Journal of Experimental Child Psychology*, 81(4), 482-501.
- Maltzan, H. (2005). *Deaf students and problem solving in mathematics*. Unpublished Master's Thesis, National Technical Institute for the Deaf Rochester institute of technology, New York.
- McMullen, C. (2005). Student achievement in mathematics – the roles of attitudes, perceptions and family background. 01 Şubat 2019 tarihinde <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-X/2005001/7836-eng.htm> Web adresinden erişildi.
- MEB. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: İşitme engelliler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meyer, K. (2003). *In class hard of hearing children face misunderstanding*. 01 Şubat 2019 tarihinde https://www.academia.edu/774037/in_class adresinden erişildi.
- Moore, D. F., Jatho, J. & Creech, C. (2000). Issues and trends in instruction and deafness. *American Annals of the Deaf*, 146(2), 71-76.
- Motasaddi-Zarandy, M., Rezai, M. H., Mahdavi-Arab, M., & Golestan, B. (2009). The scholastic achievement of profoundly deaf children with cochlear implants compared to their normal peers. *Arch Iran Med*, 12(5), 441-447.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC](2009). *NAEYC standards for early childhood professional preparation programs*. 28 Temmuz 2015 tarihinde <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/ProfPrepStandards09.pdf> adresinden erişildi.

- National Research Council. (2009). *Mathematics Learning in Early Childhood: Paths Toward Excellence and Equity*. Committee on Early Childhood. C.,T., Cross, T.,A., Woods, H., Schweingruber (Ed.). *Center of education, division of behavioral and social science and education*. USA: The National Academies Press.
- Nunes, T., & Moreno, C. (2002). An intervention program for promoting deaf pupils' achievement in mathematics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 120–133.
- Piştav Akmeşe, P. (2015). Doğuştan ileri/çok ileri derecede işitme kayıplı çocukların dil becerilerine ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 392- 407.
- Piştav Akmeşe, P., & Acarlar, F. (2016). Using narrative to investigate language skills of children who are deaf and with hard of hearing. *Educational Research and Reviews*, 11(15), 1367-1381.
- Schorr, E.A., Roth, F.P., & Fox, N.A. (2008). A comparison of the speech and language skills of children with cochlear implants and children with normalhearing. *Communication Disorders Quarterly*, 29(4), 195-210.
- Sert Çıbık, A., & Emrahoğlu, N. (2008). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 51-66.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*, (Fourth Edition). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sylvia, M. (2015). *Factors contributing to low achievement levels in mathematics among hearing impaired learners: a case of selected schools of Lusaka, Zambia*. Unpublished Master's Thesis, The University of Zambia, Lusaka.
- Şipal, R.F. (2008). *Okul öncesi dönemde özel eğitim alan ve almayan ilköğretim 4, 5 ve 6. sınıf işitme engelli çocukların zihin kuramı kapsamında yürütücü işlevler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıdiler, A. (2013). İşitme engelli öğrencilerle yapılan matematik öğretimi araştırmaları. *Education Sciences*, 8(1), 146–163.
- Taşkın, N., & Tuğrul, B. (2013). Okul öncesi dönemde matematik ile dil arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 129-148.
- Titus, J. C. (1995). The concept of fractional number among deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 140(3), 255–262.
- Traxler, C. (2000). Measuring up to performance standards in reading and mathematics: achievement of selected deaf and hard-of-hearing students in national norming of the 9th edition stanford achievement test. *Journal of Deaf Studies Education*, 5,337-48.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği mathematical reasoning ability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 234–243
- Wilson, B. S., & Dorman, M. F. (2008). Cochlear implants: a remarkable past and a brilliant future. *Hearing Research*, 242(1-2), 3–21

- Wilson, B.S. (2000). Cochlear implant technology. J.K Niparko(Ed.) *Cochlear implants principles and practices*. USA:Williams and Wilkins.
- Wood, D.J., Wood, H.A., & Howarth, S.P., (1983). Mathematical abilities of deaf school-leavers. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 67-73.
- Yeşildere, S., & Türnüklü, E. B. (2007). Examination of students' mathematical thinking and reasoning processes. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40 (1), 181-213.
- Yıldız, V. (1999). Okulöncesinde matematik eğitimi, işbirlikçi öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocuklarının temel matematik becerilerinin gelişimi üzerine etkisi. *Eğitim ve Dilim Dergisi*, 23 (2), 42 -50.
- Yücel, E. (2012). İşitme engelli çocuklar. E.N. Metin (Ed.). *Özel Gerekçinimli Çocuklar* (s.109-141). Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Yoshinaga-Itano C., Sedey A., Coulter D., & Mehl A. (1998). Language of Early- and Later-Identified Children with Hearing Loss. *Pediatrics*. 102, 1161-71.
- Zwolan, T. (2015). *Audiology Information Series What is a cochlear implant? How does a cochlear implant work?* 28 Ocak 2019 tarihinde <http://www.asha.org/uploadedFiles/AIS-Cochlear-Implants.pdf> adresinden erişildi.



Okul öncesi eğitimde yardımcı öğretmenlik mesleği

Assistant teaching profession in preschool education

Mehmet Oğuz Göle¹, Alper Yusuf Köroğlu²

Makale Geçmişi

Geliş : 6 Eylül 2019

Düzeltilme : 13 Mart 2020

Kabul : 16 Mart 2020

Makale Türü

Derleme Makale

Article History

Received : 6 September 2019

Revised : 13 March 2020

Accepted : 16 March 2020

Article Type

Review Article

Öz: Okul öncesi öğretmenliği, diğer meslek grupları gibi, profesyonel bir meslektir. Yardımcı öğretmenlik de eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmene destek sağlayacak profesyonel bir meslek olarak ele alınmalıdır. Ülkemizdeki okul öncesi kurumlarında yardımcı öğretmenlik uygulamalarının çok fazla olmaması ve resmi ana okullarda kanunen zorunluluğun bulunmamasından dolayı yardımcı öğretmenlikle ilgili yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Bu nedenle de makalede, yardımcı öğretmenlikle ilgili ülkemizde yapılabilecek olası çalışmalara ışık tutması ve böyle bir mesleğin okul öncesi eğitim kurumlarında hizmet vermesi durumunda, yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumlulukları, öğretmen ile yardımcı öğretmen arasındaki ilişki ve bunun eğitim ortamına etkileri, yardımcı öğretmenin eğitim düzeyi, öğretmen-çocuk oranı, yardımcı öğretmenin denetimi ve değerlendirilmesi konularında literatür ışığında bilgi verilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yardımcı öğretmenlik, Okul öncesi eğitim, Anaokulu,

Abstract: Preschool teaching is a professional profession like other professional groups. Assistant teaching should also be considered as a professional profession that will provide support to the teacher in educational activities. In preschool institutions in our country, it is seen that there are very few studies on assisting teachers due to the fact that there is not much assistant teaching practices and there is no legal obligation in official kindergartens. For this reason, in the article, if it sheds light on possible studies related to assistant teachers in our country and such a profession serves in preschool education institutions; The duties and responsibilities of assistant teachers, the relationship between teacher and assistant teacher and its effects on educational environment, the level of education of the assistant teacher, teacher-child ratio, supervision and evaluation of the assistant teacher were tried to be given in the light of literature.

Keywords: Assistant teacher, Preschool education, Kindergarten

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202041190

¹ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, moguzgole@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2826-1790

² Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, aykoroğlu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8131-0021

Atf için/To cite this article:

Göle, M. O. & Köroğlu, A. Y. (2020). Okul öncesi eğitimde yardımcı öğretmenlik mesleği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 222-238.

doi: <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041190>

SUMMARY

Introduction

Preschool teaching is a professional profession like other professional groups. Assistant teaching should also be considered as a professional profession that will provide support to the teacher in educational activities. In preschool institutions in our country, it is seen that there are very few studies on assisting teachers due to the fact that there is not much assistant teaching practices and there is no legal obligation in official kindergartens. For this reason, in the article, if it sheds light on possible studies related to assistant teachers in our country and such a profession serves in preschool education institutions; The duties and responsibilities of assistant teachers, the relationship between teacher and assistant teacher and its effects on educational environment, the level of education of the assistant teacher, teacher-child ratio, supervision and evaluation of the assistant teacher were tried to be given in the light of literature.

Duties and Responsibilities of Assistant Teachers

Traditionally, when two teachers are present in a classroom, the position of the educators is determined as the leading teacher and the assistant teacher. The assistant teacher is seen as an important part of the education team. (S)he works under the leadership of the leading teacher to ensure that children can make the most of their learning opportunities. Assistant teachers work differently depending on the support of children and their needs. (S)he supports the leading teacher responsible for children's learning and behavior in these matters. The presence of an assistant teacher who provides teaching support to children also changes the role of teachers. In pre-school education; As it is a program integrated with education and care, it is seen that the role distinction between teachers and assistant teachers is more severe. The work of the assistant teacher in daily activities can vary greatly from one class to another. While there is a clear division of labor between some assistant teachers and the teacher, some of the tasks they do have a significant partnership.

Relationship Between Teacher and Assistant Teacher and Its Effects on Educational Environment

The partnership between the assistant teacher and the teacher is associated with the highest grade quality. Teamwork or coordination between the assistant teacher and the teacher, supervision of the assistant teacher by the teacher positively affects the formation of a positive learning environment in the classroom and therefore the success and development of the children. Assistant teachers who work in collaboration with the teacher make valuable contributions to the classes.

Training Level of Assistant Teachers

In most public and private schools and child care centers, there are different recruitment criteria for the education and experience of teachers and assistant teachers. Therefore, in general, it is expected that teachers will be more competent in teaching practices and show more correct teacher behaviors than assistant teachers because of their high level of education and experience in formal education. The level of education required for the assistant teacher may vary depending on the country, approach and institution. So that an

assistant teacher working in the institution can continue high school education, high school diploma or high school diploma must have a certificate that is equivalent.

Teacher-child ratio

Determination of teacher-child ratio is seen as an important element affecting the quality of preschool education. Teacher-child ratios should be determined and paid attention to in order to ensure better quality of preschool education practices. The second staff in the classroom varies according to the approaches. These staff can sometimes be co-teachers with the same educational level and the same duties and responsibilities, and sometimes they are assistant teachers.

Supervision and evaluation of the assistant teacher

Educators often supervise assistant teachers, and a manager assumes the assessment of assistant teachers. The supervisor of the assistant teacher should be able to work as part of a team and be capable of being a professional part of the teaching team. Trust, communication, precise roles, directing, sharing goals and feedback are among the features that should be in a teaching team. Teachers may not have sufficient knowledge and skills to supervise assistant teachers. In-service trainings on this subject will be useful for improving the performance of the help teachers.

Conclusions and recommendations

It is seen that this practice does not take place in public institutions yet in our country, but there are differences in private institutions but it is applied from time to time. However, it is seen that this situation does not apply to assistant teachers while defining the duties and responsibilities of other personnel, and different definitions are made.

In the light of literature information; It is seen that the education level of the assistant teachers should be at least secondary education or associate degree level or they should have certificate about child development field.

The duties and responsibilities of assistant teachers are education process, assessment, family participation, meeting the care and needs of children and other tasks.

However, since there is no clear practice in our country, the opinions of preschool teachers and administrators about auxiliary teaching should be investigated.

GİRİŞ

Meslek; bir işe girmek isteyen bireyin o işi iyi bildiği ve gerekli niteliklere sahip olduğu anlamına gelmektedir. Eğer meslek bir öğrenme süreciyle elde edilmişse, insanların işlerini yapmak ve işlerine çözüm bulmak için kullanılan bilgi ya da var olan bilgi üzerine kurulu olan sanatı ifade etmektedir (Cirhinlioğlu, 1996). Yapılacak olan meslek için çeşitli özelliklere sahip olunması gerekmektedir. Bayles'e göre bir meslek için gerekli olan özellikler; kapsamlı bir eğitim alma, entelektüel bileşenlere sahip olma ve toplum için önemli bir hizmet verecek pozisyonda olmaktır (Akt: Wueste, 1994).

Öğretmenlik bir meslektir. Profesyoneller olarak öğretmenler, her gün ders boyunca zor ve kesinlikle kıymetli kararlar alırlar; böylece tüm öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal potansiyellerine ulaşmalarını sağlamaktadırlar (Glenn, Moos ve Schwab, 2005). Öğretmenlik, eğitim sektöründe yer alan sosyal, kültür, ekonomi, bilim ve teknoloji boyutlarına sahip, alanıyla ilgili uzmanlık ve beceriyi temel alan, mesleğiyle ilgili gerekli formasyona sahip, profesyonel bir uğraşı alanıdır (Gürkan, 2007). Bu durumda okul öncesi öğretmenliği de diğer öğretmenlik branşları gibi, profesyonel meslek gruplarından birisidir.

İnsanlar, maddi kaygılar nedeniyle ya da mesleki çekicilikten dolayı okul öncesi öğretmenliğini seçmemektedir. Çünkü çocuklarla çalışmak sabır istemekte ve en az sevimli olanlar dahil başkalarının çocuklarıyla ilgilenmek için istekli olmak gerekmektedir. Okul öncesi öğretmeni olmak, en zorlayıcı durumlarda bile tamamıyla tatmin edici bir iştir (Colker, 2008). Yapılan çalışmalar ülkemizde öğretmen adaylarının %48 oranla bu mesleği sevdiği için öğretmenliği tercih ettiğini, okul öncesi öğretmenliği bölümünü tercih eden adayların %34.6, %57.5 ve %77 gibi değişen oranlarda üniversiteye başlamadan önceki ideal mesleklerinin de öğretmenlik olduğunu yani öğretmen olmak istediklerini, ayrıca öğretmen adaylarının %31.3'ü de iş garantisi ve çalışma koşulları nedeniyle okul öncesi öğretmenliğini tercih ettiklerini, %81.8'inin de okudukları bölümden memnun olduğunu, %86'sının öğretmen olarak çalıştığında başarılı ve verimli olacağını düşündüğünü, %84.1'inin KPSS olmasa bile öğretmen olarak çalışacağını göstermektedir. (Aslan ve Köksal Akyol, 2006; Aysu, 2007; Bursal, 2016; Çevik ve Yiğit, 2009). Okul öncesi öğretmenliğinin de birçok sorumluluğu bulunmaktadır. Çünkü eğitim verdiği çocuklar bağımsızlığını tam olarak kazanamamış, bir yetişkine ihtiyaç duyan bireylerdir. Okul öncesi öğretmenin, çocukların sevgi, şefkat, ilgi ve beslenme gibi temel ihtiyaçlarının farkında olarak öncelikle bu ihtiyaçlarını karşılaması ve yapacağı çalışmalarını çocukların gelişim seviyelerini dikkate alarak planlaması gerekmektedir (Zembar, 2007).

Yardımcı öğretmen teriminin tanımlanmasının her zaman karmaşık bir iş olduğu ve bu konuda birçok tartışmanın var olduğu görülmektedir. Yardımcı öğretmen dışında, öğrenim destekçisi, sınıf yardımcısı ve özel ihtiyaç yardımcısı gibi bir dizi başlık kullanılmaktadır. Yardımcı öğretmen

rolünün somut bir tanımının olmaması, okulların rolleri belirleme esnekliğini getirmektedir. Bu esneklik yardımcı öğretmenin uygun şekilde görevlendirmesine izin vermesine rağmen, iş tanımlanmasında ve yönetim tarafından farklı beklentilerin oluşmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler ve yardımcı öğretmenler arasındaki, öğrenme ve öğretme görev sınırının net olmadığı da belirtilmektedir (Basford, Butt ve Newton, 2017).

Yardımcı öğretmenler çocuklara veya ailelere doğrudan hizmet sağlayan okullarda çalışan kişilerdir. Yardımcı öğretmenler, öğretmenlerin veya diğer profesyonel çalışanların gözetimi altında; çocukların öğrenmesi için planlama, uygulama ve değerlendirme yapmakta, öğretim programının çocuklar üzerindeki etkililiğini değerlendirmektedirler (Pickett, 1999). Bir okul öncesi eğitim sınıfında yardımcı öğretmen genellikle sınıfta özel gereksinimli çocuk olduğu zaman bulunduğu belirtilmektedir. Fakat sınıfta özel gereksinimli bir çocuğun olup olmaması, yardımcı öğretmenin sınıfta bulunmasını etkileyen tek etmen değildir. Sınıftaki hem özel gereksinimli çocukların hem de tipik gelişim gösteren çocukların ihtiyaçları ne olursa olsun personel-çocuk oranı standartlarına uyulması gerekmektedir. Bu durum da yardımcı öğretmenlerin okul öncesi eğitim sınıflarında bulunmasının tek nedene bağlı olarak değil de her zaman sınıflarda bulunabileceğini göstermektedir (Sosinsky ve Gilliam, 2011).

Öğretmenlerin eğitimi ve öğretimi hakkında birçok şey bilinmesine rağmen, yardımcı öğretmenlerin eğitimi hakkında çok az bilgi bulunmaktadır. Yardımcı öğretmenler hakkında genel olarak bilinen şey öğretmenlerden daha düşük eğitim seviyesine sahip olduklarıdır (Sosinsky ve Gilliam, 2011; Finn ve Pannozzo, 2004). Yardımcı öğretmen, okul öncesi eğitim ortamlarında bir veya daha fazla öğretmene yardım sağlamaktadır. Yardımcı öğretmenlerin yerine getirecekleri görevler, rol beklentileri ve eğitimleriyle ilgili dünya genelinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Örnek olarak, son yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yardımcı öğretmenlerden çocuklara beceri öğretmeleri beklenmektedir. Finlandiya'da ise çocukların gelişimini desteklemesi ve öğrenmelerini yönlendirmek için uygun ortamın nasıl hazırlanacağıyla ilgili bilgileri edinmeleri için yardımcı öğretmenlere eğitim verildiği görülmektedir (Jones, Ratcliff, Sheehan ve Hunt, 2012). Ülkemizde ise resmi kurumlarda yardımcı öğretmenlik uygulaması bulunmamakta ve bazı özel kurumlar ise bu uygulamayı kendi işleyişleri doğrultusunda yapabilmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında farklı görev ve sorumlulukları bulunan personeller yer almaktadır. Okul müdürü, müdür yardımcısı, okul öncesi öğretmeni, rehber öğretmen, aşçı, temizlik görevlileri ve yardımcı öğretmen bunlar arasında gösterilebilir. İlgili literatür incelendiğinde, yardımcı öğretmenliğin rolü, sorumlulukları, görevleri ve diğer özellikleri hakkındaki bilgilerin net bir şekilde

belirlenmesi gerektiği görülmektedir. Öyle ki Yılmaz (2011); bir süre ABD’de yardımcı öğretmen olarak çalışan Türk bir katılımcıyla yaptığı çalışmada, katılımcının sınıflarda öğretmen ile yardımcı öğretmenin görev ve sorumlulukları arasında net bir sınır bulunmadığı, bu durumun da öğretmenle yardımcı öğretmen arasında rekabete ve çocukların davranışları konusunda karışıklığa sebebiyet verdiği görüşünde olduğunu ifade etmiştir. Köroğlu ve Göle (2020); ülke genelinde resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 748 öğretmenle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin %97.5’inin okul öncesi eğitim sınıflarında yardımcı öğretmenleri zorunlu bir ihtiyaç olarak gördüğünü belirtmiştir. Ancak ülkemizdeki özel okul öncesi kurumlarında yardımcı öğretmenlik uygulamaları çok fazla olmamakla birlikte, resmi okul öncesi eğitim kurumlarında kanunen zorunluluk bulunmamaktadır. Bundan dolayı okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı öğretmenlikle ilgili yapılan çalışmaların da az sayıda olduğu görülmektedir. Bu nedenle de makalede, yardımcı öğretmenlikle ilgili ülkemizde yapılabilecek olası çalışmalara ışık tutması ve böyle bir mesleğin okul öncesi eğitim kurumlarında hizmet vermesi durumunda, yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumlulukları, öğretmen ile yardımcı öğretmen arasındaki ilişki ve bunun eğitim ortamına etkileri, yardımcı öğretmenin eğitim düzeyi, öğretmen-çocuk oranı, yardımcı öğretmenin denetimi ve değerlendirilmesi konularında literatür ışığında bilgi verilmeye çalışılmıştır.

Yardımcı Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları

Geleneksel olarak, bir sınıfta iki öğretmen bulunduğu, eğitimcilerin pozisyonu lider öğretmen ve yardımcı öğretmen olarak belirlenmektedir. Yardımcı öğretmen, eğitim takımının önemli bir parçası olarak görülmektedir. Çocukların, öğrenme fırsatlarından en iyi şekilde faydalanmalarını sağlamak için lider öğretmenin yönetimi altında çalışmaktadır. Yardımcı öğretmenler çocukların desteklenmesi ve onların ihtiyaçlarına bağlı olarak farklı şekilde çalışmaktadır. Çocukların öğrenmesi ve davranışlarından sorumlu olan lider öğretmene bu konularda destek olmaktadır. Çocuklara öğretim desteği sağlayan bir yardımcı öğretmenin varlığı öğretmenlerin de rollerini değiştirmektedir. Bazı öğretmenler bu durumla karşılaştıklarını ve çocuklara gerekli olan kişisel yardımı sağlayamadıklarını belirtmektedir. Okul öncesi eğitimde; eğitim ve bakım ile bütünleşen bir program olmasından dolayı öğretmen ve öğretmen yardımcıları arasındaki rol ayrımının daha katı olduğu görülmektedir. Yardımcı öğretmenin günlük faaliyetler içerisinde çalışmaları, bir sınıftan diğer sınıfa büyük ölçüde değişebilmektedir. Bazı yardımcı öğretmen ve öğretmen arasında net bir iş bölümü varken, bazılarının yaptıkları görevler önemli ölçüde ortaklık göstermektedir (French ve Gerlanck, 1999; NAEYC, 2008b; New Zealand Government Ministry of Education, 2012; Shim, Hestenes ve Cassidy, 2004; WhitebookGomby, Bellm, Sakai ve Kipnis. 2009).

Literatür incelendiğinde, yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin bilgiler şu şekilde özetlenebilir (French ve Gerlanch, 1999; Michigan State Board of Education, 2017; NAEYC, 2008a; NAEYC, 2017a; NAEYC, 2017b; New York City Department of Education, 2016; New Zealand Government Ministry of Education, 2012; Oklahoma Child Care Services, 2018; Pickett, 1999; Puget Sound Educational Service District, 2007):

- Çocuklarla öğrenme faaliyetlerini yürütmek,
- Çocukların davranışlarını yönetmesi için stratejiler kullanarak lider öğretmene yardımcı olmak,
- Çocukların birbirleriyle çalışması ve birbirlerinden öğrenmesini teşvik etmek,
- Lider öğretmenin bir çocukla doğrudan çalışabilmesi için diğer çocuklarla ilgilenmek,
- Sabırlı olmaları ve öğretmenin istediği şekilde çocuklara eğitim vermek,
- Eğitim sürecinde ortaya çıkan boşlukları doldurmak,
- Bireysel ve küçük gruplara öğretmenler tarafından geliştirilen planları ve stratejileri uygulamak,
- Çocukların davranışları ve performansları ile ilgili bilgileri belgeleme ve öğretmenlerin gözetiminde çocukları değerlendirme çalışmalarına katılmak,
- Öğretmenin geliştirdiği davranış yönetimi ve disiplin ile ilgili yöntemleri uygulamak,
- Materyalleri hazırlamak ve öğrenme merkezini düzenlemek,
- Ailelerin, çocukların eğitimine katılması konusunda öğretmene yardımcı olmak,
- Öğretmen tarafından yapılan etkinlikler sırasında ve çocukların bağımsız etkinliklerinde çocukları gözlemlemek ve onlara yardımcı olmak,
- Öğretmenin yönlendirdiği eğitim sonrasında eğitimin devam etmesini sağlamak,
- Gerekli materyalleri hazırlayarak eğitim programını desteklemek,
- Büro ile ilgili işleri yapmak,
- Çocukları oyun salonu ve otobüs binme alanında izlemek,
- Çocukların gelişim düzeyini ve öğrenme gereksinimleri belirlenmesi için öğretmenlere değerlendirme konusunda yardımcı olmak,
- Öğretmenlerin hazırladığı oyun ve çocukların yaşına uygun etkinliklerle, çocukların sosyal ve iletişim becerilerinin, özgüvenin, yaratıcılığının gelişmesini kolaylaştırmak,
- Farklı gereksinimi olan çocukların eğitime katılmasını ve eğitiminin desteklenmesi için uygun ortamın hazırlanması konusunda öğretmene yardımcı olmak,

- Çocukların bireysel ve grup öğrenme deneyimlerinin planlanması için bilgilerin paylaşıldığı düzenli toplantılarla öğretmenle görüşmek,
- Gelişimsel olarak hazırlanan etkinliklere çocukların katılımını sağlamak için program uygulama ekibi tarafından alınan kararları uygulamak,
- Ailelerin, çocukların öğrenmelerine ve öğrenme ortamlarına katılımlarına yardımcı olmak ve toplumsal kaynaklara ve hizmetlere ulaşmaları için gerekli olan bilgiyi ve yardımı sağlamak,
- Gerekli durumlarda bireyselleştirilmiş aile hizmet planı ve bireyselleştirilmiş eğitim planı toplantılarına katılmak,
- Kıyafet çıkarma, vücut temizliği ve giyinme gibi konularda mahremiyet ilkeleri doğrultusunda yardıma ihtiyacı olan çocuklara yardım etmek,
- Yemeğine hazırlık ve yemek sırasında çocukları yalnız bırakmamak için öğretmenle aşamalı olarak çocukların yanında olmak,
- Otantik değerlendirme çalışmalarına katılarak portfolyo hazırlanmasında öğretmene yardımcı olmak,
- Oyuna katılma, oyunu sürdürme ve oyunu geliştirme konularında yardımcı olarak çocukların sosyal becerileri uygulamasını ve arkadaşlık kurmalarını desteklemek,
- Özel gereksinimli çocukların için uygulanacak öğretim yaklaşımlarının uygulanmasına öğretmen, özel eğitim öğretmeni ve yardımcı öğretmen bir ekip halinde çalışmak,
- Yardımcı öğretmenlerin yemek hazırlama ve masa silmek gibi öğretim dışı rolleri de bulunmaktadır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında belirtilen davranışlar yalnızca öğretmene ait değil yardımcı öğretmeni de kapsamaktadır. Yardımcı öğretmenlikle ilgili diğer bilgilerde de sınıf içerisinde sağlıklı bir işleyişin sağlanabilmesi için öğretmen ve yardımcı öğretmenin görev ve sorumluluklarının net bir şekilde ayrılması gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte öğretmen ve yardımcı öğretmenlerin eğitim ekibinin bir parçası olarak iş birliği içinde çalışmaları, iletişim ve ilişki kurma becerilerinde yeterli ve uzmanlaşmış olmaları, bu konularda mesleki gelişim eğitimleri almaları bu ekibin uyumlu bir şekilde çalışmasına katkı sağlayabilmektedir.

Köroğlu ve Göle (2020); okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri üzerine yaptıkları çalışmada, çocukların gelişimine ve güvenliğine uygun bir öğrenme ortamının oluşturulmasında, planlanan etkinliklerin uygulanmasında, öğrenme materyallerinin hazırlanmasında, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde, günlük rutinlerde öğretmene yardımcı olma, kıyafet çıkarma, beden temizliği ve

giyinme konusunda çocuklara yardımcı olma, yemeğe hazırlık ve yemek zamanlarında, uyku zamanında öğretmenle nöbetleşe şekilde çocukların yanında durma gibi eylemlerin öğretmenler tarafından yardımcı öğretmenlerin öncelikli görev ve sorumlulukları arasında görüldüğünü belirtmişlerdir.

Öğretmen ile Yardımcı Öğretmen Arasındaki İlişki ve Bunun Eğitim Ortamına Etkileri

Çocukların sınıftaki yetişkinlerle etkileşimini inceleyen araştırmalar, onların büyük kısmının önemli, etkili ilişkiler kurduğu ve katılım sağladığı kişinin öğretmen olduğunu belirtmektedir. Bu da sınıftaki etkili kişinin öğretmen olduğunun makul bir göstergesidir. Öğretmen-çocuk etkileşimi ve program kalitesi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, tek öğretmenli sınıflarla iki öğretmenli sınıflar arasındaki öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğine çok az odaklanmaktadır. İki öğretmenli sınıflardaki öğretmenler ve çocuklar arasında etkileşimlerin, öğretmenlerin farklı sorumlulukları ve ikinci bir öğretmenden (sınıf yönetimi ve programın planlaması açısından) alacakları desteklerden dolayı, tek öğretmenli sınıflara göre daha farklı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen-çocuk oranı aynı olsa da sınıfta başka bir öğretmenin olması, tek bir öğretmenin sunmakta zorlandığı pedagojik desteği ve olumlu ilişkiyi sağlayabilmektedir. Benzer şekilde, tamamlayıcı etkileşim davranışları sağlayan birden çok öğretmenin olması çocuğa fayda sağlamaktadır. Çünkü her ne kadar öğretmen sınıftaki tüm çocukların öğrenmesinden ve davranışlarında birinci öncelikli sorumlu olsa da çocuklar yalnızca yardımcı öğretmen tarafından desteklenmemekte sınıf öğretmeni ve yardımcı öğretmenle birlikte desteklenmektedir. Ayrıca yardımcı öğretmen; planlama ve gözden geçirme sürecine dahil olduğunda, öğretmenlerle düzenli olarak bir araya geldiklerinde, iyi uygulamaların paylaşılması için fırsatlar sağlandığında yardımcı öğretmenler ile öğretmen arasında güçlü çalışma ilişkileri geliştirilmektedir. Bu bağlamda öğretmen ve öğretmen yardımcısı arasında etkili bir iş birliği olduğu zaman hem yetişkinlerin hem de çocukların farklı bakış açıları kazanarak problemleri birlikte çözme konusunda faydalı olduğu görülmektedir (Ferguson, 2014; NAEYC, 2008a; Newzealand Governmen Ministry of Education, 2012; Ratcliff, Jones, Vaden, Sheen, Hunt., 2011; Shim, Hestenes ve Cassidy, 2004).

Özel gereksinimli çocuklara destek sağlamak için çalışan yardımcı öğretmenlerle ilgili yapılan araştırmalarda genellikle serbest zamana değinilmektedir. Serbest zaman saatleri, öğretmenlerin uygun ve ilgi çekici etkinlikler geliştirmelerini, zaman ve kaynakları etkili bir şekilde kullanmalarını ve çocukların bireysel amaç ve hedefleri ele almalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Kaliteli uygulama kriterleri arasında etkinliklerin önceden planlaması için uygun bir süre ayrılması da bulunmaktadır. Fakat planlama zamanında öğretmenler gözlemlendiğinde, zamanlarının çoğunu

eğitim ve öğretim için harcamak yerine materyal hazırlama gibi faaliyetlere harcadıkları görülmektedir (Grisham-Brown ve Pretti-Frontczak, 2003; Sosinsky ve Gilliam, 2011).

Yardımcı öğretmen ve öğretmen arasındaki ortaklık, en yüksek sınıf kalitesiyle ilişkilendirilmektedir. Yardımcı öğretmen ve öğretmen arasındaki takım çalışması veya koordinasyon, yardımcı öğretmenin öğretmen tarafından denetlenmesi sınıfta olumlu öğrenme ortamının oluşmasına ve bundan dolayı çocukların başarısına ve gelişimine olumlu olarak etki etmektedir. Öğretmenle iş birliği içinde çalışan yardımcı öğretmenler sınıflara değerli katkılarda bulunmaktadır. Öğretmenler öğrenme deneyimlerinin, süresini, amacını planlarken, aynı zamanda çocukların ilgilerini, yaşını, önceki bilgilerini ve yeteneklerini dikkate almaları gerekmektedir. Yardımcı öğretmenler, öğretmenlerin bu yaklaşımlarını desteklerken, bunlarla ilgili çeşitli stratejiler kullanmalarını önerebilmektedir. Bu stratejileri kullanırken öğrenmenin zenginleşmesi ve deneyimlerin artırılmasını sağlamaktadır (Department of Education of Training Queensland Government, 2015; Sosinsky ve Gilliam, 2011).

Yardımcı Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi

Resmi ve özel okulların çoğunda ve çocuk bakım merkezlerinde, öğretmen ve yardımcı öğretmenlerin eğitimi ve deneyimi alanlarında farklı işe alım kriterleri bulunmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin eğitim seviyelerinin ve deneyim düzeylerinin yüksek olması nedeniyle öğretmenlik uygulamalarında daha yetkin olması ve yardımcı öğretmenlerden daha doğru öğretmen davranışları sergilemesi beklenmektedir. Ancak yardımcı öğretmenlerin oldukça karmaşık görevleri yerine getirme yükümlülükleri olduğu ve bu görevleri yerine getirmek için belirli bir beceri ve eğitime ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Yardımcı öğretmen için gerekli olan eğitim düzeyi ülkeye, yaklaşıma ve kuruma göre farklılaşabilmektedir. Öyle ki kurumda çalışan bir yardımcı öğretmen lise eğitimine devam edebilmekte, lise diploması ya da lise diplomasıyla denkliği olan bir belgesi olması gerekmektedir (Butt ve Lowe, 2012; Oklahoma Department of Human Services Child Care Services, 2018; Shim, Hestenes ve Cassidy, 2004).

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yardımcı öğretmenlerin eğitim düzeylerine ilişkin uygulama örnekleri incelendiğinde görülüyor ki; Head Start Programı'nda yardımcı öğretmenin, en az çocuk gelişimci belgesi, lisans veya ön lisans programına ya da 2 yıl içinde tamamlayacağı bir çocuk gelişimi programına kayıtlı olması gerekmektedir. Michigan ve New Hampshire eyaletlerinde yardımcı öğretmenlerin erken çocukluk eğitimi veya çocuk gelişimi alanında ön lisans derecesine sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü ön lisans derecesi, okul öncesi eğitimde etkili ekip öğretmenleri olmak için eşit ve sistematik olarak hazırlayan resmi eğitim seçenekleri olarak görülmektedir. New

Jersey eyaletinde yardımcı öğretmenlerin tamamı lise diplomasına veya dengi bir sertifikaya sahip olmaları gerekmektedir. Bazı eyaletlerde yardımcı öğretmenlikte iş deneyimi de aranabilmektedir. Örneğin Arizona'da 12 aylık bir çalışma ya da birçok bakım merkezinde 12 ay boyunca gönüllü olarak hizmet verme gibi özellikler aramaktadır. Bunun yanında bazı eyaletler de yardımcı öğretmen eğitimi konusunda projeler geliştirmektedir. Örneğin Nebraska eyaletinde yardımcı öğretmenler için Project PARA isimli proje geliştirilmiştir. Bu proje yardımcı öğretmenlerin sınıf eğitimlerini etkili bir şekilde pekiştirmek için gerekli temel bilgi ve becerileri geliştirmeye yardımcı olacak web tabanlı bir eğitim programıdır. National Association for the Education of Young Children (Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği)'a göre yardımcı öğretmen en az lise diplomasına sahip olması ve aynı zamanda kurumda bulunan yardımcı öğretmenlerin yarısı çocuk gelişimi ön lisans diplomasına sahip olması gerekmektedir. Çocuk gelişimi ön lisans diplomasına sahip olmayan yardımcı öğretmenler, çocuk gelişimi ön lisans programına kayıt olması, aktif olarak eğitim görmesi gerekmekte veya eş değerinde bir programda devam etmesi gerekmektedir (Arizona Department of Health Services, 2010; Michigan State Board of Education, 2017; NAEYC, 2017b; Nebraska Department of Education, 2017; New Hampshire Department of Health and Human Services, 2017; New Jersey Department of Education, 2015; U.S. Department of Health and Human Services, 2019).

