

ISSN:2564-7601



# 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*

Cilt: 5 • Sayı: 2 • Ekim - 2021 - October • Volume: 5 • Issue: 2



# 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

### Sahibi

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği

### Baş Editör

Dr. Serap Erdoğan, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

### Editörler

Dr. Türker Sezer, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*

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

Dr. Seçil Çelik, *Anadolu 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 Kahyoncu 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 Pribişev 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, Turkey*

### Editors

Türker Sezer, Ph.D., *Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey*

Gözde Tomris, Ph.D., *Eskişehir Osmangazi University, Turkey*

Seçil Çelik, Ph.D., *Anadolu 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 Kahyoncu University, Turkey*  
Esra Ömeroğlu, Ph.D., *Gazi University, Turkey*  
Fatma Alisinanoğlu, Ph.D., *Fatih Sultan University, Turkey*  
Gelengül Haktanır, Ph.D., *Ankara University, Turkey*  
Ingrid Engdahl, Ph.D., *University of Gothenburg, Sweden*  
İsmihan Artan, Ph.D., *Hacettepe University, Turkey*  
Loizos Symeou, Ph.D., *European University Cyprus, Cyprus*  
Meziyet Arı, Ph.D., *İstanbul Bilgi University, Turkey*  
Mirjana Milankov, Ph.D., *IPSPC, Serbia*  
Mübeccel Gönen, Ph.D., *Hacettepe University, Turkey*  
Necate Baykoç Dönmez, Ph.D., *Hacettepe University, Turkey*  
Nektarios Stellakis, Ph.D., *University of Patras, Greece*  
Neriman Aral, Ph.D., *Ankara University, Turkey*  
Nilgün Metin, Ph.D., *Hacettepe University, Turkey*  
Nurper Ülküer, Ph.D., *Uskudar University, Turkey*  
Rengin Zembat, Ph.D., *Maltepe University, Turkey*  
Rozalina Engels Kritidis, Ph.D., *Sofya University, Bulgaria*  
Tamara Pribişev 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)

Dr. Nurbanu Parpucu

### Yayına Hazırlık

Dr. Serap Erdoğan

Dr. Türker Sezer

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, Ph.D.

### Preparing for Publication

Serap Erdoğan, Ph.D.

Türker Sezer, 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 5 · Sayı 2 · Ekim · 2021 - Volume 5 · Issue 2 · October · 2021

### İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfalar/Pages

Editorial / Editorial

285-288

### ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

Yemliha Coşkun, Ahmet Önem

Okul öncesi dönem çocuklarının meslek algıları ve geleceğe dönük mesleki hayalleri

Preschool children's occupational perceptions and dreams

289-330

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202152256](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202152256)

Mesut Yılmaz, Merve Ünal

Okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygılarının incelenmesi

Investigation of school anxieties of 57-68 months old children continuing pre-school education

331-358

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202152318](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202152318)

Sinem Güldemir, Sinan Çınar

STEM etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünmesine etkisi

The effect of STEM activities on creative thinking of preschool students

359-383

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202152295](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202152295)

Hasan Dilek, Ertuğrul Talu

Okul öncesi rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi

The evaluation of preschool guidance services

384-409

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202152298](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202152298)

Neslihan Avcı, Berrin Somer Ölmez, Müge Kunt, Pelin Pekince

Evlad edinen ve koruyucu ailelerin bebek ve küçük çocuklarıyla ilgili eğitim ihtiyaçları

Educational needs of adoptive and foster families regarding their infants and toddlers

410-444

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202152375](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202152375)

Nesrin Işıkoğlu, Serap Erdoğan, Zeynep Ceren Şimşek, Özge Akgün

Okul Öncesi Eğitimi Dergisine bir bakış: Tarihsel trendler ve gelecek vizyonu

Journal of Early Childhood Education: Historical trends and future vision

445-468

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202152372](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202152372)

Hafize Karaşahin, Tarkan Totan, Gökhan Aksu

Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceri Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği

The validity and reliability of Turkish form of the social skills scale in early childhood

469-493

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202152249](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202152249)





# 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

Şenay Bulut Pedük, Emine Ahmetoğlu, Ezgi Akşin Yavuz

Okul öncesi öğretmen adaylarının televizyon ve internette izlediği reklamlardaki çocuk haklarına ilişkin görüşleri

Preservice preschool teachers' views on children's rights in advertisements watched on television and the internet

494-525

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202152320

Hilal Yılmaz, Rengin Zembat

Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması

Validity and reliability study of the Preschool Emotion Regulation Scale

526-551

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202152327

Yusuf Akemoğlu

Effect of a brief online shared reading intervention to support communication skills of children with Autism Spectrum Disorder

Ötizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların iletişim becerilerini desteklemeye yönelik etkileşimli kitap okuma müdahalesinin etkililiğinin incelenmesi

552-566

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202152378

Nesrin Işıkoğlu, Atiye Adak Özdemir, Merve Altun, Erinç Ergenekon

Erken çocukluk eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin Covid-19 pandemi deneyimleri: Yorumlayıcı fenomenolojik analiz

Early childhood education teachers and administrators experiences of Covid-19 pandemic: Interpretative phenomenological analysis

567-590

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202152341

Banu Dikmen Ada, Rengin Zembat

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi

Investigation of creative leadership characteristics of administrators working in preschool education institutions in the context of various variables

591-621

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202152341



# 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

---

Melek Merve Yılmaz, Ayperi Dikici Sığırtmaç

Okul öncesi bilim eğitimine özgü pedagojik alan bilgisi: Öğretmenlerin mesleki gelişimi için bir model önerisi

Science-specific pedagogical content knowledge: A model for early childhood teachers' professional development 622-648

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202151371

---

Elif Buldu, Aslıhan Özer, Gülşah Çalışkan

Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması

The investigation of stakeholders’ opinions about inclusive education in early childhood in Turkey: A literature review 649-673

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202152343

---



Değerli okuyucular ve araştırmacılar,

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisinin (EÇÇD) 2021 yılı, beşinci cildin ikinci sayısında *12 araştırma makalesi, 2 derleme makale ile toplam 14 tane alana katkı getirecek araştırmayı* sizlerle buluşturmanın gururu ve onuru içindeyiz. Büyük bir emek ve heyecanla yayımlamaya devam ettiğimiz dergimize cesaret ve güç veren Yönetim Kurulumuza buradan teşekkürlerimizi iletiyoruz.

Bu sayımızda, derleme makalesi olarak Melek Merve Yılmaz ve Ayperi Dikici Sığırtmaç tarafından kaleme alınan ilk makale “*Okul öncesi bilim eğitimine özgü pedagojik alan bilgisi: Öğretmenlerin mesleki gelişimi için bir model önerisi*” başlığını taşıyor. Yazarların bu çalışması, alanyazında yer alan pedagojik alan bilgisi modelleri ve erken çocukluk bilim eğitimini etkileyen faktörlerden yola çıkarak okul öncesi bilim eğitimine özgü pedagojik alan bilgisi için hibrit bir model oluşturulmasına vurgu yapması açısından değerlidir. Diğer derleme makale Elif Buldu, Ashihan Özer, Gülşah Çalışkan tarafından kaleme alınmıştır. Çalışma başlığı “*Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırma eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması*” olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazarlar bu çalışmalarında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kendilerini eksik ve yetersiz hissettiklerini ortaya koyarak bu konuda kuramsal bilgiler ve güncel araştırmalar hakkında detaylı bilgiler sunmuştur.

Bu sayımızda, araştırma makalesi olarak Yemliha Coşkun, Ahmet Önem tarafından yapılan “*Okul öncesi dönem çocuklarının meslek algıları ve geleceğe dönük mesleki hayalleri*” başlıklı makale dikkati çekmektedir. Bu çalışma, çocukların görseldeki kişinin hangi mesleği yaptığını bilmemelerine ya da farklı cevaplar vermelerine rağmen yaptığı işlerle ilgili fikir ve bilgi sahibi olduklarını, yaptığı işi anlamlandırdıklarını ve algıladıklarını, görseldeki kişinin hangi mesleği yaptığını bilen çocukların o kişinin yaptığı işlere örnek verdiklerini, açıkladıklarını ve nitelendirdiklerini ortaya koymuştur. Diğer çalışma Mesut Yılmaz, Merve Ünal tarafından yapılan “*Okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygılarının incelenmesi*” başlığı ile karşımıza çıkmaktadır. Araştırma sonuçları; araştırmaya katılan çocukların düşük düzeyde okul kaygısı yaşadığına dikkat çekmesi açısından önemlidir. Sinem Güldemir, Sinan Çınar tarafından yapılan diğer araştırmada “*STEM etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünmesine etkisi*” ile yazarlar STEM etkinliklerinin okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini; orijinallik, akıcılık, zenginleştirme, başlıkların soyutluluğu ve erken kapamaya direnç boyutlarında anlamlı derecede arttırdığını ortaya koyan bir çalışma olması açısından dikkat çekicidir. Hasan Dilek, Ertuğrul Talu tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise “*Okul öncesi rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi*” başlığı bizi karşılamaktadır. Çalışma, rehberlik hizmetlerinin okul öncesi eğitimde önemli olduğunu, çeşitli problemlerle karşılaşıldığını ve rehberlik hizmetlerinin daha da yaygınlaştırılması gerektiğini irdelemesi açısından önemlidir.

Neslihan Avcı, Berrin Somer Ölmez, Müge Kunt, Pelin Pekince tarafından kaleme alınan araştırma makalesinde “*Evlad edinen ve koruyucu ailelerin bebek ve küçük çocuklarıyla ilgili eğitim ihtiyaçları*” başlığı dikkati çekmektedir. Bu çalışma, evlat edinen ve koruyucu ailelerin özellikle erken müdahale uygulamalarında bebek ve küçük çocuklarıyla ilgili eğitim ihtiyaçlarını ve taleplerini belirlemek amacıyla aileye ilişkin görüşlerin oluşmasına katkı sağlayacak niteliktedir. Nesrin Işıkoğlu, Serap Erdoğan, Zeynep Ceren Şimşek, Özge Akgün tarafından yapılan “*Okul Öncesi Eğitimi Dergisine bir bakış: Tarihsel trendler ve gelecek vizyonu*” başlıklı araştırma makalesi sonuçları, yayınlanan makalelerin çoğunun üç ile altı yaş arasındaki çocukları hedefleyen derleme makaleler olduğunu, sıfır ile iki yaş

arasındaki çocuklarla ilgili makale sayısının çok daha düşük olduğunu göstermektedir. Makaleler derinlemesine incelendiğinde, çocuk gelişimi ve eğitimine sıklıkla yer verildiği, ebeveyn katılımı ve çocuk sağlığı ve bakımı konularının ise makalelerde artarak yer aldığını ortaya koyması açısından dikkat önemlidir. Ayrıca Hafize Kardeşahin, Tarık Totan, Gökhan Aksu tarafından yapılan “*Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceri Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği*” başlıklı diğer bir araştırma makalesi karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışma, Sosyal Beceri Ölçeğinin üç faktörlü, geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma, erken çocukluk eğitiminde eğitsel etkinlikleri planlamada ve dönem araştırmalarında kullanılabilirlik yeterli sahips bir ölçeği sunması bakımından önemlidir.

Şenay Bulut Pedük, Emine Ahmetoğlu, Ezgi Akşin Yavuz tarafından yapılan “*Okul öncesi öğretmen adaylarının televizyon ve internette izlediği reklamlardaki çocuk haklarına ilişkin görüşleri*” başlıklı araştırma makalesi dikkati çekmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çoğu çocuk haklarını bilmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu yaşama hakkı kategorisinde yer alan haklara örnekler vermiş, çok azı ise reklamların çocuk haklarını korunduğunu ifade etmişlerdir. Ulaşılan bu bulgular çalışmanın alana katkısı olarak dikkat çekmektedir.

Hilal Yılmaz, Rengin Zembat tarafından gerçekleştirilen araştırma makalesi “*Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*” başlığı ile karşımıza çıkmaktadır. Çalışma ile geliştirilen Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Yusuf Akemoğlu tarafından yapılan araştırma makalesi “*Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların iletişim becerilerini desteklemeye yönelik etkileşimli kitap okuma müdahalesinin etkililiğinin incelenmesi*” başlığını taşımaktadır. Çalışma sonuçları müdahale sırasında ebeveynlerin stratejileri kullanma sıklığının arttığını, dolayısı ile çocukların da iletişim başlatma ve iletişime yanıt verme davranışlarının arttığını ortaya koyması açısından dikkat çekicidir. Bir diğer araştırma makalesi Nesrin Işıkoğlu, Atiye Adak Özdemir, Merve Altun, Erinç Ergenekon tarafından yapılan “*Erken çocukluk eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin Covid-19 pandemi deneyimleri: Yorumlayıcı fenomenolojik analiz*” konulu çalışmadır. Bu çalışma, katılımcıların uzaktan eğitimin sürdürülebilirliği bağlamında, uzaktan eğitimin örgün eğitime destek olarak kullanılması, uzaktan eğitim platformlarının erişim ve içerik açısından zenginleştirilmesi, öğretmenlerin teknoloji becerilerinin geliştirilmesi ve uzaktan eğitim yeterlikleri şeklinde üç farklı bakış açısı ortaya koymalarına dikkat çekmektedir.

Bu sayımızda bulunan en son araştırma makalesi, Banu Dikmen Ada ve Rengin Zembat tarafından yapılan “*Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi*” başlıklı çalışma olmuştur. Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin yaratıcı liderlik özellikleri orta düzeyin üzerinde bulunmuş, alana dikkat çekici bir bakış açısı kazandırılmıştır.

2021 yılında dünya olarak yaşadığımız tüm sorunlara rağmen, kurulduğu günden beri dergimize olan yoğun ilgi aynen devam etmiştir. Dergimize gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ederiz.

#### Editörler

Dr. Serap Erdoğan

Dr. Türker Sezer

Dr. Gözde Tomris

Dr. Seçil Çelik

Yayına Hazırlık: Demet Koç Tüylü

Dear readers and researchers,

We are proud and honored to present you with 12 research articles, 2 review articles, and a total of 14 research that will contribute to the field in the second issue of the fifth volume of the 2021 Journal of Early Childhood Studies (ECCD). We would like to express our gratitude to our Board of Directors, who gave courage and strength to our magazine, which we continue to publish with great effort and enthusiasm.

In this issue, the first article written by Melek Merve Yılmaz and Ayperi Dikici Sığırtmaç as a review article is titled "*Science-specific pedagogical content knowledge: A model for early childhood teachers' professional development*". This study is valuable in that it emphasizes the creation of a hybrid model for pedagogical content knowledge specific to preschool science education, based on the pedagogical content knowledge models in the literature and the factors affecting early childhood science education. The other review article was written by Elif Buldu, Aslıhan Özer, Gülşah Çalışkan. The study title appears as "*The investigation of stakeholders' opinions about inclusive education in early childhood in Turkey: A literature review*". In this study, the authors presented detailed information about the theoretical information and current researches on this subject by revealing that teachers feel inadequate and inadequate in inclusive education.

In this issue, as a research article titled "*Preschool children's occupational perceptions and dreams*" by Yemliha Coşkun and Ahmet Önem draws attention. In this study, it has been revealed that the children have ideas and knowledge about the occupations, make sense of and perceive the jobs, although they do not know what profession the person in the image does or they give different answers, the children who know what profession the person in the image does, give examples, explain and characterize the work of those persons. The other study comes up with the title of "*Investigation of school anxieties of 57-68 months old children continuing pre-school education*" by Mesut Yılmaz and Merve Ünal. Research results showed that it is important in terms of drawing attention to the low level of school anxiety among the children participating in the study. In another study conducted by Sinem Güldemir and Sinan Çınar named as "*The effect of STEM activities on creative thinking of preschool students*". The results of the study reveal that STEM activities significantly increase the creativity levels of preschool children aged 5-6 years in the dimensions of originality, fluency, enrichment, abstractness of titles and resistance to premature closure. In another study conducted by Hasan Dilek, Ertuğrul Talu with the title of "*The evaluation of preschool guidance services*" welcomes us. The study is important in terms of examining the importance of guidance services in pre-school education, various problems encountered and the need for further dissemination of guidance services.

In the research article written by Neslihan Avcı, Berrin Somer Ölmez, Müge Kunt, Pelin Pekince, with the title of "*Educational needs of adoptive and foster families regarding their infants and toddlers*" draws attention. This study will contribute to the formation of opinions about the family in order to determine the educational needs and demands of adoptive and foster families, especially in early intervention practices. The article written by Nesrin Işıkoğlu, Serap Erdoğan, Zeynep Ceren Şimşek and Özge Akgün titled as "*Journal of Early Childhood Education: Historical trends and future vision*". The study show that most of the published articles are compilation articles targeting children between the ages of three and six. It shows that the number of articles about children between the ages of 0 and 2 is much lower. When the articles are examined in depth, it is important to note that child development and education are frequently included, while parent involvement and child health and care are increasingly included in the articles. In addition, there is another research article titled as "*The validity and reliability of Turkish form of the social skills scale in early childhood*" by Hafize Karaşahin,



Tarık Totan, Gökhan Aksu. The study revealed that the Social Skills Scale has three factors, is valid and reliable. The research is important in terms of presenting a scale that can be used in planning educational activities in early childhood education and in term research.

The research article titled "*Preservice preschool teachers' views on children's rights in advertisements watched on television and the internet*" by Şenay Bulut Peduk, Emine Ahmetoğlu and Ezgi Akşin Yavuz attracts attention. According to the results of the research, most of the teacher candidates know about children's rights. The majority of the preservice teachers gave examples of the rights in the category of the right to life, and few of them stated that the advertisements protect children's rights. These findings draw attention as the contribution of the study to the field.

The research article written by Hilal Yılmaz, Rengin Zembat is titled "*Validity and reliability study of the Preschool Emotion Regulation Scale*". It has been determined that the Preschool Emotion Regulation Scale developed within the study is a valid and reliable measurement tool. The research article conducted by Yusuf Akemoğlu is titled "*Effect of a brief online shared reading intervention to support communication skills of children with Autism Spectrum Disorder*". The results of the study are remarkable in terms of revealing that the frequency of use of strategies by parents increased during the intervention, and therefore, the behaviors of children to initiate and respond to communication increased. Another research article is the study on "*Early childhood education teachers and administrators experiences of Covid-19 pandemic: Interpretative phenomenological analysis*" by Nesrin Işıkoğlu, Atiye Adak Özdemir, Merve Altun, Erinç Ergenekon. This study draws attention to the three different perspectives of the participants in the context of the sustainability of distance education: using distance education as a support for formal education, enriching distance education platforms in terms of access and content, developing teachers' technology skills and distance education competencies.

The most recent manuscript included in this issue is the study titled "Investigation of creative leadership characteristics of administrators working in preschool education institutions in the context of various variables" by Banu Dikmen Ada and Rengin Zembat. In this study, the creative leadership characteristics of administrators working in preschool educational institutions were found to be above the average level, and remarkable insight was gained in the field.

Despite all the problems we experienced as the world in 2021, the intense interest in our journal has continued since the day it was founded. Thank you for your interest in our journal.

#### Editors

Serap Erdoğan, Ph.D

Türker Sezer, Ph.D

Gözde Tomris, Ph.D

Seçil Çelik, Ph.D

#### Preparation for publication

Demet Koç Tüylü

# Okul öncesi dönem çocuklarının meslek algıları ve geleceğe dönük mesleki hayalleri

## Preschool children's occupational perceptions and dreams

Yemliha Coşkun<sup>1</sup>, Ahmet Önem<sup>2</sup>

### Makale Geçmişi

**Geliş** : 11 Mayıs 2020  
**Düzeltilme** : 25 Ağustos 2020  
**Kabul** : 2 Mayıs 2021

### Makale Türü

Araştırma Makalesi

### Article History

**Received** : 11 May 2020  
**Revised** : 25 August 2020  
**Accepted** : 2 May 2021

### Article Type

Research Article

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının mesleklere yönelik algılarını belirlemektir. Bu bağlamda çocukların meslek kavramına, meslek sahibi olmaya, anne ve babasının mesleğine, büyüdüğünde yapmak istediği mesleğe ve bu mesleği seçme nedenine yönelik görüşleri sorgulanmıştır. Ayrıca çocukların görselde yer alan kişilerin mesleğinin ne olduğu ve yaptığı mesleki faaliyetleri konusundaki düşünceleri belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya basit seçkisiz örneklem yoluyla 8 ayrı okulda okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubundaki 22 kız ve 20 erkek olmak üzere toplam 42 çocuk katılmıştır. Araştırmanın verileri yapılandırılmış görüşme formu ve mesleklere ilişkin görsellerin bulunduğu slaytlar kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların görseldeki kişinin hangi mesleği yaptığını bilmemelerine ya da farklı cevaplar vermelerine rağmen yaptığı işlerle ilgili fikir ve bilgi sahibi oldukları, yaptığı işi anlamlandırdıkları ve algıladıkları, görseldeki kişinin hangi mesleği yaptığını bilen çocukların o kişinin yaptığı işlere örnek verdikleri, açıkladıkları ve nitelendirdikleri görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi dönem, Mesleki gelişim, Mesleki rehberlik

**Abstract:** The purpose of this study is to examine the perceptions of preschool children towards professions. In this context, please to the concept of profession, to have a profession, to the profession of his mother and father, to the profession he wants to do and to choose this profession. In addition, to examine what is the occupation of the issues in the visual and the reason for it. Case study of qualitative research methods in the research. The research was carried out in the first semester of the 2019-2020 academic year. A total of 42 children, 22 girls and 20 boys in the 5-year age group, who continue preschool education in 8 different schools, have been folded through the simple random sampling. The graphics of the research were collected for slides in semi-structured interview forms and visuals by professions. For research purposes, you should not know how you use it visually or give different answers.

**Keywords:** Preschool period, Professional development, Vocational guidance

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202152256

Başlıca Yazar: Yemliha Coşkun

<sup>1</sup> Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ycoskun@ksu.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2231-3676>

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, ahmetonem@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4162-5456>

## SUMMARY

### Introduction

As an inevitable phenomenon of life, every person has some professional tendencies and preferences, and the decisions in this regard significantly affect people's living standards in terms of psychological, social, economic, cultural and health dimensions. Individuals start to develop ideas about the concept "profession" and the professions based on the knowledge they have acquired from the early stages of their lives, their interest in and curiosity about professions increase, and the first observations and experiences about professional matters emerge in this period. When children are asked about what professions they want to pursue when they grow up, they usually respond with some profession names or concepts related to professions. They mention about the occupational groups that are more common in society or considered relatively more important in their sociocultural environment. In order to make the right decisions in their career choices in the future, it is very important for children to be informed about different professions as much as possible. So, evaluating children's perceptions, knowledge, thoughts and dreams about professions with an analytical approach in the early professional development period will make the education and guidance services more functional. Moreover, understanding whether the reality of life overlaps with the profession will also contribute to the efforts in this regard. In professional terms, the behaviors expected from individuals in every age period constitute the professional development task specific to that age. While imagining professions and representing the desired professions in games in childhood are a development task specific to that age; in adolescence, being aware of own interests and abilities constitutes a development task. So, an individual's professional development includes the development stages starting from the emergence of an idea about profession in childhood to having a profession in adulthood (Kuzgun, 1999; Yeşilyaprak, 2000). However, individuals' inability to acquire as much information as necessary about professions in this period of time may cause negative consequences in the following years (Temel et al., 2018). Therefore, efforts should be made starting from the preschool period to ensure that children develop a positive attitude based on correct information rather than stereotypes about professions (Ministry of National Education, 2012). In other words, children's education designed to fulfill their professional development tasks should start from the preschool period and they should be guided according to their personal abilities and competencies (Vurucu, 2010). Within this context, the following questions were addressed in order to determine the preschool children's occupational perceptions and dreams: What are the children's opinions about the concept of profession? What are the children's opinions about having a profession? What are the children's opinions about their parents' profession? What are the children's opinions about the profession they want to pursue when they grow up and the reasons for choosing that profession? What are the children's opinions about the profession of the person in a picture and what the people from that profession do?

## Method

This study was designed as phenomenology, one of the qualitative research methods. Simple random sampling method was used to select the study group. The study was carried out with the participation of 42 children, 22 girls and 20 boys, at the age of 5, who were studying in public kindergartens in the city center of Kahramanmaraş. Semi-structured interview form and some visuals about professions were used as data collection tools in the study. The children's opinions about judges, psychologists, engineers, academicians, and YouTubers were received by asking questions without showing any visuals. Content analysis technique was used to analyze the data.

## Results

It was observed that nothing came to the minds of almost half of the children about the concept of profession, while the rest of them mentioned about concepts such as job, occupational groups, family, school, and playing games. The majority of the children expressed that everyone should have a profession. Most of the children stated that their mothers had a profession and they saw the housework done by their mothers as a profession. Again, it was observed that almost all the children knew that their fathers had a profession, such as worker, teacher, wall painter, and mechanic. On the other hand, some of the children who stated that their fathers had a profession did not know what their father's profession was. Another result of the study was that the children stated that they wanted to be a doctor, teacher, and policemen the most when children grow up. When the results of the study are evaluated overall, the professions that the children knew and named the most were as follows: teacher, doctor, soldier, policewoman/policeman, firewoman/fireman, garbage collector, hairdresser, mechanic, and grocery store owner. On the other hand, the professions they knew and named the least were as follows: veterinarian, butcher, locomotive driver, pilot, ship's captain, tailor, waiter, imam, football player, driver, astronaut, pharmacist, and newswoman/newsman. The professions that the children partially knew and named were as follows: nurse, cook, construction worker, and singer. On the other hand, it was observed that the children did not have sufficient knowledge and awareness about the professions such as judge, psychologist, engineer, and academician.

## Conclusion and Discussion

As a result of the study, it was found that most of the children did not have an idea about the concept "profession", and some of them explained it with the concepts such as job, occupational groups, family, school, and playing games. Although they showed an insufficient development in this regard, the majority of the children stated that everyone should have a profession. However, the children who said that everyone should have a profession did not know why people should have a profession, and they put forward some explanations such as earning money, going to school, and having to have a job. It may be asserted that the children's knowledge about professions was generally related to the professions that they have more interaction with in their daily lives, they have more life experiences about, or they encounter more frequently. In addition, cartoons and other media might have contributed to the children's thoughts and awareness

about professions. However, it was observed that the children did not know and name some professions, and this might be due to their socioeconomic conditions and insufficient development. So, introducing professions to children and informing them about the works/services provided by each profession starting from the preschool period will be very beneficial in terms of developing professional awareness in them and enabling them to make a correct choice of profession, which is an important issue in the lives of individuals.



## GİRİŞ

Hayatın kaçınılmaz bir olgusu olarak her insanın bir mesleki yöneliminin olması gerekliliği ve bu yöndeki tercihler, insanın psikolojik, sosyal, ekonomik, kültürel ve sağlık boyutlarıyla yaşam standartlarını etkileyecek oldukça önemli bir karardır. Bireylerin erken yaşlardan itibaren edindikleri bilgi çerçevesinde meslek kavramına ve mesleklere yönelik düşünceler geliştirmeye başladıkları, ilgi ve meraklarının arttığı görülmekte, mesleki konularda ilk gözlem ve deneyimleri bu süreçte ortaya çıkmaktadır. Büyüdüklerinde yapmak istedikleri mesleklerle ilgili çocuklara sorular yöneltildiğinde genelde meslek adlarıyla ya da mesleklerle ilgili kavramlarla cevap verdikleri, özellikle toplumda daha sık karşılaşılan, ya da buldukları sosyokültürel ortamda göreceli olarak daha önemli görülen meslek gruplarından söz ettikleri görülmektedir. Oysaki, çocukların olabildiğince farklı meslekler hakkında bilgi sahibi olmaları, ilerde seçenekleri değerlendirip meslek tercihlerinde doğru karar vermelerinde yararlı olacaktır. Bu doğrultuda erken dönemlerden başlayan mesleki gelişim sürecinde çocukların meslek kavramı ve mesleklere ilişkin algı, bilgi, düşünce ve hayallerinin analitik bir yaklaşımla değerlendirilmesi, hayatın gerçekliği ve meslek olgusunun gereklilikleriyle örtüşüp örtüşmediğinin anlaşılması, çocukluktan itibaren verilecek eğitim ve yönlendirme hizmetlerini daha işlevsel hale getirecektir.

Bireyin yaşamını sürdürebilmesi için aldığı eğitim, gösterdiği çaba, sahip olduğu deneyim ve beceriye dayalı iş olarak tanımlanabilen (Kunduracılar vd., 2012) meslek, insanın çalışması sonucunda maddi gelir elde etmesini sağlayan, toplumdaki konumunu belirleyen, hukuki ve ahlaki kurallardan oluşan bir ekonomik etkinlik biçimidir (Arslan vd., 2017). Toplumda her bireyin, başkalarının işine yarayacak ürün ve hizmet üretmesi ve onlardan işine yarayacak olanları alması, meslek dediğimiz faaliyet alanının gelişmesi ile gerçekleşebilmektedir (Kuzgun, 1999). Meslek, ekonomik bir etkinlik olarak, insan yaşamının en az üçte birlik bir sürecini kapsayacak bir zaman birimi içinde sürdürülen faaliyetleri içermektedir. Bu durum meslek seçiminde bireylerin erken yaşlardan itibaren yönlendirilmesinin, rehberlik edilmesinin önemini ortaya çıkarmakta olup, iş arama döneminde yapılacak yardımın artık geç kalınmış, etkisi yetersiz bir yardım olacağı değerlendirilmektedir (Kuzgun, 1999).

Meslek seçimi insanların yaşamları boyunca verdiği önemli kararlardan bir tanesidir (Bozgeyikli, 2008; Çakır, 2004) ve bu seçimde aile, medya, akademik başarı, arkadaş, kültür, gelir seviyesi, istihdam fırsatları, mesleğin sosyal kabul edilebilirliği, iş tatmini gibi birçok faktör etkili olmaktadır (Kazi ve Akhlaq, 2017). Meslek seçimi bireyin meslekleri inceleyip, araştırarak farklı yönlerini değerlendirmesi ve gereksinimlerini göz önüne alarak kendisine uygun olan bir mesleğe eğilim duymasıdır (Yeşilyaprak, 1986). Bireyin bu seçimi yaşamını nasıl sürdüreceğini, nasıl bir çevreye sahip olacağını, iletişim kuracağı kişileri, değerlerini, düşüncelerini, duygularını, isteklerini,

ekonomik durumunu ve işini severek yapıp yapmamasını etkileyen bir durum olduğu için (Hamamcı vd., 2013; Pekkaya ve Çolak, 2013; Tuzcuoğlu, 2000; Ulaş vd., 2017) bireyin meslek seçiminin rastlantıdan uzak ve özenli bir biçimde olması gerekmektedir (Doğan ve Kuzgun, 2008). Aksi durumda kendi beceri, ilgi ve yatkınlığının farkında olmadan çeşitli sebeplerden dolayı meslek seçimine yönelik verecekleri kararın bireyin kendisi ve yaşadığı toplum için doğuracağı sonuçlar farklı olacaktır (Erkalan vd., 2012).

Mesleklere duyulan ilgi, beceri, düşünce ve duygular yaşam içinde şekillenmekte ve oluşmaktadır. Belirli gelişim aşamalarından geçerek mesleklere ilişkin kazanımlar elde edilmektedir. Bu süreç mesleki gelişim olarak ele alınmaktadır. Mesleki anlamda her yaş döneminde bireylerden beklenen davranışlar o yaşa özgü mesleki gelişim görevini oluşturur. Çocukluk döneminde meslekleri hayal etmek, özenilen meslekleri oyunlarda temsil etmek o yaşa özgü gelişim görevi iken, ergenlikte ise ilgilerin ve yeteneklerin farkına varmak gelişim görevini oluşturur. Bu anlamda mesleki gelişim, bireyin çocukluğunda bir meslek düşüncesinin ortaya çıkmasından başlayarak yetişkinliğinde bir meslek sahibi olmasına değin geçen gelişim aşamalarını içermektedir (Kuzgun, 1999; Yeşilyaprak, 2000). Mesleki gelişimi, Özellik-Faktör, Psikanalitik Kuramlar, Roe'nun İhtiyaç Kuramı, Holland'ın Kişilik Kuramı, Karar Kuramları gibi farklı kuramlar açıklamaya çalışmakla birlikte Gelişim kuramcılarında Ginzberg ve arkadaşları mesleki gelişimi bir gelişim süreci olarak ele almış meslek seçimine yönelik verilen kararın yaşamın ilk yirmi-yirmi iki yılında gerçekleşmekte olduğunu belirtmişlerdir. Mesleki gelişim sürecini hayal, deneme ve gerçeklik dönemi olarak üçe ayırmaktadırlar. Hayal dönemi, 6-11 yaş aralığında çocukluk yıllarını kapsamaktadır. Çocuklar, küçük yaşlardan itibaren meslek seçimi için açık bir biçimde düşüncelerini belirtirler ve hoşlandıkları mesleklere yönelirler. Hayal döneminin sonuna doğru çevresinden etkilenmeler başlarken, oynadıkları oyunlar yoluyla da diğer aşamalarda meslek seçimine hazırlanmakta oldukları belirtilmiştir (Kuzgun, 2000; Kuzgun, 2002). Diğer bir gelişim kuramcısı Super ise, bireylerdeki mesleki gelişimi yaşamın sonuna değin süren evreler şeklinde incelemiştir. Bu evreler büyüme, araştırma, yerleşme, devam ettirme ve çöküntü dönemidir. Büyüme dönemi hayal, ilgi ve yetenek aşamalarından oluşmaktadır. Super, çocukların 4-10 yaş arasında hayal aşamasında olduğunu ve bu aşamada hayal kurduklarını ve mesleki rollere girdiklerini, davranışların anlık gereksinimlere ve gelişim geçici isteklere göre değişmekte olduğunu belirtmiştir (Kuzgun, 2000).

Farklı kuramlara göre analiz yapılması mümkün olmakla birlikte mesleki gelişimi, okul öncesi dönemde ortaya çıkan ve yaşamın sonuna değin devam eden bir süreç olduğu bakış açısına göre (Hamamcı ve Esen Çoban, 2007; Yılmaz Erdem ve Bilge, 2008;) değerlendirdiğimizde kimi insanların, çocukluktan itibaren çalışmak istediği mesleğe yönelik düşünceler geliştirdiklerini (Razon, 1983) zaman içerisinde karşılaştığı mesleklerin de bıraktığı etkiyle kendilerine uygun

buldukları mesleğe yönelmekte oldukları görülmektedir (Demir vd., 2011). Ancak bu süreçte bireylerin mesleklerle ilgili yeterli bilgi edinememesi hali, ilerleyen yıllarda olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Temel vd., 2018). Bu anlamda okul öncesi dönemden itibaren çocukların mesleklere ilişkin yerleşmiş kalıp düşünceler yerine, doğru bilgiye dayalı bir tutum geliştirmeleri için çaba gösterilmelidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2012). Okul öncesi dönemde düşünceler duygusal ve hayali bir biçimdedir (Çakmak, 1992). Dolayısıyla çocuklar bu dönemde gerçekçi olmadıklarından dolayı meslekler konusunda yapılacak bilgilendirilmelerin ayrıntıdan uzak genel bir çerçevede sunulması, çocukların yakın çevresindeki mesleklerin ön plana alınması ve bu kişilerin yaptıkları işlerin neler olduğunun açıklanması önem kazanmaktadır (Özgüven, 2001). Bu sayede çocuklar mesleklere ve kişilerin yaptıkları işlere ilişkin düşünce sahibi olmakta ve bunları günlük yaşamlarında kullanabilmektedirler. Bunu da en iyi şekilde oyunlarında göstermektedirler. Okul öncesi dönemde çocuklar oyun oynarken kendilerini başkalarının yerine koyarlar. Anne, baba, doktor, polis, öğretmen gibi rollere girerler. Doktor olur hastaları iyileştirir, polis olur suçluları yakalar, kendi anne, babasının davranışları gibi davranışlar gösterirler (Yörükoğlu, 1998). Bu anlamda, mesleki gelişimleri açısından çocukların oyunlarında ve günlük yaşamlarında gösterdikleri davranışların yapılacak yönlendirme çalışmalarıyla desteklenmesi önem taşımaktadır. Çocukların yeteneklerinin ve ilgi alanlarının keşfedilmesi, onların yeni deneyimleri ve bilgileri kazanmasını sağlayacak eğitici etkinlikler yoluyla gerçekleştirilebilir. Bunun için mesleklere yönelik oyun, şarkı, tekerleme, dans, gezi, gözlem, hikâye gibi etkinliklere yer verilmeli (Özgüven, 2001; Schultheiss, Palma ve Manzi, 2005), yani çocukların mesleki gelişim görevlerini yerine getirmelerinde, eğitimlerine okul öncesi dönemden başlanarak, kişisel yetenek ve yeterliliklerine göre yönlendirme yapılmalıdır (Vurucu, 2010).

Okul öncesi dönemde çocukların mesleklere yönelik farkındalık kazanmaları, meslekler konusunda bilgi sahibi olmaları, meslek sahibi olan kişilerin yaptıkları işlerin neler olduğunu bilmelerinin yanı sıra kendi ilgi ve yetenekleri konusunda bilinçlenmelerini sağlamak için gerçekleştirilecek rehberlik hizmetleri, eğitim faaliyetlerinin amaca uygun, somut hedeflere ulaşma konusundaki verimliliğini arttırıcı olacaktır. Dolayısıyla eğitimin meslek kazandırma istendik hedeflerine ulaşılmasında emek ve zaman kaybının en aza indirilmesinde bireylerin mesleki algılarının, düşüncelerinin olabildiğince erken yaşlarda olgunlaşmaya başlayarak farkındalıklarının artması, çocukların mesleki gelişimleri açısından oldukça önemli olmakla birlikte, eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesi çabasında eğitim programlarının planlanmasının daha rasyonel kılınması açısından da önemlidir. Bu anlamda alanyazın incelediğinde farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Barclay (1974) okul öncesi çocukların mesleki beklentilerini, Güler ve Akman (2006) altı yaş çocuklarının bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşlerini, Ceylan vd. (2009) altı yaş çocuklarının mimarlık mesleği ile ilgili görüşlerini,

Lee (2012) Tayvanlı okul öncesi çocukların büyüdülerinde yapmak istedikleri mesleklere ilişkin görüşlerini, Pehlivan ve Gökbulut (2015) drama yöntemi ile okul öncesi dönem çocuklarına mesleklerin tanıtılmasını, Ayvacı vd. (2016) okul öncesi çocukların bilim insanı kavramına yönelik algılarını incelemişlerdir. Genç ve Alkan Ersoy (2016) 6 yaş çocuklarının gelecekte olmak istedikleri mesleklerin neler olduğunu ve neden bu meslekleri seçtiklerini, Karabekmez vd. (2018) okul öncesi dönemde çocukların mesleklere yönelik toplumsal cinsiyet algılarını, Alabay ve Özdemir (2020) 36-72 aylık çocukların mesleklere ilişkin oluşturdukları toplumsal cinsiyet algılarını, Temiz vd. (2020) 5 yaş çocuklarının yapmak istedikleri mesleğe ilişkin görüşlerini incelediği görülmüştür. Yapılan çalışmaların belirlenmiş bir mesleğe yönelik çocukların görüşleri ya da çocukların gelecekte yapmak istedikleri mesleğe ilişkin görüşlerine yönelik olduğu görülmektedir. Bu bağlamda alana katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışmanın da okul öncesi dönem çocuklarının mesleklere yönelik ilgilerinin, meslekleri tanımalarına ve isimlendirmelerine yönelik bilgilerinin, meslek gruplarının yaptıkları işler ve meslek sahibi olmanın gerekliliği hakkındaki düşüncelerinin ve yapmak istedikleri mesleklerin neler olduğuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, çocukların bu yaştaki mesleki gelişimlerini ve farkındalıklarını anlama adına yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının meslek algılarını ve geleceğe dönük mesleki hayallerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, araştırmanın alt amaçları şu şekilde oluşturulmuştur;

- 1) Çocukların meslek kavramına yönelik görüşleri nelerdir?
- 2) Çocukların, insanların meslek sahibi olmalarına yönelik görüşleri nelerdir?
- 3) Çocukların, anne ve babasının mesleğine yönelik görüşleri nelerdir?
- 4) Çocukların büyüdülerinde sahip olmak istedikleri mesleğe ve bu mesleği seçme nedenlerine yönelik görüşleri nelerdir?
- 5) Çocukların resimde yer alan kişinin yaptığı mesleğe ve bu mesleğe sahip kişilerin ne iş yaptıklarına yönelik görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Olgu bilim bireylerin bir olguya ilişkin deneyimlerinin araştırılarak (Onat Kocabıyık, 2016), olgunun daha iyi anlaşılmasını ve bilinmesini sağlayacak bir süreci kapsamaktadır. Bu olgular yaşantının içinde olmakla birlikte yeterli bilgimizin olmadığı durumlardan oluştuğu için olgu bilim kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

## Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Kahramanmaraş merkezinde yer alan devlet anaokullarında öğrenim görmekte olan 5 yaş grubundaki 42 çocuk oluşturmuştur. Çocukların 22'si kız, 20'si ise erkektir. Çalışmaya katılan çocuklar basit seçkisiz örneklem yoluyla seçilmiştir. Bu anlamda basit seçkisiz örneklem, çalışmaya bağımsız ve eşit bir biçimde katılım olasılığı sunmuştur (Best ve Kahn, 2017).

## Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve mesleklere ait görseller kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu açık uçlu 6 sorudan oluşmaktadır. Ayrıca görüşme formuna ek olarak meslek görselleriyle ilgili çocuklara sorular sorulmuştur. Meslek görselleri; öğretmen, doktor, asker, polis, hemşire, itfaiyeci, veteriner, çöpçü, şarkıcı, kasap, aşçı, makinist, pilot, gemi kaptanı, kuaför, terzi, garson, inşaat işçisi, tamirci, imam, futbolcu, astronot, eczacı, bakkal, spiker olarak yer almıştır. Hâkim, psikolog, mühendis, akademisyen ve YouTuber meslekleri hakkında ise görsel olmadan soru sorularak görüşleri alınmıştır. Bu meslekler seçilirken çocukların gelişim seviyeleri, ilgi ve mesleklerle günlük yaşamda karşılaşılma sıklığı belirleyici olmuştur. Olgu biliminde veri toplama aracı olarak görüşme yönteminin kullanılması daha uygundur (Wimpenny, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise soruların sırasını değiştirmeye, soruları esnek bir biçimde uygun bir dil kullanarak ifade etmeye ve açıklamaya imkân vermektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların konuyla ilgili düşüncelerini, tutumlarını, inançlarını öğrenmek için önceden hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır (Berg ve Lune, 2015). Görüşme soruları ve slaytlarda yer alan görsellerle ilgili iki uzmandan görüş alınmıştır. Çalışma öncelikle biri kız ve diğeri erkek iki çocukla pilot çalışma şeklinde yapılmıştır. Çocukların anlama problemi çektikleri düşünülen slaytlar ve ifadeler uzman görüşleri doğrultusunda düzeltildikten sonra verilerin toplanmasına başlanılmıştır. Araştırmanın etik kurallar açısından uygunluğu ve yapılabirliği ile ilgili, üniversite etik kurulunun onayı bulunmaktadır. Görüşme formunda aşağıdaki sorulara yer verilmiştir;

- 1) Meslek deyince aklına ne geliyor?
- 2) Herkesin bir mesleği olmalı mı? Niçin olmalı?
- 3) Annenin bir mesleği var mı, söyler misin?
- 4) Babanın bir mesleği var mı, söyler misin?
- 5) Büyüdüğünde yapmak istediğin mesleği söyler misin?
- 6) Neden bu mesleği yapmak istersin?
- 7) 'Resimde gördüğün kişi hangi mesleği yapmaktadır?' (Sorular bilgisayar ekranındaki slaytları göstermek suretiyle sorulmuştur) sorusu sorulmuş, çocuk soruya doğru cevap verdiğinde mesleğin



ismi tekrar söylenerek bu meslekteki kişinin ne iş yaptığı sorulmuştur. Örneğin ‘Öğretmen ne iş yapar?’ gibi. Eğer meslek adı olarak doğru cevap verilmemişse, adını bilme de yaptığı iş hakkında bilgisinin olup olmadığını anlama adına ‘Resimdeki kişi ne iş yapmaktadır?’ sorusu sorulmuştur. Doktor, asker, polis, hemşire, itfaiyeci, veteriner, çöpçü, şarkıcı, kasap, aşçı, makinist, pilot, gemi kaptanı, kuaför, terzi, garson, inşaat işçisi, tamirci, imam, futbolcu, şoför, astronot, eczacı, bakkal, spiker meslekleri için aynı şekilde sorular yöneltilmiştir. Ancak Hâkim, psikolog, mühendis, akademisyen ve YouTuber mesleklerine ilişkin resimlerin bariz temsil özelliğinin olmayışı, yani başka yakın mesleklerle karıştırılma yanlılığına karşı ve de aynı zamanda çocukların somut resimleri görmeden de özellikle bu meslekler hakkındaki düşüncelerinin anlaşılması adına herhangi bir hatırlatıcı resim olmadan sorular sadece sözlü olarak yöneltilmiştir. Bu sorular ‘‘Hâkim ne iş yapar?’’, ‘‘Psikolog ne iş yapar?’’, ‘‘Mühendis ne iş yapar?’’, ‘‘Akademisyen ne iş yapar?’’, ‘‘YouTuber ne iş yapar?’’ biçimindedir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

2019-2020 eğitim-öğretim yılı ilk döneminde okullara gidilerek çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile ilgili veriler 8 haftada toplanmıştır. Yapılan görüşmeler yirmi-yirmi beş dakika sürmüştür. Çocuklara açık uçlu 6 soru sorulduktan sonra slayt olarak hazırlanmış mesleklere ilişkin görüntüler bilgisayardan gösterilmiştir. ‘Şimdi sana mesleklerle ilgili bazı resimler göstereceğim. Bu gösterdiğim resimdeki kişilerin ne iş yaptığını bana söyler misin?’ denilerek resimler çocuklara gösterilmiştir. Slaytların her birini gösterdikten sonra ‘Resimde gördüğün kişi hangi mesleği yapmaktadır?’ ve devamında verilen cevap doğrultusunda ‘Resimdeki kişi ne iş yapmaktadır?’ sorusu sorulmuştur. Meslek görselleri olmayan hâkim, psikolog, mühendis, akademisyen ve YouTuber meslek gruplarının sorusu bu meslek gruplarına ilişkin standart resimlerin çok yaygın olmayışından ve çocukların özellikle bu dört mesleğe ilişkin ne ölçüde bilgiye sahip olduklarının herhangi bir hatırlatıcı resim olmadan belirlenmesi amacıyla sadece sözlü olarak yöneltilmiştir. Görüşme yapılan çocuklar gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Çocukların duygu durumları göz önüne alınarak görüşme esnasında kendilerini rahat bir şekilde ifade etmesi için uygun ortam hazırlanarak konuyla ilgili bilgileri, düşünceleri, tahminleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar sorular ve resimler ile ilgili kendi düşüncelerini görüşme boyunca paylaşmamışlar (Best ve Kahn, 2017) çocukların verdikleri cevaplar araştırmanın inandırıcılığı ve tutarlılığı sağlaması açısından değiştirilmeden kaydedilmiş ve tabloların altında doğrudan alıntılar biçiminde sunulmuştur. Ayrıca verilerin toplanma ve analiz süreci ayrıntılarıyla açıklanarak doğrulanabilirlik elde edilmiştir. Araştırmacı, aynı kişiyle birden fazla kez veya uzun bir süre görüşerek veya gözlemleyerek uzun süreli bir katılım sağlayabilir (Byrne, 2001). Bu çalışmada uzun süreli etkileşimin sağlanması amacıyla çalışmaya katılan çocukların sınıflarında bulunmuş ve ardından sessiz bir ortamda çocuklarla görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Çocuklara eğer görüşmeye devam etmek istemezlerse bırakabilecekleri, verdikleri cevapların doğru ve yanlış olarak değerlendirilmeyeceği belirtilerek kendilerini güvende hissetmeleri sağlanmıştır. Çocuklar katılım göstermesi için zorlanmamıştır. Görüşme boyunca sağlıklı bir iletişim kurulmaya çalışılarak, çocukların verdikleri cevapların anlaşılabilirliği adına tekrarlanarak teyit edilmiştir. Katılımcı teyidi, genel çalışma içinde katılımcı bir çerçeve geliştirmeyi oldukça destekleyen ve katılımcı ile araştırmacı arasında anlaşılabilirliği teşvik etmektedir (Doyle, 2007). Güvenirliği sağlamanın bir diğer yolu da tarafsızlığı sağlayabilmektir. Guba (1981) araştırmanın tarafsızlığının nesnellikle sağlanacağını bunun için de kullanılan yöntemlerin açıklanması, araştırmanın incelemeye açık ve tekrarlanabilir olması ve araştırmacının ön yargısız bir şekilde süreci yürütmesi gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla nesnel araştırmacı bilimsel olarak mesafeli, yani çalışmayı etkilemeyen ve çalışmadan etkilenmeyen biridir (Krefting, 1991). Araştırma gizliliğe ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Güvenirliği sağlamak adına araştırmacılar süreci açıklamalar doğrultusunda olabildiğince tarafsız bir şekilde yürütmüşlerdir. Çocuklara ‘Ç1, Ç2, Ç3...’ kodları verilerek isimleri gizlenmiştir. Araştırmanın soru cümleleri doğrultusunda elde edilen verilerde içerik analizi yapılarak kodlar çıkarılmış ve kodlardan da temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan kod ve temalar için bir akademisyenden görüş alınmıştır. Bu anlamda uzman incelemesi yoluyla geri bildirim ve yardım alınarak çalışmaya güvenilirlik katılmıştır (Creswell ve Miller, 2000). Ayrıca bulgular bölümünde kod ve temalar frekanslarla gösterilerek daha anlaşılır bir biçimde belirtilmeye çalışılmıştır. Görüşme formu ile elde edilen verilerin güvenilirlik analizi için Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik analizi formülünden yararlanılmıştır:  $Güvenirlik = \frac{Görüş\ birliğı\ sayısı}{(Görüş\ birliğı + Görüş\ ayrılığı)} \times 100$  kullanılarak hesaplanabilir. İç tutarlılığı gösteren bu değer en az .80 olması gerekmektedir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002; Akt. Baltacı, 2017). Araştırmada % 90 oranında görüş birliğine ulaşılmıştır. Buna göre görüşme verilerinin güvenilir olduğu kabul edilmektedir.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi dönem çocuklarının görüşme sırasında verdikleri cevaplar kod ve temalar biçiminde doğrudan alıntılarla desteklenerek tablolar halinde sunulmuştur.

Çocukların meslek kavramına yönelik görüşleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çocukların meslek kavramına yönelik görüşleri

Tema	Kodlar	f	Tema	Kodlar	f
	Hiçbir şey	20	<b>Aile</b>	Anne	2
				Baba	1
<b>İş</b>	İş yapma	5	<b>Eğitim</b>	Okul	2
	Çalışma	2		Ödev	1
	İş yeri	1			

<b>Meslek Grupları</b>	Boyacı	1	<b>Oyun Oynamak</b>	Saklambaç	2
	Koruyucu	1		Yerden Yüksek	1
	Silah Satıcısı	1		Dondurma	1
	Mısırcı	1		Mutluluk	1
	Ressam	1		Resim	1
	Öğretmen	1			
	Baba	1			

Tablo 1 incelendiğinde çocukların yarıya yakını (20/42) meslek kavramına ilişkin akıllarına hiçbir şey gelmediğini belirtirlerken diğer çocukların bir bölümü (8/42) meslek kavramına ilişkin akıllarına işin, bir bölümü (7/42) meslek gruplarının geldiğini ifade etmişlerdir. Az sayıda çocuk ise aile (3/42), eğitim (3/42), oyun oynamak (3/42), dondurma, mutluluk ve resim (3/42) gibi kavramları söylemişlerdir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç3: 'Hiçbir şey.' Ç7: 'Şey çalışmak.' Ç19: 'Okul geliyor.' Ç25: 'Saklambaç geliyor.' Ç28: 'Kendi mesleğim aklıma geliyor, ressamlık.'

Çocukların herkesin bir mesleğe sahip olmasına yönelik görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çocukların herkesin bir mesleğe sahip olmasına yönelik görüşleri

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
<b>Mesleği Olmalı</b>	Bilmiyorum	11	<b>Mesleği Olmamalı</b>	Bilmiyorum	3
	Para Kazanma	8		Tercih Etmeme	2
	Okul	4		Cevap Yok	1
	İşin Olması Gerekir	4		Bilmiyorum	1
	Yiyecek Alma	2			
	Yardım Etme	1			
	Temizlik	1			
	Düzenlilik	1			
	Oyun Oynama	1			
	Mutluluk	1			
İstedikleri Olur	1				

Tablo 2'de görüldüğü gibi çocukların tamamına yakını (35/42) herkesin bir mesleği olması gerektiğini belirtmişlerdir. Az sayıda çocuk ise (5/42) herkesin bir mesleğe sahip olmaması gerektiğini ifade etmiştir. Herkesin bir mesleği olmalı diyen çocukların bir kısmı (11/42) niçin olması gerektiğini bilmediklerini, bir kısmı ise (8/42) para kazanılması gerektiği için bir mesleği olması gerektiğini söylemişlerdir. Bazı çocuklar (4/42) okula gidilmesi ve işinin olması için bir mesleği olması gerektiğini dile getirirlerken, düşük sayıda bir grup çocuk ise (5/42) mesleği olmamalı derken bunun nedenini bilmediklerini (3/42) ve meslekleri olmasını tercih etmedikleri için (2/42) herkesin bir mesleği olmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç4: 'Olmamalı, bilmiyorum.' Ç6: 'Evet, para kazanmak için çocuklara yiyecek almak için.' Ç24: 'Olmalı, çünkü olmazsa ne yapacağımızı bilmeyiz.' Ç38: 'Olmamalı, çünkü herkesin bilmesine gerek yok.'

Çocukların annelerinin mesleklerine yönelik görüşleri Tablo 3'de belirtilmiştir.

Tablo 3. Çocukların annelerinin mesleklerinin olup olmayışına ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f	Tema	Kodlar	f
Mesleği Var	Ev İşleri	12	Mesleği Yok	Ev İşleri	17
	Öğretmen	5		Bilmiyorum	1
	Bilmiyorum	3			
	İşçi	2			
	Aşçı	1			
	Hemşire	1			

Tablo 3'e göre çocukların yarısından fazlası (24/42) annelerinin bir mesleğe sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Çocukların yarıya yakını ise (17/42) annelerinin bir mesleğe sahip olmadığını söylemişlerdir. Bir çocuk ise annesinin mesleğini bilmediğini dile getirmiştir. Annelerinin mesleğini söylediği çocukların bir kısmı (12/42) annelerinin ev işi yaptığı için ev hanımlığını bir meslek olarak görmüşlerdir. Ancak annelerinin ev işleri yaptığını belirten diğer bir grup çocuk ise (17/42) annelerinin mesleğini olmadığını belirtmişlerdir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç1: 'Yok, sadece mutfağı temizler, bulaşıkları yıkar.' Ç12: 'Evet, fabrikada çalışıyor.' Ç15: 'Var, evde bulaşıkları yıkar, evi siler.' Ç21: 'Evet, bilmiyorum.' Ç36: 'Var, öğretmen.'

Çocukların babalarının mesleklerine yönelik görüşleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Çocukların babalarının mesleklerinin olup olmayışına ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f	Tema	Kodlar	f
Mesleği Var	İşçi	11	Mesleği Var	Terzi	1
	Bilmiyorum	9		Manav	1
	Öğretmen	6		Fırıncı	1
	Boyacı	3		Tatlıcı	1
	Tamirci	3		Bankacı	1
	Korucu	2		Bilmiyorum	1
	Çiftçi	2			

Tablo 4'de görüldüğü üzere çocukların tamamına yakını (41/42) babalarının bir mesleğe sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bir çocuk ise babasının mesleğini bilmediğini dile getirmiştir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç2: 'Var, boyacı.' Ç9: 'Var, pamukları toplar, biçer, tarlayı çapalar bu kadar.' Ç14: 'Var, bilmiyorum.' Ç29: 'Var, öğretmen.' Ç33: 'Var, şeyde çalışıyor fabrikada.' Ç34: 'Bilmiyorum.'

Çocukların büyüdüklerinde yapmak istedikleri mesleklere yönelik görüşleri Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Çocukların büyüdüklerinde yapmak istedikleri mesleklere yönelik görüşleri

Kodlar	f	Kodlar	f
Doktor	10	Hemşire	2
Öğretmen	7	Aşçı	1
Polis	7	Yarışçı	1
Asker	2	İtfaiyeci	1
Veteriner	2	Dermatolog	1
Ressam	2	Kuaför	1
Tamirci	2	Hiçbir Şey Olmak İstememekte	1
Pilot	2		

Tablo 5 incelendiğinde çocukların tamamına yakını (41/42) büyüdüklerinde yapmak istedikleri meslekleri belirtmişlerdir. Bir çocuk ise büyüdüğünde hiçbir şey olmak istemediğini söylemiştir. Çocuklar en fazla doktor (10/42), öğretmen (7/42) ve polis (7/42) olmak istediklerini belirtmişlerdir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç4: 'Tamirci.'Ç8: 'Doktor.'Ç10: 'Polis.'Ç20: 'Öğretmen.'Ç21: 'Hiçbir şey olmak istemiyorum.'Ç35: 'Ressam.'Ç37: 'Hemşire.'Ç42: 'Asker olmak.'

Çocukların büyüdüklerinde neden bu mesleği yapmayı istediklerine yönelik görüşleri Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6. Çocukların büyüdüklerinde neden bu mesleği yapmayı istediklerine yönelik görüşleri

Tema	Kodlar	f
Doktor	İyileştirmek için	9
	İğne Yapmak için	3
	Büyüme için	1
	Anne Olmak için	1
	Annesine Hediye Almak için	1
	Doktorluğu Sevdiği için	1
Polis	Suçluları Bulduğu için	4
	Silahı Olduğu için	2
	Hapse Attığı için	1
	Polisliği Sevdiği için	1
Öğretmen	Öğretmeni Model Alma	3
	Soru Sormak için	1
	Çocuklara Yardım Etmek için	1
	Rüyada Gördüğü için	1
Yarışçı/Tamirci	Para Kazanmak için	2
	Tamirciliği Sevdiği için	1
Asker	Şehit Olmalarına Üzülme	1
	Askerliği Sevdiği için	1
Pilot	Yolcuları Brakmayı İsteme	1
	Uçmayı Sevdiği için	1
Veteriner	Hayvanları Sevdiği için	2
Ressam	Güzel Resim Yaptığı için	1
	Resim Yapmayı Sevdiği için	1
Kuaför	Saç Kesmeyi Sevdiği için	1
Aşçı	Yemek Yapmayı Sevdiği için	1
İtfaiyeci	İtfaiyeciliği Sevdiği için	1
Dermatolog	Öyle Olmasını İsteddiği için	1
	Hiçbir Şey Olmayı İstemiyor	1

Çocukların bir kısmı seçtikleri meslekleri sevdikleri için bu meslekleri yapmayı istediklerini dile getirirlerken, doktor olmayı isteyen çocuklar çoğunlukla hastaları iyileştirmeyi ve iğne yapmayı istedikleri için, polis olmayı isteyen çocuklar çoğunlukla suçluları bulmak ve polislerin silahları olduğu için, öğretmen olmak isteyen çocuklar ise çoğunlukla öğretmenlerini model aldıkları için bu mesleği yapmayı istediklerini söylemişlerdir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç5: 'İşte, iğne yapmak istiyorum.'Ç10: 'Suçluları bulmak için hapse atmak için.'Ç14: 'Çok seviyorum polis olmayı.'Ç20: 'Çocuklara yardım etmek için.'Ç25: 'Çünkü öğretmenim gibi saygılı ve saygısız olmaya çalışıyorum'

o yüzden.'Ç29: 'Çünkü itfaiyeciliği çok seviyorum.'Ç33: 'Çünkü hayvanları kontrol etmek istiyorum.'Ç38: 'Çünkü saçları kesmek çok güzel oluyor.'