Yapılan araştırmalar gösteriyor ki; öğretmen ve yardımcı öğretmen arasındaki eğitim seviyesi farkı öğretim ve planlama görevlerini etkilemektedir. Öğretmenler; yardımcı öğretmenlerle aralarındaki eğitim seviyesinin az olmasının yardımcı öğretmenlerin görevlerinde önemli bir rol oynadığı belirtmektedir. Ancak tutarsızlığın en yüksek olduğu durum, öğretmenin lisans veya yüksek lisans derecesine sahip olması ve yardımcı öğretmenin lise diplomasına sahip olması olarak gösterilmektedir. Bu durumda öğretmenler; yardımcı öğretmenlerin öğretim görevlerinde daha az önemli rol oynadığını belirtmektedir (Bellm, Burton, Whitebook, Broatch ve Young, 2002).

Bu bağlamda yardımcı öğretmenler, çocuk gelişimi ve program kalitesinin değerlendirmesini sağlamak için programın değerlendirme işlemlerinin nasıl kullanılacağı konusunda gerekli olan eğitime sahip olması ve bunları sınıf uygulamalarını ve etkinlikleri uyarlamak için kullanması gerekmektedir. Özel gereksinimi olan çocukların ihtiyaçları ile ilgili bilgi ve beceri, aile merkezli uygulama, atipik gelişim ve yaygın sağlık sorunları, çocuk ve ailelerin ilgili yasalar altındaki hakları, bireysel eğitim planı ve bireysel aile hizmet planı ile ilgili rol ve sorumluluklar, katılımın desteklenmesi için stratejiler, bireysel ihtiyaçların karşılanmasını sağlayan programlar, materyaller ve uyarlama için stratejiler, sevk ve değerlendirme süreci, topluluk destekleri ve kaynakları konusunda gerekli mesleki eğitime sahip olması beklenmektedir (NAEYC, 2008a).

Öğretmen – Çocuk Oranı

ABD'nin Massachusetts eyaletinde her çocuk grubunun bir öğretmeni bulunmaktadır ve gruptaki çocuk sayısına uygun olacak şekilde yardımcı öğretmen niteliğini taşıyan bir personel de sınıfta bulunmaktadır. Yardımcı öğretmen niteliği taşımayan kişiler, stajyer öğrenciler, gönüller ve aileler sınıfta bulunan personel-çocuk oranına dahil edilmemektedir. New York eyaletinde ise 18 veya daha az çocuklardan oluşan sınıflarda bir öğretmen ve bir yardımcı öğretmen olması gerekmektedir (Massachusetts Board of Education, 2005; New York City Department of Education, 2016).

National Association for the Education of Young Children'da belirtilen öğretmen çocuk oranları şunlardır; 0-15 aylık çocukların olduğu sınıflarda en az 6 en fazla 8 çocuk bulunması gerekmektedir. Sınıfta 6 çocuk olduğunda 1 öğretmene 3 çocuk, 8 kişi olduğu zaman 1 öğretmene 4 çocuk şeklinde (1:3 ya da 1:4) bir dağılım olması gerektiği belirtilmektedir. 12-28 aylık çocukların olduğu sınıflarda en az 6 en fazla 12 çocuk bulunması gerekmektedir. Bu yaş grubu için sınıftaki çocuk sayısının 10 olmasına izin verilmektedir fakat en iyi uygulama oranını sağlamak için sınıfta ek bir yetişkinin bulunması önerilmektedir. Bu yaş grubu için sınıfta 12 çocuk bulunması durumunda oran 1:4 olarak belirtilmektedir. 21-36 aylık çocukların oldukları sınıflarda en az 8 en fazla 12 çocuk olması gerekmektedir. 30-48 aylık çocukların olduğu sınıflarda en az 12 en fazla 18 çocuk, 48-60 aylık çocukların olduğu sınıflarda en az 16 en fazla 20 çocuk, 60 ay ve üzeri çocukların olduğu sınıflarda en az 16 ve en fazla 20 çocuk olması gerekmektedir. Herhangi bir devlet anaokulunda ya da özel anaokulunda ise 5 yaş çocukların olduğu sınıflardaki çocuk sayısı en az 20 en fazla 24 olarak belirtilmektedir (NAEYC, 2017a).

Yardımcı Öğretmenin Denetimi ve Değerlendirilmesi

Yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının belirlenmesinin önemli olduğu kadar çalışmalarını denetlemek ve değerlendirmek de aynı derecede önem arz etmektedir. Eğitimciler genellikle yardımcı öğretmenlerin denetimini yaparken bir yönetici de yardımcı öğretmenlerin değerlendirilmesini üstlenmektedir. Yardımcı öğretmenin denetimini yapacak kişinin, bir takımın parçası olarak çalışma yeterliliğine ve öğretim ekibinin profesyonel bir parçası olma becerine sahip olması gerekmektedir. Güven, iletişim, rollerin kesin olarak belirli olması, yönlendirmenin net bir şekilde yapılması, hedeflerin paylaşılma ve geri bildirim bir öğretim ekibinde olması gereken özellikler arasında yer almaktadır. Öğretmenler, yardımcı öğretmenlerin denetlenmesi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayabilirler. Bu konu ile ilgili verilecek hizmet içi eğitimler yardımcı öğretmenlerin performansını arttırmak için faydalı olacaktır. Denetimden sorumlu olan kişi yardımcı öğretmenlerin danışmanıdır. Denetim sorumlusu, yardımcı öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını anlamalı ve gerekli durumlarda ek mesleki eğitim için yardımcı öğretmenlerin yanında

olmalı ve destek vermelidir. Öğretmenlerin ve yardımcı öğretmenlerin beceri, ilgi alanları, hobileri ve güçlü yanlarını ve bunlarla birlikte geliştirilmesi gereken alanlarını da birbirleriyle paylaşmaları için ortak bir zamana sahip olmaları faydalı olmaktadır. Yani öğretmenlerin, yardımcı öğretmenin görevlerinin belirlenmesi, planlama ve programı uygulama için denetleyici rolü üstlenmesi beklenmekte; yardımcı öğretmenlerin işe alınması ve işten çıkarılması gibi idari görevlerde yer alması beklenmemektedir. Ancak yönetici, yardımcı öğretmenlerin verimliliğini tam olarak göremeyebileceği için denetimden sorumlu olan kişi yani öğretmenler, değerlendirme konusunda yöneticiye yardımcı olmalıdır. Değerlendirme süreci ve araçları yardımcı öğretmenlik ile ilgili iş tanımına uygun şekilde geliştirilmeli ve yardımcı öğretmenlik pozisyonu için gereken yeterliliklere dayanmalıdır. Ayrıca değerlendirme süreci personelin performansları hakkında geri bildirim almaları ve buna bağlı olarak kariyer planlamaları yapmaları açısından faydalı olmaktadır (Connecticut State Department of Education, 2012).

Etkili denetimin önündeki engeller şu şeklide özetlenebilir (Virginia Department of Education, 2015);

- Yardımcı öğretmene yetersiz geri bildirim verilmesi ve bu geri bildirimlerin nesnel değil öznel olması.
- Yardımcı öğretmenin kurumsal bağlılık eksikliği.
- Öğretmenin ya da yardımcı öğretmenin denetleme konusundaki tutumlarının olumsuz olması.
- Rollerin farklı olmasına rağmen yardımcı öğretmenin veya öğretmenin rolünün eşit olduğu düşüncesine sahip olması roller arası çatışmaya neden olması.
- Etkili bir denetimi okulun örgütsel yapısının desteklememesi.

Yardımcı öğretmenlerin değerlendirmesinin amaçları şu şekilde özetlenebilir (Caruso ve Fawcett, 2006);

- Çocuklara verilen eğitim hizmetinin kalitesini arttırmak,
- Yeterlilikleri hakkında karar vermek,
- Programın hedeflere ulaşılmasını sağlamak,
- Gelişimlerini not etmek,
- Ödüllendirmek,
- Motive etmek,
- Öğretimlerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve
- Gelecek için hedefleri belirlemek.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Yardımcı öğretmenler, okul öncesi eğitim kurumlarında okul müdürü, müdür yardımcısı, okul öncesi öğretmeni, temizlik görevlisi ve diğer görevliler gibi çalışan, eğitim öğretim faaliyetlerinin tümünde öğretmene yardım eden bir personel olarak bulunmaktadır. Yardımcı öğretmenlikle ilgili olarak, ülkemizde henüz kamu kurumlarında bu uygulamanın yer almadığı, özel kurumlarda ise farklılıklar bulunmakla birlikte zaman zaman uygulandığı görülmektedir. Ancak diğer personelin görev ve sorumluluk tanımları yapılırken bu durumun yardımcı öğretmenler için geçerli olmadığı, farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Farklı ülkelerde de okul öncesi eğitimde yardımcı öğretmenin temel görev ve sorumluluklarında farklılıklar olduğu belirtilmektedir.

Literatür bilgisi ışığında bakıldığında; yardımcı öğretmenlerin eğitim düzeyinin, en az ortaöğretim veya ön lisans seviyesinde çocuk gelişimi olması gerektiği ya da çocuk gelişimi alanıyla ilgili sertifikaya sahip olmaları gerektiği görülmektedir. Ön lisans mezunu olmayan yardımcı öğretmenlerin, çalıştıkları süre içerisinde örgün ya da yaygın eğitim kapsamında çocuk gelişimi ön lisans programlarına kayıt olması ve aktif olarak devam etmesini, yardımcı öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini destekleme noktasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumlulukları, eğitim süreci, değerlendirme, aile katılımı, çocukların bakım ve ihtiyaçlarının karşılanması ve diğer işler olarak birkaç ana başlık altında toplanabilir. Görev ve sorumlukların tam olarak belirlenmesi, yardımcı öğretmenle okul öncesi öğretmenini ayıran sınırların çizilmesi, görev ve sorumluluk karmaşasının yaşanmaması için önemli görülmektedir. Görev ve sorumlulukların belirlenmesi yardımcı öğretmen ile okul öncesi öğretmenin birlikte daha verimli bir şekilde, bir ekip olarak çalışmasını sağlayabilir.

Yardımcı öğretmenin değerlendirilmesi okul yöneticileri tarafından yapılmakta ve okul öncesi öğretmenlerinin de görüşleri alınmaktadır. Değerlendirme sürecinde yardımcı öğretmenin başarılı olduğu alanların ve desteğe ihtiyaç duyduğu alanların belirlenerek desteklenmesi ve mesleki kariyerinin gelişimine katkı sağlanmalıdır.

İleri araştırmalara ilişkin olarak da ülkemizde yardımcı öğretmenlik uygulamasının yapıldığı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışanların konu ile ilgili görüş ve önerilerinin incelenmesini kapsayan nitel ve nicel çalışmalar önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Arizona Department of Health Services. (2010). *Bureau Of Child Care Licensing Arizona Administrative Code And Arizona Revised Statutes For Child Care Facilities*. <http://www.azdhs.gov/licensing/childcare-facilities/index.php>
- Aslan, D. ve Köksal Akyol, A. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2). s.51-60.
- Aysu, B. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. Ankara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Basford, E., Butt, G., & Newton, R. (2017). To what extent are teaching assistants really managed?: 'I was thrown in the deep end, really; I just had to more or less get on with it'. *School Leadership & Management*, 37(3), 288-310.
- Bellm, D., Burton, A., Whitebook, M., Broatch, L., & Young, M. P. (2002). *Inside the pre-K classroom: A study of staffing and stability in state-funded prekindergarten programs*. Center for the Child Care Workforce.
- Bursal, M. (2016). Temel Eğitim ve Ortaokul Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğin İdeal Meslekleri Olmasına Göre Karşılaştırmalı Profilleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Butt, R., & Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 207-219.
- Caruso, J. J., & Fawcett, M. T. (2006). *Supervision in early childhood education*. Teachers College Press.
- Cirhinlioğlu, Z. (1996). *Meslekler ve sosyoloji*. Gündoğan Yayınları.
- Colker, L. J. (2008). Twelve characteristics of effective early childhood teachers. *YC Young Children*, 63(2), 68.
- Connecticut State Department of Education. (2012). *Guidelines for Training Support Of Paraprofessionals Working With Students Birth to 21*. https://portal.ct.gov/-/media/SDE/Paraeducator/guidelines_paraprofessionals.pdf
- Çevik, O. & Yiğit, S. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin profillerini belirlenmesi -Amasya Üniversitesi örneği-. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. 33(1) 89-106.
- Department of Education of Training Queensland Government (2015). *A guide for teacher aides: Age-appropriate pedagogies for the early years of schooling*. <https://qed.qld.gov.au/earlychildhood/about/Documents/pdf/guide-for-teacher-aide.pdf>
- Ferguson, M. (2014). Teacher Aides: The Fine Art of Balance. *Kairaranga*, 15(2), 56- 63
- Finn, J. D., & Pannozzo, G. M. (2004). Classroom organization and student behavior in kindergarten. *The Journal of Educational Research*, 98(2), 79-92.
- French, N. K., & Gerlach, K. (1999). Topic# 2 Paraeducators and teachers: Shifting roles. *Teaching Exceptional Children*,
- Glenn, W. J., Moss, D. M., & Schwab, R. L. (Eds.). (2005). *Portrait of a profession: Teaching and teachers in the 21st century*. Greenwood Publishing Group.

- Grisham-Brown, J., Pretti-Frontczak, K. (2003). Using planning time to individualize instruction for preschoolers with special needs. *Journal of Early Intervention*, 26, 31–46.
- Gürkan, T. (2007). Öğretmen nitelikleri, görev ve sorumlulukları. *A. Oktay & Ö. P. Unutkan (Edt.) Okul öncesi eğitimde güncel konular*, 124-137.
- Jones, C. R., Ratcliff, N. J., Sheehan, H., & Hunt, G. H. (2012). An analysis of teachers' and paraeducators' roles and responsibilities with implications for professional development. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 19-24.
- Köroğlu A. Y. & Göle M.O., (2020). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yardımcı Öğretmenlerin Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5:1, 16-28, DOI: 10.37754/658124.2020.512
- Massachusetts Board of Education (2005). *Early Childhood Program Standards For Three and Four Year Olds*. https://www.mass.gov/files/documents/2018/12/20/ta_earlychildprogstan.pdf
- Michigan State Board of Education (2017). CLASSROOM REQUIREMENTS Section: Classroom Requirements GSRP Implementation Manual Revised. https://www.michigan.gov/documents/mde/Classroom_Requirements_August_2014_466777_7.pdf
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2008a). *Standard 6: Teachers A Guide to the NAEYC Early Childhood Program Standard and Related Accreditation Criteria*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/Standard%206_Teachers_2008_text.pdf
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2008b). NAEYC definitions related to teaching staff members. <http://www.naeyc.org/files/academy/file/DefinitionsOfTeachingStaff.pdf>
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2017a). *NAEYC Early Learning Standards and Accreditation Criteria & Guidance for Assessment*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/Standards%20and%20Accreditation%20Criteria%20%26%20Guidance%20for%20Assessment_Apri%202017_3.pdf
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2017b). *NAEYC Streamlined Accreditation Glossary of Terms*, <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/NAEYC%20Streamlined%20Accreditation%20Glossary%20of%20Terms.pdf>
- Nebraska Department of Education. (2017). *Approved Equivalency for Paraeducators in Early Childhood Programs Operated by Public Schools Districts or Educational Service Units* https://www.education.ne.gov/wp-content/uploads/2017/07/para_eq.pdf
- New Hampshire Department of Health and Human Services. (2017). *Child Care Program Teacher*. <https://www.nhes.nh.gov/elmi/products/licertocc/documents/ccpctea.pdf>
- New Jersey Department Of Education. (2015). *Preschool Program Implementation Guidelines* <https://www.nj.gov/education/ece/guide/impguidelines.pdf>
- New York City Department of Education (2016). *Pre-K for All Handbook 2016-17 for District Schools and Pre-K Centers*. <https://infohub.nyced.org/docs/default-source/default-document-library/pre-k-district-schools-pre-k-centers-handbook-2016-17.pdf>

- New Zealand Government Ministry of Education (2012). *The role of the teacher's aide* <https://parents.education.govt.nz/assets/Documents/Special-Education/The-role-of-the-teachers-aide.pdf>
- Oklahoma Child Care Services (2018). *Licensing requirements for child care centers*. <http://www.okdhs.org/OKDHS%20Publication%20Library/14-05.pdf>
- Pickett, A. L. (1999). Strengthening and supporting teacher/provider-paraeducator teams: Guidelines for paraeducator roles, supervision, and preparation. New York: National Resource Center for Paraprofessionals in Education and Related Services, Graduate Center, City University of New York. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440506.pdf>
- Puget Sound Educational Service District (2007). *Paraeducator handbook*. <http://www.paraeducator.com/resources/parahandbook.pdf>
- Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Vaden, S. R., Sheen, H., & Hunt, G. H. (2011). Paraprofessionals in early childhood classrooms: an examination of duties and expectations. *Early Years*, 31(2), 163-179.
- Shim, J., Hestenes, L., & Cassidy, D. (2004). Teacher structure and child care quality in preschool classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(2), 143-157.
- Sosinsky, L. S., & Gilliam, W. S. (2011). Assistant teachers in prekindergarten programs: What roles do lead teachers feel assistants play in classroom management and teaching?. *Early Education & Development*, 22(4), 676-706.
- U.S. Department of Health and Human Services (2019). Head Start Policy & Regulations, Sec. 648A Staff Qualifications and Development. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/policy/head-start-act/sec-648a-staff-qualifications-development>
- Virginia Department of Education, (2005). *The virginia paraprofessional guide to supervision and collaboration with paraprofessionals: a partnership*. https://vcuantismcenter.org/documents/va_doe_para_guide.pdf
- Whitebook, M., Gombay, D., Bellm, D., Sakai, L., & Kipnis, F. (2009). Preparing Teachers of Young Children: The Current State of Knowledge, and a Blueprint for the Future. Part I: Teacher Preparation and Professional Development in Grades K-12 and in Early Care and Education: Differences and Similarities, and Implications for Research Preparing. *Center for the Study of Child Care Employment, University of California at Berkeley*.
- Wueste, D. E. (Ed.). (1994). *Professional ethics and social responsibility*. Rowman & Littlefield.
- Yılmaz, A. (2011). Reconstructing Teacher Identity: Experiences of a Turkish Teacher Aide in an American Preschool Classroom. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 19(3). 733-742.
- Zembat, R. (2007). Okul öncesi eğitimde nitelik. *A. Oktay & ÖP Unutkan (Edt.) Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa.



Yürüme döneminde küçük konuşmacılar: Gelişimsel bir bakış

Little talkers in toddlerhood: A developmental perspective

Ayşe Belgin Aksoy¹, Merve Aksoy²

Makale Geçmişi

Geliş : 2 Ocak 2020

Düzeltilme : 17 Mart 2020

Kabul : 18 Mart 2020

Makale Türü

Derleme Makale

Article History

Received : 2 January 2020

Revised : 17 March 2020

Accepted : 18 March 2020

Article Type

Review Article

Öz: Bu çalışmada, alanyazında yeni yürüyen dönemde dil gelişimine ilişkin kuramsal bilgilerin güncel araştırmalarla birlikte incelenmesinin gerekliliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Yaşamın önemli dönemlerinden biri olan yeni yürüyen dönemi bebeklik ile okul öncesi dönem arasındaki geçiş sürecidir ve bu dönemde dil gelişiminde hızlı bir performans sergilenmektedir. Ses çıkarma, ses taklitleri, hece tekrarları ve ilk sözcüğün söylenmesi gibi evrensel bir dil edinim dizisi yeni yürüyen dönemde gerçekleşmektedir. Bu çalışmada, güncel ulusal ve uluslararası araştırmalar ışığında yeni yürüyen dönemde dil gelişimi ve basamakları, yeni yürüyen dönemde dil gelişimini etkileyen faktörler, dil gelişimini desteklemede neler yapılması gerektiği konuları ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil gelişimi, Yeni yürüyen çocuk, Çocuk gelişimi

Abstract: In this study, it is aimed to reveal the necessity of analyzing the theoretical information about language development in the toddlerhood in the literature together with current researches. One of the important periods of life, toddlerhood is the transition between infancy and preschool period and there is a rapid performance in language development. A universal series of language acquisition, such as sound extraction, sound imitations, syllable repetitions, and the first word being spoken, take place during toddlerhood. In this study, language development and its steps in toddlerhood, factors affecting language development in toddlerhood, what needs to be done to support the language development are discussed and a review is made in the light of current international and national studies.

Keywords: Language development, Toddlerhood, Child development

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202041211

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, aksoya@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2675-855X

²Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mervekarakasakoy@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0143-2935

Atf için/To cite this article:

Aksoy, A. B. & Aksoy, M. (2020). Yürüme döneminde küçük konuşmacılar: Gelişimsel bir bakış. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 239-259. doi: <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041211>

SUMMARY

Introduction

A rapid development is performed for all developmental areas in toddlerhood. In language development, a universal series of language acquisition such as making sound, sound imitations, syllable repetitions, and the first word being spoken take place during toddlerhood period (Bredenkamp, 2015; Santrock, 2016). Awareness of language skills in the early period is important to support the language development of babies and children correctly and appropriately, as well as to make the developmental follow-up of the child by being aware of the language skills. When the literature is examined, no study has been found that examines language development knowledge in the light of current researches and examines how the literature and the researches support and overlap each other. In this direction, the aim of the study is to reveal the necessity of analyzing the theoretical information about language development in the toddlerhood together with current researches.

Method

The following steps were followed in the determination of the articles reviewed in the study:

- 15 Database, with intersection of databases that are determined by TÜBİTAK National Metrology Institute based on IHS Standard Database and databases accessible from Gazi University Library (Academic Search Complete, Annual Reviews, BMJ, Cambridge University Press, Cocrane Library, Dynamed, Ebsco, Science direct, Eric, Medline, Oxford Journals Online, Scopus, Taylor&Francis, Web of Science, Wiley) were determined
- In addition to these databases, Dergipark Academic database has been added as it provides access to various and Turkish sources.
- The scans were conducted in February 2019 with the words “Toddlers language development, Babies language development, Yeni yürüyen dil gelişimi, Bebek dil gelişimi”.
- 42 international and national studies, which were open to access and published between January 2014 and December 2018, were examined.

Results

Language Development Process in Toddlerhood

Weitzman and Greenberg (2012) described the early language development process as an explorer from birth to eight months, during which time the baby cries, laughs, makes noises and cannot yet send a message to someone else. Eight months to thirteen months, the communicator, where the baby makes eye contact,

facial expressions, gestures and voices and gives messages with purpose. Between twelve months and eighteen months, the user of the first word, during this time when the baby decodes the language and uses single words. From eighteen months to twenty-four months, he is unifying, and in this process s/he begins to unite words, and thinks s/he can chat with me now. Between the ages of two and three, he is the founder of early sentences, from two-word sentences to five-word sentences and they have short conversations. Between the ages of three and five, he is the founder of advanced sentences, they form long and complex sentences. In this early stage, language development is affected by environmental and biological factors.

Factors Affecting Language Development in Toddlerhood

Alhammedi (2017) stated that the majority of the factors affecting language development are environmental and then biological, and finally, some developmental disorders and delays affect language development. Chomsky, on the other hand, asserts that people are biologically equipped to learn languages and in a certain way with the language acquisition theory, which he describes as an innate ability (Trawick Smith, 2017). Language development skills of children of low-income and low-education families are negatively affected (Justice et al., 2019; Muluk, Bayoğlu & Anlar, 2016; Robets et al., 2018; Ahn & Yoo, 2016). It has been determined that having an older sibling enables children to have more vocabulary (Bridges & Hoff, 2014). Preterm labor has also been shown to affect negatively language skills of children in toddlerhood (Lowe et al., 2019; Marchman, Adams, Loi, Fernald and Feldman, 2016; Brosch-Fohraheim, Fuiko, Marschik & Resch, 2019). In the studies conducted during the toddlerhood, it was found that humanity affects language development in favor of girls (Gudmundsson, 2015; Stangeland, Lundetrae & Reikeras, 2018).

Supporting Language Development in Toddlerhood

During infancy, adults should respond with words by speaking to babies who is crying and chirp, so that the baby is encouraged to try out the sounds that will turn into first words and gain experience for speaking. It is necessary to develop and interpret common attention with the child, so that the child learns words faster and early language acquisition is supported (Berk, 2013a). According to Nash, Lowe and Leah (2012), when doing something with the baby, the adult's naming the work, explaining it in words, face-to-face when communicating with the baby, and playing short games with words that are important to support the language development of baby.

Conclusion and Suggestions

Language development is an important part of the whole development and learning process starting from birth, showing rapid development in the toddlerhood (Santrock, 2016). Many biological and environmental factors affecting language development have been revealed in the literature and researches conducted during the toddlerhood. These factors include brain development, the interaction of individuals in the family with the child, the quality of the interaction, the family's socio-economic level, educational status, having a big sibling, the gender of the child, premature birth and timely birth. However, studies related to language development in this period Turkey is quite limited. In the future, in the toddlerhood that is sensitive to

language development, there is a need for in-depth researches that will reveal the language development of children more clearly and in line with the literature knowledge.

GİRİŞ

Yaşamın en önemli dönemlerinden biri olarak ifade edilen erken çocukluk döneminde yer alan yeni yürüyen dönemi, bebeklikten okul öncesi döneme geçiş sürecini oluşturmaktadır. Yeni yürüyen dönemi Berk'e göre (2013a) 12 ile 24 ay arasındaki çocukları kapsarken, Trawick- Smith'e (2017) göre 18-36 ay arası çocukları kapsamaktadır. Hayata iyi bir başlangıç yapabilmek için bu dönemin de erken çocukluğun diğer dönemleri gibi her yönden nitelikli geçmesi gerekmektedir (Berk, 2013a). Yeni yürüyen döneminde tüm gelişim alanları açısından hızlı bir performans sergilenmektedir. Dil gelişiminde de ses çıkarma, ses taklitleri, hece tekrarları ve ilk sözcüğün söylenmesi gibi evrensel bir dil edinim dizisi yeni yürüyen dönemde gerçekleşmektedir (Bredenkamp, 2015; Santrock, 2016).

İstimli sembollerin ve kelimelerin kazanılması, kaydedilmesi ve kurallara uygun bir şekilde kullanılması olarak tanımlanan ve karmaşık bir iletişim sistemi olan dil, yaşamın ilk yıllarında yaşanan bilişsel ve algısal beceriler ile gelişmektedir (Aksoy & Baran, 2017; Berk, 2013b). İlk yıllarda yaşanan bu gelişimde çocuk "aaaa" gibi çıkardığı seslerden "Ben büyüyünce pilot olmak istiyorum" cümlesine doğru bir değişim ve gelişim gösterir (Weitzman ve Greenberg, 2012). Dil gelişim sürecinde, jest dili, alıcı dil, ifade edici dil, sözel iletişim, sözel olmayan iletişim, monolog, telegrafik konuşma gibi kavramlar yer almaktadır. Jest dili, çocuğun duygu ve düşünceleri açıklamak için kafa sallama, kolları açma, elleri kaldırma gibi bir takım içgüdüsel ve iradeli hareketleri içermektedir (Ünüvar, 2018). Alıcı dil ise, konuşmaya başlamadan önce bebeğin sözcükleri ve dili anlama becerisidir (Aral ve Doğan Keskin, 2016; Trawick – Smith, 2017). Alıcı dil kapsamında bebekler konuşulanları anlayarak, sesler ile tepki verme, kendisine söyleneni anlayarak buna uygun davranma şeklinde davranışlar gösterirler (Karaaslan, Beyazıt ve Bütün Ayhan, 2015). İfade edici dilde, çeşitli seslerin üretilmesi ile sözcükler ve cümleler oluşturulmaya başlanır ve dil kurallarına uygun bir şekilde kullanılır. Birey ifade edici dil kapsamında artık kendini anlatabilir. Çocukların ifade edici dilinin gelişmesi için alıcı dilinin gelişmiş olması gerekmektedir (Berk, 2013). Alıcı dil ile ifade edici dil birleşimi kelime haznesini oluşturur (Bredenkamp, 2015). Conway ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada, 24 aylık 200 bebeğin alıcı ve ifade edici dil becerilerinin içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları ile ilişkili olup olmadığını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, alıcı dil puanı düşük olan bebeklerin içselleştirme davranışlarının az olduğu, dışsallaştırma davranışlarının ise fazla olduğu görülmüştür. İfade edici dil puanlarının içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları ile ilişkisi bulunamamıştır. Sözel iletişim, duygu ve düşünceleri, yaşantıları sözlü şekilde ifade etmedir, ve bu anlamda konuşma, yazı yazma, kitap okuma gibi yöntemler sözel iletişimin içerisinde yer almaktadır. Sözel olmayan iletişimde ise jest ve mimikler, vücut hareketleri, yüz ifadeleri, ses tonu, göz teması gibi çeşitli yollar ile iletişim kurulmaktadır. Sözel olmayan iletişim, sözlü iletişim ile birlikte

kullanılabileceği gibi yalnız başına ayrı bir iletişim biçimi de olabilir (Aksoy & Baran, 2017). Çocuğun tek başına yüksek sesle düşünüyormuş gibi konuşması ise monologdur. Bu durumda kullanılan dil iletişim amaçlı değildir, fakat çocuğun içinde bulunduğu ortamda haz alarak oynadığını göstermektedir ve doğal bir süreçtir (Yazıcı, 2018). Dilin gelişim sürecinde iki kelime dönemi olarak ifade edilen konuşmalar ise telgraf konuşmalar olarak adlandırılmaktadır. Çocuklar iki kelimeyi yan yana getirerek bir şey anlatmaya çalışmaktadır. Annesinden su istemek için bir çocuğun “anne su” diyerek iki kelimeye bir araya getirmesidir (Berk, 2013b; Yazıcı, 2018).

Dil gelişimine ilişkin yapılan araştırmalarda dilin nasıl öğrenildiğine yönelik kuramsal görüşler yer almaktadır. Bu kuramsal görüşler arasındaki farklılıkların en temelinde çocukların dil gelişimlerinin çevresel ve kalıtsal özelliklerden ne kadar etkilendiği yer almaktadır. Davranışçı kuram, bebeğin çevresinde konuşulanları taklit etmesi ve yetişkinlerin ödüllendirmelerle bebeğin çıkardığı sesleri desteklemelerinin dil kazanımında önemli olduğu üstünde durmaktadır (Karacan, 2000). Skinner (1957), dilin diğer davranışlar gibi edimsel koşullanma ile öğrenildiğini ileri sürmüştür (akt. Berk, 2013a). Davranışçı kuramı destekleyen bir diğer kişi olan Bloom’a göre (1997) çocuğun amacı dili ilk kullanmaya başladığı andan itibaren iletişim kurmak ve aklındaki düşünceleri paylaşmaktır. Bunun yanı sıra çocuk kendisine yardımcı olacak yeni sözcükleri de öğrenir (akt. Bee & Boyd, 2009). Ayrıca, McCune (1995) ve Shore’a göre (1986) çocuklar, -mış gibi yapma oyunlarını yaşamlarının erken dönemlerinde gösterirler ve çeşitli jestleri sıralı bir şekilde kullanırlar. Böylece konuşmalarında iki ya da üç kelimelik cümleleri de erken yaşlar itibarıyla kullanmaya başlarlar (akt. Bee & Boyd, 2009). Chomsky ve Lenneberg dil gelişimini biyolojik temellere dayandırmışlar ve çevrenin dil gelişimi üzerindeki etkisini de göz ardı etmemişlerdir. Biyolojik (Doğuşancı-Doğacı) kuramda, bebeğin doğuştan getirdiği yeteneklerinden ve dil edinimi bakımından programlanmış olduğundan bahsedilmektedir. Dilin öğrenilmesinde kritik dönemlerin olduğu belirtilmiş, bilişsel gelişimin ve olgunlaşmanın dil gelişiminde en önemli faktörler olduğu vurgulanmıştır (Berk, 2013b; Passer & Smith, 2008; Vauclair ve Cochet, 2013). Biyolojik kuramcı olan Slobin’e göre (1985) bebeklerin doğuştan çevreye bakınma kuralları gibi çevreyi dinleme kuralları da vardır. Bu kurallar sayesinde bebekler duydukları seslerdeki belirli ses ve hecelere odaklanır, ses ritmine dikkat eder, annesinin dili gibi belirli bir örüntüdeki konuşmayı tercih ederler (akt. Bee ve Boyd, 2009). Sosyal etkileşim kuramında, çocuğun içerisinde bulunduğu, dili öğrendiği sosyal ve kültürel ortamdan etkilendiği, doğrudan taklit ve model almanın dil gelişimi ile ilişkilendirildiği belirtilmektedir (Berk, 2013a; Karacan, 2000). Doğuştan gelen dilsel bilgi işleme kapasitesi bebek beyni donanımında yer alır, bebek bu dilsel girdi ile yola çıkar ve bu bilgiler daha sonra öğrenilen yeni bilgiler ve şemalar ile işlenir. Böylece dili anlama ve yaratma ile ilgili kurallar oluşur (Bee ve Boyd, 2009). Çocukların kullandığı kelimeler kendilerine özgü anlamlar içerdiğinden, erken dil becerileri yetişkinlerin

dilinden farklıdır. Bir kelime geniş anlamda kullanılabilir, kurdukları cümlelerde özne ve yüklem olmayabilir (Weitzman ve Greenberg, 2012; Potter, Fourakis, Morin-Lessard, Byers-Heinlein ve Lew-Williams, 2019). Erken dönemde dil becerilerinin farkında olunması, bebeklerin ve çocukların dil gelişimini doğru ve uygun şekilde desteklemek, ayrıca bebeğin ve çocuğun hangi döneminde dil becerisinin nasıl olacağına farkında olarak çocuğun gelişimsel takibini yapmak adına önemlidir. Alanyazın incelendiğinde erken çocukluk dönemlerinde dil gelişimine ilişkin derleme çalışmaları yer almaktadır (Çiçek, 2002; Dağabakan ve Dağabakan, 2007; Karacan, 2000; Temizyürek, 2008; Yapıcı, 2004), ancak bu çalışmalar arasında alanyazında yer alan yeni yürüyen dönemde dil gelişimi bilgilerini güncel araştırmalar ışığında ele alarak inceleyen çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı alanyazında yeni yürüyen dönemde dil gelişimine ilişkin kuramsal bilgilerin güncel araştırmalarla birlikte incelenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Yeni yürüyen dönemde dil gelişimi nasıldır?
- Yeni yürüyen dönemde dil gelişimini etkileyen faktörler nelerdir?
- Yeni yürüyen dönemde dil gelişimi nasıl desteklenir?

YÖNTEM

Bu çalışma, yeni yürüyen dönemde dil gelişimine ilişkin kuramsal bilgiler ile araştırmaların birlikte incelenmesini ortaya koymak amacıyla yapılmış bir derleme çalışmasıdır. Bu kapsamda, TÜBİTAK Ulusal Metroloji Enstitüsü'nün IHS Standart Veri Tabanını baz alarak belirlediği veri tabanları ile Gazi Üniversitesi kütüphanesinden erişime açık veri tabanlarının kesişimi ile 15 veri tabanı (Academic Search Complete, Annual Reviews, BMJ Dergi koleksiyonu, Cambridge University Press, Cochrane Library, Dynamed, Ebsco, Science direct, Eric, Medline, Oxford Journals Online, Scopus, Taylor&Francis, Web of Science, Wiley) belirlenmiştir. Bu veri tabanlarının yanında çeşitli ve Türkçe kaynaklara erişim sağlama sebebi ile Dergipark Akademik veri tabanı da eklenmiştir. Taramalar 2019 yılının Şubat ayında "Toddlers language development, Babies language development, Yenyürüyen dil gelişimi, Bebek dil gelişimi" kelime grupları ile yapılmıştır. Yapılan taramalarda erişime açık, son beş yılı kapsayan Ocak 2014 - Aralık 2018 tarihleri arasında yayınlanmış, özel eğitim alanı dışında kalan 42 uluslararası ve ulusal çalışma (Ek 1) incelenmiştir. İncelenen 42 çalışmanın, % 19'una giriş ve yeni yürüyen dil gelişim sürecinde, %62'sine dil gelişimini etkileyen faktörler, % 19'una dil gelişimini destekleme bölümünde yer verilmiştir. Bu çalışmalar Ek 1'de sunulduğundan kaynakça bölümünde yinelenmemiştir.