Çocukların öğretmen görseline ve öğretmenin yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Çocukların öğretmen görseline ve öğretmenin yaptığı işlere yönelik görüşleri

Öğretmen Görseline İlişkin Görüşler		Öğretmenin Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Öğretmen	34	Ders Çalıştırır	13
		Ödev Verir	8
		Etkinlik Yaptırır	3
		Bilgi Verir	3
		Soru Sorar	3
		Güçlendirir	2
		Sessiz Olun Der	2
		Gezdirir	2
		Resim Yaptırır	1
		Meslek Sahibi Olmayı Sağlar	1
		Eğlendirir	1
Bilmiyorum	8	Bilmiyorum	7
		Materyal Kullandırır	1

Tablo 7'ye göre çocukların çoğunluğu (34/42) öğretmen görseline öğretmen cevabını vermişlerdir. Az sayıda çocuk ise (8/42) öğretmen görseline bilmiyorum cevabını vermiştir. Öğretmen cevabını veren çocukların çoğunlukla öğretmenlerin ders çalıştırdığını, ödev verdiğini ve öğretici olduğunu söylemişlerdir. Öğretmen cevabını veren çocukların bir kısmı öğretmenlerin oyun oynattığını, etkinlik yaptırdığını, bilgi verdiğini ve soru sorduğunu ifade etmişlerdir. Görsele bilmiyorum cevabını veren çocukların çoğunluğu görseldeki kişinin yaptığı işleri de bilmediğini belirtmiştir. Bilmiyorum cevabını veren çocuklardan birer çocuk ise görseldeki kişinin materyal kullandığını ve soru sorduğunu dile getirmiştir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç11: 'Öğretmen, ders çalıştırır çocukları.'Ç19: 'Öğretmen, gel der boya yaptırır.'Ç24: 'Öğretmen, çocukların çalışmasını, meslekleri, matematiği bilsin diye.'Ç29: 'Öğretmen, öğretir.'Ç33: 'Bilmiyorum, çocuklara soru sorar.'Ç42: 'Öğretmen, bize oyun oynatır, etkinlikte yapar.'

Çocukların doktor görseline ve doktorun yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Çocukların doktor görseline ve doktorun yaptığı işlere yönelik görüşleri

Doktor Görseline İlişkin Görüşler		Doktorun Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Doktor	39	İyileştirir	20
		Muayene Eder	19
		Yardım Eder	2
		Balon Verir	1
		İğne Vurur	1
Bilmiyorum	3	Bilmiyorum	2
		İyileştirir	1

Tablo 8’de görüldüğü üzere çocukların tamamına yakını (39/42) doktor görseline doktor cevabını vermişlerdir. Az sayıda çocuk ise (3/42) doktor görseline bilmiyorum cevabını vermiştir. Doktor cevabını veren çocuklar çoğunlukla doktorların hastaları iyileştirdiğini ve muayene ettiğini belirtmişlerdir. Az sayıda çocuk ise serum taktıklarını, ilaç verdiklerini, yardımcı olduklarını, balon verdiklerini ve iğne vurduklarını ifade etmişlerdir. Görsele doktor cevabını veremeyen çocuklar görseldeki kişinin yaptığı işleri de bilmediğini belirtmiştir. Bilmiyorum cevabını veren bir çocuk ise görseldeki kişinin iyileştirdiğini söylemiştir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç1: ‘Doktor, çocuklar hasta olduğunda bakar.’ Ç13: ‘Doktor, iğne vurur, serum takar.’ Ç20: ‘Bilmiyorum, çocukları hasta etmez onlar.’ Ç24: ‘Doktor, ameliyat etmek, çok hasta olunca kusunca falan serum takarlar.’ Ç41: ‘Doktor, çocukları iyileştirir. Birisi bayıldığında annelerimiz çağırırlar, ilaç verir.’

Çocukların asker görseline ve askerin yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9.Çocukların asker görseline ve askerin yaptığı işlere yönelik görüşleri

Asker Görseline İlişkin Görüşler		Askerin Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Asker	39	Düşmanı Öldürür	17
		Savaşır	10
		Korur	6
		Askere Gider	1
		Hayvanları Vurur	1
		Bilmiyorum	1
Bilmiyorum	2	Bilmiyorum	1
		Düşmanı Öldürür	1
Polis	1	Suçluları Yakalar	1

Tablo 9 incelendiğinde çocukların tamamına yakını (39/42) asker görseline asker cevabını vermişlerdir. Az sayıda çocuk (2/42) asker görseline bilmiyorum, bir çocuk ise polis cevabını vermiştir. Asker cevabını veren çocuklar çoğunlukla askerin düşmanı öldürdüğünü, bir kısmı savaştığını belirtmişlerdir. Bazı çocuklar insanları koruduklarını, silah sıktıklarını, suçluları yakaladıklarını ifade etmişlerdir. Bir çocuk görsele asker cevabını vermiş ancak askerin yaptığı işi bilmediğini söylemiştir. Görsele bilmiyorum cevabını veren bir çocuk görseldeki kişinin yaptığı işleri bilmediğini belirtirken bir çocuk ise düşmanı öldürdüğünü ifade etmiştir. Bir çocuk ise görseldeki kişinin polis olduğunu ve suçluları yakaladığını dile getirmiştir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç8: ‘Asker, bizı korur, hırsızları yakalar.’ Ç15: ‘Asker, savaşır.’ Ç22: ‘Asker, kötülerı öldürüyor.’ Ç26: ‘Polis, hırsızları yakalarlar.’ Ç41: ‘Asker, silah sıkar.’

Çocukların polis görseline ve polisin yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.Çocukların polis görseline ve polisin yaptığı işlere yönelik görüşleri

Polis Görseline İlişkin Görüşler		Polisin Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f

Polis	41	Suçluları Yakalar	19
		Hapse Atar	15
		Ceza Verir	3
		Hızlı Giderler	2
		Korur	1
Bilmiyorum	1	Suçluları Yakalar	1

Tablo 10’da görüldüğü gibi çocukların tamamına yakını (41/42) polis görseline polis cevabını vermişlerdir. Bir çocuk ise polis görseline bilmiyorum cevabını vermiştir. Polis cevabını veren çocuklar çoğunlukla polisin suçluları yakaladığını ve hapse attığını ifade etmişlerdir. Bazı çocuklar trafiği düzenlediklerini, düşmanı öldürdüklerini ve ceza verdiklerini belirtmiştir. Görsele bilmiyorum cevabını veren bir çocuk görseledeki kişinin suçluları yakaladığını söylemiştir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç9: Polis, hırsızları hapse atar.’ Ç22: Polis, insanları korur.’ Ç23: Polis, trafiği yapar, hırsızları kovalar.’

Ç36: Polis, trafik kurallarına uymayan birilerini hapse atar. Sonra da birileri kaçırıldığında hırsızları yakalar.’

Çocukların hemşire görseline ve hemşirenin yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.Çocukların hemşire görseline ve hemşirenin yaptığı işlere yönelik görüşleri

Hemşire Görseline İlişkin Görüşler		Hemşirenin Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Doktor	18	İğne Yapar	7
		İyileştirir	5
		Tansiyon Ölçer	1
		Hastanede Çalışır	1
		Doğuma Yardım Eder	1
		Bilmiyorum	1
Hemşire	13	İğne Yapar	7
		Serum Takar	5
		Muayene Eder	2
		İyileştirir	1
		Ameliyata Girer	1
		Kan Alır	1
Bilmiyorum	10	Bilmiyorum	4
		İğne Yapar	3
		Muayene Eder	1
		İnsanlara Yardım Eder	1
		Doğuma Yardım Eder	1
Ameliyatçı	1	İyileştirir	1

Tablo 11’e göre çocukların bir kısmı (18/42) hemşire görseline doktor, bir kısmı (13/42) hemşire, bir kısmı ise (10/42) bilmiyorum cevabını vermiştir. Bir çocuk ise hemşire görseline ameliyatçı cevabını vermiştir. Doktor cevabını veren çocuklar çoğunlukla görseledeki kişinin iğne yaptığını ve iyileştirdiğini belirtmişlerdir. Görseledeki kişiye hemşire cevabını veren çocuklar çoğunlukla hemşirenin iğne yaptığını ve serum taktığını ifade etmişlerdir. Ayrıca hemşirenin muayene ettiğini, iyileştirdiğini, ameliyata girdiğini ve kan aldığını söylemişlerdir. Görsele bilmiyorum cevabını veren



çocukların bir kısmı görseldeki kişinin yaptığı işleri bilmediğini, bir kısmı iğne yaptığını, muayene ettiğini ve yardımcı olduğunu dile getirmiştir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç2: 'Doktor, iğne yapar.' Ç7: 'Doktor, hastaları iyileştirir, mesela çocukları.' Ç14: 'Hemşire, koluna iğne yaparlar, bir de yardımcı olurlar serum takarlar.' Ç20: 'Bilmiyorum, çocuklara iğne vurmam.' Ç28: 'Hemşire, o da hasta olan kişileri iyileştirir.' Ç35: 'Hemşire, ameliyata girer, kan alır.' Ç36: 'Hemşire, hastaları muayene eder, sonra serum takar.'

Çocukların itfaiyeci görseline ve itfaiyecinin yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 12'de belirtilmiştir.

Tablo 12.Çocukların itfaiyeci görseline ve itfaiyecinin yaptığı işlere yönelik görüşleri

İtfaiyeci Görseline İlişkin Görüşler		İtfaiyecinin Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
İtfaiyeci	33	Yangın Söndürür	32
		Hayvanları Kurtarır	3
		İnsanları Kurtarır	1
Yangıncı	5	Yangın Söndürür	5
Bilmiyorum	4	Yangın Söndürür	4

Tablo 12'de görüldüğü üzere çocukların çoğunluğu (33/42) itfaiyeci görseline itfaiyeci, az bir kısmı (5/42) yangıncı ve (4/42) bilmiyorum cevabını vermiştir. İtfaiyeci cevabını veren çocuklar çoğunlukla itfaiyecinin yangın söndürdüğünü belirtmiştir. İtfaiyecinin hayvanları ve insanları kurtardığını ifade etmişlerdir. Görseldeki kişiye yangıncı cevabını veren çocuklar yangıncının yangını söndürdüğünü ifade etmişlerdir. Görsele bilmiyorum cevabını veren çocukların görseldeki kişinin yaptığı işin yangını söndürme olduğunu söylemişlerdir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç5: 'İtfaiyeci, yangınları ıslatırlar.' Ç12: 'Bilmiyorum, yangınları söndürür.' Ç17: 'İtfaiyeci, tabi ki yangın çıkarsa ona gider.' Ç32: 'Yangıncı, bir şeyler yanarsa onları söndürür.' Ç35: 'İtfaiyeci, yangınları söndürür, kedileri ağaçtan kurtarır.' Ç39: 'İtfaiyeci, insanlarda yangın çıktığında itfaiyeci gelir ve onları kurtarır ve içeri girer.'

Çocukların veteriner görseline ve veterinerin yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13.Çocukların veteriner görseline ve veterinerin yaptığı işlere yönelik görüşleri

Veteriner Görseline İlişkin Görüşler		Veterinerin Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Doktor	14	Hayvanları Muayene Eder	12
		Hayvanları İyileştirir	5
Bilmiyorum	13	Hayvanları Muayene Eder	6
		Hayvanları İyileştirir	5
		Hayvanları Besler	1
		Bilmiyorum	1
		Hayvanları İyileştirir	5
Veteriner	8	Hayvanları Muayene Eder	3
		Hayvanlara İğne Yapar	2
		Hayvanları Muayene Eder	3
Hayvan Doktoru	4	Hayvanları İyileştirir	1

Hemşire	3	Hayvanları İyileştirir	2
		Hayvanları Muayene Eder	1

Tablo 13 incelendiğinde çocukların bir kısmı (14/42) veteriner görseline doktor, bir kısmı (13/42) bilmiyorum, bir kısmı ise (8/42) veteriner cevabını vermiştir. Çocukların bazıları (4/42) veteriner görseline hayvan doktoru ve (3/42) hemşire cevapları vermişlerdir. Doktor cevabını veren çocuklar görseldeki kişinin hayvanları muayene ettiğini ve iyileştirdiğini ifade etmişlerdir. Görsele bilmiyorum cevabını veren çocukların bir kısmı görseldeki kişinin hayvanları iyileştirdiğini, bir kısmı hayvanları muayene ettiğini, bir kısmı ise hayvanlara iğne yaptığını dile getirmiştir. Görsele bilmiyorum cevabını veren bir çocuk görseldeki kişinin yaptığı işleri bilmediğini söylemiştir. Görseledeki kişiye veteriner cevabını veren çocukların bir kısmı veterinerin hayvanları iyileştirdiğini, bir kısmı hayvanları muayene ettiğini, bir kısmı ise hayvanlara iğne yaptığını belirtmiştir. Görseledeki kişiye veteriner yerine hemşire cevabı veren çocuklar görseldeki kişinin hayvanları iyileştirdiğini ve muayene ettiğini söylemiştir. Görseledeki kişiye veteriner yerine hayvan doktoru cevabı veren çocuklar görseldeki kişinin hayvanları muayene ettiğini dile getirmiştir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç2: 'Doktor, kediyi iyileştirmek.' Ç6: 'Veteriner, hasta kediyi hasta köpekleri iyileştirir.' Ç17: 'Doktor, kedi yaralanırsa bakar, boğazına bakar iyileştirir.' Ç28: 'Hemşire, hayvanları tedavi eder.' Ç34: 'Veteriner, hayvanlara yardım eder.' Ç41: 'Bilmiyorum, kedilere bakar tabi ki şey muayene eder.'

Çocukların çöpçü görseline ve çöpçünün yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14.Çocukların çöpçü görseline ve çöpçünün yaptığı işlere yönelik görüşleri

Çöpçü Görseline İlişkin Görüşler		Çöpçünün Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Çöpçü	37	Çöpleri Temizler	37
Bilmiyorum	5	Çöpleri Temizler	4
		Bilmiyorum	1

Tablo 14'de görüldüğü gibi çocukların çoğunluğu (37/42) çöpçü görseline çöpçü, bir kısmı ise (5/42) bilmiyorum cevabını vermiştir. Çöpçü cevabını veren çocukların tamamı çöpçünün çöpleri temizlediğini belirtmiştir. Görsele bilmiyorum cevabını veren çocukların çoğunluğu görseldeki kişinin çöpleri temizlediğini, bir çocuk ise görseldeki kişinin yaptığı işleri bilmediğini söylemiştir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç5: 'Bilmiyorum, çöpleri pislikleri süpürür, çöpe atar.' Ç13: 'Çöpçü, çöpleri süpürür.' Ç24: 'Çöpçü, çöpleri toplarlar bir yere dökerler.' Ç29: 'Çöpçülük, çöpleri temizler.' Ç39: 'Çöpçü, yere atılan çöpleri toplar, çöpe atar.'

Çocukların şarkıcı görseline ve şarkıcının yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 15'de belirtilmiştir.

Tablo 15.Çocukların şarkıcı görseline ve şarkıcının yaptığı işlere yönelik görüşleri

Şarkıcı Görseline İlişkin Görüşler		Şarkıcının Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Şarkıcı	16	Şarkı Söyler	10
		Müzik Aleti Çalar	8
Bilmiyorum	15	Müzik Aleti Çalar	12
		Bilmiyorum	2
		Şarkı Söyler	1
Müzikçi	9	Müzik Aleti Çalar	7
		Şarkı Söyler	2
Gitaracı	1	Müzik Aleti Çalar	1
Müzik	1	Müzik Aleti Çalar	1

Tablo 15'e göre çocukların bir kısmı (16/42) şarkıcı görseline şarkıcı, bir kısmı (15/42) bilmiyorum, bir kısmı ise (9/42) müzikçi cevabını vermiştir. Birer çocuk görseldeki kişiye şarkıcı yerine gitaracı ve müzik cevabını vermiştir. Şarkıcı cevabını veren çocuklar görseldeki kişinin şarkı söylediğini ve müzik aleti çaldığını dile getirmişlerdir. Görsele bilmiyorum cevabını veren çocukların bir kısmı görseldeki kişinin müzik aleti çaldığını, iki çocuk görseldeki kişinin yaptığı işleri bilmediğini, bir çocuk ise şarkı söylediğini ifade etmiştir. Görseledeki kişiye şarkıcı yerine müzikçi cevabı veren çocuklar çoğunlukla görseldeki kişinin müzik aleti çaldığını ve şarkı söylediğini söylemiştir. Görseledeki kişiye şarkıcı yerine gitaracı ve müzik cevabı veren çocuklar görseldeki kişinin müzik aleti çaldığını belirtmiştir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç1: *Müzikçi, eve giderler üstünü giyerler, güzel değilse sonra giyerler. Sonra müzik çaldığı yere gider. Müzik çalar.* Ç7: *Bilmiyorum, müzik çalar.* Ç26: *Şarkıcı, şarkı söyler.* Ç29: *Şarkıcı, gitar çalar bir şeyler çalar işte.* Ç37: *Müzikçi, saz çalar.* Ç40: *Şarkıcı, kemanla çalarlar, şarkı söylerler.*

Çocukların kasap görseline ve kasabın yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 16'da verilmiştir

Tablo 16. Çocukların kasap görseline ve kasabın yaptığı işlere yönelik görüşleri

Kasap Görseline İlişkin Görüşler		Kasabın Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Bilmiyorum	22	Et Keser	18
		Bilmiyorum	4
		Et Pişirir	2
		Et Satar	1
Etçi	9	Et Keser	9
Aşçı	3	Et Keser	2
		Et Satar	1
Yemekçi	3	Yemek Yapar	3
Kasap	2	Yemek Yapar	2
Dönerci	1	Döner Yapar	1
Kebapçı	1	Et Keser	1
Yardımcı	1	Et Keser	1

Tablo 16'da görüldüğü üzere çocukların yarısından fazlası (22/42) kasap görseline bilmiyorum cevabını vermiştir. Çocukların bir kısmı (9/42) kasap görseline etçi, az bir kısmı (3/42) yemekçi ve

aşçı cevabını vermiştir. Bilmiyorum cevabını veren çocukların çoğunluğu görseldeki kişinin et kestğini ifade etmişlerdir. Bilmiyorum diyen çocukların bazıları görseldeki kişinin yaptığı işleri bilmediğini söylemiştir. Görseldeki kişiye kasap yerine etçi cevabını veren çocukların tamamı görseldeki kişinin et kestğini belirtmişlerdir. Görseldeki kişiye kasap cevabı veren çocuklar kasabın et kestğini ve sattığını ifade etmişlerdir. Görseldeki kişiye kasap yerine yemekçi cevabı veren çocuklar görseldeki kişinin et kestğini ve sattığını, aşçı cevabı veren çocuklar yemek yaptığını, kebabçı ve yardımcı cevabı veren çocuklar ise et kestğini söylemiştir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç2: *'Bilmiyorum, etleri doğramak.'* Ç13: *'Etçi, et keser.'* Ç18: *'Yemekçi, et kesmek.'* Ç25: *'Etçi, etleri biri istediğinde iki iki ayırır. Poşetlere ya da kaplara koyup verir.'* Ç28: *'Kasap, etleri doğrar.'* Ç31: *'Bilmiyorum, keçilerin etlerini keser eve götürür evde yeriz.'*

Çocukların aşçı görseline ve aşçının yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Çocukların aşçı görseline ve aşçının yaptığı işlere yönelik görüşleri

Aşçı Görseline İlişkin Görüşler		Aşçının Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Bilmiyorum	18	Yemek Yapar	13
		Bilmiyorum	4
		Yemek Dağıtır	3
Yemekçi	12	Yemek Yapar	11
		Yemek Dağıtır	3
Aşçı	11	Yemek Yapar	10
		Yemek Dağıtır	3
Dondurmacı	1	Dondurma Yapar	1

Tablo 17'ye göre çocukların yarıya yakını (18/42) aşçı görseline bilmiyorum cevabını vermiştir. Çocukların bir kısmı (12/42) aşçı görseline yemekçi, bir kısmı (11/42) aşçı cevabını vermiştir. Bir çocuk ise aşçı görseline dondurmacı cevabını vermiştir. Bilmiyorum cevabını veren çocukların çoğunluğu görseldeki kişinin yemek yaptığını belirtmişlerdir. Bilmiyorum diyen çocukların bazıları görseldeki kişinin yaptığı işleri bilmediğini bazıları ise yemek dağıttığını söylemiştir. Görseldeki kişiye aşçı yerine yemekçi cevabı veren çocuklar (12/42) çoğunlukla görseldeki kişinin yemek yaptığını, diğerleri ise yemek dağıttığını dile getirmiştir. Görseldeki kişiye aşçı cevabı veren çocukların çoğunluğu aşçının yemek yaptığını, diğerleri ise yemek dağıttığını belirtmişlerdir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç7: *'Bilmiyorum, yemek yapmak.'* Ç16: *'Bilmiyorum.'* Ç21: *'Yemekçi, yemek yapar.'* Ç30: *'Kebabçı, etleri doğrar.'* Ç39: *'Aşçı, insanlara yemek götürür, yemek yapar.'*

Çocukların makinist görseline ve makinistin yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 18'de belirtilmiştir.

Tablo 18. Çocukların makinist görseline ve makinistin yaptığı işlere yönelik görüşleri

Makinist Görseline İlişkin Görüşler		Makinistin Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Trenci	27	Tren Sürer	12
		Yolcuyu İstedığı Yere Bırakır	11
		Yolcuyu Gezdirir	2
		Yük Taşır	2
		Bilmiyorum	2
Bilmiyorum	13	Tren Sürer	7
		Bilmiyorum	3
		Yolcuyu İstedığı Yere Bırakır	2
		Araba Sürer	2
Dolmuşçu	1	Yolcuyu İstedığı Yere Bırakır	1
Uçakçı	1	Sürer	1

Tablo 18’de görüldüğü gibi çocukların çoğunluğu (27/42) makinist görseline trenci, bir kısmı ise (13/42) bilmiyorum cevabını vermiştir. Birer çocuk ise makinist görseline dolmuşçu ve uçakçı cevabını vermiştir. Görseldeki kişiye makinist yerine trenci cevabı veren çocuklar çoğunlukla görseldeki kişinin tren sürdüğünü ve yolcuları istedikleri yere bıraktığını belirtmişlerdir. Bunun yanında yük taşıdıklarını, yolcuları gezdirdiklerini ve yaptıkları işi bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bilmiyorum cevabını veren çocukların çoğunluğu görseldeki kişinin tren sürdüğünü söylemiştir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç3: ‘Trenci, bilmiyorum.’Ç6: ‘Trenci, tren sürer.’Ç13: ‘Bilmiyorum.’Ç30: ‘Bilmiyorum, tren sürmek.’Ç42: ‘Trenci, eşyaları taşır.’

Çocukların pilot görseline ve pilotun yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Çocukların pilot görseline ve pilotun yaptığı işlere yönelik görüşleri

Pilot Görseline İlişkin Görüşler		Pilotun Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Uçakçı	19	Yolcuyu İstedığı Yere Bırakır	10
		Uçak Sürer	8
		Bilmiyorum	1
Bilmiyorum	14	Uçak Sürer	10
		Bilmiyorum	3
		Yolcuyu İstedığı Yere Bırakır	1
Pilot	7	Uçak Sürer	6
		Yolcuyu İstedığı Yere Bırakır	1
Uçak Şoförü	1	Yolcuyu İstedığı Yere Bırakır	1
Uçak Komiseri	1	Uçak Sürer	1

Tablo 19 incelendiğinde çocukların çoğunluğu (19/42) pilot görseline uçakçı, bir kısmı (14/42) bilmiyorum, bazı çocuklar ise (7/42) pilot cevabını vermiştir. Birer çocuk ise pilot görseline uçak şoförü ve uçak komiseri cevabını vermiştir. Görseldeki kişiye pilot yerine uçakçı cevabı veren çocuklar çoğunlukla görseldeki kişinin yolcuları istedikleri yere bıraktığını ve uçak sürdüğünü belirtmişlerdir. Bunun yanında yaptıkları işi bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bilmiyorum cevabını veren çocuklar çoğunlukla görseldeki kişinin uçak sürdüğünü söylemişlerdir. Görsele bilmiyorum

cevabını veren çocukların bir kısmı görseldeki kişinin yaptığı işleri de bilmediklerini dile getirmişlerdir. Görseldeki kişiye pilot cevabını veren çocuklar çoğunlukla pilotun uçak sürdüğünü ve bir çocuk ise yolcuları istedikleri yere bıraktığını ifade etmiştir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç1: 'Uçakçı, insanların gittiği yer varsa onları yaşadığı yere bırakır. Ç14: 'Bilmiyorum, uçakla uçar. Ç18: 'Pilot, uçak sürmek.' Ç23: 'Pilot, uçağı uçurur.' Ç27: 'Uçakçı, uçak sürer.'

Çocukların gemi kaptanı görseline ve gemi kaptanının yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Çocukların gemi kaptanı görseline ve gemi kaptanının yaptığı işlere yönelik görüşleri

Gemi Kaptanı Görseline İlişkin Görüşler		Gemi Kaptanının Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler		Belirttikleri Meslekler	
Tema	f	Kodlar	f
Gemici	23	Yolcuyu İsteddiği Yere Bırakır	12
		Gemi Sürer	11
		Gemi Yüzdürür	1
		Balık Tutar	1
Bilmiyorum	12	Gemi Sürer	8
		Bilmiyorum	3
		Gemi Yüzdürür	1
Gemi Kaptanı	5	Gemi Sürer	5
Gemi Şoförü	1	Yolcuyu İsteddiği Yere Bırakır	1
Korsan	1	Suda Gezer	1

Tablo 20'de görüldüğü üzere çocukların çoğunluğu (23/42) gemi kaptanı görseline gemici, bir kısmı (12/42) bilmiyorum, bazı çocuklar ise (5/42) gemi kaptanı cevabını vermiştir. Birer çocuk ise gemi kaptanı görseline gemi şoförü ve korsan cevabını vermiştir. Görseldeki kişiye gemi kaptanı yerine gemici cevabı veren çocuklar çoğunlukla görseldeki kişinin yolcuları istedikleri yere bıraktığını ve gemi sürdüğünü belirtmişlerdir. Bilmiyorum cevabını veren çocuklar çoğunlukla görseldeki kişinin gemi sürdüğünü söylemişlerdir. Görsele bilmiyorum cevabını veren çocukların bir kısmı görseldeki kişinin yaptığı işleri de bilmediklerini dile getirmişlerdir. Görseldeki kişiye gemi kaptanı cevabını veren çocukların tamamı gemi kaptanının gemi sürdüğünü ifade etmiştir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç1: 'Bilmiyorum, gemi sürmek.' Ç4: 'Gemi kaptanı, gemi sürer.' Ç10: 'Gemici, gemi sürer.' Ç36: 'Gemici, sularda gemi sürer.' Ç41: 'Kaptan, gemiyi sürer.'

Çocukların kuaför görseline ve kuaförün yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 21'de belirtilmiştir.

Tablo 21. Çocukların kuaför görseline ve kuaförün yaptığı işlere yönelik görüşleri

Kuaför Görseline İlişkin Görüşler		Kuaförün Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler		Belirttikleri Meslekler	
Tema	f	Kodlar	f
Kuaför	31	Saç Yapar	23
		Saç Keser	10
		Makyaj Yapar	4
		Saç Boyar	2
		Sakal Keser	1

Bilmiyorum	8	Saç Keser	5
		Saç Yapar	3
		Bilmiyorum	1
Tıraşçı	3	Tıraş Yapar	3

Tablo 21'e göre çocukların çoğunluğu (31/42) kuaför görseline kuaför, bir kısmı (8/42) bilmiyorum, az bir kısmı ise (3/42) tıraşçı cevabını vermiştir. Kuaför cevabını veren çocuklar çoğunlukla kuaförün saç yaptığını ve saç kestğini dile getirmişlerdir. Çocuklar kuaförün makyaj yaptığını, saç boyadığını ve sakal kestğini de söylemişlerdir. Görsele bilmiyorum cevabını veren çocuklar çoğunlukla saç kestğini ve saç yaptığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında yaptığı işi bilmediğini söyleyen bir çocuk bulunmaktadır.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç13: 'Kuaför, saç keser, duvak takar.' Ç19: 'Bilmiyorum, saçını keser.' Ç29: 'Kuaför, saç keser ya da boyar.' Ç35: 'Kuaför, şey kadınların saçlarını yapar, bu kadar.' Ç39: 'Kuaför, insanların saçını keser, çocukların da saçını keser.'

Çocukların terzi görseline ve terzinin yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Çocukların terzi görseline ve terzinin yaptığı işlere yönelik görüşleri

Terzi Görseline İlişkin Görüşler		Terzinin Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Bilmiyorum	28	Bilmiyorum	13
		Diker	13
		Söker	1
		Keser	1
Dikmeci	8	Diker	8
		Bilmiyorum	1
Terzi	4	Diker	4
Örtücü	1	Örtü Satar	1
Elbiseci	1	Elbise Yapar	1

Tablo 22'de görüldüğü gibi çocukların çoğunluğu (28/42) terzi görseline bilmiyorum, bir kısmı (8/42) dikmeci, az bir kısmı ise (4/42) terzi cevabını vermiştir. Birer çocuk ise örtücü ve elbiseci cevabını vermiştir. Bilmiyorum cevabını veren çocuklar çoğunlukla terzinin yaptığı işi de bilmediğini dile getirmişlerdir. Bilmiyorum cevabını veren çocuklar çoğunlukla terzinin kıyafetleri diktiğini söylemişlerdir. Dikişçi cevabını veren çocuklar çoğunlukla kıyafetleri diktiğini belirtmişlerdir. Terzi cevabını veren çocukların tamamı terzinin kıyafet diktiğini ifade etmişlerdir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç11: 'Bilmiyorum.' Ç24: 'Bilmiyorum, kıyafetleri diker.' Ç27: 'Dikişçi, şeyleri üstümüzdeki şeyleri götürürüz diker.' Ç31: 'Terzi, elbiseleri diker etekleri, pijamaları, eşarpları.' Ç36: 'Terzi, bol gelen şeyleri kıyafetleri biraz düzeltir.'

Çocukların garson görseline ve garsonun yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23. Çocukların garson görseline ve garsonun yaptığı işlere yönelik görüşleri

Garson Görseline İlişkin Görüşler		Garsonun Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Bilmiyorum	17	Yemek Yapar	10
		Bilmiyorum	4
		Yemek Getirir	3
		Keser	1
Yemekçi	12	Yemek Yapar	7
		Yemek Getirir	3
		Yemek Satar	1
Aşçı	5	Yemek Yapar	4
		Yemek Getirir	2
Garson	4	Yemek Getirir	4
Kafeci	2	Yemek Getirir	1
		Yemek Yapar	1
Yardımcı	1	Yemek Yapar	1
Ziyafetçi	1	Yemek Yapar	1

Tablo 23 incelendiğinde çocukların yarıya yakını (17/42) garson görseline bilmiyorum, bir kısmı (12/42) yemekçi, az bir kısmı ise (5/42) aşçı ve garson (4/42) cevabını vermiştir. İki çocuk kafeci, birer çocuk ise yardımcı ve ziyafetçi cevabını vermiştir. Bilmiyorum cevabını veren çocuklar çoğunlukla görseldeki kişinin yemek yaptığını, bir kısmı ise yaptığı işi bilmediğini dile getirmişlerdir. Yemekçi cevabını veren çocuklar çoğunlukla görseldeki kişinin yemek yaptığını ve yemek getirdiğini belirtmişlerdir. Aşçı cevabını veren çocuklar görseldeki kişinin yemek yaptığını ve yemek getirdiğini söylemişlerdir. Garson cevabını veren çocukların tamamı garsonun yemek getirdiğini ifade etmişlerdir. Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç2: *Bilmiyorum, yemek yapmak.* Ç10: *Bilmiyorum, yemekleri getirir.* Ç14: *Aşçı, yemek götürür.* Ç28: *Garson, yemekleri acaktığımızda getirir.* Ç32: *Garson, yemek dağıtır.*

Çocukların inşaat işçisi görseline ve inşaat işçisinin yaptığı yönelik görüşleri Tablo 24'de belirtilmiştir.

Tablo 24. Çocukların inşaat işçisi görseline ve inşaat işçisinin yaptığı işlere yönelik görüşleri

İnşaat İşçisi Görseline İlişkin Görüşler		İnşaat İşçisinin Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
İnşaat İşçisi	17	Ev İnşa Eder	15
		Malzeme Taşır	3
		Ev Boyar	1
Bilmiyorum	13	Bilmiyorum	5
		Ev İnşa Eder	4
		Harç Yapar	2
		Ev Boyar	1
		Tamir Yapar	1
Tamirci	4	Ev İnşa Eder	4
Evcı	3	Ev İnşa Eder	3
		Ev İnşa Eder	1
Boyacı	3	Ev Boyar	1
		Malzeme Taşır	1
		Harç Yapar	1
Harççı	1	Harç Yapar	1
Kumcu	1	Kum Taşır	1



Tablo 24’de görüldüğü gibi çocukların yarıya yakını (17/42) inşaat işçisi görseline inşaat işçisi, bir kısmı (13/42) bilmiyorum, az bir kısmı ise (4/42) tamirci ve evci (3/42) cevabını vermiştir. Birer çocuk boyacı, harççı ve kumcu cevabını vermiştir. İnşaat işçisi cevabını veren çocuklar çoğunlukla inşaat işçisinin ev inşa ettiğini, az bir kısmı ise malzeme taşıdığını ve ev boyadığını söylemişlerdir. Bilmiyorum cevabını veren çocuklar çoğunlukla görseldeki kişinin yaptığı işi bilmediğini bir kısmı ise ev inşa ettiğini dile getirmişlerdir. Tamirci ve evci cevabını veren çocuklar görseldeki kişinin ev inşa ettiğini belirtmişlerdir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç1: ‘İnşaatçı, evleri inşaat etmek.’ Ç22: ‘Tamirci, evi yapar.’ Ç29: ‘İnşaatçı, inşaat yapar.’ Ç33: ‘Evcı, evi yapar, yıkıldığında onları yaparlar.’ Ç37: ‘İnşaatçı, biz taşınacağız zaten kumları dökerler, her yeri düzenler, yerleştirir.’ Çocukların tamirci görseline ve tamircinin yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Çocukların tamirci görseline ve tamircinin yaptığı işlere yönelik görüşleri

Tamirci Görseline İlişkin Görüşler		Tamircinin Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Tamirci	33	Araba Tamir Eder	20
		Eşya Tamir Eder	11
		Tamir Eder	5
		Ev Tamir Eder	1
Bilmiyorum	8	Bilmiyorum	4
		Araba Tamir Eder	3
		Eşya Tamir Eder	1
Silahçı	1	Silah Yapar	1

Tablo 25’e göre çocukların çoğunluğu (33/42) tamirci görseline tamirci, bir kısmı (8/42) bilmiyorum cevabını vermiştir. Bir çocuk ise silahçı cevabını vermiştir. Tamirci cevabını veren çocuklar çoğunlukla tamircinin araba tamir ettiğini, bir kısmı eşya tamir ettiğini ve az bir kısmı ise sadece tamir ettiğini söylemişlerdir. Bilmiyorum cevabını veren çocuklar çoğunlukla görseldeki kişinin yaptığı işi bilmediğini bir kısmı ise araba tamir ettiğini dile getirmişlerdir. Silahçı cevabını veren bir çocuk ise silahçının silah yaptığını söylemiştir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç6: ‘Tamirci, arabaları tamir eder, bozulmuş bir şey varsa tablet, bilgisayar, televizyon ne varsa tamir eder.’ Ç11: ‘Tamirci, arabaları tamir etmek.’ Ç19: ‘Tamirci, kırılmış bir şeyleri yapar.’ Ç25: ‘Tamirci, bir şeyleri yapar ve bozulunca yeniden yapar.’

Çocukların imam görseline ve imamın yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Çocukların imam görseline ve imamın yaptığı işlere yönelik görüşleri

İmam Görseline İlişkin Görüşler		İmamın Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Bilmiyorum	16	Dua Eder	4
		Kuran'ı Kerim Okur	4
		Dua Okutturur	3
		Camide Çalışır	1
		Kuran'ı Kerim Öğretir	1
Hoca	12	Namaz Kıldırır	4
		Kuran'ı Kerim Okur	3
		Ezan Okur	3
		Dua Eder	2
		Kuran'ı Kerim Öğretir	1
Duacı	5	Dua Eder	3
		Kuran'ı Kerim Okur	1
		Bilmiyorum	1
Camici	4	Namaz Kılar	2
		Kuran'ı Kerim Okur	2
		Dua Eder	1
Namazcı	3	Namaz Kıldırır	2
		Bilmiyorum	1
İmam	1	Namaz Kıldırır	1
Kurancı	1	Namaz Kıldırır	1

Tablo 26'da görüldüğü üzere çocukların yarıya yakını (16/42) imam görseline bilmiyorum, bir kısmı (12/42) hoca cevabını vermiştir. Çocukların az bir kısmı (5/42) duacı, (4/42) camici, (2/42) namazcı cevabını vermiştir. Bir çocuk ise imam ve Kurancı cevabını vermiştir. Bilmiyorum cevabını veren çocuklar çoğunlukla görseldeki kişinin yaptığı işi bilmediğini, dua ettiğini, Kuran'ı Kerim okuduğunu ve dua okuttuğunu söylemişlerdir. Hoca cevabını veren çocuklar hocanın çoğunlukla namaz kıldırıldığını, Kuran'ı Kerim okuduğunu ve ezan okuduğunu belirtmişlerdir. İmam cevabını veren bir çocuk imamın namaz kıldırıldığını ifade etmiştir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç5: 'İmam, namaz kaldırır.' Ç9: 'Bilmiyorum, dua okumak.' Ç32: 'Camici, bir şeyler okur.' Ç38: 'Camici, dua okur, namaz kılar.' Ç40: 'Hoca, Kuran okur.'

Çocukların futbolcu görseline ve futbolcunun yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 27'de belirtilmiştir.

Tablo 27. Çocukların futbolcu görseline ve futbolcunun yaptığı işlere yönelik görüşleri

Futbolcu Görseline İlişkin Görüşler		Futbolcunun Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Maççı	12	Maç Yapar	12
Bilmiyorum	11	Maç Yapar	10
		Bilmiyorum	1
Futbolcu	9	Maç Yapar	8
		Basket Atar	1
Topçu	3	Maç Yapar	3
Futbol	3	Maç Yapar	3
Basketbolcu	2	Gol Atar	2
Golcü	1	Maç Yapar	1
Gol	1	Gol Atar	1

Tablo 27 incelendiğinde çocukların bir kısmı (12/42) futbolcu görseline maççı, bir kısmı (11/42) bilmiyorum, bir kısmı ise (11/42) futbolcu cevabını vermiştir. Çocukların az bir kısmı (3/42) topçu, (3/42) futbol, (2/42) basketbolcu cevabını vermiştir. Birer çocuk ise golcü ve gol cevabını vermiştir. Maççı cevabını veren çocukların tamamı görseldeki kişinin maç yaptığını söylemişlerdir. Bilmiyorum cevabını veren çocuklar çoğunlukla görseldeki kişinin maç yaptığını, bir çocuk ise yaptığı işi bilmediğini belirtmiştir. Futbolcu cevabını veren çocuklar çoğunlukla futbolcunun maç yaptığını ifade etmişlerdir. Bir çocuk ise futbolcunu basket attığını söylemiştir. Topçu ve futbol cevabını veren çocukların tamamı görseldeki kişinin maç yaptığını dile getirmişlerdir. Basketbolcu cevabını veren çocuk görseldeki kişinin gol attığını, golcü cevabını veren çocuk maç yaptığını, gol cevabını veren çocuk ise gol attığını söylemiştir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç10: 'Futbolcu, top vurur, seyirciler de izler.' Ç13: 'Bilmiyorum, maç oynamak.' Ç25: 'Maççı, sarı kırmızı Galatasaray rengi yapar, maçları izleriz babamla, gol atarlar.' Ç25: 'Maççı, maç oynarlar.' Ç34: 'Futbolcu, kazanmak için kaleye gol atar.'

Çocukların şoför görseline ve şoförün yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Çocukların şoför görseline ve şoförün yaptığı işlere yönelik görüşleri

Şoför Görseline İlişkin Görüşler		Şoförün Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Otobüsçü/Dolmuşçu	25	Yolcuyu İsteddiği Yere Bırakır	15
		Araba Sürer	11
		Bilmiyorum	2
Bilmiyorum	10	Araba Sürer	7
		Bilmiyorum	2
		Yolcuyu İsteddiği Yere Bırakır	1
Şoför	5	Yolcuyu İsteddiği Yere Bırakır	3
		Araba Sürer	2
Arabacı	2	Araba Sürer	2

Tablo 28'de görüldüğü gibi çocukların çoğunluğu (25/42) şoför görseline otobüsçü/dolmuşçu cevabını vermişlerdir. Çocukların bir kısmı (10/42) şoför görseline bilmiyorum, bazı çocuklar ise (5/42) şoför görseline şoför cevabını vermişlerdir. İki çocuk ise şoför görseline arabacı cevabını vermiştir. Otobüsçü/dolmuşçu cevabını veren çocuklar çoğunlukla görseldeki kişinin yolcuları istediği yere bıraktığını ve araba sürdüğünü, iki çocuk ise yaptığı işi bilmediğini belirtmiştir. Bilmiyorum cevabını veren çocuklar çoğunlukla görseldeki kişinin araba sürdüğünü söylemişlerdir. Bilmiyorum cevabını veren iki çocuk görseldeki kişinin yaptığı işi de bilmediğini, bir çocuk ise yolcuları istediği yere bıraktığını ifade etmiştir. Şoför cevabını veren çocuklar şoförün yolcuları istediği yere bıraktığını ve araba sürdüğünü dile getirmişlerdir. Arabacı cevabını veren çocuklar ise görseldeki kişinin araba sürdüğünü söylemişlerdir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç9: 'Dolmuşçu, herkesi bindirir, istediği yere götürür.' Ç10: 'Dolmuşçu, arabayı sürer, bayanları ve adamları gidecekleri yere götürür.' Ç17: 'Otobüsçü, otobüs sürer, çocukları götürür okul saati bittiği için.' Ç24: 'Şoför, insanları hemen istediği yere götürür.' Ç32: 'Otobüsçü, yolcuları taşır, bir yere götürür.' Ç39: 'Otobüsçü, otobüs böyle gider giderken durağa bırakır.'

Çocukların astronot görseline ve astronotun yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29. Çocukların astronot görseline ve astronotun yaptığı işlere yönelik görüşleri

Astronot Görseline İlişkin Görüşler		Astronotun Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Uzaycı	18	Uzaya Gider	8
		Keşfeder	4
		Bilmiyorum	4
		Rokete Biner	1
		Özel Kıyafet Giyer	1
Bilmiyorum	17	Bilmiyorum	12
		Uçar	3
		Keşfeder	1
		Gezer	1
Astronot	5	Uzaya Gider	5
		Ay'da Yürür	2
Pilot	2	Uzaya Gider	2

Tablo 29'a göre çocukların yarıya yakını (18/42) astronot görseline uzaycı ve (17/42) bilmiyorum cevabını vermişlerdir. Çocukların bazıları (5/42) astronot görseline astronot cevabını vermişlerdir. İki çocuk ise astronot görseline pilot cevabını vermiştir. Uzaycı cevabını veren çocuklar çoğunlukla görseldeki kişinin uzaya gittiğini dile getirmişlerdir. Uzaycı cevabını veren çocukların bir kısmı görseldeki kişinin uzayda keşifte bulunduğunu, bir kısmı ise görseldeki kişinin ne iş yaptığını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bilmiyorum cevabını veren çocuklar çoğunlukla görseldeki kişinin ne iş yaptığını bilmediklerini söylemişlerdir. Astronot cevabını veren çocuklar çoğunlukla astronotun uzaya gittiğini ve bunun yanı sıra Ay'da yürüdüğünü dile getirmişlerdir. Pilot cevabını veren çocuklar ise görseldeki kişinin uzaya gittiğini söylemişlerdir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç6: 'Astronot, uzaya çıkar, uzaydan bir şey bulup geri Dünya'ya gelirler.' Ç21: 'Bilmiyorum, uzaya gitmek.' Ç25: 'Uzaycı, bir şeyleri inceler Dünya'ya getirir.' Ç34: 'Uzaycı, bilmiyorum.' Ç39: 'Bilmiyorum, uzayda uzun bakar, uzayda bir şey olmasını bekler.'

Çocukların eczacı görseline ve eczacının yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 30'da belirtilmiştir.

Tablo 30. Çocukların eczacı görseline ve eczacının yaptığı işlere yönelik görüşleri

Eczacı Görseline İlişkin Görüşler		Eczacının Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Bilmiyorum	15	İlaç Satar	12
		Bilmiyorum	3
İlaççı	10	İlaç Satar	10

Eczacı	6	İlaç Satar	6
Doktor	6	İlaç Satar	6
Şurupçu	4	İlaç Satar	4
Hapçı	1	İlaç Satar	1

Tablo 30’da görüldüğü üzere çocukların bir kısmı (15/42) eczacı görseline bilmiyorum ve (10/42) ilaççı cevabını vermişlerdir. Bazı çocuklar (6/42) eczacı görseline eczacı ve (6/42) doktor cevabını vermişlerdir. Dört çocuk eczacı görseline şurupçu, bir çocuk ise hapçı cevabını vermiştir. Bilmiyorum cevabını veren çocuklar çoğunlukla görseldeki kişinin ilaç sattığını dile getirmişlerdir. Bilmiyorum cevabını veren çocukların bazıları görseldeki kişinin yaptığı işi de bilmediklerini söylemişlerdir. İlaççı, eczacı, doktor, şurupçu ve hapçı cevabını veren çocukların tamamı görseldeki kişinin ilaç sattığını ifade etmişlerdir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç10: *Bilmiyorum, hasta olanlara şurup verir.* Ç14: *İlaççı, ilaç verir hastalara.* Ç22: *Doktor, hasta olanlara şurup ve hap verir.* Ç27: *Eczacı, hastalara ilaç verir.* Ç31: *Bilmiyorum, küçüklere ve büyüklerle ilaç verir.* Ç40: *Şurupçu, şuruplar verir hasta olduğumuzda.*

Çocukların bakkal görseline ve bakkalın yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Çocukların bakkal görseline ve bakkalın yaptığı işlere yönelik görüşleri

Bakkal Görseline İlişkin Görüşler		Bakkalın Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Marketçi/Bakkal	37	Yiyecek Satar	36
		Bilmiyorum	1
Yiyecekçi	3	Yiyecek Satar	3
Bilmiyorum	1	Bilmiyorum	1
Satıcı	1	Yiyecek Satar	1

Tablo 31 incelendiğinde çocukların tamamına yakını (37/42) bakkal görseline marketçi/bakkal cevabını vermişlerdir. Üç çocuk yiyecekçi, bir çocuk bilmiyorum ve bir çocuk satıcı cevabını vermiştir. Marketçi/bakkal cevabını veren çocukların tamamına yakını görseldeki kişinin yiyecek sattığını dile getirmişlerdir. Yiyecekçi cevabını veren çocukların tamamı görseldeki kişinin yiyecek sattığını ifade etmişlerdir. Bilmiyorum cevabını veren bir çocuk görseldeki kişinin yaptığı işi de bilmediğini söylemiştir. Satıcı cevabını veren bir çocuk görseldeki kişinin yiyecek sattığını belirtmiştir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç5: *Marketçi, yiyecek verir.* Ç15: *Yiyecekçi, yiyecek alırlar ondan sonra parasını verirler.* Ç17: *Bakkal, bakkalın açıyor şeyleri satar, abur cuburları satar.* Ç25: *Marketçi, onlar bir şey satar mesela muz, elma.* Ç31: *Bakkalıcı, çips falan satar, çikolata satar.*

Çocukların spiker görseline ve spikerin yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32.Çocukların spiker görseline ve spikerin yaptığı işlere yönelik görüşleri

Spiker Görseline İlişkin Görüşler		Spikerin Yaptığı İşlere İlişkin Görüşler	
Belirttikleri Meslekler			
Tema	f	Kodlar	f
Bilmiyorum	24	Bilmiyorum	15
Haberci	17	Haber Sunar	9
		Haber Sunar	15
		Bilmiyorum	2
Reklamcı	1	Reklam Üretir	1

Tablo 32’de görüldüğü gibi çocukların yarısından fazlası (24/42) spiker görseline bilmiyorum cevabını vermişlerdir. Çocukların yarıya yakını (17/42) spiker görseline haberci cevabını vermişlerdir. Bir çocuk ise spiker görseline reklamcı cevabını vermiştir. Bilmiyorum cevabını veren çocuklar çoğunlukla görseldeki kişinin ne iş yaptığını bilmediklerini dile getirmişlerdir. Bilmiyorum cevabını veren çocukların bir kısmı görseldeki kişinin haber sunduğunu ifade etmişlerdir. Haberci cevabını veren çocuklar çoğunlukla görseldeki kişinin haber sunduğunu, iki çocuk ise ne iş yaptığını bilmediklerini belirtmişlerdir. Reklamcı cevabını veren bir çocuk ise görseldeki kişinin reklam ürettiğini söylemiştir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç6: *Haberci, haberci şeydir, televizyonda bir şeyler olduğunda söyler kaydı alınır.* Ç10: *Bilmiyorum haberde olaylar olunca ne olduğunu anlatma.* Ç16: *Bilmiyorum haberleri söyler.* Ç38: *Haberci, insanlara televizyonda kötü haberleri gösterir.*

Buradan sonraki 5 meslek grubuna (hâkim, psikolog, mühendis, akademisyen ve YouTuber) ilişkin sorular çocuklara resim gösterilmeden yöneltilmiştir.

Çocukların hâkimin yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 33’de belirtilmiştir.

Tablo 33.Çocukların hâkimin yaptığı işlere yönelik görüşleri

Yaptığı İşler	f	Yaptığı İşler	f
Bilmiyorum	35	Yangın Söndürür	1
Davaya Bakar	3	Düdük Çalar	1
İnsanları Korur	2		

Tablo 33’e göre çocuklar çoğunlukla hâkimin ne iş yaptığını bilmediklerini dile getirmişlerdir. Üç çocuk hâkimin davaya baktığını, iki çocuk insanları koruduğunu, bir çocuk yangın söndürdüğünü, bir çocuk ise düdük çaldığını belirtmiştir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç10: *Suçlulara hapse girmek ister misin diye sorar.* Ç17: *İtfaiyeciler gibi yangını söndürebilir.* Ç25: *Tabi ki de onlar da hâkim ya evli olanları ayırır.* Ç41: *Bilmiyorum.*

Çocukların psikoloğun yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34.Çocukların psikoloğun yaptığı işlere yönelik görüşleri

Yaptığı İşler	f	Yaptığı İşler	f
Bilmiyorum	30	Yangına Bakar	1
Hastayı İyileştirir	3	İğne Yapar	1

Psikolojiyi İyileştirir	1	Yardım Eder	1
Hızlı Koşar	1	İyi Davranır	1
Tarihi Eser Bulur	1	Eğlendirir	1
Film Çeker	1		

Tablo 34'e göre çocuklar çoğunlukla psikoloğun ne iş yaptığını bilmediklerini dile getirmişlerdir. Üç çocuk psikoloğun hastayı iyileştirdiğini, birer çocuk ise psikolojiyi iyileştirdiğini, hızlı koştuğunu, tarihi eser bulduğunu, film çektiğini, yangına baktığını, iğne yaptığını, yardım ettiğini, iyi davrandığını ve eğlendirdiğini dile getirmiştir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç7: 'Hızlı koşar.' Ç28: 'Tarihi eser bulan kişiye denir.' Ç36: 'Film çeker, başka bir şey gelmiyor.'

Çocukların mühendisin yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35.Çocukların mühendisin yaptığı işlere yönelik görüşleri

Yaptığı İşler	f	Yaptığı İşler	f
Bilmiyorum	34	İnşaat Yapar	1
Yardım Eder	2	İcat Eder	1
İnsanları Korur	1	Bakteri İnceler	1
Tamir Yapar	1	İnternete Bakar	1

Tablo 35'de görüldüğü üzere çocuklar çoğunlukla mühendisin ne iş yaptığını bilmediklerini dile getirmişlerdir. Mühendisin insanlara yardımcı olduğunu ve koruduğunu, tamir ve inşaat yaptığını, icatlarda bulunduğunu, bakteri incelediğini, internete baktıklarını söylemişlerdir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç6: 'Bir şeyi icat etmeyi başarırlar aklıma bu geldi.' Ç20: 'Kendisi, bize yardım eder.' Ç35: 'Şey, bakterileri göremediği şeyleri görür.' Ç42: 'Bilmiyorum.'

Çocukların akademisyenin yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36.Çocukların akademisyenin yaptığı işlere yönelik görüşleri

Yaptığı İşler	f	Yaptığı İşler	f
Bilmiyorum	38	İlaç Verir	1
Tamir Yapar	1	Uçak Sürer	1
Doktor	1		

Tablo 36 incelendiğinde çocuklar çoğunlukla akademisyenin ne iş yaptığını bilmediklerini dile getirmişlerdir. Akademisyenin tamir yaptığını, doktor olduğunu, ilaç verdiğini ve uçak sürdüğünü ifade etmişlerdir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç18: 'Şey işini yapar, tamir işini.' Ç30: 'Doktor mu çocuklara iyi bakar.' Ç36: 'Onlar da ilaç verir.' Ç40: 'Uçak sürer.'

Çocukların YouTuberın yaptığı işlere yönelik görüşleri Tablo 37'de belirtilmiştir.

Tablo 37.Çocukların YouTuberın yaptığı işlere yönelik görüşleri

Yaptığı İşler	f	Yaptığı İşler	f
Bilmiyorum	21	Takip Eder	1
Youtube İzler	9	Savaşır	1
Video Çeker	8	Kurtarır	1
Bakkal	1		

Tablo 37’de görüldüğü gibi çocuklar çoğunlukla YouTuberın ne iş yaptığını bilmediklerini belirtmişlerdir. YouTuberın YouTube izlediğini, video çektiklerini de söylemişlerdir.

Çocukların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ç9: ‘Onlar ne iş yapar, herkesi kurtarırlar.’Ç18: ‘Şey işini yapar, bakkalcılık işini işte.’Ç22: ‘YouTuber, film izlettirir çocuklara, büyüklere annem yeni izliyor.’Ç35: ‘Video çeker, abone olur, hayranları olur, alttan şey geliyor altın.’ Ç42: ‘YouTuber mı YouTuber youtube yapar.’

### SONUÇ ve TARTIŞMA

Bireyin mesleki tercihinin onun yaşam biçimini belirleyen önemli etkenlerden biri olduğunu söylemek mümkündür. İnsanlar meslek tercihlerinde karşılaştıkları seçenekleri değerlendirirken kendi kişilik yapılarının yanı sıra ilgi, gereksinim ve yeteneklerini göz ardı etmeden verecekleri kararlar daha gerçekçi olacaktır. Ancak bazı bireylerin bilgi ve deneyim eksikliğine bağlı olarak bunu tek başına yapabilmeleri her zaman mümkün olmadığından sağlanacak profesyonel yardım ve bilinçlendirici eğitim oldukça önemlidir. Meslek kavramının insan hayatındaki anlam ve önemine bağlı olarak, çocukluktan itibaren yapılacak rehberlik kapsamındaki yardım faaliyetlerinde, meslek tercihlerinde kişisel faktörlerin göz ardı edilmemesinin vurgulanmasının yanı sıra kendini gerçekleştirme kavramına da dikkat çekilerek bilinçlendirme çalışmalarının yapılması yarar sağlayıcı olacaktır. Bu anlamda anaokullarındaki öğrencilerle yapılan bu çalışma ile çocukların meslekleri ne ölçüde tanıdıkları, meslek kavramına ilişkin bilgi ve algı düzeyleri ile birlikte ileride tercih edecekleri mesleklere ilişkin düşünceleri belirlenmeye çalışılarak elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Araştırma sonucuna göre çocukların yarıya yakınının meslek kavramına yönelik akıllarına hiçbir şey gelmediği, diğer çocukların ise meslek kavramına yönelik akıllarına iş, meslek grupları, aile, okul ve oyun oynamak geldiği tespit edilmiştir. Çocukların çoğunluğunun herkesin bir mesleği olması gerektiği düşüncesinde oldukları belirlenmiştir. Bu durum çocukların meslek kavramına ilişkin farkındalıkları açısından olumlu bir gelişmedir. Herkesin bir mesleği olmalı diyen çocukların insanların niçin meslek sahibi olmaları gerektiğini bilmedikleri bunun yanı sıra para kazanma, okula gitme ve insanların bir işinin olması gerektiği için meslek sahibi olmaları düşüncesinde oldukları görülmüştür. Aktın (2014) tarafından yapılan bir araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmış, okul öncesi dönemdeki çocukların anne babalarının para kazanmak, gereksinimlerini karşılamak için



çalıştıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Karabekmez vd. (2018) araştırmalarında da okul öncesi dönemdeki çocukların meslek kavramını para kazanma, anne-babalarının işi, büyüdüklerinde olmak istedikleri meslekler olarak açıkladıkları görülmüştür.