BULGULAR

Yeni Yürüyen Döneminde Dil Gelişim Süreci

Doğum ile birlikte konuşma davranışının bazı yönleri için hazır olan bebekler, göz kontağı ile iletişim kurarlar, uzağa bakarak iletişimi bitirirler. Üç ile dördüncü aylarda yetişkin ile aynı yöne bakmayı öğrenirler ve on ile on birinci ayda bu durum artarak devam eder. Bakım veren ve bebeğin aynı olaya ya da nesneye yöneldiği durumlar ise ortak dikkat olarak tanımlanır. Bakım veren kişinin bu olay ya da nesneyi adlandırması erken dil gelişimine katkı sağlar. Ortak dikkat sürecine katılan bebeklerin dikkatinin daha uzun olduğu, dili daha çok kavradıkları, anlamlı kelimeleri ve jestleri erken ürettikleri, iki yaşına doğru daha hızlı kelime gelişimi gösterdikleri görülmüştür (Berk, 2013a; Weitzman ve Greenberg, 2012). Bebekler henüz ilk kelimelerini söylemeden önce, çevrelerinde konuşulan dili dikkatli bir şekilde dinler, anlar, konuşmaya ilişkin sesler çıkarır ve ilerleme gösterirler (Berk, 2013a). İlk birkaç ayda harflerin seslerine dikkat eder ve aralarındaki farkı kavrarlar. Birkaç ay daha sonra ise hece ve kelimeleri net bir şekilde ayırt edebilir, konuşan kişinin ağız hareketleri ile çıkan seslerin birbiri ile uyumlu olduğunu fark ederler (Bee ve Boyd, 2009; Cavalheiro, Lamônica, Vasconcellos Hage ve Maximino, 2019). Psikodilbilimciler, bebeklik ve yeni yürüyen döneminde dil gelişim sürecini alıcı iletişim ve üretken iletişim olarak sınıflandırmıştır. Alıcı iletişimde, bebeklerin konuşmadan çok daha önce dili anlamaya başladıkları, doğduklarında dili diğer seslerden ayırt edebilmeleri anlamına gelen konuşma algısı ile doğdukları bilinmektedir (Trawick – Smith, 2017). Jusczyk ve Hohne (1997), sekiz aylık bebekler ile yaptıkları çalışmada bebeklere çok alışık olmadıkları piton, guguk kuşu gibi kelimelerin yer aldığı hikayeler dinletmişlerdir. İki hafta sonra bebekler, hikayede duydukları yeni kelimelerin yer aldığı bir liste ve hiç duymadıkları kelimelerin yer aldığı ikinci bir liste ile test edilmiştir. Bebeklerin hikayede duydukları kelimelerin yer aldığı listeyi daha uzun süre dinledikleri ortaya çıkmıştır (akt. Santrock, 2016). Bebekler ve yeni yürüyenlerle konuşulmasını, bazı yetişkinler bebekler karşılık vermediği için anlamsız olarak düşünürler. Ancak hayatın ilk anından itibaren bebekler iletişim kurmaya çalıştıklarından yetişkinin bebek ile konuşması önemlidir. Yetişkinler bebekler ile konuşurken birbirleri ile konuştuklarından daha farklı konuşurlar ve ses tonları daha yüksektir. Bu ses tonu ile konuşma bebek dili olarak adlandırılır ve bebekler bu dilden hoşlanırlar (Bredenkamp, 2015). Bebeklerin yetişkinleri dinlediği ve konuşmaya benzer sesler çıkardığı bu dönemde, yetişkinler bebeklere yardım etmede zorlansalar bile bu sürece duyarlı olmalıdır (Berk, 2013b).

Bir yaşın ikinci yarısında ise bebekler, kelimelerin ne anlama geldiğini anlarlar ve kelimeleri bir elektrik süpürgesi gibi çekerek hızlı bir şekilde öğrenirler. Bebeklerin önce algısal becerileri gelişir

ardından ses çıkarma becerileri gelişir (Bee ve Boyd, 2009). Büyümeyle birlikte bebekler, bazı sesler çıkarıp jestler ile iletişim kurarlar. Jestlerin yanına kelimeler eklenince sözel mesajları zenginleşir. Kelime ve jest birlikteliğinden sonra ise jestler giderek azalır ve yerini sadece kelimelere bırakır (Berk, 2013b). Yaşamın ilk aylarında cıvıldağa başlar ve “ooo” gibi sesli harfler çıkarılır. Altı ay civarında başlayan agulama/ babıldama döneminde ise cıvıldağa sessiz harflerde eklenerek bebekler “babababa, nananana” gibi tekrar eden sesler çıkarırlar. Bu sesler ilk çıkarılmaya başladığında hepsi duydukları dilin tonlama örüntüsünde olmasa da on ay civarında ses repertuarı sadece dinledikleri seslerden oluşan bir grup haline gelir. Bates (1987) bu dönemi sözcüklerden önce ses tonunu öğrenme olarak adlandırmıştır (Bee ve Boyd, 2009; Berk, 2013b; McAfee ve Leong, 2011; Passer ve Smith, 2008; Santrock, 2016; Trawick- Smith, 2017).

Bebekler kelimelerin anlamlarını söylemeye başlamadan önce bilirler. Beş aylık bebekler kendi isimleri söylendiğinde ayırt edebilirler. 9 ile 10 aylık bebekler basit talimatları anlar, bu dönemde bebek artık iletişimi anlıyor ve dünya ile iletişime geçmeyi tasarlıyor gibidir. 8 ile 18 aylar arasında ilk kelimeler söylenmeye başlar (Bee ve Boyd, 2009). İlk kelimeler söylendiğinde bazen çocuklar bu kelimeleri çok sınırlı kullanırlar. Örneğin ayı kelimesini sadece oyuncak ayısı için kullanabilir. Bu durum kapsam darlığı hatası olarak isimlendirilir. Tam tersi bir durumda ise bir çocuk araba kelimesini otomobil, tren, kamyon gibi tüm taşıtların yerine kullanabilir. Bu durum ise kapsam genişliği hatasıdır (Berk, 2013b). Bir yaşını geçen bebekler ortalama olarak 50 kelimeyi anlar ve bir buçuk yaşına kadar anladığı kelimeleri söyleyemeyebilirler. Söylenen ilk kelimeler genellikle bebeğin çevresindeki önemli kişilerin, tanıdığı hayvanların, oyuncaklarının, kitaplarında resmi yer alan nesnelerin, yiyeceklerin, vücudundaki organların, üzerine giydiği kıyafetlerin, evdeki eşyaların, selamlama sözcüklerinin isimleridir. Bir buçuk yaşında ortalama 50 kelime konuşan bir çocuk iki yaşına geldiğinde konuştuğu kelime sayısı 200-300'e ulaşmaktadır (Bee ve Boyd, 2009; Berk, 2013b; Santrock, 2016; Trawick- Smith, 2017). Lany (2018) tarafından, 17 ve 30 aylık çocuklar ile yapılan çalışmada, 17 aylık çocuklarda sözcüksel işlem etkinliği iyi olanların kelime öğrenme becerilerinin iyi olduğu, 30 aylık çocuklarda ise sözcüksel işlem etkinliğine bakmaksızın iyi düzeyde yeni kelimeler öğrendikleri görülmüştür.

18 ile 24 ay arasında ise iki kelimeyi birleştirerek ilk cümleler kurulmaya başlanır. Bu iki kelimelik kısa ve öz sözcüklerin yer aldığı ve dilbilgisel işaretlerin olmadığı cümleler telgraf konuşma olarak isimlendirilir. İki sözcüklü konuşmalar, tanımlama (kediye bak), yer belirleme (bardak orada), tekrarlama (çok süt), olumsuzluk (köpek değil), sahiplik (benim arabam), nitelendirme (büyük kitap), eylemi yapan kişi (baba yürü), eylem - doğrudan nesne (sana vur), eylem-dolaylı nesne (anneye ver), eylem-aracı (kes bıçak), soru (kalem nerede) şeklinde anlam zenginliğine sahiptir. (Berk, 2013b;

Santrock, 2016; Trawick- Smith, 2017). Yeni yürüyen çocukların bir kelimeyi tanıyıp isimlendirdiğinde gerçekte kelimeye ilişkin ne bildiğini öğrenmeyi amaçlayan bir çalışmada, çocuklara tipik (olağan) renklerle ilişkili nesne çiftleri gösterilmiştir. Bazı denemelerde nesnelere tipik olarak renklendirilmiş (örneğin, benek desenli inek ve pembe domuz); renklerin değiştirildiği diğer denemelerde ise renkler tam tersi şekilde değiştirilmiştir (örneğin, pembe inek ve benek desenli domuz). Her denemede, küçük çocuklar hedef bir nesne bulmaya yönlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, tipik renkli çiftlerde, değiştirilmiş renkleri olan çiftlere göre daha başarılı olmuşlardır ve daha doğru yanıtlar vermişlerdir (Perry ve Saffran, 2017). Yeni yürüyenlerin içinde buldukları yaş aralığı arttıkça fiil kullanımından daha karmaşık kullanımlara (sıfat, soru kelimeleri, zaman ifadeleri, bağlaçlar, yardımcı fiiller, yer bildiren ifadeler) geçtikleri görülmüştür (Bleses, Vach ve Dale, 2018).

Weitzman ve Greenberg (2012), erken dönemdeki dil gelişim sürecini, doğumdan sekiz aylık sürece kadar keşifçi olarak tanımlamıştır, bu süreçte bebek ağlar, güler, ses çıkarır ne istediğini anlatmak için henüz başka birine mesaj gönderemez. Sekiz aydan on üç aya kadar iletişimcidir, burada bebek göz kontağı kurar, yüz ifadeleri, jestleri ve çıkardığı sesler ile ben seninle konuşuyorum der ve amacı olan mesajlar verir. On iki ay ile on sekiz ay arasında ise ilk kelimeler kullanıcısıdır, bu süreçte bebek dilin kodunu çözmüştür ve tek kelimeler kullanır. On sekiz aydan yirmi dört aya kadar ise birleştiricidir, bu süreçte kelimeleri birleştirmeye başlar, artık kelimeleri birleştiriyorum hadi benimle sohbet et diye düşünür. İki ile üç yaş arasında ise erken cümleler kurucusudur, iki kelimelik cümlelerden beş kelimelik cümlelere çıkarlar ve kısa sohbetler kurarlar. Üç ile beş yaş arasında ise ileri cümle kurucusudur, uzun ve karmaşık cümleler kurarlar. Ben artık konuşmayı öğrendim yeni şeyler öğrenme zamanı diye düşünürler. Erken dönemdeki tüm bu süreçte dil gelişimi çevresel ve biyolojik etkenlerden etkilenmektedir.

Yeni Yürüyen Döneminde Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

Alhammedi (2017), dil gelişimini etkileyen etkenlerin büyük çoğunluğunun çevresel olduğunu belirtirken, biyolojik etkenlerin, bir takım gelişimsel bozuklukların ve gecikmelerin de dil gelişimini etkilediğini belirtmiştir. Dili konuşma ve anlama becerisi hem biyolojik etkenlerden hem de çevresel etkenlerden etkilenmektedir. Biyolojik olarak, beyni hasar görmüş kişiler ile gerçekleştirilen çalışmalarda elde edilen bulgulara göre, beynin sol frontal bölgesinde yer alan Broca bölgesi sözcük çıkarmayı sağlamakta iken, beynin sol yarıküre bölgesinde yer alan Wernicke bölgesi ise dili anlamayı sağlar (Santrock, 2016). Bu alanlarda oluşan hasar dil kaybına ve engele sebep olmaktadır. Plastik, naylon, polyester ve PVC gibi maddelerin üretilmesinde etkin rol oynayan Bisfenol (BPA) maddesine maruz kalan çocukların dil gelişimlerinin incelendiği bir araştırmada, zararlı maddenin

çocukların beyin gelişimini etkilediği ve anne karnında bu maddeye maruz kalan 21 aylık çocukların düşük kelime hazinesine sahip oldukları görülmüştür (Jensen ve diğerleri, 2019). Dil gelişimi için duyarlı dönem ise, beynin anadil ile ilgili sinaptik bağlantılarının henüz tamamlanmadığı ve çocukların anadillerine egemenliklerinin artmadığı dolayısıyla dile daha duyarlı oldukları, dile ilişkin her şeyi kaydettikleri erken dönemlerdir (Berk, 2013b). Duyarlı dönemde olan, 23 ve 36 aylık aborjin çocuklara verilen dört aylık dil eğitim programının etkisinin incelendiği bir araştırmada, programa katılan çocukların alıcı ve ifade dil becerileri ile ortak dikkatlerinin arttığı (Brookes ve Tayler, 2016), benzer şekilde koruyucu bakım altında olan ve risk altında olduğu düşünülen 24 ile 36 ay arasındaki çocuklara uygulanan erken müdahale programının ardından çocukların dil becerilerinin arttığı bulunmuştur (Raby, Freedman, Yarger, Lind ve Dozier, 2019). Yeni yürüyen döneminde normal konuşma gelişimine ve geç konuşma gelişimine sahip çocuklar ile yapılan çalışmalarda, 21 ve 25 aylık 11 geç konuşan, 11 normal konuşma gelişimine sahip yeni yürüyenin kelime öğrenme görevinde aralarında fark olup olmadığını incelemiştir. Yapılan on kelime öğrenme seansının sonunda normal konuşma gelişimine sahip yeni yürüyenler ortalama on bir kelime öğrenirken, geç konuşanların ortalama dört kelime öğrendikleri görülmüştür (Montemarano, 2015). 21 ile 24 aylık 38 yeni yürüyenin altı ve sekiz aylık aralıklar ile üç kez değerlendirildiği bir çalışma (Rujas, Casla, Mariscal, Villasoner ve Sanz, 2018) sonucunda ise geç konuşan çocukların dil becerileri tipik konuşma gelişimine sahip çocuklara göre başlangıçta daha gerideyken, ilerleyen ölçümlerde çocuklar büyüdükçe bu farkın azaldığı bulunmuştur.

Chomsky ise doğuştan gelen bir yetenek olarak ifade ettiği dil edinim aracı (DEA) ile insanların belirli bir zamanda ve belirli bir yol ile dil öğrenmeye biyolojik olarak donanımlı olduğunu ileri sürer (Trawick Smith, 2017). Ancak dil edinim aracı olsa da bunun tüm dil gelişimini açıklamayacağı düşünülür. Bu durumda Skinner, dilin çevrenin etkisi ve pekiştirme ile edinilen tepkilerden oluştuğunu öne sürmüştür (Berk, 2013b). Örneğin, bir bebek ba-ba dediğinde babasının onu kucağına alması, ona gülümsemesi bebek için bir ödüldür. Böylece bebek daha çok baba demektedir. Hsu, Hadley ve Rispoli (2017) yaptıkları araştırmada 20 yeni yürüyen ile çalışmışlardır. Bebekler 21, 24, 27, 30, 33 ve 36 aylık olduklarında evlerinde anneleri ile oyunları video kaydına alınarak kelimeleri ve cümleleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda kız ve erkek çocuklar arasında fark bulunamazken, ebeveynleri daha fazla dilsel uyaran sağlayanların fiil bilgilerinin daha iyi olduğu, daha konuşkan oldukları ve daha fazla kelime bildikleri görülmüştür. 8 ile 24 aylık çocuklar ve ebeveynleri ile yapılan bir diğer araştırmada, karşılaştırmalı öğretme yöntemi kullanıldığında çocukların öğretilmek istenen fiili öğrenmelerinin kolaylaştığı görülmüştür (Schwarz, Kleeck, Maguire ve Abdi, 2017).

Düşük gelirli aileler ile yapılan çalışmalarda, 20 ile 25 aylık çocukların erken dil becerileri incelenmiş ve düşük gelirin bakım verenin stres ve depresyon seviyesini arttırdığı, bu durumda dil gelişimini olumsuz etkilediği görülmüştür (Justice ve diğerleri, 2018). Benzer şekilde, Muluk, Bayoğlu ve Anlar (2016), anne ve babasının eğitim düzeyi yüksek olan çocukların düşük olan çocuklara göre, sosyoekonomik olarak daha üst yerleşim yerlerinde yaşayan çocukların daha alt düzey yerleşim alanında yaşayanlara göre dil becerilerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Ebeveynlerinin yaşı daha büyük olan, daha iyi büyük kas gelişimine ve sosyal gelişime sahip 12 aylık bebeklerin de dil gelişimlerinin daha ileri olduğu görülmüştür. Hart ve Risley'in (1995) çalışmasında ise farklı sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları ile konuşmaları bebeklikten üç yaşına kadar video ile kaydedilmiştir. Ebeveynleri devlet yardımı alan ailelerin çocukları üç milyon kelime ile karşılaşırken, ebeveynleri iyi bir kariyer sahibi olanlar ise on bir milyonun üzerinde kelime ile karşılaşmışlardır (akt. Bredekamp, 2015). İki yaş sendromu görülen yeni yürüyenlerde ise, direnç ve öfke durumunun dil edinimini özellikle kızlarda ve düşük sosyo ekonomik seviyedeki yürümeye başlayan çocukları olumsuz etkilediği bulunmuştur (Robets ve diğerleri, 2018). Kore'de 2078 ailenin yeni yürüyen dönemindeki çocuğu ile yapılan bir diğer çalışmada, anne eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey azaldıkça çocukların ifade edici kelime becerilerinin azaldığı görülmüştür (Ahn ve Yoo, 2016). Umek, Peklaj ve Socan (2017), yaptıkları çalışmada, ebeveyn eğitim durumunun, erken dönemde kullanılan kelimelerin ve paylaşımlı kitap okuma sıklığının Slovence konuşan 51 çocuğun kelime ve gramer bilgisine etkisini incelemişlerdir. Araştırma çocuklar 16 aylıkken başlamış ve 31 aylık olana dek sürmüştür, 15 aylık zaman aralığında altı kez değerlendirme yapılmıştır. Çocukların yaşı arttıkça kullandıkları kelime sayısı artmış, ebeveyn eğitim durumunun çocukların kelime ve gramer bilgisine her üç ölçümde de bir etkisinin olmadığı, paylaşımlı kitap okuma sıklığının kelime ve gramer becerileri ile pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Yaşamın ilk 3 yılında ebeveynin çocuğa cevap veren iletişiminin çocuğun ilerideki dil becerileri ile pozitif bir şekilde ilişkili olduğu ve kelime öğrenimini kolaylaştırdığı bulunmuştur (Dave, Mastergeorge ve Olswang, 2018). Gebelik sürecinde strese maruz kalan annelerin 30 aylık çocuklarının dil ve kelime öğrenme becerilerinin incelendiği bir çalışmada ise, 30 aylık yeni yürüyenlerin bilişsel ve dil becerileri ile anne stresi ilişkili olmamasına rağmen, düşük stresli annelerin çocuklarının kelime öğrenme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Austin ve diğerleri, 2017). Ailesinde kendinden büyük kardeşi olan ve iki dilli ailede yetişen çocukların dil becerilerinin incelendiği bir araştırmada, doğduğundan itibaren İngilizce ve İspanyolca'ya maruz kalan çocuklardan büyük kardeşe sahip olanların dil becerilerinin ve kelime haznelerinin daha iyi olduğu, her iki dili de daha çok konuştukları görülmüştür (Bridges ve Hoff, 2014).

Dil gelişimi ve erken doğum ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, 22 ile 26 haftalık doğan ve 401-1000 gram arasında doğum ağırlığı olan 1074 bebeğin iki yaşına geldiklerinde bilişsel ve dil becerileri ile davranış problemleri incelenmiş, erkek bebeklerin dil becerilerinin kızlara göre daha düşük olduğu ve bebeklerde görülen davranış problemlerinin yetersiz dil becerileri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Lowe ve diğerleri, 2019). Erken doğan yeni yürüyenler ile yapılan çalışmalarda, 30 prematüre bebeğin 18 aylık ve 36 aylık olduklarındaki alıcı dil becerileri incelenmiş, alıcı dil becerileri 18 aylıkken yüksek olan çocukların 36 aylıkken de alıcı dil becerilerinin yüksek düzeyde olduğu (Marchman, Adams, Loi, Fernald ve Feldman, 2016), prematüre doğan bebeklerin 36 ve 41 aylık olduklarındaki ifade edici kelime bilgilerinin incelendiği bir diğer araştırmada ise, erken doğan bebeklerin normal zamanda doğan bebeklere göre ifade edici kelime bilgilerinin daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur (Brosch-Fohraheim, Fuiko, Marschik ve Resch, 2019). Zamanında doğan ve erken doğan 97 yeni yürüyenin dil becerilerinin incelendiği bir başka araştırmada ise, bebekler 18 aylık olduklarında, zamanında doğanların erken doğanlara göre daha fazla kelime bildikleri ve dil puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca bakım verenin kendisi ile daha çok konuşulan hem zamanında doğan hem erken doğan bebeklerin dil becerilerinin daha fazla geliştiği görülmüştür (Adams vd., 2018). Bakım veren ile çocuk arasındaki oyun etkileşiminin kalitesinin incelendiği bir çalışmada, erken doğan ve normal süresinde doğan çocukların 22 aylık olduklarındaki oyun etkileşimleri ile 18. ve 36. aylarda sahip oldukları dil becerileri değerlendirilmiştir. Erken doğan bebeklerin bakım vereni ile daha güven verici bir etkileşimde buldukları, bakım vereni ile daha etkileşimli iletişim kuran çocukların 36 aylıkken daha fazla kelime öğrendikleri görülmüştür (Loi vd., 2017).

Dil gelişimi ve cinsiyet ile ilgili Norveç'te erken çocukluk eğitim ve bakım merkezlerinde yapılan bir araştırmada 33 aylık 1005 çocuk ile çalışılmıştır. Çalışma sonucunda kızlar hem alıcı dil hem ifade edici dilde, dil etkinliklerine katılımda ve kelime bilgisinde erkeklere göre daha iyi performans göstermişlerdir (Stangeland, Lundetrae ve Reikeras, 2018). Boylamsal olarak planlanan bir diğer çalışmada, çocuklar 18 ve 30 aylık olduklarında gelişimsel dönem ve cinsiyetlerine göre dil becerilerinde değerlendirilmiştir. 30 aylık olan ve iki yaş sendromu yaşayan, öfkesi fazla olan erkek çocuklarda annelerin hassasiyetinin daha düşük olduğu, dil becerilerinin de daha düşük olduğu görülmüştür. 18 aylık iken çocukların öfke seviyelerinin ve anne hassasiyetinin ifade edici dil becerilerini açıklamada cinsiyete göre bir farklılık göstermediği görülmüştür (Nozadi vd., 2014). Yeni yürüyenlerde dil gelişiminin incelendiği İzlanda'da yapılan bir diğer araştırmada ise, cinsiyetin dil gelişimini kızların lehine olacak şekilde etkilediği görülmüştür (Gudmundsson, 2015).

Newman, Morini, Kozlovsky ve Panza (2018) yaptıkları çalışmada, aksanın dil edinimi üzerindeki etkisine bakmışlardır. 32 aylık çocuklar ile yürütülen çalışmada aksanlı söylenen harfi içermeyen kelime-nesne eşleşmesi verildiğinde çocuklar da sesleri doğru bir şekilde çıkarmış ve aynı kelimeleri başkalarından duyduklarında tanımışlardır. Ancak aksanlı söylenen harfleri içeren kelime çifti verildiğinde ve çocuk bu kelimeleri duyduğunda yeni kelime zannetmiştir. Yeni yürüyenlerin dil becerilerini aksanlı bir şekilde konuşan kişilerden daha zor öğrendikleri bulunmuştur. Yeni yürüyenlere yabancı dil öğretiminin incelendiği bir çalışmada, öğretmenlerin öğretim yöntemleri incelenmiş, dil öğretiminde fiziksel tepki (jestler, hareketler) ve doğal yaklaşım (hazır olana kadar çocuğu zorlamama, müzik, resim, video gibi materyaller kullanma) yöntemlerinin etkili olduğu ve yeni kelime öğretimini kolaylaştırdığı görüşmüştür (Yusuf, Asyık, Yusuf ve Rusdi, 2017). Kelime öğrenimini araştıran bir diğer çalışmada Zimmerman, Christakis ve Meltzof (2007), bebeklerin televizyon ve çeşitli videolar izledikleri her bir saatte izlemeyen bebelere göre altı ile sekiz kelime daha az öğrendiklerini bulmuşlardır.

Yeni Yürüyen Döneminde Dil Gelişimini Destekleme

Bebeklik döneminde başlayan agulama ve cıvıdamaya yetişkinler konuşarak kelimeler ile cevap vermelidir. Böylece bebek ilk kelimelere dönüşecek seslerini denemek için cesaretlenir ve konuşma için deneyim kazanır. Çocuk ile ortak dikkat geliştirme ve yorumlama yoluyla çocuk daha hızlı kelime öğrenir ve erken dil kazanımı desteklenir (Berk, 2013a). Dil gecikmeleri yaşayan 18 ile 24 aylık yeni yürüyenler ile yapılan bir araştırmada ise bu çocukların alıcı ve ifade edici dile bağlı olarak bir takım sosyal, duygusal ve davranışsal problemler yaşadıkları görülmüştür (Hawa ve Spanoudis, 2014; Thurm vd., 2018). Bu sebeple yeni yürüyenlerin dil becerilerini desteklemek oluşabilecek sosyal, duygusal ve davranışsal olumsuz durumları önlemek adına önemlidir.

Aileler ve yeni yürüyenler birlikte hikayeler okumalı, farklı yazılı materyallere bakarak zaman geçirmelidir. Bebeklikten itibaren yazılı uyarılara maruz kalındığında, bebekler ve yeni yürüyenler de bir kitabın nasıl tutulacağını, sayfaların nasıl ve hangi yöne çevrileceğini, okumanın belirli bir tonda ve hızda yapıldığını öğrenirler. Bunlar erken dönem okuma becerilerini geliştirir ve birlikte geçirilen bu sürede çocuk okumanın önemli ve ilginç bir uğraş olduğunu öğrenir (Berk, 2013b; Trawick- Smith, 2017). Manz ve diğerleri (2017), oluşturdukları kitap paylaşma müdahale grubu aracılığıyla ekonomik olarak dezavantajlı bölgedeki aileler ile çeşitli okuma stratejileri paylaşmışlardır. Ailelerin okuma stratejileri gelişmiş, etkili kitap okumayı öğrenmişler ve çocukları ile bu stratejileri uyguladıklarında çocukların dili anlama, konuşma becerileri ve kelime bilgileri artarak öncekinden daha üst düzey duruma gelmiştir. Kitap okuma ve kitaplardaki resimler

hakkında konuşmak, dilin her yönü için bebeğe ve çocuğa deneyim sağlar. Ayrıca bu kitap okuma süreçleri Vygotsky'nin (1978) aşamalı destekleme terimini karşılamaktadır. Yetişkinler başta destek sunarlar ve çocuk öğrendikçe kontrolü çocuğa bırakırlar. Bebeklik döneminde kendisine kitap okunan bebeklerin agulamalarının farklı olduğu düşünülmüş ve bu agulamalara kitap agulaması denilmiştir (Trawick – Smith, 2017). İki ile üç yaşlarındaki 15 çocuk ile yapılan bir araştırmada, yedi ay boyunca çocukların devam ettiği eğitim kurumu hikâye zamanı ile öğle yemeği arasındaki kitaplarla etkileşimde bulunulan geçiş zamanında gözlemlenmiştir. Yapılandırılmamış ortamda akranları ile kitap okuma etkileşimleri yaşayan çocukların erken okuma yazma becerileri geliştirdikleri, tıpkı büyük çocuklardaki gibi meraklarını çekecek ve ilgileri doğrultusunda kitapları okumak istedikleri bulunmuştur (Lee, 2017). Kitap okumanın yanında bebeklerin ve çocukların iyi birer hikâye anlatıcısı olmaları da dil gelişiminde önemlidir. Bunun için, yetişkinler çocuk hikayesini anlatırken dinlediğini belli etmeli, anlattıklarının doğruluğunu kabul etmeli, üzerine eklemeler yapabileceği bilgiler vermeli, hikâye ile ilgili özel sorular sormalı ve çocuğun hikâyeyi anlatmasını sürdürmesine yardımcı olmalıdır (Weitzman ve Greenberg, 2012). Yeni yürüyen çocuklarla olan günlük ve anlamlı dil etkileşimleri ile çocuklar zihinsel, duygusal olarak gelişir ve derinleşen dil tecrübeleri ortaya çıkar. Zengin konuşmalar, çocukların gelişimlerine katkı sağlar; sofistike ve başarılı dilsel güçlere sahip çeşitli şiir, hikâye, drama, günlükler, şarkı sözleri gibi alanları keşfetmelerini sağlar (Honig, 2017).

Bebekler ve yeni yürüyenlerin çıkardıkları seslere konuşma ve sözcükler ile karşılık vermek, ilk sözcükler için seslerle deneyimi özendirir. Çocuk ile birlikte dikkat etmek ve çocuğun gördükleri üzerinde konuşmak, erken dil başlangıcı ve kelime bilgisinin artmasını destekler. Bebek ve yeni yürüyenler ile oynanan şarkılı oyunlar, cee-e gibi oyunlar ise karşılıklı konuşmayı destekler (Berk, 2013a; Berk, 2013b). Çocuklar ile sohbet etme, sohbet sırasında yeni ve nadir kelimeleri kullanma ve açıklama, taklit oyunu oynama, kitap okuma ve anlattırma dil gelişimini destekleyici etkinliklerdir (Bredenkamp, 2015). Dil gelişimi sembolik oyun sırasında da desteklenmektedir. Bu oyunda yetişkin ve çocuklar işbirliği yaparak bir takım rollere girerler ve rolün gerektirdiklerini yaparlar. Çocukların dramatik oyun sırasında rollerine uygun şekilde konuşmaları dilin en gelişmiş formunu oluşturur. Çünkü çocuk oyunun senaryosuna göre dili plan yapmak, tahmin etmek, açıklamak, problem çözmek, tartışmak ve uzlaşmaya varmak, analiz etmek ve hiç maruz kalmadıkları durumları anlamak amacı ile kullanırlar (Weitzman ve Greenberg, 2012). Baron (1992), yetişkinlerin bebek ile konuşma başlatmasının ve onlara uyarım sağlamasının, yetişkinin konuştuklarını bebeğin anlıyormuş gibi davranmasının, yetişkinin kendini rahat hissettiği her türden bebek dilini kullanmasının, çocukların söylemeye çalıştıklarını sabırlı bir şekilde dinlemenin çocuğun dil gelişimini destekleyeceğini belirtmiştir (Akt. Santrock, 2016). Weitzman ve Greenberg (2012), bebeklerin dili öğrenmesine

yardım etmek için yetişkinlerin kısa ve basit cümleler kullanmasını, bebeğin ilgi alanına göre cümleler kurmasını, bebeğin seslerine, mimiklerine ve hareketlerine uygun anlatmak istediğine uygun şekilde dil çıkarımları yapmasını, sosyal rutinlerinde bebeği cesaretlendirmeyi, bebeğin etrafında olup bitenleri etiketlemeyi (burnunu silerken şimdi burnunu siliyorum demek gibi), bebeğin söylediklerini taklit etmeyi, çocuğun söylediklerinin açılımını yapmayı ve bir konu ile ilgili konuşurken konuyu genişletmeyi önermiştir. Bebekler ve çocuklar ile iletişim kurarken öğrenme dili kullanmak için, konuşmalar sırasında kelimelerin anlamlarını tanımlamak gerekir. Ayrıca konuşulan konu genişletilerek bebeğin bu konu hakkında daha çok şey öğrenmesi sağlanabilir. Bunlara ek olarak günlük hayatta yaşanan olaylardan, örneğin parmağınız sarılı ise parmağınıza ne olduğundan bahsederek, bir oyuncuğun neden çalışmadığını, oyun hamurunun neden sert olduğunu anlatarak çocuklar ile bu konularda da konuşulması gerektiği belirtilmiştir (Weitzman ve Greenberg, 2012). Nash ve diğerlerine göre (2012) bebek ile birlikte bir şey yaparken yetişkinin yapılan işi isimlendirmesi, kelimeler ile anlatması, bebek ile iletişim kurarken yüz yüze olunması ve her gün bebek için önemli olan kelimeleri içeren kısa oyunlar oynanması dil gelişimini desteklemektedir. Finlandiya’da altı ile 24 aylık 508 bebek ve aileleri ile yapılan bir çalışmada, bebeklerin dil gelişimi uygun şekilde desteklenmediğinde ve dil gelişiminde gecikmeler yaşadıklarında, bu bebeklerin erken çocukluk dönemindeki öz düzenleme becerilerinin daha zayıf olduğu görülmüştür (Aro, Laakso, Maatta, Tolvanen ve Poikkeus, 2014).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Dil gelişimi doğumdan başlayan, yeni yürüyen döneminde hızlı bir gelişim gösteren, tüm gelişim ve öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Yaşamın ilk yılını oluşturan dil gelişimi öncesi dönemde bebekler henüz ilk kelimelerini çıkarmadan bazı ses ve mimikleri kullanarak iletişim kurarlar. İki aydan sonra bebekler hoşnutluk sesleri (cıvılda) çıkarmaya başlar, dört aydan sonra ise babıldama ve agulamalar başlar. Çocuğun dil gelişimi öncesi dönemdeki başarılı yetenekleri dil gelişimini inşa eden bloklardır. Seslerin ilk taklitleri ise on birinci ayda başlar, bir yaş civarında ise ilk kelimeler söylenmeye başlar. Bir ile bir buçuk yaşlar arası tek sözcük dönemi olarak isimlendirilmekte ve bu dönemde sözcük patlaması yaşanmaktadır. Bir buçuk iki yaşları arasında ise sözcüklerin ilişkisini anlamaya başlayarak iki sözcük dönemi görülür (Alhamadi, 2017; Macroy-Higgins ve Montemarano, 2016). Dolayısıyla yeni yürüyen dönemi dil gelişimi için kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun çevresindeki kişilerin dil gelişiminin özelliklerini bilmeleri ve çocukları uygun şekilde desteklemeleri gerekir. Alanyazın bilgileri ve yapılan çalışmalara göre dil edinimi ailenin, eğitimcilerin, toplumun, iletişim ve teknoloji araçlarının uyumu ile gerçekleşmektedir. Bu sebeple başta aile olmak üzere eğitimcilerin ve çocuğun yakın çevresinin duyarlı olması, uygun şekilde destek

sağlaması gerekmektedir. Dil gelişimini desteklemede kullanılabilir yöntemler ile ilgili yapılan çalışmalarda ve mevcut alan yazın bilgilerinde, kitap okumanın, resimli kitapları incelemenin, bebek ile sürekli etkileşim halinde olmanın ve oyun oynamanın, ortak dikkat geliştirmenin önemi ortaya konmuştur.

Yeni yürüyen dönemde alanyazında ve yapılan araştırmalarda dil gelişimini etkileyen hem biyolojik hem de çevresel birçok etken ortaya konmuştur. Bu etkenler arasında, beyin gelişimi, aile bireylerinin çocuk ile etkileşimi ve etkileşiminin kalitesi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, öğrenim durumu, büyük kardeşe sahip olma, çocuğun cinsiyeti, erken doğum ve zamanında doğum yer almaktadır. Bu bağlamda, alan yazında yer alan dil gelişimi bilgileri ile son beş yılda yapılan araştırmaların birbirini desteklediği söylenebilir. Ancak Türkiye’de bu dönemde dil gelişimine ilişkin yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Gelecekte, dil gelişimi için duyarlı olunan yeni yürüyen dönemde, çocukların dil gelişimlerini daha belirgin ortaya koyacak, alanyazın bilgileri doğrultusunda derinlemesine yapılacak araştırmalara gereksinim vardır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, P. & Baran, G. (2017) Dil gelişimi. *Erken çocukluk döneminde gelişim I* içinde. (Ed. A. Köksal Aksoy) Ankara: Anı.
- Aral, N. & Doğan Keskin A. (2016). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Çocuk gelişimi* içinde. (Ed. N. Aral) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi
- Bee, H. & Boyd, B. (2009). *Çocuk gelişimi psikolojisi*. (O.Gündüz, Çev.) İstanbul: Kaknüs.
- Berk, L. (2013a) *Çocuk Gelişimi*. (B.Onur & A. Dönmez, Çev.) Ankara: İmge
- Berk, L. (2013b) *Bebekler ve Çocuklar*. (N. Işıkoğlu, Çev.) Ankara: Nobel.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (H. Z. İnan, T. İnan, Çev.). İstanbul :Nobel.
- Çiçek, A. (2002). 0-6 yaş grubu çocuklarda dil gelişimi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1).
- Dağabakan, F. Ö., & Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Milli eğitim dergisi*, 174(1), 8.
- Karaslan, T., Beyazıt, U. & Bütün Ayhan, A. (2015). Gelişimsel dönemler açısından hasta çocuklar ve hastane ortamının düzenlenmesi. *Hasta Çocukların gelişimi ve eğitimi* içinde (Ed. A. Bütün Ayhan) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 263-268.

- McAfee, O. & Leong, D.J. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi*. (Birsen Ekinci, Çev.). Ankara: Nobel.
- Passer, M.W., & Smith, R.E. (2008). *Psychology: the science of mind and behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Santrock, J.W. (2016). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- Temizyürek, F. (2008). Çocukta dil gelişim süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (7), 169-176.
- Trawick-Smith, J. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. (B. Akman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Ünüvar, P. (2018). *Bebeklik döneminde gelişim ve eğitim*. Ankara : Anı
- Weitzman, E. & Greenberg, J. (2012). *Learning language and loving it*. Toronto: The Hanen Centre Publication.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 1(1).
- Yazıcı, Z. (2018) 0-36 Aylık çocuklarda dil gelişimi. *Bebeklik döneminde gelişim ve eğitim* içinde. (Ed. P. Ünüvar) Ankara: Anı.

Ek 1. Araştırmada İncelenen Makale Listesi

- Adams, K. A., Marchman, V. A., Loi, E. C., Ashland, M. D., Fernald, A., & Feldman, H. M. (2018). Caregiver talk and medical risk as predictors of language outcomes in full term and preterm toddlers. *Child development*, 89(5), 1674-1690.
- Ahn, J., & Yoo, J. P. (2016). The effect of infancy childcare center use and maternal employment on toddlers' language development in South Korea. *Asian Social Work and Policy Review*, 10(1), 130-141.
- Alhammedi, F. S. (2017). Prediction of child language development: A review of literature in early childhood communication disorders. *Lingua*, 199, 27-35.
- Aro, T., Laakso, M. L., Määttä, S., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2014). Associations between toddler-age communication and kindergarten-age self-regulatory skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(4), 1405-1417.
- Austin, M. P., Christl, B., McMahon, C., Kildea, S., Reilly, N., Yin, C. & King, S. (2017). Moderating effects of maternal emotional availability on language and cognitive development in toddlers of mothers exposed to a natural disaster in pregnancy: The QF2011 Queensland flood study. *Infant behavior and development*, 49, 296-309.
- Bleses, D., & Vach, W. & Dale, P. S. (2018). Self-reported parental vocabulary input frequency for young children. *Journal of child language*, 45(5), 1073-1090.
- Bridges, K., & Hoff, E. (2014). Older sibling influences on the language environment and language development of toddlers in bilingual homes. *Applied psycholinguistics*, 35(2), 225-241.

- Brookes, I., & Tayler, C. (2016). Effects of an evidence-based intervention on the Australian English language development of a vulnerable group of young Aboriginal children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(4), 4-15.
- Brósch-Fohraheim, N., Fuiko, R., Marschik, P. B., & Resch, B. (2019). The influence of preterm birth on expressive vocabulary at the age of 36 to 41 months. *Medicine*, 98(6).
- Cavalheiro, M. G., Lamônica, D. A. C., de Vasconcellos Hage, S. R., & Maximino, L. P. (2019). Child development skills and language in toddlers with cleft lip and palate. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 116, 18-21.
- Conway, L. J., Levickis, P. A., Mensah, F., McKean, C., Smith, K., & Reilly, S. (2017). Associations between expressive and receptive language and internalizing and externalizing behaviours in a community based prospective study of slow to talk toddlers. *International journal of language communication disorders*, 52(6), 839-853.
- Dave, S., Mastergeorge, A. M., & Olswang, L. B. (2018). Motherese, affect, and vocabulary development: dyadic communicative interactions in infants and toddlers. *Journal of child language*, 45(4), 917-938.
- Gudmundsson, E. (2015). The Toddler Language and Motor Questionnaire: A mother-report measure of language and motor development. *Research in developmental disabilities*, 45, 21-31.
- Güneş, F. (2015). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 27-38.
- Hawa, V. V., & Spanoudis, G. (2014). Toddlers with delayed expressive language: An overview of the characteristics, risk factors and language outcomes. *Research in developmental disabilities*, 35(2), 400-407.
- Honig, A. S. (2017). Language insights for caregivers with young children. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 527-541.
- Hsu, N., Hadley, P. A., & Rispoli, M. (2017). Diversity matters: Parent input predicts toddler verb production. *Journal of child language*, 44(1), 63-86.
- Jensen, T. K., Mustieles, V., Bleses, D., Frederiksen, H., Trecca, F., Schoeters, G., & Bilenberg, N. (2019). Prenatal bisphenol A exposure is associated with language development but not with ADHD-related behavior in toddlers from the Odense Child Cohort. *Environmental research*, 170, 398-405.
- Justice, L. M., Jiang, H., Purtell, K. M., Schmeer, K., Boone, K., Bates, R., & Salsberry, P. J. (2018). Conditions of poverty, parent-child interactions, and toddlers' early language skills in low-income families. *Maternal and child health journal*, 1-8.
- Lany, J. (2018). Lexical processing efficiency leverages novel word learning in infants and toddlers. *Developmental science*, 21(3), e12569.
- Lee, B. Y. (2017). Facilitating reading habits and creating peer culture in shared book reading: an exploratory case study in a toddler classroom. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 521-527.

- Loi, E. C., Vaca, K. E., Ashland, M. D., Marchman, V. A., Fernald, A., & Feldman, H. M. (2017). Quality of caregiver-child play interactions with toddlers born preterm and full term: Antecedents and language outcome. *Early human development*, *115*, 110-117.
- Lowe, J. R., Fuller, J. F., Do, B. T., Vohr, B. R., Das, A., Hintz, S. R., & Human Development Neonatal Research Network. (2019). Behavioral problems are associated with cognitive and language scores in toddlers born extremely preterm. *Early human development*, *128*, 48-54.
- Manz, P. H., Eisenberg, R., Gernhart, A., Faison, J., Laracy, S., Ridgard, T., & Pinho, T. (2017). Engaging early head start parents in a collaborative inquiry: the co-construction of little talks. *Early Child Development and Care*, *187*(8), 1311-1334.
- Marchman, V. A., Adams, K. A., Loi, E. C., Fernald, A., & Feldman, H. M. (2016). Early language processing efficiency predicts later receptive vocabulary outcomes in children born preterm. *Child Neuropsychology*, *22*(6), 649-665.
- Muluk, N. B., Bayoğlu, B., & Anlar, B. (2016). A study of language development and affecting factors in children aged 5 to 27 months. *ENT: Ear, Nose & Throat Journal*, *95*(1).
- Nash, M., Lowe, J. & Leah, D. (2012). *Supporting early language development. spirals for babies and toddlers*. Oxon: Routledge.
- Newman, R. S., Morini, G., Kozlovsky, P., & Panza, S. (2018). Foreign accent and toddlers' word learning: the effect of phonological contrast. *Language Learning and Development*, *14*(2), 97-112.
- Nozadi, S. S., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Bolnick, R., Eggum-Wilkens, N. D., Smith, C. L., & Sallquist, J. (2014). Prediction of toddlers' expressive language from maternal sensitivity and toddlers' anger expressions: A developmental perspective. *Infant Behavior and Development*, *36*(4), 650-661.
- Perry, L. K., & Saffran, J. R. (2017). Is a pink cow still a cow? Individual differences in toddlers' vocabulary knowledge and lexical representations. *Cognitive Science*, *41*(4), 1090-1105.
- Potter, C. E., Fourakis, E., Morin-Lessard, E., Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2019). Bilingual toddlers' comprehension of mixed sentences is asymmetrical across their two languages. *Developmental science*, *22*(4).
- Raby, K. L., Freedman, E., Yarger, H. A., Lind, T., & Dozier, M. (2019). Enhancing the language development of toddlers in foster care by promoting foster parents' sensitivity: Results from a randomized controlled trial. *Developmental Science*, *22*(2), e12753.
- Roberts, M. Y., Curtis, P., Estabrook, R., Norton, E. S., Davis, M. M., Burns, J. & Wakschlag, L. S. (2018). Talking tots and the terrible twos: early language and disruptive behavior in toddlers. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *39*(9), 709-714.
- Rowe, M. L., Leech, K. A., & Cabrera, N. (2017). Going beyond input quantity: Wh-questions matter for toddlers' language and cognitive development. *Cognitive Science*, *41*, 162-179.

- Rujas, I., Casla, M., Mariscal, S., Lázaro López-Villaseñor, M., & Murillo Sanz, E. (2019). Effects of grammatical category and morphology on fast mapping in typically developing and late talking toddlers. *First Language*, 0142723719828258.
- Schwarz, A. L., Van Kleeck, A., Maguire, M. J., & Abdi, H. (2017). Do acting out verbs with dolls and comparison learning between scenes boost toddlers' verb comprehension?. *Journal of child language*, 44(3), 719-733.
- Stangeland, E., Lundetræ, K., & Reikerås, E. (2018). Gender differences in toddlers' language and participation in language activities in Norwegian ECEC institutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 375-392.
- Thurm, A., Manwaring, S. S., Cardozo Jimenez, C., Swineford, L., Farmer, C., Gallo, R., & Maeda, M. (2018). Socioemotional and behavioral problems in toddlers with language delay. *Infant mental health journal*, 39(5), 569-580.
- Umek, L., Peklaj, U., & Socan, G. (2017). Early vocabulary, parental education, and the frequency of shared reading as predictors of toddler's vocabulary and grammar at age 2; 7: a Slovenian longitudinal CDI study. *Journal of child language*, 44(2), 457-479.
- Vauclair, J., & Cochet, H. (2013). Hand preference for pointing and language development in toddlers. *Developmental Psychobiology*, 55(7), 757-765.
- Yusuf, Q., Asyik, A. G., Yusuf, Y. Q., & Rusdi, L. (2017). "Listen, do, repeat, understand and remember": Teaching English to very young children in Aceh. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(2), 113-132.
- Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., & Meltzoff, A. N. (2007). Television and DVD/video viewing in children younger than 2 years. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 161(5), 473-479.



Bebeklik ve çocukluk dönemine odaklanan araştırmacılar için yol haritası: Bilimsel çalışmalar için etik ve pratik öneriler

A roadmap for researchers focusing on infancy and childhood:
Suggestions for addressing practical and ethical issues in scientific studies

Gaye Soley¹, Deniz Tahiroğlu²

Makale Geçmişi

Geliş : 25 Temmuz 2019

Düzeltilme : 18 Aralık 2019

Kabul : 19 Mart 2020

Makale Türü

Derleme Makale

Article History

Received : 25 July 2019

Revised : 18 December 2019

Accepted : 19 March 2020

Article Type

Review Article

Öz: Günümüzde oldukça ilgi çekici bir bilim alanı haline gelen gelişim psikolojisi alanında yapılan çalışmalar, hem kapsadıkları popülasyonların hassasiyetle ele alınmasının gerekliliği, hem de bu alandaki araştırmaların doğası ve işleyişi sebebiyle etik açıdan dikkat edilmesi gereken hususlar ve çeşitli zorluklar içermektedir. Bu alanda çalışan araştırmacılar ve öğrenciler için bir yol haritası oluşturması amacı ile kaleme alınan bu incelemede etik, bilimsel, ve pratik açılardan dikkat edilmesi gereken çeşitli noktalar gözden geçirilmiştir. Bu bağlamda, laboratuvar ve okul ortamlarında gelişimsel çalışma yürütme, öğrencileri çalışmalara asistan olarak dahil etme, katılımcı bulma, ve bilimsel bulguların halka ulaştırılması gibi konularda, hem katılımcıların esenliği hem de alandaki çalışmaların verimliliği ve sürdürülebilirliği açısından olumlu olacağı düşünülen önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gelişim Çalışmaları, Bebeklik, Çocukluk, Araştırma Yöntemleri, Etik

Abstract: Developmental psychology is a popular area of scientific research that presents ethical and practical challenges due to the vulnerable populations it involves and the way in which studies in this area are conducted. This work aims to provide a roadmap for researchers and students working in this area. It reviews certain ethical, scientific and practical issues that need to be considered when conducting research with infants and children. To this end, this work presents suggestions for executing developmental studies in laboratories and schools, engaging students in assisting research, recruiting participants, and sharing scientific findings with the public. These suggestions aim to protect the wellbeing of participants' and to facilitate the productivity and sustainability of developmental studies.

Keywords: Developmental Studies, Infancy, Childhood, Research Methods, Ethics

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202041172

¹ Boğaziçi Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü gaye.soley@boun.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6333-6017>

² Boğaziçi Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü deniz.tahiroglu@boun.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3871-8811>

Atıf için/To cite this article:

Soley, G. & Tahiroğlu, D. (2020). Bebeklik ve çocukluk dönemine odaklanan araştırmacılar için yol haritası: Bilimsel çalışmalar için etik ve pratik öneriler. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 260-280. doi: <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041172>

SUMMARY

Introduction

Developmental research examines social, cognitive and physiological changes throughout the lifespan and has crucial implications for a wide range of fields from education to medicine. Although developmental psychology covers the entire lifespan, a substantial amount of research in the field focuses on infancy and early childhood, as these are the periods where we observe profound changes in social and cognitive domains. When concentrating on infants and children, who are considered vulnerable populations (National Institutes of Health, 1979), developmental psychology requires that researchers pay particular attention to ethical and practical matters. In this paper, we review ethical, scientific, and practical issues that pertain to the study of infants and children and offer suggestions for dealing with potential challenges.

Ethical Issues

This section will briefly cover issues pertaining to the ethics approval process, informed consent, incentives and feedback, and data storage and security. Being aware and mindful of the ethical issues will not only prevent potential problems but also help ensure the protection of participants and researchers alike. Regardless of the research question asked and the methods used, any study involving infants and children needs to go through an Institutional Review Board (IRB) review process. As in any research, parents of children participating in the study should be informed about the procedures, the costs and benefits of the study, and asked to sign an informed consent form. Families should be debriefed about the goals of the study, its hypotheses, and the expected results. If standardized measures are used in the study, the researcher may offer families feedback about the child's performance. All data should be kept securely in spaces that are accessible only to the researchers and assistants involved in the study. The privacy of the participants should be ensured at all times, including when sharing data with other researchers.

Procedures

Parents and children should feel comfortable when taking part in a scientific study. Therefore, when conducting research with children in laboratory conditions, the environment should be suitable for hosting families with children. All assistants involved in the study should undergo comprehensive training and be fully informed about the procedures and the scientific background of the study. The researchers should be flexible and try to accommodate families' needs.

In Turkey, it is possible to conduct research in school settings with the expressed permission of the Ministry of National Education (MNE). Just like the IRB application, the MNE should be informed about the goals, procedures, and the cost and benefits of the study. After receiving approval from the IRB, the MNE, and the school principals, the researchers should inform the parents about the study and ask for their informed consent. The school environment should be suitable for the execution of the study (e.g., a quiet area should

be provided). Researchers should be respectful of students' class schedules and arrange their studies in collaboration with teachers so as to minimize disruption to class schedules.

Involving Students in Research

In order to maximize student assistants' work efficiency and to ensure that they learn as much as possible from their research experience, it is important that they be given extensive training. Graduate students working in the lab can also take part in the training of the undergraduates. To make this experience maximally beneficial for both researchers and the student assistants, the latter can be encouraged to commit a minimum number of hours per week — ideally for more than one academic term. In addition to being involved in practical activities such as data coding, student assistants should be informed about the theoretical basis of the studies — by encouraging them to attend and present at lab meetings, for instance.

Participant Recruitment Strategies

Recruiting participants for developmental studies can be challenging. Contacting schools is sometimes a good starting point for reaching out to families. In addition, institutions that provide services to infants and children (e.g., music schools), museums, hospitals and doctors' offices might be contacted for outreach purposes. Online platforms (e.g., lab official website and social media accounts) can also be utilized to advertise the study and recruit participants. To draw a sample from a more diverse population, researchers can use a variety of recruitment strategies, such as getting in touch with municipalities and NGOs that target these populations.

Sustainability of Developmental Research

It is crucial that families who participate in scientific studies have a positive experience. For this, both the researchers and their assistants should be considerate of the families' attitudes and be respectful of and responsive to their needs. In longitudinal research where participants will be asked to participate more than one time, it is crucial to keep in touch with the participants throughout the study and to remind them of their upcoming participation ahead of time. To increase participation when conducting research in schools, teachers and the principals could be asked to send out friendly emails to encourage families to participate in the research.

Recently, developmental researchers have started using online data collection strategies (e.g., Scott & Shulz, 2017). Online data collection is relatively cheap, fast, and can be more objective (Birnbaum, 2004). However, it may not be suitable for all studies. Collecting data on sites where families can be reached easily (e.g., home settings, museums) is also an option.

Making Developmental Science Open and Accessible

In addition to publishing findings in scientific journals, it is now common practice for researchers to share raw data and codes for analysis with others in order to improve the quality of science (Open Science Collaboration, 2015). It has also become common practice for researchers to preregister their studies and to engage in collaborative replication studies across labs in different parts of the world (Frank et al., 2017).

It is a professional duty of researchers to share scientific findings with non-psychologists (e.g., parents, teachers, policymakers). For this, it is critical that researchers write reports that summarize research findings using simple language that communicates the point without making it confusing for the reader (Pinker, 2015; Shtulman, 2018). Accurate portrayal of the findings is also important when communicating scientific findings to the public.

GİRİŞ

Psikolojinin temel alanlarından biri olan gelişim psikolojisi, felsefe, sosyoloji, antropoloji, biyoloji, eğitim ve sağlık bilimleri gibi pek çok alanla etkileşim içindedir. Bu alandaki çalışmalar kapsamında yaşamın farklı evrelerindeki sosyal, duygusal, bilişsel ve fizyolojik gelişimin izlenmesi, insan zihnini ve davranışlarını daha iyi anlayabilmek, evrimsel süreçler hakkında perspektif kazanmak, iyi olma halini sağlamak adına önleyici programlar geliştirebilmek ve gerekli durumlarda (örn. atipik gelişim) müdahale edebilmek açısından son derece önemlidir. Bilimsel bir disiplin olarak 19. yüzyıl ortalarında ortaya çıkmış olan bu alan, aslında çok daha öncesinde de özellikle felsefi bir bakış açısı ile incelemelere konu olmuştur (Thompson, Hogan, ve Clark, 2012). Psikolojinin pek çok alt alanında olduğu gibi, bu alan da toplumsal ve teknolojik gelişmelerle birlikte hızlı bir değişim yaşamıştır. Çocukluğa bakışın değişimi (Corsaro, 1997), yeni metotların keşfedilmesiyle daha önceden araştırılması mümkün olmayan popülasyonların incelenebilir kılınması (örn. yeni doğmuş bebekler; Fantz, 1963) ve giderek yaygınlaşan disiplinler-arası bakış açısı sayesinde gelişim psikolojisinin diğer alanlardan da beslenir hale gelmesiyle (örn. diğer hayvan türleriyle yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, bilgisayarlı modelleme, nörofizyolojik ölçümler) gelişim psikolojisi günümüzde oldukça popüler ve ilgi çekici bir alan haline gelmiştir. Gelişim psikolojisi, yaşam boyu gelişimi ele alan bir disiplin olmakla birlikte, çoğunlukla sosyal ve bilişsel birçok değişimin yoğun olarak gözlemlendiği yetişkinlikten önceki dönemlere odaklanan bir alan olarak korunmasız gruplarla da (örn. bebekler ve çocuklar) çalışmayı gerektirdiğinden (National Institutes of Health, 1979), etik açıdan dikkat edilmesi gereken hususlar ve çeşitli zorluklar içermektedir. Bu makalede, gelişim psikolojisi alanında bu tür popülasyonlarla araştırma yapılırken etik, bilimsel, ve pratik açılardan dikkat edilmesi gereken konular gözden geçirilecek, olası zorluklarla ilgili çeşitli çözüm önerileri sunulacaktır.

ETİK KONULAR

Bu bölümde, gelişim psikolojisi alanında yürütülen çalışmalarda dikkat edilmesi gereken etik konular ele alınacaktır. İnsanlarla araştırma yürütülen her alan gibi gelişim psikolojisi alanında da bu konuda bilinçli davranmak ortaya çıkabilecek etik sorunların önüne geçilmesi ve hem katılımcıların hem de araştırmacıların haklarının korunması açısından önem taşımaktadır. Bununla birlikte, bebek ve çocuklar korunmasız bir popülasyon olarak tanımlandığından (National Institutes of Health, 1979), bu popülasyonlarla araştırma yürütülürken ekstra hassasiyet gösterilmelidir. Burada kısaca ele alınacak bu konuya dair daha önceki kapsamlı çalışmalara da bakılabilir (Çakmak, 2018; Kumru, 2001; Sayıl ve Yılmaz, 2001).

Etik Kurul Onayı

Araştırmanın konusu ve yöntemi ne olursa olsun, bebek ve çocuklarla yürütülecek her araştırma, insanlarla araştırma yürütülen herhangi bir alanda olduğu gibi etik kurul onayından geçmelidir. Yalnızca gözlem yapılacak olsa dahi ilgili kurumlardan (örn. üniversite etik kurulu) etik izin alınmalıdır. Etik izin başvurularında çalışmanın amacı ve katkısına ek olarak yöntemler detaylıca anlatılmalı, çalışmalarda kullanılacak tüm materyaller (onam ve soru formları, kullanılacak uyaranlar), çalışma prosedürü ve katılımcılara ulaşmak için nasıl bir yol izleneceği bildirilmelidir. Ayrıca araştırmada hedeflenen katılımcı sayısı yaklaşık olarak belirtilmeli ve örneklem sayısının hangi kriterler esas alınarak belirlendiği (örn. güç analizi) ve dahil etme ve dışlama kriterleri de açıklanmalıdır. Araştırmada yer almanın katılımcı için ne gibi riskler içerdiği, ne gibi yararlarının olacağı da başvuruda detaylandırılması gereken konulardandır. Gelişim psikolojisi alanında bebek ve çocuklarla yürütülen araştırmaların içerdiği riskler genellikle gündelik hayatta karşımıza çıkan risklerden daha fazla olmamakla birlikte, bazı durumlarda ufak da olsa oluşabilecek riskler etraflıca düşünülmeli, varsa, bunlarla ilgili alınabilecek önlemlerle birlikte etik kurul başvurusunda belirtilmelidir. Örnek olarak bazı durumlarda, çocukların çalışma sırasında performans stresi yaşamaları, utanmaları ya da sıkılmaları beklenebilir. Bu durumlarda, örneğin çocuğun utangaçlığını azaltmak için çalışma öncesinde ebeveynin de olduğu bir ortamda araştırmacının katılımcı çocuk ile ufak bir ısınma aktivitesi uygulaması ya da oyun oynaması, çalışma izleğini çocuğun yaşına daha uygun ve daha çekici bir hale getirmek ya da çalışma süresini mümkün olduğunca kısa tutmak ve/veya görevler arası molalar vermek, eğer araştırmayı etkilemeyeceği düşünülüyorsa ebeveyni de çalışma sırasında aynı odaya almak gibi yöntemler uygulanabilir.

Bebek ve çocuk çalışmalarında katılımcılar aileleri de kapsamaktadır; onam formları aileler tarafından imzalanır ve ailelerden çocukları hakkında ve çeşitli demografik sorular içeren anketler doldurmaları istenebilir. Böyle durumlarda ailelere uygulanacak sorular da dikkatlice seçilmeli, hassas sorular varsa (örn. ebeveynlerin kendi aralarındaki iletişimle ilgili sorular) bu soruların sorulma nedenleri ve analizlerde nasıl kullanılacağı etik izin başvurusunda açıklanmalıdır.

Bilgilendirilmiş Onam

Etik kurul izni alındıktan sonra, çalışmada yer alacak çocuğun/bebeğin velisi/vasisi de katılmayı kabul ettiğine dair yazılı beyanda bulunmalıdır. Bunun için veli, araştırma hakkında genel bilgi ve araştırmacının isim ve iletişim bilgilerini içeren bilgilendirilmiş onam formunu okumalıdır. Bunun yanında veliye araştırmacı tarafından sözel olarak bilgilendirme yapılmalı, çalışma prosedürü açık ve net bir şekilde anlatılmalı, velinin soruları varsa sorması için uygun koşullar yaratılmalıdır. Daha

sonra veliye formu okuması için yeterli zaman verilmeli, veli formu kafasındaki tüm sorular yanıtlandıktan sonra imzalamalıdır. Formun iki tarafın da imzalamış olduğu bir kopyası araştırmacıda kalırken, bir kopya da veliye verilmelidir. Çalışma sırasında video ya da ses kaydı alınacaksa, formda açık olarak belirtilmeli, ayrıca bu video ya da ses kaydının nasıl kullanılacağı ile ilgili de detaylı bilgi verilmelidir. Kaydın tamamı ya da bir parçası, araştırma dışında, örneğin başka katılımcılar bulmak için laboratuvar broşüründe ya da web sayfasında, bilimsel amaçlı akademik konferanslarda ya da eğitim amaçlı derslerde kullanılacaksa, bunların her biri için veliden ayrıca izin alınmalıdır. İdeal durumda, veliden bu kayıtların farklı durumlarda kullanılmasını onaylayıp onaylamadığına dair onay alındıktan sonra, kaydın kullanılma durumu ortaya çıktığında veli ile iletişime geçilip tekrar sözlü onay alınmalıdır.

Katılımcı sözel onay verebilecek yaşta ise, katılımcı çocuktan da çalışmaya başlamadan önce onay alınmalı, çalışmayı bırakmak istediği anda ise, onay alınmış dahi olsa çalışma sonlandırılmalıdır. Ayrıca katılımcı çocuğun ya da velisinin çalışmadan herhangi bir neden belirtmeksizin istedikleri anda çekilebilecekleri, bunun herhangi bir olumsuz sonucunun olmayacağı ve bu durumda o ana kadar toplanan verilerin kullanılmayacağı onam formunda açık olarak belirtilmelidir.

Araştırma başlamadan etik kurul onayı almanın ve araştırmayı kurul tarafından onaylandığı doğrultuda yürütmenin hem katılımcının hem de araştırmacının yararına olduğu unutulmamalıdır.

Geri Bildirim ve Teşvik

Çalışmanın ardından aile, katıldığı araştırmanın amacı, hipotezleri ve olası sonuçları hakkında bilgilendirilmeli, ailenin soruları varsa yanıtlanmalı ve aile ile araştırmacılar arasında bir yakınlık oluşturulmalıdır. Ailenin katılımının önemi vurgulanmalı, aileye ve mümkünse katılımcı çocuğa teşekkür edilmelidir. Çalışmanın ardından imkanlar dahilindeyse ailenin yol masrafları kısmen ya da tamamen karşılanabilir (örn. bir hediye çeki ile). Buna ek olarak katılımcı çocuğa yönelik bir hediye (örn. ufak bir oyuncak ya da kitap) verilmesi de önemlidir. Katılım sonrası verilen teşvik, çocuğun ya da ailenin üzerinde çalışmaya katılım için baskı oluşturacak kadar aşırı olmamalı, çocuğun performansından bağımsız olarak her katılımcıya verilmelidir. Araştırmalara katılım gösteren aileler bazı durumlarda psikolojik bir ölçüm ya da bebekleri/çocukları hakkında kişisel bir geri bildirim beklentisi içinde olabilmektedir. Bu tarz bir ölçüm yapılmayacaksa, geri bildirim grup bazında olduğu açık bir şekilde aile katılım göstermeden önce belirtilmelidir. Şayet standardize ölçek(ler) kullanılıyorsa ve araştırmacıda bireysel değerlendirme yapılabilecek veri varsa, bunlar araştırma sonrasında sözlü ya da yazılı olarak aileyle paylaşılabilir. Ancak burada araştırmacının uygulamacı olarak da ehil olması ve sonuçları aileye en doğru şekilde aktarması önemlidir. Özellikle normların

dışında performans gösteren katılımcıların ailelerine verilecek geri bildirim çok önemlidir (örn. dil testinde yaşının gereğinden daha düşük performans gösteren çocuklar için). Burada aileyi, olumlu ya da olumsuz, yanlış yönlendirmemek gereklidir.

Bununla birlikte çocukları konusunda hassas olan aileler çocuklarıyla ilgili sorulara yanıt verirken çocuklarının yaptığı ya da yapmadığı davranışları belirttiklerinde bundan kaygı duyabilirler, örneğin kafalarında “acaba benim çocuğum gelişim geriliği mi gösteriyor?” gibi soru işaretleri oluşabilir. Bu tür durumlarda araştırmacı, aileye bu soruların ne anlama geldiğini (örn. bu davranışların o yaş grubu çocuklarda bireysel farklılıklar gösterdiği) ve cevapların nasıl değerlendirileceğini açıklamakla yükümlüdür.

Ailelerin çalışmadan olumlu ayrılmaları, araştırmaya katılım bir defaya mahsus dahi olsa, gelişim psikolojisi alanındaki bilimsel araştırmaların devamlılığı açısından ve araştırmacılar ile katılımcılar arasında güvene dayalı bir ilişki kurulması açısından son derece önemlidir. Araştırmanın tamamen bitmesinin ardından ailelere araştırma sonuçlarının anlaşılır bir dille anlatıldığı bir özet gönderilmesi de katılımcıların hem katkılarının önemini anlamalarına yardımcı olacak, hem de alandaki gelişmelerden haberdar olmalarını sağlayacaktır. Bu bağlamda, aile ile olumlu ve güven odaklı bir ilişkinin sürdürülmesi açısından ailenin katıldığı çalışmaya ek olarak, araştırmacı tarafından yürütülen farklı çalışmaların o güne kadarki sonuçlarını içeren bir doküman, yıllık bir bülten aracılığı ile katılımcı ailelerle paylaşılabilir (Ayrıca bkz. Gelişim Araştırmalarının Sürdürülebilirliği).

Verilerin Saklanması ve Korunması

Çalışmada elde edilen, katılımcıya ve ailesine ait verilere (yazılı dokümanlar, ses/video kayıtları) yalnızca araştırmacıların ve eğitimli asistanların erişimi olmalıdır. Veriler laboratuvarında, anahtarı sadece araştırmacılar bulunan kilitli dolaplarda ya da şifresini yalnızca araştırmacıların bildiği bilgisayarlar saklanmalıdır. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğinin sağlanması adına kişisel bilgiler (örn. aileye ait ismin yer aldığı onam formları) çalışmada toplanan verilerden ayrı tutulmalı, veriler çocuk/aile ismiyle değil katılımcı numarasıyla kaydedilmelidir. Katılımcı bilgilerine tekrar tekrar ihtiyaç duyulan boylamsal çalışmalarda da (örn. katılımcı 6 ay ve 1 yıl sonra tekrar çalışmaya katılıma çağrılacaksa) katılımcı numarası ve aile bilgilerini eşleyen bir dosya tutulmalı, ancak bu dosyanın güvenliğine özen gösterilmelidir. Gelişim alanında çoğunlukla bireysel yanıtlardan ziyade katılımcıların ortalamaları rapor edildiğinden, aksi durumda, örneğin bir katılımcının kişisel video kaydı ya da ses kaydı farklı amaçlarla (örn. bilimsel sunum, ders) kullanılacaksa, daha önceden Bilgilendirilmiş Onam bölümünde de belirtildiği gibi, bunun için aileden ayrıca izin alınmalıdır.

Psikolojinin pek çok alt dalında olduğu gibi gelişim psikolojisi alanında da ham verilerin ve hatta çalışma kayıtlarının diğer araştırmacıların kullanımına açılması gitgide yaygınlaşan bir uygulama olmaktadır (Open Science Collaboration, 2015). Açık Veri Portalı (Open Science Framework), Databrary, Mendeley gibi pek çok platform araştırmacıların verilerini farklı formatlarda paylaşmalarına olanak sağlamaktadır. Örneğin bu portallarda araştırmacılar sorulan anket ve mülakat sorularını ve/veya çalışma prosedürlerini görseller ve/veya videolar aracılığıyla, toplanan verileri de farklı istatistik programları kullanarak paylaşmaktadır. Bu tür uygulamaların bilimsel gelişmeyi hızlandıran, bilimi daha şeffaf, bulguları daha tekrarlanabilir kılan olumlu özellikleri yadsınmaz. Ancak bu olumlu özelliklerin yanı sıra bu platformlarda yayımlanacak verilerin korunma esasları hususunda ekstra özen gerektirdiği de unutulmamalıdır; örneğin verilerin diğer araştırmacıların erişimine ne formatta açılacağına göre katılımcılardan ayrı izinlerin alınması gerekmektedir. Paylaşılan her türlü veride katılımcılara ait kimlik bilgilerinin olmadığından emin olunmalıdır.

PROSEDÜRLER

Bu bölümde laboratuvar ve okul ortamında yürütülen araştırmalarla ilgili prosedürler gözden geçirilecek ve dikkat edilmesi gereken noktalar tartışılacaktır. Araştırmacıların karşılaşılabilecekleri çeşitli zorluklar ve bunlarla ilgili önlem ve çözüm önerilerine değinilecektir.