Araştırma sonucunda çocukların çoğunluğunun annelerinin bir mesleği olduğunu ve annelerinin yaptığı ev işlerini meslek olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca annelerinin bir mesleği olmadığını belirten çocukların annelerinin ev işi yaptıklarını söylemelerine rağmen ev işlerini bir meslek olarak görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine çocukların tamamına yakınının babalarının bir mesleği olduğunu ve onların işçi, öğretmen, boyacı ve tamirci olarak çalıştıklarını bildikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra babalarının mesleği olduğunu belirten çocukların bir kısmı babalarının mesleğinin ne olduğunu bilememişlerdir. Alanyazın incelendiğinde Lee (2012) anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocukları ile yaptığı araştırmada çocukların çoğunluğunun ebeveynlerinin mesleklerini tanıdıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu anlamda çocukların anne ve babalarının mesleklerine yönelik bilgilerinin olduğu söylenebilir. Ancak çocukların annelerinin yaptığı ev işlerini mesleği olması açısından farklı yorumladıkları görülmektedir. Çocukların yaşadığı bu ikileme meslek gruplarını, yaptığı işlerle ilişkilendirmeleri neden olmuş olabilir. Bu durum çocukların annelerinin ev işi yapmalarını meslek olarak nitelendirmelerini sağlamış olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucunda çocukların büyüdüklerinde en çok doktor, öğretmen ve polis olmak istedikleri tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Trice ve King (1991) tarafından yürütülen araştırmada anaokuluna devam eden erkek çocukların polis, pilot ve doktor, kız çocukların ise hemşire, öğretmen ve doktor olmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Lee (2012) yaptığı araştırmada çocukların en çok yapmak istedikleri mesleklerin öğretmenlik, polislik ve doktorluk olduğunu tespit etmiştir. Genç ve Alkan Ersoy (2016) tarafından yapılan araştırmada da çocukların büyüdüklerinde daha çok doktor ve polis olmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Günşen vd. (2019) araştırmasında 5 yaş çocuklarının büyüyünce doktor ve öğretmen olmayı tercih ettikleri görülmüştür. Temiz vd. (2020) tarafından yürütülen araştırmada çocukların en çok öğretmen, doktor, asker ve polis olmak istedikleri belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları elde ettiğimiz sonuçları destekler niteliktedir. Yine Aktın'ın (2014) çocuklarla ilgili çalışmasında da çocukların büyüdüklerinde hemşire, itfaiyeci, otobüs şoförü, doktor, astronot, jimnastikçi ve anne olmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Bu duruma bağlı olarak sonuçlar arasında bir benzerlik olduğu söylenebilir. Çocukların çoğunlukla iyileştirmek ve iğne yapmak için doktor olmak istedikleri, öğretmenlerini model aldıkları için öğretmen olmak istedikleri, suçluları bulduğu ve silahları olduğu için polis olmak istedikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra çocukların meslek tercihlerinde; mesleklerin işlevleri, kişisel değerler, para kazanma ve sevgi faktörlerinin etkili olduğu görülmektedir. Benzer sonuçlara Genç ve Alkan Ersoy'un (2016) ve Temiz vd. (2020)

araştırmalarında da ulaşılmış, ilgili araştırmada çocukların meslek seçiminde sevginin ve kişisel değerlerin etkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları benzer niteliktedir. Çocukların çoğunlukla doktor, öğretmen ve polis mesleklerini tercih etmelerine toplumsal değerlerin, yargıların, düşüncelerin ve yönlendirmelerin etkisi olduğu düşünülebilir. Ayrıca çocukların yaşamlarının ilk yıllarında bu meslek gruplarıyla daha çok karşılaşmaları meslek tercihlerini etkilemiş olabilir. Bunun yanı sıra çocukların geleceğin meslekleriyle ilgili bilgi sahibi olmaları ilerleyen yaşamlarında meslek seçimlerini etkileyeceği düşünülebilir. Sonuç olarak okul öncesi dönemdeki çocukların büyüdülerinde bir meslek sahibi olmayı istedikleri ve neden bu mesleği yapmak istediklerine yönelik düşünceler geliştirdikleri görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre çocukların çoğunluğunun öğretmen, doktor, asker ve polis görsellerine bağlı olarak bu gruptaki meslekleri tanıdıkları ve isimlendirdikleri, yaptığı işler hakkında bilgilerinin olduğu söylenebilir. Bu durum çocukların bu meslek gruplarıyla olan etkileşimlerinin daha fazla olmasından, bu meslek gruplarının medyada sıklıkla yer almasından ve toplumda kendine daha çok yer bulmasından kaynaklanmış olabilir. Diğer yandan çocukların çoğunluğunun hemşire görseline doktor cevabını vermelerine rağmen hemşirenin yaptığı işleri de bildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Görsele doktor, bilmiyorum ve ameliyatçı cevabını verenler olmakla birlikte görseldeki kişinin yaptığı işler konusunda fikir sahibi oldukları düşünülmektedir. Yılmaz ve Işık Esenay (2020) yaptıkları araştırmada ilkökul öğrencileri hemşireleri iğne yapan, tedavi eden, doktora yardım eden, hastalara ve çocuklara bakan, hastaları iyileştiren bir meslek sahibi olarak belirtmişlerdir. Bu bağlamda okul öncesi çocukların ve ilkökul öğrencilerinin verdikleri cevaplarda paralellik olduğu görülmektedir. Bu durumda okul öncesi çocukların hastanede çalışan kişileri doktor ve hemşire olarak sınıflandırdıkları ancak aralarındaki farkı algılamakta zorlandıkları söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre çocukların çoğunluğunun itfaiyeciyi tanıdığı görülmüştür. Bunun yanı sıra az bir kısmı yangıncı ve bilmiyorum cevapları vermekle birlikte çocukların görseldeki kişinin yaptığı işi yangın söndürme olarak niteledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda çocukların itfaiyeci mesleğini tanıdıkları ve isimlendirdikleri, itfaiyecinin yaptığı işler hakkında bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Ancak çocukların ve veterinerlik mesleğini pek fazla tanıyamadıklarını söylemek mümkündür. Veteriner görseline çoğunlukla doktor ve bilmiyorum cevabını vermişler, bir kısmı veterinerin yaptığı işleri hayvanları iyileştirme ve muayene etme, hayvanlara iğne yapma şeklinde belirtmiş olmakla birlikte genel olarak çocukların veterinerlik mesleğini isimlendirmekte ve tanımakta zorlandıkları ancak yaptığı işler konusunda bir düşünceye sahip oldukları görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer sonucunda çöpçü görseline bilmiyorum cevabını veren çocuklar olmakla birlikte çocukların çoğunlukla çöpçü cevabını verdikleri belirlenmiş ve çöpçünün yaptığı işi çöpleri

temizleme olarak açıklamışlardır. Bilmiyorum cevabını veren çocukların da görseldeki kişinin çöpleri temizlediğini söylemeleri çocukların çöpçü mesleğine ve çöpçünün yaptığı işlere yönelik bir algıları olduğu ve bu mesleği tanıdıkları düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulguya göre şarkıcı görseline şarkıcı cevabını veren çocuklar, şarkıcının yaptığı işleri şarkı söyleme ve müzik aleti çalma olarak belirtmişlerdir. Bilmiyorum, müzikçi, gitarıcı ve müzik cevabını veren çocukların ise görseldeki kişinin müzik aleti çaldığı ve şarkı söylediği düşüncesinde oldukları görülmüştür. Bu durum çocukların şarkıcı mesleğini tanımada ve isimlendirmede zorlansalar da şarkıcının yaptığı işler konusunda fikir sahibi olduklarını düşündürmektedir.

Kasaplık mesleğine ilişkin olarak çocukların çok azının kasaplık mesleğini ismen bildiği, ancak büyük çoğunluğun kasaplığın ismini bilmesede yaptığı işler konusunda bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Bu duruma kasapların artık müstakil kasap olarak işyeri çalıştırmaktan ziyade marketler kapsamındaki reyonlarda çalışıyor olmalarının etkisinin olduğu söylenebilir. Benzer şekilde çocukların büyük çoğunluğunun aşçı mesleğinin de ismini bilmediği ancak yaptıkları işleri bildikleri görülmektedir. İşlerini biliyor oluşlarındaki temel etkenin resmin görselliğinden ürettikleri düşünceler olmuş olabilir.

Makinistlik meslek ismini çocukların bilmediği ancak makinistlerin yaptıkları işlere ilişkin bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde pilotluk mesleğine ilişkin de çocuklar büyük oranda pilotların yaptıkları işi belirtmişler, çocukların ancak birkaçı pilotluğu ismen söylemişlerdir. Gemi kaptanlığında da benzer bulgulara ulaşılmış, birkaç çocuk dışında gemi kaptanlığının ismini söyleyememişler, ancak yaptıkları işleri belirtmişlerdir. Çocukların büyük çoğunluğunun bu mesleklerin isimlerine ilişkin bilgi eksikliklerinin içinde buldukları çevrede günlük yaşantılarında tren, gemi ve uçağa ilişkin deneyimlerinin pek olmayışı, yine bu meslek gruplarındaki kişilerin sayısının azlığı ve kendi çevrelerindeki günlük konuşmalarda pek bahsedilmeyen meslekler oluşu neden olmuş olabilir.

Diğer yandan çocukların kuaför görseline çoğunlukla kuaför cevabını verdikleri görülmektedir. Bu durum çocukların kuaför mesleğini tanıdıklarını ve isimlendirdiklerini ayrıca yaptığı işler konusunda fikir sahibi olduklarını düşündürmektedir. Terzilik mesleğine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde ise çocuklar terzilerin yaptıkları işleri söylemekle birlikte, büyük çoğunluğu terzilik görseline bağlı olarak yaptığı işi bilmiyorum demişlerdir. Bu durum hazır giyimin terzilik mesleğine olan gereksinimi azalttığı, bağlı olarak yaygın olmayan bir mesleğin çocuklar tarafından tanınmadığını düşündürmektedir. Benzer şekilde çocukların garsonluk mesleğini de çok tanımadıkları görülmektedir. Ancak birkaç çocuk isimlendirebilmiş diğerleri yaptıkları işleri söylemişlerdir. Bu

durum çocukların yakınlarıyla birlikte dışarıda garson bulunan ortamlarda çok bulunmadıklarını ve günlük yaşantılarında çevrelerinde bu mesleğe ilişkin duyularının az olduğunu düşündürmektedir. Ancak çocukların inşaat işçiliği görseli tanıma oranlarının daha yüksek olduğu, yarısına yakını ismen bilmelerinin yanı sıra büyük çoğunluğu işçilerin yaptıkları işler konusunda da bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde toplumsal yaşamda daha yaygın bir şekilde yapılmakta olan günlük yaşam deneyimlerinin ve duyularının fazla olduğu tamirci mesleğini tanıdıkları, isimlendirdikleri, yaptığı işleri bildikleri ve tanımladıkları görülmektedir.

Çocuklara gösterilen imam görseline çoğunlukla bilmiyorum cevabını verdikleri görülmüştür. Ancak çocukların bir bölümü ise hoca olarak isimlendirmişlerdir. Çocukların bu şekilde cevaplandırmalarında toplum içerisinde genellikle imam kelimesi yerine hoca kelimesinin kullanılıyor oluşunun etkili olduğu düşünülmektedir. Benzer bir bulguya futbolcularla ilgili görselde de rastlanılmış, futbolun toplumsal yaşamdaki popülerliğine rağmen çocukların çok az bir kısmı görseldeki kişinin futbolcu olduğunu belirtmiş diğerleri yaptıkları işlerle ilgili farklı cevaplar vermişlerdir. Bu durum belki de çocukların gelişim özellikleriyle açıklanabilecek bir durumdur. Büyükerin ilgisi olmakla birlikte çocuklar açısından futbol çokta ilgi çekici bulunmuyor olabilir.

Araştırma sonucuna göre çocukların şoför görseline çoğunlukla otobüsçü/dolmuşçu cevabını verdikleri görülmüştür. Çocukların şoförlük mesleğini farklı şekilde isimlendirmelerinde çevresindeki büyüklerinin etkisinin olduğu söylenebilir. Çünkü genelde şoför yerine günlük kullanımda dolmuşçu gibi ifadeler daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak çocuklar isimlendirmeyi farklı yapmakla birlikte şoförlerin yaptıkları işleri bildikleri söylenebilir. Araştırmada ilginç olabilecek bir bulgu astronot görseline bağlı olarak çocukların verdikleri cevaplarda görülebilir. Çocukların günlük yaşamlarında karşılaşmadıkları bir konu olmakla birlikte bir grup çocuğun astronotu ismen söylemesi, yarıya yakın oranda çocuğunda uzayla ilgili konulara bağlı cevaplandırmaları, çocukların okul ve televizyon yoluyla bu konuda belirli bir düzeyde bilgiye sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucunda çocuklardan ancak birkaçı eczacı görselini doğru isimlendirebilmişlerdir. Ancak ismi genel olarak bilinmese de çoğunluğunun eczacıların yaptığı işle ilgili olarak genel bir bilgi ve algı sahibi oldukları söylenebilir. Bakkal konusunda ise günlük deneyimlere bağlı olarak çocukların tamamına yakınının isim ve bakkalların yaptıkları iş konusunda bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Diğer yandan çocukların spiker kavramını bilmedikleri görülmüştür. Çocukların önemli bir bölümü haberci cevabını vererek, yaptığı işi haber sunmak olarak açıklamışlardır. Bu sonuç çocukların spiker mesleğini tanımakta ve isimlendirmekte zorlandıkları ancak yaptığı iş konusunda genel olarak bilgilerinin bulunduğunu düşündürmektedir.

Araştırma sonucuna göre görsel bir hatırlatıcı sunulmadan sözel olarak sorulan sorulara bağlı olarak çocukların verdikleri cevaplardan, çoğunluğunun hâkimin, psikoloğun, mühendisin, akademisyenin ve YouTuberın yaptığı işleri büyük oranda bilmedikleri tespit edilmiştir. Benzer sonuçlara Güler ve Akman'ın (2006) yaptığı çalışmada da rastlanmıştır, çocuklara yönelttikleri bilim insanı kimdir? Bilim insanı ne iş yapar sorularını çocuklar bilmiyorum şeklinde cevaplandırmışlardır. İlgili araştırmalardan farklı olarak Günşen vd. (2019) çocuklardan zihinlerinde yer alan bilim insanı ile ilgili resim yapmalarını istemiş ve çocuklara yaptıkları resimde bilim insanlarının ne yaptıklarını sormuşlardır. Çocukların çoğunluğu bilim insanlarının araştırma/deney yaptıklarını ve uzayı araştırdıklarını ifade etmişlerdir. Ancak elde edilen bulgularda ilginç olan durum, sosyal hayatta daha fazla karşılaşılan ve duyulan mesleklerden olan hâkim, psikolog, mühendis ve akademisyenlerin yaptıkları işlere ilişkin pek bilgiye sahip olmayan çocukların YouTuberın yaptığı işlere ilişkin ise kısmen bilgilerinin olduğunu görülmesidir. Bu durum sosyal medyanın etkisi olarak yorumlanabilir.

Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde görülmektedir ki çocukların en çok tanıdıkları ve isimlendirdikleri mesleklerin; öğretmen, doktor, asker, polis, itfaiyeci, çöpçü, kuaför, tamirci ve marketçi/bakkal olduğu görülürken, veteriner, kasap, makinist, pilot, gemi kaptanı, terzi, garson, imam, futbolcu, şoför, astronot, eczacı ve spikerliği ise daha az tanıdıkları ve isimlendirdiklerini söylemek mümkündür. Çocukların kısmen tanıdıkları ve isimlendirdikleri meslekler ise hemşire, aşçı, inşaat işçisi ve şarkıcı olarak saptanmıştır.

Çocukların görseldeki kişinin hangi mesleği yaptığını bilmemelerine ya da görsele farklı cevaplar vermelerine rağmen yaptığı işlerle ilgili fikir ve bilgi sahibi oldukları, yaptığı işi anlamlandırdıkları ve algıladıkları ortaya çıkmıştır. Görseldeki kişinin hangi mesleği yaptığını bilen çocukların o kişinin yaptığı işlere örnek verdikleri, yaptığı işleri açıkladıkları ve nitelendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların bir kısmı meslekleri yaptıkları işlerle isimlendirmişlerdir. Bu da çocukların mesleklerin isimlerine yönelik kavram yanılgısı olduğunu göstermektedir. Diğer yandan çocukların hâkim, psikolog, mühendis, akademisyen mesleklerinin yaptığı işlere ilişkin yeterli bilgilerinin ve farkındalıklarının olmadığı görülmüştür.

Çocukların daha çok iletişime geçtikleri, deneyimlerinin daha fazla olduğu, daha sık karşılaştıkları mesleklere ve meslek gruplarının yaptığı işlere ilişkin düşüncelerini ifade edebildikleri düşünülmektedir. Ayrıca çizgi filmler ve diğer medya araçları çocukların mesleklere, meslek sahiplerinin yaptığı işlere yönelik fikir sahibi olmasına ve farkındalıklarının oluşmasına katkı sağlamış olabilir. Çocukların meslekleri tanımamalarına ve isimlendirememelerine sosyoekonomik düzeyin, yaşanan yerin, gelişim alanlarındaki yetersizliklerin, aile tutumlarının etkisi olduğu

düşünülmektedir. Bunun yanı sıra meslekler hakkında bir düşüncelerinin olması ancak doğru isimlendirme yapamamaları mesleki rehberliğin önemini göz önüne getirmektedir. Bu anlamda okul öncesi dönemde çocukların meslekler ve yaptıkları işler konusunda algılarının, bilgilerinin artması, fikir sahibi olması, becerilerinin ve ilgilerinin farkına varılabilmesi için mesleki rehberlik, mesleki yöneltme çalışmalarının başlaması gerekmektedir. Dolayısıyla mesleki gelişim görevlerini yerine getirebilmeleri açısından da oldukça önem taşımaktadır. Ayrıca üniversite tercihi yapacak ya da bir meslek sahibi olan kişilerin dahi bazen meslekleri konusunda kararsızlık, memnuniyetsizlik yaşadıkları dikkate alındığında bu sorunları en aza indirmek adına okul öncesi dönemde başlayacak olan mesleki faaliyetlerin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Kişinin uzun yıllar boyunca yapacağı mesleğinin, kendisini olduğu kadar ailesini, çevresini ve toplumu da olumlu veya olumsuz olarak etkilediği bilinmektedir. Bu anlamda mesleklerin çocuklara okul öncesi dönemden itibaren tanıtılması, çocukların meslek gruplarının yaptığı işler konusunda bilgilendirilmesi oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemde yapılacak olan etkinliklerin meslekleri tanıtmaya yönelik düzenlenmesi önerilmektedir. Çocuklar mesleklere ilişkin bilgilerinin ve ilgi düzeylerinin artması için somut bir biçimde deneyim yaşamaya gereksinim duymaktadırlar. Çocukların meslek çalışanları ile tanışmaları, yaptığı işleri gözlemlemeleri, şartlar uygunsa o kişilerin meslek kıyafetlerini giymeleri ve aletlerini kullanmaları, üretimde bulunmaları sağlanmalıdır. Bu doğrultuda alan gezisi ile drama etkinliklerinin yapılması önerilmektedir. Anne ve baba çocuklarının meslekleri öğrenebilmesi, tanıyabilmesi, çocuklarının ilgi, becerilerini keşfedebilmesi için uygun bir ortam oluşturarak onların gereksinimlerine cevap vermeli, meslekleri tanıtmalıdır. Bu araştırmaya beş yaş grubundaki çocuklar katılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda diğer yaş grupları örnekleme dahil edilerek çalışma gerçekleştirilebilir. Öğretmen ve ebeveyn görüşleri alınarak çalışma zenginleştirilebilir. İlgili araştırmada meslek resimleri kullanılmıştır. Yapılacak araştırmalarda mesleklere ait videolar gösterilebilir ya da meslek gruplarını ziyaret ederek deneysel bir çalışma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Aktın, K. (2014). Okul öncesi dönemde sosyal bilgiler eğitimi: mesleklerin öğretimine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies*, 9(5), 139-155.
- Alabay, E. & Özdemir, G. (2020). 36-72 aylık çocukların mesleklere yönelik oluşturdukları toplumsal cinsiyet algıları. *Turkish Studies*, 15(1), 13-29.
- Arslan, F., Çağlar, İ. M. & Gürbıyık, C. (2017). Kültürel miras kapsamında kaybolmaya yüz tutmuş geleneksel meslekler Turgutlu örneği. *Studies Of The Ottoman Domain*, 7(13), 211-247.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15.

- Barclay, L. K. (1974). The emergence of vocational expectations in preschool children. *Journal of Vocational Behavior*, 4, 1-14.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (O. Köksal, çev.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Berg, L. B., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (H. Aydın, çev.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bozgeyikli, H. (2008). Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(18), 36-58.
- Byrne, M. M. (2001). Evaluating the findings of qualitative research. *AORN Journal*, 73(3), 703-706.
- Ceylan, Ş., Cevher Kalburan, N., Yurt, Ö., & Kandır, A. (2009). Uluslararası Mimarlık ve Çocuk Kongresi, 18-21 Kasım, Ankara.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Çakır, M. A. (2004). Mesleki karar envanterinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 1-14.
- Çakmak, Z. (1992). *Çoklu Ayırma ve Sınıflandırma Analizi Eğitimde Öğrencilerin Meslek Seçimine Uygulanması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Demir, V., Gürsoy F.&Ada, Ş. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 597-614.
- Doğan, H. & Kuzgun, Y. (2008). Bilgi verici danışmanlık programının üniversiteye giriş sınavı ve üniversite eğitimine ilişkin yanlış inançlara etkisi. *Seçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(20), 291-306.
- Doyle, S. (2007). Member checking with older women: A framework for negotiating meaning. *Health Care for Women International*, 0(28), 888-908.
- Erkalan, M., Calp, H. M.& Şahin, İ. (2012). Çoklu zekâ kuramından yararlanılarak meslek seçiminde kullanılacak bir uzman sistem tasarımı ve gerçekleştirilmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 5(2), 49-55.
- Genç, H.& Ersoy Alkan, Ö. (2016). Altı yaş çocuklarının gelecekte ne olmak istedikleri üzerine nitel bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2221-2234.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75-91.
- Güler, T. & Akman, B. (2006). 6 yaş çocuklarının bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(31), 55-66.
- Günşen, G., Uyanık, G. & Akman, B. (2019). 5 yaş çocuklarının zihinlerindeki bilim insanı imajı içerisinde Stem alanlarının yer alma durumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(52), 320-339.
- Hamamcı, Z., Bacanlı, F. & Doğan, H. (2013). İlköğretim Ortaöğretim ve Üniversite öğrencilerinin mesleki ve eğitsel kararlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 284-299.
- Hamamcı, Z. & Esen Çoban, A. (2007). Mesleki olgunluk ve mesleki kararsızlığın akılcı olmayan inançlarla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 31-42.

- Karabekmez, S., Yıldırım, G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A. M. & Bulut Üner, A. N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının mesleklere yönelik toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 2(1), 52-70.
- Kazi, A. & Akhlaq, A. (2017). Factors affecting students' career choice. *Journal of Research and Reflections in Education*, 2, 187-196.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Kunduracılar, Z., Akbaş, E., Büyükuysal, Ç., Biçki, D. & Erdem, E. U. (2012). Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinde mesleki farkındalığın değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 186-192.
- Kuzgun, Y., (1999). *İlköğretimde Rehberlik* (Ed.: Y. Kuzgun), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı Kuramlar Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2002). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Lee, H. C. (2012). What do you want to do when you grow up?" occupational aspirations of Taiwanese preschool children. *Social Behavior and Personality*, 40(1), 115-128.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2012). *Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı*. Ankara.
- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgu Bilim ve Gömülü Kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Pekkaya, M. & Çolak, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörlerin önem derecelerinin AHP ile belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 797-818.
- Razon, N. (1983). Meslek seçimi ve mesleğe yöneltme. *Eğitim ve Bilim*, 8(43), 23-31.
- Schultheiss, D. E. P., Palma, T. V. & Manzi, A. (2005). Career development in middle childhood: a qualitative inquiry. *The Career Development Quarterly*, 53,246-262.
- Temel, M., Bilgiç, Ş. & Çelikkalp, Ü. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin meslek seçiminde etkili faktörler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 480-487.
- Temiz, Z., Ünlü Çetin, Ş. & Yılmaz, S. (2020). Okul öncesi eğitim alan beş yaş çocuklarının meslek seçimleri ve cinsiyetlerine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 318-350.
- Trice, A. D. & King, R. (1991). Stability of kindergarten children's career aspirations. *Psychological Reports*, 0(68), 1378-1378.
- Tuzcuoğlu, S. (2000). Benlik ve mesleki benlik kavramlarının öğrenim yılları ile ilişkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 0(12), 267-280.
- Ulaş, Ö., Demirtaş Zorbaz, S., Dinçel, E. F., Çifiliz Kınay, G. & Coştur, R. (2017). Özel okulda öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-456.
- Vurucu, F. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin meslek seçimi yeterliliği ve meslek seçimini etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe üniversitesi, İstanbul.



- Wimpenny, P. (2000). Interviewing in phenomenology and grounded theory: is there a difference?. *Journal of Advanced Nursing*, 31(6), 1485-1492.
- Yeşilyaprak, B. (1986). Gençlere meslek seçiminde yapılacak yardımlar. *Eğitim ve Bilim*, 10(59), 28-32.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. & Şimsek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. & Işık Esenay, F. (2020). İlkokul çocuklarının gözünden hemşirelik: Bir ilkokul örneği. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 17(3), 252-257.
- Yılmaz Erdem, A. & Bilge, F. (2008). Lise öğrencileri için meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 95-114.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür.

# Okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygılarının incelenmesi\*

## Investigation of school anxieties of 57-68 months old children continuing pre-school education

Mesut Yılmaz<sup>1</sup>, Merve Ünal<sup>2</sup>

### Makale Geçmişi

Geliş : 11 Ekim 2020

Düzeltilme : 19 Mart 2021

Kabul : 2 Mayıs 2021

### Makale Türü

Araştırma Makalesi

### Article History

Received : 11 October 2020

Revised : 19 March 2021

Accepted : 2 May 2021

### Article Type

Research Article

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygılarının düzeyini ve bu düzeyin bağımsız değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmanın amacını gerçekleştirebilmek için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Ergani ilçesinde bulunan MEB'e bağlı resmi bağımsız anaokullarına devam eden 57-68 aylık (N:561) çocuk ve bu çocukların öğretmenleri (N:33) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 57-68 aylık 446 çocuk ve 33 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Demografik Bilgi Formu" ve çocukların okul kaygılarını belirlemek için "Okul Kaygısı Ölçeği-Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; araştırmaya katılan çocukların düşük düzeyde okul kaygısı yaşadığı belirlenmiştir. Çocukların okul kaygıları ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kaygı, Okul kaygısı, Okul öncesi eğitim

**Abstract:** The aim of this study is to determine the level of school anxiety of 57-68 months old children who continue preschool education and whether this level differs significantly according to independent variables. In the research, relational scanning model that is one of the quantitative research methods, was used. The population of the study consists of (N:561) children that are 57-68 months old and attend official independent kindergartens affiliated to MEB (Ministry of Education) in Diyarbakır's Ergani district in the 2019-2020 academic year and (N:33) teachers of these children. The sample of the study consists of 446 children that are 57-68 months old and selected by using the random sampling method, and their 33 teachers. "Demographic Information Form" prepared by the researcher and "School Anxiety Scale-Teacher Form" to measure school anxiety were used as data collection tools in the research. Descriptive statistics, independent t-Test, the one-way analysis of variance (ANOVA) were chosen and the SPSS statistics program was used for analyzes. As a result of the study, it was determined that the children included in the sample experiences low school anxiety. It was determined that there are significant differences between children's school anxiety and independent variables.

**Keywords:** Anxiety, Preschool education, School anxiety

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202152318

Başlıca Yazar: Mesut YILMAZ

\*Bu makale, Mesut YILMAZ'ın Doç. Dr. Merve ÜNAL'ın danışmanlığındaki yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

<sup>1</sup> Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, mesut.yilmaz@ozal.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5918-9755

<sup>2</sup> İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, merve.unal@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9101-0666

## SUMMARY

### Introduction

Considering that readiness, which is a prerequisite for learning and skill acquisition, is affected by psychological factors such as anxiety in order to support the development of preschool children, it is necessary to take into account the concerns of children about school in the education process. Anxiety disorders are among the most common mental problems in children and are seen in almost three out of ten children (Merikangas et al., 2010). School anxiety (Lyneham, Street, Abbott, & Rapee, 2008), which is defined as the child's anxiety caused by the school, is called the cognitive, social, emotional and physiological reactions of the child to the threats perceived in the school environment (Kearney, Cook, & Chapman, 2007). School anxiety stems from teachers' negative attitudes, concerns about academic performance, and negativity in peer relationships and often results in children avoiding school or school refusal (Egger, Costello & Angold, 2003). As a result of the research, the acquisition of children in the education process can be increased with the measures to be taken in line with the findings of school anxiety.

### Method

The sample of the study consists of 57-68-month-old children (N: 446) attending four kindergartens in Ergani district of Diyarbakır in the 2019-2020 academic year and their teachers (N: 33). To determine the school anxiety of children as data collection tools in the research; "School Anxiety Scale-Teacher Form" and "Demographic Information Form" prepared by the researcher were used to collect information about children.

### Results

As a result of the analysis using descriptive statistics, independent groups t-test and ANOVA, it was determined that the children in the sample had a low level of school anxiety. It was determined that there is a significant difference between the school anxiety of children and family types, siblings attending school, birth order, family income level, working time of the father, and education levels of parents. It was determined that there was no significant difference between the school anxiety of the children and their gender and number of siblings.

### Conclusion and Discussion

Results were obtained by discussing the findings. Recommendations have been developed depending on the results. Parents are recommended to provide their children with positive examples of school. It has been suggested to act in a common attitude between parents and other family members regarding child education. Family seminars on anxiety were recommended by the school guidance service. It was suggested that fathers be more involved in activities with family participation.

## GİRİŞ

Okul öncesi dönemdeki deneyimler, çocukların kişilik gelişiminde belirleyici olmaktadır. Bu belirleyicilik, okul öncesi dönemdeki deneyimlerin, çocukların gelişimlerini destekleyecek şekilde düzenlenmesini gerekli kılmaktadır (Cole ve Cole 2001; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerini destekleyebilmek için öğrenme ve beceri ediniminin ön koşulu olan hazır bulunuşluğun yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Çocukların hazır bulunuşluğunun kaygı gibi psikolojik faktörlerden etkilendiği düşünüldüğünde eğitim öğretim sürecinde, çocukların okula dair kaygılarının dikkate alınması gerekmektedir.

Kaygı (anksiyete), bireyde oluşan ve nedeni tam olarak bilinmeyen korku ve endişe duyguları olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000; Foxman, 2004; Le Gall, 2016). Bireyde bir tehlike durumu karşısında oluşan gerginlik ve huzursuzluk duygusu olarak ifade edilen kaygı (Beck ve Emery, 2006; Craske ve Glover, 2000; Öztürk ve Uluşahin, 2018), bireyin kendisini rahatsız eden bir durum karşısında gösterdiği doğal bir tepkidir (Şimşek, 2011). Kaygı, bireyin günlük stres etkilerine verdiği cevabın sınırlarını aşıp kişinin iş ve aile hayatıyla beraber sosyal yaşamını ve bireyin kendine dair olan algısını bozabilir (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder [DSM-V], 2014; Karancı, Gençöz ve Bozo, 2011). Kaygı yaşayan birey, kaygıya neden olan tehlikeyle baş edemeyeceğine inanır (Antony ve Swinson, 2000), gerilir, endişe ve stres oluşturur ve fiziksel rahatsızlıklara (halsizlik ve ağrılar) bağlı yakınmalar gözlenir (Kırkincioglu, 2003). Birey yoğunlaşmakta zorlanır ve karar almakta güçlük çeker (Millnar ve Walsh, 2000).

Kaygının bireyde oluşturduğu olumsuz duyguların sıklığı ve şiddeti bireyin gösterdiği bu davranışlarının problem olarak nitelendirilmesinde belirleyicidir (Austin ve Sciarra, 2010). Kaygı, bireyde ortaya çıktıktan sonra kısa sürede son bulabileceği gibi uzun da sürebilir. Genelde altı aydan uzun süren kaygılar genelleştirilmiş kaygı bozukluğu olarak tanımlanmaktadır (Şehirli, 2007). Furmark'a (2000) göre çocuklarda yaşanan kaygının bozukluk olarak nitelendirilebilmesi için en az sekiz ay sürmesi gerekmektedir. Uzun süre, yüksek düzeyde devam eden kaygılar bireyde fizyolojik ve psikolojik sorunlar oluşturmaktadır (Tosun-Sümer, 2008).

Çocuklarda sürekli hale gelmeye başlayan yani genelleştirilen kaygı bozuklukları, çocukların hayat kalitesini bozarak öğrenmelerini ya da beceri edinimini etkilemektedir (Dursun, 2010). Yerkes-Dobson eğrisine (Uyarılma-performans arasındaki ilişkiyi açıklayan bu eğriye göre uyarılma bir sınırı kadar performansı olumlu etkilemektedir) göre, kaygı düzeyinin düşük ya da yüksek olması öğrenmeleri ya da performansı olumsuz etkilerken; orta düzeyde olması öğrenmeleri ya da performansı olumlu etkilemektedir (Seven, 2011, s. 106). Çocuklarda farklı gelişim alanlarında

öğrenmelerinin üst seviyede olması için kaygının orta düzeyde olması gerekmektedir. Düşük düzeyli kaygı öğrenmeyi arttırabilirken, yüksek düzeyli kaygı öğrenmeyi azaltabilmektedir (Lincoln, 2003). Öğrenmenin ölçüldüğü sınavlarda kaygı düzeyinin yüksek olması çocukların başarısını azaltmaktadır (Kutlu ve Bozkurt, 2003). Çocukta kaygının yoğunluğu arttıkça öğrenme ve beceri edinimi işlemleri yavaşlayabilir hatta gerçekleşemeyebilir (Yorgancı, 2006).

Kaygının çocuklarda oluşturduğu duygusal bozuklukları önlemek için, çocuklardaki kaygı düzeyini belirleyici faktörlerin dikkate alınması gerekmektedir. Alanyazında çocukların kaygı düzeyini etkileyen faktörler arasında çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, ebeveynlerinin eğitim durumu/mesleği/sosyo-ekonomik düzeyi, anne-babanın birlikte yaşayıp yaşamaması, çocuğun akademik başarısı ve uyum süreci gerektirecek yeni bir ortama girme gibi faktörler bulunmaktadır (Uzun, 2013). Bunun yanı sıra ebeveyn ve öğretmen tutumları da çocukların kaygı düzeyini etkileyen faktörlerdendir (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007). Okul öncesi dönemdeki çocukların annesinin, babasının ve diğer aile üyelerinin; okulundaki öğretmen ve arkadaşlarının çocuğa karşı gösterdiği olumsuz tutum ve davranışlar çocuklarda kaygıyı belirleyen başat faktörlerdendir (Gülay-Ogelman ve Çiftçi-Topaloğlu, 2014; Layne, Bernstein ve March, 2006). Alisinanoğlu ve Ulutaş'a (2003) göre kaygı, öğrenilen bir duygu olduğundan annelerin kaygısı çocukların kaygısını etkilemektedir. Bununla birlikte ebeveynler arasındaki iletişim ve uyum da çocuğun kaygısını etkileyen bir başka faktördür (Köyceğiz, 2017). Ebeveynlerin kaygılı olmaları da çocukların kaygıları üzerinde etkili olmaktadır (Dick-Niederhauser ve Silverman, 2006; Hammen, Shih, Altman ve Brennan, 2003).

Bireylerde yaşam süresince, yaklaşık olarak her on kişiden ikisinde kaygı bozuklukları görülmektedir. Kadınlarda erkeklerden daha çok kaygı bozukluğu görülmektedir (Somers, Goldner, Waraich ve Hsu (2006). Bu istatistik çocuklarda artış göstermektedir. Kaygı bozuklukları çocuklarda en sık görülen ruhsal sorunlar arasında yer almakta ve neredeyse her on çocuktan üçünde görülmektedir (Merikangas ve ark., 2010). Okul öncesi çağında görülen kaygı bozuklukları çocukların gündelik yaşamını olumsuz etkilemekte ve ilerleyen yaşlarında şiddetli kaygı belirtileri (özkıyım gibi) göstermektedirler (Edwards, Rapee, Kennedy ve Spence, 2010). Okul öncesi dönemde görülen kaygı bozuklukları çocuğun ilerleyen yaşlarında ortaya çıkma ihtimali yüksek olan kaygıya bağlı özkıyım gibi duygusal bozukların önüne geçme gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Hirshfeld-Becker ve Biederman, 2002).

Çocuklarda görülen kaygı bozukluklarının temelinde anne çocuk iletişimi ve annenin tutumu yer almaktadır (Jones, Lebowitz, Marin ve Stark, 2015). Kaygılı çocuğun gösterdiği başlıca davranışlar şunlardır: Asosyalleşme, altını ıslatma, parmak emme ya da tırnak yeme, baş/karın ağrısı, nefes

darlığı, titremeler, uyku esnasında kabuslar görme, karanlık korkusu gibi korkular geliştirme, endişeli mimikler, sıklaşmaya başlayan ağlamalar, ani tepkisel ve kendini korumaya yönelik hareketler, kekeleme gibi konuşma bozuklukları, fiziksel/sözel şiddet gibi tepkilerdir (Köknel, 2000).

Çocuğun okul öncesi dönemde yaşadığı deneyimler kaygı düzeylerini şekillendirmektedir (Alisınanoğlu ve Ulutaş, 2000). Kaygı düzeyi bireyin öğrenmelerinde etkili olmaktadır (Şentürk, 2010). Çocukların öğrenme ve beceri edinme sürecinde etkili olan kaygı türlerinden biri de okul kaygısıdır. Okul kaygısı, okulla ilgili olan gerçek veya sanal risklere karşı çocukta oluşan olumsuz tepkilerdir (Martínez-Monteağudo, Inglés, Trianes ve García-Fernández, 2011; Lyneham, Street, Abbott ve Rapee, 2008). Okul kaygısı, çocukluk çağında sık görülen bir problem olmakla beraber (Mayer, 2008) çocuğun okul ortamında algıladığı tehditlere karşı gösterdiği bilişsel, sosyal, duygusal ve fizyolojik tepkiler olarak adlandırılmaktadır (Kearney, Cook ve Chapman, 2007).

Okul kaygısı, çocuklarda okula ilk başladığı zamanlar oluşabilmektedir (Dunn, 1969). Bu durum uyum süreci gereği zamanla atlatılmaktadır. Çocukların uyum süreci boyunca kaygı yaşaması olağan bir durum olmakla beraber bu kaygının sürekli ve yüksek düzeyde yaşanması çocuk için problem olarak görülmektedir (Sarıçam ve Çetintaş, 2015a). Çocuklara okul kaygısı yaşatan nedenler farklılık gösterse de çocukların okul kaygısı karşısında gösterdiği tepkiler genelde benzer olmaktadır. Okul kaygısı, çocuğu okul reddine kadar sürükleyip; akademik ve sosyal becerilerini olumsuz etkilemektedir (Berksun, 2003; Grills-Taquechel, Fletcher, Vaughn, Denton ve Taylor, 2013; Sarıçam ve Çetintaş, 2015b).

Okul kaygısı hem okul ortamında hem de henüz okula gidilmeden önce çocuklarda birtakım problemler meydana getirmektedir (Khan ve ark., 2015). Örneğin; “okul saati geldiğinde çocukların okula gitmekten kaçınması, endişelenmesi ve çeşitli mide ağrılarından şikayetçi olması” gibi problemler meydana çıkar (Ladwig ve Khan, 2007). Okul kaygısı yaşayan çocuklar akademik ve sosyal becerilerde başarısız olacağı endişesini taşımaktadırlar (Jastrowski-Mano, 2017).

Okul kaygısı öğretmenlerin olumsuz tutumları, akademik performansa dair endişeler ve akran ilişkilerindeki olumsuzluklardan kaynaklanmaktadır ve çoğu zaman çocukların okuldan kaçınması ya da okul reddi ile sonuçlanmaktadır (Egger, Costello ve Angold, 2003). Okul kaygısı temelde; okul dışından kaynaklanan faktörlerden, akademik kaynaklı faktörlerden, okulun sosyal ortamından kaynaklı faktörlerden oluşmaktadır (Hanie ve Stanard, 2009; Sarıçam ve Çetintaş, 2015a; Thomas, 2010). Okul dışından kaynaklanan faktörler; çocuğun psikolojik problemleri, ebeveynlerin tutumları, çocuğun travmatik yaşantılar geçirmesi, ebeveyn ayrılığı ya da kaybı gibi faktörlerdir. Çocukların ebeveynlerinin kaygı yaşaması çocuklarda da kaygıyı tetiklemektedir (Laurin, Joussemet,

Tremblay ve Boivin, 2015; Nazlıoğlu, 2019). Çocukların ebeveynlerinin demokratik tutum takınmaları çocuklarda okul kaygısını azaltırken (Sarıçam ve Çetintaş, 2015b) çocukların ebeveynlerinin mükemmeliyetçi tutum takınmalarıysa çocuklarda kaygıyı arttırmaktadır (Güngör ve Buluş, 2016). Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlere sahip çocuklar daha düşük kaygı yaşamaktadır (Terzi, 2009). Özel gereksinimli çocuklar diğer çocuklara göre daha fazla okul kaygısı yaşamaktadır (Adams, Simpson ve Keen, 2018). Akademik kaynaklı faktörler ise temelde sınav kaygısından kaynaklı olan başarı kaygısıdır (Sondergaard, 2012). Okul kaygısı, akademik kaynaklı faktörlerin içinde değerlendirilmektedir (Sarıçam ve Çetintaş, 2015a). Okulun sosyal ortamından kaynaklı faktörler sosyal beceri yetersizliği, sosyal ilişkilerde yaşanan problemler, akran zorbalığı, fiziksel/sözel şiddete maruz kalma gibi faktörlerdir (Astor, Benbenishty, Zeira ve Vinokur, 2002). Bununla birlikte farklı bir kültürel ortamda eğitim gören çocukların, okul kaygıları artmaktadır (Sarıçam ve Özbey, 2019).

Çocuğun yaşamını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi ve gelişebilmesi için okul kaygılarının incelenmesi, buna bağlı olarak gerekli önlemlerin alınması gerektiğinden bu çalışma, önemli görülmektedir. Bu yüzden bu araştırmada, okul kaygısının belirlenmesi ve bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi dönemdeki çocukların okul kaygılarını inceleyen herhangi bir araştırmaya ulaşılmamıştır. Bu araştırma sonucunda, genel olarak eğitim sistemimize ve okul öncesi eğitimdeki okul kaygısı problemlerine muhtemel çözüm önerileriyle alana katkı sunulması beklenmektedir. Araştırma neticesinde okul kaygısıyla tespit edilen bulgular doğrultusunda alınacak önlemlerle çocukların eğitim sürecindeki kazanımları artırılabilir.

Araştırmanın problem cümlesi “Okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygıları ne düzeydedir ve okul kaygıları ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Buna bağlı olarak oluşturulan alt problemler ise şöyledir:

1. Okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygısı ne düzeydedir?
2. Okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygıları bağımsız değişkenlere (cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okula devam eden kardeş durumu, aile tipi, aile gelir düzeyi, anne-baba çalışma süresi ve anne-baba eğitim durumu) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

## Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, belli bir zamanda var olan bir grubun mevcut durumunun bağımsız değişkenlere göre betimlenmesini ya da bir takım özelliklerinin saptanmasını amaçlar (Karasar, 2015). Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygıları düzeyinin (bağımlı değişken) tespit edilerek bağımsız değişkenlere (cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okula devam eden kardeş durumu, aile tipi, aile gelir düzeyi, anne-baba çalışma süresi, anne-baba eğitim durumu) göre değişimini belirlemek amaçlanmıştır.

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Ergani ilçesinde bulunan MEB'e bağlı resmi bağımsız 4 anaokuluna kayıtlı olan 57-68 aylık çocuklar (N:561) ve bu çocukların öğretmenleri (N:33) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrende yer alan ve okula devam eden 446 çocuk (evrende yer alan 561 çocuktan 115'i okula devam etmemektedir) ve bu çocukların 33 öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenden örneklem seçilirken Basit Seçkisiz Örneklem yöntemi kullanılmıştır. Basit Seçkisiz Örneklem, evrendeki birimlerin hepsinin örnekleme girme ihtimalinin eşit olması durumudur (Fraenkel ve Wallen, 2009). Ölçeklerin uygulanması aşamasında öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapıldıktan sonra ölçeklerle ilgili bilgiler verilerek ölçekleri doldurmaları istenmiştir.

Örnekleme yer alan çocukların (N:446) değişkenlere göre demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların demografik özellikleri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	232	52,0
	Erkek	214	48,0
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	35	7,8
	Bir Kardeş	136	30,6
	İki Kardeş	141	31,6
	Üç ve Üstü Kardeş	134	30,0
Doğum Sırası	İlk	202	45,3
	Ortanca	101	22,6
	Son	143	32,1
Okula Devam Eden Kardeş	Var	267	59,9
	Yok	179	40,1
Aile Tipi	Çekirdek	402	90,1
	Geniş	44	9,9
Aile Gelir Düzeyi	Düşük	73	16,4
	Orta	302	67,7
	Üst	71	15,9



		f (Anne - Baba)	% (Anne - Baba)
Anne - Baba Çalışma Süresi	Çalışmıyor	361 - 54	80,9 - 12,1
	Yarım Gün	33 - 47	7,4 - 10,5
	Tam Gün	52 - 345	11,7 - 77,4
Anne - Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	175 - 84	39,2 - 18,8
	Ortaokul	74 - 57	16,6 - 12,8
	Lise	115 - 150	25,8 - 33,6
	Üniversite	82 - 155	18,4 - 34,8
Toplam		446	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi örneklemede yer alan 446 çocuğun %52’si kız %48’i erkektir. Çocukların %7,8’i tek çocuk iken, bir kardeş, iki kardeş ve üç kardeş ve üzeri olan çocukların sayısı hemen hemen eşittir. Araştırmaya katılan çocukların %45’i ilk çocuk olup %60’nun okula devam eden kardeşi bulunmaktadır. Çocukların %90’ı çekirdek aileden gelmektedir. Çocukların ailelerinin ise %68’i orta gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların %81’nin anneleri çalışmamakta, %77’sinin babaları tam gün çalışmaktadır. Çocukların %39’nun anneleri ilkokul mezunuyken, babaları üniversite mezunu olanların oranı %35’tir. Çocukların demografik bilgilerine ulaşılrken ve bağımsız değişkenler gruplandırılırken (örneğin gelir düzeylerinin düşük-orta-üst olması) anaokuluna kayıt esnasında çocukların velileri tarafından doldurulup imzalanan aday kayıt formları dikkate alınmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak çocuklar ve aileleri hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan “Demografik Bilgi Formu” ve çocukların okul kaygısını belirlemek için, “Okul Kaygısı Ölçeği-Öğretmen Formu” kullanılmıştır.

*Demografik Bilgi Formu*, çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okula devam eden kardeşi olup/olmaması durumu, aile tipi, aile gelir düzeyi, anne çalışma süresi, baba çalışma süresi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi bilgilerini belirlemeye yönelik öğretmenler tarafından çocuğun okul aday kayıt formundaki bilgilerini esas alarak doldurduğu formdur.

*Okul Kaygısı Ölçeği-Öğretmen Formu*, Lyneham, Street, Abbott ve Rapee (2008) tarafından geliştirilen (School Anxiety Scale-Teacher Report) ve Sarıçam ve Çetintaş (2015a) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Kaygısı Ölçeği-Öğretmen Formu”, okul öncesi ve ilkokul çocuklarının okul kaygısını belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek, genel kaygı (9 madde) ve sosyal kaygı (7 madde) olmak üzere toplam iki boyut ve on altı maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan maddeler 0 (Asla), 1 (Bazı Zamanlar), 2 (Sık Sık) ve 3 (Her Zaman) şeklinde puanlanmaktadır. Öğretmen tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı puanlanan bu ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 0 ile 48 arasındadır. Toplam puanın 17 ve üzerinde çıkması okul kaygısı

düzeyinin yüksek olduğunu, genel kaygı alt boyutundaki toplam puanın 10 ve üzerinde çıkması genel kaygı düzeyinin yüksek olduğunu, sosyal kaygı alt boyutundaki toplam puanın 8 ve üzerinde çıkması sosyal kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .93, genel kaygı alt boyutu için .92 ve sosyal kaygı alt boyutu için .90 olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada ise elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .94, genel kaygı alt boyutu ve sosyal kaygı alt boyutu için .91 olarak bulunmuştur. De Vellis'e (2012) göre ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısının 0.7 ile 1.0 arasında olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin, çocukları yaklaşık üç aylık gözlemleri sonucu ortaya çıkan yukarıdaki Cronbach Alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayıları, "Okul Kaygısı Ölçeği"nin bu araştırma için güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Ergani ilçesindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi bağımsız anaokullarında öğrenim gören 57-68 aylık 446 çocuğun öğretmenlerinden elde edilmiştir. Araştırmada Okul Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen veriler SPSS istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken çocukların araştırmada kullanılan ölçeklerden aldıkları puanların düzeyini tespit etmek için örneklem sayısı (N), ölçeklerin genelinden ve alt boyutlarından alınan toplam puanlar (Toplam), en düşük ve en yüksek değerler, ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (S) hesaplanmıştır. Verilerin dağılımının normalliği incelenirken basıklık-çarpıklık katsayısı (Skewness-Kurtosis) değerlerine bakılmıştır. George ve Mallery'e (2010) göre Skewness-Kurtosis değerleri -2 ile +2 arasında olursa verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek veri analizleri için parametrik testler seçilir. Bu araştırmada Skewness-Kurtosis değerleri okul kaygısı için (1,291 ve 1,511) olarak hesaplanmıştır. Veriler analiz edilirken parametrik testler kullanılmıştır.

Örnekleme yer alan çocukların Okul Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile cinsiyet, okula devam eden kardeş durumu ve aile tipi değişkenleri arasındaki ilişkiye bakılırken bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Çocukların Okul Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile kardeş sayısı, doğum sırası, aile gelir düzeyi, anne çalışma süresi, baba çalışma süresi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri arasındaki ilişkiye bakılırken tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

## Veri Toplama Sürecinde Etik İlkeler

Bu araştırma hazırlanırken etik ilkelere dikkat edilmiştir. Atıflar düzenlenirken American Psychological Association (APA) referans alınarak bilimsel kural ve ilkeler gözetilmiştir. Veriler, insandan toplandığı için ilgili kurumlardan bilimsel araştırma ve yayın etiği ile ilgili gerekli izinler alınmıştır. Bu doğrultuda veriler analiz edilerek atıflarla bulgular desteklenmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde, okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygıları düzeyi ve okul kaygılarının değişkenlere göre değişiminin incelenmesi amacıyla toplanan verilerin analizi sonucunda alt problemlere göre elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygısı ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem için okul kaygısı ölçeğinden elde edilen yanıtlar analiz edilmiş ve betimsel istatistikler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul Kaygılarının Betimsel İstatistikleri

Ölçek ve Alt Boyutları	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	Toplam	S
Genel Kaygı	446	0	27	4,10	1830	4,44
Sosyal Kaygı	446	0	21	3,42	1528	3,93
Okul Kaygısı (Toplam)	446	0	48	7,52	3358	7,99

Tablo 2’de görüldüğü gibi genel kaygı alt boyutunun ortalaması 4,10, sosyal kaygı alt boyutunun ortalaması 3,42 ve okul kaygısının ortalaması 7,52’dir. Okul kaygısı ölçeğine göre okul kaygısı ortalamasının 17 ve altında olması durumunda okul kaygısının düşük düzeyde olduğu, genel kaygı alt boyutu ortalamasının 10 ve altında olması durumunda genel kaygının düşük düzeyde olduğu, sosyal kaygı alt boyutunun da 8 ve altında olması durumunda sosyal kaygının düşük olduğu bildirilmiştir. Bu puanlara göre çocukların okul kaygısı yaşadığı ancak bunun düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların genel kaygı ve sosyal kaygı düzeylerinin de düşük olduğu belirlenmiştir.

### Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygıları bağımsız değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme için okul kaygısı ile cinsiyet, okula devam eden kardeş durumu ve aile tipi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.

Analiz sonuçları Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te gösterilmiş ve yorumları yapılmıştır. Okul kaygısı ile kardeş sayısı, doğum sırası, aile gelir düzeyi, anne çalışma süresi, baba çalışma süresi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılırken tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul Kaygılarının Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Genel Kaygı	Kız	232	4,08	4,67	444	-,084	,933
	Erkek	214	4,12	4,19			
Sosyal Kaygı	Kız	232	3,43	4,06	444	,076	,939
	Erkek	214	3,41	3,80			
Okul Kaygısı (Toplam)	Kız	232	7,52	8,36	444	-0,09	,999
	Erkek	214	7,53	7,59			

Tablo 3 incelendiğinde, cinsiyete göre çocukların okul kaygıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ( $p > .05$ ).

Tablo 4. Okul Kaygılarının Okula Devam Eden Kardeş Durumuna Göre Analiz Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Okula Devam Eden Kardeş	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Genel Kaygı	Var	267	4,40	4,53	444	1,773	,077
	Yok	179	3,64	4,29			
Sosyal Kaygı	Var	267	3,80	4,16	444	2,472	,014*
	Yok	179	2,86	3,51			
Okul Kaygısı (Toplam)	Var	267	8,20	8,31	444	2,205	,028*
	Yok	179	6,51	7,40			

\* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların okula devam eden kardeş durumuna göre genel kaygıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken ( $p > .05$ ), sosyal kaygıları ve okul kaygıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ( $p < .05$ ). Okula devam eden kardeşi olan çocukların okul kaygısı ve sosyal kaygı puan ortalamaları ( $\bar{X} = 8,20$  ve  $\bar{X} = 3,80$ ) okula devam eden kardeşi olmayan çocukların okul kaygısı ve sosyal kaygı puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 6,51$  ve  $\bar{X} = 2,86$ ) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Okul Kaygılarının Aile Tipine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Aile Tipi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Genel Kaygı	Çekirdek	402	3,99	4,41	444	-1,590	,113
	Geniş	44	5,11	4,66			
Sosyal Kaygı	Çekirdek	402	3,27	3,83	444	-2,178	,034*
	Geniş	44	4,84	4,61			
Okul Kaygısı (Toplam)	Çekirdek	402	7,26	7,84	444	-2,189	,034*
	Geniş	44	9,95	8,97			

\* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların genel kaygılarının çocukların aile tiplerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Çocukların okul kaygıları ve sosyal kaygılarının ise aile tiplerine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Çekirdek aileden gelen çocukların okul kaygısı ve sosyal kaygı puanları ( $\bar{X}=7,26$  ve  $\bar{X}=3,27$ ) geniş aileden gelen çocukların okul kaygısı ve sosyal kaygı puanlarından ( $\bar{X}=9,95$  ve  $\bar{X}=4,84$ ) düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Okul Kaygılarının Kardeş Sayısına Göre Analiz Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Genel Kaygı	Tek Çocuk	35	4,14	4,45	3/442	2,097	,100
	Bir Kardeş	136	3,34	4,05			
	İki Kardeş	141	4,63	4,60			
	Üç ve Üstü Kardeş	134	4,29	4,60			
Sosyal Kaygı	Tek Çocuk	35	2,40	3,07	3/442	1,770	,152
	Bir Kardeş	136	3,05	3,95			
	İki Kardeş	141	3,73	3,95			
	Üç ve Üstü Kardeş	134	3,73	4,06			
Okul Kaygısı (Toplam)	Tek Çocuk	35	6,54	7,03	3/442	1,768	,148
	Bir Kardeş	136	6,40	7,56			
	İki Kardeş	141	8,37	8,31			
	Üç ve Üstü Kardeş	134	8,03	8,24			

Tablo 6 incelendiğinde, çocukların okul kaygısı ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar ile çocukların kardeş sayıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ( $p>.05$ ).

Tablo 7. Okul Kaygılarının Doğum Sırasına Göre Analiz Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Doğum Sırası	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Genel Kaygı	İlk	202	3,34	3,98	2/443	5,448	,005*	İlk-Ortanca; İlk-Son
	Ortanca	101	4,71	4,69				
	Son	143	4,74	4,74				
Sosyal Kaygı	İlk	202	2,68	3,36	2/443	6,684	,001*	İlk-Ortanca; İlk-Son
	Ortanca	101	3,95	4,29				
	Son	143	4,09	4,27				
Okul Kaygısı (Toplam)	İlk	202	6,03	6,92	2/443	6,625	,001*	İlk-Ortanca; İlk-Son
	Ortanca	101	8,66	8,59				
	Son	143	8,83	8,64				

\* $p<.05$

Tablo 7 incelendiğinde, çocukların okul kaygıları, genel kaygıları ve sosyal kaygılarının çocukların doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu gözlenmiştir ( $p<.05$ ). Ortaya çıkan bu farklılığın ilk çocuk ile ortanca ve son çocuk arasında olduğu görülmektedir. İlk çocukların okul kaygısı puanları ( $\bar{X}=6,03$ ) ortanca ve son çocuk olanların puanlarına ( $\bar{X}=8,66$  ve  $\bar{X}=8,59$ ) göre düşüktür. İlk çocukların okul kaygısı, genel kaygı ve sosyal kaygı puanlarının, ortanca ve son çocuk olanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Okul Kaygılarının Aile Gelir Düzeyine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Aile Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Genel Kaygı	Düşük	73	5,76	4,91	2/443	13,494	,000*	Düşük-Orta;
	Orta	302	4,18	4,45				
	Üst	71	2,04	2,88				
Sosyal Kaygı	Düşük	73	5,21	4,56	2/443	18,348	,000*	Düşük-Üst;
	Orta	302	3,47	3,87				
	Üst	71	1,39	2,27				
Okul Kaygısı (Toplam)	Düşük	73	10,98	8,92	2/443	17,342	,000*	Orta-Üst
	Orta	302	7,65	7,96				
	Üst	71	3,43	4,75				

\*p&lt;.05

Tablo 8 incelendiğinde, çocukların okul kaygıları, genel kaygıları ve sosyal kaygılarının çocukların aile gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Ortaya çıkan bu farklılık düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar ile orta gelirli ve üst gelirli ailelerden gelen çocuklar arasında, orta gelirli ailelerden gelen çocuklar ile üst gelirli ailelerden gelen çocuklar arasında görülmektedir. Üst gelir grubundan gelen çocukların okul kaygı puanları ( $\bar{X}=3,43$ ) orta gelir grubundan gelen çocukların puanlarından ( $\bar{X}=7,65$ ) düşük, orta gelir grubundan gelen çocukların okul kaygısı puanları düşük gelir grubundan gelen çocukların okul kaygısı puanlarından ( $\bar{X}=10,98$ ) düşüktür. Bu bağlamda ailenin gelir düzeyi arttıkça çocukların okul kaygı düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

Tablo 9. Okul Kaygılarının Annelerin Çalışma Süresine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Anne Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Genel Kaygı	Çalışmıyor	361	4,21	4,58	2/443	,760	,468	Tam Gün-Çalışmıyor;
	Yarım Gün	33	3,90	3,75				
	Tam Gün	52	3,42	3,82				
Sosyal Kaygı	Çalışmıyor	361	3,54	4,03	2/443	3,122	,045*	Tam Gün-Yarım Gün
	Yarım Gün	33	4,09	3,52				
	Tam Gün	52	2,21	3,24				
Okul Kaygısı (Toplam)	Çalışmıyor	361	7,75	8,27	2/443	1,670	,189	
	Yarım Gün	33	8,00	6,68				
	Tam Gün	52	5,63	6,47				

\*p&lt;.05

Tablo 9 incelendiğinde, çocukların okul kaygıları ve genel kaygıları çocukların annelerinin çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Ancak çocukların sosyal kaygılarının çocukların annelerinin çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Ortaya çıkan bu farklılık annesi tam gün çalışan çocuklar ile annesi yarım gün çalışan ve çalışmayan çocuklar arasında görülmektedir. Annesi tam gün çalışan çocukların sosyal kaygı puanları ( $\bar{X}=2,21$ ), annesi yarım gün çalışan çocukların puanlarından ( $\bar{X}=4,09$ ) ve çalışmayan çocukların puanlarından ( $\bar{X}=3,54$ ) düşük olduğu belirlenmiştir. Annesi tam gün çalışan

çocukların sosyal kaygı düzeyinin, annesi yarım gün çalışan ve çalışmayan çocuklara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10. Okul Kaygılarının Babaların Çalışma Süresine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Baba Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Genel Kaygı	Çalışmıyor	54	5,22	3,82	2/443	1,972	,140	Çalışmıyor-Tam Gün;
	Yarım Gün	47	3,82	3,12				
	Tam Gün	345	3,96	4,67				
Sosyal Kaygı	Çalışmıyor	54	5,46	3,74	2/443	9,138	,000*	Çalışmıyor-Yarım Gün
	Yarım Gün	47	2,55	2,47				
	Tam Gün	345	3,22	4,03				
Okul Kaygısı (Toplam)	Çalışmıyor	54	10,68	6,97	2/443	5,087	,007*	
	Yarım Gün	47	6,38	5,09				
	Tam Gün	345	7,19	8,36				

\*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde, çocukların genel kaygıları çocukların babalarının çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Ancak çocukların okul kaygıları ve sosyal kaygılarının çocukların babalarının çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Ortaya çıkan bu farklılık babası çalışmayan çocuklar ile babası tam gün ve yarım gün çalışan çocuklar arasında görülmektedir. Babası çalışmayan çocukların okul kaygısı ve sosyal kaygı puanları ( $\bar{X}=10,68$  ve  $\bar{X}=5,46$ ), babası tam gün çalışan çocukların puanlarından ( $\bar{X}=7,19$  ve  $\bar{X}=3,22$ ) ve yarım gün çalışan çocukların puanlarından ( $\bar{X}=6,38$  ve  $\bar{X}=2,55$ ) yüksektir. Babası yarım gün ve tam gün çalışan çocukların okul kaygısı düzeyi ise babası çalışmayan çocuklara göre daha düşüktür.