Laboratuvar Ortamında Veri Toplama

Çocuk ve/veya bebeklerle yapılan çalışma laboratuvar ortamında yürütülecekse laboratuvar ortamının buna uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Bebekli ve küçük çocuklu ailelerle çalışmaların yürütüldüğü laboratuvarlarda elektrik prizlerinden mobilyalara kadar ortamda herhangi bir kazaya sebebiyet verebilecek durumlarla ilgili gerekli önlemlerin alınmış olması önemlidir. Ayrıca laboratuvar ortamının ısı, havalandırma ve temizliğine özellikle dikkat edilmelidir. Laboratuvarda, çalışmanın yürütüleceği oda dışında ailelerin geldiklerinde ve çalışma sırasında vakit geçirebilecekleri bir odanın bulunması, mümkünse bu odaların birbirlerine bağlı olması ve ailenin çalışmaya katılan çocuğu izleyebileceği (kamera ve bilgisayar aracılığıyla ya da tek taraflı ayna düzeneğiyle) teknik bir donanım olması idealdir. Birçok çalışma için çocukların görsel ve işitsel olarak dikkatlerinin dağılmaması, çalışma izleğini en doğru şekilde görmeleri ve duymaları önemlidir. Bu nedenlerle çalışmanın yürütüleceği odanın ses geçirmemesi ve odada çocuğun dikkatini dağıtacak başka nesnelere bulunmamasına dikkat edilmelidir.

Bunlar dışında aile ve çocuklar için yabancı bir ortam olan laboratuvarı hem çocukların hem de ailelerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam haline getirmek önemlidir. Seçilen mobilya ve aydınlatma, kullanılan renkler çocuklara uygun olmalıdır. Çocuk ve ailelerin ihtiyaçları göz önüne alınarak laboratuvarında çocukların çalışma başlamadan önce vakit geçirebilecekleri oyuncak ve kitaplarla donatılmış bir alan, ailenin çocuk çalışmaya katılırken onu izleyebileceği ve/veya form doldururken bulunabileceği bir alan, eğer laboratuvara çalışmaya katılan çocuk dışında başka bir çocuk (örn. kardeş) daha geldiyse onun da oynaması için bir alan ve onunla ilgilenilecek ekstra bir asistan, bebekler için alt değiştirme/emzirme alanları bulunması idealdir.

Laboratuvarında yürütülecek çalışmalarda çalışmadan sorumlu olan tüm asistanların çok iyi eğitim almış olmaları, aileyle ilk randevulaşmadan ailenin laboratuvara gelişi, çalışma süresi ve çalışmadan ayrılmasına kadar geçen sürede neler yapmaları gerektiği konusunda etik ve bilimsel açılarından donanımlı olmaları gerekmektedir. Bunu sağlamak için verilen eğitimlerin yanı sıra laboratuvar ve çalışma prosedürleri ile ilgili bir el kitabı/kılavuz hazırlanabilir ve her aşamada kontrol edilmesi gereken noktaları içeren bir liste oluşturulabilir (örn. katılımcı gelmeden önce çalışmada kullanılacak tüm materyallerin hazır edilmesi, onam formlarının hazırlanması) (Ayrıca bkz. Asistan eğitimleri). Çalışmaya dahil olacak asistanların çocuk ve aileyle iletişimi iyi olmalıdır, bunu sağlamak için canlandırma yapılmaması ve pilot testler süresince asistanların araştırma yürütücüsü tarafından izlenerek geri bildirim almaları önemlidir. Asistanların çalışmaya ve ilgili literatüre dair sorulara da yanıt verebilecek kadar bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Asistanların, görev aldıkları çalışmanın içeriğine ek olarak ailelerden gelebilecek farklı konulardaki sorulara nasıl yanıtlar vermeleri gerektiği konusunda da eğitilmeleri, aileleri yanlış yönlendirmemeleri adına önem taşımaktadır. Aynı zamanda acil durumlarda aranacak numaralar da asistanların elinin altında bulunmalıdır.

Yukarıda belirtilen ortamın sağlanması, ailenin, özellikle de katılımcı bebek ya da çocuğun çalışmaya katılmaya hazır durumda olması açısından önem taşımaktadır. Çalışmaya başlamadan önce çocuğun ve velinin bir ihtiyacının olup olmadığı (örn. bebek açsa anne emzirmek isteyebilir) sorulmalı, varsa, aile bu ihtiyaç giderildikten sonra çalışmaya alınmalıdır. Bazı durumlarda çocuklar, yeni girdikleri laboratuvar ortamında araştırmacılarla iletişime geçmeye çekinebilmekte ve bu durum çalışmanın ilerleyişini de olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Bu nedenle, çalışmayı yürütecek araştırmacının çocukla çalışma öncesinde ebeveynin de bulunduğu bir ortamda oynaması ve çocuğun ortama ve araştırmacıya ısınması daha verimli bir çalışma gerçekleştirilmesini sağlayabilmektedir. Eğer çocuğa uygulanacak birden fazla görev/test varsa testlerin sırası da çocuğun dikkatinin zamanla dağılma riski ve çalışmanın başında daha çekingen olabileceği göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Bu gibi durumlarda görevler arasında mola vermek

ve/veya aralarda çocuğun kendini iyi hissedebileceği daha kolay ya da eğlenceli aktiviteler yapmak iyi olabilir.

Ailelere randevu verirken saatler konusunda esnek olmak önemlidir. Birçok aile için hafta sonları ya da akşam saatleri çalışmalara katılmak için daha idealdir. Bu saatler normal mesai saatleri dışında kalabileceğinden ailelerin randevularına sorunsuz gelmeleri için çalışılmalıdır; örneğin güvenlik ve ulaşım ile ilgili olası sorunlar için önlemler alınmalıdır. Bebekli ailelerle yürütülen çalışmalarda bebeğin uyku ve beslenme saatlerinin günden güne farklılık gösterebileceği, dolayısıyla randevu saatlerinin değişebileceği göz önüne alınmalıdır. Ailenin randevuya gelememesi, geç kalması, ya da randevuyu farklı bir gün ya da saate almak istemesi gibi durumlarda, araştırmacıların bu tür durumları anlayışla karşılamaları, aileye herhangi bir olumsuz tutum sergilememeleri ve hatta onları rahatlatmaları çok önemlidir.

Laboratuvarın ortamı ile asistanların tutum ve konuya hakimiyetleri, gönüllülük esasına göre yürüyen gelişimsel araştırmaların sürekliliği açısından önem taşımaktadır. Ailenin olumlu bir deneyim yaşaması, sorularının yeterli bir şekilde yanıtlanması, ileride de bu alanda yapılacak araştırmalara katılma olasılığını artıracak, başka kişilerle bu olumlu deneyimlerini paylaşarak daha geniş bir katılımcı kitlesine ulaşılmasına yardımcı olacaktır. Laboratuvarda görev alan öğrencilerin/asistanların da bunun bilincinde olmaları bu açıdan son derece önemlidir.

Okullarda Veri Toplama

Okullarda yürütülecek çalışmalarda, etik onay alınmış olsa dahi, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) izni alınması gerekmektedir. Bu onay alınırken, etik kurul onayında olduğu gibi çalışma prosedürünün detaylıca anlatılması ve kullanılacak tüm materyallerin MEB'e sunulması gerekmektedir. İdeal olarak MEB izninin alınmasından önce çalışma yapılması planlanan okullarla iletişime geçilerek çalışmanın amacı, süresi ve prosedürü anlatılarak ön izin alınması sürecin daha olumlu ilerlemesini sağlamaktadır. Bunun mümkün olmadığı durumlarda etik kurul onayı ve MEB izinleri alındıktan sonra okul müdürleri ile iletişime geçilip çalışmanın amacı ve prosedürü açıklanmalı, uygun bulunduğu takdirde çalışmayı yürütmek için okuldaki öğretmenler ile birlikte hareket edilmelidir.

Etik kurul onayı, MEB izni ve okul onayı alınmasının ardından öğrencilerin aileleri ile iletişime geçilerek ailelerden de onay alınması gerekmektedir. Bunun için yüz yüze görüşme genellikle mümkün olmadığından çalışmanın amacı ve prosedürü aileye yazılı olarak sunulmalı ve aile bilgilendirilmiş onam formunu imzalayarak (ve okul yetkilisine ulaştırarak) velisi/vasisi olduğu çocuğun çalışmaya katılımına izin verdiğini belirtmelidir. Bu formu imzalamayan velilerin çocukları,

üniversite etik kurul, MEB ve okul izinleri alınmış olsa bile kesinlikle çalışmaya dahil edilmemelidir. Bu aşamada sınıf öğretmenleri ya da rehber öğretmenlerin çalışma ile ilgili olumlu görüşleri ailelerin çalışmaya katılımlarını teşvik edici olabilmektedir. Dolayısıyla bu süreçte okul öğretmenleri ve yönetiminden de destek alınabilir (örn. ailelere gönderilen bilgilendirme ve hatırlatma e-postaları, veli toplantılarında yapılan duyurular). Çalışmanın nasıl yürütüleceği ile ilgili bilgilerin eksiksiz bir şekilde ailelere iletilmesi de bu süreçte önem taşımaktadır. Ailelere ve çalışmanın yürütüldüğü okullara çalışma sonunda çalışma sonuçları hakkında bilgilendirme gönderilmesi katılım oranlarını artıran bir unsur olmaktadır. Ailelerde olduğu gibi okullarda da olumlu bir izlenim bırakmak, çalışmanın yürütülmesi sürecinde öğretmenlere ve okul yönetimine mümkün olduğunca az iş bırakmak ve çalışmalarını ders işleyişini mümkün olduğunca az aksatacak şekilde programlamak bu açıdan önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmayı yürütecek araştırma asistanları da bu konuda bilinçlendirilmeli, okula gidecekleri gün ve saatleri sınıf/rehberlik öğretmenleri ile birlikte, onların uygun gördüğü şekilde düzenlemelerinin ve okula hazırlıklı ve zamanında gitmelerinin önemi vurgulanmalıdır.

Onayların alınmasının ardından çalışma mümkünse okuldaki sakin bir odada, ya da gürültüden uzak bir köşede yürütülmelidir. Çalışma süresi uzun olan çalışmaları okul ortamında yürütmek, derslerin aksamasına sebep olabileceğinden ideal değildir. Bu açıdan, süresi yarım saati geçmeyen çalışmalar okulda yürütmek için daha uygundur. Öğrencilerin araştırmacıya ısınması için çalışma öncesi öğrenci ile kısa bir ısınma oyunu oynanması önerilir. Çalışmanın tamamlanmasının ardından çocuğa ufak bir hediye verilebilir. Bazı durumlarda ailesi katılmasına onay vermeyen öğrenciler, çalışmaya katılmış olan sınıf arkadaşları hediye aldığı anda üzülebilmektedir. Bu açıdan yapııştırma, oldukça sıklıkla kullanılan, çocukların hoşlandıkları, çalışmaya katılma izni olmayan çocukları da kapsayarak gerektiğinde tüm sınıfa dağıtılabilmesi açısından uygun bir hediyedir. Bunun dışında katılımcılara ve okullara teşekkür amaçlı olarak sınıflara kitap bağışı da yapılabilir.

Veri toplama ve analiz sürecinin tamamlanmasının ardından bulgular ailelerle ve öğretmenlerle paylaşılacak üzere okul yönetimi ile özet olarak paylaşılmalıdır. Bu özet, basit bir dilde yazılmalı, mümkünse anlaşılmasını kolaylaştıracak çeşitli figürlerle desteklenmelidir. Bu özetler gönderildiğinde, ailelere ve öğretmenlere destekleri ve katkıları için teşekkür edilmelidir. Bunlara ek olarak okullarda bulgularla ilgili bir bilgilendirme semineri de düzenlenebilir. Okullarda çalışma yürütüldüğü durumlarda, her sene aynı okullardan izin almak yerine farklı okullarla iletişime geçilmeli, ve aynı okula en az iki yılda bir sıra gelecek şekilde bir program oluşturmaya dikkat edilmeli, bu sayede okul çalışanlarının da bu süreçte yıpranıp olumsuz bir tutuma girmeleri önlenmelidir.

ÖĞRENCİLERİN ARAŞTIRMALARA KATILIMI

Günümüzde pek çok öğrenci lisans döneminden itibaren araştırma laboratuvarlarında aktif olarak görev almaktadır. Bu tür deneyimler, hem öğrencilerin farklı bilimsel alanlar hakkında bilgi sahibi olmasını, hem de oldukça fazla iş yükü gerektiren çalışmaların aksamadan yürütmesini mümkün kılarak öğrencilere ve araştırmacılara fayda sağlamaktadır. Bu deneyimin iki taraf açısından da veriminin artırılması için aşağıda çeşitli öneriler sunulmuştur.

Önceki bölümlerle bahsedildiği üzere, öğrencilere laboratuvar ve çalışmalarla ilgili detaylı bir el kitabı/kılavuz hazırlanarak bu kılavuzun, görev aldıkları proje ya da çalışmadaki rolleri ne olursa olsun, araştırma grubuna katılan tüm öğrenciler tarafından okunması yararlı olacaktır. Bu kılavuz, laboratuvarın tüm üyelerinin laboratuvarın işleyişiyle ilgili başvuracağı temel kaynak olarak hazırlanmalı ve gerektiğinde güncellenmelidir. Bu kılavuzda laboratuvarın genel kurallarına ek olarak (örn. giyim ve hijyen kuralları, çalışma saatleri), laboratuvarın düzeni (ne, nerede bulunur?), ailelerle telefon ya da e-posta ile iletişime geçildiğinde nasıl bir yol izleneceği, randevu oluşturma, veri tabanında arama yapma, aile ziyaretleri sırasında izlenen prosedür (örn. aileyi karşılama, bilgilendirme aşaması ve aileyi yolcu etme), detaylı çalışma ve veri saklama-yedekleme prosedürleri, ve laboratuvar içi iletişim kanallarının nasıl kullanılacağıyla ilgili bilgi içermelidir. Bunun yanında bu kılavuzlar akademik olarak da bilgilendirici olmalı ve laboratuvarda araştırılan konular ve bunların kuramsal önemi, güncel çalışmaların özetleri ve bu çalışmaların kapsadığı yaş grupları, ilerisi için planlanan çalışmalarla ilgili fikirler, laboratuvara dahil olan herkesin okuması gereken bir kaynaklar listesi gibi konuları da kapsayabilir. Ayrıca tüm laboratuvar çalışanlarından etik ve pratik olarak neler beklendiği bu kılavuzda açıklanabilir. Örneğin, yapılan çalışmalarda laboratuvar üyelerinin alacağı görevlerin net olması ve bu çalışmaların yayına dönüşüp basılması halinde kimlerin bu yayınlarda yazar olarak nasıl görevler üstleneceğinin herkes tarafından bilinip bu konuda hemfikir olunması sonradan ortaya çıkabilecek sorunların önüne geçmek için iyi bir yöntem olabilir.

Lisans öğrencilerinin eğitilmesinde yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin de görev alması, ve yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin belli lisans öğrencilerinden sorumlu olması hem araştırma grubu üyeleri arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi, hem de yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin süpervizyon deneyimi kazanmaları açısından olumlu olabilmektedir.

Özellikle gelişim alanında yürütülen araştırmaların ciddi bir eğitim süreci gerektirmesi nedeniyle, öğrencilerin bu eğitimden maksimum seviyede verim almaları, ve kendilerine verilen eğitimden faydalanmaları en azından bir akademik dönem, hatta mümkünse daha uzun süre çalışmalarını devam ettirmeleri ile mümkün olmaktadır. Bu bağlamda öğrencilere, kendilerinden en azından belli

bir süre için laboratuvar çalışmalarına devam etmelerinin ve bu süre içerisinde her hafta belli bir süreyi bu çalışmalar için ayırmalarının bekleneceği iletilmelidir. Bu doğrultuda hem öğrencilerin ders programları hem de ailelerin çalışmaya katılım için uygunlukları göz önüne alınarak haftalık bir program oluşturulabilir (örn. her hafta sonu laboratuvarında en az iki öğrenci olacak şekilde program yapılabilir). Bunun yanında, asistan öğrencilerin katılımlarından daha fazla verim alabilmeleri için, katılımları çalışmalara yalnızca pratik anlamda yardımcı olmaları (örn. veri girişi ya da telefonla randevu verme) ile sınırlı kalmamalı, mümkünse farklı alanlarda deneyim edinmeleri sağlanmalıdır. Örneğin tüm çalışma ekibi olarak düzenli toplantılar yapılarak makale tartışmaları yapılabilir. Bu toplantılarda öğrencilerin de aktif katılımı cesaretlendirilmelidir. Öğrencilerden dönem sonunda çalıştıkları proje ile ilgili bir rapor hazırlamaları, poster sunumu yapmaları ya da laboratuvar toplantılarında makale sunumu yapmaları istenebilir. Bu tür deneyimler öğrencilerin yer aldıkları çalışmaların kuramsal değerini anlamalarına yardımcı olarak parçası oldukları araştırma grubuna bu anlamda da katkı sağlamalarını cesaretlendirecek, hem öğrenciler hem de araştırmacılar açısından daha verimli ve zengin bir eğitim ve araştırma süreci yaşanmasını sağlayacaktır.

KATILIMCILARA ULAŞMA STRATEJİLERİ

Yetişkin çalışmalarında katılımcılar çoğunlukla üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır ve çalışmalara katılım karşılığı derslerde ekstra kredi almak isteyen öğrenciler bulmak nispeten kolay olmaktadır. Ancak bebek ve çocuklarla yapılacak çalışmalar için durum farklıdır. Özellikle yaş aralığı kısıtlı çalışmalar için (örn. 7-9 aylık bebeklerin test edildiği bir çalışma) bu yaş aralığında çocuğu olan ailelere ulaşma ve aileyi çalışmaya katılım için ikna etme süreci zorlayıcı olabilmektedir. Yuvalar ve okullar/anaokulları ile iletişime geçmek ailelere ulaşmak için ilk başvuru yöntemidir. Buralarda okul yönetimi ile iletişime geçilip çalışmanın velilere tanıtımı sağlanabilir. Bu, yazılı dokümanlarla olacağı gibi çalışma yürütücüsünün buralarda bir tanıtım toplantısı yapmasıyla da olabilir. Benzer şekilde bebek ve çocuklara hizmet veren okul dışındaki kurumlarla (örn. bebek ve çocukların gittikleri spor/müzik merkezleri), müzeler, hastaneler, sağlık ocakları, ve çocuk doktor ofisleri ile de iletişime geçilebilir. Ailelerin ve çocukların katıldığı etkinlikler (örn. çocuklar için hazırlanan açık hava eğlenceleri, piknikler) ailelere ulaşmanın bir yolu olabilir. Bazı araştırmacılar laboratuvar ortamında oyun grupları oluşturma gibi stratejilerin de başarılı olabildiğini rapor etmişlerdir (Brand, Gans, Himes, ve Libster, 2019).

Artık günümüzde çok yaygın olan internet de katılımcı bulmak için kullanılan mecralardan biridir. Çalışma tanıtımı için resmi hesaplar (örn. üniversite web sayfası, laboratuvar web sayfası) ya da laboratuvar sosyal medya hesapları kullanılabilir. Ayrıca çalışma tanıtımları için kullanılan resmi

hesap sayfalarında ailelere iletişim formu doldurma opsiyonu sunulacak bir veri tabanı oluşturulabilir (aileler kendi iletişim bilgilerini ve çocuklarının doğum tarihlerini, cinsiyetlerini girebilirler). Bu veri tabanları farklı yaş gruplarıyla çalışmaların yürütüldüğü laboratuvarlar için çok değerlidir. Bu veri tabanının kişisel verilerin gizliliği ilkesini ihlal etmemesi için bilgi-işlem ofislerinden destek alınabilir. Bu yöntemlere ek olarak, aynı kurum bünyesindeki farklı araştırmacılar arasında ortak bir sistem ve veri tabanı oluşturularak, farklı özelliklerde katılımcılar ile yürütülen çalışmalar için (örn. belli yaş aralığında, prematüre, gelişimsel bozukluğu olan ya da birden çok dile maruz kalan çocuklar gibi) katılımcı havuzları farklı laboratuvarlar arasında da paylaşılabilir.

Katılımcı Özellikleri

Günümüzde, psikoloji alanındaki araştırmalarda genel olarak katılımcıların toplumun belli bir kesiminden geldiği konusu tartışılmaktadır. Psikoloji literatürüne hakim olan çalışmalarda katılımcıların ‘batılı, eğitilmiş, sanayileşmiş, zengin ve demokrat’ (*Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic [WEIRD]*) kesimden geldikleri belirtilerek (Henrich, Heine, ve Norenzayan, 2010) bunun çalışmaların dış geçerliğini zedelediği konusunda eleştiriler yapılmaktadır. Gelişim psikolojisi özelinde de durum çok farklı değildir; çalışmalarda genellikle daha çok bu ailelerin çocukları yer almaktadır (Nielsen ve Haun, 2016). Yakın zamanda yapılan tekrar (*replikasyon*) çalışmalarında orijinal çalışmada elde edilen bulguların farklı sosyoekonomik seviyelerden oluşan katılımcı gruplarıyla tekrarlanamadığı gözlemlenmiştir (örn. Watts, Duncan ve Quan, 2018).

Eğer seçilen örneklemin toplumu temsil etmesi isteniyorsa farklı grupları da hedef alan bir katılımcı bulma stratejisi izlemek gerekmektedir. Laboratuvar çalışmalarına katılım daha çok yüksek sosyoekonomik seviyedeki ailelerden olmaktadır. Bunun bir nedeni ulaşım ve vakit esnekliğidir. Farklı gruplarla çalışmak istenildiğinde ulaşım ve zamanlama ile ilgili ekstra esneklik göstermek gerekmektedir. Bu ailelere çalışmayı tanıtmak için okulların yanı sıra mahalle/köylerdeki muhtarlar, aile hekimleri, belediyeler, ve sivil toplum kuruluşlarıyla ortak çalışmalar yapılabilir. Bu ailelere yönelik çocuk gelişimiyle ilgili seminerler düzenlenmesi hem aileleri bilinçlendirmek hem de çalışmayı tanıtmak için önemli olabilir. Aileler ‘gelişimsel bilimsel çalışma’ kavramına aşina olmadıklarında, bu çalışmalardan ne bekleyeceklerini bilemeyebilirler. Bu nedenle çalışma tüm risk ve faydaları da açık olmak üzere ailelerin anlayacağı bir şekilde aktarılmalıdır.

GELİŞİM ARAŞTIRMALARININ SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİ

Önceki bölümlerde de kısaca değinildiği üzere gelişimsel araştırmaların sürekliliği, bu araştırmalara gönüllü olarak katılan aileler sayesinde olmaktadır. Bu nedenle, gelişim alanında herhangi bir bilimsel araştırma yürütülürken ailenin esenliği esas alınmalıdır. Çalışma deseni ve örnekleme oluşturulurken araştırmacıların olduğu kadar katılımcı ailelerin verecekleri emek ve zaman göz önüne alınarak maliyet-fayda analizi yapılmalıdır. Bunun yanında, ailelerin katılımlarından mutlu ve tatmin olarak ayrılmaları son derece önemlidir. Bu bağlamda en önemli görev araştırmayı yürüten ve ailelerle iletişimde olan yürütücü ve asistanlara düşmektedir, ve asistanların da bu konularda en az yürütücü kadar bilinçli olmaları gerekmektedir. Yukarıdaki bölümlerde asistan eğitimlerinde nelere dikkat edilmesi gerektiği ve bu eğitimlerden nasıl daha fazla verim alınacağı konularında çeşitli önerilere yer verilmiştir. Genel anlamda bebekli ya da çocuklu ailelerle araştırma yürüten laboratuvarların, araştırma grubu öğrencilerden oluşsa dahi profesyonel bir tutum içinde olması, ailelerin de araştırmalara daha fazla güven duymalarını sağlamaktadır. Örneğin laboratuvarla iletişime geçildiğinde, gün içerisinde aileye geri dönüş yapılması, kullanılan dilin profesyonel olması gibi hususlar önem taşımaktadır.

Katılım devamlılığının özellikle önem taşıdığı boylamsal çalışmalarda aile ile iletişimin koparılmaması adına çalışmanın ardından özel günlerde (örn. çocuğun doğum günü) ailelerle e-posta, telefon ya da mektup yoluyla iletişime geçilebilir, ve çalışmayla ilgili bilgilendirme yapılmaya devam edilebilir. Ziyaret tarihlerinden belli bir süre önce hatırlatmalar gönderilerek ailelere programlarını ayarlamaları için süre tanınabilir. Bunun dışında aileler için düzenlenen çeşitli bilgilendirme seminerleri de aile ile ilişkinin kopmaması için uygulanabilecek stratejilerden birisidir.

Okullarda yürütülen çalışmalarda karşılaşılan genel bir sorun, MEB ve okul izni alınmasının ardından, aileye gönderilen onam formunun bazı durumlarda katılmak istememe dışında farklı sebeplerden (unutma, vakitsizlik) doldurulmamasıdır. Bu durum katılım oranında düşüşe sebebiyet vermektedir. Bunun önlenmesi adına okul yönetimi ve öğretmenlerle iş birliği içinde olunması, okul yönetimi tarafından ailelere hatırlatma e-postaları gönderilmesi, ya da öğretmenlerin aileleri katılım için cesaretlendirmesi etkili olabilmektedir (ayrıca bkz. okullarda veri toplarken dikkat edilmesi gerekenler).

Yetişkinlerle yürütülen araştırmalarda sıklıkla kullanılan online veri toplama stratejileri günümüzde gelişim psikolojisi alanında da yavaş yavaş kullanılmaya başlanmıştır. İnternet üzerinden veri toplamanın pek çok avantajı olabilmektedir. Örneğin daha hızlı, daha objektif ve daha ucuz bir şekilde veri toplanabilmesinin yanı sıra, bu tür yöntemler normalde ulaşamayan kitlelere de

ulaşılmasını sağlamakta, daha geniş ve daha kapsayıcı bir örneklem test edilmesine olanak vermektedir (Birnbaum, 2004). Yakın zamanda çeşitli gelişim laboratuvarlarının okul öncesi ya da ilkokul çağındaki çocuklarla yürüttükleri bazı çalışmalar online platforma aktarılmış ve bu şekilde veri toplanmaya başlanmıştır (örn. <http://discoveriesinaction.org>). Bu platform aracılığı ile aileler, online olarak randevu oluşturabilmekte, bilgilendirilmiş onam formunu okuyup imzalayabilmekte, çalışmaya evlerinden katıldıktan sonra online olarak bilgilendirilebilmektedir. Benzer bir çaba bebeklerle çalışan araştırmacılar arasında da görülmektedir (Scott ve Shulz, 2017; Semmelmann, Hönekopp ve Weigelt, 2017). Ancak bu tür yöntemlerin avantajları olmasının yanı sıra her çalışmanın doğasına uygun olmayacağı da göz önüne alınmalıdır.

Online veri toplama stratejilerine ek olarak çeşitli yöntemlerle ailelerin buldukları yerlerde veri toplama uygulamaları geliştirilebilir. Bu amaçla halihazırda sıkça kullanılan bir yöntem ev ziyaretleridir. Araştırmacılar açısından oldukça zaman alan bir yöntem olmakla birlikte, bu yöntem ailenin doğal ortamında, daha rahat şartlarda katılımını sağladığından ve aile için maliyeti minimum seviyede olduğundan tercih edilebilmektedir. Ancak, bu yöntem de her çalışma için uygun olmayabilir. Örneğin bebeklerle yürütülen çalışmalardaki düzeneklerin farklı ortamlarda kurulumu her zaman mümkün olmayabilir. Bu gibi durumlar için gezici laboratuvarlar tasarlanabilir. Özellikle farklı sosyo-ekonomik düzeyden ailelere ulaşmanın kritik olduğu ve çalışmanın kontrollü bir ortamda gerçekleşmesi gereken durumlar için bu tür bir yöntem son derece verimli olabilir. Buna ek olarak, ailelerin halihazırda çocukları ile vakit geçirmek için gittikleri çeşitli ortamlar da bazı çalışmaların yürütülmesi için uygun olabilmektedir. Özellikle Kuzey Amerika'da gelişimsel çalışmalar sıklıkla bilim müzelerinde yürütülebilmektedir (Callanan, 2012). Müzelerin gürültüden uzak bir alanı bu tür araştırmalar için ayrılmakta ve her gün farklı araştırmacılara bu alanda ilgilenen aileler ile çalışmalarını yürütebilmeleri için fırsat tanınmaktadır. Bu hem aile hem de araştırmacılar açısından son derece ideal bir durumdur, çünkü iki taraf için de daha az maliyetli olmaktadır. Ülkemizde de benzer uygulamaların yaygınlaşması faydalı olacaktır.

GELİŞİMSEL BİLİMİN AÇIK VE ULAŞILABİLİR KILINMASI

Psikolojinin pek çok alanında olduğu gibi gelişim alanında da bulguların bilimsel hakemli dergilerde yayımlanmasının yanı sıra çalışma materyalleri, ham veriler, analiz kodlarının diğer bilim insanları ile paylaşılması, bilimsel araştırmaların daha hızlı ilerlemesi ve daha güvenilir olması için önkayıtlı çalışmaların (*preregistered studies*) ve pek çok laboratuvar arasında ortak yürütülen geniş kapsamlı replikasyon/tekrar projelerinin (örn., The Many Babies) yürütülmesi son yıllarda hız kazanmıştır (Frank vd., 2017). Bu tür çabalar, gelişim psikolojisinin sürdürülebilirliği açısından da son derece

önemli olup, ülkemizdeki gelişim laboratuvarlarının da bu tür büyük ölçekli akım ve projelere katkıda bulunması, araştırma örneklemelerinin batılı örneklemeler ile sınırlı kalmaması açısından önem taşımaktadır.

Diğer yandan, yapılan çalışmaların bilimsel dergilerde, akademik kitaplarda yayımlanması kadar bu bilgilerin diğer paydaşlara (örn., aileler, öğretmenler, sosyal politika üreticileri) ulaşması da çok önemlidir. Bunun için çalışmaların sonuçlarını bilimsel dilden uzak ama çarpıtmadan yazabilmek önemli hale gelmiştir (bkz. Pinker, 2015; Shtulman, 2018). Bilimsel bulguların laboratuvarın dışına çıkarılarak doğru ve anlaşılır bir şekilde paylaşılması, araştırmacıların temel görevlerinden biri olmalıdır. Araştırmacıları bu bağlamda zorlu bir görev beklemektedir, zira bu alanda oldukça fazla yanlış bilgi, son derece hızlı bir şekilde yayılabilmektedir. Gelişim psikolojisi alanında ailelerin genel anlamda bilgilendirilmesi ve eğitilmesi, yalnızca gelecek nesillerin daha sağlıklı gelişmelerine katkıda bulunmakla kalmayıp gelişim psikolojisi alanındaki araştırmaların sürekliliğini de olumlu yönde etkileyecektir. Örnek vermek gerekirse, bebek ve çocukların tablet bilgisayar ya da televizyona maruz kalmalarının etkilerini inceleyen ekran süresi ile ilgili çeşitli araştırmaların sonuçları (örn. Cheung, Bedford, Saez de Urabain, Karmiloff-Smith, ve Smith, 2017) yanlış yorumlanarak paylaşıldığında, ya da bu konu ile ilgili bilimsel verilere dayanmayan yorumlar yapıldığında, bu, ailelerde bir kez ekran görse dahi çocuklarının bundan zarar göreceği inancına yol açabilmektedir. Bu durum, bu bilgiler ışığında ailelerin çocuklarını yanlış yönlendirmelerinin yanı sıra, ailelerin ekran içeren bilimsel araştırmalara katılım konusunda da çekincelerinin oluşmasına sebep olabilmektedir. Benzer şekilde aileler çeşitli ön yargılar sebebiyle farklı yöntemler kullanan araştırmalara (örn. beyindeki elektrik dalgalarını ölçen tümüyle zararsız EEG yöntemi) katılmaya çekinebilirler. Aileleri gelişim psikolojisi alanında yürütülen araştırmalar ve bu araştırmaların yöntemleri hakkında bilgilendirmek bu tür ön yargıların kırılmasına yardımcı olacaktır. Aileler ve araştırma grupları arasında halka açık ders ve seminerler ve popüler bilim kitapları ve dergileri aracılığı ile bir köprü kurulmalıdır. Bunun için çeşitli sivil toplum kuruluşları ve belediyelerden destek alınabilir. Doğru ve güvenilir bilginin yaygınlaştırılmasında internet ve sosyal medyanın gücü de azımsanmamalıdır. Aşağıda, bilimsel bulguların daha basit bir dille diğer paydaşlara aktarımı sırasında dikkat edilebilecek konular özetlenmiştir.

Bilginin laneti (*curse of knowledge*), yani bir şeyi bildiğimizde karşımızdakinin de onu bildiğini varsaymak, özellikle dikkat edilmesi gereken hususlardandır. Shtulman'ın (2018) belirttiği üzere akademik makalelerde kullanılan dil, terimler ve yazma formatı genel okuyucu kitlesinin alışık olduğu bir format olmadığı için okuyucuya yabancı ve takip edilmesi zor gelebilir. Akademik yazılarda sıkça kullanılan psikoloji alanına özgü ya da genel terimler bile genel okuyucu için zorlayıcı olabilir ya da

farklı anlamlar taşıyabilir. Örneğin bir araştırmacı için deney ve kontrol grubu terimleri çok sıradanken, genel okuyucu kitlesinin bu terimleri nasıl algıladığını bilmemiz zordur (Shtulman, 2018, s.480). Bu durumlarda akademik yazılarda kavram ve olguları gerektiği kadar basit bir dille açıklayarak ve örnekleyerek anlatmak daha anlaşılır olabilir.

Bunun dışında akademik yazılarda dikkat edilen başka bir konu da kesinlik belirtmekten kaçınmaktır (Shtulman, 2018). Ancak bu, genel okuyucu kitlesi için zorlayıcı olabilir. Örneğin '*normal şartlar altında A grubunun B grubundan daha iyi yapmasına sıklıkla rastlanır*' demek yerine bunu daha basite indirgeyip '*genelde A grubu B'den daha iyi yapar*' gibi bir ifade kullanılması bilginin anlamını kaybetmeden genel okuyucuya uygun hale gelmesine yardımcı olur. Akademisyenler için istisnaları bilinen durumlarda genellemeleri yazmak ne kadar zor olsa da bu, genel okuyucu için, en azından bazı konularda, daha iyi bir yöntem olabilir (Shtulman, 2018). Ancak bunu yaparken de bilimsel bulguyu mümkün olduğunca anlamını değiştirmeden aktarmaya dikkat edilmelidir.