Tablo 11. Okul Kaygılarının Annelerin Eğitim Durumuna Göre Analiz Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Genel Kaygı	İlkokul	175	4,75	4,50	3/442	6,231	,000*	İlkokul-Lise;
	Ortaokul	74	5,20	4,89				
	Lise	115	3,12	4,31				
	Üniversite	82	3,09	3,59				
Sosyal Kaygı	İlkokul	175	4,28	4,14	3/442	8,730	,000*	Ortaokul-Lise;
	Ortaokul	74	4,18	4,10				
	Lise	115	2,41	3,56				
	Üniversite	82	2,32	3,23				
Okul Kaygısı (Toplam)	İlkokul	175	9,03	8,20	3/442	8,204	,000*	Ortaokul-Üniversite
	Ortaokul	74	9,39	8,63				
	Lise	115	5,53	7,62				
	Üniversite	82	5,42	6,30				

\*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde, çocukların okul kaygıları, genel kaygıları ve sosyal kaygıları çocukların annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Ortaya çıkan bu farklılık annesi ilkököl mezunu çocuklar ile annesi lise ve üniversite mezunu çocuklar

arasında, annesi ortaokul mezunu çocuklar ile annesi lise ve üniversite mezunu çocuklar arasındadır. Annesi ilkokul mezunu olan çocukların okul kaygısı puanları ( $\bar{X}=9,03$ ), annesi lise ve üniversite mezunu olan çocukların okul kaygısı puanlarından ( $\bar{X}=5,53$  ve  $\bar{X}=5,42$ ) yüksektir. Bununla birlikte annesi ortaokul mezunu olan çocukların okul kaygısı puanları ( $\bar{X}=9,39$ ), annesi lise ve üniversite mezunu olan çocukların okul kaygısı puanlarından ( $\bar{X}=5,53$  ve  $\bar{X}=5,42$ ) yüksektir. Buna göre annesi üniversite ve lise mezunu olan çocukların okul kaygısı düzeyinin annesi ortaokul ve ilkokul mezunu olan çocuklara göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Okul Kaygılarının Baba Eğitim Durumuna Göre Analiz Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Genel Kaygı	İlkokul	84	5,91	4,90	3/442	7,035	,000*	
	Ortaokul	57	4,26	4,64				
	Lise	150	3,93	4,51				
	Üniversite	155	3,22	3,74				
Sosyal Kaygı	İlkokul	84	5,45	4,24	3/442	11,946	,000*	İlkokul- Lise; İlkokul- Üniversite
	Ortaokul	57	3,77	4,67				
	Lise	150	3,20	3,60				
	Üniversite	155	2,41	3,35				
Okul Kaygısı (Toplam)	İlkokul	84	11,4	8,72	3/442	10,123	,000*	
	Ortaokul	57	8,03	8,92				
	Lise	150	7,14	7,76				
	Üniversite	155	5,63	6,68				

\*p&lt;.05

Tablo 12 incelendiğinde, çocukların okul kaygıları, genel kaygıları ve sosyal kaygıları çocukların babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Ortaya çıkan bu farklılık, babası ilkokul mezunu olan çocuklar ile babası lise ve üniversite mezunu olan çocuklar arasındadır. Babası ilkokul mezunu olan çocukların okul kaygısı puanları ( $\bar{X}=11,36$ ), babası lise ve üniversite mezunu olan çocukların okul kaygısı puanlarından ( $\bar{X}=7,14$  ve  $\bar{X}=6,68$ ) yüksektir. Buna göre babası üniversite ve lise mezunu olan çocukların okul kaygısının, babası ilkokul mezunu olan çocuklara göre daha düşük olduğu söylenebilir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde, okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygıları düzeyi ve okul kaygılarının değişkenlere göre değişiminin analiz edilmesiyle ulaşılan bulguların tartışılmasına, sonuçlarına ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde 57-68 aylık anaokulu çocuklarının okul kaygısının düzeyi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların okul kaygısı yaşamakla beraber bunun düşük



düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların yine düşük düzeyde genel kaygı ve sosyal kaygı yaşadıkları da belirlenmiştir.

Çocukların düşük düzeyli okul kaygısı yaşamaları, okul ortamında kaygıyı tetikleyebilecek faktörlerin izole edildiğini, okula uyum sürecinin başarıyla atlatıldığını, ebeveyn ve öğretmenlerin tutumlarının yapıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dunn (1969), okula uyum sürecini başarıyla geçiren çocukların okul kaygılarının düşük kaldığını belirlemiştir. Sarıçam ve Özbey (2019), kültürel farklılıktan dolayı uyum konusunda problem yaşaması muhtemel olan mülteci çocukların, okul kaygılarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Adams, Simpson ve Keen (2018), uyum konusunda problem yaşaması muhtemel olan özel gereksinimli çocukların yüksek düzeyli okul kaygısı yaşadıklarını tespit etmiştir. Sarıçam ve Çetintaş (2015b), demokratik tutum takınan ebeveynlerin çocuklarının düşük düzeyde okul kaygısı yaşadıklarını belirtmiştir.

Okul kaygısını tetikleyebilecek faktörlerin izole edil(e)memesi durumunda çocuklarda okul kaygısı belirtileri görülmeye başlanacaktır. Bu durumda öğretmenlerin çocukları gözlemlemesi gerekmektedir. Akranlarıyla ve öğretmenleriyle iletişime girmekten kaçınan ve sık sık fiziksel rahatsızlıklarla ilgili şikayetlerde bulunan çocukların yüksek düzeyli okul kaygısı yaşadığı düşünülebilir. Jastrowski-Mano (2017), okul kaygısı yüksek olan çocukların ağrı şikayetleri yaşadığını belirlemiştir.

### **Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar**

Araştırmanın ikinci alt probleminde okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygılarının bağımız değişkenlere göre analizlerine dair yapılan tartışma ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Çocukların okul kaygısının cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, kız ve erkek çocukların okul kaygısının benzer olduğu belirlenmiştir. Çocukların cinsiyetlerine göre okul kaygısının değişiklik göstermediği bulgusu, öğretmenlerin çocuklara yönelik tutumlarında cinsiyet eşitliği duyarlılığına sahip oldukları söylenebilir. Yağan-Güder ve Güler-Yıldız (2016), yetişkinlerin çocuklara yönelik kalıp yargılarının çocukların tutum ve tercihlerini etkilediğini belirtmiştir. Zahn-Waxler ve Polanichka (2004) ve Çebi (2017), kalıp yargılarla hareket eden ebeveynlerin kız veya erkek çocukları daha fazla baskıladığı, dolayısıyla kızların veya erkeklerin kaygılarının farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir.

Çocukların okul kaygısının okula devam eden kardeş durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği, okula devam eden kardeşi olmayan çocukların okula devam eden kardeşi olan çocuklara göre okul kaygısının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Okula devam kardeşi olan çocukların aile ortamında okul ile ilgili olumsuz sosyal öğrenmeler gerçekleştirdiklerini ve okula dair

algılarının daha sağlıksız olduğu söylenebilir. Olumsuz deneyimlerin çocukların okula önyargıyla yaklaşmasına ve bu durumun da çocuklardaki okul kaygısını arttırdığı söylenebilir. Greendorfer (2002) ve Blake, Bird ve Gerlach (2007), çocukların okul deneyimi olan kardeşlerinden edindikleri sosyal öğrenmelerin onların okula uyum sürecinde güvengen davranışlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Beck ve Beck (2011), kardeş sahibi olan çocukların okula dair algılarının kardeşlerinin okul algısından etkilendiğini belirtmişlerdir.

Çocukların okul kaygısının aile tipi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği, çekirdek aileden gelen çocukların geniş aileden gelen çocuklara göre, okul kaygısının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Geniş aileden gelen çocukların okul kaygılarının ve sosyal kaygılarının daha yüksek olması, ebeveynler ile diğer aile büyükleri arasında çocuk yetiştirme konusunda farklı tutumlar sergilemelerinden kaynaklı olabilir. Farklı tutumlara maruz kalan çocuklarda davranışlarının sonuçlarıyla ilgili doğru veya yanlış kavramı net bir şekilde oluşamayacağından dolayı çocuklarda gerginlik oluşabilecektir. Çocuklarda oluşacak gerginlik okul kaygılarının artmasına neden olabilir. Oktay (2000) ve Şehirli (2007), geniş aileden gelen çocukların ebeveynlerinin diğer aile büyükleriyle çocuk yetiştirme konusunda farklı tutumlar takındıklarını ve bu durumun da çocuklarda davranış edinimini zorlaştırarak kaygılarını arttırdığını belirlemiştir.

Çocukların okul kaygısının kardeş sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, tek çocuk, bir kardeş, iki kardeş, üç ve üstü kardeşi olan çocukların okul kaygısının benzer olduğu belirlenmiştir. Çocukların kardeş sayılarıyla okul kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmaması, ebeveynlerin çocuklarıyla olan tutum ve iletişimlerinin farklılık göstermediği, bu durumun da çocuklarda kaygıya neden olacak kardeş kıskançlığı veya ayrılık kaygısı oluşturmadığı söylenebilir. Bu sonucun aksine alanyazında bazı araştırmalarda kardeş sayısının kaygı durumunu etkilediğine ilişkin bulgularda mevcuttur. Örneğin Alisinanoğlu ve Ulutaş (2000), Göger (2018), Maureen ve Maureen (2004) ve Terzi (2009), çocukların kardeş sayılarının onlarda kaygı gibi problemler oluşturabileceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Nazlıoğlu (2019), çocukların yaşadığı ayrılık kaygısıyla kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Çocukların okul kaygısının doğum sırası değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği, ilk çocukların ortanca ve son çocuklara göre okul kaygısının daha düşük olduğu belirlenmiştir. İlk çocukların okul kaygısının ortanca ve son çocuklara göre daha düşük olması, ebeveynlerin sosyo-ekonomik anlamda ilk çocuğa daha fazla pay ve zaman ayırdığını akla getirmektedir. Doğum sırasının yükselmesi, ebeveynlerin çocuğa ayırdığı maddi ve manevi payı düşürebileceğinden dolayı bu durumun, çocuklarda kaygı gibi problemler oluşturabileceği söylenebilir. Bu sonucu destekler nitelikte Gülay-Ogelman ve Ertan-Sarıkaya (2014), Pekdoğan (2016) ve Tatlı (2014),

ebeveynlerin çocukla ilgilendiği sürenin ve çocuğun ihtiyaçlarına harcanan paranın çocukların kaygılarını etkilediğini belirtmişlerdir.

Çocukların okul kaygısının aile gelir düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği, üst gelir grubundan gelen çocukların orta gelir grubundan gelen çocuklara göre; orta gelir grubundan gelen çocukların düşük gelir grubundan gelen çocuklara göre okul kaygısının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durumda çocuğun mensup olduğu ailenin gelir düzeyi arttıkça ebeveynlerin yaşadığı maddi refahın onların tutum ve davranışlarına yansıdığı söylenebilir. Maddi refahın artmasının ebeveynlerin üzerindeki geçim stresini azaltacağı dolayısıyla ebeveynlerin tutumlarının otoriterlik ya da serbest bırakıcı tutumdan uzaklaşarak demokratik tutuma yaklaşacağı, bu durumun da çocuklardaki kaygı düzeyini azaltacağı yorumu yapılabilir. Bu sonuca benzer olarak Gülay-Ogelman ve Çiftçi-Topaloğlu (2014) ve Lavigueur, Tremblay ve Saucier (1995) ebeveynlerin gelir düzeyleriyle stres gibi olumsuz duyguları arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerin yaşadığı stres gibi olumsuz duygularla çocuklarındaki kaygı düzeyleri arasında ilişki olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000; Güngör, 2009; Küçüködük, 2015). Ayrıca bu sonuca ilişkin yüksek gelir grubuna sahip ailelerin daha fazla aile katılımına zaman ayırabileceği ve bu durumun da çocukta “değerliyim” hissini oluşturarak okul kaygısını azaltacağı söylenebilir. Yaşar-Ekici (2013) de bu konuda, ebeveynlerin aile katılımlarıyla çocuklarındaki kaygı arasında ilişki olduğunu belirtmiştir.

Çocukların okul kaygısının anne çalışma süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, annesi tam gün çalışan, yarım gün çalışan ve annesi çalışmayan çocukların okul kaygısının benzer olduğu belirlenmiştir. Ayrıca annesi tam gün çalışan çocukların annesi yarım gün çalışan ve annesi çalışmayan çocuklara göre sosyal kaygısının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tam gün çalışan annelerin, eğitim seviyesinin daha yüksek olacağı değerlendirildiğinde; çocuklarına ayırdığı kısıtlı zamanda daha bilinçli bir şekilde çocuğuyla ilgilendiği, annesi tam gün çalışan çocukların güvenli bağlanma stiline sahip olduğu ve çocuğun annesi dışındaki sosyal çevresiyle daha fazla deneyim yaşadığı söylenebilir. Bu durumlar, çocuklardaki kaygı seviyesinin düşmesine neden olabilir. Yaşar-Ekici (2013), çevresiyle daha fazla iletişime geçen çocukların sosyal kaygılarının daha düşük olduğunu; Dağlar (2016) ise tam gün çalışan annelerin güvenli bağlanma stiline sahip olduklarını belirtmiştir. Eğitim seviyesi yüksek olan annelerin çocuklarıyla daha sağlıklı ilişkiler içinde olduğunu belirten çalışmalar (Köyceğiz, 2017; Nazlıoğlu, 2019; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009) bulunmaktadır.

Çocukların okul kaygısının baba çalışma süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği, babası tam gün ve yarım gün çalışan çocukların babası çalışmayan çocuklara göre okul kaygısının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çalışmayan babaların stres düzeyinin artacağı, eşyle

sorunlar yaşayacağı ve tutumlarında mükemmeliyetçiliğe kaymalar olacağı düşünüldüğünde; bu durumun çocuktaki okul kaygısı gibi problemleri arttıracakları söylenebilir. Bu sonucu destekler nitelikte Cook ve Kearney (2014) ve Güngör (2009), babası çalışmayan çocukların kaygılarının daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Stres düzeyi yüksek olan babaların demokratik tutumlardan uzaklaştığını, bu durumda çocuklardaki kaygı gibi problemleri arttırdığı bilinmektedir (Güngör ve Buluş, 2016; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Şehirli, 2007; Terzi, 2009). Ayrıca işsizliğin eşler arasında sorunlar oluşturarak aile içi huzursuzluğu arttıracakları, bu durumda çocuklardaki kaygı gibi problemleri arttırdığı da bilinmektedir (Çetin, 2019; Özbey, 2009; Spinrad ve ark., 2007).

Çocukların okul kaygısının anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği, annesi üniversite ve lise mezunu olan çocukların annesi ortaokul ve ilkokul mezunu olan çocuklara göre okul kaygısının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarla daha sağlıklı iletişim kurdukları, daha empatik davrandıkları, daha sağlıklı tutum takındıkları ve bu durumda çocuklardaki ayrılık kaygısını azaltarak okul kaygılarını düşürdüğü söylenebilir. Annelerin eğitim seviyesi arttıkça çocuklarına karşı olan iletişim ve tutumlarının geliştiğini belirten çalışmalar (Köyceğiz, 2017; Nazlıoğlu, 2019; Tatlı, 2014) bulunmaktadır. Azkeskin, Güven, Güral ve Sezer (2013) ve Sarıçam ve Çetintaş (2015b), iletişim ve tutumu gelişen annelerin çocuklarında kaygı seviyesinin düştüğünü belirtmektedirler. Ayrıca Bellibaş, Büküşoğlu ve Eremiş (2005) ve Eremiş ve ark., (2009), iletişim ve tutumu gelişen annelerin çocuklarında ayrılık kaygısının azaldığını ve bununla çocuklardaki kaygıyı azalttığını belirtmişlerdir.

Çocukların okul kaygısının baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği, babası üniversite ve lise mezunu olan çocukların babası ilkokul mezunu olan çocuklara göre okul kaygısını daha düşük olduğu belirlenmiştir. Babaların eğitim düzeylerinin yükselmesi babaların aile katılımlarında daha çok yer almasını sağlayacağından bu durumun çocuklardaki okul kaygısı seviyesini düşüreceği söylenebilir. Yaşar-Ekici (2013), ebeveynlerin aile katılımında bulunma durumlarının çocukların kaygılarıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Eğitim düzeyi artan babanın, çocuğuyla daha sağlıklı iletişim kuracağı bu durumda çocuktaki kaygıyı azaltacağı söylenebilir. Köyceğiz (2017), babanın eğitim düzeyinin artmasıyla çocuklarıyla daha iyi iletişim kurduklarını belirtmiştir. Esbjörn, Caspersen, Sømhovd, Breinholst ve Reinholdt-Dunne (2014) ve Sarıçam ve Çetintaş (2015b), ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimleri, tutumları ile çocukların kaygıları arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu sonuca ilişkin babaların eğitim düzeyinin yükselmesiyle tutumlarında aşırı müdahalecilikten ve korumacılıktan uzaklaşarak çocuklarının özerkliğini daha çok destekleyeceği ve bu durumun da çocuktaki kaygıyı düşüreceği söylenebilir. Greco ve Morris (2002), babanın eğitim düzeyinin artmasıyla çocuklarının özerkliklerini daha çok

desteklediklerini belirtmişlerdir. Babaların eğitim düzeyinin artmasıyla aşırı koruyucu tutumdan uzaklaşarak demokratik tutum sergileyeceğini belirten çalışmalar (Sarı, 2007; Stroh, 1990; Wolk ve ark., 2016) bulunmaktadır. Möller, Majdandžić ve Bögels (2015), ebeveynlerin tutumları ile çocukların özerklikleri arasında ilişki olduğunu bildirmektedir.

## Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alınarak uygulayıcılar için geliştirilen önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- Çocuklardaki okul kaygısını daha da azaltmak için okul kaygısını azaltmaya yönelik programlar ve etkinlikler düzenlenebilir.
- Okula devam eden kardeşi olmayan çocukların ebeveynlerinin okul ile ilgili olumlu örnekleri çocuğa sunmaları gerekmektedir. Bunu yaparken de çocuklarını okula devam eden akraba çocuklarıyla, komşu çocuklarıyla veya arkadaşlarının çocuklarıyla aynı ortamda deneyim fırsatı sunarak sosyal etkileşimlerde bulunmalarını sağlayabilirler.
- Geniş aileden gelen çocukların ebeveynlerine ve diğer aile büyüklerine çocuk eğitimiyle ilgili ortak tutumda hareket etmenin önemiyle ilgili seminerler verilebilir.
- Ortanca ve son çocukların ağabeylerinden ya da ablalarından okul ile ilgili olumsuz örneklere şahit olmamaları için ortanca ve son çocukların ağabeylerine ya da ablalarına kardeşlerine örnek olma ve onlara olumsuz davranış yansıtılmayla ilgili eğitimler verilebilir. Bunun yanında ortanca ve son çocukların abi ya da ablalarıyla daha kaliteli zaman geçirmeleri ebeveynleri/öğretmenleri tarafından sağlanabilir.
- Çalışmayan babalara iş bulma sürecinde okul rehberlik servislerinde psikosoyal destek verilebilir ve İşkur gibi kurumlara yönlendirme yapılabilir. Okul ortamında özellikle babaların katılımı sağlanarak aile katılımlı etkinlikleri yapılabilir.
- Düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynlere okul rehberlik servisinde çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili ve kaygı konularında aile seminerleri verilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alınarak araştırmacılar için geliştirilen önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- Bu araştırma, Diyarbakır ili Ergani ilçesinde bulunan MEB'e bağlı resmi anaokullarında öğrenim gören 57-68 aylık 446 çocuk ile yürütülmüştür. Farklı il veya ilçelerde daha yüksek örneklem sayısı ile çalışma tekrar edilebilir.
- Araştırma okul öncesi çağındaki çocuklar için daha geniş yaş aralığında ve ilkokul gibi diğer öğretim kademelerinde yapılabilir. Özel gereksinimli çocuklara yönelikte araştırma yapılabilir.

- Çocukların okul kaygısını etkileyebilecek başka değişkenler (ebeveynlerin yaşı, çocukların özel gereksinimli kardeşe sahip olup olmaması, okula devam eden kardeşin öğretim kademesi, parçalanmış aile tipi vb.) ile çalışma tekrarlanabilir.
- Okul kaygısının akademik becerilere veya okul başarısına etkisi incelenebilir.
- Çocukların okul kaygısının tespiti için nitel veya nicel yöntemler kullanılan karma araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adams, D., Simpson, K. & Keen, D. (2018). School-related anxiety symptomatology in a community sample of primary-school-aged children on the autism spectrum. *Journal of school psychology, 70*, 64-73. doi: 10.1016/j.jsp.2018.07.003
- Akgün, A. Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(20), 283-299. 12 Ocak 2020 tarihinde <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000068076/5000063140.pdf?> adresinden erişildi.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi, 145*, 15-19. 19 Ekim 2019 tarihinde [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/145/alisinanoglu.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/alisinanoglu.htm) adresinden erişildi.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 28*(128), 65-71. 13 Ekim 2019 tarihinde <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/5135/1217> adresinden erişildi.
- Antony, M. M. & Swinson, R. P. (2000). *The shyness and social anxiety workbook: Proven techniques for overcoming your fears*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education and Behavior, 29*(6), 716-736. doi: 10.1177/109019802237940
- Austin, V. L. & Sciarra, D. T. (2010). *Children and adolescents with emotional and behavioral disorders*. UK: Pearson.
- Azkeskin, K., Güven, G., Güral, M., & Sezer, T. (2013). Parenting styles: parents with 5-6 year old children. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 3*(1), 74-82. 10 Ocak 2020 tarihinde <https://avesis.marmara.edu.tr/yayin/56c597bd-86f8-4b55-8439-83a9ea0eb14d/parenting-styles-parents-with-5-6-year-old-children> adresinden erişildi.
- Beck, A. T. ve Emery, G. (2006). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler*. (Çev. V. Öztürk). İstanbul: Litera Yayıncılık. (Eserin orijinali 2005'te yayımlandı).
- Beck, J. S. & Beck, A. T. (2011). *Cognitive therapy: Basics and beyond* (Second Edition). New York: Guilford Press.

- Bellibaş, E., Büküşoğlu, N. ve Eremiş, S. (2005). Ayrılma anksiyetesi bozukluğu tanılı bir grup çocukta mizaç özellikleri. *Ege Tıp Dergisi*, 44(1), 39-44. 23 Aralık 2019 tarihinde <http://static.dergipark.org.tr/article-download/09c0/f53b/40be/imp-JA79GT34VK-0.pdf> adresinden erişildi.
- Berksun, E. (2003). *Anksiyete ve anksiyete bozuklukları*. İstanbul: Turgut Yayıncılık.
- Blake, S., Bird, J., & Gerlach, L. (2007). *Promoting emotional and social development in schools*. India: Sage Publications.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü* (5. baskı). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Cole, M. & Cole, S. (2001). *The development of children*. US: Worth Publishers.
- Cook, L. C. & Kearney, C. A. (2014). Parent perfectionism and psychopathology symptoms and child perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 70, 1-6. doi: 10.1016/j.paid.2014.06.020
- Craske, M. G. & Glover, D. (2000). *Anxiety disorders*. In d. glover, *women's health: A behavioral medicine approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Çebi, Ş. (2017). *60-72 aylık çocukların davranış sorunlarını ve kendilik algılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 476017)
- Çetin, B. (2019). *Geniş ve çekirdek ailede yaşayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve davranış sorunları açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 543574)
- Dağlar, K. (2016). *Okul öncesi çocuklarda anksiyete belirtileri ile annelerinin bağlanma biçimleri ve ayrılık anksiyeteleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 425054)
- De Vellis, R.F. (2012). *Scale development: Theory applications* (3rd edn). Thousand Oaks, California: Sage.
- Dick-Niederhauser, A. & Silverman, W. K. (2006). Separation anxiety disorder. Fisher, J. E. & O'Donohue, W.T. (Eds.), *Practitioner's guide to evidence-based psychotherapy* (pp. 627-633). Boston MA: Springer
- DSM-V (2014). *Amerikan psikiyatri birliği (APA) tanı ölçütleri başvuru el kitabı* (Çev. E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Dunn, J. A. (1969). *The investigation of children's school anxiety: A theory, procedure, and results*. Presented in Symposium at Western Psychological Association Meeting. Vancouver, British Columbia.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 265502)
- Edwards, S. L., Rapee, R. M., Kennedy, S. J., & Spence, S. H. (2010). The assessment of anxiety symptoms in preschool-aged children: the revised preschool anxiety scale. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(3), 400-409. doi: 10.1080/15374411003691701

- Egger, H. L., Costello, J. E., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807. doi: 10.1097/01.chi.00000468 65.56865.79.
- Ereymiş, S., Bellibaş, E., Özbaran, B., Büküşoğlu, N. D., Altıntoprak, E., Bildik, T. ve Çetin, S. K. (2009). Ayrılma anksiyetesi bozukluğu olan okul öncesi yaş grubu çocukların annelerinin mizaç özellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(1), 14-21. 9 Kasım 2019 tarihinde <http://www.turkpsikiyatri.com/c20s1/14-21.pdf> adresinden erişildi.
- Esbjørn, B. H., Caspersen, I. D., Sømhovd, M. J., Breinholst, S. & Reinholdt-Dunne, M. L. (2014). Exploring the contribution of parental perceptions to childhood anxiety. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 2(3), 115-123. 5 Şubat 2020 tarihinde [https://exeley.mpstechnologies.com/exeley/journals/sj\\_child\\_adolescent\\_psychiatry\\_psychology/2/3/pdf/10.21307\\_sjcapp-2014-016.pdf](https://exeley.mpstechnologies.com/exeley/journals/sj_child_adolescent_psychiatry_psychology/2/3/pdf/10.21307_sjcapp-2014-016.pdf) adresinden erişildi.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, M.E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Foxman, P. (2004). *The worried child: Recognizing anxiety in children and helping them heal*. Alameda, CA: Hunter House Inc.
- Furmark, T. (2000). *Social phobia. From epidemiology to brain function*. Doctoral Dissertation, Acta University, Uppsala. 2 Aralık 2019 tarihinde [https://www.researchgate.net/publication/34766201Social\\_Phobia\\_From\\_Epidemiology\\_to\\_Brain\\_Function](https://www.researchgate.net/publication/34766201Social_Phobia_From_Epidemiology_to_Brain_Function) adresinden erişildi.
- George, D. & Mallery, P. (2010). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Greco, L. A. & Morris, T. L. (2002). Paternal child-rearing style and child social anxiety: Investigation of child perceptions and actual father behavior. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(4), 259-267. doi: 10.1023/A: 1020779000183
- Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., Denton, C. A. & Taylor, P. (2013). Anxiety and inattention as predictors of achievement in early elementary school children. *Anxiety, Stress & Coping*, 26(4), 391-410. doi:10.1080/10615806.2012.691969
- Gülay-Ogelman, H. ve Çiftçi-Topaloğlu, Z. (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(1). 241-271. 24 Ekim 2019 tarihinde [https://www.researchgate.net/publication/299500783\\_45\\_Yas\\_Cocuklar\\_inin\\_Sosyal\\_Yetkinlik\\_Saldirganlik\\_Kaygi\\_Duzeyleri\\_ile\\_AnneBabalarinin\\_Ebeveyn\\_Ozyet\\_erligi\\_Arasindaki\\_Iliskilerin\\_Incelenmesi](https://www.researchgate.net/publication/299500783_45_Yas_Cocuklar_inin_Sosyal_Yetkinlik_Saldirganlik_Kaygi_Duzeyleri_ile_AnneBabalarinin_Ebeveyn_Ozyet_erligi_Arasindaki_Iliskilerin_Incelenmesi) adresinden erişildi.
- Gülay-Ogelman, H. ve Erten-Sarıkaya, H. (2014). 5-6 yaş çocukların sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri ile kardeş değişkenleri arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış Dergisi*, 41. 29 Ekim 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/%20download/article-file/383825> adresinden erişildi.
- Göger, G. (2018). *Ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 519954)



- Greendorfer, S. L. (2002). Socialization process and sport behavior. Horn, T. (Ed.). *Advances in sport psychology* (2nd ed.), (pp. 377-401). Champaign, IL: Human Kinetics. doi: 10.1123/jsep.31.4.444
- Gümüş, H. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal beceri ve okula yönelik öfke düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 399373)
- Güngör, H. (2009). *Ebeveyn ve öğretmen mükemmeliyetçiliğinin 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının algılanan kaygı düzeyini öngörmedeki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 239591)
- Güngör, H. ve Buluş, M. (2016). Ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının algılanan kaygı düzeyini öngörmedeki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 147-159. 15 Aralık 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399398> adresinden erişildi.
- Hammen, C., Shih, J., Altman, T., & Brennan, P. A. (2003). Interpersonal impairment and the prediction of depressive symptoms in adolescent children of depressed and nondepressed mothers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(5), 571-577. doi: 10.1097/01.CHI.0000046829.95464.E5
- Hanie, E. H. & Stanard, R. P. (2009). Students with anxiety: the role of the professional school counselor. *Georgia School Counselors Association Journal*, 16(1), 49-55. 21 Aralık 2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ871914.pdf> adresinden erişildi.
- Hirshfeld-Becker, D. R. & Biederman, J. (2002). Rationale and principles for early intervention with young children at risk for anxiety disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(3), 161-172. doi: 10.1023/A:1019687531040
- Jastrowski-Mano, K. E. (2017). School anxiety in children and adolescents with chronic pain. *Pain Research and Management*, 2017, 1-9. doi: 10.1155 / 2017/8328174
- Jones, J. D., Lebowitz, E. R., Marin, C. E., & Stark, K. D. (2015). Family accommodation mediates the association between anxiety symptoms in mothers and children. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 27(1), 41-51. doi: 10.2989/17280583.2015.1007866
- Karancı, A., Gençöz, F. ve Bozo, Ö. (2011). *Psikolojik sağlığımızı nasıl koruruz? II yetişkinlik ve yaşlılık* (2. Baskı). Ankara: ODTÜ Yayıncılık
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler ve teknikler* (26. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kearney, C. A., Cook, L. C., & Chapman, G. (2007). School stress and school refusal behavior. In G. Fink (Ed.), *Encyclopedia of stress* (2nd edition, pp. 422-425). San Diego, CA: Academic Press. doi: 10.25669/00t5-gdtu
- Kırkıncıoğlu, M. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Khan, K. A., Tran, S. T., Jastrowski-Mano, K. E., Simpson, P. M., Cao, Y., & Hainsworth, K. R. (2015). Predicting multiple facets of school functioning in pediatric chronic pain. *Clinical Journal of Pain*, 31(10), 867-875. doi: 10.1097/AJP.0000000000000181.

- Köknel, Ö. (2000). *Bireysel ve toplumsal şiddet* (2. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köyceğiz, M. (2017). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ve çatışma eğilimleri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 461532)
- Kutlu, O. ve Bozkurt, M. C. (2003). *Okulda ve sınavlarda adım adım başarı*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Küçüködük, C. (2015). *3-5 Yaş arasında ve anaokuluna giden çocuk annelerinin ayrılma kaygısı ve bağlanma biçimleri ile çocuğun davranışları ve ayrılma kaygısı arasındaki ilişki: Bilişsel esnekliğin aracı rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 399648)
- Ladwig R. J. & Khan K. A. (2007). School health. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 12(3), 210-212. doi: 10.1111/j.1744-6155.2007.00114.x.
- Laurin, J. C., Joussemet, M., Tremblay, R. E. & Boivin, M. (2015). Early forms of controlling parenting and the development of childhood anxiety. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3279-3292. doi: 10.1007/s10826-015-0131-9
- Lavigne, S., Tremblay, R. E., & Saucier, J. F. (1995). Interactional processes in families with disruptive boys: Patterns of direct and indirect influence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(3), 359-378.
- Layne, A. E., Bernstein, G. A. & March, J. S. (2006). Teacher awareness of anxiety symptoms in children. *Child Psychiatry and Human Development*, 36(4), 383-392. doi: 10.1007/s10578-006-00096
- Le Gall, A. (2016). *Anksiyete ve kaygı* (3. Baskı) (Çev. İ. Yerguz). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Lincoln, T. M. (2003). *Cognitive behavioural treatment of social phobia*. Doctoral dissertation, Ph. D. thesis. Christoph Dornier Foundation for Clinical Psychology, Institute Marburg. 2 Aralık 2019 tarihinde <https://core.ac.uk/download/pdf/144302283.pdf> adresinden erişildi.
- Lynham, H. L., Street, A. K. Abbott, M. J., & Rapee, R. M. (2008). Psychometric properties of the school anxiety scale-teacher report (SAS-TR). *Journal of Anxiety Disorders*, 22. 292-300. doi: 10.1016/j.janxdis.2007.02.001
- Martínez-Montegudo, M. C., Inglés, C. J., Trianes, M. V., & García-Fernández, J. M. (2011). Profiles of school anxiety: differences in social climate and peer violence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1023-1042. 3 Kasım 2019 tarihinde [https://www.researchgate.net/publication/287594666\\_Profiles\\_of\\_school\\_anxiety\\_Differences\\_in\\_social\\_climate\\_and\\_peer\\_violence](https://www.researchgate.net/publication/287594666_Profiles_of_school_anxiety_Differences_in_social_climate_and_peer_violence) adresinden erişildi.
- Maureen, O. H. & Maureen, S. (2004.) *Early years child care education: Key issues*. Elsevier Limited. United Kingdom. London
- Mayer, D. P. (2008). *Overcoming school anxiety: how to help your child deal with separation, tests, homework, bullies, math phobia, and other worries*. New York, USA: Amacom.

- McDermott, P. A., Leigh, N. M. & Perry, M. A. (2002). Development and validation of the preschool learning behaviors scale. *Psychology in the Schools*, 39(4), 353-365. doi: 10.1002/pits.10036
- MEB (2013). *Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programı*. Ankara
- Merikangas, K. R., He, J. P., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., Benjet, C., Georgiades, K., & Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in US adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication–Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980-989. doi: 10.1016/j.jaac.2010.05.017
- Millnar, E. & Walsh, M. (2000). *Mental health matters in primary care*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Möller, E. L., Majdandžić, M., & Bögels, S. M. (2015). Parental anxiety, parenting behavior, and infant anxiety: Differential associations for fathers and mothers. *Journal of Child and Family Studies*, 24(9), 2626-2637. doi: 10.1007/s10826-014-0065-7
- Nazlıoğlu, A. G. (2019). *Çocuğun ayrılık kaygısı ile annelerinin kaygı düzeyleri ve ebeveynlik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. 8 Kasım 2019 tarihinde <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/8876/10284904.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişildi.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. (2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 227837)
- 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. 19 Nisan 2020 tarihinde [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/ozbey\\_alisinan\\_oglu.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/ozbey_alisinan_oglu.pdf) adresinden erişildi.
- Öztürk, A. (2004). *Sosyal kaygıya ilişkin kendini sunma modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 145180)
- Öztürk, M.O. ve Uluşahin, N. A. (2018). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları* (15. Baskı). Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Pekdoğan, S. (2016). Hikaye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 305-318. doi: 10.15390/EB.2016.4618
- Sarıçam, H. ve Çetintaş, K. (2015a). Okul kaygısı ölçeği-öğretmen formunu türkçeye uyarlama: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 4(2), 41-50. 22 Ekim 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/314254> adresinden erişildi.
- Sarıçam, H. ve Çetintaş, K. (2015b). Çocuklarda okul kaygısı üzerinde ebeveyn tutumlarının açıklayıcı rolü. *13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 1154-1157. doi: 10.13140/RG.2.1.4121.4320

- Sarıçam, H. & Özbey, A. (2019). School anxiety and presenteeism in refugee children in Turkey. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 9(2), 067–079. doi: 10.18844/gjgc.v9i2.4427
- Seven, S. (2011). *Çocuk ruh sağlığı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Somers, J. M., Goldner, E. M., Waraich, P., & Hsu, L. (2006). Prevalence and incidence studies of anxiety disorders: a systematic review of the literature. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 51(2), 100-113. doi: 10.1177/070674370605100206
- Sondergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 355-372. doi: 10.1080/01425692.2012.662824
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Gaertner, B., Popp, T., Smith, C. L., Kupfer, A., Greving, K., Liew, J., & Hofer, C. (2007). Relations of maternal socialization and toddlers' effortful control to children's adjustment and social competence. *Developmental Psychology*, 43(5), 1170. doi: 10.1037/0012-1649.43.5.1170
- Stroh, L. K. (1990). Corporate mobility: Factors distinguishing better adjusted from lesswell adjusted children and adolescents. *Child Study Journal*, 20(1), 19-33. 6 Şubat 2020 tarihinde <https://psycnet.apa.org/record/1990-25033-001> adresinden erişildi.
- Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 207058)
- Şentürk, B. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 258064)
- Şimşek, H. (2011). *Sosyal beceriler grup rehberliği programının sosyal kaygı düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 296492)
- Tatlı, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 377714)
- Terzi, E. E. (2009). *Anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 227827)
- Thomas, S. P. (2010). A novel approach to decreasing bullying. *Issues in Mental Health Nursing*, 31(9), 551. doi: 10.3109/01612840.2010.506353
- Tosun-Sümer, E. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin sosyal kaygıları ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 226868)

- Uzun, Ç. (2013). *Anne-babası boşanmış ve boşanmamış çocuklarda depresyon ve sosyal becerilerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 358157)
- Wolk, C. B., Caporino, N. E., McQuarrie, S., Settapani, C. A., Podell, J. L., Crawley, S., Beidas, R. S., & Kendall, P. C. (2016). Parental Attitudes, Beliefs, and Understanding of Anxiety (PABUA): Development and psychometric properties of a measure. *Journal of Anxiety Disorders*, 39, 71-78. doi: 10.1016/j.janxdis.2016.03.001
- Yağan-Güder, S. ve Güler-Yıldız, T. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 424-446. doi: 10.16986/HUJE.2016016429
- Yaşar-Ekici, F. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 349957)
- Yorgancı, Z. (2006). *Öğrenme güçlüğü görülen çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 189185)
- Zahn-Waxler, C. & Polonichka, N. (2004). All things interpersonal socialization and female aggression. M. Putallaz & K. L. Bierman (Eds.), *Aggression, antisocial behavior and violence among girls* (s. 48-71). New York: The Guilford Press



# STEM etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünmesine etkisi

The effect of STEM activities on creative thinking of preschool students

Sinem Güldemir <sup>1</sup>, Sinan Çınar <sup>2</sup>

## Makale Geçmişi

Geliş : 4 Ağustos 2020

Düzeltilme : 15 Nisan 2021

Kabul : 16 Mayıs 2021

## Makale Türü

Araştırma Makalesi

## Article History

Received : 4 August 2020

Revised : 15 April 2021

Accepted : 16 May 2021

## Article Type

Research Article

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimi 5-6 yaş grubu öğrencilerine yönelik mühendislik tasarımı dayalı STEM etkinlikleri geliştirmek ve bu STEM etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünmesine etkisini tespit etmektir. Araştırmada yöntem yarı deneysel desen benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 5-6 yaş grubu sınıflarında öğrenim gören deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada 6 STEM etkinliği geliştirilmiş, her bir etkinlik toplam 8 haftalık süreçte uygulanmıştır. Araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Form A ve B ve saha notları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, STEM etkinliklerinin okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeyleri; orijinallik, akıcılık, zenginleştirme, başlıkların soyutluluğu ve erken kapamaya direnç boyutlarında anlamlı derecede arttırdığı saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** STEM Rehber Materyali, Mühendislik Tasarım Süreci, Yaratıcı Düşünme

**Abstract:** The aim of this study is to develop STEM activities based on engineering design for preschool education 5-6 age group students and to determine the effect of these STEM activities on students' creative thinking. In the research, the method is adopted semi-experimental pattern. The study group of the research consists of 60 students in the 5-6 age group, the experimental group and the control group. In the study, 6 STEM activities were developed, and each activity was applied in a total of 8 weeks. In the research, Torrance Creative Thinking Test Figural Forms A and B and field notes were used as data collection tools. According to the findings, the creativity levels of children of 5-6 years of preschool age in STEM activities; It was determined that it significantly increased the originality, fluency, enrichment, abstraction of the heads and resistance to early closure.

**Keywords:** STEM Guide Material, Engineering Design Process, Creativity Thinking

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202152295

\*Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden üretilmiştir.

<sup>1</sup>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği sinem\_guldemir15@erdogan.edu.tr,ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-0020-1238>

<sup>2</sup>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, [sinan.cinar@erdogan.edu.tr](mailto:sinan.cinar@erdogan.edu.tr),

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5208-8986>

## SUMMARY

### Introduction

Creativity is an inherent feature in children. The talent that we call creativity is the adaptive and motivating element of change, innovation in children. It is also a skill used to analyze and interpret the problems that daily life poses to us. Today, it is accepted as an important goal to develop the creativity of individuals starting from childhood in order to solve various problem situations in the environment, which is getting more and more complicated (The Ministry of National Education [MoNE] 2013). The child should be given the opportunity to perceive, observe and evaluate their environment. The most important factor to reveal and develop this ability is pre-school education level (MoNE, 2019). Preschool education is the period when children gain the most speed in their development areas. Creativity is particularly emphasized in the preschool curriculum. It is known that preschool education offers environments that offer stimulating educational environments, direct children to research and positively affect their creativity (Atay, 2009). Çalışandemir and Bayhan (2011) stated that preschoolers develop their thinking system by offering them a rich stimulating environment and learning environments doing. In this context, teachers should be obliged to develop creativity regularly with a contemporary education approach in preschool education. For this reason, innovative education approaches are considered important starting from preschool period (Oğuzkan, Demiral ve Tür, 2001). In this context, the STEM approach is outstanding. The STEM approach is aimed at removing the content boundaries of the information and addressing the problems in a holistic interdisciplinary perspective and creating alternative solutions to the problems. When the preschool education program implemented in our country in the context of STEM approach is examined, it is seen that the objectives of the MoNE 2013 Pre-School education program are almost the same. As a result of the studies and researches carried out by the Ministry of National Education, it was emphasized that the STEM approach is suitable for preschool education and contributes to the development of the dimension of creativity. Despite the positive results obtained from these studies, it can be said that the studies on the effect of STEM approach on children in preschool education are limited. The aim of this study is to reveal the effect of STEM activities developed on the creativity levels of preschool children.

### Method

In this study, in order to reveal the effects of STEM approach-based activities on the creativity of preschool students, a pre-test-post-test semi-experimental pattern with quantitative research methods was used in the study. The sample group consisted of a total of 60 students and 4 preschool teachers, including the experimental group and the control group studying in the 5-6 age group classes. Torrance Creative Thinking Figural Test A and B Form was used as data collection tool.

## Results

In STEM activities, students analyze daily life problems, find solutions specific to the problem and form the prototype of the solutions they find with simple materials, creativity and creativity sub-dimensions; Fluency, originality, enrichment, abstraction in the titles, resistance to early closure results significantly increased. It has been determined that there is a decrease between the pre-test creativity total score and sub-evaluation dimensions point averages and post-test creativity total score and the sub-evaluation dimensions score averages in the students who are practicing traditionally.

## Discussion and Conclusion

When the total creativity scores of the experimental group and the control group were examined after the implementation of STEM activities; It is seen that there is a significant difference in favor of the children in the experimental group. It was observed that the students in the experimental group increased significantly compared to the total creativity scores of the children in the control group. Yıldırım (2014) examined the effect of creative problem-solving activities in which children produce various solution suggestions on the creativity of preschool children and concluded that there was an increase in the mean score of children in the experimental group, while the creativity total score in the control group decreased slightly. When the fluency scores of the experimental group and the control group were examined before and after the STEM activities; It is seen that the fluency scores of the experimental group increased significantly compared to the fluency scores of the children in the control group. Akdağ and Güneş (2017) stated in their study that after the STEM activities, students' creativity increased, their skills of using time improved and they produced many solutions (fluency) in a short time. When the originality scores of the experimental group and the control group were examined before and after the STEM activities; It is seen that the originality scores of the experimental group increased significantly compared to the originality scores of the children in the control group. İnce, Mısır, Küpeli ve Fırat (2018) concluded that, after the implementation of STEM activities, children in the intervention group produced more original ideas than children in the comparison group. When the enrichment scores of the experimental group and the control group were examined before and after the STEM activities; It is observed that enrichment scores of the experimental group increased significantly compared to the enrichment scores of the children in the control group. Özçelik and Akgündüz (2017) concluded that students can redesign the activities performed with different perspectives in different ways and with different materials. When the abstraction scores of the titles belonging to the experimental group and the control group were examined before and after the STEM activities; It is seen that the abstraction scores of the experimental group titles significantly increased compared to the abstraction scores of the children in the control group. Yıldırım (2014) concluded that this situation, which is given by children by identifying them with the situations in problem solving activities, increases the abstraction point averages of the titles. When the early closure resistance scores of the experimental group and the control group were examined before and after the STEM activities; In the experimental group, the early closure resistance scores increased significantly compared to the early closure resistance scores of the children in the control group.



## GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi şüphesiz yaşamı kolaylaştırırken sosyal hayatı çok daha karmaşık hale getirmekte, birey açısından akıl yürütmesi ve yaratıcı fikirler üretmesi gereken yeni sorunlar doğurmaktadır. Günümüzde eğitimin işlevlerinden biri öğrencilere yaşam için gerekli olan becerileri kazandırmaktır. Bu becerilerin kazandırılması ancak öğrencilerin var olan yeteneklerini kullanabilmelerini sağlayacak ve bu yeteneklerini geliştirecek şekilde düzenlenen öğrenme ortamlarıyla mümkün olmaktadır. Bu bağlamda temel eğitim, özellikle okulöncesi eğitimi bireyin yaşamında karşı karşıya kaldığı problemlere yaratıcı çözümler veya durumlara yaratıcı fikirler üretmesi açısından oldukça önemlidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Yaratıcılık, çocuklarda doğuştan var olan bir özelliktir ve her çocuk yaratıcı olma yeteneğine sahiptir. Yaratıcılık olarak nitelendirdiğimiz yetenek, çocuklarda değişimin, yeniliğin, uyarlayıcı, güdümlenici ögesidir. Aynı zamanda günlük hayatın önümüze çıkardığı sorunları çözümlenmek, yorumlamak için kullanılan bir yetenektir. Torrance (1965) yaratıcılığı, geliştirdiği yaratıcı düşünme testini temel alarak, sorunlara karşı duyarlı olma, çözüm olanakları geliştirme, test etme daha sonra da verileri paylaşma olarak tanımlar. Cropley (2001) yaratıcılığın, farklı bağlantılar kurma ya da alışılmadık çözümler bulmayla ilgili olduğunu ifade eder. Aslan (2001) yaratıcılığın, kendine özgü bir problem çözme sürecini kapsayan, bireyin zekâ unsurlarını alışılmadık ve üretime dönük kullandığı bilişsel bir yetenek olduğunu belirtir. Tanımlardan yaratıcılık performansının, problemi fark etmeyi, farklı düşünmeyi ve çözüm geliştirmeyi gerektirdiği, özellikle de problemi fark edebilmenin son derece önemli olduğu anlaşılmaktadır (Çakır, Yalçın ve Yalçın, 2019). O halde var olması gereken eğitim ortamı öğrencilerin rahat hissedebilecekleri, bir problem veya sorun olduğunda onu anlayabilecekleri, çözüm yollarını deneyebilecek fırsat bulabilecekleri şekilde düzenlendiğinde öğrencilerin potansiyellerini ortaya koymaları çok daha kolaylaşacaktır (Özerbaş, 2011).

Yaratıcı düşünmenin gelişiminin hayatın ilk yıllarında, bireyin erken çocukluk evresinde başladığı bilinmektedir (Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997). Okulöncesi dönemde çocuklar oyuncak askerleri için kale, bebekleri için evler veya yataklar, hayvanları için barınaklar veya arabaları için garaj inşa etmekte ve çeşitli araç ve materyalleri kendi amaçları doğrultusunda kullanarak bir şeyler tasarlamaktadır (Roberts, 2003). Bu dönemdeki çocukların tasarım uygulamalarına karşı bu doğal meraklarından dolayı okulda veya okul dışında oynadığı oyunların birçoğunun tasarım aktivitesi özelliği taşıdığı görülmektedir. Fortus ve diğerleri (2004) çocukların oyunlarını incelediği çalışmalarında, öğrencilerin tasarıma dayalı oyunlara ilgilerinin çok fazla olduğunu ve bu oyunların

STEM yaklaşımının bileşenlerinden biri olan mühendislik alanının birçok özelliğini taşıdığını belirtmektedir. Benzer olarak Atik (2019) yaptığı çalışmada, tasarıma dayalı aktivitelerin okul öncesi çocukların günlük aktivitelerine oldukça yakın olduğunu belirtmektedir. Wendel (2008) çocukların bu doğal meraklarından dolayı, tasarım ve inşa etmenin, deney ve araştırma yapmaya göre çocukların doğasına daha uygun olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca çocuklar bu dönemde hem kavramsal öğrenme kapasitesine hem de muhakeme ve akıl yürütme için gerekli olan temel süreç becerilerine sahiptir (National Council for Teacher Education [NRC], 2012). Çocuklar tasarlayacakları modeller için gerekli malzemeleri, yapısal (Bu çitin yüksekliği atı içerde tutmak için yeterli midir?), güç (Duvar çatının ağırlığına dayanabilecek mi?) ve denge (Devirmeden kaleyi nasıl ayakta tutabilirim?) gibi fonksiyonları göz önüne alarak seçer ve farklı şekillerde onları birleştirir. Aynı zamanda çocuklar modellerinin ayakta kalması, sallanması veya yıkılmasının malzemelerin özelliklerine, etki eden kuvvete ve modelin şekline bağlı olduğunu da farkındadırlar (Hoisington and Winokur, 2015). Çocuklar bu tür tasarıma dayalı eğitsel oyunlarda yaşadıkları deneyimler ve yaptıkları gözlemler sayesinde bilim ile mühendisliği birleştirir, kendilerinin oluşturdukları bilgiler ve yaptıkları açıklamalar ile etraflarındaki fiziksel dünyayı anlamaya ve açıklamaya çalışır. Yaptıkları bu açıklamalar genellikle bilimsel olarak (uzun bina yapmak için uzun blokları kullanmamız gerekir) doğru olmamasına rağmen merak ve deneyimin sürekliliği sayesinde fen ile mühendisliği birleştirme anlayışını geliştirir (Hoisington and Winokur, 2015). Bu tasarım etkinlikleri çocuklara sadece fen, matematiksel düşünme ve mühendislik (STEM) alanlarında anlamlı tecrübeler sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda çocukların motor becerilerini ve yaratıcı becerilerini geliştirmekte ve gerçek bir mühendisliğin iskeletini (temelini) oluşturmaktadır (Zan ve Geiken, 2010; Clements ve Sarama, 2016; Gilliam vd., 2017; Kanter, 2010).

Bu bağlamda okul öncesi eğitimde çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmek için probleme yönelik mühendislik tasarım uygulamaları akıllıca bir yol olarak görülebilir. Araştırmacılar mühendislik tasarımına dayalı STEM eğitimindeki çocukların araştırarak, problem çözerek, sorular sorarak öğrenen birer araştırmacı olarak doğduğunu savunur (TUSİAD, 2017; Balat ve Günşen, 2017; Uğraş 2017; Polat ve Bardak, 2019; Çakır, Yalçın ve Yalçın, 2019). Atman ve arkadaşları (2008) herhangi bir mühendislik tasarım sürecinin kullanıldığı bir sınıfta öğrenciler bir sorunun birden fazla yolla temsil edilebileceğini ve sorunun birden fazla yolla çözülebileceğini ve bu yolların test edilerek en etkili çözüm için sürecin bir döngü halinde tekrar edilebileceğini öğrendiklerini belirtmektedir. Ceylan (2014) STEM eğitime yönelik hazırlanan öğretim tasarımlarının öğrencilerin yaratıcılık alanlarını üst seviyelerde geliştirdiğini ifade etmiştir. Fox and Schirrmacher, (2014) ise eğitimin ve yaşamın temelini oluşturan okul öncesi yıllarında yaratıcılığın desteklenmesinin büyük önem taşıdığını, Çocuk Eğitimi Uluslararası Derneği'nin vurguladığı

toplumda karşılaşılan günlük hayat problemlerini çözebilecek yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi hedefinin mühendislik tasarımının yer aldığı öğrenme ortamları sayesinde kazandırabileceğini ifade etmektedir.

STEM eğitimi çerçevesinde mühendislik tasarımı, STEM eğitim yaklaşımı için gerçek yaşam bağlamı sağlayarak anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesine imkân tanıyan ve fen, matematik eğitimi bağlamında diğer STEM disiplinlerinin entegrasyonunu sağlayan pedagojik bir araçtır (Billiar, Hubelbank, Oliva and Camesano, 2014; Felix, Bandstra and Strosnider, 2010). Billiar ve diğerleri (2014) göre tasarım sürecinin problem-çözme doğasından ve disiplinlerin birbirine bütünleştirme becerisinden dolayı STEM ders etkinlik geliştirmede içerik ve çatı sağlaması bakımından mantıklı bir yol olarak görülmektedir. Bers and ve Postmore (2005) göre ise mühendislik tasarım sürecinin öğretmenlere STEM etkinlikleri geliştirmede bir mekanizma sağlarken aynı zamanda sınıfta mühendislik tasarım öğretiminde onların güven ve beceri kazanmasına yardım eder. Mühendislik tasarım sürecinin yer aldığı STEM etkinliklerinde bireyler bir ürün tasarlamakla birlikte problemi anlayıp çözmeye çalışmakta, birden fazla çözüm önerisi sunmakta, problemi içselleştirdiği için beklenmedik zorluk ve problemler ile başa çıkması konusunda yetkinlik kazandırmakta ve olası çözüm önerilerini sunarken yaratıcılıklarını kullanmaktadır (Fortus ve diğerleri, 2004; Doppelt, vd., 2008; Mentzer, 2011; Hacıoğlu, Yamak ve Kavak, 2016).

Alan yazın incelendiğinde okulöncesinde STEM eğitimi çerçevesinde mühendislik tasarıma dayalı çeşitli proje ve programlar yer almakta ve bu programlarda mühendislik tasarım yöntemleri kullanılarak çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Örnek olarak; Engineering for Kids [EFK] projesi bu projelerden biridir. Çocukları doğuştan mühendis olarak gören bu proje, 4-14 yaş aralığındaki çocukların problem çözme yetisine olumlu yönde etki etmeyi ve mühendisliği hem eğlenceli hem yaparak yaşayarak öğretmeyi amaçlamaktadır. (Engineering For Kids [EFK], 2018). Bu projede “*Sor, Düşün, Tasarla, Yap, Test Et, Geliştir*” basamaklarının yer aldığı döngüsel bir MTS modeli kullanılmaktadır. Diğer bir MTS modeli ise okulöncesi öğretmenlerine yönelik geliştirilen Cultivating Young Scientists [CYS] programında kullanılan ve Engage-Explorer-Reflect [EER] “Girme-Keşfetme-Yansıtma” aşamalarından oluşan MTS modelidir. EER-MTS modeli 3, 4 ve 5 yaş öğrencilerin yer aldığı ana okul sınıflarda uygulamaktadır (Chalufour, Hoisington and Worth, 2004).

Yaygın olarak kullanılan okulöncesi mühendislik tasarım modellerinden biri de Engineering Design Process [EDP] modelidir. Bu model Amerika’da mühendislik eğitimini okul programına dâhil eden

Massachusetts Eğitim Departmanı (Massachusetts Department of Education-MDOE, 2006) tarafından geliştirilen “Mühendislik Temeldir (Engineering is Elementary- EİE)” proje kapsamındaki 3-5 yaş grubu çocuklar için “Engineering for Wee Kids” ve 5-6 yaş grubu çocuklar için “Engineering for Kindergarten Kids” programlarında kullanılan bir MTS modelidir. Bu programlarda öğrencilerin mühendislik bilgi ve becerilerini geliştirmek için kullanılan EDP-MTS modeli diğer modeller gibi problem ve sorunları ile keşfetme adımıyla başlayıp, uygun kriterleri seç, tasarla ve yarat adımı ile devam edip kriterlere göre test et ve geliştirme adımıyla sona ermektedir (Engineering is Elementary [EİE], 2018).



Şekil 2. EDP-MTS Modeli (MDOE, 2006)

Ayrıca EDP-MTS modeli NASA Eğitim merkezi tarafından EİE programı çerçevesinde okul öncesi eğitim kademelerine yönelik “STEM Lesson From Space” programı altında STEM derslerinde kullanılmaktadır (National Aeronautics and Space Administration [NASA], 2018). Ayrıca bu çalışmada EDP-MTS yöntemi okul öncesi STEM etkinlikleri oluşturmada bir tasarım yöntemi olarak benimsenmiştir.

Görüldüğü gibi STEM bağlamında yaratıcı bir girişim olan mühendislik tasarım süreci okulöncesi eğitimde birçok modelle tanımlanmaktadır. Bu modellerde problemin tanımlaması, olası çözümlerin ortaya çıkarılması, çözümlerin analiz edilmesi, test edilmesi, değerlendirilmesi ve gerekiyorsa çözümün yenilenmesi, fikirlerin sunumu, iletişim gibi benzer adımlar bulunmaktadır (Brunsell, 2012).

## Problem durumu

Günümüzde iyice karmaşıklaşan çevredeki çeşitli problem durumlarının çözülebilmesi açısından, bireylerin yaratıcılık becerilerinin çocukluktan başlayarak geliştirilmesi öğrenmenin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Öncü, 2003; Davaslıgil, 1994). Türkiye İş adamları Derneği [TÜSİAD] (2017) tarafından yayımlanan “STEM ve Geleceğin Meslekleri” isimli rapora göre toplumun ve endüstrinin her işin üstesinden gelebilen, hayal gücü yüksek, yaratıcı ve geleceğe önemli katkı sağlayacak bireylere bağımlılığın her geçen gün artmaktadır. Diğer taraftan özellikle okul öncesi dönemde çocuklar tasarıma dayalı oyunlara oldukça meraklıdırlar ve yaptıkları tasarımlarla bilim ve mühendisliği birleştirirler. Araştırmalar (Atik, 2019; Yıldırım ve Türk, 2017; Alan, 2020; Fox ve Schirmacher, 2014, MEB STEM Eğitim Raporu; 2016) eğitimin ve yaşamın temelini oluşturan okul öncesi yıllarında yaratıcılığın desteklenmesinin büyük önem taşıdığını, toplumda karşılaşılan günlük hayat problemlerini çözebilecek yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi hedefinin STEM yaklaşımının yer aldığı öğrenme ortamları sayesinde kazandırılabilceğini belirtmektedir. Örnek olarak; Siew, Amir ve Chong (2015) ile Çakır, Yalçın ve Yalçın (2019) STEM yaklaşımının okul öncesi eğitimde yaratıcılığın gelişimini olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bir başka çalışmada ise Eroğlu ve Bektaş (2016) tasarıma dayalı STEM etkinlikleri sayesinde okulöncesi öğrencilerinin STEM mesleklerine ilgilerinin artmasının yanında 21. yüzyıl becerilerinden olan yaratıcılık, üretkenlik ve sorumluluk bilincini geliştirmede etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Ülkemizde de özellikle son yıllarda STEM bağlamında okulöncesi eğitim programları incelendiğinde ise 2013 yılından beri okulöncesi eğitim programlarına mühendislik tasarım uygulamalarının doğrudan entegre edilmediği, fakat Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2019) tarafından yayımlanan tasarıma dayalı STEM etkinliklerinin yer aldığı Okulöncesi Etkinlik Havuzu web sitesi ve Kazanım Merkezli STEM Uygulamaları isimli rehber kaynak etkinlikler ile okulöncesi sınıflarda mühendislik tasarım çalışmalarının desteklendiği görülmektedir. Bunlarla birlikte çocuklarda küçük yaşta STEM meslek farkındalığı oluşturmak için “Küçük Mühendisler-Evin Küçük Mühendisleri” ve “Bal arıları projesi-kız mühendisler” gibi projeler de MEB desteğiyle yürütülmektedir.

Bu bağlamda ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi dönemin önemi, gerekliliği bununla birlikte okul öncesi dönemde STEM yaklaşımının ve STEM etkinliklerinin önemi ve gerekliliği, okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitim uygulamaları hakkındaki düşünceleri, okul öncesi eğitimde STEM ve sanatın STEM disiplinleri ile bütünleştirilmesine dayanan STEM eğitimi uygulamalarının yapıldığı ortaya çıkmaktadır (Alan, 2020; Atik, 2019; Aktürk ve Demircan, 2017; Balat ve Günşen, 2017; Çakır, Yalçın ve Yalçın, 2019; Polat ve Bardak, 2019; Tank ve diğerleri,

2018; Tippett ve Milford, 2017; Uğraş, 2017). Yapılan çalışmalardan elde edilen olumlu çıktılara rağmen STEM eğitimin okulöncesi eğitime entegre edilerek çocuklar üzerinde etkisini yaratıcı düşünme gibi farklı açılardan inceleyen çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Özellikle mühendislik tasarım yönteminin okulöncesine entegrasyonuna yönelik gerçekleştirilen çalışmalar, erken yaştaki çocukların mühendislik tasarım sürecini öğrenmesine ve onların yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine yönelik öneriler sunulmasını sağlayabilir. Bu bağlamda çalışmanın amacı geliştirilen mühendislik tasarıma dayalı STEM etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünmesine etkisini belirlemektir.