SONUÇ

Bu makalede, mesleki deneyimlerden yola çıkılarak gelişim psikolojisi alanında bebek ve çocuklarla çalışan araştırmacıların karşılaşabilecekleri zorluklara dair çeşitli önerilere yer verilmiştir. Laboratuvar ve okul ortamlarında yürütülen çalışmaların daha verimli bir şekilde yürütülmesini sağlayacak konulara değinilmiş, bu bağlamda etik açıdan özen gösterilmesi gereken noktaların yanı sıra, asistan eğitimlerinde dikkat edilebilecek hususlar vurgulanmış, çeşitli katılımcı bulma yöntemleri önerilmiştir. Araştırmaların yürütülmesi sürecinde dikkat edilmesi gereken çeşitli noktalara ek olarak, araştırma bulgularının bilim camiası dışından kişilere ulaştırılması konusunun önemi de unutulmamalıdır. Daha önce vurgulandığı üzere, bu önerilerle yalnızca araştırmacıların daha verimli, daha iyi kalitede veri toplamaları değil, katılımcı esenliğinin iyileştirilmesine de katkı sağlanması hedeflenmiştir. Bu önerilerin bebek ve çocuklarla çalışmalar yürüten farklı alanlardan (örn. eğitim) araştırmacılar için de faydalı olacağı, genel olarak bu popülasyonlara odaklanan bilim alanlarındaki çalışmaların sürdürülebilirliği açısından da olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Birnbaum, M. H. (2004). Human research and data collection via the internet. *Annual Review of Psychology* 55, 803–832.
- Brand, R. J., Gans, R. T. H., Himes, M. M. & Libster, N. R. (2019). Playdates: A Win-Win-Win Strategy for Recruitment of Infant Participants. *Infancy*, 24, 110-115.
- Callanan, M. (2012). Conducting cognitive developmental research in museums: Theoretical issues and practical considerations. *Journal of Cognition and Development*, 13, 137-151.
- Cheung, C. H. M., Bedford, R., Saez de Urabain, I. R., A. Karmiloff-Smith, & Smith, T. J. (2017). Daily touchscreen use in infants and toddlers is associated with reduced sleep and delayed sleep onset. *Scientific Reports*, 7:46104.
- Corsaro, W. A. (1997) *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Çakmak, Z. (2018). Çocukların katılımıyla yürütülen araştırmalarda etik. *Türk Psikoloji Yazıları*, 21, 30-37.
- Fantz, R. L. (1963). Pattern vision in newborn infants. *Science*, 296-297.
- Frank, M. C., Bergelson, E., Bergmann, C., Cristia, A., Floccia, C., Gervain, J., . . . Yurovsky, D. (2017). A collaborative approach to infant research: Promoting reproducibility, best practices, and theory-building. *Infancy*, 22(4), 421–435.
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33, 61-83.
- Kumru, A. (2001). Çocuklarla çalışan psikologlar için etik standartlar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 16(48), 87-91.
- National Institutes of Health. (1979). *The Belmont report*. 30 Nisan 2019 tarihinde https://www.hhs.gov/ohrp/sites/default/files/the-belmont-report-508c_FINAL.pdf adresinden erişildi.
- Nielsen, M., & Haun, D. (2016). Why developmental psychology is incomplete without comparative and crosscultural perspectives. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371, 1–7.
- Open Science Collaboration. (2015). Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, 349(6251), 943.
- Pinker, S. (2015). *The sense of style: The thinking person's guide to writing in the 21st century*. New York, NY: Penguin Books.
- Sayı, M. & Yılmaz, A. (2001). Gelişim psikolojisi araştırmalarında etik standartlar ve tartışılan sorunlar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 16(47), 71-78.

- Scott, K., & Schulz, L. (2017). Lookit (Part 1): A new online platform for developmental research. *Open Mind: Discoveries in Cognitive Science*, 1(1), 4–14.
- Semmelmann, K., Hönekopp, A., & Weigelt, S. (2017) Looking Tasks Online: Utilizing Webcams to Collect Video Data from Home. *Frontiers in Psychology*, 8, 1582.
- Shtulman, A. (2018). Communicating developmental science to nonscientists, or how to write something even your family will want to read. *Journal of Cognition and Development*, 19, 477–485.
- Thompson, D., Hogan, J. D., & Clark, P. M. (2012). *Developmental psychology in historical perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Watts, T. W., Duncan, G. J., & Quan, H. (2018). Revisiting the Marshmallow Test: A conceptual replication investigating links between early delay of gratification and later outcomes. *Psychological Science*, 29, 1159–1177.

Benzerlik ve farklılıklarıyla çocukluk çağında DEHB ve OSB: Bir gözden geçirme çalışması

Similarities and differences in childhood ADHD and ASB: A review study

Gamze ŞEN¹

Makale Geçmişi

Geliş : 16 Ocak 2020

Düzeltilme : 26 Mart 2020

Kabul : 27 Mart 2020

Makale Türü

Derleme Makale

Article History

Received : 16 January 2020

Revised : 26 March 2020

Accepted : 27 March 2020

Article Type

Review Article

Öz: Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), son yıllarda tüm dünyada ve ülkemizde yaygınlığı hızla artan çocukluk çağı nöro-gelişimsel bozukluklardır. Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabının son sayısı olan DSM-IV'te (2013) son dönemdeki güncel değişikliklerle ilişkili olarak DEHB ve OSB eş tanısı konulabilir hale gelmiştir. Bu çalışmanın birinci amacı her iki bozukluğun da, eş tanı ve ayırt edici tanısal özelliklerin belirlenmesi amacıyla, benzer ve farklı yönleriyle genetik, bilişsel, nörolojik, davranışsal, sosyal ve duygusal yönleriyle incelenmesidir. İkinci olarak da her iki bozukluk açısından güncel tedavi yaklaşımları ve bu yaklaşımların etkililiğine ilişkin çalışmaların sunulması ve alanyazının gözden geçirilmesidir. Bu kapsamda DSM-IV'teki değişimi anlayabilmek adına özellikle son yirmi yıldaki her iki bozukluğu karşılaştıran çalışmaların derlemesi yapılmıştır. Çalışmamız sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde her iki bozukluğun etiolojisindeki benzerliğin, eş tanı ve ayırt edici tanıları temel oluşturan değişkenlerin aynı çalışmada karşılaştırmalı olarak incelenmesiyle daha iyi anlaşılabilceği söylenebilir. Çalışmamız kapsamında yapılan incelemeler sonucunda tedavi yaklaşımı, toplumsal farkındalık ve sosyal politikalar geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmaktadır çalışmamız tamamlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, gözden geçirme

Abstract: Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) are childhood neurodevelopmental disorders which prevalence is increasing rapidly all over the world and in our country in recent years. In the latest issue of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV (2013) has increased the interest in ADHD and ASD. Recently, ADHD and ASD have been co-diagnosed in relation to the current change in the recent change. The aim of this study is the examination of both disorders with similar and different characteristics aspects of ASD and ADHD with genetic, cognitive, neurological, behavioral, social and emotional aspects, firstly. Secondly, presenting the current treatment approaches in both disorders and the effectiveness of these approaches and reviewing the literature. In this context, in order to understand the recent years changes in DSM-IV, especially the studies comparing both disorders focus on the last ten years have been compiled. When the findings obtained as a result of our study are evaluated, it can be said that the similarity in the etiology of both disorders can be better understood by comparing the variables that form the basis of comorbidity and differential diagnosis in the same study. As a result of the investigations, suggestions for treatment approach, social awareness and social policy development were presented and our study was completed.

Keywords: Autism spectrum disorder, Attention deficit hyperactivity disorder, Review

DOI: 10.24130/ecccd-jecs.1967202041218

Başlıca Yazar:

¹ Gamze Şen, Arş. Gör. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, SBBF Psikoloji Bölümü, Meram, Konya. Eposta: senngamze@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7698-3256>

Atf için/To cite this article:

Şen, G. (2020). Benzerlik ve Farklılıklarıyla Çocukluk Çağında DEHB ve OSB: Bir Gözden Geçirme Çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 281-313. doi: <http://dx.doi.org/10.24130/ecccd-jecs.1967202041218>

SUMMARY

Introduction

Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) are childhood neurodevelopmental disorders which prevalence is increasing rapidly all over the world and in our country in recent years. Studies suggesting that ADHD patients have high levels of ASD symptoms (Grzadzinski et al., 2011; Mulligan et al., 2009) have led to the emergence of a growing group of researchers advocating the view that there is a significant overlap between the two conditions clinically. In the latest Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV) has increased the interest in ADHD and ASD. Recently, ADHD and ASD have been comorbid in relation to the current change in the recent change. In this study, based on the current changes in DSM-IV, both disorders are discussed in similar and different aspects in terms of genetic, cognitive, neurological, behavioral, social and emotional aspects, and the advantages and disadvantages of the current situation are discussed. Finally, current treatment approaches and studies on the effectiveness of these approaches are presented. In this context, in order to understand the recent years changes in DSM-IV, especially the study focus on the last ten years have been compiled. There are studies suggesting that there are some similarities between the two types of disability at the etiological and clinical level in studies that qualitatively examine the relationship between ADHD and ASD, as well as studies claiming the opposite and pointing to differences. Within the framework of these similarity findings, it was thought that some of the symptoms of ASD and ADHD were very close to each other, and even two deficiencies could be comorbidity (Sinzig, Walter and Doepfner 2009). On the other hand, the main problem with the recognition of ASD and ADHD in the clinic is controversially related to differential diagnosis (Cortese, 2016). While both disorders were included in the title of 'diffused developmental disorder' in DSM-IV, in DSM-IV this diagnostic name was completely removed, and the name of the diagnosis group was changed to the content of the diagnosis and the criteria for diagnosis and decided to be included in a new title called 'neurodevelopmental disorders'. It is also expected that some determinants added to the diagnosis will be coded for another neurodevelopmental, mental or behavioral disorder, and whether it is related to a known medical or genetic condition, or an environmental factor (American Psychiatric Association, 2013). In recent years, it is understood that both ASD and ADHD cannot be explained only with genetic features. Contrary to the view that emphasizes the genetic transition of autism, some researches in recent years emphasize some processes during and after birth. When the prenatal period is considered, the view that adopts the role of immune system incompatibility between mother and fetus in autism spectrum disorder has been determined that in some of the cases diagnosed with autism, the baby's lymphocytes (immune and regulatory)

react to the mother antibodies (Vargas, Nascimbene, Krishnan, Zimmerman ve Pardo, 2015). For this reason, it is considered that it will be appropriate to examine both disorders starting from prenatal period and postpartum period and throughout life. Both disorders should be examined as an insufficiency based on neurobiological origins in the early stages of development, resulting from a neurodevelopmental interruption by the interaction of environmental and genetic factors (Sonuga-Barke and Halperin, 2010). Additionally, it is thought that the effects of environmental factors in individuals diagnosed with ADHD and ASD can be best understood by observing behavioral processes by knowing genetic and neurological processes. While working to understand of autism spectrum disorder and attention deficit hyperactivity disorders, it was understood that it was necessary to work as a source of social and emotional support and in collaboration with the family and the teacher. It is emphasized that teacher and family support will help children to cope with difficulties and play an important role on their upbringing as self-sufficient adults (Öztürk, 2015). Interaction of many factors has an important role in understanding both attention deficit and hyperactivity disorder and autism spectrum disorder and the interaction of these factors is very important in their treatment. Therefore, behavioral treatments are applied to both disorders in addition to drug treatment. In the last three years, a series of meta-analysis studies by the European Group of ADHD Guidelines (EGG) was conducted some studies that have included dietary interventions, behavioral interventions, cognitive training, and neurofeedback (a learning strategy that helps one change their brainwaves), addressing the efficacy of different non-pharmacological treatments for ADHD.

Conclusion and Discussion

In this study, when the behavioral, cognitive, neurological, genetic, social, emotional and developmental findings are evaluated, it is thought that the similarity in the etiology of ADHD and ASD is due to the fact that most of the studies indicating comorbidity were cross-sectional. However, it is seen that studies that integrate neurological findings and clinical observation should be given more attention, participants are homogeneously distributed, and double-blind, placebo controlled, longitudinal or mixed design studies are needed. In the literature, studies investigating the relationship between two deficiencies carried out on children were mostly conducted with the child's family. However, it is thought that the studies to be conducted with more comprehensive and evidence-based methods will allow different impressions and observations to be combined with these children's teachers, siblings and friends (Akbaş, Karabekiroğlu, Pazvantoğlu and Böke, 2009). Considering that the relationship between both disorders is at a level that can be comorbid, patterns combining cross-sectional and longitudinal studies comparing individuals with ASD, ADHD and ASD-ADHD can be used to make the process more efficient. In addition to increasing

the diagnostic and therapeutic findings through academic studies, social studies at the social level are another important step.

GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ile Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabının son sayısında (DSM-IV) nöro-gelişimsel yetersizlikler başlığı adı altında yer almaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği (APA), 2013). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu çocukluk döneminde tanımlanan, birçok alanda yetersizlik ile kendini gösteren, ergenlik ve erişkinlikte de belirtilerin bir kısmının değişime uğramasıyla birlikte yaşam boyu süredir bir rahatsızlıktır. Bu tanıyla birlikte kişilerin akademik yaşamları başta olmak üzere, aile yaşamı, sosyal ilişkileri ve benlik saygısı üzerine çeşitli olumsuz yaşantılar deneyimlenebilmektedir. Ayrıca bu tanıya pek çok psikolojik ve psikiyatrik sorun da eşlik edebilmektedir. Bireyin yaşamındaki yaygın olumsuz etkileri nedeniyle DEHB önemli ruh sağlığı sorunlarından bir haline gelmiştir (Sürücü, 2016). Otizm ise erken çocuklukta başlayan, yaşam boyu devam eden sosyal alanda ve iletişim alanlarında yaşanan güçlükler, gecikmeler ve rahatsızlığa özgü gelişimsel sapmalar ile karakterize edilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2015). Yaşam boyu devam eden belirtiler gösteren otizm de sosyal ilişkiler kuramama temelinde yaşanan güçlükler, akademik ve aile yaşamını da eşlik ederken, DEHB'na göre tablonun biraz daha ağır olduğu bilinmektedir (Cortese, 2016)

Geçtiğimiz yıllarda görülme sıklıklarındaki artışa paralel olarak, ADHD ile OSB arasındaki ilişki, hem klinik hem de araştırma alanında ilgi odağı olmuştur (Antshel, Zhang-James ve Faraone, 2013). DSM IV'ün geçerli olduğu ve DSM-IV'in yayınlandığı son yıllarda otizm spektrum bozukluk olan çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin birlikte görüldüğü bulgusuna ulaşan araştırmalar alanyazında artmıştır (Ames ve White, 2011; Rao ve Landa, 2014). DEHB tanısı alanların da klinik olarak yüksek OSB semptom seviyeleri gösterdiklerine ilişkin çalışmalar (Grzadzinski vd., 2011; Mulligan vd., 2009) klinik olarak iki durum arasında önemli bir örtüşme olduğunu görüşünü savunan ve giderek artan bir araştırma grubunun doğmasına neden olmuştur. Sinzig, Walter, ve Doepfner (2009) çalışmasında otizm spektrum bozukluğu tanısı alan vakaların %70 oranına yakın DEHB semptomlarına sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öyle ki bu sürecin sonunda Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nın son basımında (DSM-IV) her iki bozukluğun tanı kategorisi ile ilgili değişikliğe gidilmiş, norogelişimsel bozukluklar başlığı altına taşınmıştır. Bu çalışma kapsamında DSM-IV'teki güncel değişiklikleri temel alarak, her iki bozukluk genetik, bilişsel, nörolojik, davranışsal, sosyal ve duygusal bakımdan benzer ve farklı yönleriyle ele alınmıştır, güncel durumun avantaj ve dezavantajları tartışılması amaçlanmıştır. Son olarak da güncel tedavi yaklaşımları ve bu yaklaşımların etkililiğine ilişkin çeşitli çalışmalar, derleme makalesine özgü

değerlendirmeleri içeren yöntemle sunulmuştur. Alanyazındaki farklı çalışmaların derlenmesiyle varılan noktada nitel çalışmalar için de değerli bir alt yapı oluşturacağı düşünülmektedir.

Toplumda Görülme Sıklığı (Prevalansı)

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) nöro gelişimsel aksaklıklarla bilinen, erken yaşlarda tanı alıp yaşam boyu süregiden bozukluklardır. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda ve otizm spektrum bozukluğunun toplumda görülme sıklığına ilişkin sonuçlara göre; DEHB çocukluk çağının en çok tanı konulan nöropsikiyatrik hastalıklarından olup okul çağındaki çocuklarda yaygınlığı dünya çapında toplam nüfusun %7,2'si (129 milyon) ve yetişkinlerde %4.4 kadardır (Polanczyk vd., 2014; WHO, 2019; CHADD, 2020). Ülkemizde çocuklarla yapılan bir çalışma sonucunda, DEHB yaygınlık oranı %13.8 olarak belirlenmiştir (Ercan, 2010). Dünya genelinde DEHB'unda erkek/kız oranı yaklaşık 2/1'dir ve ülkemizde yapılan bir çalışmada bu oran 3,23 olarak bulunmuştur (Ercan, 2010). Cinsiyet farklılığındaki bu durumun nedeninin erkek çocuklarda dışa vurumun daha fazla olmasından kaynaklandığı öne sürülmüştür. Otizmin yaygınlık oranları her ülkede farklı rapor edilmektedir. Ülkelerin prevalans çalışmaları incelendiğinde OSB yaygınlık oranları % 0.07 ile % 2.6 arasında değiştiği görülmektedir (Christensen ve ark., 2018; Fombonne, 2009; Kim ve ark., 2011). Türkiye'de yapılan bir çalışmada, 18-30 aylık çocuklarda OSB prevalansı 1/1000 olarak bildirilmiştir (Kondolot ve ark, 2016). Otizmde Hastalıkları Kontrol Etme ve Önleme Merkezi (Centers for Disease Control Prevention)'nin verilerine göre 2006 yılında her 150 çocuktan 1'inde otizm görülürken, 2018 yılında verilen son bilgiye göre de, her 59 çocuktan 1'inde otizm görülmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar Otizm Spektrum Bozukluğu tanısında giderek artışın nedeni büyük oranda açıklanamamakla birlikte tanısız değişiklikleri %27, sosyal etkilerin %16, anne baba yaşındaki artışın %11 ve coğrafi etmenlerin %2 oranında rolü olduğu tespit edilmiştir (Öztürk, 2015). Bu bölümün yazılması kapsamında yapılan alanyazın incelenmesinde, DEHB tanısı olan bireylerde OSB prevalansı ile ilgili meta-analiz çalışması bulunamamıştır. DSM'nin önceki sürümünde (DSM-IV-TR, 2000) E Kriterinde, dikkatsizlik ve/veya hiperaktivite/dürtüsellik belirtilerinin, OSB'nun daha temel (az yoğun) bir ifadesi olduğu görüşü, OSB'nin tanısız hiyerarşi içinde en yoğun uçta kabul edilmesine, bu nedenle ADHD tanısı olan kişinin OSB eş tanısı almamasına neden olmuştur. OSB temel klinik tanısı olan bireylerde DEHB belirtilerinin görülme sıklığının genel popülasyonda ve toplum temelli çalışmalarda % 13 ila 50 ve klinik örneklerde % 20 ila 85 arasında olduğu bildirilmiştir (Grzadzinski vd., 2011).

Eş tanı ve ayırt edici tanı

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve otizm spektrum bozukluğu DSM IV'te yaygın gelişimsel bozukluklar başlığı adı altında birlikte anılan bozuklukların başında gelmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 1994). DSM-IV'te yapılan değişikliklerle birlikte eş tanı alabilir duruma gelmesiyle benzer ve farklı özellikleriyle incelenmesi tanı ve tedavi açısından kritik bir öneme sahip hale gelmiştir. Klinikte OSB ve DEHB tanınması ile temel sorun tartışmalı olarak ayırtıcı tanı ile ilgilidir (Cortese, 2016). Otizm Spektrum Bozukluğuna eşlik eden psikiyatrik bozuklukları tanılamayı zorlaştıran faktörlerin başında OSB olan kişilerin kendi duygu, hislerini ve ruhsal durumlarını işleme ve tarif etmekte yaşadıkları güçlükler gelmektedir. Genellikle diğer psikopatolojilere ait belirtiler OSB'nun tipik belirtileri tarafından örtüldüğü için fark edilmesi güçleşebilmektedir (Görmez ve Kırkpınar, 2015). Örneğin, OSB tanısı olan kişilerin DEHB tanısı eşlik ettiği durumda rutine, düzene daha az meyilli davranışlar sergilemesi, DEHB'li grupta otizm tanısı olabilecek kesimin gözden kaçmasına yol açabilmektedir. Öteyandan, OSB'ndeki sosyal olarak kendini baskılama yeteneğinin bozulması (dizinhibisyon) DEHB'deki dürtüsellik gibi anlamlandırılarak tanı açısından yanıltıcı olabilmektedir (Özeren, 2013). Bu gibi durumlar her iki bozukluğun da tanınmasına ve tedavisinde dezavantaj haline gelebilmektedir.

DSM IV-TR'nin geçerli olduğu dönemde otizm spektrum bozukluğunda hiperaktivite belirtisinin sıklıkla görülmesi, her iki bozukluğun da fenotipiklik açısından birbiriyle yüksek düzeyde benzerlik göstermesi, otizmde dikkati sağlayan sistemlerde sorun olduğunu ve OSB ile DEHB arasında bir akrabalık olabileceğini düşündürmüştür (Sinzig, Walter ve Doepfner 2009). Bu bulgular OSB ile DEHB'nin bazı belirtilerinin birbirine oldukça yakın olduğunu, hatta iki yetersizliğinin eş tanı alabileceği düşündürmüştür. OSB tanılı çocukların ailelerinden toplanan verilerin analizine göre, DEHB tanısı olan çocukların %87'sinin OSB tanı bileşenin en az bir kriterlerini karşıladığı (Ames ve White, 2011), OSB olan çocukların DEHB tanı kriterlerinde % 43 (Kılınçaslan Motavallı, Sözen Küçükyazıcı ve Gürvit, 2010) ile %87 (Ames ve White, 2011) arasında tanı eşliğini geçtikleri görülmüştür. Eş tanı olduğu duruma bakıldığında DEHB tanısı olan çocuklarından %7'sinin yüksek düzeyde OSB belirtisi de göstermekte olduğu görülmüştür. Ayrıca bu çocukların %59'unun da orta düzeyde OSB tanısına uygun benzer davranışlar sergilediği belirtilmiştir (Mulligan ve ark., 2009). Bu durum yaş ilerledikçe de sürengenlik de göstermekte, DEHB'nun erişkin OSB'deki prevalansı % 42-68 arasında değişmektedir (Joshi, Wozniak, Petty, Martelon, Fried, Bolfek vd., 2013). Otizm spektrum bozukluğu tanılı bazı bireylerin, DEHB için tam kriter karşılayabildiği görülmüştür (Kılınçaslan, Mukaddes, Küçükyazıcı ve Gürvit, 2010). Ayrıca, hafif OSB tanısı olan alt grupta (özellikle, daha önce Asperger sendromu olarak adlandırılan durum), klinik sevk sağlanabilmesi için,

OSB'nun çekirdek semptomlarından kaynaklanan bozulma yerine DEHB belirtileri kriter alınmaktadır (Cortese vd., 2015). Bu nedenle, DSM-IV-TR DEHB ölçütü E kriteri göz önüne alındığında, OSB tanısı olan bireylerde DEHB benzeri semptomların OSB tanısının semptomları üzerinde etkide bulunması mümkün olduğu görülmektedir (Cortese, vd., 2015; Kılınçaslan, Mukaddes, Küçükyazıcı ve Gürvit, 2010). Bu sorunu kabul ederek, DSM'nin en son sürümü (DSM-5), DEHB ve OSB'nun eş tanısına izin verecek şekilde düzenlenmiştir. Her iki bozukluk da DSM-IV'de yaygın gelişimsel bozukluk başlığı adı altında yer alırken, DSM-IV'te bu tanı adı tamamen kaldırılmış, tanı grubunun ismi içeriği ve tanı ölçütleri ile ilgili değişiklikler yapılarak, nörogelişimsel bozukluklar adı verilen yeni bir başlıkta yer almasına karar verilmiştir. Ayrıca tanıya eklenen bazı belirleyicilerle başka bir nörogelişimsel, ruhsal ya da davranışsal bozuklukla ve bilinen tıbbi ya da genetik bir durum, ya da çevresel bir etmenle ilişkili olup olmadığının kodlanması beklenmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Otizimde ve DEHB tanısı konulmasında en yaygın kullanılan tanısal ölçütler, DSM-IV (Amerikan Psikiyatri Birliği), ICD (Uluslararası Hastalık Sınıflandırılması) ve WHO (Dünya Sağlık Örgütü) tarafından kabul edilmiş ölçütler olup uzmanlar tarafından OSB ve DEHB konusunda yapılan araştırmalarda bu ölçütler kabul görmektedirler. Bu çalışmada DSM-IV'te tanımlandığı şekliyle Otizm spektrum bozukluğu, sosyal ve iletişim becerilerinde yetersizlikler ile sınırlı, tekrarlayıcı ve belli bir amacı olmayan ritmik davranışlar (stereotipik) ve ilgiler; DEHB dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve davranışlarına sınır koymada güçlük (dürtüsellik) belirtileri ile kabul edilmiştir. (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Otizm Spektrum Bozukluğunun, Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (2013) yeni düzenlemesinde eşlik eden diğer bozukluklar ile birlikte tanılanmasına izin veren değişiklikler gerçekleştirilmiş ve giderek yaygınlaşan bir bozukluk olduğunu belirtilmiştir. DSM-5'te Otizm Spektrum Bozuklukları (OSB), başlı başına tek bir tanı kategorisi olarak belirlenmiş ve sorunlar; A) toplumsal iletişim, etkileşimde sorunlar, B) sınırlı, tekrarlayıcı davranış, ilgi alanı ya da etkinlikler olmak üzere iki ana boyutta tanımlanmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ise DSM IV'te olduğu gibi dikkat eksikliği ve dürtüsellik/aşırı hareketlilik olmak üzere iki boyut, üç alt boyut üzerinde tanımlanmıştır: (1) dikkat eksikliğinin ön planda olduğu tür, (2) dürtüsellik/aşırı hareketliliğin ön planda olduğu tür ve (3) birleşik tür olarak tanımlanmıştır. Ancak tanı kategorisi değiştirilmiş ve yaygın gelişimsel bozukluk yerine nörogelişimsel yetersizlikler başlığı adı altında yer almasına karar verilmiştir.

Otizim Spektrum bozukluğu ve dikkat eşikliği hiperaktivite bozukluğu arasındaki örtüşme oranları iki bozukluk arasında bir akrabalığa işaret ediyor gibi görünse de çevresel faktörlerin etkisi de göz ardı edilemez. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun etyolojisindeki çevresel etkenlerin

incelendiği bir derleme çalışmada tüm çevresel faktörlerin genetik faktörler ile birleştiklerinde etki gösterdikleri ancak bu mekanizmaların ayrıntılı anlaşılmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Gül ve Öncü, 2018). DEHB ve OSB arasındaki ilişkinin niteliksel olarak incelendiği araştırmalarda iki yetersizlik türü arasında etiyolojik ve klinik düzeyde bazı benzerlikler olduğunu öne süren çalışmalar olduğu gibi bunun aksini iddia eden ve farklılıklara işaret eden çalışmalar da görülmektedir. İlerleyen bölümde bu araştırmalara yer verilirken, her iki bozukluğun sahip olduğu genetik ve çevresel faktörleri ile farklı faktörlerin etkileşimleri sunulmaktadır.

Genetik İncelemeler

Otizmle ilişkili olduğu düşünülen genler; on besinci kromozom, on üçüncü kromozom, altıncı kromozom ve yedinci kromozom üzerinde yer almaktadır. Otizm spektrum bozukluğunun genetik temellerinin incelendiği çalışmalara göre otizmin tek yumurta ikizlerinde çift yumurta ikizlerine oranla daha fazla görülmesi, bazı ailelerde birden fazla otistik çocuğun olması ve erkeklerde kızlara göre 3-4 kat daha fazla görülmesi, Otizm tanılı çocukların ailelerinden alınan kan örneklerinde serotonin düzeyinin yüksek olması OSB'nun genetik bir temeli olduğunu düşündürmektedir (Christensen vd., 2018). Ancak otizm tanılı çocukları olan bir ailenin ikinci çocuklarında otizm ve benzeri durumların görülme oranı % 4-10 arasındadır ve çift yumurta ikizlerinde bile eşit oranı %70'e ulaşmaması, otizmin yalnızca genetik etmenlere bağlı olmayıp çevresel nedenlere de bağlı olduğu görüşünü desteklemektedir (Angell, Meadan ve Stoner, 2012).

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile ilişkili olduğu düşünülen genler; On altıncı kromozomda yer alan "kaderin" (CDH13) geninde, on yedinci kromozomda yer alan SLC6A4 genindeki varyasyonların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Banaschewski, Becker, Scherag, Franke ve Coghill, 2010; Zhou ve ark. 2008). OSB ve DEHB arasındaki olası örtüşmeler/farklılıklar üzerine alanyazın henüz başlangıç aşamasındadır. İkiz tabanlı yapısal denklem modelini kullanarak yürütülen bir çalışmada, OSB ve DEHB belirtileri arasında $r= 0,72$ düzeyinde bir fenotipik ilişki ortaya konulmuştur (Reiersen, Constantino, Grimmer, Martin ve Todd 2008). Genom çapında ilişkilendirme çalışmaları (GWAS), yüzlerce veya muhtemelen binlerce ortak ve nadir genetik varyantın DEHB) ve OSB riskine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Lee ve ark., 2013). Her iki hastalık da yüksek oranda kalıtsaldır ve birçok yaygın ve nadir genetik riski paylaşır (Antshel, Zhang-James ve Faraone, 2013; Zafeiriou, Ververi, Dafoulis, Kalyva ve Vargiami, 2013). Bu genetik yapıdan birinin SLC9A9 geni olduğu bilinmektedir. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, OSB ile ilişkisi olduğu bilinen SLC9A9 genine ait NHE9'un protein fonksiyonlarındaki bozulmanın muhtemelen DEHB ve OSB'unun altında yatan sebep olacağını düşünülmektedir (Zhang-James, Vaudel, Mjaavatten, Berven, Haavik, ve Faraone, 2019). Glutamaterjik and GABAergic gen setleri

de hem OSB hem de DEHB'unda incelenmektedir (Naaijen vd., 2017). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), OSB tanısına sahip olan bireylerin genetik açıdan da karşılaştırıldığı çalışmalarda 16p13 kromozomu üzerindeki genlerin DEHB ve OSB'unda benzer özelliklere sahip olduklarını bulunmuştur (Smalley ve ark., 2002). Ancak gelinen noktada tek gen veya tek değişken varyasyon birlikteliğinin hiçbirisi kendi başına anlamlı olmadığı düşünülmektedir. Aday gen setlerindeki çoklu genetik varyantları bir arada analiz ederek, DEHB ve OSB inhibe edici nörotransmitter sistemlerinin dâhil edilmesini destekleyen genetik ilişkileri anlamının mümkün olacağı düşünülmektedir (Naaijen vd., 2017).

Otizme benzer şekilde DEHB tanısının da erkeklerde kızlardan 2-4 kat daha fazla konması genetik bir temeli olduğunu düşündürürken (Çetin ve Işık, 2018); kızlarda daha geç yaşlarda tanı konması daha geç fark edilmesinden kaynaklanmakta, çocukluk dönemi sonrasında cinsiyetler arasındaki farkın azaldığı gözlenmektedir (Davies, 2014). Asherson (2004) aile çalışmalarında ebeveynlerdeki hastalığın çocuklarda riski yaklaşık sekiz kat artırdığı, kardeş çalışmalarında DEHB olguların kardeşlerinde sağlıklı örnekleme kıyasla riskin yaklaşık üç kat arttığı, ikiz çalışmalarında tek yumurta ikizlerinde çift yumurta ikizlerinden daha fazla olduğu gösterilmiştir (Akt. Çetin ve Işık, 2018). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun kalıtsal geçişi %70-80 gibi yüksek bir oranda olmasına karşın (Faraone, 2006), genetik etmenlerin yanında çevresel risk etkenlerinin, bozukluğun açıklanmasındaki gen-çevresel etkileşimleri üzerinden %10-40 oranında etkilediği düşünülmektedir (Sciberras, Mulraney, Silva ve Coghill, 2017). Son yıllara gelindiğinde gerek OSB gerek DEHB'nin yalnızca genetik özelliklerde açıklanamayacağı anlaşılmış, erken gelişim evrelerinde, çevresel ve genetik faktörlerin etkileşimiyle, nörogelişimsel bir duraksama sonucu ortaya çıkan, nörobiyolojik kökenlere dayanan bir yetersizlik olarak incelenmesi gerektiği öne sürülmüştür (Sonuga-Barke ve Halperin, 2010).

Nörolojik ve Bilişsel İncelemeler

Nörogörüntüleme ve genetik çalışmalardan elde edilen kanıtların artmasıyla, iki hastalık arasında hem örtüşmeye hem de ayırıcı özelliklere işaret eden bulgulara ulaşılmıştır. Yapısal beyin görüntüleme çalışmaları, hem anatomik manyetik rezonans görüntüleme (aMRG) hem de difüzyon tensör görüntüleme (DTG), toplam beyin hacminin OSB'de artmış ve DEHB'de azalmış, amigdala hacminin OSB'de daha büyük, DEHB'unda normal olduğunu işaret etmektedir (Dougherty, Evans, Myers, Moore ve Michael, 2016). Beyin görüntüleme çalışmaları DEHB tanısı olan çocuklarda özellikle de prefrontal korteksin boyut ve etkinliğinin yanı sıra, frontal korteks, serebellum ve subkortikal yapılarda hacim azalması olduğunu göstermektedir (Tuğlu ve Şahin, 2010). Frontal korteksteki anormalliklerin hem DEHB hem de OSB'de gözlemlendiğini belirten araştırmalarda,

DEHB tanısı alan bireylerde beynin dikkat, yürütücü işlevler ve inhibitör kontrolü düzenleyen bölgeleri olan dorsolateral prefrontal korteks, anterior singulat korteks ile subkortikal yapılar arasındaki nöronal ağlarda da işlevsel bozukluklar tespit edilmiştir (Hart, Radua, Nakao, Mataix-Cols ve Rubia, 2013).

DEHB tanılı çocukların beyni nöroanatomik olarak incelendiğinde, çalışma belleği (bilgiyi mantıklı basamaklarda ele alma yeteneği), soyut düşünce, dürtüselliği ve yürütücü kontrolü (gerçek dünya da başarıyı sağlayan organizasyon, odaklanma, bütünleştirme yeteneği) düzenleyen frontal lob işleviyle ilişkili sorunlar temelde görünmektedir (Bulut, 2016). Brunelle ve arkadaşlarının (2012) otizmle ilişkin çalışmasında da belirttiği gibi “sosyal beyin” denilen süperior temporal korteks, parietal korteks ve amigdala gibi bazı beyin bölgelerinde büyümeler, anatomik ve fonksiyonel anormallikler otizmdeki sosyal davranışlardaki anormalliklerle ilişkilidir. Alanyazındaki gelişmelere göre, OSB’li çocuklardaki anormal beyin büyümesi daha yoğun olarak gri maddede değil, beyaz maddede görülmüştür. Frontal, temporal ve parietal lobların gri ve beyaz maddelerinde büyüme rapor edilmiş olsa bile, en belirgin artış frontal loblar için rapor edilmiştir (Erdoğan, Kelten, Akdemir, Karaoğlu ve Taşdemiroğlu, 2013). Ayrıca otizmlili çocukların kanında ve vücut sıvılarında nörokimyasal bozukluklar da saptanmıştır (Özeren, 2013). Ancak bu durumun çevresel değişkenlere birlikte incelendiğinde anlamlı olduğu düşünülmektedir. Elektrofizyolojik incelemelerde OSB tanısı olan çocukların kanında anormalliklerinin belirlenmesi sonucunda otizm ile epilepsi arasında bağ olduğu görülmüştür (Parisi, Moavero, Verrotti ve Curatolo, 2010). Otizm spektrum bozuklarında bağışıklık sistemi bozukluklarına da yol açan virüsler, kanın biyolojik yapısındaki farklılıklar, kan akım hızındaki farklılaşmaları, kullanılan ilaçların ve radyasyonun da OSB’unda çevresel faktörler arasında yer aldığı düşünülmektedir (Özeren, 2013). DEHB’unun epilepsi eş tanısında da benzer şekilde çok sayıda faktörün rol oynadığı tahmin edilmektedir (Ekinci ve Toros, 2013). Bu faktörler bazıları beyin işlev bozuklukları, anti-epileptik ilaçların olası etkileri, dikkat, uyanıklık, bellek ve işlem hızında bozulmaların bulunduğu bilişsel etkiler olup hem epilepside hem DEHB’de ortak olduğu bilinmektedir (Parisi, Moavero, Verrotti ve Curatolo, 2010; Torres, Whitney ve Gonzalez-Heydrich, 2008).