## YÖNTEM

### Desen

Bu çalışmada mühendislik tasarıma dayalı STEM etkinliklerinin okulöncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünmesine etkisini belirlemek için nicel araştırma desenlerinden biri olan kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan araştırma desenleri şeklinde tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Yarı deneysel desenin amacı ile deneysel desenin amacı hemen hemen aynıdır. Aralarındaki farklılık, yarı deneysel desende, kontrol ve deney gruplarının rastgele olmayıp belirli kriterlere göre seçilmesidir (Ekiz, 2003; Karasar, 2006).

Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz döneminde Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir resmi ilkokulun anasınıfında 5-6 yaş grubu sınıflarında görev yapan 4 okul öncesi öğretmen ve onların öğrencileri (N=60) oluşturmaktadır. Bu çalışmada, deney ve kontrol grubunun seçiminde rastgele atama yapılmamış, okul öncesi öğretmenlerinin STEM etkinliklerini sınıflarında uygulamaya gönüllü olması, okul idarecilerinin STEM etkinliklerini uygulamaya izin vermesi, öğrencilere Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel Form A ve Form B testlerinin uygulanmamış olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerinin birbirine yakın olması aranan özelliklerdendir. Araştırmada kullanılan desende, deney grupları üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken ise, tasarıma dayalı STEM ders etkinlikleridir. Çalışma grubuna ait özellikler Tablo 1’de ayrıntılı bir biçimde verilmiştir. Ayrıca okulöncesi okulda araştırma yapmak için Rize Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli olan izinler alınmıştır.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait özellikler

Çalışma Grupları	Öğretmenin Kodu	Öğretmenin Mesleki Tecrübesi	STEM Eğitim Deneyimi	Okullar	Yaş Grubu	Örneklem Grubu
Deney Grubu	Aslı	3 yıl	Yok	X İlköğretim okulu	5-6	17(8kız,9 erkek)
	Fatma	15 yıl	Yok	X İlköğretim okulu	5-6	13(5kız,8 erkek)
	Canan	5 yıl	Yok	X İlköğretim okulu	5-6	20(9kız,11erkek)
Kontrol Grubu	Bahar	7 yıl	Yok	X İlköğretim okulu	5-6	10 (7 kız, 3 erkek)

Tablo 1' de görüldüğü hem deney grubu hem de kontrol grubu kadın öğretmenlerden oluşmakta ve öğretmenler STEM eğitimi almamıştır. Ayrıca okulöncesi sınıf mevcutları az olduğundan deney ve kontrol grupları 2'şer sınıftan oluşmakta ve toplam 60 çocuk ve 4 okul öncesi öğretmen örneklem grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubunun, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların bilişsel ve psiko-motor beceriler hakkında verdikleri genel bilgiler doğrultusunda gelişim özellikleri bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin verdikleri bu bilgiyi Tablo 3'deki deney ve kontrol grup öğrencilerin yaratıcılık ön test değerlerinin birbirine yakın (deney grubunun ön test değeri 43,13 ve kontrol grubunun ön test değeri 42,50) olması da desteklemektedir.

### Veri Toplama Araçları ve Analizleri

Alanda uzman kişilerden alınan bilgilere ve incelenen çalışmalara göre (Atay, 2009; Yıldırım, 2014; Ülger, 2014) erken çocukluk evresinde yaratıcı düşünme imgeleme başlayıp çizimle devam etmektedir. Diğer taraftan okul öncesi dönemde öğrencilerin okuma yazma bilmedikleri için ve öğrencilerin resimleme yoluyla daha kolay ve rahat biçimde yanıt vereceği sonucuna varılarak Çalışmada veri toplamak amacıyla Aslan (2001) tarafında Türkçeye adapte edilen Torrance Yaratıcı Düşünme Testi [TYDT] Şekilsel A ve B formları kullanılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi şekilsel A ve B formları 3'er bölümden oluşmaktadır. A formu; resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizimler faaliyetlerinden oluşmaktadır. B formu ise; resim oluşturma, resim tamamlama ve doğrular faaliyetlerinden oluşmaktadır. Çalışmada TYDT A formu ön test olarak ve B formu son test olarak uygulanmıştır.

Aslan (2001), TYDT'nin Türkçe versiyonunu oluşturmak için okul öncesinden üniversiteye kadar birçok yaş gruplarından veri toplayarak testin dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerliliğini sağlamaya çalışmıştır. Testin orijinal ve Türkçe çeviri formundan elde edilen puanlar pearson-moment çarpım korelasyon katsayısı formülü ile hesaplanmış ve  $p < .01$  seviyesinde anlamlı bulunmuştur. İç tutarlık

metodu uygulanarak güvenilirlik çalışmaları yapılmış, İç tutarlık katsayısı 0,71 olarak tespit edilmiş ve testin tüm yaş grupları için güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Geçerlilik çalışmaları kapsamında ise testin şekilsel yaratıcılık bölümü için madde ayırt ediciliği analizlerinde her yaş gruplarındaki denek sayıları aynı olmak üzere ilişkisiz grup t-testi sonucuna göre  $p > .01$  düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre TYDT Şekilsel A-B Türkçe formu şekilsel yaratıcılık testlerinin beklenen yaratıcı düşünce boyutlarını ölçtüğü kararına varılmıştır.

Bu çalışmada TYDT'nin tüm yaş düzeyinde Aslan (2001) tarafından güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapıldığı için araştırmacılar tarafından tekrar bir çalışma yapılmamıştır. Fakat testlerin puanlanması için birinci araştırmacı, Aslan yönetiminde "Torrance yaratıcı düşünme testleri puanlama eğitimi" almıştır. Ayrıca birinci araştırmacı, ilk ölçüme (A formu) ve son ölçüme (B formu) ait testleri 3 hafta sonra tekrar puanlayarak güvenilirlik kat sayılarını 0.91 ve 0.89 olarak bulmuştur. Veri toplama aracının bu kadar ayrıntılı biçimde anlatılması makalenin kolay okunabilirliğini ve anlaşılabilirliğini azaltıyor. Bu nedenle özetlenmesi gerektiğini düşünüyorum.

Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel Testi A ve B formunun analizi için puanlama kılavuzu rehber alınmıştır. Puanlama kılavuzuna göre Torrance Yaratıcı Düşünce Testi A ve B formu; norm dayanıklı ölçüler ve kriter dayanıklı ölçüler (yaratıcı kuvvetler listesi) bakımından analiz edilmiştir. Norm dayanıklı ölçüler; Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme, Erken Kapamaya Direnç olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Kriter dayanıklı ölçüler (yaratıcı kuvvetler listesi); Duygusal Dışavurum, Hikâyeyi İfade Edebilme, Hareket veya Faaliyet, Başlıkların İfade Gücü, Tamamlanmamış Şekillerin Sentezi, Çizgi veya Dairelerin Sentezi, Alışılmamış Görselleştirme, İçsel Görselleştirme, Sınırları Uzatma veya Geçme, Espri, Hayal Gücü Zenginliği, Hayal Gücünün Renkliliği, Fantazi olmak üzere 13 alt boyuttan oluşmaktadır (Torrance ve Ball, 1984).

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi A ve B formu toplam puanları Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 21 programı kullanılarak bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel Testi A ve B formu testinden elde edilen ön test – son test toplam puanlarının anlamlılık değerlerinin (sigp) .05 değerinden büyük olması, değerlerin normal dağılıma sahip olduğuna işaret etmiştir. Bu nedenle bu testteki değerlerin parametrik istatistik testler ile analizine karar verilmiştir (Tablo 2). Bu bağlam da deney grubu ile kontrol grubunda yer alan çocukların ön test ve son test puanları arasında ki bağlantı bağımlı örneklem t-testi ile test edilmiştir.



**Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test toplam puanlarının kız ve erkeklerin ön test puanlarının normallik analizi**

	Grup	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
		Statistic	df	Sig.
Öntest	Deney	,085	30	,200*
	Kontrol	,118	30	,200*
Sontest	Deney	,111	30	,200*
	Kontrol	,139	30	,147*

**Etkinlik Uygulama Süreci:** Bu çalışmada okulöncesi öğrencilerine yönelik geliştirilen STEM etkinlikleri EDP-MTS yöntemi esas alınarak geliştirilmiştir. Çalışmada da fen bilimleri eğitimi bağlamında Uzay Araştırmaları ve Uzayla İlgili Teknoloji, Ulaşım Araçlarının İhtiyaç Durumlarına Göre Yeniden Tasarlanması, Katı Atıkların Geri Dönüşümü, Cisimleri Suda Batıp Batmama Durumuna Göre İnceleme, Canlılarda Oluşumlar ve Dönüşümler ve Hayvan Bakımı ve İhtiyaçlarını Giderme konuların öğretimi için 6 etkinlik geliştirilmiştir. Örnek bir etkinlik Ek-1 'de sunulmuştur. Mühendislik tasarım etkinliklerinin içeriği ve uygulanmasına yönelik detaylar Tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 3. Mühendislik tasarım etkinliklerinin içeriği ve uygulanmasına yönelik detaylar**

Haftalar	Konu	Etkinlik Adı	Süre	İçerik
<b>07.11.2018</b>	<b>Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Form A (30 dakika)</b>			Ön Testin uygulanması
<b>13.11.2018</b>	Hayvan Bakımı ve İhtiyaçlarını Giderme	Telaşlı Hamster	150 Dakika	Canlıların temel ihtiyaçlarının önemini fark eder.
<b>20.11.2018</b>	Uzay Araştırmaları ve Uzayla İlgili Teknoloji	Sürpriz Hediye	150 Dakika	İnsanların duygu ve düşüncelerine saygı duyulması gerektiğini belirtir ve günlük yaşam teknolojisine uygun sistem tasarlar.
<b>27.11.2018</b>	Ulaşım Araçlarının İhtiyaç Durumlarına Göre Yeniden Tasarlanması	Minik Kalplerin Yardımı	150 Dakika	Günlük yaşam teknolojisine uygun, doğal afetlerin zararlarından korunmak için sistem tasarlar.
<b>04.12.2018</b>	Katı Atıkların Geri Dönüşümüne Yönelik Günlük Yaşam Teknolojisine Uygun Araba Yapımı	Kırmızı Vosvosum	150 Dakika	Katı atıkların günlük yaşama geri kazandırılabilceğini fark eder ve günlük yaşam teknolojisine uygun araba tasarlar.
<b>11.12.2018</b>	Cisimleri Suda Batıp Batmama Durumuna Göre İnceleme	İnanılmaz Kayıgım	150 Dakika	Günlük yaşam problemlerine yönelik çözüm üretir ve çözümünü tasarlar.
<b>18.12.2018</b>	Canlılarda Oluşumlar ve Dönüşümlerde Kurbağa Gözlemlenmesi	Meraklı Minikler	150 Dakika	Canlıların yaşam evrelerine yönelik gözlem yapar ve gözlemler sonucu günlük yaşam teknolojisine uygun tasarım yapar.
<b>25.12.2018</b>	Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Form B -30 Dakika Saha Notları-6 Hafta			Son Testlerin Uygulanması

Deney grubuna STEM etkinliklerinin uygulanmasından önce araştırmacılar tarafından öğretmenlere STEM etkinlikleri hakkında ve nasıl uygulanacağı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacı ilk etkinlikte öğretmenlere uygulama boyutunda yardım ederken geri kalan etkinliklerde herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. 2 okulöncesi öğretmeni tarafından 6 hafta boyunca STEM etkinlikleri uygulanmıştır. Öğretmenler tarafından tüm etkinlikler hemen hemen aynı hafta içerisinde uygulanmıştır. Yapılan sınıf uygulama sürecinde sınıflarda eşit sayıda kız ve erkek öğrencinin olmaması nedeniyle öğretmenler tarafından kişi sayısı 5-6 olacak şekilde heterojen gruplar oluşturulmuştur. Böylece grup uyumluluğunun tam olarak sağlanabilmesine ve performansın iyi bir şekilde sergilenmesine imkân tanınmıştır. Etkinliklerde kullanılacak basit malzemeler öğretmenler tarafından temin edilmiş ve her etkinlik için yeni malzemeler temin edilmiştir. Etkinlik sürecinde; öğretmen, ders başlangıcında öğrencilere A3 boyutunda resim kartlarını kullanarak problem durumunu anlatmış ve daha sonra probleme yönelik öğrencilerle beyin fırtınası yapmıştır. Öğrencilerin problem durumunu daha iyi anlamaları için A4 boyutunda problem durumunu anlatan resim kartları her bir gruba karışık şekilde verilmiş ve öğrencilerden hikâye kartlarını anlatılan problem olay örgüsüne göre dizmeleri istenmiştir. Bu sırada öğretmen her grubu gezerek grupların hikâye kartlarını doğru bir şekilde dizip dizmediklerini incelemiş ve duruma göre geri bildirim vermiştir. Öğrenciler hikâye kartlarıyla olay örgüsünü doğru bir şekilde oluşturduktan sonra hikâyede var olan problem durumuna çözüm aramışlardır. Çözümler ilk olarak bireysel bir şekilde üretilerek çözümlere yönelik çizimler yapılmıştır. Ardından gruplar içinde üretilen bireysel çözümler arasından bir tane ortak çözüm seçilerek ortak çözüme yönelik ortak bir çizim yapmışlardır. Yapılan ortak çizimden sonra öğrenciler gruplar halinde her türlü malzemenin yer aldığı malzeme masasından malzeme seçimi yapmışlar ve tasarım modellerini oluşturmuşlardır. Öğrencilerin malzeme seçimi sırasında öğrencilere herhangi bir kısıtlama getirilmemiştir. Bütün STEM etkinlikleri uygulandıktan sonra 8.haftada ise son test uygulaması yapılmıştır. Etkinlikler öncesi ve sonrasında ölçme araçları araştırmacılar tarafından uygulanmıştır.

Aynı zamanda Canan ve Bahar öğretmenlerin (kontrol grubu) sınıflarında 1. hafta ve 8. hafta ön test-son test uygulaması yapılmıştır. Geriye kalan 6 hafta içerisinde ise sınıflarında düz anlatım, boyama etkinlikleri, soru-cevap etkinlikleri, resim çizme, şekil tamamlama, yapboz yapma, okul bahçesinde aktiviteler ve gösteri yöntemleri gibi öğretmen merkezli geleneksel yöntemleri kullanmışlardır. Canan ve Bahar öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları örnek bir etkinlik olarak İçeri-Dışarı etkinliği verilebilir. Bu etkinlikte; minderler kullanılarak tüm çocukların sığabilecekleri büyüklükte bir çember oluşturulur. Çemberin içinin ve dışının neresi olduğu sorularak çocukların cevapları alınır, çemberin içi ve dışı çocuklara gösterilir. Çocuklara oyun hakkında kısa bir bilgi verilir. İçeri denildiğinde minderlerin üzerinden atlayarak çemberin içerisine girileceği, dışarı

denildiğinde ise yine minderlerin üzerinden atlayarak çemberin dışarısına çıkılacağı bilgisi verilir. Yönergeler verilirken başlangıçta ardışık olarak içeri ve dışarı komutları kullanılır. Oyun kavrandıktan sonra çocukları şaşırtmaya yönelik komutlar (içeri, içeri, dışarı, dışarı vb.) verilir. Dışarı denildiğinde içeride kalan veya içeri denildiğinde dışarıda kalan çocuklar oyundan çıkar. Oyun çocukların ilgisi doğrultusunda devam ettirilir.

## BULGULAR

Araştırmada deney grubunun ve kontrol grubunun yaratıcılık toplam puanları ve Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel Testinin alt boyutlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Bu bağlam da deney grubu ile kontrol grubunda yer alan çocukların ön test – son test puanları arasında ki bağlantı bağımlı örneklem t-testi ile test edilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubunun yaratıcılık toplam puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi değerleri

Deney / Kontrol Grubu	Ön/ Son Test	Mean (X)	Standart Deviation (SS)	Kişi Sayısı (N)
<b>Deney Grubu</b>	Ön Test	43,13	17,93	30
	Son Test	55,43	13,11	30
<b>Kontrol Grubu</b>	Ön Test	42,50	18,26	30
	Son Test	33,36	14,66	30

Tablo 4'de görüldüğü gibi, deney grubunda ön test 43,13 son test 55,43 değerine ulaşmıştır. Kontrol grubunda ön test 42,50 iken son test 33,36 değerine düşmüştür. STEM etkinlikleri uygulanması sonrasında deney grubu yaratıcılık toplam puan ortalamasında 12,30 değerinde artış gözlenirken, kontrol grubunda ise 9,14 değerinde düşüş görülmektedir. Bu bulgu, STEM etkinliklerinin çocukların yaratıcılıklarında anlamlı derecede artışa neden olduğunu göstermektedir ( $t=6,304$ ;  $p<0,05$ ).

Tablo 5. Deney ve kontrol grubunun akıcılık puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi değerleri

Deney / Kontrol Grubu	Ön/ Son Test	Mean (X)	Standart Deviation (SS)	Kişi Sayısı (N)
<b>Deney Grubu</b>	Ön Test	16,23	7,94	30
	Son Test	21,10	6,72	30
<b>Kontrol Grubu</b>	Ön Test	21,46	11,31	30
	Son Test	14,23	7,04	30

Tablo 5'de görüldüğü gibi, deney grubunda ön test 16,23 son testte 21,10 değerine ulaşmıştır. Kontrol grubunda ön test 21,46 son testte 14,23 değerine düşmüştür. STEM etkinlikleri uygulaması sonrasında deney grubunda 4,87 puan değerinde artış yaşanırken, kontrol grubunda 7,23 puan düşüş görülmektedir. Bu bulgu, STEM etkinliklerinin uygulanması sonrasında çocukların aynı sürede ön teste göre son testte daha fazla görsel çizdikleri böylelikle akıcılık puanlarında anlamlı derecede artışa neden olduğunu göstermektedir ( $t=4,27$ ;  $p<0,05$ ).

Tablo 6. Deney ve kontrol grubunun orijinallik puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi değerleri

Deney / Kontrol Grubu	Ön/ Son Test	Mean (X)	Standart Deviation (SS)	Kişi Sayısı (N)
<b>Deney Grubu</b>	Ön Test	9,16	5,43	30
	Son Test	14,30	6,07	30
<b>Kontrol Grubu</b>	Ön Test	8,80	4,65	30
	Son Test	6,43	3,31	30

Tablo 6'da görüldüğü gibi, deney grubunda ön test 9,16 son testte 14,30 değerine ulaşmıştır. Kontrol grubunda ön test 8,80 iken son testte 6,43 değerine düşmüştür. STEM etkinlikleri uygulaması sonrasında deney grubunda 5,14 puan artış yaşanırken, kontrol grubunda 2,37 puan düşüş görülmektedir. Bu bulgu, STEM etkinliklerinin uygulanması sonrasında çocukların aynı sürede ön teste göre son testte daha sıra dışı orijinal görsel çizdikleri böylelikle orijinallik puanlarında anlamlı derecede artışa neden olduğunu göstermektedir ( $t=5,43$ ;  $p<0,05$ ).

Tablo 7. Deney ve kontrol grubunun zenginleştirme puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi değerleri

Deney / Kontrol Grubu	Ön/ Son Test	Mean (X)	Standart Deviation (SS)	Kişi Sayısı (N)
<b>Deney Grubu</b>	Ön Test	6,86	1,83	30
	Son Test	9,00	2,61	30
<b>Kontrol Grubu</b>	Ön Test	6,83	2,03	30
	Son Test	5,16	1,66	30

Tablo 7'de görüldüğü gibi, deney grubunda ön test 6,86 son testte 9,00 değerine ulaşmıştır. Kontrol grubunda ön testte 6,83 iken bu değer son testte 5,16 değerine düşmüştür. STEM etkinlikleri uygulaması sonrasında deney grubunda 2,15 puan artış yaşanırken, kontrol grubunda 1,67 puan düşüş görülmektedir. Bu bulgu, STEM etkinliklerinin uygulanması sonrasında çocukların aynı

sürede ön teste göre son testte daha ayrıntılı görsel çizdikleri böylelikle zenginleştirme puanlarında anlamlı derecede artışa neden olduğunu göstermektedir ( $t=5,48$ ;  $p<0,05$ ).

Tablo 8. Deney ve kontrol grubunun başlıkların soyutluluğu puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi değerleri

Deney / Kontrol Grubu	Ön/ Son Test	Mean (X)	Standart Deviation (SS)	Kişi Sayısı (N)
<b>Deney Grubu</b>	Ön Test	1,43	1,35	30
	Son Test	3,13	1,87	30
<b>Kontrol Grubu</b>	Ön Test	1,30	0,98	30
	Son Test	0,70	0,79	30

Tablo 8'de görüldüğü gibi, deney grubunda ön test 1,43 son testte 3,13 değerine ulaşmıştır. Kontrol grubunda ön test 1,30 son testte 0,70 olduğu görülmektedir. STEM etkinlikleri uygulaması sonrasında deney grubunda 1,70 puan artış yaşanırken, kontrol grubunda 0,60 puan düşüş görülmektedir. Bu bulgu, STEM etkinliklerinin uygulanması sonrasında çocukların aynı sürede ön teste göre son testte çizdikleri görselleri daha yaratıcı başlıklarla adlandırdığı ve böylelikle başlıkların soyutluluğu puanlarında anlamlı derecede artışa neden olduğunu göstermektedir ( $t=5,46$ ;  $p<0,05$ ).

Tablo 9. Deney ve kontrol grubunun erken kapamaya direnç puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi değerleri

Deney / Kontrol Grubu	Ön/ Son Test	Mean (X)	Standart Deviation (SS)	Kişi Sayısı (N)
<b>Deney Grubu</b>	Ön Test	0,00	0,00	30
	Son Test	0,86	1,19	30
<b>Kontrol Grubu</b>	Ön Test	0,00	0,00	30
	Son Test	0,00	0,00	30

Tablo 9' da görüldüğü gibi, deney grubunda ön test 0,00 son testte 0,86 değerine ulaşmıştır. Kontrol grubunda ön testte 0,00 iken bu değer son testte 0,00 olduğu görülmektedir. STEM etkinlikleri uygulaması sonrasında deney grubunda yer alan çocukların erken kapamaya direnç puan ortalamalarında 0,86 puan artışı görülürken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında herhangi bir puan değişimi görülmemektedir. Bu bulgu, STEM etkinliklerinin uygulanması sonrasında çocukların aynı sürede ön teste göre son testte çizdikleri görsellerin belli

bir çerçeve içerisinde olmadığı ve böylelikle erken kapamaya direnç puanlarında anlamlı derecede artışa neden olduğunu göstermektedir ( $t=3,97$ ;  $p<0,05$ ).

Araştırmanın alt problemine ait bulgulara bakıldığında, 5-6 yaş grubu çocuklarına uygulanan STEM etkinlikleri sonunda, çocukların toplam yaratıcılık puanlarında anlamlı bir artış yaşanmıştır. Bununla birlikte akıcılık, orijinallik, zenginleştirme, başlıkların soyutluğu ve erken kapamaya direnç alt testlerinde deney grubunda anlamlı bir artış görülmüştür.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

STEM etkinliklerinin uygulanması sonrasında deney grubu ve kontrol grubuna ait toplam yaratıcılık puanları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların; tasarıma dayalı STEM etkinliklerinde günlük yaşam problemlerini analiz etmeleri, probleme özgün birden fazla çözümler bulmaları, buldukları çözümleri istedikleri şekilde çizmeleri, çözümlerin basit malzemelerle prototipini oluşturmaları, prototipleri deneyerek tekrar geliştirmeleri, oluşturdukları prototipleri sunmaları kontrol grubunun ise geleneksel yöntemler içeren etkinlikleri uygulamaları yaratıcılık toplam puanlarının anlamlı derecede artmasında önemli bir faktör olabilir. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde yapılan bu çalışmayla benzer sonuçların olduğu görülmektedir (Ceran, 2010; Dursun ve Ünüvar, 2011; Çetingöz, 2012; Yıldırım, 2014; Soylu, 2016; Aktürk ve Demirçan, 2017; Balat ve Günşen, 2017; Uğraş, 2017). Yıldırım (2014), çalışmasında günlük hayat problemlerinin yer aldığı, çocukların çeşitli çözüm önerileri ürettiği yaratıcı problem çözme etkinliklerinin okul öncesi çocukların yaratıcılığına etkisini incelemiş ve deney grubunun değerlerinde artış görülmüşken, kontrol grubunun değerlerinde düşüş yaşandığı sonucuna varmıştır.

Yaratıcı düşünmenin değerlendirme boyutu olan akıcılık, bir problem karşısında yorumlanabilen ve üretilebilen cevap sayısıdır. STEM etkinliklerinin öncesi ve sonrasında deney grubu ve kontrol grubuna ait akıcılık puanları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların akıcılık puanlarının ön teste göre son testte arttığı görülmüştür. Kontrol grubunda ise akıcılık puanlarının ön teste göre son testte azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte deney grubu akıcılık puanlarının kontrol grubundaki çocukların akıcılık puanlarıyla karşılaştırıldığında anlamlı derecede artmış olduğu görülmektedir. Uygulanan etkinliklerin çocukların ilgi alanlarına yönelik olması, her bir etkinlikte farklı kazanımların olması, problemler için gruptaki her öğrencinin birden fazla çözüm üretmesi ve taslak çizmesi ve tartışarak bir tasarıma karar verip yapmaları, çözüm üreten çocukların pekiştiricilerle ödüllendirilmesi bu duruma dayanak oluşturmuştur. Kontrol grubundaki geleneksel uygulamalar, çocukların birden fazla fikir üretmesinden ziyade kalıplaşmış bir düşünceyi olduğu gibi

kabul edip etkinliğin uygulanmasına yöneliktir. Kontrol grubu sınıfındaki öğretmenlerin resim çizme etkinliğinde bir konuya yönelik resim yaptırması ve çocukların çizdikleri resimleri geliştirme sürecinde onların düşüncelerine rehberlik etmek yerine resimlere bir takım eklemeler yapması bu durumun ortaya çıkmasında önemli bir neden olabilir.

Bu doğrultuda deney grubundaki akıcılık puanındaki bu gelişme çocukların STEM etkinliklerinde birden fazla çözüm önerisi bulmaları ayrıca buldukları çözüm önerilerini tasarlayıp çizim yapmaları aynı sürede zamanla daha fazla fikir üretmelerine katkı sağlamış olduğu düşünülebilir. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde yapılan bu çalışmayla benzer sonuçların olduğu görülmektedir (Ceran, 2010; Dursun ve Ünüvar, 2011; Çetingöz, 2012; Yıldırım, 2014; Soylu, 2016; Aktürk ve Demircan, 2017; Akdağ ve Güneş, 2017; Balat ve Günşen, 2017; Uğraş, 2017). Akdağ ve Güneş (2017), yaptıkları çalışmada öğrencilere birden fazla STEM etkinlikleri uygulamış ve STEM etkinlikleri sonrasında öğrencilerin yaratıcılıklarının arttığını, zamanı kullanma becerilerinin geliştiğini ve kısa zamanda birçok çözüm ürettiklerini (akıcılık) belirtmiştir.

Yaratıcı düşünmenin bir değerlendirme boyutu olan orijinallik ise, var olan çözüm önerilerinin dışında daha özgün çözüm üretebilmektir. STEM etkinliklerinin öncesi ve sonrasında deney grubu ve kontrol grubuna ait orijinallik puanları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların orijinallik puanlarının ön teste göre son testte arttığı görülmüştür. Kontrol grubunda ise orijinallik puanlarının ön teste göre son testte azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte deney grubu orijinallik puanlarının kontrol grubundaki çocukların orijinallik puanlarına göre anlamlı derecede artmış olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda çocukların ürettiği çözüm önerilerinin daha özel daha özgün özellikler taşıdığı, daha çok yaratıcı daha orijinal ve daha işlevsel fikirler ortaya koymaları bu durumu desteklemiştir. Kontrol grubu sınıfında ise uygulanan etkinliklerin çocukların orijinal fikirler oluşturmalarına yönelik olmadığı daha çok belirli fikri gerçekleştirmeye yönelik olduğu söylenebilir. Kontrol grubu sınıfında belirli gün ve haftalara yönelik hazırlanan etkinliklerde çocukların düşüncelerini alıp ürettikleri orijinal fikirleri uygulamak yerine, öğretmenlerin kendi seçtikleri etkinlikleri uygulamayı tercih etmeleri örnek gösterilebilir.

Bu bağlamda deney grubundaki orijinallik puanındaki bu gelişme, her STEM etkinliğinde farklı bir problem durumu ile karşılaşmaları, problemlere yönelik grup içerisinde fikirlerin tartışılması ve kabul görmesi, sınıf önünde sunulması ve öğretmen tarafından takdir edilmesi, öğrencilerin zamanla daha çok sıra dışı fikirlerini ifade etmesini geliştirdiği söylenebilir. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde yapılan bu çalışmayla benzer sonuçların olduğu öne çıkmaktadır (Ceran, 2010; Dursun ve Ünüvar, 2011; Çetingöz, 2012; Yıldırım, 2014; Soylu, 2016; Aktürk ve Demircan, 2017;

Balat ve Günşen, 2017; Uğraş, 2017, İnce, Mısır, Küpeli ve Fırat., 2018). İnce, Mısır, Küpeli ve Fırat (2018), çalışmasında 5.sınıf çocuklarına STEM etkinliklerinin uygulanması sonrasında çocukların gelişim alanlarına etkisi incelendiğinde yaratıcılığa olumlu yönde etki ettiği ve deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre daha özgün fikirler ürettikleri sonucuna varmıştır.

Yaratıcı düşünmenin diğer bir değerlendirme boyutu olan zenginleştirme, problem durumuna yönelik çizimlerin daha detaylı ve ayrıntılı olmasıdır. STEM etkinliklerinin öncesi ve sonrasında deney grubu ve kontrol grubuna ait zenginleştirme puanları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların zenginleştirme puanlarının ön teste göre son testte arttığı görülmüştür. Kontrol grubundaki çocukların zenginleştirme puanlarının ön teste göre son testte azaldığı görülmüştür. Bununla birlikte deney grubu zenginleştirme puanlarının kontrol grubundaki çocukların zenginleştirme puanlarına göre anlamlı derecede artmış olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki uygulamalar, çocukların daha ayrıntılı görseller oluşturmalarından ziyade kalıplaşmış şekiller üzerinden etkinliğin uygulanmasını içermektedir. Kontrol grubu sınıfında uygulanan şekil tamamlama etkinliğinde çocuklara hazır bir şekil verilirken belli bir bölgesinin tamamlanmamış olması ve şeklin nasıl tamamlanması gerektiğinin hafif ince bir çizgiyle belirtilmiş olması aynı zamanda şeklin ne olduğunun önceden çocuklara söyleniyor olması, çocukların ayrıntılandırma içermeyen kalıplaşmış görsellerle etkinlikler gerçekleştirildiğinin bir göstergesidir.

Bu bağlamda deney grubundaki zenginleştirme puanındaki bu gelişmenin ortaya çıkmasının nedeni, öğrencilerin etkinliklerde tasarım çizimlerini nasıl yapacaklarını grup içerisinde tartışmaları ve bu tartışmalar sonucunda çizimlerine son halini vermelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Diğer taraftan etkinlik sonunda öğrencilerin çizimlerini grupça tahtada ürettikleri model eşliğinde sunacak olmaları onların daha detaylı ve ayrıntılı çizim yapmalarını sağladığı düşünülmektedir. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde yapılan bu çalışmayla benzer sonuçların olduğu görülmektedir (Ceran, 2010; Dursun ve Ünüvar, 2011; Çetingöz, 2012; Yıldırım, 2014; Soylu, 2016; Aktürk ve Demircan, 2017; Balat ve Günşen, 2017; Özçelik ve Akgündüz, 2018; Uğraş, 2017). Özçelik ve Akgündüz (2017), üstün/özel yetenekli öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında, mühendisliğin temel ilkelerini ve problem çözme basamaklarını içeren STEM etkinliklerinin çocuklara yaratıcılık, iş birliği, eleştirel düşünme ve iletişim kurma gibi 21. yy. becerileri kazandırdığını tespit etmiştir. Ayrıca Özçelik ve Akgündüz, öğrencilerin STEM etkinliklerden elde ettikleri kazanımları ürün oluşturmada kullanabildiklerini ve öğrencilerin farklı bakış açılarıyla yapılan aktiviteleri farklı şekillerde ve farklı malzemelerle ayrıntılı bir şekilde yeniden tasarlayabildiklerini de ortaya çıkarmıştır.



Yaratıcı düşünmenin bir değerlendirme boyutu olan başlıkların soyutluluğu, problem durumlarına yönelik üretilen prototiplere var olan isimler dışında daha sıra dışı isimler verebilmektir. STEM etkinliklerinin öncesi ve sonrasında deney grubu ve kontrol grubuna ait başlıkların soyutluluğu puanları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların başlıkların soyutluluğu puanlarının ön teste göre son testte arttığı görülmüştür. Kontrol grubunda ise çocukların başlıkların soyutluluğu puanlarının ön teste göre son testte azaldığı görülmüştür. Bununla birlikte deney grubu başlıkların soyutluluğu puanlarının kontrol grubundaki çocukların başlıkların soyutluluğu puanlarına göre anlamlı derecede artmış olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda çocukların bir objeye isim verirken sıra dışı isimler yerine daha çok çizgi film karakterlerinden veya yakın çevresindeki kişilerin isimlerini verdikleri göze çarpmaktadır. Kontrol grubu sınıfındaki uygulamalarda bir eşyanın ismi niteliklerini kapsayacak (renk, şekil, doku) şekilde söylenilmemesi ve daha farklı nasıl bir isim olabilir şeklinde düşünce paylaşımına gidilmemesi örnek gösterilebilir.

Deney grubundaki başlıkların soyutluluğu puanında ki bu gelişme, deney grubundaki çocukların, STEM etkinliklerinde prototiplerine verdikleri isimleri problem hikayelerindeki karakter ve olaylardan esinlenerek üretme çaba içerisinde olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca üretilen bu isimlerin öğrenci sunumları sırasında öğretmen ve diğer öğrencilerden gelen eleştiriler doğrultusunda zamanla daha kurgusal boyuta doğru yönelmesi bu durumun ortaya çıkmasında diğer nedeni olabilir. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde yapılan bu çalışmayla benzer sonuçların olduğu öne çıkmaktadır (Ceran, 2010; Dursun ve Ünüvar, 2011; Çetingöz, 2012; Yıldırım, 2014; Soylu, 2016; Aktürk ve Demircan, 2017; Balat ve Günşen, 2017; Uğraş, 2017). Yıldırım (2014), günlük hayat problemlerinin yer aldığı, çocukların çeşitli çözüm önerileri ürettiği yaratıcı problem çözme etkinliklerinin okul öncesi çocukların yaratıcılığına etkisini incelemiş ve deney grubunda yer alan çocukların problem çözme etkinliklerinde yer alan durumlarla özdeşleştirerek başlık verdiği bu durumun başlıkların soyutluluğu puan ortalamalarında artışa sebep olduğu sonucuna varmıştır.

Yaratıcı düşünmenin bir değerlendirme boyutu olan erken kapamaya direnç, problem durumuna yönelik çizimlerde görsellerin tamamlanmadan çizilmesidir. STEM etkinliklerinin öncesi ve sonrasında deney grubu ve kontrol grubuna ait erken kapamaya direnç puanları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların erken kapamaya direnç puanlarının ön teste göre son testte artmış olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların erken kapamaya direnç puanlarının ön teste göre son testte değişimin olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte deney grubu erken kapamaya direnç puanlarının kontrol grubundaki çocukların erken kapamaya direnç puanlarına göre anlamlı derecede az miktarda artmış olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda uygulanan etkinliklerde

genellikle görsellerin tamamlanması gerektiği yarım kalan bir görselin başarısız bir çizim olduğu belirtilmektedir. Kontrol grubu sınıfında uygulanan şekil tamamlama veya bir konu hakkında çizilen resmin içerisindeki öğelerin yarım kalmaması sıklıkla öğretmenler tarafından vurgulanıyor olması bu duruma örnek gösterilebilir.

Bu doğrultuda deney grubundaki erken kapamaya direnç puanında ki bu gelişme, STEM etkinliklerinde dağıtılan karışık hikâye kartlarının belli bir olay örgüsüne göre sıralanması, görsellerin birbirini tamamlayarak devam etmesi ve hikâye kartlarındaki görsellerin keskin hatlarla bitmesi zamanla çizimlerin tamamlanması gerektiğini aşmış olabilir. Bu bağlamda deney grubundaki çocuklarda erken kapamaya direnç boyutunda az miktarda artış göstermiş olabilir. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde yapılan bu çalışmayla benzer sonuçların olduğu öne çıkmaktadır (Ceran, 2010; Dursun ve Ünüvar, 2011; Çetingöz, 2012; Yıldırım, 2014; Soylu, 2016; Aktürk ve Demircan, 2017; Balat ve Günşen, 2017; Uğraş, 2017). Yıldırım (2014), günlük hayat problemlerinin yer aldığı, çocukların çeşitli çözüm önerileri ürettiği yaratıcı problem çözme etkinliklerinin okul öncesi çocukların yaratıcılığına etkisini incelemiş ve deney grubunun değerlerinde artış, kontrol grubunun değerlerinde düşüş olduğu sonucuna varmıştır.

Sonuç olarak, 5-6 yaş çocuklarına uygulanan STEM etkinlikleri sonrasında, çocukların yaratıcılık toplam puanlarında anlamlı bir artış görülmüştür. Bununla birlikte akıcılık, orijinallik, zenginleştirme, başlıkların soyutluğu ve erken kapamaya direnç alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır.

## ÖNERİLER

Araştırmalar öğrencilerin mühendislik tasarım süreci entegre edilmiş STEM etkinliklerine daha uzun süre maruz kalmalarının bu değişimi çok daha pozitif kılacağını savunmaktadır (Balat ve Günşen, 2017; Tank ve diğerleri, 2018; Polat ve Bardak, 2019; Atik, 2019; Alan, 2020). Bu bağlamda geliştirilen etkinliklerin iki aylık uygulama dönemi yerine tüm okul öncesi eğitimi döneminde uygulanması bu durumu değiştirebilir. Bu çalışmada çocukların kısa vadede yaratıcılıklarının gelişmesi bile STEM eğitimi açısından önemli bir kazanım olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan bu çalışmada STEM etkinliklerinde yer alan problem durumları görselleştirilmiş hikâye kartları ile çocuklara anlatılmıştır. Problem durumları kukla ve animasyon gibi farklı araç gereçler kullanılarak anlatılabilir. Örnek olarak Massachusetts Eğitim Departmanı (MDOE, 2006) tarafından geliştirilen Wee Engineer programında yer alan etkinliklerde öğrencilere problem durumlarını aktarmak için eğitimciler tarafından kukla kullanılmaktadır. Ayrıca çalışmada STEM etkinliklerinde yer alan hikâye senaryoları tamamlanmış bir şekilde çocuklara aktarılmıştır. Hikâye senaryoları yarım bırakılarak

çocukların hayal güçlerine yönelik tamamlamaları ve kendi problem durumlarını kendileri oluşturmaları istenebilir. Cropley'e (2001) göre problem çözüm sürecinde çocukların problem durumlarının kendilerinin oluşturması problemi daha çok benimsemesine ve çözüme yönelik daha özgün (orjinallik) ve daha çok öneriler (akıcılık) üretmesine sağlar.

Çalışmada STEM etkinliklerinin çocukların yaratıcılık düzeyine etkisi bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Fakat geliştirilen STEM etkinliklerinin çocukların yaratıcılık düzeyine etkisi cinsiyete, farklı yaş gruplarına göre incelenebilir. Ayrıca etkinliklerde çocuklar bir mühendis gibi mühendislik tasarım süreci içerisine girmişlerdir, etkinliklerin çocukların STEM meslek farkındalıklarına etkisi araştırılabilir. Diğer taraftan çocukların okul öncesi eğitimine aileleri ile evde yaptıkları etkinliklerinin de etkili olduğu belirtilmektedir (Uğraş, 2017; Aktürk ve Demircan, 2017; Tippett ve Milford, 2017; Çakır ve diğerleri, 2019). Bu bağlamda ailelerin de STEM etkinliklerine katılmaları çocukların yaratıcılıklarının gelişimi açısından oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden gelecekteki araştırmalarda ailelerin de yer aldığı bir araştırmanın yapılması tavsiye edilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Alan, Ü. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen STEM eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye, 280 s.
- Akdağ, F., Güneş, T. (2017). Enerji konusunda yapılan STEM uygulamaları ile ilgili fen lisesi öğrenci ve öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*. 3(5), 1643-1656.
- Aktürk, A., ve Demircan, H. (2017). Okul öncesi dönemde STEM ve STEAM eğitime yönelik çalışmaların incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 757-776.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testinin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Aslan, A.E., Aktan, E., ve Kamaraj, I. (1997). "Anaokulu Eğitiminin Yaratıcı Düşünce Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Uygulama." *IV. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde bildiri*. Ankara Üniversitesi, Ankara
- Atay, Z. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 öğrencilerinin yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre incelenmesi: Ereğli örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye, 78 s.
- Atik, A. (2019). *STEM etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi: 5 yaş örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon, Türkiye, 237 s.
- Atman, C.J., Yasuhara, K., Adams, R.S., Barker, T.J., Turns, J., Rhone, E., 2008. Breadth in problem scoping: a comparison of freshman and senior engineering students. *International Journal of Engineering Education*, 42, 234–245.

- Balat, G., ve Günşen, G. (2017). Okul öncesi dönemde STEM yaklaşımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(42), 337-348.
- Billiar, K., Hubelbank, J., Oliva, T., Camesano, T., 2014. Teaching STEM by design. *Advances In Engineering Education*, 4(5), 1-21.
- Brunsell, E. (2012). *Integrating engineering and science in your classroom*. Arlington, VA: NSTA Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Ceran, S. (2010). *Yaratıcı düşünme teknikleri ile geliştirilen fen etkinliklerinin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, Türkiye, 130 s.
- Ceylan, S. (2014). *Ortaokul Fen Bilimleri Dersindeki Asitler ve Bazlar Konusunda Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Yaklaşımı ile Öğretim Tasarımı Hazırlanmasına Yönelik Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa, Türkiye, 260 s.
- Chalufour, I., Hoisington, C., Moriarty, R., Winkour, J. and Worth, K.(2004). The science and mathematics of building structures. *Science and Children*, 41(4), 30-34.
- Clements D. H., and Sarama J. (2016). *The Future of Children* Starting Early: Education from Pre Kindergarten to Third Grade, 26(2), 75-94
- Çalışandemir, F., ve Bayhan P. (2011). Anasınıfı çocuklarının çoklu zeka alanlarının gelişimine deney yöntemiyle verilen eğitimin etkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(9), 180 -207.
- Çakır, Z., Yalçın, S., ve Yalçın, P. (2019). Montessori yaklaşımı temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık becerilerine etkisi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 392-409.
- Çeliköz, N. (2017). Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-125.
- Çetingöz, D. (2012). Ana sınıfı öğretmenlerinin yaratıcı etkinlikler planlamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 8(2), 1-10.
- Cropley, A, J. (2001). *Creativity in Education and Learning*. London: Kogan Page
- Davashlıgil, Ü. (1994). Yüksek Gizilgüce Sahip Lise Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerine Deneysel Bir Araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 53-68.
- Doppelt, Y., Mehalik, M. M., Schunn, C. D., Silk, E., and Krynski, D. (2008). Engagement and achievements: a case study of design-based learning in a science context. *Journal of Technology Education*, 19(2), 22-39.
- Dursun, M., ve Ünüvar, P. (2011). Okul öncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 110 -133.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engineering is Elementary [EIE](2018). *The Engineering Design Process*. 2 Kasım 2017 tarihinde <https://eie.org/> adresinden erişildi.
- Engineering For Kids of Malaysia(2018). *How our hands-on teaching structure can benefit your kids*. 29 Kasım 2017 tarihinde <https://www.efk.com.my/> adresinden erişildi.
- Eroglu, S., ve Bektas, O. (2016). Ideas of science teachers took stem education about STEM based activities. *Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 43-67.

- Felix, A.L., Bandstra, J.Z., and Strosnider, W.H.J. (2010, January, 16-19). *Design-Based Science for STEM student recruitment and teacher professional development*. Midatlantic American Society for Engineering Education Conference, Philadelphia.
- Fortus, D., Dersheimer, C., Krajcik, J., Marx, W., ve Naaman, R. (2004). Design-Based science and student learning, *Journal of Research in Science Teaching*, 4(1), 108-110.
- Fox, J.E., and Schirmmacher, R. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. (A.Aral çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık
- Gilliam, M., Jagoda, P., Fabiyi, C., Lyman, P., Hill, B., Bouris, A., 2017. Alternate reality games as an informal learning tool for generating STEM engagement among underrepresented youth. *Qualitative Evaluation of the Source, Journal of Science Education and Technology*, 3, 295-308.
- Hacıoğlu, Y., Yamak, H., ve Kavak, N. (2016). Mühendislik tasarım temelli fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel yaratıcılıklarına etkisi. *Educational Researches and Publications Association (ERPA) International Congress on Education 2016*, 132-132.
- Hoisington, C., and Winokur, J. (2015). Reprinted with permission from Science and Children. *National Science Teachers Association*, 53(1), 44-51
- İnce, K., Mısıır, M., Küpeli, M., ve Fırat., A. (2018). 5. Sınıf Fen Bilimleri dersi Yer Kabuğunun Gizemi ünitesinin öğretiminde STEM temelli yaklaşımın öğrencilerin problem çözme becerisi ve akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Journal of STEAM Education Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 64-78.
- Kanter, D., 2010. Doing the project and learning the content: designing project-based science curricula for meaningful understanding. *Science Education*, 94, 525-551.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Massachusetts Department of Education(2006). *Massachusetts science and technology engineering curriculum framework*. 25 Kasım 2017 tarihinde <http://www.doe.mass.edu/frameworks/scitech> adresinden erişildi.
- Mentzer, N. (2011). High school engineering and technology education integration through design challenges. *Journal of STEM Teacher Education*, 48(2), 103-136.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara, Türkiye, 114 s.
- MEB, (2016). *STEM Eğitim Raporu*. İstanbul, Türkiye, 28 s.
- MEB, (2019). *Kazanım Merkezli STEM Uygulamaları*. Ankara, Türkiye, 43 s.
- Moomaw, S. (2013) *Teaching STEM in Preschool and Kindergarten: Activities for intergrading Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. St Paul, MN: Redleaf Press.
- National Council for Teacher Education, 2012. A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. *Washington National Academies Press*. 14, 43-64.
- National Aeronautics and Space Administration, (2018). *STEM Lessons From Space: Engineering*.24 Kasım 2017 tarihinde <https://www.nasa.gov/audience/foreducators/stem-on-station/engineering> adresinden erişildi.
- Oğuzkan, Ş., Demiral, Ö., ve Tür, G. (2001). *Okul öncesinde yaratıcı çocuk etkinlikleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık
- Öncü, T. (2003). Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri-Şekil Testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43(1), 98-124.

- Özçelik, A., ve Akgündüz, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrenciler için okul dışı STEM eğitiminin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 334–351.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.
- Polat, Ö., ve Bardak, M. (2019). Türkiye’de erken çocukluk döneminde STEM yaklaşımı. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 18-41.
- PWC Türkiye TÜSİAD. (2017). *2023’e Doğru Türkiye’de STEM Gereksinimi Raporu*. İstanbul, Türkiye, 28 s.
- Roberts, L. (2003). Creativity. *Tech Directions*, 63(3), 12
- Siew, M., Amir, N., and Chong, L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a project-based. *STEM approach to teaching science*. Springer Plus, 4(3), 1-20.
- Soylu, S.(2016). STEM education in early childhood in Turkey. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6(1), 38-47.
- Tank, K. M., Moore, T. J., Dorie, B. L., Gajdzik, E., Sanger, M. T., Rynearson, A. M., and Mann, E. F. (2018). *Engineering in early elementary classrooms through the integration of high-quality literature, design, and STEM context*. Early engineering learning. Netherlands: Springer.
- Tippett, D., and Milford, M. (2017). Anaokulu öncesi bir sınıftan bulgular: erken çocukluk eğitiminde STEM için vaka oluşturma. *Uluslararası Bilim ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 15, 67-86.
- Torrance, E. P. (1965). *Rewarding Creative Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Uğraş, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri. *The Journal of New Trends in Educational Science*, 1(1), 39-54.
- Torrance, E.P., and Ball, O.E. (1984). Torrance tests of creative thinking. streamlined (revised) manual. *Figural Tests A-B*. Scholastic Testing Service. Illinois
- Uğraş, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri. *The Journal of New Trends in Educational Science*, 1(1), 39-54.
- Ülger, K. (2014). The investigation of the students' creative thinking development. *Education and Science*, 39(175), 275-284.
- Yıldırım, A. (2014). *Okul öncesinde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi (5 yaş örneği)*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Yıldırım, B., ve Altun, Y. (2014). STEM eğitimi üzerine derleme çalışması: Fen bilimleri alanında örnek ders uygulamaları. *International of Education Research*, 4(3), 239248.
- Yıldırım, B., ve Türk, C. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitime yönelik görüşleri: uygulamalı bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 195-213
- Zan, B., and Geiken, R. (2010). Ramps and Pathways: Developmentally Appropriate. *Intellectually Rigorous and Fun Physical Science*, 65(1), 12-12.
- Wendell, K.B. (2008). The theoretical and empirical basis for design-based science instruction for children. *Tufts University Qualifying Paper*, 3(2), 92- 136.

# Okul öncesi rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi\*

## The evaluation of preschool guidance services

Hasan Dilek<sup>1</sup>, Ertuğrul Talu<sup>2</sup>

### Makale Geçmişi

Geliş : 14 Ağustos 2020

Düzeltilme : 2 Mayıs 2021

Kabul : 19 Mayıs 2021

### Makale Türü

Araştırma Makalesi

### Article History

Received : 14 August 2020

Revised : 2 May 2021

Accepted : 19 May 2021

### Article Type

Research Article

**Öz:** Okul öncesi eğitim, çocuğun gelişiminde oldukça önemli bir eğitim basamağıdır. Bu dönemde verilecek rehberlik hizmetlerinin temel amacı çocuğun bütünsel gelişimine katkı sağlamaktır. Güncel okul öncesi eğitim programında rehberlik hizmetlerinden bahsedilmiş olması bu yaş aralığındaki rehberlik hizmetlerinin önemini vurgulamaktadır. Bu çalışmada, okul öncesi dönem rehberlik hizmetlerinin paydaş görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar rehber öğretmenler, okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynlerin yer aldığı üç gruptan oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama ve analiz süreci nitel araştırma deseni basamaklarına göre yapılandırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, rehberlik hizmetlerinin okul öncesi eğitimde önemli olduğu, çeşitli problemlerle karşılaşıldığı ve daha da yaygınlaştırılması gerektiği anlaşılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda hem alan uygulamalarına hem de yapılacak araştırmalarla ilgili çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, Okul öncesi rehberlik hizmetleri, Okul öncesi rehberlik paydaşları

**Abstract:** Preschool education is an important educational level in the development of the child. The main purpose of preschool guidance services is to contribute to the overall development of the child. The guidance services mentioned in the current preschool education program emphasizes the importance of the guidance services in this age range. In this study, it is aimed to evaluate the preschool guidance services according to the opinions of the stakeholders. Participants consist of three groups of counselors, preschool teachers, and parents. The data collection and analysis process of the research is structured according to the qualitative research design steps. According to the findings, it was understood that guidance services are important in pre-school education, various problems are encountered and it should be expanded. In line with the results of the research, various suggestions were presented regarding both field practices and researches to be conducted.

**Keywords:** Preschool education, Preschool guidance services, Preschool guidance stakeholders

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202152298

Başlıca Yazar: Hasan Dilek

<sup>1</sup> Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, hdilek@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4590-0769

<sup>2</sup> Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, etalu@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4161-0425

\* Bu çalışma 2-5 Ekim tarihlerinde Kars'ta düzenlenen "6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde" sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## SUMMARY

### Introduction

The preschool curriculum is one of the elements that improve the quality of preschool education. The curriculum enables teachers to identify educational priorities and to reflect the needs of stakeholders, particularly children who are important for pre-school education. The expressions regarding guidance in the characteristics of the curriculum that are applied in preschool education institutions in Turkey have made the guidance services in preschool education a remarkable subject. The purpose of the guidance services to be provided in this period is to enable the child to know and accept himself, to socialize, to adapt to the school, to enable the child to discover his interests and abilities, to develop problem-solving skills, to identify children with special educational needs, to determine the readiness of the child in the transition to primary education and to provide guidance services to families.

In the examinations carried out, it was found that after the activation of the guidance service, which was removed from the pre-school education institutions in 2014, the studies about the pre-school education guidance services were inadequate and especially the studies including the guidance counselors, pre-school teachers and parents were insufficient. Based on this need, current research is designed to evaluate the guidance services applied in pre-school education institutions in line with the opinions of the school guidance counselor, preschool teacher, and parent.

### Method

This research is designed in a phenomenological pattern, which is one of the qualitative research methods in order to determine the perceptions, and experiences of the participant groups about guidance services. Participants of the research consisted of three groups since the guidance-related statements in the 2013 preschool education curriculum include guidance counselors, preschool teachers, and parents whose children attend these schools. Accordingly, fifteen from each group and 45 participants in total were included in the research. Participants were selected from Kırşehir and Kayseri and interviews were held in 2019. One of the ways to increase the validity in qualitative researches in which data is collected through interviews is to present the process of determining the research group in a systematic way. In this line, the study group was selected according to the basic requirement for the selection of the study group proposed by Robinson (2014). The data obtained were subjected to content analysis by independent coders and the findings of the research were created.

### Results

The codes resulting from the analysis of the interviews were collected under five categories. These are the guidance activities, the benefits of guidance, the reasons for success, the problems, and the suggestions. In the guidance activities category, the participants stated that they provide guidance to parents, teachers, and children. The participants stated that the benefits of guidance are expert support, solution of problems, reduced workload for teachers, early intervention, and well-being. In another category, the reasons for the



success of guidance were expressed as cooperation and child-centered guidance, while the problems encountered were expressed as parents' indifference, communication with children, cooperation, and physical conditions. Finally, the participants offered field training, improving physical conditions, increasing cooperation, and staffing as suggestions.

### Conclusion and Discussion

During the interviews, the participant groups provided important opinions to shed light on the guidance services implemented in preschool education institutions. In the category of guidance activities, the participant groups stated that guidance services were provided to parents, teachers, and children and that they also provide guidance activities in the classroom. In our research, the findings that guidance services are mostly provided as seminars and one-to-one interviews with parents are similar to the findings in the studies conducted by Akgün (2010) and Kanak, Ersoy & Yerliyurt (2018). Preschool teachers and guidance counselors stated that besides counseling services for parents, one-on-one interviews or counseling activities were held for children and teachers. However, the point to be considered in the guidance activities to be organized one-on-one or in the classroom with children is the use of plays, drama, drawings, finger plays and similar activities. Guidance activities organized in this way will be more efficient (Pardeck & Pardeck, 1989; Van Hoose, Peters ve Leonard, 1970). It is possible to see how these suggestions of experts are effective in solving the problems experienced by children in the findings of our research. The current research suggested that child-centered guidance is an important factor in the success of preschool guidance services.

The cooperation is very important for preschool guidance services because it was emphasized by participants groups in the categories related to the reasons for success, the problems, and the suggestions. The finding in the study conducted by Aliyev, Erguner-Tekinalp, Ulker & Shine-Edizer (2012) differs from the finding in our research that the guidance counselors cooperates with teachers and parents. This difference may have resulted from the fact that guidance services in preschool education institutions have been seen more important in recent years than in previous years or that parents and teachers have a better understanding of the importance of guidance services. The research findings showing that families and preschool teachers cooperate with guiding counselors and evaluation of preschool teachers' counseling activities as important (Eren, 2014; Kardeş & Akman, 2014) support our assumption. Therefore, it is understood from the findings of our research that collaboration, which is important for classroom applications due to the nature of preschool education, has a key role important for guidance services, and why it is important for these three groups to cooperate.

It is thought that this research will make important contributions to the literature by examining the preschool guidance services within the context of preschool teachers, guidance counselors, and parents. In line with the results of the research, the following suggestions can be presented: Preschool guidance programs can be revised by analyzing the expectations and needs of all stakeholders such as preschool teachers, guidance counselors, parents, and school administrators. Regardless of the number of children, at least one

guidance teacher staff can be allocated in each preschool education institution. Different courses for guidance practices in preschool education can be included in the guidance and psychological counseling undergraduate programs of universities. Informative parent education programs can be organized for the importance and functions of the guidance services offered in the pre-school period.

## GİRİŞ

Erken çocukluk yılları insan yaşamında gelişimsel açıdan önemli bir yere sahiptir. Bu yaşlarda bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimde önemli değişimler yaşanır (Kagan, Moore ve Bredekamp, 1995). Bu yaş aralığındaki çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemeye yönelik çabalar gün geçtikçe artmaktadır. Örneğin, son yirmi yılda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler okul öncesi çocuklarının eğitim kurumlarına devamını sağlamak için çeşitli girişimlerde bulunmuşlardır. Bu girişimler özellikle dezavantajlı çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devamını sağlamak için yapılmıştır (The Organization for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2017). Çünkü okul öncesi eğitim çocukların akademik becerilerin ediniminde ve bunları ileriki yıllarda kullanımında (Apps, Mendolia ve Walker, 2013; Cortazar, 2015; Mağden ve Şahin, 2002), sağlıkla ilgili istendik kazanımların elde edilmesinde (Lumeng, Kaciroti ve Frisvold, 2010) ve ekonomik fayda sağlanmasında (Heckman, 2006) oldukça etkilidir. Okul öncesi eğitimden istendik sonuçların elde edilmesinde eğitimin kaliteli olması uzmanların en önemli öncelikleri olmuştur. Okul öncesi eğitimde kaliteyi oluşturan temel unsurlar sınıf ortamı, sınıftaki çocuk sayısı, öğretmenin pedagojik yeterlilikleri ve öğretmen-çocuk iletişimidir (Sheridan, 2007). Bunun yanında kaliteyi oluşturan unsurlardan biri de okul öncesi eğitim programıdır. Eğitsel faaliyetlerin önemli bir unsuru olan program öğretmenlerin eğitsel önceliklerinin belirlenmesini sağlar ve okul öncesi eğitim için önemli olan paydaşların özellikle de çocukların ihtiyaçlarını yansıtır (Aral ve Can Yaşar, 2014; Erden, 1988; OECD, 2017; Stabback, 2016).

Program, sınıf içi ve sınıf dışında yürütülecek olan eğitim faaliyetlerinin genel çerçevesini belirlemede etkili olduğu için okul sisteminin temelini oluşturur (Erden, 1988). Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan program, 2013 yılında uygulamaya geçmiş ve hâlen okullarda uygulanmaktadır. Bu program ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar doğrultusunda yapılan güncellemelerle, çocuk merkezli ve gelişimsel açıdan uygun bir program özelliği taşımaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu programın özellikler bölümünde dikkat çekici olan ve önceki programda yer almayan ifadelerden biri rehberlikle ilgilidir (MEB, 2006; MEB, 2013). Güncel programda bu özelliklerle ilgili olarak şu ifadeler yer verilmiştir;

*“Öğretmenlerin, rehber öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışması, çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde ve ekip çalışmasının sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde önemlidir. Bu işbirliğinin ailelerin eğitimlerine de önemli katkı sağlaması beklenmektedir.” (MEB, 2013. s.17).*

Bu özellik, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan rehberlik hizmetlerini dikkat çekici bir konu hâline getirmiştir.

## Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Hizmetleri

Okul öncesinde sunulan rehberlik hizmetleri üst öğrenim kurumlarında sunulan rehberlik hizmetlerine göre farklılaşmaktadır. Bu yaş grubunda yer alan çocuklar; henüz okuma yazma, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilme gibi bir dizi becerilerin gelişimini tam olarak tamamlayamadıkları için direkt bir uzman tarafından sunulan rehberlik hizmeti yerine, okul rehber öğretmeni öncülüğünde sınıf öğretmeni ve ailesi üzerinden sunulan dolaylı bir rehberlik hizmeti alır.

Diğer yandan okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetleri çocukların içinde buldukları gelişim döneminin özelliklerinden dolayı önemli bir yere sahiptir. Bu dönemde verilecek rehberlik hizmetlerinin amacı, çocuğun kendini tanıması ve kabul etmesi, sosyalleşmesi, okula uyumunun sağlanması, çocuğun ilgi ve yeteneklerini keşfetmesinin sağlanması, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, özel eğitim ihtiyacı olan çocukların belirlenmesi, çocuğun temel eğitime geçişteki hazırbulunuşluğunun tespit edilip ailelere rehberlik hizmeti verilmesi olarak sıralanabilir (Tan, 1992; Kuzgun, 2013; Özgüven, 2001; Yeşilyaprak, 2019). Bununla birlikte rehberlik hizmetleri, çocuğun yaşam alanında yer alan aile, öğretmen, okul yönetimi, arkadaşları ve yakın çevresindeki tüm bireylerle iş birliği ve etkileşim içinde ve aynı zamanda koruyucu, önleyici ve krize müdahale hizmetlerini de içerecek şekilde sunulan kapsamlı bir hizmet bütünlüğünden oluşmaktadır (Kanak, Ersoy ve Yerliyurt, 2018).

Avrupa'da 1960'lı yıllarda ortaya çıkmış olan gelişimsel rehberlik yaklaşımı ülkemizde 2006 yılı itibarıyla MEB'in okul rehberlik programlarına yansımıştır (Nazlı, 2016). Aynı zamanda bu yaklaşımın özünü oluşturan "ağaç yaşken eğilir" atasözünde de vurgulandığı gibi rehberlik hizmetlerinin erken çocukluk yıllarından itibaren verilmeye başlanmasının önemli olduğu anlayışı benimsenmiştir.

Gelişimsel rehberlik anlayışı çerçevesinde hazırlanmış ve okul öncesi kurumlarda hâli hazırda yürütülen rehberlik programı; okula ve çevreye uyum, eğitsel gelişim, kendini kabul, kişiler arası ilişkiler, aile ve toplum, güvenli ve sağlıklı hayat, mesleki gelişim olmak üzere yedi yeterlik alanından oluşmaktadır (MEB, 2012). Bu yeterlik alanlarının etkililiğini artırmak için, okul yöneticilerinden, okul rehber öğretmenine, ana sınıfı öğretmeninden, çocuğun velisine kadar uzanan birtakım görev ve beklentiler vardır. Bu beklentiler, MEB'in Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca 2012 yılında yayınladığı "Okul Öncesi Rehberlik Programı" kitapçığında şöyle sıralanmaktadır:

*Okul Yönetiminden Beklentiler:* Okul müdürü, pozisyonu gereği okuldaki diğer tüm etkinliklerde olduğu gibi rehberlik etkinliklerinin yürütülmesinde de lider konumundadır. Bu amaçla okul

müdürlerinin rehber öğretmen-okul öncesi öğretmeni ve veliler arasındaki koordinasyonu sağlama, gerekli fiziki ortamın hazırlanması ve uygulamalar sırasında ortaya çıkabilecek olan sorunların giderilmesi gibi görevleri bulunmaktadır (MEB, 2012).

*Okul Rehber Öğretmeninden Beklentiler:* Okul öncesi rehberlik hizmetlerinin önemli bir aktörü olan rehber öğretmeninden rehberlik programını hazırlaması, okul öncesi öğretmenlerinin programı uygulamalarında destek olması ve bu uygulamalarla ilgili öğretmenlere geri bildirimler vermesi beklenir. Ayrıca rehberlik etkinliklerinde gerekli olacak materyal ve ölçme araçlarını sağlaması, program içerisinde yer alan rehberlik etkinliklerini ilgili zamanlarda gerçekleştirmesi, programın genel değerlendirmesini yapması ve görülen aksaklıkları tespit etmesi ve gerekli önlemlerin alması da önemli görevlerindedir. Son olarak rehber öğretmenlerden okul yönetimi, okul öncesi öğretmenleri ve veliler arasında iş birliği yapması, velileri program konusunda bilgilendirerek aile eğitim programları uygulaması da beklenir (MEB, 2012).

*Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeninden Beklentiler:* Rehberlik faaliyetlerinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin programı ve genel yapısını anlamaları gerekir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, konu başlıklarına yönelik araştırma yapması, rehber öğretmenle eş güdümlü çalışması ve böylece uygulamalara hazırlıklı olması beklenir. Ayrıca öğretmen, rehberliğe yönelik uygulamalarını çocuklara tutum, beceri ve değer kazandırmayı sağlayacak yaşantılar sunacak şekilde planlamalıdır. Bu uygulamalar sırasında öğretmen çocukların kendilerini ifade edebilmelerine olanak sağlamalıdır. Çocuklar için gerektiğinde pekiştireçler vermesi ve kazandırılmak istenen beceriler için model olması beklenir. Son olarak öğretmenden velilerle işbirliği yaparak çocukların gelişimlerini takip etmesi ve velilerin rehberlik çalışmalarına katılmasını sağlaması beklenir (MEB, 2012).

*Aileden/Veliden Beklentiler:* Programın başarısının arttırılması için iş birliği sürecinin içerisinde ailelerin de olması önemli bir gerekliliktir. Bu doğrultuda ailelerden çocuklarına model olmaları, okuldaki rehberlik uygulamaları için çocuğun gelişimi hakkında bilgi sağlamaları, değerlendirme konusunda okula destek sağlamaları ve okulda yürütülen rehberlik faaliyetlerine katılmaları beklenir (MEB, 2012).

Okul öncesi eğitimde öğretmen-çocuk-rehber öğretmen (psikolojik danışman) ve ebeveynler arasındaki olumlu ve işbirliğine dayalı bir ilişkinin kurulmuş olması rehberlik hizmetlerinin amacına ulaşmasında büyük önem taşımaktadır (Gençtanırım-Kurt, 2020).

## Araştırmanın Amacı

Okul öncesi eğitim, çocuğun gelişiminde oldukça önemli bir eğitim basamağıdır. Çocukların bu dönemdeki gelişimlerini desteklemede büyük katkılar sağladığı bilinen rehberlik hizmetlerinin bu kurumlarda planlı ve programlı bir şekilde sunulması önem arz etmektedir. Ülkemizde 2011 yılında resmî makamlarca yapılan değişikliklerle okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik servisinin aktif hâle getirilmesi kararlaştırılmıştır. Ancak 2014 yılında okul öncesi rehberlik hizmetleri kesintiye uğramıştır (Eren, 2014). Bu yıllar arasında aktif olan okul öncesi rehberlik hizmetlerine yönelik çeşitli araştırmalar tasarlanmıştır. Bu araştırmalar nicel, nitel ve karma yöntemlerde düzenlendiği gibi farklı örneklem grupları dâhil edilerek farklı veya birbirini destekleyen sonuçlar elde edilmiştir (Akalın, 2014; Bilgin, 2017; Eren, 2014; Kardeş ve Akman, 2016; Kılıçoğlu, 2013; Nas, Sak ve Sak, 2017; Tekin, 2012; Yerlikaya, Sak ve Şahin-Sak, 2014). Ancak yapılan incelemelerde, 2014 yılında okul öncesi eğitim kurumlarında kaldırılan rehber öğretmen norm kadrosunun tekrar aktif hâle getirilmesinin ardından okul öncesi eğitim rehberlik hizmetlerine yönelik araştırmaların ve özellikle de rehber öğretmen, okul öncesi öğretmeni ve ebeveynlerin dâhil edildiği araştırmaların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak; mevcut araştırma okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan rehberlik hizmetlerinin okul rehber öğretmeni, öğretmen ve ebeveyn görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amacıyla düzenlenmiştir. Çalışmanın okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan rehberlik hizmetleri uygulamalarına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülmekte olan rehberlik hizmetleri ile ilgili okul öncesi eğitim rehberlik paydaşlarının görüşlerini almak ve dolayısıyla bu kurumlarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi amacıyla düzenlenmiştir. Bu araştırma, katılımcı grupların rehberlik hizmetleri ile ilgili algılarını, yaşantı ve deneyimlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Fenomenoloji araştırmalarında farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılarak bireyin, bu olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını, deneyimlerini ve olguya yüklediği anlamları ortaya çıkarmak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

## Katılımcılar

Bu araştırmada, 2013 okul öncesi eğitim programındaki rehberlik ile ilgili ifadelerde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan rehber öğretmenler, okul öncesi eğitim öğretmenleri ve çocukları bu okullarda eğitim alan ebeveynlerden bahsedildiği için katılımcılar üç gruptan

oluşmaktadır. Rehberlik servisinin hizmet verdiği okullar araştırmanın temel veri kaynakları olarak düşünülen grupların yer aldığı kurumlardır. Görüşmelerle verilerin toplandığı nitel araştırmalarda, geçerliliği artırmanın yollarından biri de katılımcıların tespit edilmesi sürecinin sistematik bir şekilde sunulmasıdır. Bu doğrultuda katılımcılar Robinson (2014) tarafından önerilen katılımcı seçimi ile ilgili temel gerekliliklere göre seçilmiştir. İlk gereklilik, araştırma konusu ile ilgili evrenin tespit edilmesidir. Bu aşamada araştırmanın evrenini, rehberlik hizmetlerinin yürütüldüğü anaokulları oluşturmaktadır. Bu evrenden araştırmaya dâhil edilecek grubun tespit edilmesinde okul öncesi programında rehberlik hizmetleriyle ilgili ifadeler referans alınmış ve yukarıda da bahsedildiği gibi üç grup (rehber öğretmen, okul öncesi öğretmeni ve ebeveyn) araştırma grubunu oluşturmuştur. Böylece hem katılımcı çeşitliliği sağlanmış hem de fenomenolojik yaklaşımın özünde yer alan “herhangi bir olguyla ilgili kişisel görüş ve deneyimlere” farklı bakış açılarıyla katkı sağlanacağı düşünülmüştür. İkinci gereklilik, katılımcı sayısına karar vermektir. Nitel araştırmalarda sorgulanan olguyla ilgili derinlemesine bilgi elde edilmesi amaçlanır. Bu sebeple katılımcı sayısı nicel araştırmalardaki gibi yüksek sayıda olması yerine daha az sayıda belirlenir (Ritchie, Lewis, Elam, Tennant ve Rahim, 2014). Bu doğrultuda, araştırmaya her bir gruptan on beş kişi ve toplamda 45 katılımcı dâhil edilmiştir. Üçüncü gereklilik ise katılımcıları belirlemede esas alınan örneklem yöntemleridir. Mevcut araştırmada öncelikle Kırşehir ilinde rehberlik hizmetlerinin yürütüldüğü okullar az sayıda olduğu için bütün okullar araştırmaya dâhil edilmiştir. Ancak yeterli sayıda okul olmadığı için (N=6) Kayseri ilinden de dokuz okul araştırmaya dâhil edilmiştir. Kayseri ilindeki okulların belirlenmesinde kartopu örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle görüşmeler yapıldığı kişi veya kişilerin önerileri ile sonraki görüşmeciye karar verilir. Bu şekilde katılımcılar daha gönüllü katılırlar (Robinson, 2014). Bu araştırmada okulların müdürleri veya rehber öğretmenlerinin önerileri doğrultusunda sonraki okula karar verilmiştir. Ayrıca bu okullarda görüşülecek olan öğretmenlerin ve ailelerin seçilmesinde “amaçlı örnekleme” yöntemi esas alınmış ve rehberlik servisini aktif şekilde kullananlar dâhil edilmiştir. Bu aşamada da rehber öğretmenlerin önerileri doğrultusunda on beş okul öncesi öğretmeni ve on beş ebeveyn belirlenmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde rehber öğretmenlerin tamamının rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programından mezun oldukları, 12 rehber öğretmenin okul öncesi eğitim kurumunda ilk yılını, üçünün ise 2. yılını çalıştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca rehber öğretmenlerin 3’ü erkek, 12’si ise kadındır. Okul öncesi öğretmenlerinin tamamı okul öncesi eğitim öğretmenliği programından mezun oldukları ve tamamının kadın olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin 3’ü meslekte 20 yıldan fazla çalıştıklarını, 9’u 6-10 yıl arasında ve 3’ü ise ilk beş yılını çalıştıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin 7’si 5-6 yaş grubundaki çocuklarla, 8’i 4-5 yaş grubundaki çocuklarla çalıştıklarını ifade etmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan ebeveynlerin tamamı çocukların

annesidir. Annelerin 4'ü lisans, 5'i lise, 3'ü ortaokul, 2'si ilkokul ve biri de doktora mezunu olduğunu belirtmiştir.

### Veri Toplama Süreci ve Analiz

Araştırmanın veri toplama aşamasında, öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden resmi izinler alınmış ve okul müdürleri ve okuldaki rehber öğretmenlerle irtibata geçilerek araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Kırşehir ilinde rehberlik hizmetlerinin yürütüldüğü okullardaki rehber öğretmenler araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur ve böylece rehberlik hizmetinin yürütüldüğü bütün okullar araştırmaya dâhil edilmiştir. Kayseri ilinde ise yukarıda belirtilen örneklem sürecine göre okullar ve katılımcılar tespit edilmiştir. Gerekli verileri elde edebilmek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiştir. Bu form rehber öğretmenler, okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynler için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Rehber öğretmenler ve okul öncesi öğretmenleri için düzenlenen formda 7 soruya, ebeveynler için düzenlenen görüşme formunda ise 6 soruya yer verilmiştir. Taslak görüşme soruları, okul öncesi eğitim alanından iki, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından bir uzmana incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve bazı sorular birleştirilmiştir. Üç okul öncesi öğretmeni ve üç ebeveynden oluşan altı kişilik grupla ayrı ayrı pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmeler sonucunda yapılan birkaç değişiklikle, görüşme sorularının veri toplamak için uygun olduğuna karar verilmiştir. Son hâliyle görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, demografik bilgilerle ilgili sorular, ikinci bölümde ise okul öncesi rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesiyle ilgili sorular yer almıştır. Araştırma sürecinin tamamında gerekli bilimsel ve etik ilkelere uyulmuştur. Katılımcılara araştırma ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmış, gönüllü onam formlarını doldurarak çalışmaya katılmaları sağlanmıştır. Görüşmeler 2019 yılı ocak ve nisan ayları arasında öğretmenlerin çalıştığı okullarda sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında, ses kayıt cihazları kullanılmış ve görüşmeler 15-30 dakika arası uzunlukta sürmüştür. Elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2016). İlk aşamada, ses kaydı cihazındaki veriler yazılı hâle getirilmiştir ve yazılı dokümanla sesli verinin uyuşup uyuşmadığı kontrol edilmiştir. Ardından görüşmelerin yazılı dokümanları bir kez okunmuştur ve bu okuma sırasında ifadelerin yanlarına kısa notlar alınmıştır. Bu notların, görüşmelerin akışı hakkında fikir vereceği ve kodlamada kolaylık sağlayacağı varsayılmıştır. İkinci aşamada, kodlamalar yapılmıştır. Kodlama, yazılı görüşme dokümanları üzerine kaydedilen notlardan da faydalanılarak, katılımcıların görüşlerini en iyi ifade edecek şekilde oluşturulmuştur. Son aşamada ise oluşturulan kodlar bir araya getirilmiş ve ortak anlamlarına göre kategoriler altında gruplandırılmıştır. Bu aşamalar iki bağımsız kodlayıcı tarafından



yapılmıştır. Bu sürecin güvenilirliğinin tespiti için Miles ve Huberman'ın (1994) kod uyuşum yüzdesi formülü kullanılmış ve uyuşum oranının % 91 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç kabul edilebilir aralıkta olduğu için bağımsız kodlayıcılar arasındaki uyuşumun kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Görüş farklılıklarının olduğu kodlarla ilgili kodlayıcılar tekrar bir araya gelmişler ve bu kodlar hakkında fikir birliğine varmışlardır. Ayrıca rehber öğretmen, okul öncesi öğretmeni ve ebeveynlerin görüşlerinin yer aldığı alıntılara ilgili bölümlerde yer verilmiştir. Alıntılarda etik kurallar gereği katılımcıların kim olduğunu belirtecek ifadeler yerine rehber öğretmenler RÖ 1, 2, 3..., okul öncesi öğretmenleri OÖÖ 1, 2, 3... ve ebeveynler E 1, 2, 3... olarak kısaltılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde yapılan görüşmelerin analizi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar sunulmuştur. Katılımcı ifadelerinden ortaya çıkan kodlar beş kategori altında toplanmıştır. Bunlar; rehberlik faaliyetleri, rehberliğin faydaları, başarı nedenleri, problemler ve öneriler şeklindedir. Kategoriler ve bu kategorilere ait kodlar tablolar halinde sunulmuştur.

### Kategori I: Rehberlik Faaliyetleri

Tablo 1. Kategori kodları ve frekansları

Kodlar	RÖ	OÖÖ	E
Ebeveyne rehberlik	17	8	11
Çocuğa rehberlik	10	3	4
Sınıf içi rehberlik	10	7	2
Öğretmene rehberlik	5	5	-

RÖ: Rehber Öğretmen, OÖÖ: Okul Öncesi Öğretmeni, E: Ebeveyn

Görüşme verilerine yapılan analizlerde ortaya çıkan kategorilerden birisi “rehberlik faaliyetleri” olmuştur. Görüşülen grupların bu kategori altında en çok bahsettikleri rehberlik faaliyeti, ebeveyne rehberlik olmuştur. Rehber öğretmenler, ebeveynler ve okul öncesi öğretmenleri ebeveynlere yapılan rehberlik faaliyeti olarak ebeveynlere seminerler düzenlendiğinden ve ebeveynlerle bireysel rehberlik görüşmeleri yapıldığından bahsetmişlerdir. Bu rehberlik hizmetiyle ilgili katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

*“...rehber öğretmenimiz seminerler yapıyor, bunun dışında da birebir görüşmelerimiz oluyor”...*

(E12).

*“...ebeveynlere yönelik seminerler ve birebir görüşmeler yapılıyor...” (OÖÖ8).*

*“...uygun aralıklarla ebeveyn görüşmeleri yapıyorum ve bu görüşmelerde ailelere çocukların gelişimi hakkında bilgiler veriyorum. Verdiğim bu bilgiler sonucunda velilerden olumlu dönütler alıyorum...”*

(RÖ4).

“...iki haftada bir aile seminerlerimiz oluyor. Seminerler rehberlik konuları veya mahremiyet eğitimi, teknoloji bağımlılığı, öfke yönetimi gibi konular hakkında yapılıyor...” (RÖ12).

Rehber öğretmenler, okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynler çocuklara yönelik rehberlik faaliyetleri yapıldığını ifade etmişler ve bu faaliyetlerin çocuklarla birebir görüşme ve çocukların gözlemlenmesi şeklinde gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Katılımcı grupların görüşlerine örnek olarak;

“...okula uyum aşamasında çocukların kaygularının çözümü için çocuklarla bireysel görüşmeler yaptım...” (RÖ6).

“...problemi olan çocukları sınıf ortamında gözlemliyorum...” (RÖ9).

“...rehber öğretmen sınıf içerisinde çocukları gözlemliyor...” (OÖÖ12).

“...bazen çocukla bire bir görüşüyor ve bizden önce çocukla görüşmesi daha etkili oluyor...” (E11).

Katılımcı gruplar tarafından vurgulanan bir diğer rehberlik faaliyeti ise sınıf içerisinde yapılan rehberlik olmuştur. Bu faaliyetlerde genellikle davranış problemleri, okula uyum konuları ele alındığı ve rehber öğretmenlerinin bunları çocukların gelişimsel özelliklerine uygun bir şekilde yapmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Örneğin;

“...ayda bir her sınıfta mutlaka rehberlik etkinliği düzenliyoruz. Mesela öfke kontrolü, zorbalık ve cinsel istismar konusunda ayda bir her sınıfta grup çalışması yapıyoruz...” (RÖ7).

“...rehber öğretmen sınıfta mahremiyet eğitimini anlattı, materyallerle kullandı ve çeşitli etkinlikler yaptı...” (OÖÖ6).

“...rehber öğretmenimiz çocuğumun sınıfına geliyor ve önemli olan konularda onlara bilgiler veriyor. Mesela geçenlerde çocuklara akran zorbalığı ile ilgili bilgi vermiş...” (E13).

Öğretmene yapılan rehberlik, hem rehber öğretmenler hem de okul öncesi öğretmenlerinin ifade ettiği rehberlik faaliyetlerinden birisidir. Bu faaliyetlerin genelde öğretmenle görüşme şeklinde olduğu, ayrıca bu görüşmelerin çocukların problemleri ve öğretmenlerin yaşadığı zorluklarla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Rehber ve okul öncesi öğretmenleri görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“...çocuklarda gözlemlediğim sıkıntılı durumlarla ilgili ne yapamayacağımı bilemediğimde rehber öğretmenden yardım alıyorum...” (OÖÖ5).

“...öğretmen çocukta yaşanan problemlerde ya da sınıfta yetmediği durumlarda bana başvuruyor. Ben de öğretmenlere destek oluyorum...” (RÖ3).

## Kategori II: Rehberliğin Faydaları

Tablo 2. Kategori kodları ve frekansları

Kodlar	RÖ	OÖÖ	E
Uzman desteği	24	22	19
Problem çözümü	8	10	7
Azalan iş yükü	12	10	2
Erken müdahale	15	2	5
İyi hissetme	2	3	-

RÖ: Rehber Öğretmen, OÖÖ: Okul Öncesi Öğretmeni, E: Ebeveyn

Yapılan analizlerde ortaya çıkan kategorilerden birisi rehberlik çalışmalarının faydalarıdır. Bu kategori altında rehber öğretmenler, ebeveynler ve okul öncesi öğretmenler tarafından en çok ifade edilen rehberliğin faydası uzman desteği olmuştur. Rehberlik hizmetlerinin, öğretmenlerin yanı sıra özellikle ebeveynler için önemli bir destek olduğu gruplar tarafından ifade edilmiş ve uzman desteği genelde okula uyum, davranış problemleri, kaynaştırma, arkadaş ilişkileri, akran zorbalığı, dikkat eksikliği, teknoloji bağımlılığı ve korkular konusunda olmuştur. Uzman desteğine ilişkin örnek görüşler şu şekildedir;

*“...karar veremediğimiz, problemler yaşadığımız durumlarda bize yardımcı olacak, yol gösterecek alanında uzman kişilere ihtiyacımız oluyor ve rehber öğretmen bize destek vererek bu ihtiyacımızı karşılıyor...” (E9).*

*“...aileler çocuklarının okula uyumları konusunda kaygı yaşıyorlar. Ama rehber öğretmenle konuştukları zaman ikna oluyorlar ve o tedirginliklerini aşıyorlar...” (OÖÖ7).*

*“...ben rehber öğretmenle ilk defa çalışıyorum. Bize katkısı çok oldu. Özellikle sınıf içi davranış problemleri, teknoloji bağımlılığı konusunda bize desteği çok oldu...” (OÖÖ8).*

*“...ebeveynler çocuklarındaki davranış problemlerini çözemediklerinde, bizden destek istiyorlar...” (RÖ8).*

Rehberlik hizmetlerinin faydalarından bir diğeri de okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin karşılaştıkları problemlerin çözüme kavuşması olduğu katılımcı grupların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Çözülen problemler, genellikle (yukarıda) uzman desteği altında sıralanan problemlerdir. Gruplar için örnek görüşler şu şekildedir;

*“...çocuğum okula gelmek istemiyordu. Kendim sebebini öğrenmeye çalıştım ama başarılı olamadım. Rehber öğretmeninden destek aldım ve sorun çözüldü...” (E10).*

*“...bazı çocuklar teknoloji bağımlısı olmuş ve ebeveynler işin içinden çıkamıyor. Ebeveyn ve çocuk geliyor, görüşüyoruz ve problemi çözüyoruz...” (RÖ12).*

*“...özellikle kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin yaşadığı problemleri rehber öğretmenimizin çözdüğüne şabıt oldum...” (OÖÖ15).*

Rehberlik hizmetlerinin okul öncesi öğretmenlerine uzman desteği sağladığı gibi onların iş yükünü de azalttığı rehber öğretmenler ve okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Örneğin;

*“...benim sınıfta otizmli bir çocuk var. Bu öğrencimi bazen sınıfın kalabalığından uzaklaştırmam ve sakinleştirmem gerekiyor. Ama ben yetişemiyorum, sınıftan çıkamıyorum. Bu durumda rehber öğretmenden yardım istiyorum, bana destek veriyor. Böylece hem ben hem de çocuk rahatlıyor...” (OÖÖ1).*

*“...davranış problemleri, beslenme, problemleri yaşayan çocukların aileleri gelip bize kapıdan soru soracaklarına, rehber öğretmene gidiyorlar ve buda ebeveynlerin bize yoğunlaşmasını engellemiş oluyor...” (OÖÖ10).*

*“...çocuk okula ilk geldiği zaman öğretmen tek başına ilgilenemiyor. Bu süre zarfında çocuğun adapte olması için çocuğu gözlemliyorum, ebeveyn ile görüşüyorum, öğretmenle görüşüyorum, çocuk ile görüşüyorum. Böylece öğretmenin de işi kolaylaşmış oluyor...” (RÖ1).*

Görüşmelerde rehberlik hizmetlerinin bir diğer faydası ise erken müdahale olarak ifade edilmiştir. Her üç gruptan katılımcılar bu yaşlarda yapılan rehberlik müdahalesinin sonraki yaşlar için faydalı olacağını vurgulamışlardır. Örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir;

*“...özellikle bizim yaş grubundaki çocuklara yapılan rehberlik problemlerin erkenden fark edilmesi ve müdahale edilmesi açısından oldukça faydalıdır...” (OÖÖ1).*

*“...okul öncesi eğitim rehberliğinin başlangıcıdır bence. Çünkü eğer bu yaşta davranış problemlerini tespit edebilirsem ileriki yaşlarda görülmesini engellemiş olurum...” (RÖ2).*

*“...bu yaş aralığı çocuğun ruhsal gelişiminde çok önemli bir dönem. Bizim bu dönemde yaptığımız rehberlik etkinlikleri çocukların ileriki yaşamını olumlu yönde etkileyeceği için oldukça faydalıdır...” (RÖ3).*

*“...bu dönem kalıcı davranışların kazanıldığı dönem. Bizim rehber öğretmenden aldığımız destek bu davranışların oluşturulması için oldukça faydalı oluyor...” (E10).*

Bu kategori altında “iyi hissetme” olarak kodlanan görüş hem rehber öğretmenler hem de okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri bu görüşü çocuklar için ifade ederken, rehber öğretmenler ise hem çocuklar hem de kendileri için bu görüşü ifade etmişlerdir. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır;

“...bizim rehber öğretmenimizin yaptığı çalışmalar gerçekten faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocuk rehber öğretmenin yanından geldiği zaman sınıfta çok mutlu oluyor...” (OÖÖ3).

“...rehberlik hocamız sınıfta bize çalışma yaptı. Bu çalışma sırasında çocukların daha çok etkilendiğini daha çok zevk aldığını, öğrenmeye daha çok hevesli olduklarını gördüm...” (OÖÖ7).

“...öğretmenler beni gerçekten dikkate alıyorlar ve böyle etkinliklerin işe yaradığını da görüyorum. Bu beni doyuma ulaştırıyor ve mutlu oluyorum...” (RÖ11).

“...çocuk ilk başta okula uyum sağlayamaz iken benim yaptığım çalışmalar ile beni görüp okula sevinçle giriyor ve beni kucaklıyor...” (RÖ1).

### Kategori III: Başarı Nedenleri

Tablo 3. Kategori kodları ve frekansları

Kodlar	RÖ	OÖÖ	E
Öğretmenle işbirliği	17	8	2
Ebeveynle işbirliği	9	3	3
Çocuk merkezli rehberlik	5	3	2

RÖ: Rehber Öğretmen, OÖÖ: Okul Öncesi Öğretmeni, E: Ebeveyn

“Başarı nedenleri” analizlerde ortaya çıkan kategorilerden bir diğeridir. Bu bölümde ebeveynler, öğretmenler ve rehber öğretmenler başarılı şekilde yürütülen rehberlik hizmetleri için iş birliğinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Rehber öğretmenlerin bu işbirliğini hem okul öncesi öğretmenleri hem de ebeveynlerle kurduğu, görüşme verilerinden anlaşılmaktadır. Örnek olarak;

“...rehber öğretmen farklı açıdan değerlendiriyor, biz farklı açıdan değerlendiriyoruz. Öğretmen ve rehber öğretmenin iş birliğiyle sorun çok daha kolay halledilebiliyor...” (OÖÖ6).

“...öğretmen sınıfta yaşadığı problemlerde bize başvuruyor, biz de problem yaşadığımız da öğretmenden yardım alıyoruz. Bu şekilde işbirliğiyle uygulamalarımız daha başarılı oluyor...” (RÖ3).

“...rehber öğretmenimizle görüştük. Biz kendi anne baba tutumu olarak farklı düşüncelere sahiptik. Ama rehberlik servisi bize farklı bakış açıları gösterdi. İşbirliğiyle problemimize çözüm noktaları bulmaya çalıştık...” (E6).

“...bazen hareketli çocuklar ile ilgili durumları öğretmenleri bize aktarıyor. Ben aileyle de işbirliği kurarak bu problemlere çözüm bulmaya çalışıyorum...” (R12).

Bu kategori altında her üç grup tarafından başarılı rehberliğin nedeni olarak ifade edilen diğer görüş “çocuk merkezli rehberlik “olmuştur. Katılımcılar bu görüşlerini ifade ederken rehberlik

uygulamalarını oyunlaştırmayı, eğlenceli hale getirmeyi ve çocukların kendilerini ifade edebileceği yöntemleri kullanmayı vurgulamışlardır. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“...lisedeki bir çocuğa gidip bir konuyu direk anlatabilirsin fakat anaokulundaki çocuğa bunu yapamazsın. Çünkü çocukların dikkat süreleri uzun olmadığı için bizi çok fazla dinlemiyorlar. Bunun yerine yapacağımız şeyleri oyunlaştırmak daha etkili oluyor...” (RÖ13).

“...çocuklarla çok fazla birebir psikolojik danışma yapılamıyor, çok fazla kendilerini açmıyorlar. Ben çocuklara resim çizdirerek kendilerini ifade etmelerini sağlıyorum...” (RÖ12).

“...yine diyorum çocuklar oyunla daha güzel anlatıyorlar. Rehberlik bölümlerinde öğretilecek konu veya önemli gördükleri noktalarda oyunlarla, değişik materyallerle çocuklara öğretmek çok daha etkili oluyor...” (OÖÖ6).

“...rehber öğretmenimizin rehberlik konularını çocuklara oyun veya drama gibi şeylerle aktarması problemlerin çözümünü için önemlidir...” (E13).

#### Kategori IV: Problemler

Tablo 4. Kategori kodları ve frekansları

Kodlar	RÖ	OÖÖ	E
Ebeveyn ilgisizliği	12	4	-
Çocuklarla iletişim	5	2	-
İşbirliği	3	-	-
Fiziksel koşullar	3	-	-
Diğer	2	2	-

RÖ: Rehber Öğretmen, OÖÖ: Okul Öncesi Öğretmeni, E: Ebeveyn

Analizlerde ortaya çıkan kategorilerden birisi de rehberlik hizmetlerinde karşılaşılan problemlerle ilgili olmuştur. Bu kategori altında rehber öğretmenler ve okul öncesi öğretmenleri problemlerle karşılaştıklarını ifade ederken, ebeveynlerin herhangi bir problemle karşılaşmadıkları tespit edilmiştir. Rehber öğretmenler ve okul öncesi öğretmenlerin en çok ifade ettikleri problem “ebeveyn ilgisizliği” olmuştur. Özellikle ebeveynlerin düzenlenen faaliyetlere katılmamaları önemli bir problem olarak ifade edilmiştir. Örnek öğretmen ifadeleri şu şekildedir;

“...ebeveynler çalışmalarını destekler gibi görünüyorlar ama bunun yeterli olmadığını düşünüyorum. Üzerlerine düşen görevleri yapmaya özen göstermiyorlar...” (RÖ8).

“...ailelere yönelik sunum, seminer gibi çalışmalar yapıldığında gereken ilgiyi göstermediklerini düşünüyorum...” (RÖ10).

“...rehberlik seminerlerine ebeveynlerin katılımı çok az oluyor...” (OÖÖ11).

Benzer şekilde, çocuklarla iletişim hem rehber öğretmenler hem de okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilen problemlerden birisidir. Her iki gruptaki öğretmenler okul öncesi yaş

çocuklarıyla rehber öğretmenlerin görüşme yapmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir;

“...benim karşılaştığım problemlerden en önemlisi bireysel görüşmelerde çocukların yaş seviyelerine inmek oldu. Çünkü normal bir yetişkine söylediğin gibi küçük bir çocuğa söylediğinde anlamaz ve yapmak istemez...” (RÖ8).

“...rehber öğretmenimiz okul öncesi dönemi çok iyi bilmiyor yani buraya gelmeden önce öğretmenimiz liseden geliyorlar sanki çocukları bu düzeyde gibi düşünüp davranıyorlar bu yönde biraz çocukla iletişim sıkıntısı yaşıyoruz...” (OÖÖ4).

“İşbirliğinin olmaması” ve “fiziksel koşulların yetersiz oluşu” rehber öğretmenler tarafından ifade edilen problemden bir diğeridir. Örnek rehber öğretmen görüşleri şu şekildedir;

“...herhangi bir problem olduğunda öğretmen beni önemsemiyor, işbirliğine yanaşmıyor ve bu durum problem çözümü için sorun oluyor...” (RÖ1).

“...anaokullarında önceden rehberlik servisi olmadığından dolayı rehberlik odaları sıkıntılıdır. Mesela benim odam başka derme çatma, havasız, küçük ve düzensiz ve bu oda bana kötü hissettiriyor...” (RÖ11).

Ayrıca diğer problemlerle ilgili olarak öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“...rehberlik hizmetlerinin denetlenmemesi önemli problemlerden birisidir. Denetlenmediği zaman yapılan çalışmalar kişinin vicdanına kalıyor...” (RÖ13).

“...rehber öğretmenin mesaisi 09-15.00 arası. Bizim ikili eğitim yapan bir okuluz. Rehber öğretmen gittikten sonra bir problemle karşılaştığımızda rehber öğretmen burada olmuyor...” (OÖÖ10).

“...rehber öğretmenin uğraşması gereken önemli konular varken, onunla ilgili olmayan ve alanı olmayan işlerle uğraşılıyor...” (OÖÖ9).

## Kategori V: Öneriler

Tablo 5. Kategori kodları ve frekansları

Kodlar	RÖ	OÖÖ	E
Alan eğitimi	9	8	1
İşbirliği	6	2	2
Kadro	4	2	1
Fiziksel koşullar	5	-	-

RÖ: Rehber Öğretmen, OÖÖ: Okul Öncesi Öğretmeni, E: Ebeveyn

Rehberlik hizmetlerinin daha etkili bir şekilde yapılmasına yönelik öneriler, bu çalışmada ortaya çıkan kategorilerden birisidir. Bu bölümde rehber öğretmenler, okul öncesi öğretmenleri ve

ebeveynler tarafından sıklıkla ifade edilen görüş, rehber öğretmenlerin alanda uzmanlaşmaları olmuştur. Bu uzmanlaşma üniversite yıllarında okul öncesinde rehberlik alan dersleri alarak olabileceği gibi öğretmenlik sürecinde mesleki bilginin arttırılmasına yönelik profesyonel gelişim çalışmalarıyla olabileceği özellikle rehber öğretmenler ve okul öncesi öğretmenleri tarafından vurgulanmıştır. Örneğin;

*“...çocuklara faydalı olabilmek için bir rehber öğretmenin anaokuluna atanmadan önce ön eğitimden geçmesi gerekir...” (RÖ2).*

*“...rehberlik hizmetlerinin daha iyi yapılabilmesi için, rehber öğretmenlerin mesleki eğitim almaları gerekir...” (RÖ5).*

*“...rehber öğretmenler okul öncesinde sınıf ortamına ve çocuklara daha bâkım olmaları için alanda uzmanlaşabilirler. Ayrıca üniversitede de alanlara yönelik eğitim almalılar. Örneğin okul öncesi, ilköğretim, lise rehber öğretmenliği alanlarına yönelik uzmanlaştıracak dersler alabilirler...” (OÖÖ10).*

*“...öğretmen okul öncesi çocuğuna yönelik çok fazla bilgisinin olmadığını düşünüyorum. Çocuğa nasıl yaklaşacağı konusunda bilgi sahibi olmalı, kendini geliştirmeli...” (E4).*

Her üç grup tarafından öneri olarak sıklıkla vurgulanan görüşlerden birisi de işbirliği olmuştur. Bu iş birliği yönetici-öğretmen-rehber öğretmen arasında kurulabileceği gibi rehber öğretmen ile ebeveyn veya öğretmen arasında kurulabileceği gruplar tarafından vurgulanmıştır. Grupların görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

*“...sorunun çözümünü için rehber öğretmen ve öğretmen işbirliği halinde olmalılar...” (OÖÖ1).*

*“...rehberlik hizmetinin, idarenin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin işbirliği içerisinde çalışmalar yapılırsa daha başarılı sonuçlar alınacağına inanıyorum...” (RÖ4).*

*“...problemleri rehber öğretmenin tek başına çözebileceğini düşünmüyorum. Çözüm için rehber öğretmen ve okul öncesi öğretmeni işbirliği yapması gerektiğini düşünüyorum...” (E4).*

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki rehberlik kadrosuyla ilgili öneriler içeren görüşler rehber öğretmen ve okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Bu konuda her iki gruptaki öğretmenler norm kadronun devamlılığı ve arttırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca fiziksel koşulların iyileştirilmesi önerisi de rehber öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Her iki grubun bu görüşlerine örnek olarak;



“...anaokullarında rehberlik kadrosu önce verildi, sonra kaldırıldı ve tekrar verildi. Yapılan çalışmaların daha sistematik ve düzenli olması için yetkililer karar vererek bu kadroyu daimi hale getirmeliler...” (RÖ10).

“...bizim okulun 450 mevcudu var ve okulumuzda bir tane rehber öğretmen var. Okulun bütün rehberliğine yetişmesi çok zor. İkinci bir öğretmenin olması gereklidir diye düşünüyorum...” (OÖÖ7).

“...materyal ihtiyacımız karşılanmalıdır ayrıca okul öncesi kurumunda bir rehber öğretmen çalışacak ise ona ayrı bir oda sağlanmalıdır...” (RÖ2).

### SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetleri paydaşlarından görüşler alınarak rehberliğin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Görüşmelerde katılımcı gruplar okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan rehberlik hizmetlerine yol gösterebilecek önemli görüşler sunmuşlardır. Bu görüşler doğrultusunda ortaya çıkan “rehberlik faaliyetleri” kategorisinde, katılımcı gruplar ebeveyne, öğretmene, çocuğa rehberlik hizmetleri sunulduğu ayrıca sınıf içerisinde de rehberlik faaliyetleri yapıldığını ifade etmişlerdir. Araştırmamızdaki rehberlik hizmetlerinin en çok ebeveynlere yönelik seminerler ve bire bir görüşmeler şeklinde yapıldığına dair bulgularla Akgün (2010) ve Kanak ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen ailelere seminer ve bire bir görüşmelerle rehberlik yapıldığına dair bulgular birbirini desteklemektedir. Okul öncesi ve rehber öğretmenleri ebeveynlere yapılan rehberlik hizmetlerinin yanında, çocuklar ve öğretmenler için bire bir görüşmeler veya sınıfta rehberlik faaliyetlerinin yapıldığını da ifade etmişlerdir. Ancak çocuklarla bire bir veya sınıfta düzenlenecek olan rehberlik faaliyetlerinde dikkat edilmesi gereken nokta oyun, drama, çizimler, parmak oyunları ve benzeri etkinliklerin kullanılmasıdır. Bu şekilde düzenlenen rehberlik faaliyetleri daha verimli olur (Pardeck ve Pardeck, 1989; Van Hoose, Peters ve Leonard, 1970). Uzmanların bu önerilerinin çocukların yaşadıkları problemlerin çözümünde nasıl etkili olduğunu araştırmamızın bulgularında görmek mümkündür. Rehber öğretmenlerin ifadelerinden okul öncesi rehberlik hizmetlerinin başarılı olmasında *çocuk merkezli rehberliğin* önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, çocuk merkezli uygulamalar yapmanın, sınıf uygulamalarından istenilen sonuçları elde etmenin yanında okul öncesi rehberlik hizmetlerinin de başarılı olmasında önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmamızın diğer bulgularına göre, okul öncesi eğitimde yürütülen rehberlik hizmetlerinin en çok bahsedilen faydası hem ebeveyn hem de öğretmene destek olmasıdır. Bu destek ebeveyn ve öğretmenlerin çocuklarda karşılaştıkları okula uyum, davranış problemleri, korkular, kaynaştırma, arkadaş ilişkileri, akran zorbalığı, dikkat eksikliği, teknoloji bağımlılığı konularında olmuştur. Bu

durum ebeveynlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin bu konularla ilgili uzman desteğine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Ayrıca katılımcı gruplar, rehberlik hizmetlerinin bir diğer faydasını problemlerin çözümü olarak ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerin ve bu yaş çocuklara sahip ebeveynlerin çocukları ve onların eğitimleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlar göz önünde bulundurulduğunda (Başaran, Gökmen ve Akdağ, 2014; Güder, Alabay ve Güner, 2018; İnan, 2010; Sabancı, Altun ve Altun, 2018) rehberlik servisinin bu konularda destek vermesi ve problemleri çözüme kavuşturmasının hem ebeveynler hem de öğretmenler için önemli olduğu söylenebilir. Çünkü bu problemler okul öncesinde ebeveynlerin çocuklarında karşılaştıkları önemli problemlerdendir ve öğretmenler bu konuda ebeveynlere destek vermede yetersiz olabilmektedir (Tekin, 2012). Özellikle öğretmenlerin rehberlik sayesinde iş yüklerinin azaldığı yönündeki bulgu da bu doğrultuda daha anlamlı hâle gelmektedir. Sınıf uygulamalarının etkililiği perspektifinden bakıldığında, öğretmenlerin sınıf içerisindeki çeşitli problemlerle baş etmeye çalışmaları onların eğitsel faaliyetlere ayırdıkları zamanın daha azalmasına ve böylece pedagojik verimin düşmesine sebep olur (Aydın, 2008; Gülşen, 2010). Bu sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi dönem rehberliğinin sınıf içi uygulamaların kalitesini arttırmak için önemli bir destek hizmet olduğunu söyleyebiliriz. Çocukların sonraki yaşlarını olumlu etkileyecek olan erken müdahale rehberlik hizmetlerinin diğer bahsedilen faydası olmuştur. Bu sonuç, katılımcı grupların; rehberlik faaliyetlerinin bu yaş çocuklarının sonraki yaşamlarını olumlu yönde etkileyeceği yönündeki inançlara sahip olduğu anlamına gelebilir. Yapılan araştırmalarda rehber öğretmenlerin rehberliğin erken müdahale sağlama adına önemli olduğu yönündeki görüşlerini içeren sonuçlar (Gençoğlu, Demirtaş-Zorbaz, Demircioğlu ve Ekin, 2019; Kanak ve diğerleri, 2018) araştırmamızın bu bulgusunu desteklemektedir. Rehberliğin en önemli savunularından birisi olan erken müdahale, okul öncesi eğitimin de en önemli amaçlarından birisidir (MEB, 2013). Bu doğrultuda rehberlik hizmetlerinin okul öncesi eğitimin temel amaçlarını güçlendirmek için önemli bir eğitsel destek olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmalarda, okul öncesi rehber öğretmenlerinin mesleki memnuniyetinin ilkökul rehber öğretmenlerine göre daha düşük olduğu yönündeki sonuç (Nas ve diğerleri, 2017) ve okul öncesi rehber öğretmenlerinin düşük mesleki memnuniyete sahip oldukları yönündeki sonuç (Kadıoğlu, 2014), araştırmamızda rehber öğretmenler tarafından belirtilen “(mesleki açıdan) iyi hissetme” görüşüyle kısmen çeliştiği söylenebilir. Çünkü mevcut araştırmada olumlu mesleki memnuniyetlerini açıkça ifade eden rehber öğretmen sayısının az olmasına rağmen diğer kategorilerde rehberlik hizmetlerinin faydalı olduğunu ve ebeveynler ve öğretmenler için uzman desteği sunarak problemlerine çözüm bulunduğunu ifade etmeleri rehber öğretmenlerin mesleki açıdan yaptıkları işi değerli gördükleri anlamına gelebilir. Diğer taraftan, rehberlik hizmetlerinin

çocukların kendilerini iyi hissetmeleri açısından da faydalı olduğu yönündeki okul öncesi öğretmenleri görüşü, rehberliğin çocuk/öğrenci mutluluğunu sağlama temel amacının (Tan, 1992; Yeşilyaprak, 1995) sağlandığını göstermektedir.

Okul öncesi eğitim rehberlik hizmetlerindeki “iş birliğinin”, katılımcı gruplar tarafından rehberliğin başarılı olmasındaki nedenler, karşılaşılan problemler ve önerilerle ilgili kategorilerde vurgulanması oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Aliyev, Ergüner-Tekinalp, Ülker ve Shine-Edizer (2012) tarafından yapılan araştırmada ortaya çıkan, rehber öğretmenlerin okul yöneticileri ve okul öncesi öğretmenleriyle işbirliği kuramadıkları yönündeki sonuç; araştırmamızdaki rehber öğretmenin öğretmenlerle, ebeveynlerle işbirliği kurdukları yönündeki sonuçla farklılık göstermektedir. Bu farklılık, son yıllarda okul öncesi eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinin önceki yıllara göre daha önemli olarak görülmesinden veya ebeveynlerin ve öğretmenlerin rehberlik servisinin önemini daha iyi kavramalarından kaynaklanmış olabilir. Zira okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerini önemli olarak değerlendirmeleri ve ailelerin, okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlerle işbirliği yaptıklarına dair araştırma bulguları (Eren, 2014; Kardeş ve Akman, 2014) bizim bu varsayımımızı destekler niteliktedir. Ancak iş birliği kurulmadığı takdirde rehberliğin başarılı olamayacağı, araştırmamızın “karşılaşılan problemler” kategorisindeki ebeveyn ilgisizliğiyle ilgili görüşlerden anlaşılmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin doğası gereği sınıf içi uygulamalar için önemli olan işbirliğinin rehberlik hizmetleri için de önemli olduğu ve mevcut okul öncesi eğitim programında rehberlikle ilgili ifadelerde bu üç grubun işbirliği içerisinde çalışmalarının neden önemli olduğu araştırmamızın bulgularından anlaşılmaktadır.

Mevcut araştırmada, katılımcı gruplar tarafından önemle vurgulanan “rehber öğretmenlerin okul öncesi eğitimde rehberlikle ilgili lisans yıllarında eğitim almaya” yönelik önerileri, Aliyev ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulguyla benzerlik göstermektedir. Araştırmamızın bu bulgusu rehber öğretmenler tarafından ifade edilen okul öncesi yaş çocuklarıyla iletişim kurmakta zorlandıklarına yönelik görüşleriyle birlikte düşünüldüğünde, rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans eğitiminde okul öncesi dönem rehberlik eğitimine yer verilmesinin önemli bir ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Aslında bu ihtiyacın okul öncesi eğitim öğretmenleri için de geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü yapılan araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin rehberlikle ilgili karşılaştıkları problemlerin çözümünde yetersiz kaldıklarını ve rehberlikle ilgili eğitime ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir (Bilgin, 2017; Büyükgöncü, 2013; Çevik, 2017; Kılıçoğlu, 2013; Tekin, 2012). Bu doğrultuda mevcut araştırma hem okul öncesi öğretmenleri hem de rehber öğretmenler için okul öncesinde rehberlikle ilgili daha etkili olabilecek bir eğitim verilmesinin önemli bir ihtiyaç olduğunu diğer araştırmaların sonuçlarını destekleyerek tekrar ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte bu ihtiyacın giderilmesi için okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber

öğretmenler için mesleki bilgilerini arttıracak çağdaş yetişkin eğitimi (androgoji) tekniklerinin benimsendiği profesyonel gelişim çalışmaları düzenlenebilir.

Çocuk merkezli rehberlik ve iş birliği, rehberlik hizmetlerinin başarılı olmasını sağlarken bazı etkenler de başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Araştırmamızın “karşılaşılan problemler” kategorisi altında katılımcı gruplar tarafından sıralanan etkenler bu bağlamda düşünülebilir. Rehberlik hizmetlerinde karşılaşılan problemlerden biri olan fiziksel koşullar olduğuna dair bulgumuz okul öncesi eğitim sınıflarında yürütülen eğitsel faaliyetlerdeki kalitenin önemli bir unsuru olan fiziksel olanakların bu eğitim kademesindeki rehberlik hizmetleri için de önemli olduğunu göstermiştir. Fiziksel koşulların rehber öğretmenler için önemli bir problem olduğunu tespit eden araştırmalar mevcut araştırmanın bu bulgusuyla örtüşmektedir (Akalin, 2014; Aliyev ve diğerleri, 2012). Ayrıca rehber öğretmenlerin rehberlik hizmetleri için önerileri kategorisinde fiziksel koşulların iyileştirilmesine yönelik ifadeleri bu konunun önemli olduğunu göstermektedir. Karşılaşılan problemlerden olan ebeveyn ilgisizliği, çocuklarla iletişim ve işbirliği diğer bulgularla birlikte tartışılmıştır.

Bu araştırmanın okul öncesinde sunulan rehberlik hizmetlerine okul öncesi öğretmeni, okul rehber öğretmeni ve ebeveyn görüşleri bağlamında ele alıp inceleyerek alan yazınına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler sunulabilir: Okul öncesi rehberlik programları; okul öncesi öğretmeni, okul rehber öğretmeni, ebeveyn ve okul yöneticileri gibi tüm paydaşların beklenti ve ihtiyaçları iyi analiz edilerek günümüzün eğitim beklentilerine göre yeniden revize edilebilir. Her okul öncesi eğitim kurumunda çocuk sayısına bakılmaksızın en az bir rehber öğretmen kadrosu tahsis edilebilir. Üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarında okul öncesinde rehberlik uygulamalarına yönelik farklı ders çeşitliliklerine yer verilebilir. Okul öncesi dönemde sunulan rehberlik hizmetlerinin önem ve işlevlerine yönelik bilgilendirici aile eğitim programları düzenlenebilir.

Bu araştırma okul öncesi öğretmeni, okul rehber öğretmeni ve ebeveyn görüşleri esas alınarak ve nitel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki benzeri araştırmalarda bu paydaşlara okul yöneticileri de dâhil edilerek ve nitel-nicel karma araştırma desenleri bir arada kullanılarak yapılabilir.

## KAYNAKÇA

Akalin, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 115-140.

- Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla anasınıflarındaki rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 474-483.
- Aliyev, R., Ergüner-Tekinalp, B., Ülker, R., & Shine- Edizer, F. (2012). The perceptions of school counselors and principals towards new psychological counseling and guidance services in early childhood education in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice - Special Issue, Autumn*, 3083-3098.
- Apps, P., Mendolia, S., & Walker, I. (2013). The impact of pre-school on adolescents' outcome: Evidence from recent an English cohort. *Economics of Education Review*, 37, 183-199.
- Aral, N. & Can Yaşar, M. (2014). *36-72 aylık çocuklar için eğitim programı*. Köksal Akyol, A (Ed.). Her yönüyle okul öncesi eğitim içinde (s. 238-272). Ankara: Hedef yayıncılık.
- Aydın, A. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, S., Gökmen, B., & Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 197-223.
- Bilgin, H. (2017). Development of a preschool teacher's guidance qualifications scale and its psychometric properties. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 83-93.
- Büyükgöncü, N. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan bireyi tanıma tekniklerinin öğretmen görüşü açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Cortazar, A. (2015). Long-term effects of public early childhood education on academic achievement in Chile. *Early Childhood Research Quarterly*, 32(3), 13-22.
- Çevik, G. B. (2017). Examining pre-school teachers' and parents' views on counseling and guidance services in pre-school education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 6(3), 207-215.
- Erden, M. (1988). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Eren, R. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve bağımsız anaokullarındaki rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Erkan, S. (2011). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gencoglu, C., Demirtas-Zorbaz, S., Demircioglu, H., & Ekin, S. (2019). Psychological counseling and guidance services in early childhood education. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(1), 6-23.
- Gençtanırım-Kurt, D. (2020). *Okul öncesi eğitimde kişisel rehberlik*. Demicioğlu, H. ve Gençoğlu, C. (Ed.) Okul öncesinde rehberlik içinde (s. 62-81). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Güder, S. Y., Alabay, E., & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *Elementary Education Online*, 17(1), 414-430.
- Gülşen, C. (2010). *Sınıfta zaman yönetimi*. Gülşen, C. (Ed.) Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi içinde (s. 101-126). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- İnan, H. Z. (2010). Anaokulu çağı çocukları olan anne-babaların karşılaştıkları problemler. *Millî Eğitim*, 188, 218-229.
- Kadioğlu, F. (2014). *Psikolojik danışmanların (rehber öğretmenlerin) mesleki doyum ile kendine sayguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kagan, S.L., Moore, E., & Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. National Education Goal Panel.
- Kanak, M., Ersoy, M., & Yerliyurt, N. S. (2018). Okul öncesinde rehberlik hizmetlerinin gerekliliğinin rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ekev Akademi*, 22, 187-208.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2016). The examination of preschool administrators' and preschool teachers' perceptions about counselors' roles. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 6(3), 393-412.
- Kılıçoğlu, E. A. (2013). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin etkili rehberlik uygulamalarının gerçekleştirilmesinde eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kuzgun, Y. (2013). *Rehberlik ve psikolojik danışma* (12.Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lumeng, J. C., Kaciroti, N., & Frisvold, D. E. (2010). Changes in body mass index z score over the course of the academic year among children attending Head Start. *Academic Pediatrics*, 10(3), 179-186.
- Mağden, D. & Şahin, S. (2002). Beş altı yaş grubu çocukların akademik becerilerini değerlendirmeye yönelik pilot bir çalışma. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(6-7), 44-60.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.), London: Sage Publication.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2012). *Okul öncesi eğitim rehberlik programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara.

- Nas, E., Sak, R., & Sak, İ. T. Ş. (2017). School counselors' job satisfaction: a comparative study of preschool and primary-school counselors in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 39(4), 377-394.
- Nazlı, S.(2016). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı* (6.Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*, Ankara: PDREM Yayınları.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage Publications.
- Pardeck, J. A., & Pardeck, J. T. (1989). The elementary school counselor: A role definition. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2(1), 53-60.
- Robinson, O.C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41.
- Ritchie, J., Lewis, J., Elam, G., Tennant, R., & Rahim, N. (2014). *Designing and selecting samples*. J. Ritchie, J. Lewis, C. Mc Naughton Nicholls, & R. Ormston (Ed.) In *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (p. 111–146). London: Sage.
- Sabancı, A., Altun, M., & Altun, S. U. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(2), 339-385.
- Sheridan, S (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217.
- Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum? Current and critical issues in curriculum and learning*. UNESCO International Bureau of Education.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik. Teori ve uygulama*. İstanbul: Alkım Yayınları
- Tekin, G. (2012). Counseling and guidance services in early childhood education: The case of public preschools in Malatya, Turkey. *US- China Education Review* (10), 875-880.
- The Organization for Economic Co-Operation and Development [OECD] (2017). Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care, starting strong. Paris: OECD Publishing. 15 Ocak 2020 tarihinde [https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-2017\\_9789264276116-en#page9](https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-2017_9789264276116-en#page9) adresinden erişildi.
- Van Hoose, W. H., Peters, M. & Leonard, G. E. (1970). *The elementary school counselor*. (2.ed.). USA: Wayne State University Press.
- Yerlikaya, İ., Sak, R., & Şahin Sak, İ. T. (2014). Okul öncesi eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri: okul öncesi öğretmen adaylarının ve psikolojik danışman adaylarının görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 286-299.
- Yeşilyaprak, B. (1995). "Mesleki gelişim sürecinin başlangıcı olarak okul öncesi eğitim". *10. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı*. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Yeşilyaprak, B. (2019). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (29.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.



## Evlat edinen ve koruyucu ailelerin bebek ve küçük çocuklarıyla ilgili eğitim ihtiyaçları

### Educational needs of adoptive and foster families regarding their infants and toddlers

Neslihan Avcı<sup>1</sup>, Berrin Somer Ölmez<sup>2</sup>, Müge Kunt<sup>3</sup>, Pelin Pekince<sup>4</sup>

#### Makale Geçmişi

Geliş : 25 Mart 2021  
Düzeltilme : 21 Haziran 2021  
Kabul : 30 Haziran 2021

#### Makale Türü

Araştırma Makalesi

#### Article History

Received : 25 March 2021  
Revised : 21 June 2021  
Accepted : 30 June 2021

#### Article Type

Research Article

**Öz:** Bu çalışmada evlat edinen ve koruyucu ailelerin özellikle erken müdahale uygulamalarında bebek ve küçük çocuklarıyla ilgili eğitim ihtiyaçlarını ve taleplerini belirlemek amaçlanmıştır. Nitel bir durum çalışması olan araştırmanın katılımcılarını, Ankara ilinde ikamet eden evlat edinen ve koruyucu aile olan 11 kişi (2'si çift, 2 baba, 9 anne) oluşturmaktadır. Katılımcılar uygun örnekleme tekniğinden yararlanılarak Ankara Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü aracılığıyla belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleriyle elde edilen veriler, "Bebekliğe bakış, Bebekle ebeveyn arasındaki ilişkiye bakış, Bebeklik dönemiyle ilgili merak edilenler, Yeterlikler, yetersizlikler ve güçlükler, Bebeklik dönemiyle ilgili bilgilerin öğrenildiği kanallar, Verilecek eğitimin içeriğiyle ilgili öneriler" kategorileri altında toplanmıştır. Araştırma Ankara Kalkınma Ajansı tarafından desteklenmiş; Gazi Üniversitesi'nin yürütücülüğü, Ankara Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü'nün ortaklığı ile gerçekleşen Güvenli Bebekler Güvenli Yarınlar projesi kapsamında yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Erken müdahale, Aile eğitimi, Evlat edinen aile, Koruyucu aile, Çocukluk anlayışı

**Abstract:** In this study, it was aimed to determine the educational needs and demands of adoptive and foster families regarding their infants and young children, especially in early intervention practices. The participants of the study, which is a qualitative case study, consist of 11 adoptive and foster families (2 fathers, 9 mothers, 2 of them are couples) residing in Ankara. Participants were determined through the Ankara Provincial Directorate of Family, Labor, and Social Services by applying the convenience sampling technique. Semi-structured interview questions were used as data collection tools. The data obtained through focus group interviews were collected under the categories of "Perspective on infancy, view of the relationship between baby and parent, curiosity about infancy, competencies, inadequacies, and difficulties, channels that learn about infancy, suggestions about the content of the training to be given". The research was supported by Ankara Development Agency; and it was carried out within the scope of Güvenli Bebekler Güvenli Yarınlar (The Safe Babies Safe Tomorrow) project, which was conducted by Gazi University in partnership with Ankara Provincial Directorate of Family, Labor and Social Services.

**Keywords:** Early intervention, Family education, Adoptive family, Foster family, Understanding of childhood

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202152375

## SUMMARY

Başlıca Yazar: Neslihan AVCI

\*Bu makale, 11-14 Mayıs 2017 tarihleri arasında düzenlenen 9. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde "sözlü bildiri" olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, navci@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7988-3923>

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, berrinsomer@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5235-5389>

<sup>3</sup> Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, mugekunt@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4603-8210>

<sup>4</sup> Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, pelinpekince@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3543-1981>

## Introduction

Infancy is referred to the critical years for children to develop the foundations of child and parent interaction, a sense of trust, and adaptation to the world. In this period, parents who provide primary care for the child build a warm and loving relationship with the baby, resulting in the formation of a basic sense of trust in the baby, which refers to secure attachment. Accordingly, it is significant to meet children's needs, particularly in the first years of life. Parents' awareness of their baby's physiological, psychological, and world recognition needs and the perception of personal competence or inefficiency to meet these needs affect the parent-infant relationship's quality and the infant's development (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 2012a, 2012b; Gopnik, 2015; Montigny & Lacharité, 2005; Perry & Szalavitz, 2017). Self-determination theory expresses the basic psychological needs as autonomy, competence, and relatedness (Deci & Ryan, 2000). The childhood environment mentioned concerning these needs directly affects development in childhood, childhood concepts, and services provided to children (Jenks, 2005).