Alan yazında DEHB’li çocuklarda dikkat esnekliğinden ziyade araştırmanın odak noktası olan dürtüsellik ve anormal ödül işlemlerini kontrol etmedeki çok büyük olumsuzluklara odaklanılmıştır (Gargaro, May, Tonge, Sheppard, Bradshaw ve Rinehart, 2018). Otizm spektrum bozukluk tanısı olan bireylerin dikkat esnekliği ile ilgili zorluk bildirmediğini gösteren çalışmalar olmuştur (Poljac ve ark. 2010). Yapılan sınırlı araştırmaya dayanarak, genel olarak bilişsel esnekliğin DEHB olan bireylerde korunduğu düşünülmektedir (Corbett, Constantine, Hendren, Rocke ve Ozonoff, 2009).

Bu çalışma kapsamında yapılan incelemede, otistik, DEHB ve otizm-DEHB olan çocuklarda dikkatle esnekliği sistematik olarak inceleyen tek bir çalışma tespit edilmiştir. Bu kapsamda Sinzig, Bruning, Morsch ve Lehmkuhl (2009) çalışmasında elde edilen sonuçlar, grupların dikkat esnekliği ölçütlerinde anlamlı farklılık göstermediğini, ancak otizmliler ve ilave DEHB belirtileri olan çocukların en fazla hata gösterdiğini öne sürmektedir. Bilişsel esneklik ve dikkati yönlendirebilme becerisinin değerlendirildiği bir çalışmada; OSB, DEHB, otistik DEHB tanıları olan üç grup ele alınmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, dikkat zorlukları olan katılımcıların (Otizm + DEHB ve DEHB), otizm tanısı olanlara göre dikkati sürdürme ve dikkatin yönünü değiştirebilme becerisinde güçlük çektiklerini ortaya koymuştur (Gargaro vd., 2018). Bu bulgulardan hareketle DEHB ve OSB tanısı alan bireylerde, çevresel faktörlerin etkileri en iyi şekilde genetik ve nörolojik süreçleri bilerek davranışsal süreçleri gözlemlenmesiyle anlaşılabilirliği düşünülmektedir. Bundan sonraki aşamada genetik, nörolojik ve bilişsel süreçlerin davranışsal yansımaları üzerinde durulacaktır.

Klinik Görünümde Davranışsal İncelemeler

Dikkat eksikliği hiperkativite bozukluğunda görece iyi olmasına karşın, özellikle otizm spektrum bozukluğunda genetik, nörolojik ve bilişsel süreçlerin en belirgin davranışsal yansımaları sosyal ortamlarda iletişim becerilerindeki yetersizlikler oluşturmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocukların dikkat eksikliği, dürtüsellik ve hiperaktif davranış örüntüleri sergiledikleri, benzer şekilde DEHB olan bireylerin de sosyal etkileşimde ve iletişimde yetersizlikler gösterebildikleri bilinmektedir (Özeren, 2013). Otizm spektrum bozukluğunda müdahale edilerek kontrol altına alındığı durumda iletişim becerileri zamanla gelişme göstermekte yetişkinlikte daha iyi duruma gelmektedir. Otizm konusunda yürütülen çalışmalar sözel iletişim becerisinde zamanla gelişme olduğunu tutarlı bir şekilde bildirilmesine karşın, sözel olmayan iletişimde ise gelişme olmadığını bildirilmektedir (McGovern ve Sigman, 2005; Shattuck, Seltzer vd., 2007). Dikkat eksikliği hiperkativite bozukluğunda akranlarıyla ilişki kurmada ve sosyal ipuçlarını okumakta yaşadıkları güçlüklerle ilgili olarak sosyal becerilerde sergiledikleri yetersizlikleri, bireylerin bilişsel ve akademik alandaki sorunları üzerinde önemli etkilerinin olduğu söylenebilir (Ames ve White, 2011). Yapılan bir çalışmada dikkat eksikliği ve hiperkativite bozukluğundaki anormalliklerin OSB'na özgü sosyal biliş ve dil edinimi süreçlerindeki bozulmalara işaret ettiği görülmüştür (Proal, Gonzalez-Olvera, Blancas, Chalita ve Castellanos, 2013).

Beeger, Malle, Nieuwland ve Keysar'ın (2010) çalışmalarında dikkat eksikliği hiperkativite bozukluğunda ve otizm spektrum bozukluğunun önemli davranışsal yansımalarından biri de duygu düzenleme becerilerinde görülmektedir. Bu çalışmada, normal zekâyâ sahip ergenlerle otizmliler hipotetik hikâyelere verdikleri tepkiler üzerinden karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre

otizmlili bireyler hikâyelerde kahramanların davranışlarını açıklamada diğer gruba göre daha az zihinsel kavramları kullanmalarına karşın, iletişim ve başkasının perspektifinden bakmada sağlıklı gruba benzer sonuçları almışlardır. Sonuçlar otizmlili yetişkinlerin gerçek sosyal aktiviteleri içeren etkinlikleri takip etmede ve açıklamada güçlük çektikleri, ancak belli bir sistemle hazırlanmış başkasının bakış açısını almasını gerektiren durumlarda başarılı olabildiklerini göstermektedir. Bu duruma karşılık duygu düzenleme becerilerinin değerlendirildiği çalışmalarda DEHB'li çocuk ve ergenlerde duygu düzenlemede becerilerinde zorluklar olduğu belirtilmiştir. Buna göre sosyal ilişkilerde amaca uygun davranma, strateji belirleme, dürtüsellik kontrolü, farkındalık ve netlik gibi duygu düzenleme stratejilerinde DEHB tanısı alan bireylerin sağlıklı yaşlılarına göre daha başarısız olduğu görülmüştür (Anastopoulos, Smith, Garrett, Marrissey-Kane, Schatz, Sommer vd., 2011; Bunford, Evans ve Langberg, 2014). Türkiye'de yapılan bir çalışmada DEHB belirtileri sergileyen çocukların sosyal çerçeveden etiketlendiği ve dışlanma ile de sonuçlanabilen kişilerarası sorunlar yaşadıkları öne sürülmüştür (Şan ve Köse, 2018). Bu bulguların her iki yetersizlik düzeyinde tanı alan kişilerin sosyal ilişkilerinde yaşadıkları sorunların kaynağına ilişkin örneklerle işaret ediyor olabileceği düşünülmektedir.

Dikkat eksikliği hiperkativite bozukluğunda kazara olmasına karşın, özellikle otizm spektrum bozukluğunda kendine zarar verme davranışları bozukluğa ilişkin oldukça belirgin bir davranışsal belirtidir. Otizm spektrum bozukluğunda kendine zarar verici davranışlar, düşük zekâ düzeyi ile ilişkilendirilmektedir. Otizmde görülen acıya aşırı dayanıklılık betaendorfin salgısının yüksek olmasından kaynaklanıp otizmlili bir çocuğun, birinci derece yanık olana kadar durabilmesine, saç çekme, dudak ısırma gibi kendine zarar verici davranışlar nedeniyle ciddi zarar görmesine neden olabilmektedir (Özeren, 2013; Sürücü, 2016). Dikkat eksikliği hiperkativite bozukluğunun karakteristik özelliklerinden birisi de ciddi yaralanmalara maruz kalmasına neden olabilen kazaya yatkınlık durumudur (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Davranışlarını kontrol etmekte yaşadıkları güçlük nedeniyle, bu çocuklar kazayla yaralama ve dürtüsel davranışlar sonucunda suça sürüklenebilmektedir. Yapılan incelemeler DEHB ve davranım bozukluğu tanısının suça sürüklenecek çocuklarda en sık görülen psikiyatrik tanılar arasında yer aldığını göstermektedir (Eyuboglu ve Eyuboglu, 2018). Bu çocukların, motor becerilerin zayıf olması da travmaya maruz kalmaları ihtimallerini yaşlılarına kıyasla arttırmaktadır. Ülkemizde üniversite hastanesinde yapılan araştırmada DEHB tanısı alan çocukların almayan çocuklara göre acil servise ev kazası nedeniyle başvurma oranları anlamlı derecede fazla olduğu görülmüştür (Ceylan ve Kırgızoğlu, 2017; Sarohan, 2017).

Dikkat eksikliği hiperkativite bozukluğu ve OSB’unda bir diğer önemli davranışsal yansıma saldırganlıktır. Otizmde vurma ve saç çekme ağırlıklı ağırlıklı olmak üzere saldırganlık bazı bireylerde belirgin bir davranış olarak ön plana çıkabilir. Bu davranışlarının çoğunun çocuğu rahatsız eden bir nedenden kaynaklanıyor olup çocuğun tanıdığı ve güvendiği biri tarafından çocuk sakinleştirilebilmektedir. Şiddet davranışı yabancılara değil genellikle ve sıklıkla aileye, çok yakınlarına, özellikle de kardeşlerine karşı sergilenmektedir (Öztürk, 2015). DEHB tanısı alan çocuklarda ise saldırgan davranışların (özellikle karşıt olma karşı gelme bozukluğu ve davranım bozukluğu eş tanısının varsa) daha fazla görüldüğü saptanmıştır. Aynı çalışmada DEHB tanısı alan çocukların anne-babalarında da bu eğilimin olduğu tespit edilmiştir (Agha, Zammit, Thapar, ve Langley, 2013). Bu sonuç DEHB tanısı alan çocukların saldırganlık davranışını maruz kalma yoluyla ebeveynlerinden öğrendiğini düşündürmektedir. Buna ilişkin ülkemizde yapılan bir çalışmada da DEHB grubundaki çocukların annelerinin saldırganca ve düşmanca tutumlara sahip olma düzeyleri çocuğu tanımayan gruptaki annelere göre daha yüksek bulunmuştur (Kara, Durukan, Koparan, Altun, Kahraman ve Özkan, 2016).

Dikkat eksikliği hiperkativite bozukluğu ve OSB’unda yeme örneütüleri de farklılık gösterebilmektedir. Otizmlilerde yeme sorunları katı yiyecekleri yemeyi reddetme, çiğnemeyle ilişkili sorunlar, yemek davranışının seçici olması veya nadiren çok yeme isteği, yenilemez maddelerin yeme isteğine sık rastlanabilmektedir (Korkmaz, 2001). Otizmlilerde Gastrointestinal sistem (GİS) yakınmaları yönünden yapılan bir çalışmada bu şikâyetlerin biyolojik nedenlerdense öğrenme, rol alma gibi davranışsal nedenlere bağlı olduğu bildirilmiştir (İbrahim, Voigt, Katusic, Weaver ve Barbares, 2009). Ancak bunun aksine biyolojik temeli olduğunu öne süren hipotezlere göre, beyin ödül merkezindeki dopaminerjik yetersizlik ile glukoz açlığına yatkınlık arasında bir ilişki olduğu savunulmaktadır (Solanto, 2002). Bir bakıma, yemek yendiğinde beyin ödül merkezi sanki bir ödül almış gibi yapay olarak dopaminerjik artış sağlayarak bir çeşit haz vermektedir (Solanto, 2002). Bu da çocuklardaki OSB ve DEHB tanısı olan çocuklarda yeme davranışını tetiklemektedir. Yapılan incelemelerde bu bulguyu destekler şekilde obezite tedavisi gören çocukların büyük bir kısmında (%58) DEHB saptanmış, çocukların vücut kitle indekslerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu gösterilmiştir (Agranat vd., 2005).

Sosyal ve Duyusal İncelemeler

Otizmlilerde çocukların duyu organlarından gelen uyarılara karşı aşırı tepki gösterdikleri ya da hiç tepkisiz kalabildikleri duyusal sorunlarının önemli işaretlerindedir (Korkmaz, 2001). Otizm spektrum bozukluğunda duyusal tepkiler durum ve bağlama göre aşırı yüksek ya da düşük bulunabilir. Örneğin OSB tanılı bir çocuk hafif bir iğne batmasından yoğun acı duyabilir ya da aksine parlak bir

ışığa çok uzun süre bakabilir (Özeren, 2013). Duyusal sorunların yetişkinlikte de devam ettiğine dair bulgular elde edilse de kişilerin zamanla sorunları daha iyi yönetebildiklerini gözden kaçırmamak gerekmektedir (Crane, Godard ve Pring, 2009). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun tedavi edilmediği durumda çocukluktan erişkinliğe olan gelişimsel seyrinde aksaklıklar değişerek devam etmektedir. Mannuzza ve Klein (2000) çalışmasında DEHB tanısı olan kişilerin erişkinlik dönemlerinde kontrol grubundakilere kıyasla akademik olarak az başarı gösterdikleri, yakın arkadaşlarının az olduğu, psikolojik uyumlarının ve iş başarılarının düşük, öz güvenlerinin ve sosyal becerilerinin görece az olduğu görülmektedir. Kişilerarası ilişkilerde bozuklukların sözel olmayan iletişim becerilerindeki bozukluk ile ilgili olabileceği düşünülmektedir (Tatar, Yargıç, Oflaz ve Büyükgök, 2015).

Otizm ve DEHB tanısı alan çocukların duygusal ifadeleri tanıma konusunda farklılıklar sergiledikleri görülmektedir. Örneğin, otizmlili çocuklar uygunsuz korkular öne çıkan sorunlar arasındadır. Herhangi küçük bir değişiklik bile onlarda korkuya ve öfke nöbetlerine yol açabilir (Sürücü, 2016). Bunun sonucunda da öfke patlamaları, ellerini başının arasına alarak bağırma, başını sert cisimlere vurarak zarar verme gibi davranışlar gözlenebilir (Öztürk, 2015). DEHB’unda beynin duygulardan sorumlu bölgesi olan amigdalanın faaliyetinde sağlıklı popülasyona göre farklılıklar bulunmaktadır. DEHB olan çocuk ve erişkinlerin, tehdit ilişkili korku ve sinirli ifadelerinin tanınmakta zorlandıkları ve sık sık hatalar yaptıkları görülmüştür (Pelc, Kornreich, Foisy ve Dan, 2006; Williams vd., 2008). Yapılan bir çalışmada DEHB tanısı alan bireylerde üzgün, sinirli, iğrenmiş, korkulu gibi bazı olumsuz yüz ifadelerinin, olumlu (mutlu) yüz ifadelerine göre daha fazla hatalı tanımlandığı gösterilmiştir (Rapport, Friedman, Tzelepis ve Van Voorhis, 2002). Ulusal bir araştırmada DEHB grubunda DEHB’undaki dürtüsellik arttıkça, toplam duygunun doğru tanıma oranının azaldığı, sinirli ve korkmuş duyguların yanlış tanıma oranının da arttığı gösterilmiştir (Tatar, Yargıç, Oflaz, ve Büyükgök, 2015). Ay ve Kılıç (2019) tarafından ergenlerle yaptıkları çalışmada ise salt DEHB olmanın empati düzeylerini etkilemediği, karşı gelme karşıt olma bozukluğu eş tanısı durumunda temel ve duygusal empati düzeylerini azalttığı belirtilmiştir.

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtilerin şiddeti ve görülme sıklığı okul öncesi dönemden her yaşta bireysel farklılıklar göstermektedir (Daley, Jones, Hutchings ve Thompson, 2009). Ayrıca bu belirtiler zaman içinde değişime uğrasa da %50’ye varan oranlarda erişkinlik döneminde de devam ettiği bilinmektedir (Geissler ve Lesch 2011). DEHB belirtilerinin etiketlenme ve dışlanmaya da neden olabilen kişilerarası sorunlara yol açtığı düşünülmektedir (Karabekiroğlu ve arkadaşları, 2009). Yaşlılar tarafından dışlanma, popüler olamama, diğer çocuklar ve erişkinlerle çatışmaya girme

ve daha az arkadaşına sahip olmak bu sonuçlardan yalnızca en sık rastlananlarıdır (Şan, Köse, Özbaran, Bildik, ve Aydın, 2018).

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve OSB’unda fiziksel temas ve yatıştırılabilmeye bağlı bulgular farklılaşmaktadır. Otizmliler çocukların bazıları fiziksel temasa yani dokunulmaya asla tahammül edemezken, bazıları bundan hoşlanabilir (Öztürk, 2015). Böyle durum karşısında, OSB tanılı bireylerde uygun bir yaklaşım sağlanabilmesi, kişinin yatışması ve sakinliğini yeniden kazanması için otizmliler için uzun süre takip etmek veya yakından tanıyan birinden destek almak gerekmektedir (Sürücü, 2016). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda genel bir huzursuzluk ve gerginlik hali, kolay ağlama, zor sakinleşme, aşırı hareketlilik bebeklik döneminde sıklıkla gözlenen belirtilerdir. Bu nedenle DEHB tanısı alan çocuklarda kucakta fazla duramama, yakın fiziksel temastan rahatsız olma, dış uyaranlara (ses, dokunma) aşırı tepki verme, göz temasının olmaması ve uyku sorunlarına (az uyuma, sık sık uyanma gibi) sıklıkla rastlanır (Kırnaz, 2017).

Uzun yıllar sanılanın aksine OSB’nda, çocuğun otizme bağlı belirler sergilemesinin duygusal gereksinimlerini karşılayamayan ‘soğuk anne’ tutumuna karşı bir tepki olduğu görüşü alanyazında yapılan çalışmalarla desteklenmemiştir (Yüksek, 2015). Ülkemizde yapılan annenin gebelik stres düzeyinin OSB ve DEHB üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada DEHB ve karşıt olma karşı gelme bozukluğu (KOKGB) olan gruba kıyasla Otizm üzerinde daha fazla etkili olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmada anne sütü kullanım süresinin de OSB tanısı alan çocuklarda daha kısa olduğu bildirilmiştir (Say, Bekiroğlu, Kabadayı ve Yüce, 2015). Ebeveynliğin DEHB gelişiminde temel bir neden olmaktan çok, hazırlayıcı ve bozukluğun ortaya çıkışını hızlandırdığı bilinmektedir. Buna göre ebeveynin sahip olduğu eğitim düzeyi, kalabalık aile ya da tek ebeveynli aileler, annenin doğum yaşının küçük oluşu doğum sonrası depresyonu ve sosyoekonomik düzeyin düşük olması gibi etkenler DEHB için de risk oluşturan psikososyal etkenler olarak belirtilmektedir (Kültür ve Ötekin, 2017; Rice ve Thaper, 2010). Bu nedenle her iki bozukluğunda doğum öncesinden başlayarak doğum sonrası süreçte ve yaşam boyu incelenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Gelişimsel ve Sosyal İncelemeler

Otizmin genetik geçişine vurgu yapan doğum öncesi döneme ait bir çalışmada OSB’unda anne ile fetüs arasında bağışıklık sistemi uygunsuzluğunun rolü olduğunu benimseyen görüş otizm tanısı almış olguların bir kısmında bebeğin lenfositlerinin (bağışıklığın düzenleyici ve koruyucu) anne antikorlarına tepki verdiğini belirlenmiştir (Vargas, Nascimbene, Krishnan, Zimmerman ve Pardo, 2015). Bu bulgunun doğum sırasındaki ve sonrasındaki hasarın otizmle ilişkisini desteklediğini düşündürmektedir (Özeren, 2013). Buna karşın DEHB olan çocuklarda ülkemizde yürütülen bir

çalışmada ise yeni doğan çocukların, tanıyla ilişkili olduğu nötrofil/lenfosit (NLO) ve trombosit/lenfosit oranları (TLO) arasında sağlıklı yaşlılarına kıyasla anlamlı bir fark bulunamamıştır (Binici ve Kutlu, 2019).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun doğum öncesi sürecinin incelendiği bazı araştırmalarda annenin hamilelik sırasındaki sigara, alkol ya da madde kullanmasıyla bebeğin dikkat eksikliği, hareketlilik, dürtüsellik ve istenmeyen davranış kontrolündeki sorunlarla arasında doğrudan ilişki olduğu gösterilirken (Ellis, Berg-Nielsen, Lydersen ve Wichstrømi 2012, Kovess ve ark. 2015, Palmer vd., 2016); zayıf bir ilişki olduğunu veya hiç ilişki olmadığı gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Yolton, Cornelius, Ornoy, McGough, Makris ve Schantz, 2014, Gustavson vd., 2017). Benzer şekilde OSB’unda da alkol, madde ya da sigara kullanımına ilişkin bulgular tutarsızlık göstermekte, ayrıca bu konuda oldukça az sayıda çalışma bulunmaktadır (Özeren, 2013). Doğum öncesi annenin kilosunun araştırıldığı bir çalışmada ise gebelik öncesi annenin obezite seviyesindeki artış, çocuklarda DEHB için bir risk faktörüken; annenin obezitesi olması ya da vücut kitle indeksinin altında bir kiloya sahip olması da OSB için risk faktörü olduğu bulunmuştur (Andersen, Thomsen, Nohr, ve Lemcke, 2018).

Doğum sonrası süreçte hastalıkların seyrine bakıldığında DEHB ve OSB her ikisi de erken başlangıçlı nörogelişimsel yetersizlikler olduğu görülmektedir. Otizm spektrum bozukluğunda (OSB) belirtiler 12-24 aylar arasında başlar, şiddetli durumlarda 12 aydan önce veya hafif olgularda 24 aydan sonra fark edilebilir. Aileler tarafından sıklıkla rapor edilen, daha önce kazanılan yetilerin yitimi (regresif otizm) de yine bu aylar arasında gerçekleşmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013; Öztürk, 2015). Otizm Spektrum Bozukluğunda 15.- 30. aylar arasında gelişimsel gerileme başlayabileceği ve önceden edinilmiş fiziksel ya da sosyal tepki verme becerisinde azalma ile ifade edilmektedir (Öztürk, 2015). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu’nda okul öncesinde tanı alması ve farklı ortamlarda bozukluğu temel belirtilerinin doğrulanması ve normal gelişimsel özelliklerden bağımsız olması gerekmektedir. Özellikle dört yaşından önce gözlenen aşırı motor etkinliğin normal gelişimsel özelliklerden ayrılması zor olmaktadır (Öztürk, 2015).

Hem OSB hem de DEHB tanısıyla çalışırken sosyal gelişimin en temel göstergelerinden biri olan dil problemleriyle ilgili belirtilerin olabileceği bildirilmiştir (Geurts ve Embrechts 2008; Leonard, Milich ve Lorch, 2011). Otizm tanılı çocuklar genellikle konuşulan dilin gelişimini gecikir, normal ileri-geri konuşmalarda başarısız olur ve dili basmakalıp ve tekrarlı bir şekilde kullanırlar (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Gillespie-Lynch ve arkadaşlarının (2012) yaptıkları bir çalışmada OSB’unda erken çocukluk döneminde “ortak ilgiye tepki verme” ve dil becerisinin yetişkin dönemi için önemli

bir gösterge olduğunu ortaya koymuşlardır. DEHB için tanısal kriterler aynı zamanda aşırı konuşma, başkalarına müdahale etme ve söylenenleri dinlememe gibi sosyal iletişim işlev bozukluğunu öneren davranışları da içermektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Bu iletişim eksiklikleri, OSB ve DEHB olan kişiler için tipik olan sosyal etkileşim sorunlarına katkıda bulunabilir.

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda bazı çalışmalarda dil gelişiminde epilepsi başlangıcı ile dil gelişiminde ve dil edinim becerilerindeki gerileme arasında ilişki olduğu gösterilmiştir (Davidovitch, Glick, Holtzman, Tirosh ve Safır, 2000; Shinnar vd., 2001). Otizmde epilepsinin ortaya çıktığı iki ana dönem erken çocukluk ve ergenlik dönemleridir, ancak bu konudaki bilgiler hala tartışmalıdır (Tuchman, Cuccaro ve Alessandri, 2010). Dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu da çocukluk çağı epilepsisi ile ilişkilendirilmiştir. Genel popülasyonda, DEHB prevalansı yaklaşık % 5 iken, epilepsi tanısı olan çocukların çoğunluğu DEHB eştanısı da aldıkları görülmektedir. Prevalans rakamları, çalışılan numuneye ve tanı için kullanılan kriterlere bağlı olarak % 8 ila 77 arasında değişmektedir (Dunn, Austin, Harezlak ve Ambrosius, 2003). Ancak DEHB tansına eşlik eden epilepsi herhangi bir gerileme durumu ile ilişkilendirilmemiştir.

Gelişimsel sürecin önemli bir basamağı olan snaptik budamanın en yoğun olduğu ergenlik dönemi DEHB ve OSM tanısı olan çocuklarda daha farklı yaşanmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuk/ergenlerde cinsel gelişim sürecinde de sorunlar yaşanabildiği, bu tanıyı alan ergenlerde en kritik konunun sosyal ve cinsel ilişkiler alanında uygun davranışın nasıl öğretilceğidir (Özeren, 2013; Öztürk, 2013). Otizm Spektrum bozukluğu olan çocuklar yaşatlarından farklı olarak içgüdüsel ve rastgele davranışlar sergileyebilmektedir. Barkley, Fischer, Smallish, Fletcher (2006) DEHB tanısı alan bireylerin yaşatlarına kıyasla ilk cinsel ilişki deneyimlerinin daha erken yaşta olduğunu, daha fazla seks partnerine sahip oldukları ve istenmeyen gebeliklerle karşılaşma durumunun daha fazla olduğunu bulgulamıştır. Sarver, McCart, Sheidow ve Letourneau (2014), uyuşturucu kullanımından yargılanan 115 ergenden (12-17 yaş,% 84 erkek) oluşan bir örneklem ile yaptığı çalışmanın sonucunda, DEHB'nun eş tanı olarak yıkıcı davranım bozukluğu tanısı ile birlikte olduğu durumda riskli cinsel davranışta bulunma olasılığının arttığını göstermektedir. DEHB'nin, özellikle iyi tedavi edilmeyen DEHB'nin ergenlikte artmış dürtüsellikle birlikte riskli davranışların yanı sıra istismar riskini artırabileceği bildirilmiştir (Briscoe-Smith ve Hinshaw, 2006).

Özetle, bazı belirtilerde zaman içinde değişiklik görülse de OSB ve DEHB süregiden yetersizlikler olduğu görülmektedir. Otizm spektrum bozukluğu ve ADHD ile çalışırken bir yandan da aile ve de öğretmen ile işbirliği halinde çalışmanın çocuklara, güçlülerle nasıl baş edecekleri konusunda

yardımcı olacağı ve kendi kendine yetebilen yetişkiler olarak yetişmelerinde önemli bir rolü olduğu vurgulanmaktadır (Öztürk, 2015).

TEDAVİ YAKLAŞIMLARI

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda ilaç tedavisinin yanı sıra davranışsal tedaviler de uygulanmaktadır. Psikoterapötik müdahalelere yanıt vermeyen tedavi sürecindeki kişilerde tedavinin etkililiğini arttırmak için ilk olarak tercih edilen yöntemlerin başında ilaç tedavileri gelmektedir (Pliszka vd., 2007). OSB'nun tedavisi tam anlamıyla henüz mümkün değildir. Kullanılan tedavi yöntemleriyle bazı belirtileri hafifleterek, otizmli bireyin kendisi ve ailesinin yaşam kalitesini artırmak hedeflenmektedir (Öztürk, 2015). Otizm hastalarında tanıya yönelik değerlendirme amacıyla kullanılmak üç basamak uygulanmaktadır. Buna göre ilk basamak "klinik genetik değerlendirme", ikinci basamak "genetik tabanlı laboratuvar testleri" ve son basamak ise "klinik ve test sonuçlarına dayalı genetik danışma"dır (Gurrieri, 2012).

İlaç Tedavileri

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun tedavisinde kullanılan ilaçlar arasında psikostimulan (örneğin, metilfenidat ve amfetaminler) ve psikostimulan olmayan ilaçlar (örneğin atomoksetin veya guanfasin) yer almaktadır. Çocuklar ve/veya yetişkinlerde yapılan çeşitli meta-analizlerde, psikostimulanların (örneğin, metilfenidat) veya karışık amfetamin tuzları ve diğer amfetamin türevlerinin, DEHB belirtilerini kontrol etmek için, en azından kısa vadede plaseboya göre anlamlı derecede daha etkili olduğu aktarılmıştır (Cortese, 2016). Faraone ve Buitelaar (2010) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında psikostimulanların DEHB'nin temel belirtileri üzerindeki etkililik oranı (metilfenidat için 0.72 ve amfetaminler için 0.99), psikiyatride mevcut tüm farmakolojik tedavileri göz önünde bulundurulduğunda en yüksek olanlar arasındadır. Psikostimulanlar, uzun süreli (> 12 ay) çalışmalardan elde edilen sonuçları değerlendirildiğinde de etkili bulunmuştur (Maia ve ark., 2017). Atomoksetin gibi psikostimulan olmayan tedavilerin de kısa vadede DEHB'nin temel semptomları üzerindeki etkinliği bakımından psikostimulanlardan daha küçük etki büyüklüklerine rağmen (ES: 0.6) anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Schwartz ve Correll, 2014).

Otizmin tedavisi için ise farklı seçeneklerden söz edilmektedir. Bunlardan başlıcaları kanıtlara dayalı uygulamalar, yapılandırılmış tedavi modelleri, tamamlayıcı ya da alternatif tıp önerileri (özel beslenme programları, vitamin mineral destekleri, bağırsak mikrobiyotasının incelenmesi vb.) ve psikoterapik ilaçlardır (Mire, Raff, Brewton ve Goin-Kochel, 2015). Otizm spektrum bozukluğunun oluş nedenine ilişkin henüz bir ilaç tedavisi bulunmamakta, ilaç tedavisi belirtilere

yönelik kullanılmaktadır. Bu ilaçların kullanım amacı ise belirtileri denetim altına alarak çevre ile iletişim ve etkileşimde yaşam kalitesini arttırmaktır (Öztürk, 2015). Otizm için kesin bir beslenme tedavisi yaklaşımından söz edilememekte, her çocuk bireysel olarak değerlendirilmesi önerilmektedir. Aksi halde uzun süreli besin kısıtlamaları sonucunda besin ögesi yetersizlikleri görülmektedir (Girli, Özgönenel, Sarı ve Ardahan, 2016). Otizm tedavisinde özel bir diyet kullanması planlanıyor ise çocuğun besin ögesi yetersizlikleri ve bunların nedenleri, varsa otizme eşlik eden hastalığı, çocuğun besinlere olan yaklaşımı göz önüne alınarak kişiye özel beslenme planı ve stratejisi geliştirilmesi en uygun yöntem olarak önerilmektedir (Girli, Özgönenel, Sarı ve Ardahan, 2016). Günümüzde otizme yönelik tüm tedavi yaklaşımları otizmin ortadan kaldırılmasından ziyade, otizmlili bireylerin bağımsız yaşam becerilerini geliştirmeyi, yaşam kalitesini arttırmayı, sosyal yaşam ve iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlamalıdır.

Psikostimulanların OSB eş tanısı olan çocuklarda DEHB belirtileri için kullanıldığında, OSB eş tanısı olmayan DEHB olan çocuklara göre biraz daha az etkili ve daha az tolere edilebildiğine dair meta-analitik kanıtlar vardır (Reichow, Volkmar ve Bloch, 2013). Özellikle sosyal geri çekilme ve huzursuzluk belirtilerinin oranları, OSB eş tanısı olmayan DEHB'li okul öncesi çocuklarda bildirilenlerden daha yüksektir. Psikostimulan olmayanlara gelince, en son atomoksetin çalışmalarının sistematik olarak gözden geçirilmesi, OSB tanısı olan çocuklarda DEHB belirtileri için klinik uygulama potansiyeline sahip olduğu sonucuna varılmasına rağmen, bu ifadeyi destekleyecek yeterli kontrollü klinik çalışma olmadığı görülmüştür (Ghanizadeh, 2013).

Uygulamalı Müdahaleler

Her iki bozukluk için de ilaçlar kısa/orta vadede kontrollü çalışmalarda ilk tedavi olarak etkili olsa da (en azından ciddi vakalar için), tek başına yeterli değildir ve bir dizi potansiyel sınırlamalarının her biri bazı hastaları etkilemektedir. Bunların ilaç kullanımını hastaların gözünde sınırlayan etkiler arasında en belirgin olanları (1) tedaviye kısmi cevap alma ya da alamama, (2) olası yan etkiler (3) uzun vadeli maliyetler ve faydalarla ilgili belirsizlik (4) zayıf bağlılık ve (5) hastalar, ebeveynler veya klinisyenler tarafından ilaçla ilgili olumsuz tutumlardır (Cortese, 2016). Bu sınırlayan etkilerin profesyoneller tarafından bilinmesi, etkili müdahale ve en yüksek yararın sağlanması için hem tanı alan kişinin hem de ailenin süreçteki desteğinin ve katılımının sağlanması oldukça önemlidir. En etkili ve verimli yolun ilaca ek olarak uygulamalı müdahaleler olduğu bilinmeli, ilaç kullanımı konusunda gerçek, etkili ve yapıcı önerilere ek olarak uygulanabilecek etkili ve etkili olmayan müdahalelerin aile tarafından bilinmesi sağlanmalıdır.

Bu aşamada Otizmde ilaç dışındaki uygulamalarda, müdahalelerin bilimsel dayanağı ve etkililiği konusunda önemli bazı kuruluşların öncü çalışmalarının takip edilmesi önerilmektedir. Bunların başında Amerikan Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center; NAC) (<http://www.nationalautismcenter.org>), Orelena Hawks Puckett Enstitüsü gibi kâr amacı gütmeyen organizasyonlar ile Özel Gereksinimli Çocuklar Birliğine bağlı Erken Çocukluk Bölümü, Amerikan Psikoloji Birliği, Amerikan Konuşma, Dil, İşitme Birliği gibi mesleki organizasyonlar da bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesine yönelik sistematik alan yazın taramaları ve meta-analizler yapmaktadırlar (Odom, Brantlinger, Gersten, Horner, Thompson ve Harris, 2005; Reichow, 2016). Bir uygulamanın bilimsel dayanaklı olup olmadığını belirlemede dört kriter kullanılmaktadır: (1) çalışmalarda kullanılan araştırma deseni, (2) yapılan çalışmaların yöntemsel kalitesi, (3) aynı bulguları destekleyen yüksek kaliteli çalışma sayısı ve (4) bulguların gücülüğü ya da etki büyüklüğü (Cook ve Cook, 2013; Odom ve ark., 2005; Test, Kemp-Inman, Diegelmann, Hitt ve Bethune, 2015). Bu aşamadan sonra otizm konusunda çalışmalara ilişkin bulgular bir tablo ile sunulmuştur (Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017).