The quality of the family environment in which children live is paramount for their healthy development. There are social service models such as adoption or foster family to protect children from various risk factors and develop in a good family environment for those who do not have the opportunities to live with their biological families for various reasons (Boyd-Webb, 2017; Tezel, Demirel & Şahin-Kaya, 2018). It would be appropriate to determine adoptive/foster families' characteristics adequately and take steps considering these characteristics to work with them. The present study aims to determine the needs and requirements of adoptive and foster families concerning their infants' and young children's education, particularly in early intervention practices. This research has been conducted within the scope of the Safe Babies Safe Tomorrow project supported by Ankara Development Agency and executed by Gazi University collaborating with Ankara Provincial Directorate of Family, Labor, and Social Services.

## Method

11 participants (2 fathers, 9 mothers, 2 of them are couples) from adopted and foster families residing in Ankara province participated in the present qualitative case study. The participants were recruited applying the convenience sampling technique through Ankara Provincial Directorate of Family, Labor, and Social Services. The data were obtained by administering a focus group interview. Semi-structured interview questions were used as a data collection tool. Interview questions include the positive and negative feelings that families attribute to the infancy period, their definition of the relationship between the baby and the mother/father, problems they experience, and supports they need as solutions concerning these problems. The content analysis method was used to analyze the interview findings. Themes, categories, and codes were extracted after reading all the data, and then the data were interpreted. The interviews were conducted on a voluntary basis and informed consent was obtained from the participants.

## Results

It has been observed that adoptive and foster families have understanding regarding infancy that includes various emotions from glorified child understanding to insufficient child understanding and feelings such as responsibility or happiness in their inner selves. Families have described their relationship with their children as both positive feelings, for instance, affection and happiness, and challenging feelings such as responsibility and exhaustion. It was recognized that families who had shown curiosity about the infancy period wanted to learn concepts related to their children's physiological needs and the topics of child psychology. In terms of competencies, inadequacies, and difficulties, findings demonstrate that the adoptive and foster families felt adequate in showing affection. In addition, it was determined that adoptive and foster families felt inadequate in issues such as stubbornness or convincing the baby, crying, sleeping patterns, deciding on the appropriate education method, and what can be done about unwanted behaviors. Besides, they experience predicaments in being accepted in their social ambiances and receiving environmental support. It was determined that the adoptive and foster families learn information concerning their infants and infancy period from various sources such as professionals, both their own experiences and those around and the internet. The families had suggested receiving training on issues like explaining the adoption to the adopted/foster child, community acceptance of the child, achievement or unfulfillment of secure attachment, and professional support concerning the children's developmental stages. Families also consider that professionals working in related organizations should receive in-service training, and collaboration with relevant ministries is required.

### **Conclusion and Discussion**

The perspective regarding the infancy period of the adoptive and foster families with children between 0-24 months of age is paramount as it will constitute the educational premises provided to them. The families' viewpoint regarding infancy understanding was categorized under three sub-categories: "the glorified child, the insufficient child, and the responses relevant to the parents' internal processes." It is significant to consider the processes of being adopted and foster a family while recognizing the participants' characteristics. During evaluating this circumstance, notably in the light of the answers provided by the families in the sub-category of the glorified child such as "love, infinite love, princess...", the first thing that comes to mind is the duration of the families' uniting with their children and the intensity of the emotions they experience during this period. The responses concerning the sub-category of the glorified child and giving more meaning to a baby are acknowledged to be the reflections of families' different expectations during the readiness process. Correspondingly, families refer to insufficient children as "need to be protected, require constant care, innocent, pure ..." emphasizing the underdeveloped and insufficiency of infancy may also derive from these processes. It is also evident that families who refer to infancy as innocent and pure consider their children as passive subjects of their own lives, not only developmentally but also sociologically, and recognize them as inadequate individuals who need adult support. However, the self-determination theory (Deci & Ryan, 2000) emphasized that each individual has an innate tendency for development, and this temperament emerges with the support of the social environment. The support mentioned here must be perceived by considering children's psychological needs (Deci & Ryan, 2000), such

as autonomy and competence. The sub-category responses regarding the parents' internal processes can be described as the emotions a baby stimulates in their inner selves, such as "responsibility, happiness, devotion..." feelings that motivate them to become parents.

The aspects that families feel inquisitive about regarding the infancy period are categorized in sub-categories of physiological needs and child psychology. Physiological needs refer to the infant's height, weight characteristics, daily routines such as nutrition and sleep. Child psychology includes how and when to tell about the adoption and fostering and social environment impacts. Uninformed of how to explain this situation to the child may cause it to be shared late, and sometimes it may lead to obscuring. One of the most crucial concerns of families is the fear that the child will learn the truth from an outsider. Another concern is the social environment's negative attitude towards the child and family. Given that, families may tend to hide the fact from the social environment.

When families were asked about the issues they feel adequate about, they addressed emotions like "love," and similarly to biological families, they feel inadequate in developmental processes, daily routines, and preventing unwanted behaviors. It is crucial for families to know the professionals who they can consult with regarding these issues. Nevertheless, families emphasized that they need support in this regard, even though they consider professionals such as doctors and institution professionals and people in their social ambiance as sources related to infancy.

The recommendations of the families at the micro-level regarding education are related to the achievement or unfulfillment of secure attachment, the acceptance of the child to the social environment, and how to receive professional support regarding developmental periods. Macro-level suggestions include that professionals working with children should be well-informed about the dynamics of adopted or foster children through in-service training.

## GİRİŞ

Bebeklik dönemi; çocuk ve ebeveyn arasındaki etkileşimin temellerinin atıldığı, güven duygusunun geliştiği ve çocuğun dünyaya uyum sağlama yetileriyle gelişiminde önemli bir hız kazandığı kritik yıllar olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde çocuklarının birincil bakımlarını sağlayan ebeveynlerin rolü, sağlıklı gelişimin ve güvenli bağlanmanın gerçekleşmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Çocuk için yaşamın ilk yıllarında güven duyulacak bir figürün olması bağlanma konusunda ilk basamak olarak düşünülebilir. Devam eden basamaklar için bağlanma kuramı, bakım verenin bebeğin ihtiyaçlarına istikrarlı bir şekilde duyarlılık göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Duyarlılık, bebekten gelen ağlama, göz teması ve ses çıkarma gibi davranışsal sinyalleri zamanında okumayı ve gerekli şekilde yanıt vermeyi içermektedir (Bowlby, 2012b; Gopnik, 2015; Greenspan ve Lewis, 2006; Perry ve Szalavitz 2017; Trawick Swith, 2013).

Ebeveynin bebeğiyle sıcak ve sevgi dolu bir ilişki kurması sonucunda bebekte temel güven duygusunun oluşması ve bebeğin dünyayı güvenle keşfetme girişimleri, güvenli bağlanmayı ifade etmektedir (Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall, 1978; Bowlby, 2012a). Bu nedenle özellikle yaşamın ilk yıllarında çocukların gereksinimlerinin karşılanması ve desteklenmesi önemli görülmektedir (Erkan, 2013). Bir annenin ya da babanın bebeğinin fizyolojik (temel bakım, beslenme, uyku, sağlık vb.), psikolojik ve dünyayı tanıma ihtiyaçları konusundaki farkındalığı, bu ihtiyaçları karşılama konusundaki kişisel yeterlilik ya da yetersizlik algısı (Montigny ve Lacharité, 2004) ebeveyn-bebek ilişkisinin kalitesini ve bebeğin gelişimini etkilemektedir (Gelkopf ve Jabotaro, 2013). Diğer taraftan biyolojik faktörler de düşünüldüğünde çocuklar stres ve sıkıntılara karşı genetik olarak daha fazla veya daha az dayanıklı olabilmektedirler. Fakat bu dayanıklılığın çocuğun ilk ve temel ilişkileri bağlamında artabileceği veya azalabileceği vurgulanmaktadır (Perry ve Szalavitz 2017). Kısacası erken duygusal ilişkilerin, bu deneyimlerin yapısına bağlı olarak gelişen belirli beyin fonksiyonlarını etkileyen ana unsur olduğu anlaşılmaktadır. Bebeğin bakımını sağlayan kişiden alınan hassas ve rahatlatıcı cevaplar optimum beyin gelişimini desteklemektedir (Masterson, 2013; Perry ve Szalavitz 2017; Van der Kolk; 2020). Dolayısıyla ebeveyn davranışları temel ilişkilerin oluşumunda kritik bir yere sahiptir. Ayrıca başarılı ebeveynlik, gelecek neslin ruh sağlığı için kilit bir öneme sahiptir. Bu nedenle ebeveynliğin hem doğasını hem de ebeveynliği iyi veya kötü yönde etkileyen sosyal ve psikolojik şartlarla ilgili hemen hemen her şeyin bilinmesinde yarar vardır (Bowlby, 2012b).

Ebeveynliğin tüm yönleriyle bilinmesinin yanı sıra ebeveynlerin çocuklarını tanıma konusunda da çocuğun doğasına inancı yansıtan bir çocukluk anlayışı benimsemeleri önemli görülmektedir. Bu noktada bireyin evrensel ve psikolojik ihtiyaçlar ile birlikte gelişmek için doğuştan gelen bir eğilimi olduğu ve bu eğilimin sosyal çevrenin desteğiyle ortaya çıktığını açıklayan öz belirleme kuramına dikkat çekmek gerekmektedir. Ebeveyn bebek etkileşiminde bebeklerin ve küçük çocukların ihtiyaçlarının zamanında ve yeterli bir şekilde karşılanması önemli bir husustur. Öz belirleme

kuramına göre temel psikolojik ihtiyaçlar; özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik (sosyal ilişki ihtiyacı) olarak ifade edilmektedir. Özerklik; kişinin bireysel kararlar alabilmesine, yetkinlik; çevresiyle başa çıkabilme konusunda kendine olan inancına, ilişkisellik ise; doyum veren sosyal etkileşimine karşılık gelmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Bu kuramda belirtilen gereksinimlerin karşılanmasında ise çocukluğun geçtiği ortamın fiziksel ve psikolojik özelliklerinin, çocukluk dönemindeki gelişimi etkilemesinin yanı sıra yetişkinlerin çocukluk anlayışını da etkilediği vurgulanmaktadır (Jenks, 2005). Çocukların gereksinimlerinin ve yetişkinlerin çocukluk anlayışlarının bilinmesi çocuklara sağlanacak uygulamaları doğrudan etkileyeceği için önemli görülmektedir. Bu noktada kuramsal boyutların dışında çocukluk yaklaşımlarının kategorilere ayrılmasını sağlayarak özellikle çocuklarla ilgili uygulamalara yol gösterici olacak çocukluk tipolojilerinin olduğunu bilmek gerekmektedir (Avcı, 2019; Haring, Sorin ve Caltabiano, 2019; Sorin, 2005). Bu tipolojiler arasında bütüncül bir bakış açısı sunan Sorin'in (2005) "on imaj" yaklaşımı dikkat çekmektedir. Sorin'in on imajı yetişkinlerin çocuğu; bakım ve korunmaya ihtiyaç duyan aciz ve saf varlıklar olarak gören masum çocuk imajından, yetkin ve kendi yaşamının etkin öznesi olarak gördükleri katılımcı çocuk imajına kadar farklı bakış açılarını kategorilendirerek ortaya koyan bir yaklaşımı içermektedir. Yetişkinlerin katılımcı çocuk imajını benimsemeleri hem çocukların gelişimleri hem de ebeveyn-çocuk etkileşiminin sağlıklı olabilmesi için önemli olan başka bir noktadır.

Tüm bu açıklamalar, çocukların bir bütün olarak gelişimlerinin sağlıklı olabilmesi için yaşadıkları aile ortamının ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Çeşitli nedenlerle biyolojik ailesi yanında büyüme olanağı olmayan çocukların, gelişimleri açısından kurum bakımından daha sağlıklı olan bir aile ortamına yasalarla belirlenen kurallar dahilinde alınması, evlat edinme ya da koruyucu ailelik gibi sosyal hizmet modellerini ifade etmektedir. Bu modellerin ortak amacı, çocuğun çeşitli risk etmenlerinden korunması ve gelişimini bir aile ortamında sürdürmesidir (Boyd-Webb, 2017; Tezel, Demirel ve Şahin-Kaya, 2018). Bu amaçla çocukla çalışan uzmanların odak noktası, bir yanda yeni bir aile ve çevreye alışma sürecinde olan bir çocuk, diğer yanda ise daha önce nasıl yetiştirildiğine tanık olmadıkları bir çocuğun her türlü özelliğini kabul etme motivasyonuna sahip ebeveynlerdir (Chakawa vd. 2020). Bu tür ailelerle çalışmak için onların özelliklerini iyi tespit etmek ve bu yönde adımlar atmak yerinde olacaktır.

Literatür incelemesi sonucu Türkiye'de ve dünyada evlat edinen / koruyucu aile olan ebeveynlerin; evlat edinme konusundaki motivasyonları (Tezel, Demirel ve Şahin-Kaya, 2018), biyolojik ebeveynler ile çocuk yetiştirme stilleri, bağlanma süreçleri ve çocuklarının duygusal ve davranışsal problemleri açısından karşılaştırılması (Altınoğlu-Dikmeer, Erol ve Gençöz, 2014), aile yapısı ve kişilerarası ilişkiler bağlamında yaşanan değişimler (Erdugan, 2019), evlat edinme süreçlerinde çocuğun bağlı olduğu kurumla ilgili yaşanan sorunlar (Chanmugam vd. 2017) ve bu kurumlar

hakkındaki aile görüşleri (LaBrenz vd. 2020), evlat edinilen çocukların aile ortamına uyumlarına dair algıları (Martin, Kelly ve Towner-Thyrum, 1999) gibi konuları ele alan çalışmalara rastlanmaktadır. Durum tespiti yanında ailelerin çocuk yetiştirme konusundaki ihtiyaçlarının neler olduğu hakkında bilgi edinmek, yapılacak müdahale uygulamalarına ışık tutacaktır.

Ebeveynlik ihtiyaçları ele alındığında, öncelikle anne ve babanın fikirlerini, kendi aile yapıları içindeki değerlerini ve kültürel özelliklerini tespit etmek yerinde olacaktır. Toplumun ya da yetişkinlerin çocuğa ve çocukluğa bakış açıları; ebeveynlik stillerini, çocuğa atfedilen özellikleri, onlarla kurulan iletişim sırasındaki tutumları, beklentileri ve onlara tanınan hakları belirlemektedir (Tan, 1989). Günümüzde çocuklar ve ebeveynlerini hedef alan eğitim programlarının, çocukluk anlayışına yönelik iyileştirici ilkeler belirlemesi, söz konusu programların etkililiğini artıracaktır. Evlat edinilen ve koruyucu aile olunan çocuğa bakış açısı ise evlat edinilme durumunun çocuk ile paylaşılması, çocuğun mahremiyeti, sosyal çevredeki konumu ve kabulü gibi özel konuları da kapsamaktadır. Evlat edinilen ailelerin bu tür konularda rehberliğe ihtiyacı vardır ve genellikle çocuklarıyla ilgili sürecin “normal, olması gerektiği gibi” ilerleyip ilerlemediğini merak etmektedirler. Araştırmalara göre evlat edinilen ve biyolojik ailesiyle yaşayan bebeklerin ebeveynleriyle olan bağlanma ilişkisinde çok az farklılık olmaktadır (Santrock, 2015). Kurum bakımından koruyucu ailelik ya da evlat edinilme yoluyla alınan bebeklerin bilişsel gelişimlerinde ise evlat edinilmeyi takip eden iki ila altı aylık süre içinde iyileşme olduğu tespit edilmiştir (Van den Dries vd. 2010). Ancak evlat edinilme sürecinin başlangıcından itibaren bebeğin yaşı, gelişimsel özellikleri ve sağlık durumu, biyolojik ailesiyle olan öyküsü, yeni sosyal çevresi tarafından kabulü, yukarıda bahsedilen sonuçları etkileyebilmekte; bu durum ebeveyn-bebek çifti arasındaki kabul ve uyum sürecine de yansıtılabilmektedir. Bu bakış açısıyla evlat edinilen/koruyucu olan ailelerin erken müdahale kapsamında öncelikli bir grup olması, bebekleriyle etkileşimlerini artırmanın ve bağlanma davranışlarını desteklemenin önemini ortaya çıkarmaktadır. Ebeveynlerin bebek bakımı ve gelişimine dair tüm bilgi ihtiyacı, çocuklarla çalışan uzman bir ekip desteği ve kapsamlı bir eğitim programı ile daha anlamlı bir şekilde karşılanabilir. Evlat edinilen ve koruyucu ailelerin özellikle erken müdahale uygulamalarında bebek ve küçük çocuklarıyla ilgili eğitim ihtiyaçlarını ve taleplerini belirlemek bu araştırmanın temel problemidir.

Ailenin eğitim ihtiyacı önemli bir konudur, çocuklarını destekleyici ebeveynlik için düzenli olarak ihtiyaçlarının belirlenerek desteklenmeleri gerekir. Evlat edinilen ve koruyucu aileler ise bu konuda göz ardı edilen bir özel ihtiyaç grubudur. Duruma özgü olarak farklılaşabilecek ihtiyaçlarının ortaya konulması müdahale hizmetlerinin oluşturulabilmesi açısından önem taşımaktadır. Ülkemizde evlat edinilen ve koruyucu ailelerinin ebeveynlik becerileri konusundaki ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar oldukça sınırlı kalmıştır (Avcı, Ü. E., 2019; Tezel, Demirel ve Şahin-Kaya, 2018; Yıldırım ve Hız,

2020). Araştırma Ankara Kalkınma Ajansı tarafından desteklenmiş; Gazi Üniversitesi'nin yürütücülüğü, Ankara Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü'nün ortaklığı ile gerçekleşen Güvenli Bebekler Güvenli Yarınlar projesinin ihtiyaç analizi aşamasında gerçekleştirilmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışma; nitel araştırma desenlerinden durum çalışması türünde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması; özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Araştırmacının bir durumu; birey, kurum veya gruplarda belirli bir zaman süresince derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desendir (Creswell, 2014, s. 14; Glesne, 2015, s. 380; Yin, 2017, s. 4).

### Çalışma grubu

Araştırmanın katılımcıları Ankara Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü tarafından davet edilen ve çalışmaya gönüllü kişilerin katılımıyla uygun örnekleme (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s. 172; Merriam, 2015, s. 77-78; Patton, 2014, s. 241) yoluyla belirlenmiştir. Uygun örnekleme göre katılımcılar gönüllü olarak ve kolaylıkla çalışmaya dahil olabilecek kişiler arasından belirlenmektedir. Ayrıca bu teknik araştırmacılar açısından da çaba ve zaman gibi kaynaklar açısından tasarruf sağlayan bir örnekleme türüdür (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s. 172; Patton, 2014, s. 241). Bu amaçla belirlenen katılımcılar; Ankara ilinde ikamet eden evlat edinen ve koruyucu aile olan 11 kişiden (2'si çift, 2 baba, 9 anne) oluşmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Veriler ailelerle yapılan odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri, küçük gruplarla belirli bir konu üzerinde hislerin, düşüncelerin ve deneyimlerin paylaşılabilirdiği bir görüşme yöntemidir (Johnson ve Christensen, 2014, s. 204). Bu çalışmada da görüşmeler ikinci ve üçüncü araştırmacıların bulunduğu tek bir oturumda gerçekleştirilmiştir. Diğer veri toplama yöntemlerinde olduğu gibi odak grup görüşmelerinde de birtakım sınırlılıklar olabilmektedir. Bazı katılımcılar; düşüncelerinin azınlıkta olduğunu fark etme, olumsuz tepki alma olasılığı gibi nedenlerle kendilerini sözel olarak ifade etme eğiliminde olmayabilirler (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 60; Merriam, 2015, s. 92; Patton, 2014, s. 387). Bu çalışmada görüşmeler sırasında tüm katılımcıların kendilerini ifade etmeleri için fırsat verilmesi ve yeterli süre tanınması gibi önlemler alınmasına rağmen özellikle belirli katılımcıların, görüşlerini paylaşma konusunda daha çok ön plana çıkması, bir sınırlılık olarak ele alınabilir.



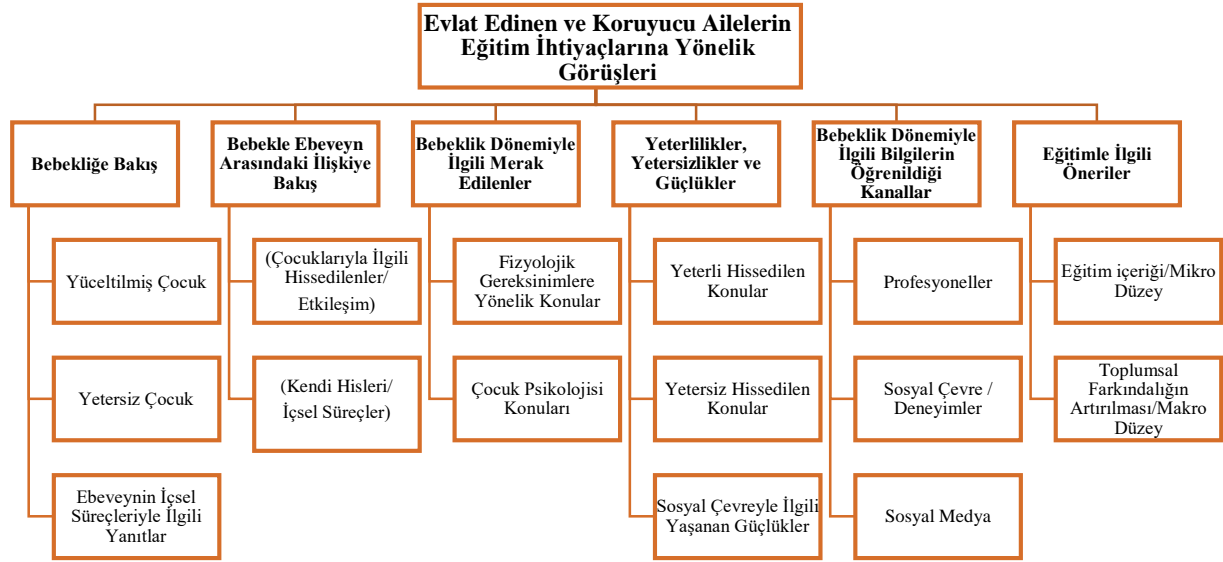
Odak grup görüşmelerinde yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme sorularından ilk ikisi katılımcıları rahatlatarak motive etmek ve iletişimi genişletmek amacıyla “buz kırıcı” soru niteliğinde hazırlanmıştır (Chlup & Collins, 2010; Kılanowski, 2012). Buz kırıcı soruların yanıtları katılımcılardan, görüşlerini bir kâğıda yazarak ifade etmeleri yöntemiyle toplanmıştır. Buz kırıcı sorulardan ilki katılımcıların bebeklik dönemine atfettikleri olumlu ve olumsuz duygularını, ikincisi de bebek ile anne/baba arasındaki ilişkiyi nasıl tanımladıklarını içermektedir. Katılımcılara bebeklik dönemiyle ilgili duygu ve düşüncelerini yansıtıcı soruların, görüşmenin başında yöneltilmesiyle; onların bebeklik dönemine ilişkin bakış açılarını belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca katılımcılara yönelik hazırlanacak eğitim programlarının felsefesini ve içeriğini oluşturmak için katılımcıların çocukluk anlayışlarının ortaya konulması önemli görülmektedir.

Buz kırıcı soruların dışındaki görüşme soruları; katılımcıların bebeklik dönemiyle ilgili merak ettikleri konular, kendilerini yeterli-yetersiz hissettikleri konular, bebeklik dönemiyle ilgili bilgileri edinme yolları ve eğitime yönelik önerileri resmetmeye yöneliktir.

### Verilerin Analizi

Odak grup görüşmeleri tamamlandıktan sonra ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan görüşmeciler tarafından yazıya dökülmüştür. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş, kategori, kod ve alt kategoriler belirlenmiştir. İçerik analizi, araştırmacının bir iletişim kaynağındaki içeriği açığa çıkarması yoluyla içeriğin ayrıntılı bir şekilde incelenmesine ve keşfedilmesine olanak sağlar (Neuman, 2010, s. 466). Verilerin doğrudan incelenmesiyle araştırmacılar tarafından elde edilen kategori ve kodlara tümevarımsal kodlar adı verilmektedir. Nitel araştırmaların doğası gereği kod ve kategorilerin oluşturulması sürecinde tümevarım yöntemi sıklıkla kullanılmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014, s. 525). Bu çalışmada da kod ve kategori oluşturulurken tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda etik ilkeler dahilinde geçerli ve güvenilir veriler üretme kaygısı vardır. Bu amaçla araştırmacılar geçerlik ve güvenilirlik için çeşitli önlemler almışlardır. Bunlardan biri, birden fazla araştırmacının veri analiz sürecinde yer alması ve verileri birbirinden bağımsız olarak analiz ettikten sonra elde ettikleri bulguları karşılaştırmasıdır. Bu karşılaştırmaya araştırmacı/kodlayıcı üçgenlemesi denir ve geçerlik güvenirliliğin sağlanmasındaki temel prensiplerden biridir (Merriam, 2015, s. 203-207). Bu amaçla veriler ikinci ve dördüncü araştırmacı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Görüş ayrılığı olan noktalarda birinci yazarın görüşlerine başvurulmuştur. Uzlaşma toplantısının sonucunda çıkan sonuçlar Güvenirlilik =  $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)]/100$  formülü (Miles ve Huberman, 2015, s. 64) kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan güvenirlilik çalışmasının sonucunda araştırmanın genel güvenirliliği %92 olarak saptanmıştır. Uzlaşma toplantısının sonucunda 8 kategori belirlenmiştir. Bu

katgoriler; “Bebekliğe bakış, Bebekle ebeveyn arasındaki ilişkiye bakış, Bebeklik dönemiyle ilgili merak edilenler, Yeterlilikler, yetersizlikler ve güçlükler, Bebeklik dönemiyle ilgili bilgilerin öğrenildiği kanallar, Eğitimle ilgili öneriler” şeklindedir.



Şekil 1. Evlat Edinen ve Koruyucu Ailelerin Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Görüşleri

### Araştırmada Dikkat Edilen Etik İlkeler

Araştırmaların veri toplama ve analiz süreçlerinde dikkat edilmesi gereken etik ilkeler bulunmaktadır. Etik ilkeler gerekli izinlerin alınması, araştırmaya katılma sürecinde katılımcılarının onamlarının alınması ve kişisel verilerinin korunmasını esas alır (Creswell, 2014, s. 95-97). Bu amaçla araştırmada; katılımcılar gönüllülük ilkesi doğrultusunda seçilmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılardan aydınlatılmış onam alınmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılardan cevaplarının ses kaydının alınabilmesi için de katılımcılar bilgilendirilerek izin alınmıştır. Çalışmaya katılan kişilerin isimleri değiştirilerek rumuzlar konulmuştur ve çalışmanın geri kalanında cevapları bu rumuzlarla iletilecektir. Rumuzlar; İlke, Fulya, Erkan, Nida, Dilber, Gülay, Damla, Derya, Ali, Senem, Meltem olarak belirlenmiştir.

### BULGULAR

Bu çalışmada, evlat edinen ve koruyucu ailelerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ailelerin bebek ve küçük çocuklarıyla ilgili eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Görüşmelerden elde

edilen bilgiler ışığında eğitim ihtiyaçlarına yönelik; “Bebekliğe bakış, Bebekle ebeveyn arasındaki ilişkiye bakış, Bebeklik dönemiyle ilgili merak edilenler, Yeterlilikler, yetersizlikler ve güçlükler, Bebeklik dönemiyle ilgili bilgilerin öğrenildiği kanallar ve Eğitimle ilgili öneriler” başlıklı kategoriler oluşturulmuştur. Bulgular bu kategorilere göre yorumlanmıştır.

### Bebekliğe Bakış Kategorisi

Evlad edinen ve koruyucu ailelerin bebekliğe bakışlarına ilişkin yanıtları incelendiğinde görüşleri; bebekliğe bakış kategorisinin altında “*yüceltilmiş çocuk, yetersiz çocuk*” ve “*ebeveynin içsel süreçleriyle ilgili yanıtlar*” olmak üzere üç alt kategoride toplanarak ilgili kodlarıyla birlikte Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Bebekliğe bakış

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar
Bebekliğe Bakış	Yüceltilmiş Çocuk	Aşk, sonsuz sevgi, tatlı, minnoş, sevimli, prenses
	Yetersiz Çocuk	Korunmaya muhtaç, sürekli bakım gerektiren, eğitilmesi gereken küçük insan, yaramaz, saf, masum, melek
	Ebeveynin İçsel Süreçleriyle İlgili Yanıtlar	Sorumluluk, yorgunluk, evlat, koruma isteği, sabır, ilgilenmek, huzur, mutluluk, heyecan, coşku, öncelik, bağlılık, değer, can, güven, nefes

Katılımcıların bebekliği; bir taraftan “*aşk, sonsuz sevgi, tatlı, minnoş, sevimli ve prenses*” gibi çocukla ilgili olması gerekenden fazla olumlu özellikleri niteleyen ve abartılmış duyguları içeren sıfatlarla tanımladıkları görülmüştür. Diğer taraftan katılımcıların “*korunmaya muhtaç, sürekli bakım gerektiren, eğitilmesi gereken küçük insan, yaramaz, saf, masum ve melek*” gibi çocukları yetişkin desteğine muhtaç ve gelişmemiş olarak gören yetersizlikleri içeren sıfatları da ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca ebeveynlerin, kendi içsel süreçleriyle ilgili yanıtlar alt kategorisinde de; “*sorumluluk, yorgunluk, evlat, koruma isteği, sabır, ilgilenmek, huzur, mutluluk, heyecan, coşku, öncelik, bağlılık, değer, can, güven ve nefes*” gibi çocuklarını düşündükleri zaman çocuklarının kendi iç dünyalarında uyandırdığı duyguları tanımladığı görülmüştür.

### Bebekle Ebeveyn Arasındaki İlişkiye Bakış Kategorisi

Katılımcıların bebek ebeveyn ilişkisine bakışlarına ilişkin yanıtları incelendiğinde; bebekle ebeveyn arasındaki ilişkiye bakış kategorisi “*Çocuklarıyla ilgili hissedilenler/ Etkileşim ve Kendi hisleri/ İçsel süreçler*” olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. Alt kategoriler ve kodlar Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Bebekle ebeveyn arasındaki ilişkiye bakış

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar
Bebekle Ebeveyn Arasındaki İlişkiye Bakış	Çocuklarıyla İlgili Hissedilenler/Etkileşim Kendi Hisleri/İçsel Süreçler	Aşk, Sevgi, Oyun, Bağ Şaşkınlık, Acemilik, Yorgunluk, Baş başa kalınca tereddüt/yetersizlik, Özlem, Mutluluk, Heyecan, Bağlılık, Güven, Huzur

Katılımcılar, bebekle ebeveyn arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerini aşk, sevgi, özlem gibi kelimeleri içeren ifadelerle belirtmişlerdir. Örneğin; katılımcılardan Damla “*Uykudayken bile özlemek*” olarak duygusunu dile getirmiş, bu ifade özlem kodunun içinde değerlendirilmiştir. Meltem ise “*Kavuşma anındaki mutluluk*” olarak duygusunu açıklamış bu duygusu da mutluluk kodunda yer almıştır. İfadelerden “*Aile olmak*”, “*Etle kemik gibi bir bağ*”, “*İki farklı bedende tek can olmak*” cümleleri de (Çocuklarıyla ilgili hissedilenler/Etkileşim) alt kategorisinde yer alan bağ kodunda, “*Her gün vakit geçirmek*” ise bağlılık kodunda değerlendirilmiştir.

### Bebeklik Dönemiyle İlgili Merak Edilenler

Evlad edinen ve koruyucu ailelerin eğitim ihtiyaçlarını belirleyebilmek için öncelikle bebeklik dönemiyle ilgili merak ettikleri konular sorulmuştur. Katılımcıların yanıtları, Tablo 4’te bebeklik dönemiyle ilgili merak edilenler kategorisi içinde yer alan “*Fizyolojik Gereksinimlere Yönelik Konular ve Çocuk Psikolojisi Konuları*” alt kategorileri ve kodlarla sunulmuştur.

Tablo 4. Bebeklik dönemiyle ilgili merak edilenler

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar
Bebeklik Dönemiyle İlgili Merak Edilenler	Fizyolojik Gereksinimlere Yönelik Konular Çocuk Psikolojisi Konuları	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Uyku</li> <li>● Beslenme</li> <li>● Gelişimsel özellikler</li> <li>● Temel bakım (normal gelişim, prematürel)</li> <li>● Mahremiyet eğitimi</li> <li>● Evlat edinme/koruyucu ailelik bağlamına özel konular</li> <li>● Sosyal çevre etkileri</li> </ul>

Katılımcıların bebeklik dönemiyle ilgili merak ettikleri konulara ilişkin olarak fizyolojik gereksinimler alt kategorisinde katılımcılardan koruyucu aile olan İlke, çocukların gelişimsel özelliklerinden fiziksel gelişimleri ve beslenme konusu hakkında merak ettiklerini “*Aslında bütün konuları merak ediyoruz. Fiziksel gelişimini ben mesela merak ediyorum. Hangi ayda hangi boyda, hangi kiloda olur? Yemekle ilgili ne yedirmeliyim sağlıklı bir beslenme planı oluşturabilmek için...*” sözleriyle belirtmiştir. Bunlara ek olarak gelişimsel özellikler koduyla ilgili, Fulya ise bebeğinin kendisini ne zaman ve nasıl tanıyacağını bilmek istediğini “*Beni ne zaman tanır ya da kokumu ne kadar çabuk hisseder ya da daha mı geç hisseder? Bizim bebeğimiz 50 günlük ya. Şimdi benim kokumu almış mıdır, böyle hımm yapıyor ya böyle*

sinirleniyor, böyle arıyor beni. Acaba o kokumu hissettiği için mi normalde bütün bebekler mi böyle? Bunu ben çok merak ediyorum.” ifadesiyle anlatmıştır. Koruyucu aile olan bir diğer katılımcı Erkan ise “Mesela en basitten ne kadar uyuyabilir bir çocuk...” açıklamasıyla uyku konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaçlarının olduğunu söylemiştir.

Çocuk psikolojisi konularıyla ilgili ise evlat edinme/koruyucu ailelik bağlamına ilişkin olarak İlke rumuzlu katılımcı bu durumun nasıl söyleneceğini merak ettiğini “Özellikle evlat edinme ya da koruyucu aile olunduğunu ne zamandan itibaren ne şekilde algılıyorlar, ne şekilde konuşuluyoruz? Seçtiğimiz kelimeler ne olmalı, etrafımızdaki insanlar bunlarla ilgili çocuklara ne söyleyebilirler?” sözleriyle belirtmiştir. Aynı katılımcı sosyal çevre etkileriyle ilgili “...biz onlara hangi dönemde nasıl davranmalıyız? E bir de bunun yanında sadece bizler değil, etkilendiğimiz insanlar, etkileşimde olduğumuz insanlar var. Biz, arkadaşlarımız, ailelerimiz var, onların da davranış biçimleri var. Mesela ben onların etkilerini de her zaman çok merak ederim.” ifadesinde bulunmuştur.

### Yeterlilikler, Yetersizlikler ve Güçlükler

Çocukları bebeklik döneminde olan evlat edinen ve koruyucu ailelerin kendilerini ebeveynlikle ilgili hangi konularda yeterli, hangi konularda yetersiz hissettikleri ve sosyal çevreyle ilgili yaşadıkları güçlüklerin neler olduğu merak edilmiş, ailelerden bu konular hakkında fikirlerini paylaşmaları istenmiştir. Gelen yanıtlar; “Yeterli hissedilen konular, Yetersiz hissedilen konular ve Sosyal çevreyle ilgili yaşanan güçlükler” olmak üzere üç alt kategoride toplanmıştır. Bu alt kategoriler ve kodlara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Yeterlilikler, yetersizlikler ve güçlükler

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar
Yeterlilikler, Yetersizlikler ve Güçlükler	Yeterli Hissedilen Konular	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sevgi</li> </ul>
	Yetersiz Hissedilen Konular	<ul style="list-style-type: none"> <li>● İnatlaşma/bebeği ikna etme</li> <li>● Ağlama</li> <li>● Uyku düzeni</li> <li>● Doğru eğitim yöntemine karar verme</li> <li>● İstenmeyen davranışlar konusunda yapılabilecekler</li> </ul>
	Sosyal Çevreyle ilgili Yaşanan Güçlükler	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sosyal çevrede kabul sorunları</li> <li>● Çevre desteğini alamama</li> </ul>

Evlad edinen ve koruyucu aileler yapılan görüşmede, kendilerini yeterli hissettikleri konunun sadece “sevgi” olduğunu dile getirmişler hatta katılımcılardan koruyucu aile olan İlke “Ben hiçbir konuda yeterli hissetmiyorum. Mümkün değil yani ben öyle hissetmiyorum.” diyerek kendisini hiçbir konuda yeterli

görmediğini belirtmiştir. Yetersiz hissedilen konularda da ebeveynler, çocuklarının aslında gelişimsel özelliklerini de yansıtan “inatlaşma/bebeği ikna etme, ağlama ve uyku düzeni” meselelerini anlatmışlar, “doğru eğitim yöntemine karar verme ve istenmeyen davranışlar karşısında yapılabileceklerle” ilgili de yetersiz hissettiklerini dile getirmişlerdir. Sosyal çevreyle ilgili yaşanan güçlükler alt kategorisinde evlat edinen ve koruyucu aileler yaşadıkları en büyük güçlüklerin ise “sosyal çevrede kabul sorunları ve çevre desteği alamama” konularında olduğunu ifade etmişlerdir.

Yeterli ve yetersiz hissedilen konularda ilk olarak kendilerini yeterli hissettikleri konu olan “sevgi” kodu incelendiğinde koruyucu aile olan Nida’nın “Ben annesi kadar sevdiğimi düşünüyorum. Doğuran annesi kadar. Hiç o konuda kendimi eksik hissetmiyorum.” şeklinde çocuğuna duyduğu sevgisini anlatması dikkat çekmiştir. Kendilerini yetersiz hissettikleri konularda ise Fulya sevgi konusunda yeterli olduklarını düşünseler bile çocuklarının ağladıkları zamanlarda onları sakinleştirme gibi zorlu durumlarda yetersiz olduğunu “Bir de sevgi olduğunu söylüyorsunuz ama ben şimdi kendime güvenen, tuttuğumu koparan birisiyim, ama bebekle beraber eşim bana bazen diyor ki yapma bunu ağlıyor elim ayağım titriyor, alıp böyle sarılıyorum, sarılıyorum, korkuyorum bir şey olacak diye aklım çıkıyor. Böyle bir şey olur mu bir kere mesela böyle ağlarken olmuştur sizin de böyle simsiyah oldu, annem de yaşamış onu. Annem diyor ki kalbim duracak sandım yavrum bir şey oldu sandım diyor yani o kadar bilmediğim bir şey.” sözleriyle belirtmiştir. Kendilerini yetersiz hissettikleri bir diğer konu olan inatlaşma/bebeği ikna etme durumunda bebeklerini ikna etmeyi koruyucu aile olan Dilber “Ben şöyle, ikna edemediğimi düşünüyorum. Neden edemiyorum onu da bilmiyorum. Yani her şeyi veriyorum çok da seviyorum. 2 yaş 3 ay, çok da tatlı bir kız” ifadesiyle anlatmıştır. Yetersiz hissedilen konularda doğru öğretim yöntemine karar verememe koduna örnek olarak koruyucu aile olan İlke düşüncelerini “Bir şey öğretmeye çalışıyorsunuz. Öğretirken yönteminizin ne olacağı ile ilgili emin olamıyorsunuz. Sürekli soruyor, sürekli anlatıyorsunuz, sabrınızla da alakalı tabii, belli bir noktadan sonra. Anlatım biçiminizi, kullandığınız kelimeleri, ne tür kelimeler kullanacağınızı, çok net olamıyorsunuz, emin olamıyorsunuz.” şeklinde anlatmıştır.

Sosyal çevreyle ilgili yaşanan güçlükler alt kategorisinde sosyal çevrede kabul sorunları koduna örnek olarak koruyucu aile olan Nida düşüncelerini; “Kabul ettirmede ben uğraştım. Ben bir tek kabul ettirmede, çok ciddi direnç gösterdim. Büyük ablasından (biyolojik çocuk) ayrıları, kabul etmeyi... sadece bayramdan bayrama görüşüyorum onlarla.” sözleriyle belirtmiştir. Çevre desteğini alamama kodunda ise Dilber’ in “2 yıl bekledik biz. Beklerken kimse destek olmadı bana. Yani tamam eşim de destek oluyordu ama konuşmak istiyordum ha bire. Bir çorap alıyordum onu paylaşmak istiyordum. Yani ne bileyim, kayıvalıdemden olsun, yani akrabalarından, yani destekliyordular hepisi ama ben açtıkça millet sıkılıyor gibi hareket yapıyorlardı.” ifadesi dikkat çekmektedir.

## Bebeklik Dönemiyle İlgili Bilgilerin Öğrenildiği Kanallar

Evlad edinen ve koruyucu ailelerin bebeklik dönemiyle ilgili bilgilerini hangi kanalları kullanarak öğrendikleri merak edilmiş ve katılımcılara bu kanallar sorulmuştur. Ailelerden gelen yanıtlar doğrultusunda, bebeklik dönemiyle ilgili bilgilerin öğrenildiği kanallar kategorisi; “*profesyoneller, deneyimler ve diğer*” olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmış ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Bebeklik dönemiyle ilgili bilgilerin öğrenildiği kanallar

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar
Bebeklik Dönemiyle İlgili Bilgilerin Öğrenildiği Kanallar	Profesyoneller	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doktorlar</li> <li>• Pedagoglar</li> <li>• Kurumdaki uzmanlar</li> </ul>
	Deneyimler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kişisel deneyimler</li> <li>• Çocuğu olan ailelerin deneyimleri</li> <li>• Aile Büyüklerinin deneyimleri</li> </ul>
	Diğer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İnternet</li> </ul>

Katılımcıların bebeklik dönemiyle ilgili bilgileri öğrendikleri kanallara verdikleri yanıtlarının çoğunda birden fazla alt kategoriye ve koda ait açıklamalar bulunmaktadır. Örneğin; İlke “*Evet araştırıyoruz yani çevremizdeki deneyimlilerden, büyüklerimizden, doktorlardan, pedagoğlardan, buradaki uzman arkadaşlarımızdan zaman zaman kimden ne bilgi alabilirsek aslında neyi merak ediyorsak soruyoruz.*” ifadesiyle hem profesyoneller alt kategorisinde yer alan doktorlar, pedagoğlar ve kurum uzmanları kodlarını hem de deneyimler alt kategorisinde yer alan aile büyüklerinin deneyimleri kodunu yansıtan bir açıklamada bulunmuştur.

Nida ile Erkan arasında ise şu şekilde bir diyalog gerçekleşmiştir:

Erkan “*Çoğunu yaşayarak yani takıldığımız yerde de ağırlığımız internet ama ne kadar doğru, ne kadar net bilgiler diye tereddüt de ediyoruz.*” ifadesinde bulunmuş hemen arkasından Nida “*Hem internet hem de çocukları olan ailelere soruyoruz.*” diye eklemiş ve Erkan: “*Yani %80, %90 çocukları olan ailelerden, zaten başka bilgi alacağımız kişi de yok.*” sözleriyle diyaloga devam etmiştir. Nida ve Erkan’ın ifadeleri deneyimler alt kategorisinde kişisel deneyimler ve çocuğu olan ailelerin deneyimleriyle diğer alt kategorisinde yer alan internet koduna örnek yanıtlardır.

Deneyimler alt kategorisindeki çocuğu olan ailelerin deneyimleri ile ilgili olarak Fulya ise duygularını “*Bir arkadaşına soruyorsun diyor ki; ben şunu içirdim, şunu yaptım, geçti. Aman diyorum şimdi denesem mi denemesem mi benim bebeğim çok küçük şimdi hasta masta olursa. O kadar çok endişe ediyorsun ki bu arada yapmam mı yapmam mı? Sonradan diyoruz ki başka çare yok, en azından bir kerecik ayaklarına yağ sürdüm... Diyor ki dışarıdan bir şey almasın, kimyasal bir şey içmesin ama sağlık için yararı olan hani ovmayla falan*”

geçebilecek şeyleri... Ama en son dün kimyon verdik, onda karar kaldık. Bir damla verdim biraz rabatladı. Deneyerek öğreniyorsunuz.” şeklinde açıklamıştır.

## Eğitimle İlgili Öneriler

Evlat edinilen ve koruyucu ailelerin bebek ve küçük çocuklarıyla ilgili eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ailelere, eğitimle ilgili önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Ailelerin ifadeleri incelendiğinde verilen öneriler “Eğitim içeriği/Mikro düzey ile Toplumsal Farkındalığın Artırılması/Makro düzey” olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır ve bu kategorilere Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Eğitimle ilgili öneriler

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar
Eğitimle İlgili Öneriler	Eğitim İçeriği/Mikro Düzey	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Evlat edinilen/koruyucu aile bakımında olan çocuğa bu durumun açıklanması</li> <li>● Çocuğun sosyal çevre tarafından kabulü</li> <li>● Güvenli bağlanmanın gerçekleşip gerçekleşmediği</li> <li>● Çocukların gelişimsel dönemleriyle ilgili uzman desteği</li> </ul>
	Toplumsal Farkındalığın Artırılması/Makro Düzey	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Hizmet içi eğitimler</li> <li>● İlgili bakanlıklarla iş birliği</li> </ul>

Eğitim konusunda önerilerini dile getiren katılımcılardan Dilber, Eğitim İçeriği/Mikro Düzey alt kategorisinde evlat edinilen/koruyucu aile bakımında olan çocuğa bu durumun açıklanmasıyla ilgili görüşünü “Koruyucu aile bakımında olduğunu hangi yaş aralığında söylememiz gerekiyor? Yani hangi dönemde nasıl anlatmamız gerekiyor?” şeklinde ifade etmiştir.

İlke “Koruyucu aile, evlat edinilen ailelerin iki temel konusu, bunu çocukla nasıl paylaşacağız? Toplumla nasıl paylaşacağız? Bu eğitimin içerisinde bu ikisi mutlaka olmalı. Bir diğeri de güvenli bağlanmaktan bahsediyoruz. Güvenli bağlanmanın olması için biz ne tür davranışlar sergilemeliyiz? Şimdi güvenli bağlanmış mı bu çocuk bana, ben nereden biliyorum? Dolayısıyla bu modülün içerisinde bu da olmalı.” sözleriyle evlat edinilen/koruyucu aile bakımında olan çocuğa bu durumun açıklanması, çocuğun sosyal çevre tarafından kabulü ve güvenli bağlanmanın gerçekleşip gerçekleşmediği kodlarını içeren bir açıklama yapmıştır. Ayrıca aynı katılımcının “Şu ana kadarki deneyimlerim; ailelerin eğitilmesi ve ailelerin gerektiği yerde hangi uzmandan hangi desteği alacağını bilmesi gerekir” ifadesi çocukların gelişimsel dönemleriyle ilgili uzman desteği alınması koduna örnek olarak verilebilir.

Toplumsal Farkındalığın Artırılması/Makro Düzey alt kategorisinde İlke “Milli Eğitim Bakanlığı’yla görüşmeler yapıyoruz. Müfredatı, Milli Eğitim müfredatına ilkokuldan itibaren evlat edinmeyi ve koruyucu aileliği koymamız lazım ve bütün rehberlik öğretmenlerinin bu konuda eğitim alması lazım. Ama temel sorun şu, şu anda bazı bakanlıklar birçok şeyden bihaber. Maliye Bakanlığı bize ödenenler ve çocuğun devlete maliyetinden bihaber,



*gidiş anlatılması gerekiyor.*” açıklamasıyla hem ilgili bakanlıklarla iş birliği yapılmasına hem de öğretmenlerin hizmetiçi eğitim almasına vurgu yapmıştır.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Evlad edinen ve koruyucu ailelerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular bebekliğe bakış, bebekle ebeveyn arasındaki ilişkiye bakış, bebeklik dönemiyle ilgili merak edilenler, yeterlilikler, yetersizlikler ve güçlükler, bebeklik dönemiyle ilgili bilgilerin öğrenildiği kanallar ve eğitimle ilgili öneriler kategorilerinde ele alınmıştır. Bu kategorilerde incelenen bulgular alanyazın taramasıyla ulaşılan bilgiler ve araştırma sonuçları ışığında tartışılmıştır.

Bebeklik, hayatın ilk iki yılını kapsayan gelişimsel açıdan en kritik zamanlar olarak tanımlanmaktadır (Santrock, 2015; Berk, 2013). Gelişimsel öneminin yanında sosyolojik açıdan da bu döneme yönelik algıların ortaya çıkarılması çocuklarla ilgili hizmetleri ve politikaları etkileyeceğinden, son derece gerekli görülmektedir. Alan yazında bütün olarak çocukluk kavramının incelendiği ve yetişkinlerin çocukluğa bakışlarının nasıl olduğuyla ilgili birçok çalışma bulunmaktadır (Avcı ve Pekince, 2018; Kunt-Bulut ve Avcı, 2016; Pekince ve Avcı, 2018; Sorin, 2005) Ancak bebeklik, ilk çocukluk, orta çocukluk ve ergenlik dönemlerinden (Santrock, 2015) oluşan “çocukluk” çağına ilişkin bakış açılarının bu dönemler özelinde ayrı ayrı incelenmesi ve gelişimsel evrelere ayrıldığında farklılaşp farklılaşmadığı merak konusu olmaktadır. Buna ek olarak 0-24 ay arasında çocuğu olan evlat edinen ve koruyucu ailelerin bebeklik dönemine bakış açılarının ortaya konulması onlara verilecek eğitim desteklerinin temelini oluşturacağı için önemli görülmektedir.

Bebeklik dönemiyle ilgili evlat edinen ve koruyucu ailelerin görüşleri bebeklik anlayışı kategorisinin altında yüceltilmiş çocuk, yetersiz çocuk ve ebeveynin içsel süreçleriyle ilgili yanıtlar olmak üzere üç alt kategoride incelenmiştir. Yüceltilmiş çocuk ve yetersiz çocuk alt kategorilerinde ailelerin bir kısmının bebekliği; *“aşk, sonsuz sevgi, tatlı, minnoş, sevimli ve prenses”* gibi abartılmış duygularla, bir bölümünün de *“korunmaya muhtaç, sürekli bakım gerektiren, eğitilmesi gereken küçük insan, yaramaz, saf, masum ve melek”* gibi gelişmemiş ve desteğe gereksinim duyan varlıklar şeklinde tanımladığı görülmektedir. Katılımcıların özellikleri düşünüldüğünde, evlat edinme ve koruyucu aile olma süreçlerini de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu durumu özellikle ailelerin yüceltilmiş çocuk alt kategorisinde verdikleri yanıtlar ışığında değerlendirince; ilk olarak akla, ailelerin çocuklarına kavuşma sürelerinin uzunluğu ve bu sürede yaşadıkları duyguların yoğunluğu gelmektedir. Hatta kavuşma süreci öncesinde evlat edinme ya da koruyucu aile olmaya karar verme aşaması da bu yoğun duygulara temel hazırlamaktadır (Boyd-Webb, 2017; Tezel, Demirel ve Şahin-Kaya, 2018). Bütün bunlar düşünüldüğünde ailelerin çocuklarıyla buluşma süreçlerinin çok uzun

olduğu açıktır. Yüceltilmiş çocuk alt kategorisinde yer alan ve bir bebeğe olduğundan fazla anlam yükleyen bu romantik yanıtların da ailelerin farklı beklentiler içerisinde geçirdikleri hazırlık süreçlerinin bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Aynı şekilde yetersiz çocuk anlayışında belirtilen bebekliğin gelişmemiş ve yetersizliğine vurgu yapılan görüşlerinin de ailelerin bu süreçlerinden kaynaklanabileceği sanılmaktadır.

Farklı bir açıdan bakılacak olursa katılımcıların “aşk, sonsuz sevgi...” ve “korunmaya muhtaç, sürekli bakım gerektiren...” gibi bebek denildiğinde akıllarına gelen ifadelerinin yüksek oranda olumlu özellikleri içeren yüceltilmiş çocuk anlayışıyla, bakım ve korunma ihtiyacını kapsayan yetersiz çocuk anlayışı olarak iki farklı durumu yansıtmalarıdır. Bu farklılıkların ikicilik diğer adıyla düalistik bakış açısıyla tanımlanabileceği akla gelmektedir. Çocukluğa ilişkin inanç ve yaklaşımların düalistik bakış açısıyla şekillendiği birçok çocukluk çalışmacısı tarafından vurgulanmaktadır (James, A., 2010; James, A.L., 2010; Prout, 2011; Ryan, 2012). Düalistik bakış açısı, karşıt fikirlerden birini benimseyip diğerinin yok sayılmasına neden olabilir. Bu yüzden Prout (2011) düalizmin çocukluğa bakıştaki sınırlılığını vurgulayarak çocukluğun her iki düşüncenin de karmasıyla oluştuğunu belirtmektedir. Bu bilgiler ışığında ilk sonuç olarak çalışmaya katılan evlat edinen ve koruyucu ailelerin yüceltilmiş çocuk anlayışıyla yetersiz çocuk anlayışı gibi farklı duyguları içeren bir bebeklik anlayışına sahip olduğu söylenebilir. Ancak katılımcıların yanıtlarına daha derin bakabilmek için alan yazında yer alan çocukluk tipolojilerini kısaca tanımlamak uygun olacaktır. Çocukluğa bakışın kategorilere ayrılmasını sağlayan özellikle gündelik uygulamalara ilişkin rehber olabilecek farklı çocukluk tipolojileri görülmektedir (Avcı, N., 2019; Haring, Sorin ve Caltabiano, 2019; Sorin, 2005). Bu tipolojiler arasında çocukluk çalışmacısı Sorin’in (2005) bütüncül bir bakış açısıyla oluşturduğu “on imaj” yaklaşımı bulunmaktadır. Bu yaklaşıma göre çocukluk; masum çocuk, çığ gibi büyüyen çocuk, kurban çocuk, kötü çocuk, kurtarıcı çocuk, kontrolden çıkmış çocuk, eğitime devam eden yetişkin, mülk olarak görülen çocuk, minyatür yetişkin ve katılımcı çocuk olmam üzere on farklı bakış açısıyla ele alınmıştır (Haring, Sorin ve Caltabiano, 2019; Sorin, 2005). Bu araştırmada da katılımcıların yanıtları incelendiğinde “korunmaya muhtaç, sürekli bakım gerektiren, saf, masum ve melek” gibi Sorin’in (2005) masum çocuk imajını yansıtan ifadelerinin olduğu görülmektedir. Bebeklik döneminin insan hayatında başkalarının desteğine gereksinim duyulan en hassas yıllar olması, bu dönemin korunmaya muhtaç, bakım gerektiren gibi ifadelerle tanımlanmasına yol açabilmektedir. Ancak her bireyin gelişimi için doğuştan gelen bir eğilimi olduğu ve bu eğilimin sosyal çevrenin desteğiyle ortaya çıktığı öz belirleme kuramının (Deci ve Ryan, 2000) önemle vurguladığı bir noktadır. Burada belirtilen desteğin çocukların özerklik ve yetkinlik gibi psikolojik gereksinimleri (Deci ve Ryan, 2000) göz önünde tutularak algılanması çok önemlidir. Kısacası; çocukların, gereksinimlerine uygun olanaklar içinde mutlu ve katılımcı olarak büyüme ve gelişmesi, yetişkinlerin

çocuğa bakış açıları ve çocuk katılımı anlayışlarının “katılımcı çocuk” perspektifi doğrultusunda geliştirmesiyle mümkün olabileceği düşünülmektedir (Sorin, 2005; Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2009).

Çocukluk anlayışıyla ilgili yapılan başka çalışmalara bakıldığında; araştırmalardan Avcı vd.’nin (2014) öğretmen adaylarıyla, Kunt-Bulut’un (2015) okul öncesi öğretmenleriyle, Balasar’ın (2019) yetişkinlerle yaptıkları çalışmaların bulgularında katılımcıların tüm çocukluk dönemini tanımlarken de muhtaç, masum, saf gibi sıfatları kullandıkları görülmektedir. Bu durumun; bebeklik dönemini saf, masum olarak tanımlayan ailelerin sadece gelişimsel açıdan değil sosyolojik açıdan da çocuklarını kendi hayatlarının etkin öznesi olarak değil de yetişkinlerin desteğine gereksinimi olan yetersiz varlıklar olarak görebilecekleri düşüncesini akıllara getirmektedir. Ayrıca, katılımcıların bebeklerini yetişkin bakımına gereksinim duyan yetersiz çocuk imajıyla yansıtılmalarının bir başka nedeni, herhangi bir nedenle biyolojik ailesinden ayrılmak durumunda kalan çocukların bir aile bakımına ihtiyaçlarının olduğunu düşünmelerinden de kaynaklanabilir. Avcı, Ü.E.’nin (2019) çalışmasında bir koruyucu ailenin bu durumu destekler nitelikte “... o çocuk bana “anne” dedi ... Tamam biyolojik olarak annesi değilim ama bu çocuk bana muhtaç yani. Beş yaşındaydı ve bana “anne” diyordu ... Bu çocuk beni seviyor, ihtiyaçlarını bana söylüyor ... “ şeklinde bir açıklama yaptığı da görülmektedir. Tezel, Demirel ve Şahin-Kaya’nın (2018) çalışmasında da koruyucu ailelik “Bir çocuğun hayatını kurtarmaktır, ona sahip çıkmak, sevmek ve topluma kazandırmaktır” ifadesiyle tanımlanmıştır.

Evlad edinen ve koruyucu aileler ebeveynin içsel süreçleriyle ilgili yanıtlar alt kategorisinde de; “sorumluluk, yorgunluk, evlat, koruma isteği, sabır, ilgilenmek, huzur, mutluluk, heyecan, coşku, öncelik, bağlılık, değer, can, güven ve nefes” gibi çocuklarını düşündükleri zaman çocuklarının iç dünyalarında uyandırdığı duyguları tanımlamışlardır. Piel vd. (2017) biyolojik ailelerin kendi çocuklarının güvenliklerini ve refahlarını sağlayamadığı bir dünyada evlat edinen ve koruyucu ailelerin çocuklarla ilgilenme konusunda önemli bir sorumluluk duyduklarını vurgulamaktadır. Ayrıca evlat edinen ve koruyucu ailelerle yapılan çalışmalarda da ailelerin özellikle sorumluluk duygusunu vurguladıkları görülmektedir. Örneğin; Mallette, Almond, ve Leonard ’ın (2020) koruyucu ailelerin resmi ve resmi olmayan destek ihtiyaçlarıyla ilgili yaptıkları araştırmalarında koruyucu aileler çocukları, aile ilişkileri üzerine etkisi olan büyük bir *sorumluluk* olarak tanımlamışlardır. Tezel, Demirel ve Şahin-Kaya’nın (2018) çalışmasında da bir katılımcı, koruyucu aile olmanın hayatta birçok şeyi öğrettiğini en başta da sorumluluk almayı öğrendiklerini dile getirmiştir. Diğer taraftan MacGregor, Rodger, Cummings ve Leschied’in (2006) koruyucu ailelerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yaptıkları nitel bir araştırmada, koruyucu ailelerin çocuklara duydukları sevgi ve bağlılık nedeniyle çocukların hayatlarında bir fark yaratma isteğinin içsel değerleri tarafından motive edildiği ortaya konulmuştur. Bu çalışmada ailelerin çocuklarıyla aralarındaki ilişkiyi “*sevgi, sorumluluk, bağlılık*” gibi kendi içsel

süreçlerini anlatan yanıtları aslında tıpkı MacGregor vd. (2006) çalışmasında olduğu gibi onları ebeveyn olmaya motive eden duygular olarak yorumlanabilir. Daniel'in (2011) koruyucu ailelerin bakış açılarıyla ilgili yaptığı çalışmada da ailelerin *sevgiyi* en önemli içsel motivasyon olarak tanımladığı görülmektedir. Bu noktada merak edilen evlat edinen ve koruyucu ailelerin ebeveyn olmalarını motive eden duygularının sadece evlat edinen ve koruyucu aile durumlarından kaynaklı olup olmadığıdır. Annelikle ilgili yapılan bir çalışmada; evlat edinen anne, koruyucu anne ve biyolojik annelerden oluşan katılımcıların tamamı, anne olmanın biyolojik olarak tanımlanamayacağını ve bunun çocuk ile geliştirilen ilişki üzerinden gerçekleştiğini ifade etmişlerdir (Avcı, Ü.E. 2019). Bu çalışmadaki ailelerin içsel süreçleriyle ilgili tanımladıkları ve onları ebeveyn olmaya motive eden duyguların diğer çalışmalardaki hem evlat edinen ve koruyucu ailelerin duygularıyla hem de biyolojik annelerin duygularıyla tutarlı olduğu söylenebilir.