Tablo 1. NAC Tarafından Belirlenen Otizm Spektrum Bozukluğu Alanında Bilimsel Dayanağı Olan, Umut Vadeden ve Bilimsel Dayanağı Olmayan Uygulamalar (0-22 yaş ve 22 yaş üzeri)

Bilimsel Uygulamalar (0-22 yaş)	Dayanağı Olan Uygulamalar (0-22 yaş)	Umut Vadeden Uygulamalar (0-22 yaş)	Bilimsel Uygulamalar (0-22 yaş)	Dayanağı Olmayan Uygulamalar (0-22 yaş)
• Davranışsal Müdahaleler • Sözel Davranış • Ayrık Denemelerle Öğretim		• Destekleyici ve Alternatif İletişim Araçları		• Hayvan-Destekli Terapi
• Bilişsel Davranışsal Müdahale Paketi		• Gelişimsel İlişki Temelli Müdahale		• İşitsel Bütünleştirme Öğretimi
• Küçük Çocuklar İçin Kapsamlı Davranışsal Müdahale		• Resim Değiş Tokuşuna Dayanan İletişim Sistemi		• Gelişimsel/Bireysel Farklılıklar/İlişki Temelli Yaklaşım
• Dil Öğretimi (Üretim)		• Maruz Bırakma Paketi		• Kavram Haritası
• Model Olma		• İşlevsel İletişim Öğretimi		• Kolaylaştırılmış İletişim
• Doğal Öğretim Stratejileri • Fırsat Öğretimi		• Taklit-Temelli Müdahale		• Gluten-Casein Diyeti
• Ebeveyn Eğitim Paketi		• İletişim Başlatma Öğretimi		• Hareket-Temelli Müdahale
• Akran Eğitim Paketi		• Dil Öğretimi (Üretim ve Anlama)		• SENSE Tiyatro Müdahalesi
• Temel Tepki Öğretimi		• Masaj Terapisi		• Duyusal Müdahale Paketi

• Etkinlik Çizelgeleri(Programlar)	• Çok-Bileşenli Paket	• Şok Terapisi
• Replikli Öğretim	• Müzik Terapisi	• Sosyal Davranışsal Öğrenme Stratejisi
• Kendini Yönetme	• Egzersiz	• Sosyal Düşünme Müdahalesi
• Sosyal Beceri Paketi	• Azaltma (Davranış) Paketi	
• Öykü Temelli Müdahaleler	• İşaret Öğretimi	
	• Sosyal İletişim Müdahalesi	
	• Yapılandırılmış Öğretim	
	• Teknoloji-Temelli Müdahale	
	• Zihin Kuramı Öğretimi	
Bilimsel Dayanağı Olan Umut Vadeden Uygulamalar (22 yaş üstü)	Bilimsel Dayanağı Olmayan Uygulamalar (22 yaş üstü)	
Davranışsal Müdahaleler	• Mesleki Eğitim Paketi	• Bilişsel Davranışsal Müdahale Paketi
		• Model Olma
		• Müzik Terapisi
		• Duyusal Bütünleştirme Paketi

Otizm spektrum bozukluğu tedavilerinde alternatif yollara başvurulmaktadır. Son yıllarda Bağırsak mikrobiyotasının merkezi sinir sistemi ile nöroendokrin, nöroimmün ve otonom sinir sistemi aracılığıyla iki yönlü bir ilişki içinde olduğunun gösterilmesiyle nöropsikiyatrik bozukluklarda özellikle de OSB’unda mikrobiyota-bağırsak-beyin eksenini araştırılmaya başlanmıştır (Ersöz Alan ve Gülerman, 2019). Ancak bu çalışmaların henüz çok başlangıç aşamasında olduğu ve küçük ölçekli verilere işaret ettiği, bu alanda yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Yoğun ve uzun süreli uygulamalı davranış analizi müdahalelerin gerek zihinsel süreçte gerekse de sosyal alanda oldukça olumlu etkiler sağladığı bildirilmektedir (Virues-Ortega, 2010). Ancak davranışsal terapiler veya gelişimsel müdahalelerin tüm semptomları ortadan kaldıracaklarını düşünülmesi doğru olmaz. Bu tedavilerin yararlı olduğu kabul edilmekle etkilerinin kanıt düzeyinde çalışılmasının zorluğu unutulmamalıdır (Ospina ve ark., 2008).

Geçmiş yıllarda DEHB için farmakolojik olmayan tedavilere ilgi artmaktadır. Bu tür alanyazın en son ve tartışmalı titiz sentezi, son 3 yılda Avrupa DEHB Kılavuzları Grubu (EAGG) tarafından, DEHB için farklı farmakolojik olmayan tedavilerin verimliliğini ele alan diyet müdahalelerini,

davranışsal müdahaleleri, bilişsel eğitim ve neurofeedback (kişinin kendi beyin dalgalarını değiştirmesine yardımcı olan bir öğrenme stratejisi) içeren bir dizi meta-analiz çalışması gerçekleştirilmiştir. Genel olarak, bu meta-analizler dizisi, tüm bu müdahalelerin etkinliğini (serbest yağ asidi takviyesi için küçük bir etki için olası bir istisna ile) değerlendiricilerin geri bildirimlerine dayanarak çok küçük ve tutarsız anlamlı farklar göstermektedir (Cortese ve ark. 2015; Daley ve ark. 2014). Farmakolojik olmayan müdahalelerin DEHB ile bağlantılı koşullar üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda kanıtlanmış etkileri ve görece az yan etkileri ile uyarıcılar (psikostümler) olsa da anne babalar bu ilaçların kullanımından ileride madde kullanımı ya da bağımlılığa temel oluşturacağını düşündükleri için kaçınılmaktadırlar. Oysaki bu alanda yürütülen bir metaanaliz çalışması tam tersini iddia etmekte, uyarıcı ilaç kullanımının ileriki yaşlarda madde ya da alkol kötüye kullanımı/bağımlılık riskini azalttığını göstermektedir (Wilens, Faraone, Biederman ve Gunawardene, 2003). Bu nedenle ilaç dışındaki uygulamalarda, müdahalelerin bilimsel dayanağı ve etkililiği konusunda önemli bazı kuruluşların öncü çalışmalarının takip edilmesi önerilmektedir. Bunların başında Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Derneği (ADDA), Çocuk ve Ergen Dikkat Eksikliği Hiperkativite Bozukluğu (CHADD), Amerikan Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Akademisi, Ulusal Sağlık ve Klinik Mükemmellik Enstitüsü (NICE), Kanada Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Birliği (CADDRA), Amerikan Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Birliği (AACAP) sayılabilir.

Dikkat Eksikliği hiperaktivite bozukluğunun ortaya çıkmasında birçok etken bir arada rol oynadığı için, kişisel ve kişilerarası alanlarda (okul, aile, akran grupları gibi) soruna neden olan alanlarda çok yönlü birden fazla uzmanlık alanının ortak tedavi yaklaşımı en uygun yol olduğu görülmektedir. Bu nedenle etkisi kanıtlanmış tek bir eğitim modelinden söz etmek oldukça güç olsa da etkileşimli modellerden söz edilebilir. En etkili bulunan tedavi yöntemlerinin başında aile eğitimleri, sosyal beceri eğitimleri, yönetici işlevlerin düzenlenmesine yönelik eğitimler, çocuklarda oyun tedavisi, yetişkinlerde ise bilişsel ve davranışçı terapi uygulamaları gelmektedir. Bunun ikinci sırada takip eden, umut vadeden ancak sınırlı çalışma olduğu için alanda daha fazla çalışılmasına ihtiyaç duyulduğu bilinen bibliyoterapi, göz hareketleriyle duyarsızlaştırma ve yeniden işleme (EMDR) uygulamaları, arttırılmış gerçeklik uygulamaları, nörofeedback yaklaşımı, fizyoterapi ve rehabilitasyon yaklaşımı, ergo terapi, beslenme düzenlenmesi, çocuklarda ve erişkinlerde bilinçli farkındalık yaklaşımı, hayvanlarla etkileşim uygulamaları gelmektedir. Buna ek olarak tanıyı alan kişiye yönelik psikoeğitim uygulamaları, okulda etkin yönetim, PDR servisleri ve özel eğitim yaklaşımı da çok yönlü yaklaşımda eğitici başlıklar arasında yer almaktadır. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun çok yönlü yapısı otizmde olduğu gibi alandaki uygulamalara ilişkin doğrudan bir sınıflamaya imkân tanımasa da bahsedilen uygulamaların dışında kalan, yukarıda

sayılan kuruluşlar tarafından onaylanmayan, alanyazında bilimsellikten uzak ve etkili olmayan uygulamalardan korunulması da önem arz etmektedir.

Özetle, Bağlanma ve sosyal davranışlarda rol aldığı bilinen oksitosin hormonunun da etkisi incelenmiş, DEHB ve OSB'unun da içinde bulunduğu pek çok psikiyatrik bozuklukta oksitosin oranının sağlıklı örnekleme farklı olduğu oksitosinin psikiyatrik bozukluklarda iyileştirici etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Ishak, Kahloon ve Fakhry, 2011).

SONUÇ

Her iki bozuklukla ilgili geniş alanyazın nedeniyle, bu gözden geçirme çalışmasında her iki bozukluğun karşılaştırılmasını içeren çalışmalara vurgu yaparak seçilen yönlere odaklanılmak durumunda kalınmıştır. Özellikle genetik ve çevresel risk faktörleri ve bunların aracılık mekanizmaları, tedavi yaklaşımları konusunda örtüşen ve ayırt edici özellikleriyle ilgili birkaç açık soru bulunmaktadır. Çalışmamızdaki açık soru bölümüne odaklandığımda iki bozukluğu aynı anda içeren çalışmaların kısıtlılığı ilk göz çarpan eksikliklerdir. Bu yönüyle alanyazında bu iki bozukluğun bir arada yer aldığı çalışmaların gerekliliğine vurgu yapmamız gerekmektedir. İkincil olarak ise uygulamada ve tedavideki yetersizlikler ve kafa karışıklıklarının giderilmesi önemli görülmektedir.

Alanyazında varolan ve çalışmamıza da dâhil edilen, DEHB ve OSB aynı anda ele alan kısıtlı çalışmalarda davranışsal, bilişsel, nörolojik, genetik, sosyal, duygusal ve gelişimsel bulgular değerlendirildiğinde ise, DEHB ve OSB etiyolojisindeki benzerliğin, daha önce eş tanıya izin verilmeyen yönü nedeniyle yeterince incelenemedi görülmektedir. Ayrıca eş tanıya işaret eden çalışmaların çoğunun kesitsel yöntemle yapılmış olduğu bunun da alanyazındaki sonuçları kısıtladığı görülmektedir. Bu nedenlerle DEHB ve OSB tanısı DSM-IV'te önerilen şekliyle, nörogelişimsel bozukluklar altında, bir arada ancak ayrı tanıya da izin verecek şekilde, ele alınmaya devam edilmesi, çalışmaların bu bakış açısıyla yürütülmesinin, mevcut verilerde gelişmeye ve hastaya özel tedaviyi planlamaya olanak tanıyacağı düşünülmektedir. Ancak özellikle nörolojik bulgular ve klinik gözlemi bütünleştiren çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerektiği, katılımcıların homojen dağıldığı, çift-kör, plasebo kontrollü, boylamsal ya da karma desenli çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Ayrıca uygulama ve araştırma alanı ilgilendiren bir bulgu olarak, bu çalışma kapsamında yapılan incelemede alan yazında çocuklar üzerinde yürütülen iki yetersizliğin ilişkisini araştıran çalışmaların, çoğunlukla çocuğun ailesi ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Ancak daha geniş kapsamlı ve kanıta dayalı yöntemlerle yürütülecek çalışmaların bu çocukların öğretmenleri, kardeşleri, arkadaşları ile

yapılmasıyla farklı izlenim ve gözlemlerin birleştirilmesine olanak tanıyacağı düşünülmektedir (Akbaş ve ark., 2009). Her iki bozukluk arasındaki ilişkinin eş tanı alabilecek düzeyinde olduğu düşünülürse sürecinin daha verimli bir hale getirilmesi amacıyla OSB, DEHB ve OSB-DEHB eş tanı bireyleri karşılaştıran kesitsel ve boylamsal çalışmaları birleştiren desenler kullanılabilir. Temel araştırmalardan elde edilen sonuçlar henüz OSB, DEHB ve OSB+DEHB bozuklukları için daha da özellikli ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlara dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu alandaki araştırmalar ayrı ayrı ilerliyor gibi görünse de, OSB ve DEHB'nun bir arada olduğu çalışmalar henüz başlangıç aşamasındadır ve daha iyi tanı ve tedavi için bozuklukları veya bozuklukların spesifik alt tiplerini ayırt edebilmek için daha fazla çalışma gereklidir.

Akademik çalışmalarla tanı ve tedaviye yönelik bulguların arttırılmasının yanı sıra, her iki bozukluk için de toplumsal düzeyde de yapılacak uygulamaya yönelik çalışmalar önemli bir diğer adımdır. İlk olarak aileden başlayarak, ailenin psiko eğitim yoluyla bilinçlendirilmesi önerilmektedir. Bu alanda toplumsal farkındalığı arttırmak amacıyla çocukların ve ebeveynlerinin damgalanmasını önlemek için ülke genelinde DEHB ve OSB hakkında halkın bilinçlendirilmesine yönelik seminerler, konferanslar ve bilgilendirme faaliyetleri yapılması önerilmektedir. Her iki bozukluk için de erken tanı oldukça önemlidir. Bu nedenle çocuklar çalışan tüm uzmanların ya da uzman adaylarının (öğretmenler, hekimler) farkındalık düzeylerinin arttırılması, erken tanı konusunun önemini daha iyi anlayabilmeleri için ilgili tıp ve eğitim kadrosu için bir bilgilendirme kampanyası düzenlenmesi sağlanabilir. Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu işbirliğiyle, öğrencilerle ilgili öğretmen işbirliği arttırılarak mevcut sorunları çözmek için yeni stratejiler ve politikalar belirlenebilir. Özellikle özel eğitim ile desteklenmesinin zorunlu olduğu bilinen OSB tanısı almış çocuklar için sağlanan eğitim ve terapi hizmetlerini ve eğitim saatlerini arttırılması ve ücretlerinin düzenlenmesi sağlanabilir. Bu amaca hizmet edecek şekilde alanda uzman ve eğitilmiş çalışanların atanması amacıyla ilgili bakanlıklar tarafından çeşitli çalışmalar yapılabilir. İlgili kurumların bu çocuklara ve ebeveynlerine geçici bakım vermelerini sağlamak, çocuğun sağlıklı gelişiminin yanı sıra aile düzeninin sağlıklı kardeşlerin ihtiyaçlarının karşılanması konusunda ebeveynlerin daha rahat rol alabilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Agha, S.S., Zammit, S., Thapar, A. & Langley, K. (2013) Are parental ADHD problems associated with a more severe clinical presentation and greater family adversity in children with ADHD?. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 22(6), 369-377.
- Akbaş, S., Karabekiroğlu, K., Pazvantoğlu, O. & Böke, Ö. (2009) Özel eğitim ve ilaç alan otistik bozuklu çocukların otistik belirtiler açısından sekiz haftalık izlemi ve ek tanı özellikleri. *Klinik Psikiyatri*, 12,134-140.

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4. baskı)*. Washington: DC: Author
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4. baskı/revizyon)*. Washington: DC: Author
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM-V)*. (Çev. ed.: E Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Ames, C. S., & White, S. J. (2011). Brief report: Are ADHD traits dissociable from the autistic profile? Links between cognition and behaviour. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 357-363.
- Andersen, C. H., Thomsen, P. H., Nohr, E. A. & Lemcke, S. (2018). Maternal body mass index before pregnancy as a risk factor for ADHD and autism in children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 27(2), 139-148.
- Angell, M. E., Meadan, H., & Stoner, J. B. (2012). Experiences of siblings of individuals with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012.
- Antshel, K. M., Zhang-James, Y., & Faraone, S. V. (2013). The comorbidity of ADHD and autism spectrum disorder. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 13(10), 1117-1128.
- Asherson, P., & Image Consortium. (2004). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in the post-genomic era. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13(1), i50-i70.
- Ay, M. G., & Kılıç, B. G. (2019). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Ergenlerde Empati ve İlişkili Etmenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 30(4):260-7.
- Banaschewski, T., Becker, K., Scherag, S., Franke, B. & Coghill, D. (2010). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder: an overview. *European Child Adolescent Psychiatry*, 19: 237-257
- Barkley, R. A., Fischer, M., Smallish, L., & Fletcher, K. (2006). Young adult outcome of hyperactive children: adaptive functioning in major life activities. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45(2), 192-202.
- Briscoe-Smith, A. M. & Hinshaw, S. P. (2006). Linkages between child abuse and attention-deficit/hyperactivity disorder in girls: Behavioral and social correlates. *Child Abuse and Neglect*, 30(11), 1239-1255.
- Brunelle, F., Bargiacchi, A., Chabane, N., Saitovitch, A., Grévent, D., Zilbovicius, M., & Boddaert, N. (2012). Brain imaging of infantile autism. *Archives de pediatrie: organe officiel de la Societe francaise de pediatrie*, 19(5), 547-550.
- Bulut, H. (2016). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda, nöroplastisite ve nöroprotektif süreçlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Batman Üniversitesi, Batman.
- Christensen, D. L., Braun, K. V. N., Baio, J., Bilder, D., Charles, J., Constantino, J. N., ... & Lee, L. C. (2018). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged

- 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2012. *MMWR Surveillance Summaries*, 65(13), 1.
- Cook, B. G., ve Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, 47(2), 71-82
- Cortese, S., Ferrin, M., Brandeis, D., Buitelaar, J., Daley, D., Dittmann, R. W., ... & Zuddas, A. (2015). Cognitive training for attention-deficit/hyperactivity disorder: meta-analysis of clinical and neuropsychological outcomes from randomized controlled trials. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 54(3), 164-174.
- Cortese, S. (2016). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Autism Spectrum Disorder. In Psychiatric Symptoms and Comorbidities in Autism Spectrum Disorder* (pp. 79-91). Springer, Cham.
- Crane, L., Goddard, L., & Pring, L. (2009). Specific and general autobiographical knowledge in adults with autism spectrum disorders: The role of personal goals. *Memory*, 17(5), 557-576.
- Çetin, F. H., & Işık, Y. (2018). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Genetik. *Psikiyatride Guncel Yaklaşımlar*, 10(1), 19-39.
- Daley, D., Jones, K., Hutchings, J., & Thompson, M. (2009). Attention deficit hyperactivity disorder in pre-school children: current findings, recommended interventions and future directions. *Child: Care, Health and Development*, 35(6), 754-766.
- Daley D, Van der Oord S, Ferrin M, Danckaerts M, Doepfner M. & Cortese, S.(2014) Behavioral interventions in attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analysis of randomized controlled trials across multiple outcome domains. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 53: 835–847.
- Davidovitch, M., Glick, L., Holtzman, G., Tirosh, E., & Safir, M. P. (2000). Developmental regression in autism: maternal perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(2), 113-119.
- Davies, W. (2014). Sex differences in attention deficit hyperactivity disorder: candidate genetic and endocrine mechanisms. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 35(3), 331-346.
- Dougherty, C. C., Evans, D. W., Myers, S. M., Moore, G. J., & Michael, A. M. (2016). A comparison of structural brain imaging findings in autism spectrum disorder and attention-deficit hyperactivity disorder. *Neuropsychology Review*, 26(1), 25-43.
- Dunn, D. W., Austin, J. K., Harezlak, J., & Ambrosius, W. T. (2003). ADHD and epilepsy in childhood. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 45(1), 50-54.
- Ellis, L. C., Berg-Nielsen, T. S., Lydersen, S., & Wichstrøm, L. (2012). Smoking during pregnancy and psychiatric disorders in preschoolers. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 21(11), 635-644.
- Ercan, E.S. (2010) Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda epidemiyolojik veriler. *Türkiye Klinikleri Journal of Pediatric Sciences*, 6:1-5.

- Erdoğan, H., Kelten, B., Akdemir, O., Karaođlan, A. & Taşdemiroğlu, E. (2013). Otizm ve serebellar mutizm: nöroanatomik bulguların bir derlemesi / Autism and cerebellar mutism: a review of the neuroanatomical findings. *Maltepe Tıp Dergisi*, 5(2), s. 57-65.
- Ersöz Alan, B., & Gülerman, F. (2019). Otizm Spektrum Bozukluğunda Bağırsak Mikrobiyotasının Rolü. *Turkish Journal of Psychiatry*, 30(3):210-9.
- Faraone, S.V. (2006) Advances in the genetics and neurobiology of attention deficit hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*; 60:1025-1027.
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric Research*, 65(6), 591.
- Eyübođlu, M., & Eyübođlu, D. (2018). Suça Sürüklenen Çocuklarda Psikiyatrik Bozukluklar, Sosyodemografik Özellikler ve Risk Faktörleri. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 21(1).
- Faraone, S. V., & Buitelaar, J. (2010). Comparing the efficacy of stimulants for ADHD in children and adolescents using meta-analysis. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 19(4), 353-364.
- Gargaro, B. A., May, T., Tonge, B. J., Sheppard, D. M., Bradshaw, J. L., & Rinehart, N. J. (2018). Attentional Mechanisms in Autism, ADHD, and Autism-ADHD Using a Local-Global Paradigm. *Journal of Attention Disorders*, 22(14), 1320-1332.
- General Prevalence of ADHD (CHADD). DEHB'nin Genel Yaygınlığı (2020, 16 Ocak). Erişim adresi: <https://chadd.org/about-adhd/general-prevalence/>
- Ghanizadeh, A. (2013). Atomoxetine for treating ADHD symptoms in autism: a systematic review. *Journal of Attention Disorders*, 17(8), 635-640.
- Gillespie-Lynch, K., Sepeta, L., Wang, Y., Marshall, S., Gomez, L., Sigman, M., & Hutman, T. (2012). Early childhood predictors of the social competence of adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 161-174.
- Girli, A., Özgönel, S. Ö., Sarı, H. Y., & Ardahan, E. (2016). Otizmi olan çocukların beslenme durumunun değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 1(1).
- Gurrieri, F. (2012). *Working up autism: the practical role of medical genetics*. In American Journal of Medical Genetics Part C: Seminars in Medical Genetics (Vol. 160, No. 2, pp. 104-110). Hoboken: Wiley Subscription Services, Inc., A Wiley Company.
- Gustavson, K., Ystrom. E., Stoltenberg. C., Susser. E., Surén. P., & Magnus P. (2017). Smoking in pregnancy and child ADHD. *Pediatrics*, 139:e20162509.
- Gül, H., ve Öncü, B. (2018). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun Etyolojisinde Çevresel Etkenler. *Psikiyatride Guncel Yaklasimler*, 10(2), 138-175.
- Hart, H., Radua, J., Nakao, T., Mataix-Cols, D., & Rubia, K. (2013). Meta-analysis of functional magnetic resonance imaging studies of inhibition and attention in attention-deficit/hyperactivity disorder: exploring task-specific, stimulant medication, and age effects. *JAMA psychiatry*, 70(2), 185-198.

- IsHak, W. W., Kahloon, M., & Fakhry, H. (2011). Oxytocin role in enhancing well-being: a literature review. *Journal of Affective Disorders*, 130(1-2), 1-9.
- Joshi, G., Wozniak, J., Petty, C., Martelon, M. K., Fried, R., Bolfek, A., & Caruso, J. (2013). Psychiatric comorbidity and functioning in a clinically referred population of adults with autism spectrum disorders: a comparative study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(6), 1314-1325.
- Kara, K., Durukan, İ., Koparan, C., Altun, D., Karaman, D., & Özkan, S. (2016). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların anne-babalarının öfke ve saldırganlık düzeyleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(3).
- Karabekiroğlu, K., Cakin-Memik, N., Ozcan-Ozel, O., Toros, F., Öztop, D., Özbaran, B., & Aydın10, C. (2009). DEHB ve Otizm ile İlgili Bilgi Düzeyleri ve Damgalama: Sınıf Öğretmenleri ve Anababalarla Çok Merkezli Bir Çalışma. *Klinik Psikiyatri*, 12, 79-89.
- Kırnaz, S. (2017). *MOXO d-CPT DEHB testi çocuk versiyonunun dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda değerlendirme aracı olarak kullanılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J., Fombonne, E., Laska, E., Lim, E. C., & Song, D. H. (2011). Prevalence of autism spectrum disorders in a total population sample. *American Journal of Psychiatry*, 168(9), 904-912.
- Kondolot, M., Özmert, E., Öztop, D., Mazıcıoğlu, M., Gümüş, H. & Elmalı, F. (2016). The modified checklist for autism in Turkish toddlers: A different cultural adaptation sample. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 21:121-127.
- Kültür, S. E. Ç., & Öztekin, C. (2017). Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu ve Yıkıcı Davranış Sorunlarının Tedavisinde Anne-Babalık Becerileri. *Türkiye Klinikleri Journal*, 3(2), 106-14.
- Leonard, M. A., Milich, R., & Lorch, E. P. (2011). The role of pragmatic language use in mediating the relation between hyperactivity and inattention and social skills problems. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 567-579.
- İbrahim, S. H., Voigt, R. G., Katusic, S. K., Weaver, A. L., & Barbaresi, W. J. (2009). Incidence of gastrointestinal symptoms in children: A population-based study. *Pediatrics*, 124(2), 680.
- Kerimoğlu, E., Kılıç, B.G., Gürkan, C.K., & Öztürk, M. (2008) *Çocukluk ve Ergenlikte Sık Görülen Ruhsal Bozukluklar*. Edt. Öztürk O, Uluşahin A. İçinde: Ruh Sağlığı ve Bozuklukları -2. Cilt, 11. Baskı, Ankara: Nobel Tıp Kitapevi; p.744.
- Kılınçaslan, A., Motavali Mukaddes, N., Sözen Küçükyazıcı, G., & Gürvit, H. (2010). Asperger Bozukluğu olgularında yürütücü işlevler ve dikkatin değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21, 289-299.
- Korkmaz, B. (2001). Otizm: Başlıca davranış sorunları ve pratik yaklaşım. *Yeni Symposium* 39, 1, 26-34.

- Kovess, V., Keyes, K. M., Hamilton, A., Pez, O., Bitfoi, A., Koç, C., & Otten, R. (2015). Maternal smoking and offspring inattention and hyperactivity: results from a cross-national European survey. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24(8), 919-929.
- Lee, S. H., Ripke, S., Neale, B. M., Faraone, S. V., Purcell, S. M., Perlis, R. H., & Absher, D. (2013). Genetic relationship between five psychiatric disorders estimated from genome-wide SNPs. *Nature Genetics*, 45(9), 984.
- Maia, C. R. M., Cortese, S., Caye, A., Deakin, T. K., Polanczyk, G. V., Polanczyk, C. A., & Rohde, L. A. P. (2017). Long-term efficacy of methylphenidate immediate-release for the treatment of childhood ADHD: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Attention Disorders*, 21(1), 3-13.
- Mannuzza, S., & Klein, R. G. (2000). Long-term prognosis in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 9(3), 711-726..
- McGovern, C. W., & Sigman, M. (2005). Continuity and change from early childhood to adolescence in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(4), 401-408.
- Mire, S. S., Raff, N. S., Brewton, C. M., & Goin-Kochel, R. P. (2015). Age-related trends in treatment use for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 15, 29-41.
- Mulligan, A., Anney, R. J., O'Regan, M., Chen, W., Butler, L., Fitzgerald, M., & Nijmeijer, J. (2009). Autism symptoms in attention-deficit/hyperactivity disorder: a familial trait which correlates with conduct, oppositional defiant, language and motor disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 197-209.
- Naaijen, J., Bralten, J., Poelmans, G., Faraone, S., Asherson, P., Banaschewski, T., & Miranda, A. (2017). Glutamatergic and GABAergic gene sets in attention-deficit/hyperactivity disorder: association to overlapping traits in ADHD and autism. *Translational Psychiatry*, 7(1).
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71, 137-148.
- Ospina, M. B., Seida, J. K., Clark, B., Karkhaneh, M., Hartling, L., Tjosvold, L., & Smith, V. (2008). Behavioural and developmental interventions for autism spectrum disorder: a clinical systematic review. *PloS one*, 3(11), e3755.
- Özeren, G. S. (2013). Otistik spektrum bozukluğu (OSB) ve hastalığa kanıt penceresinden bakış. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4, 57-63.
- Ozturk, M. O. (2015). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. 13. basım, Ankara: *Nobel Tıp Kitapevleri*, 297-326.
- Palmer, R. H., Bidwell, L. C., Heath, A. C., Brick, L. A., Madden, P. A., & Knopik, V. S. (2016). Effects of maternal smoking during pregnancy on offspring externalizing problems: contextual effects in a sample of female twins. *Behavior Genetics*, 46(3), 403-415.

- Parisi, P., Moavero, R., Verrotti, A. & Curatolo, P (2010) Attention deficit hyperactivity disorder in children with epilepsy. *Brain Development*, 32:10-16.
- Pazvantoğlu, O., Güneş, S., Karabekiroğlu, K., Yeğin, Z., Sarısoy, G., Korkmaz, I. Z., & Şahin, A. R. (2012). The relationship between ADHD and norepinephrine transporter gene polymorphism in a genetically loaded population. *Klinik Psikofarmakol Bülteni*, 22(1), 145.
- Pelc, K., Kornreich, C., Foisy, M. L. & Dan, B. (2006). Recognition of emotional facial expressions in attention-deficit hyperactivity disorder. *Pediatric Neurology*, 35(2), 93-97.
- Pliszka, S., & AACAP Work Group on Quality Issues. (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(7), 894-921.
- Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, 43(2), 434-442.
- Proal, E., Gonzalez-Olvera, J., Blancas, Á. S., Chalita, P. J., & Castellanos, F. X. (2013). Neurobiology of autism and attention deficit hyperactivity disorder by means of neuroimaging techniques: convergences and divergences. *Revista de Neurologia*, 57(0 1), S163-75.
- Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (2017). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim*. Tohum Otizm Vakfı.
- Rappoport, L. J., Friedman, S. L., Tzelepis, A., & Van Voorhis, A. (2002). Experienced emotion and affect recognition in adult attention-deficit hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, 16(1), 102.
- Rao, P. A., & Landa, R. J. (2014). Association between severity of behavioral phenotype and comorbid attention deficit hyperactivity disorder symptoms in children with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(3), 272-280.
- Reichow, B. (2016). *Evidence-based practice in the context of early childhood special education*. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 107–124). New York, NY: Springer.
- Reichow, B., Volkmar, F. R., & Bloch, M. H. (2013). Systematic review and meta-analysis of pharmacological treatment of the symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder in children with pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(10), 2435-2441.
- Reiersen, A. M., Constantino, J. N., Grimmer, M., Martin, N. G., & Todd, R. D. (2008). Evidence for shared genetic influences on self-reported ADHD and autistic symptoms in young adult Australian twins. *Twin Research and Human Genetics*, 11(6), 579-585.
- Rice, F., & Thapar, A. (2010). Estimating the relative contributions of maternal genetic, paternal genetic and intrauterine factors to offspring birth weight and head circumference. *Early Human Development*, 86(7), 425-432.

- Sarohan, A. (2017). *Acil servise ev kazası ile gelen hastalarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun ilişkisinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi, Denizli.
- Sarver, D. E., McCart, M. R., Sheidow, A. J., & Letourneau, E. J. (2014). ADHD and risky sexual behavior in adolescents: Conduct problems and substance use as mediators of risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(12), 1345-1353.
- Say, G. N., Karabekiroğlu, K., Babadağı, Z., & Yüce, M. (2016). Maternal stress and perinatal features in autism and attention deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics International*, 58(4), 265-269.
- Schwartz, S., & Correll, C. U. (2014). Efficacy and safety of atomoxetine in children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: results from a comprehensive meta-analysis and metaregression. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 53(2), 174-187.
- Sciberras, E., Mulraney, M., Silva, D., & Coghill, D. (2017). Prenatal risk factors and the etiology of ADHD—review of existing evidence. *Current Psychiatry Reports*, 19(1), 1.
- Smalley, S. L., Kustanovich, V., Minassian, S. L., Stone, J. L., Ogdie, M. N., & McGough, J. J. (2002). Genetic linkage of attention-deficit/hyperactivity disorder on chromosome 16p13, in a region implicated in autism. *American Journal of Human Genetics*, 71, 959-963.
- Sinzig, J., Walter, D., & Doepfner, M. (2009). Attention deficit/ hyperactivity disorder in children and adolescents with autism spectrum disorder: Symptom or syndrome? *Journal of Attention Disorders*, 13, 117-126. doi:10.1177/ 1087054708326261.
- Solanto, M. V. (2002). Dopamine dysfunction in AD/HD: integrating clinical and basic neuroscience research. *Behavioural Brain Research*, 130(1-2), 65-71.
- Sonuga-Barke, E. J., & Halperin, J. M. (2010). Developmental phenotypes and causal pathways in attention deficit/hyperactivity disorder: potential targets for early intervention?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 368-389.
- Shattuck, P. T., Seltzer, M. M., Greenberg, J. S., Orsmond, G. I., Bolt, D., Kring, S., & Lord, C. (2007). Change in autism symptoms and maladaptive behaviors in adolescents and adults with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1735-1747.
- Shinnar, S., Rapin, I., Arnold, S., Tuchman, R. F., Shulman, L., Ballaban-Gil, K., & Volkmar, F. R. (2001). Language regression in childhood. *Pediatric Neurology*, 24(3), 185-191.
- Sürücü, Ö. (2016). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) anne baba-öğretmen elkitabı* (2. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Şan, E., Köse, S., Özbaran, B., Bildik, T. & Aydın, C. (2018). DEHB'li ergenlerde toplumsal biliş ve duygu düzenleme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1).

- Tatar, Z. B., Yargıç, İ., Oflaz, S. & Büyükgök, D. (2015). Erişkin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda duygu tanınmanın dikkat ve dürtüsellik belirtileri ile ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26: 172, 180.
- Test, D. W., Kemp-Inman, A., Diegelmann, K., Hitt, S. B. & Bethune, L. (2015). Are online sources for identifying evidence-based practices trustworthy?. *Exceptional Children*, 82(1), 58-80.
- Torres, A. R., Whitney, J., & Gonzalez-Heydrich, J. (2008). Attention-deficit/hyperactivity disorder in pediatric patients with epilepsy: review of pharmacological treatment. *Epilepsy and Behavior*, 12(2), 217-233.
- Tuchman, R., Cuccaro, M., & Alessandri, M. (2010). Autism and epilepsy: historical perspective. *Brain and Development*, 32(9), 709-718.
- Tuğlu C., & Şahin Ö.Ö. (2010). Erişkin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu: Nörobiyoloji, Tanı Sorunları ve Klinik Özellikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(1):75116.
- Vargas, D. L., Nascimbene, C., Krishnan, C., Zimmerman, A. W., & Pardo, C. A. (2005). Neuroglial activation and neuroinflammation in the brain of patients with autism. *Annals of Neurology: Official Journal of the American Neurological Association and the Child Neurology Society*, 57(1), 67-81.
- Williams, L. M., Hermens, D. F., Palmer, D., Kohn, M., Clarke, S., Keage, H., & Gordon, E. (2008). Misinterpreting emotional expressions in attention-deficit/hyperactivity disorder: evidence for a neural marker and stimulant effects. *Biological Psychiatry*, 63(10), 917-926.
- Wilens, T. E., Faraone, S. V., Biederman, J. & Gunawardene, S. (2003). Does stimulant therapy of attention-deficit/hyperactivity disorder beget later substance abuse? A meta-analytic review of the literature. *Pediatrics*, 111(1), 179-185.
- World Health Organization (2020). *General Prevalance of ADHD*. 16.01.20 tarihinde <https://chadd.org/about-adhd/general-prevalence/> adersinden erişildi.
- Yolton, K., Cornelius, M., Ornoy, A., McGough, J., Makris, S., & Schantz, S. (2014). Exposure to neurotoxicants and the development of attention deficit hyperactivity disorder and its related behaviors in childhood. *Neurotoxicology and teratology*, 44, 30-45.
- Zafeiriou, D. I., Ververi, A., Dafoulis, V., Kalyva, E., & Vargiami, E. (2013). Autism spectrum disorders: the quest for genetic syndromes. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 162(4), 327-366.
- Zhang-James, Y., Vaudel, M., Mjaavatten, O., Berven, F. S., Haavik, J., & Faraone, S. V. (2019). Effect of disease-associated SLC9A9 mutations on protein-protein interaction networks: implications for molecular mechanisms for ADHD and autism. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 11(1), 91-105.
- Zhou, K., Dempfle, A., Arcos-Burgos, M., Bakker, S. C., Banaschewski, T., Biederman, J., & Ekholm, J. (2008). Meta-analysis of genome-wide linkage scans of attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 147(8), 1392-1398.