Evlad edinen ve koruyucu aileler, bebekle ebeveyn arasındaki ilişkiye bakış kategorisinde çocuklarıyla aralarındaki ilişkiyi çocuk bağlamında “aşk, sevgi, oyun ve bağ” gibi ifadelerle açıklarken, kendi bağlamlarında “şaşkınlık, acemilik, yorgunluk, baş başa kalınca tereddüt/yetersizlik, özlem, mutluluk, heyecan, bağlılık, güven ve huzur” şeklinde tanımlamışlardır. İlk olarak çocuk bağlamında verilen yanıtlara bakılacak olursa dikkat çekici kısım; katılımcıların aradaki ilişki sorulduğunda bebeklik anlayışı kategorisinde verdikleri yanıtlardan farklı olarak çocuğun doğasını yansıtan “oyun” kelimesini söylemesidir. İlişki gibi karşılıklı durumlarda bebeklik anlayışı yetersiz ve yüceltilmiş çocuk olan kişilerin bile çocuğun doğasını yansıtıcı cevaplar vermesi ilgi çekici bulunmuştur. Çünkü bu yanıt öz belirleme kuramında belirtilen, kişinin gelişim için doğuştan gelen bir eğilimi olduğu ve bu eğilimin sosyal çevrenin desteğiyle ortaya çıktığı (Deci ve Ryan, 2000) tanımının ufak bir yansıması olarak görülebilir. Çocukların doğuştan gelen bu eğilimleri için özerklik gibi psikolojik ihtiyaçları vardır (Deci ve Ryan, 2000). Özerklik desteği, çocuğun bakış açısının ve ihtiyaçlarının ne ölçüde dikkate alındığından, yetişkin tutumlarından ve katılımın nasıl sağlandığından etkilenmektedir (Joussemet, Landry ve Koestner, 2008). Çocukların gelişim özellikleri düşünüldüğünde de oyun; çocuğa kendini anlatma, yeteneklerini anlama ve tüm gelişim alanlarını desteklemede önemli bir rol almakta, sosyal çevrenin desteği noktasında ebeveynin yararlanacağı iyi bir araç olmaktadır.

Evlad edinen ve koruyucu ailelerin çocuklarıyla ilişkileri hakkında vurguladıkları diğer duygularda ise özellikle annelikte-babalıkta salgılanan ve bağlanma için önemli olan oksitosin yani sevgi hormonunun etkileri görülmektedir. MacGregor vd.'nin (2006) koruyucu ailelerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada ortaya konulan ve ailelerin tüm yorumları boyunca tutarlı olan nokta çocuklara karşı güçlü bir sevgi ve bağlılık hissettikleri olmuştur. Ayrıca bu çalışmadaki “aşk” yanıtına benzer olarak MacGregor vd. (2006) çalışmasında da bir koruyucu aile çocukları ilk

aşkı olarak tanımlamıştır. Ebeveynle bebek arasında gerçekleşen bağlanma temelli özel ilişkide sevginin rolü çok büyüktür. Ancak ebeveynler çocuklarının bağlanma kalitesi konusunda büyük bir sorumluluk taşırlar ve birçok stresle karşı karşıya oldukları için çocuklarına sürekli sevgi dolu karşılık veremeyebilirler (Boyd-Web, 2017). Bu duruma yönelik katılımcıların kendi bağlanmalarıyla ilgili verdikleri “*şaşkınlık, acemilik, yorgunluk, baş başa kalınca tereddüt/yetersizlik, özlem, mutluluk, heyecan, bağlılık, güven ve huzur*” yanıtlarını yorumlamak gerekmektedir.

İlk olarak katılımcıların ifade ettikleri duygular ışığında ebeveynliği; mutluluk ve heyecan gibi yoğun duygular yaşarken insanın kendini yorgun, tedirgin ve acemi hissettiği bir süreç şeklinde tanımlamak mümkündür. Bir bebeğin gereksinimlerini karşılamak günde yirmi dört saat, haftada yedi gün süren bir eylemdir ve genellikle de çok endişe vericidir. Birçok insan için günümüzde bunlar tatsız gerçeklerdir (Bowlby, 2012b). Shklarski'nin (2019), evlat edinen / koruyucu ailelerin ebeveynlik becerileri ve ikilemeleriyle ilgili yaptığı çalışmada katılımcılardan biri koruyucu aile olarak ebeveynlik sürecini şu şekilde tanımlamıştır “*Çocuğunuzu alırsınız ve defteriniz randevular, ziyaretler, mahkeme tarihleriyle dolar bu tam zamanlı bir iştir.*” Ayrıca aynı çalışmada başka katılımcılar, koruyucu aile olmadan önce tam zamanlı çalıştıklarını sonra ya yarı zamanlı bir işe geçtiklerini ya da durumlarına uyacak daha esnek bir iş bulduklarını dile getirmişlerdir. Shklarski'nin (2019), çalışmasındaki ailelerin açıklamaları, bu çalışmadaki evlat edinen ve koruyucu ailelerin belirttiği acemilik ve yorgunluk kavramlarına benzer şekildedir. Ancak ebeveynlerin hissettiği bu güç süreçlerin yanında çocuklara karşı hissedilen sevgi ve çocuğun gülümsediği anda duyulan heyecan; yorgunluk gibi zorlu duyguları dengeleyerek ebeveynle çocuk arasındaki ilişkinin çift yönlü olduğunu kanıtlar niteliktedir (Bowlby, 2012b; Greenspan ve Lewis, 2006). Şu da unutulmamalıdır ki bebekler ebeveynlerinden sadece sevgi beklememekte, bu sevgiyi aktif bir ortaklıkla paylaşmak istemektedir (Greenspan ve Lewis, 2006). Avcı Ü.E.'nin (2019) çalışmasında evlat edinen bir anne de bu ortaklığı onaylar şekilde, anneliği “*Emeğin karşılığını sadece sevgi ile kat be kat aldığı bir ilişki*” olarak tanımladığı görülmektedir. Ayrıca ebeveyn bebek arasındaki bu ortaklığı nörobiyolojik terimlerle açıklamak gerekirse anne/baba ve çocuğun göz göze gelmesi bile beyin yapısının gelişimi için önemlidir. Karşılıklı uyarılmanın olduğu bu etkileşimli sistemde beynin sağ tarafı olumlu etkinin yüksek olduğu sembiyotik bir duruma girerek, duygusal işlevlere dahil olan korteksin kenar bölgelerinin olgunlaşmasını sağlayacaktır (Masterson, 2013). Bu çalışmadaki evlat edinen ve koruyucu ailelerin çocuklarıyla aralarındaki ilişkiyi tanımlarken kullandıkları hem sevgi, mutluluk, heyecan gibi güzel duygular hem de sorumluluk, yorgunluk acemilik gibi zorlu duyguların aslında ebeveynliğin ve etkileşimin bir parçası olduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan ailelerin bebeklik dönemiyle ilgili merak ettikleri konular fizyolojik gereksinimlere yönelik konular ve çocuk psikolojisi konuları alt kategorilerinde toplanmıştır. Kendilerine verilecek

bir eğitimin hangi konuları içermesini istedikleri sorulduğunda ise merak ettikleri konularda ifade ettiklerine atıf yaparak yine bu alanlarda bilgi edinmeye ihtiyaç duyduklarını söylemiş, sosyal çevre ile ilişkilerinde karşılaştıkları güçlükleri de önerilerine eklemişlerdir. Örneğin sosyal çevre ile ilişkilerinde karşılaştıkları güçlükleri hem merak edilenler kategorisinde hem de eğitimle ilgili öneriler kategorisinde değinmişlerdir. Bu nedenle bu kategoriler birlikte tartışılacaktır.

Merak edilenler kategorisinin fizyolojik gereksinimlere yönelik konular alt kategorisinde aileler; bebeklerin boy, kilo özellikleri, bakım vereni ebeveyn olarak tanıma gibi gelişimsel özellikleri ile beslenme, uyku, temel bakım gibi günlük rutinlerle ilgili çeşitli konularda bilgi ihtiyaçlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmanın bulgularına paralel nitelikte farklı bir araştırmada annelerin bebek bakımı konusunda bilgi ve deneyim eksikliği olduğu belirlenmiştir (Pınar vd. 2009). Benzer şekilde Ertem vd.'nin (2007) araştırmasına göre üç yaş altında bebeği olan anneler, bebeklerinin fiziksel, sosyal-duygusal, bilişsel gelişim alanlarında hangi becerilerin yaklaşık olarak hangi dönemde kazanılması ya da gözlemlenmesi gerektiği ve yaşamın ilk aylarından itibaren gelişimi destekleyici yaşantıların nasıl sunulması gerektiği bilgisine sahip değildirler. Şahinöz ve Bütün-Ayhan'ın (2020) çalışmasına katılan anneler ise bebeklerinin gelişimleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte aynı anneler çocuk gelişimi uzmanlarından bilgi edinmenin, bebeklerinin gelişimlerine yönelik bilgi düzeylerini artırdığını ifade etmişlerdir. Ailelerin bebeklerle ilgili bu tür bilgi ihtiyaçlarının olması, ebeveynlere yönelik eğitim uygulamalarının gerekliliğini göstermektedir. Evlat edinme ve koruyucu aile bakım hizmetleri özelinde ise koruma kararı aşamasında ailenin, bebeğin fiziksel ve psikolojik sağlığı konusunda ilgili uzman tarafından bilgilendirilmesi gereklidir. Çünkü her bebeğin kendine özgü ihtiyaçları temelinde bir etkileşim alt yapısı oluşturmak, bu bağlamda gelişimsel ve psikolojik ihtiyaçlarına yanıt vermek, onun geçmiş yaşantılarından bağımsız düşünülemez. Evlat edinen ve koruyucu aile açısından değerlendirildiğinde ise bebeğiyle ilgili bilgi edinmek kişisel bir haktır ve bu hakkın kendilerine teslim edilmesi aşamasında çocuklarının sağlığıyla ilgili yaşanması olası güçlükler konusunda da bilgilendirilmelidirler (Özbesler, 2009).

Aileler çocukların gelişimsel dönemleriyle ilgili uzman desteğini nasıl alabileceklerine dair de bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öncelikli olarak ailenin çocuğun gelişimiyle ilgili bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu bilgi birikimleri, çocuğun yüksek yararının ne olduğunu belirlemede kullanılacak değerli bir kaynaktır (Geiger, Hayes ve Lietz, 2013). Çocukların gelişimsel değerlendirme süreçlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öykülerinin alınması aşamasında aileler uzmanlar için önemli bilgi kaynaklarıdır. Alanyazında, annelerin çocuklarının gelişimleriyle ilgili bir risk faktörünün olması durumunda güvenilir bir bilgi kaynağı

olarak sağlık personeli gibi uzmanları bilgilendirebildiklerini göstermiştir (Emre-Bolatbaş ve Yıldız-Bıçakçı, 2018; Karaaslan, 2016). Buna ek olarak, çocuklarının gelişimleri hakkında bilgi sahibi olan annelerin, çocuklarına gelişimsel destek sağlamada daha başarılı oldukları ve çocuklarının da daha iyi gelişimsel sonuçlara sahip oldukları görülmüştür (Dichtelmiller vd., 1992; Glascoe ve Dworkin 1995; Goodnow 1988; Miller, 1988). Ayrıca annelerin çocuk gelişimi hakkındaki artan bilgisinin; güçlü bir anne-çocuk etkileşimini, daha teşvik edici ev ortamlarını, çocuğun gelişiminin desteklenmesini ve çocuk istismarı risklerinin azalmasını sağlayacağı düşünülmektedir (Ertem vd. 2007). Bu nedenle ailelerin çocukların gelişimsel süreçleri ve hangi uzmandan nasıl destek alabileceği hakkında da bilgilendirilmeleri önemlidir.

Çalışmaya katılan aileler, bebeklik dönemiyle ilgili çocuk psikolojisi konuları alt kategorisinde evlat edinilen ve koruyucu aile olma durumunun nasıl ve ne zaman söylenmesi gerektiğini, bu aşamada ve ilerleyen dönemlerde sosyal çevre etkilerinin neler olabileceğini merak ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun çocuğa nasıl açıklanacağına bilinmemesi, onunla daha geç paylaşılmasına sebep olabileceği gibi bazen de tamamen saklanılmasına yol açabilmektedir. Saklanılması durumunda çocuğun gerçeği başka bir kişiden öğrenmesi korkusu ailelerin kaygılanmasına sebep olmaktadır. Bununla birlikte Gökçe (2017) tarafından yapılan araştırmada da bazı aileler, sosyal çevrenin evlat edinilen bireye ve çocuğuna acıma duygusuyla yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Bu yaklaşım, ailelerin evlat edinme durumunu gizlemelerine sebep olabilmektedir. Çocuğun ailesini benimsememesi ya da durumu öğrendiğinde verebileceği olumsuz tepkiler de yine ailelerin durumu paylaşmasına engel teşkil edebilmektedir. Altınoğlu-Dikmeer, vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada; çocukların evlat edinilme durumunu öğrendikleri yaşın artmasıyla problem davranışlarla karşılaşma oranının yükseldiği görülmüştür. Bu durumun sebebi; bu bilginin çocuk tarafından kabullenilmesinin belirli bir süreç gerektirmesi, içselleştirmenin gecikmesiyle bu durumun oluşturduğu kaygının üstesinden gelmenin zorlaşması olarak görülmektedir. Tüm bu endişe ebeveyn-çocuk ilişkisine yansarak, problem davranışların tetikleyicisi olabilmektedir.

Çocuğun evlat edinme/koruyucu aile bakım hizmetinde olma durumunun saklanması çocuğun bulunduğu bütün ortamları kapsamaktadır. Örneğin; Nowak-Fabrykowski, Helinski ve Buchstein (2009) tarafından yapılan araştırmanın katılımcıların büyük bir kısmı; çocuklarının evlat edinilme durumunu okullarına bildirmemiştir ve bu durumun bilinmesini de istemediklerini belirtmişlerdir. Çünkü aileler çocuklarının “evlat edinilmiş çocuk” olarak etiketlenmesinden çekinmektedir. Çocukların toplum tarafından etiketlenmesi problemi Gökçe'nin (2017) çalışmasına katılan aileler tarafından da ifade edilmiş; çocuğun sosyal çevreye kabulünde dini ve ekonomik kaygılar nedeniyle sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Toplumun ekonomik kaygılarının nedenini; evlat edinilen kişilerin

mal varlıklarının kişilerin kan yoluyla bağlı oldukları aile bireylerine kalması gerektiğinin düşünülmesiyle ilgili olduğunu, dini kaygılarının nedenini ise daha çok evlat edinmeyle ilgili dini hurafelere sahip olunmasıyla açıklamışlardır. Tezel, Demirel ve Şahin-Kaya (2018) tarafından yapılan araştırmada, evlat edinmek isteyen katılımcılar, ailelerinin karşı çıkması ve dini sebepler sonucunda evlat edinmekten vazgeçtiklerini, koruyucu aile olmaya karar verdiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yıldırımalp ve Hız (2020) tarafından yapılan araştırmada da koruyucu aileler sosyal çevrelerinden, dini olarak bir sorun olup olmadığının sorgulanması gerektiği şeklinde tepkilerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Aileler sosyal çevrelerinin tepkisinin evlat edinmeye karşı olduğunu, koruyucu aile olmalarını ise desteklediklerini açıklamışlardır. Avcı, Ü.E (2019) tarafından yapılan çalışmada da evlat edinen ve koruyucu ailelerin başvuru sürecinde karşılaşılabilecekleri tepkilerden dolayı, çevreleriyle bu durumu paylaşamadıkları belirlenmiştir. Yurtdışında yapılan araştırmalarda da benzer sorunların yaşandığı görülmektedir. Örneğin Miller-Ott (2017) tarafından yapılan araştırmada aileler; insanların, çocuklarının koruyucu aile bakımında olduğunu öğrendiklerinde gösterdikleri tepkilerden rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda çocuklar da koruyucu aile yanında olan ya da evlat edinilen çocuk olarak etiketlenmekten rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmamızda çocuğun; akraba, tanıdık kişiler gibi yakın sosyal çevreleri tarafından kabul edilmediğini belirten ebeveynler, ailelerine bir çocuğun katılacağı sevincini ve ilgili hazırlıklar aşamasında duydukları heyecanı paylaşmada sorunlar yaşadıklarını anlatmışlardır. Başka bir çalışmada ise bir anne, çocuğun evlat edinilmesine olan yaklaşımların olumlu görüldüğü ancak yine de kabul edilmemesinin üstü kapalı mesajlarla, atasözleriyle kendisine aktarıldığını belirtmiştir (Gökçe, 2017). Oysaki ailelerin, yakın arkadaşları ve kendi aileleriyle kurdukları destekleyici ve besleyici ilişki, koruyucu ailelerin durumla ilgili stres faktörlerini daha iyi idare etmesine olanak sağlamaktadır (Malette, Almond ve Leonard, 2020). Bu stres faktörleri; sağlık sorunları yaşayan ya da travma geçmişi sebebiyle davranış problemleri olan çocukları evlat edinme, çocuğun biyolojik ailesiyle görüşmenin aidiyet ve gizlilik açısından bir risk olarak görülmesi şeklindedir (Julien-Chinn vd. 2017). Ailelerin bu ve benzeri stres faktörleriyle baş etme konusundaki yılmazlıklarına ise profesyonellerden ve/veya geniş aile, arkadaş gibi yakın çevreden alınan sosyal destek olumlu yönde etki etmektedir (Lietz ve Strength, 2011; Ross, Holliman ve Dixon, 2003).

Sosyal çevreye kabul boyutu sadece çocukla ilgili değil aynı zamanda evlat edinen ve koruyucu ailelerin sosyal çevrede kabulüyle de ilgilidir. Yapılan araştırmalarda evlat edinen ve koruyucu aileler, çocuklara sadece “bakım veren bireyler” olarak görülmekten rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir (Avcı, Ü. E., 2019; Miller-Ott, 2017). Oysa katılımcılar, aile olabilmek için çocuğun biyolojik annesi



ya da babası olmanın önemli olmadığını, önemli olanın çocukla kurulan bağ olduğunu ifade etmişlerdir. Çocuğun annesi, babası olarak değil de sadece bakım veren kişiler olarak görülme kaygısı da ailelerin bu durumu saklama eğilimlerinin nedenlerinden biri olabilir (Miller-Ott, 2017).

Ailelerin tüm bu kaygılarını ilk paylaştıkları ve yardım istedikleri kişiler meslek elemanlarıdır. Meslek elemanlarının ailelerin bu konudaki kaygılarını anlamaları ve aileleri doğru yönlendirmeleri için bilgi ve deneyim sahibi olması gerekmektedir (Geiger vd., 2016; Geiger, Hayes ve Lietz, 2013; Hayes vd., 2015). Ancak yapılan araştırmalarda evlat edinen ve koruyucu ailelerin ilk danıştıkları merci meslek elemanları olsa da ailelerin meslek elemanlarını sosyal destek ve danışmanlık konusunda yetersiz buldukları görülmüştür (Avcı, Ü. E., 2019; Baysal, 2017; Geiger, Hayes ve Lietz, 2013; Karataş, 2007; Yıldırım ve Hız, 2020). Çalışmaya katılan ailelerin de ifade ettiği gibi, evlat edinen ve koruyucu aile biriminde çalışan meslek elemanlarının bu konuda deneyimli olması ve hizmet içi eğitimlere katılması gerekmektedir (Abukan, 2020).

Evlad edinen/koruyucu ailelerle çalışan meslek elemanlarının yanı sıra çocuklarla çalışan bütün profesyonellerin bu konuda bilgili olması gerekmektedir. Çocukla çalışan öğretmen, doktor, psikolog gibi uzmanlar farklı bakanlıklara bağlı bulunmaktadır. Bu nedenle buldukları bakanlıkların iş birliği yapması da önemli bir diğer faktördür. Yıldırım ve Hız (2020) tarafından yapılan araştırmada da koruyucu aileler, çocuklarının okullarındaki rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleriyle sosyal çalışmacıların iletişim halinde olması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Çocukla çalışan her profesyonelin bu konuda bilgi sahibi olabilmesi ancak ilgili bakanlıkların iş birliği yapmasıyla mümkün olacaktır (Piel vd., 2017).

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının 2017 yılında yayınladığı Türkiye’de Çocuklara Yönelik Koruyucu ve Önleyici Politikaları Değerlendirme Çalıştay Raporu’nda;

Personel ekseninde; insan kaynağının bilinçlendirilmesi, farkındalık düzeyinin yükseltilmesi amacıyla başta okul müdürleri, pansiyondan sorumlu müdür yardımcıları, rehber öğretmenler olmak üzere her yıl bölgesel olarak yapılan hizmet içi eğitimlerde bu konulara da yer verilmektedir (s. 24)

ifadeleri yer almaktadır. Raporda ayrıca “Kurumlarımızın koruyucu ve önleyici politikalarda karşılaştıkları en önemli sorun koordinasyon eksikliğidir. Çalışılması gereken temel unsur koordinasyonun sağlanmasıdır.” (s. 35) ibaresi çocukla çalışan uzmanların bilgilendirilmesinde daha fazla eğitime ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir.

Aileler, eğitimle ilgili öneriler kategorisinde güvenli bağlanmanın gerçekleşip gerçekleşmediğiyle ilgili bilgi edinmek istediklerini de belirtmişlerdir. Bebeklerin bakım verenle ilişkisi ve bağlanma

şekilleri; fiziksel, bilişsel, psikososyal gelişimlerini, yetişkinlik dönemindeki psikososyal sağlık ve iyi olma hallerini etkileyen önemli yapı taşlarıdır (Wright, 2001). Evlat edinme ve koruyucu aile bakım hizmetlerinde çocuğun güvenli bağlanabileceği bir yetişkin olsa bile, çocukların kuruma gelmeden önce yaşanmış travmalarının da olabileceği unutulmamalıdır (Perry ve Szalavitz, 2017). Ayrıca koruma-bakım hizmetinden yararlanan çocuklar için, kurum bakımında bulunma sürelerinin bakım verenle bağlanma ilişkisini olumsuz etkileyen bir diğer faktör olduğu da bilinmektedir. Bu nedenle travma geçmişi olan ya da kurum bakımında uzun kalan çocuklarda güvenli bağlanmanın gerçekleşmesinde bazı güçlükler yaşanabilir (Gopnik, 2015; Karataş, 2007; Perry ve Szalavitz, 2017). Kurum bakımından, evlat edinme/koruyucu aile hizmet modelinden yararlanma sürecine geçen çocuk ve bakım veren arasında kurulacak kuvvetli bir bağ sayesinde bu güçlüklerin aşılması beklenmektedir (Boyd- Webb, 2017; Perry ve Szalavitz, 2017). Bu nedenle ailelere güvenli bağlanma hakkında eğitim verilmesi kritik öneme sahiptir.

Çalışmaya katılan aileler kendilerini yeterli hissettikleri konular sorulduğunda “sevgi” yanıtını vermiştir. Özellikle anneler, bebeği dünyaya getirme konusuna vurgu yaparak biyolojik bir bağ olmasa da kuvvetli bir sevgi bağına sahip olduklarını açıklamışlardır. Avcı, Ü. E. 'nin (2019); biyolojik, evlat edinen ve koruyucu anne olan katılımcıların annelikle ilgili görüşlerini değerlendirdiği araştırmasında; anneler çocukla olan ilişkinin sevgiyle ödüllendirildiğine vurgu yapmış, bu çalışmaya katılan annelerin de ifadelerine benzer şekilde, annelik bağının mutlaka doğumla oluşmasına gerek olmadığını, bu bağın içgüdüsel bir his olduğunu belirtmişlerdir.

Ailelerin kendilerini yetersiz hissettikleri konular arasında bebeğin ağlamalarına nasıl yanıt verileceğinin ve uyku düzeninin nasıl oluşturulması gerektiğinin bilinmemesi, bebeğin gelişimi sırasında nasıl destekleneceğinin, bu anlamda hangi yöntemlerin etkili olacağına bilinmemesi ve istenmeyen davranışların nasıl önleneceğine karar verilememesi yer almaktadır. Benzer şekilde bir başka çalışmada koruyucu aileler, kendilerine temel ebeveynlik becerilerinin aktarılacağı bir eğitime gereksinim duyduklarını açıklamıştır. Bu eğitimin çocuklardaki davranışsal sorunlar, bağımlılık belirtilerinin neler olduğu, mahkeme süreçleri, yas ve ilişkilere odaklanan bir danışmanlık gibi yaşayabilecekleri özel durumları da içermesini önermişlerdir (Malette, Almond ve Leonard, 2020). Başka bir çalışmada, anneler bebek bakımı ve gelişimi konularında danışmanlık hizmeti almaları sayesinde ebeveyn olarak yeterli olduklarını hissettiklerini ifade etmişlerdir (Şahinöz ve Bütün-Ayhan, 2020).

Her ailenin danışmanlık alması mümkün olmasa da hem biyolojik aileler hem de evlat edinen ve koruyucu aileler, ailelerine yeni bir üyenin katılması fikrinden itibaren bebek bakımı ve gelişimi konusunda bilgi edinmeye çalışırlar. Bu bilgi edinme süreci tüm aile yapılarında benzer şekilde

gelişmektedir. Hamilelik ya da evlat edinen/koruyucu aile olmaya karar vermayla başlayan bilgi edinme sürecinde aileler birçok kaynağa başvururlar. Bu çalışmada da ailelerin bebeklik dönemiyle ilgili bilgileri öğrendikleri kaynakların; doktorlar, pedagoglar ve kurumdaki uzmanlar gibi profesyoneller, kişisel deneyimler, çocuğu olan ailelerin deneyimleri ve aile büyüklerinin deneyimleri gibi deneyim kaynakları ve internet kaynakları şeklinde olduğu görülmektedir.

Ailelerin farklı kaynaklardan bilgi topladığı bebeklik dönemi, gelişimin en hızlı olduğu dönemdir ve bu dönemdeki gelişimsel görevlerin bilinmesi, bebekten ne beklenmesi gerektiğinin de anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu beklentilerin, bebeğın gelişimsel olarak yapabileceği düzeyde olması gerekmektedir. Smyke, Zeanah, Fox ve Nelson (2009) tarafından yapılan araştırmada, evlat edinen ve koruyucu ebeveynlerin, çocuğın bulunduğu gelişimsel dönemde göstermesi beklenmeyen becerileri göstermesini beklediği ya da çocuğın göstermesi beklenen becerilerin neler olduğunu bilmedikleri görülmüştür. Benzer şekilde yapılan bir diğeri araştırmada da annelerin çoğunluğu (% 63.7) bebeklerinin gelişimleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmiştir (Şahinöz ve Bütün-Ayhan, 2020). Annelerin bebeğın bakımı ve gelişimiyle ilgili bilgi eksikliğinden doğan bu yetersizlik hissi, anne-bebek bağlanmasını olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenle hem biyolojik aileler hem de evlat edinen ve koruyucu aileler için bebeklik dönemiyle ilgili verilecek eğitime ihtiyaç vardır.

Yapılan araştırmalara göre aileler birçok kanaldan bilgi toplamaya çalışsalar da bilgiyi bir uzmandan alan aile sayısı azdır ve genellikle bilgi kaynakları ebeveynin kendi annesi ya da bir aile üyesi olmaktadır (Hacıhasanoğlu-Aşılar ve Bekar, 2018; Kahraman, Kabalcıoğlu ve Ersin, 2016; Şahinöz ve Bütün-Ayhan, 2020). Aileler, Aile Sağlığı Merkezi'nde doktor, hemşire gibi uzmanlardan, kitap, dergi ve internet gibi kaynaklardan da bilgi edindiklerini ifade etseler de ailelerin çoğunlukla sosyal çevrelerinden bilgi almaya eğilimli oldukları görülmektedir (Batman, 2018; Hacıhasanoğlu-Aşılar ve Bekar, 2018; Kahraman, Kabalcıoğlu ve Ersin, 2016). Sosyal çevreden sağlanan bu bilgi desteği evlat edinen ve koruyucu aileler için çocuklarının travmatik deneyimlere sahip olma olasılıkları nedeniyle anne-bebek etkileşiminde daha önemli bir rol oynayabilmektedir. Dolayısıyla ebeveynler kurum sonrası, bebekler ve küçük çocuklarla deneyimlerinde daha fazla bilgi ve desteğe ihtiyaç duyabilirler. Böyle durumlarda bilgi edinilen kanallar yetersiz gelebilir. Bu durumla baş edebilmek için erken müdahale yaklaşımları benimsenmelidir. Bu amaçla hem meslek elemanlarına, hem de ailelere verilen destek oldukça önem kazanmaktadır (Smyke, vd., 2009). Gerek evlat edinme gerekse koruyucu aile olma aşamasında ailelerin yaşadıkları süreçler benzerlik göstermekte ve aileler kendilerini ifade etme, benzer sorunları- ihtiyaçları dile getiren kişilerle iletişim kurma, dinlenilme ve kabul edilme şeklinde bir sosyal desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler. McGregor, vd. (2006)

tarafından yapılan araştırmada, koruyucu ailelerin sosyal destek olarak kendileri gibi diğer koruyucu ailelerin fikirlerine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Kendileriyle benzer süreçleri yaşayan ve benzer deneyimlere sahip olan ailelerin birbirlerini en iyi anlayan kişiler olması beklenen bir durumdur. Kurum tarafından kendilerine verilecek desteğin; onları aile gruplarına ulaştırma, sosyal etkileşimi sağlama olabileceği önerisini getirmişlerdir (McGregor, vd., 2006). Ailelerin hem kendi yaşadıkları problemlerde yalnız olmadıklarını görmesi hem de bu problemleri nasıl aştıklarıyla ilgili deneyimlerini paylaşması oldukça önemlidir (Smyke, vd., 2009; Sinclair, Gibbs ve Wilson, 2004). Yaşadıkları deneyimlerin paylaşılmasının yanı sıra ailelerin koruyucu aile olarak devam etme kararını almalarında da sosyal destek önemli bir rol oynamaktadır (Geiger, vd., 2013).

Erken müdahale ve sosyal destek kanalları dışında, aileler, internet kaynaklarına başvurduklarını belirtmişlerdir. Ancak internette doğru bilgiye erişmek de bilinçli bir kullanıcı olmayı gerektirmektedir. Bu nedenle aileler doğru internet kaynaklarını kullanmaları için yönlendirmeye ihtiyaç duyabilmektedirler. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının 2017 yılında yayınladığı belgede, internet yardım hattı da tanıtılmaktadır. Güvenli internet hizmetleri, internet ve mahremiyet, internette bilgi güvenliği gibi konularda destek vermeyi amaçlayan internet yardım hattı konusunda ailelerin bilgilendirilmesi gerekmektedir (AÇSHB, 2017). Böylece ailelerin doğru bilgiye erişimi için destek sağlanmış olacaktır.

Bu çalışmada evlat edinen ve koruyucu ailelerin; bebek ve küçük çocuklarıyla ilgili anlayışları, aralarındaki ilişkiyi nasıl tanımladıkları, bu dönemle ilgili merak ettikleri konuların neler olduğu, kendilerini hangi alanlarda yeterli ya da yetersiz hissettikleri ve yaşadıkları güçlükleri, bebeklik dönemiyle ilgili bilgileri öğrenme kanalları ve kendilerine verilecek bir eğitimde hangi konuların yer almasını istedikleri ortaya konulmuştur. Sonuç olarak;

- Evlat edinen ve koruyucu ailelerin yüceltilmiş çocuk anlayışıyla yetersiz çocuk anlayışı gibi farklı duyguları içeren bir bebeklik anlayışına sahip oldukları, ayrıca çocuklarını düşündüklerinde iç dünyalarında uyanan sorumluluk ya da mutluluk gibi duygularının olduğu görülmüştür.
- Ayrıca aileler çocuklarıyla aralarındaki ilişkiyi; hem sevgi, mutluluk, heyecan gibi güzel duygular hem de sorumluluk, yorgunluk, acemilik gibi zorlu duygular olarak tanımlamışlardır. Ailelerin ifadelerinden bu duyguların, ebeveynliğin ve etkileşimin bir yansıması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Bebeklik dönemiyle ilgili merak edilenler konusunda ise ailelerin; çocuklarının fizyolojik gereksinimleriyle (uyku, beslenme, gelişimsel özellikler, temel bakım) ve çocuk psikolojisiyle (evlat edinen ve koruyucu aile olma durumunun nasıl ve ne zaman

söylenmesi gerektiğini, bu aşamada ve ilerleyen dönemlerde sosyal çevrelerinin ne gibi etkileri olabileceğini) ilgili konuları öğrenmek istedikleri anlaşılmıştır.

- Yeterlilikler, yetersizlikler ve güçlükler konusunda evlat edinen ve koruyucu ailelerin kendilerini sevgi konusunda yeterli; inatlaşma/bebeği ikna etme, ağlama, uyku düzeni, doğru eğitim yöntemine karar verme ve istenmeyen davranışlar konusunda yapılabileceklerle ilgili yetersiz hissettikleri görülmüştür. Ayrıca, sosyal çevrede kabul sorunları ve çevre desteğini alamamaya ilgili de güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır.
- Evlat edinen ve koruyucu ailelerin bebekleri ve bebeklik dönemiyle ilgili bilgileri öğrendikleri kanalların; doktorlar, pedagoglar, kurumdaki uzmanlar, kişisel deneyimler, çocuğu olan ailelerin deneyimleri, aile büyüklerinin deneyimleri ve internet olduğu belirlenmiştir.
- Eğitimle ilgili öneriler bölümünde ailelerin; evlat edinilen/koruyucu aile bakımında olan çocuğa bu durumun açıklanması, çocuğun sosyal çevre tarafından kabulü, güvenli bağlanmanın gerçekleşip gerçekleşmediği konularında eğitim almak istedikleri ve bu eğitimlerde çocukların gelişimsel dönemleriyle ilgili uzman desteği sağlanmasına yönelik istekleri ortaya konulmuştur. Bunun yanında ailelerin, kurumlarda çalışan meslek elemanlarının hizmet içi eğitimler alması gerektiği ve ilgili bakanlıklarla iş birliğinin gerekliliği düşüncesinde oldukları görülmüştür.

Evlad edinen ve koruyucu aile olan ebeveynlerin bebek ve küçük çocuklarıyla ilgili eğitim ihtiyaçları ışığında bu çalışma;

- Evlat edinen ve koruyucu ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi, toplumsal destek ve genel olarak anne/babalıkla ilgili konulardaki ihtiyaçlarını ülke genelinde ortaya koymaya yönelik nicel çalışmalar yapılabilir.
- Evlat edinen ve koruyucu ailelerle birlikte biyolojik ailelerin de yer aldığı karşılaştırmalı araştırmalar artırılabilir.

Uygulamalara yönelik;

- Ailelerin kendilerini yetersiz hissettikleri ya da güçlük yaşadıkları konularda desteklenmelerine yönelik erken müdahale programları hazırlanabilir ve bu programların daha çok aileye ulaşabilmesi için sürdürülebilirliği sağlanabilir.
- Evlat edinen ve koruyucu ailelerin daha çok evlat edinen ve koruyucu aileyle buluşması sağlanarak deneyimlerini paylaşmaları (sosyal destek grupları) sağlanabilir.

- Aileler, çocuk gelişimiyle ilgili doğru ve sağlıklı bilgi alabilecekleri kanallar konusunda bilgilendirilebilir.
- Çocuklarla çalışan tüm meslek gruplarının; koruma altındaki çocuklar, evlat edinen çocuklar ve koruyucu aile bakımında olan çocuklarla ilgili konularda aldıkları hizmet içi eğitimler artırılabilir.
- Evlat edinen/koruyucu ailelerle çalışan meslek elemanlarının yanı sıra çocuklarla çalışan bütün profesyonellerin işbirliği yapmaları sağlanabilir.

### KAYNAKÇA

- Abukan, B. (2020). Çocukluk çağı travmalarının koruyucu aile içinde sağaltımı üzerine bir değerlendirme. *Journal of Society & Social Work*, 31(1), 241-260.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSHB), (2017). “Türkiye’de çocuklara yönelik koruyucu ve önleyici politikaları değerlendirme çalışmaları raporu”, 27 Temmuz 2017 Crowne Plaza, Ankara.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation. Classic edition*. New York and London: Routledge.
- Altınoğlu-Dikmeer, İ., Erol, N., & Gençöz, T. (2014). Evlat edinilmiş ve biyolojik ebeveyniyle yaşayan çocukların davranışsal ve duygusal sorunları ve bağlanma düzeyleri ile anne babalarının çocuk yetiştirme stillerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 25(4), 234-243.
- Avcı, N. (2019). *Çocuk Katılımı ders notları*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Doktora Programı, Çocukluk Anlayışı ve Çocuk Katılımı: Tüm Çocuklara Hizmet Etme, Ankara.
- Avcı, N., & Pekince, P. (2018). Çocukların çocukluğa bakış açıları. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 1-25.
- Avcı, N., Kara, C., Ayhan, S., Güngör, N. & Kayacık, K. (2014), Investigation of prospective teachers' understanding of childhood. *Erpa Congress*, 6-8 June 2014, İstanbul. Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- Avcı, Ü. E. (2019). *Evlat edinen, koruyucu annelik yapan ve biyolojik anne olan kadınların annelik ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Balasar, G. (2019). *Yetişkinlerin çocukluğa bakışı: Ankara ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Batman, D. (2018). Gebe kadınların gebelikleriyle ilgili araştırdığı konular ve bilgi kaynakları: nitel bir çalışma. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(3), 63-69.
- Baysal, A.E. (2017). *Koruyucu aile uygulamaları ve sonuçları: İstanbul örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, çev.). Ankara: Nobel.

- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, (2009). *Çocuk haklarına dair sözleşme genel yorum no: 12 çocuğun dinlenilme hakkı*. Elli Birinci Oturum, Cenevre.
- Bowlby, J. (2012a). *Bağlanma*. (T. V. Soylu, çev.). İstanbul: Pinhan.
- Bowlby, J. (2012b). *Güvenli bir dayanak: Ebeveyn-çocuk bağlanması ve sağlıklı insan gelişimi* (S. Güneri, çev.). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü.
- Boyd Webb, N. (2017). *Çocuklarla sosyal hizmet uygulaması*. (E. Erbay, çev. ed.). Ankara: Nika.
- Chakawa, A., Frye, W., Travis, J., & Brestan-Knight, E. (2020). Parent-child interaction therapy: Tailoring treatment to meet the sociocultural needs of an adoptive foster child and family. *Journal of Family Social Work*, 23(1), 53-70.
- Chanmugam, A., Madden, E. E., Hanna, M. D., Cody, P. A., Ayers-Lopez, S. J., McRoy, R. G., & Ledesma, K. J. (2017). Agency-related barriers experienced by families seeking to adopt from foster care. *Adoption Quarterly*, 20(1), 25-43.
- Chlup, D. T., & Collins, T. E. (2010). Breaking the ice: using ice-breakers and re-energizers with adult learners. *Adult Learning*, 21(3-4), 34-39.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A. Aypay, çev. ed.). Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Daniel, E. (2011). Gentle iron will: Foster parents' perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 910-917.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dichtelmiller, M., Meisels, S. J., Plunkett, J. W., Bozytnski, M. E. A., Claflin, C., & Mangelsdorf, S. C. (1992). The relationship of parental knowledge to the development of extremely low birth weight infants. *Journal of Early Intervention*, 16(3), 210-220.
- Emre-Bolatbaş, D. & Yıldız-Bıçakçı, M. (2018). Çocuk gelişimini değerlendirmede biçimsel olmayan yöntemler (Standardize olmayan yöntemler). (P. Bayhan, Ed.), *Gelişimsel Değerlendirme* içinde (s. 103-135). Ankara: Hedef.
- Erdugan, S. (2019). *Koruyucu aile modelinde aile yaşam deneyimleri: Aile sistemleri teorisi temelinde niteliksel bir araştırma*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erkan, S. (2013). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çalışmaları* içinde (s. 3-21). Ankara: Anı.
- Ertem, I. O., Atay, G., Dogan, D. G., Bayhan, A., Bingoler, B. E., Gok, C. G., ... & Isikli, S. (2007). Mothers' knowledge of young child development in a developing country. *Child: care, health and development*, 33(6), 728-737.

- Geiger, J. M., Hayes, M. J., & Lietz, C. A. (2013). Should I stay or should I go? A mixed methods study examining the factors influencing foster parents' decisions to continue or discontinue providing foster care. *Children and Youth Services Review, 35*(9), 1356-1365.
- Geiger, J. M., Piel, M. H., Lietz, C. A., & Julien-Chinn, F. J. (2016). Empathy as an essential foundation to successful foster parenting. *Journal of Child and Family Studies, 25*(12), 3771–3779.
- Gelkopf, M., & Jabotaro, S. E. (2013). Parenting style, competence, social network and attachment in mothers with mental illness. *Child & Family Social Work, 18*(4), 496-503.
- Glascoe, F. P., & Dworkin, P. H. (1995). The role of parents in the detection of developmental and behavioral problems. *Pediatrics, 95*(6), 829-836.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, çev.). Ankara: Anı.
- Goodnow, J. J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child development, 286*-320.
- Gopnik, A. (2015). *Filozof bebek* (O. Tuncay, çev.). İstanbul: Gün.
- Gökce, H. (2017). Bir sosyal politika olarak evlât edindirmenin toplumsal direnç kaynakları. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi, 1*(1), 19-38.
- Greenspan, S. I. & Lewis, N. B. (2006). *Bebeklerde ve çocuklarda sağlıklı ruhsal gelişim*. (İ. Ersevîm, çev.). İstanbul: Özgür.
- Hacıhasanoğlu-Aşıl, R., & Bekar, P. (2018). 0-24 aylık çocuğu olan annelerin çocuk bakımına ilişkin bilgi, geleneksel inanç ve uygulamaları. *Güncel Pediatri, 16*(2), 1.
- Haring, U., Sorin, R., & Caltabiano, N. J. (2019). Reflecting on childhood and child agency in history. *Palgrave Communications, 5*(1), 1-9.
- Hayes, M. J., Geiger, J. M., & Lietz, C. A. (2015). Navigating a complicated system of care: Foster parent satisfaction with behavioral and medical health services. *Child and Adolescent Social Work Journal, 32*(6), 493-505.
- İstikbal, E. N. (2020). *Anne çocuk ilişkilerinin nesiller arası aktarımının annelerin anlatıları üzerinden niteliksel yöntemle araştırılması*. (Yüksek Lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- James, A. (2010). Interdisciplinarity—for better or worse. *Children's Geographies, 8*(2), 215-216.
- James, A. L. (2010). Competition or integration? The next step in childhood studies?. *Childhood, 17*(4), 485-499.
- Jenks, C. (2005). *Childhood* (2nd ed.). London: Routledge.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları. Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (S. B. Demir, çev. ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*(3), 194.



- Julien-Chinn, F. J., Cotter, K. L., Piel, M. H., Geiger, J. M., & Lietz, C. A. (2017). Examining risk, strengths, and functioning of foster families: Implications for strengths-based practice. *Journal of Family Social Work*, 20(4), 306-321.
- Kahraman, S., Kabcıoğlu, F., & Ersin, F. (2016). Şanlıurfa'daki gebelerin bebek bakımına ilişkin bilgi düzeyleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36, 79-97.
- Karaaslan, T. (2016). Gelişimin değerlendirilmesi, izlenmesi ve desteklenmesinde klinik ve iletişim beceri eğitimi neden gereklidir?. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 4(2), 17-31.
- Karataş, K. (2007). Türkiye'de çocuk koruma sistemi ve koruyucu aile uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *Toplum ve sosyal Hizmet*, 18(2), 7-20.
- Kilanowski, J. F. (2012). Breaking the Ice: A Pre-intervention Strategy to Engage Research Participants. *J Pediatr Health Care*. 26(3), 209-212.
- Kunt-Bulut, M. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışı*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kunt-Bulut, M., & Avcı, N. (2016). Çocukluk: Sanal ortamlarda çocukluğa bakış. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 23-35.
- LaBrenz, C. A., Fong, R., Brown, K., & Findley, E. (2020). Adoptive Families' Views about Effective Services Prior to Residential Treatment Center Placement. *Adoption Quarterly*, 23(3), 219-241.
- Lietz, C. A., & Strength, M. (2011). Stories of successful reunification: A narrative study of family resilience in child welfare. *Families in society*, 92(2), 203-210.
- MacGregor, T. E., Rodger, S., Cummings, A. L., & Leschied, A. W. (2006). The needs of foster parents: A qualitative study of motivation, support, and retention. *Qualitative social work*, 5(3), 351-368.
- Mallete, J. K., Almond, L., & Leonard, H. (2020). Fostering healthy families: An exploration of the informal and formal support needs of foster caregivers. *Children and Youth Services Review*, 110, 104760.
- Martin, B., Kelly, M. M., & Towner-Thyrum, E. (1999). Adoptive family adjustment and its relation to perceived family environment. *Adoption Quarterly*, 3(1), 49-60.
- Masterson, J. (2013). *Bağlanma kuramı ve nörobiyolojik kendilik gelişimi açısından kişilik bozuklukları: klinik bir bütünleştirme*. F., Özakkaş, T., & Çorak, A. (Eds.). İstanbul: Litera.
- Merriam, S. (2015). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, çev. ed.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Akgül ve A. Ersoy, çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Miller, S. A. (1988) Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59, 259-285.

- Miller-Ott, A. E. (2017). Developing and maintaining foster family identity through foster parents' identity work. *Journal of Family Communication*, 17(3), 208-222.
- Montigny, F. & Lacharite, C. (2004). Fathers' perceptions of the immediate postpartal period. *Journal Of Obstetric Gynecologic And Neonatal Nursing*, 33(3), 328-339.
- Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri. Nitel ve nicel yaklaşımlar*. (S. Özge, çev.). İstanbul: Yayınodası.
- Nowak-Fabrykowski, K., Helinski, M., & Buchstein, F. (2009). Reflection of foster parents on caring for foster and adopted children and their suggestions to teachers. *Early Child Development and Care*, 179(7), 879-887.
- Özbesler, C. (2009), Koruyucu aile hizmetlerinde değerlendirme süreci. *Aile ve Toplum*, 4(16), 86-94.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, çev. ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pekince, P., & Avci, N. (2018). Children's Perspective on the Right of Self-determination. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(4), 431-439.
- Perry, B. & Szalavitz, M. (2017). *Köpek gibi büyütülmüş çocuk*. (E. Söğüt, çev.). İstanbul: Okuyanuş.
- Pınar, G., Doğan, N., Algier, L., Kaya, N., & Çakmak, F. (2009). Annelerin doğum sonu konforunu etkileyen faktörler. *Dicle Tıp Dergisi*, 36(3), 184-190.
- Piel, M. H., Geiger, J. M., Julien-Chinn, F. J., & Lietz, C. A. (2017). An ecological systems approach to understanding social support in foster family resilience. *Child & Family Social Work*, 22(2), 1034-1043.
- Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of childhood. *Global studies of childhood*, 1(1), 4-14.
- Ross, L., Holliman, D., & Dixon, D. R. (2003). Resiliency in family caregivers: Implications for social work practice. *Journal of Gerontological Social Work*, 40(3), 81-96.
- Ryan, K. W. (2012). The new wave of childhood studies: Breaking the grip of bio-social dualism?. *Childhood*, 19(4), 439-452.
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (G. Yüksel, çev.). Ankara: Nobel.
- Sari, T. (2014). *Öznelik Kapasitesi Bağlamında Biyolojik Annelik: Üremeye Yardımcı Teknolojileri Kullanan Kadınların Deneyimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Shklariski, L. (2019). Foster parent skills and dilemmas: A qualitative study. *Child Welfare*, 97(2), 41-62.
- Sinclair, I., Gibbs, I., & Wilson, K. (2004). *Foster Carers: Why they stay and why they leave*. Jessica Kingsley Publishers.

- Smyke, A. T., Zeanah, C. H., Fox, N. A., & Nelson, C. A. (2009). A new model of foster care for young children: the Bucharest early intervention project. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 18(3), 721-734.
- Sorin, R. (2005) Changing Images of Childhood- Reconceptualising Early Childhood Practice. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 12-21.
- Şahinöz, A. & Bütün-Ayhan, A. (2020). Annelerin Bebeklik Döneminde Gelişime İlişkin Bilgi ve Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 14(3), 249-257.
- Tan, M. (1989). Çağlar Boyu Çocukluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 71-88.
- Tezel, Z., Demirel, B., & Şahin Kaya, Z. (2018). Ailelerin Koruyucu Aile Olmaya Karar Vermelerinde Etkili Olan Etmenler ile Koruyucu Aile Olmanın Anlam ve Önemi. *Muğla Sıtkı Koçman University Journal of Social Sciences*, 43.
- Trawick-Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. Ankara: Nobel.
- Van Den Dries, L., Juffer, F., Van Ijzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2010). Infants' physical and cognitive development after international adoption from foster care or institutions in China. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 31(2), 144-150.
- Van der Kolk, B. A. (2020). *Beden kayıt tutar. Travmanın iyileşmesinde beyin, zihin, beden*. (C. Maral, çev.). Ankara: Nobel Yaşam.
- Wright, L. E. (2001). *Toolbox No. 1: Using Visitation To Support Permanency. Toolboxes for Permanency*. Child Welfare League of America. Washington DC.
- Yıldırım alp, S., & Hız, Ö. (2020). Koruyucu ailelerin sorunları Denizli ili örneği. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 185-202.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (İ. Günbayı, çev.). Ankara: Nobel.

# Okul Öncesi Eğitimi Dergisine bir bakış: Tarihsel trendler ve gelecek vizyonu

## Journal of Early Childhood Education: Historical trends and future vision

Nesrin Işıkoğlu<sup>1</sup>, Serap Erdoğan<sup>2</sup>, Zeynep Ceren Şimşek<sup>3</sup>, Özge Akgün<sup>4</sup>

### Makale Geçmişi

**Geliş** : 11 Mart 2021  
**Düzeltilme** : 30 Temmuz 2021  
**Kabul** : 3 Ağustos 2021

### Makale Türü

*Araştırma Makalesi*

### Article History

**Received** : 11 March 2021  
**Revised** : 30 July 2021  
**Accepted** : 3 August 2021

### Article Type

*Research Article*

**Öz:** Bu çalışma, Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi Geliştirme Derneği tarafından yayımlanan Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi'nde 1968-1994 yılları arasında yayımlanan makaleleri incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemi ile yapılan çalışmada beş aşamalı bir belge analizi süreci kullanılmıştır. Ayrıca dergide 1968-1994 yılları arasında yayınlanmış makaleleri bulunan iki gönüllü akademisyen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bulgular, yayımlanan makalelerin çoğunun üç ile altı yaş arasındaki çocukları hedefleyen derleme makaleler olduğunu, sıfır ile iki yaş arasındaki çocuklarla ilgili makale sayısının çok daha düşük olduğunu göstermektedir. Makaleler derinlemesine incelendiğinde çocuk gelişimi ve eğitime sıklıkla yer verildiği, ebeveyn katılımı ve çocuk sağlığı ve bakımı konularının ise artarak makalelerde yer aldığını söylemek mümkündür. Son olarak, erken çocukluk eğitiminin önemini, sorunlarını ve gelecek vizyonunu ortaya koyan makaleler, amaç / öneriler teması altında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Erken çocukluk eğitimi, Erken çocukluk çalışmaları, Okul Öncesi Eğitimi dergisi

**Abstract:** This study aims to examine the articles situated between 1968-1994 in the Journal of Early Childhood Education which was published by the Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey. A five-stage document analysis process was used in the study conducted with the qualitative research method. Additionally, semi-structured interviews were conducted with two volunteered academicians who had a published article in the journal between 1968- 1994. The findings show that while there are many review articles targeting children between the ages of three and six, the number of articles on children aged between zero and two is much lower. When the main topics of the articles are examined closely, it is possible to explain that child development and education are common topics in the published articles, and then parental involvement and child health and care are other main topics. Lastly, the articles which were revealing the importance, problems, and future vision of early childhood education were discussed under the theme of purpose/suggestions.

**Keywords:** Early childhood education, Early childhood studies, Journal of Early Childhood Education

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202152372

Başlıca Yazar:

<sup>1</sup> Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, nisikoglu@pau.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7010-302X>

<sup>2</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, serape@anadolu.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6149-4460>

<sup>3</sup> Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, cyesilyurt@pau.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6622-7289>

<sup>4</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ozgeakgun@anadolu.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4799-237X>

## SUMMARY

### Introduction

This study aims to examine the articles published between 1968-1994 in the Journal of Early Childhood Education which was published by the Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey. Current research reveals that early childhood is a critical period in which fundamental skills and habits that will shape the basis of human development are acquired (Rebello Britto, Engle, & Super, 2013; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2010). It is well recognized that early childhood education plays a major role in young children's learning, increasing academic success, and building a healthy society. However, the scientific articles published in the field of early childhood education in Turkey had focused on similar issues and faced difficulties to reach large audiences (Ayyıldız ve Albayrak, 2020; Can ve Kılıç, 2019; Doma & Toran, 2020; Öztürk, Kaya ve Durmaz, 2015; Sabancı, Altun ve Uçar Altun, 2018; Tuzcu, 2019). For this reason, analyzing early childhood education researches throughout the historical process will serve as an important guide to the current research studies and this study will draw attention to the development of early education in Turkey, its policies, and its sustainability. Therefore, this study will analyze the articles published in the Journal of Early Childhood Education between 1968-1994.

### Method

A historical case study design, one of the qualitative research models, was used to examine the articles published between 1968-1994 in the Journal of Early Childhood Education. The main feature of historical case studies is that they describe the case/organization/phenomenon holistically in a certain period and present a historical perspective while doing this (Aytaçlı, 2012; Merriam, 2013). To collect the data, the "article evaluation form" was created by the researchers, and all published articles in the journal were coded by two researchers. Additionally, semi-structured interviews were conducted with two volunteered academicians who had a published article in the journal between 1968- 1994. For data analysis, a five-stage document analysis process, which included access to documents, verification of authenticity, reading, and understanding, analyzing, and interpreting was used.

### Results

The findings of this study were discussed within the framework of two main themes as technical features and content features of the articles. The theme of content features was presented in three sub-themes as age groups, subject areas, and purpose/suggestions that the articles dealt with. Examination of technical features of the articles published in the Journal of Early Childhood Education indicated that of 283 published articles 85% of them were review studies, 12.7% were translations, and 2.12% were research studies.

In terms of the content of the articles it also is noteworthy to mention that most of the published articles have targeted children aged between three to six and the number of articles related to the children between zero to two was remained very low. Again, after a close examination of articles in terms of their main subjects it is possible to disclose that child development and education were the common subjects across the published articles, and then parent involvement and child health, and care issues were the other major

subjects. Lastly, the published articles revealing the importance, problems, and future vision of early childhood education were examined under the theme of purpose/suggestions. The results of this document analysis were also confirmed by academician interviews.

### **Conclusion and Discussion**

This study concludes that the Journal of Early Childhood Education greatly supported the development of early childhood education in Turkey. Firstly, among the published articles the number of research studies is very limited. The fact that early childhood education was not structured academically in the 1960s when the journal first started its publication life, explains this situation. Secondly, articles in that period mainly focused on children aged 3-6. For this reason, the increase of academic publications targeting the education of children aged 0-3 will draw attention to the importance of early learning in society. Thirdly, during 50 years of publication, many articles in the journal focused on main subjects such as education, child development, and parenting. In this direction, it is recommended to include research examining technology, media, new educational models, program evaluation, experimental program development, religious and cultural effects into the literature. Fourthly, the main problems that the Early Childhood Education Journal focused on since its first appearance are still valid problems in the literature (Ayyıldız ve Albayrak, 2020; Can ve Kılıç, 2019; Öztürk, Kaya ve Durmaz, 2015; Sabancı, Altun ve Uçar Altun, 2018; Tuzcu, 2019). Fifthly, the results emphasized that the audience that periodicals can reach is still limited and that those who read the research were again researchers. For this reason, it is recommended that the journals could publish summaries of scientific research results, which are concrete, short, understandable, free from academic jargon, and contain goals, results, and suggestions on the social media pages. Lastly, scientific journals can encourage the authors to translate and publish short summaries of important articles published in foreign languages.

## GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, tarihin ilk dönemlerinden beri üzerinde düşünülen ancak 1900'lü yıllar itibariyle önemine ve gerekliliğine ilişkin uluslararası farkındalık oluşan bir eğitim sürecidir. İlk yılların çocuğun gelecek yaşamı üzerindeki etkisinin anlaşılmasıyla birlikte toplumlar kendi ihtiyaç, inanç ve beklentilerine yönelik çeşitli okul öncesi eğitim politikaları geliştirmişlerdir (Kammerman, 2006; Regan,1976; Schwartz,1997). Uluslararası literatür incelendiğinde okul öncesi eğitimin şekillenme sürecinin toplumlar arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Ülkelerin gelişim düzeyi, hedef ve beklentileri, eğitim harcamaları ve diğer eğitim kademelerinde ulaşılan okullaşma oranları okul öncesi eğitimin gelişimine yön vermiştir. Bu sebeple okul öncesi eğitimin gelişimi tarihsel bağlamda incelenirken, toplumun içerisinde bulunduğu koşullar göz önünde bulundurularak analiz edilmesi önem taşımaktadır (Bennett,2008; Bertram ve Pascal, 2016; Penn,2011).

Türkiye’de okul öncesi eğitimin gelişimi tarihsel bağlamda incelendiğinde; Cumhuriyet öncesi dönemde de okul öncesi eğitim hizmeti sağlayan kurumların bulunduğu ve okul öncesi eğitim ile ilgili ilk somut adımların II. Meşrutiyet döneminde atıldığı görülmektedir. 1909 yılında Selanik’te Ravza-i Sıbyan mektebi içerisinde bir okul öncesi sınıfı açılmış (Temizyürek ve Dinçer, 2014, s. 175), 1912-1913 yıllarında ise Resmî Ana Mekteplerinin açılmasıyla okul öncesi eğitim hizmetleri yaygınlaşmaya başlamıştır. 1914 yılında eğitim bütçesi içerisinde “Çocuk Bahçesi” olarak isimlendirilen okul öncesi eğitim kurumlarının açılması için de ödenek ayrılmış ve 1916 yılı sonlarına kadar İstanbul’da resmi okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı 30’a ulaşmıştır (Güdek, 2012). 1930’lu yıllarda halkın okuryazar oranının artırılmasının üzerinde durulması sebebiyle okul öncesi eğitime verilen destek ikinci planda kalmış, 1960’lı yıllar itibariyle okul öncesi eğitimde okullaşma oranının artırılmasına ilişkin planlamalar yapılmış ancak bu sefer de bütçe sorunları ile karşı karşıya kalınmıştır (Akyüz, 1996; Çelik ve Gündoğdu, 2007; DPT, 1972; Gül, 2008). 1950’li yıllardan itibaren okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi için çeşitli adımlar atılmış, Türk eğitim politikalarına yön veren Millî Eğitim Şûraları ve Kalkınma Planlarında okul öncesi eğitime yer verilmiştir. Ancak planlamalar genel itibariyle okullaşma oranının artırılmasına yönelik yapılmış olup; kaynak eksikliği, okul öncesi eğitimin diğer eğitim kademelerine göre ikinci planda kalması gibi nedenlerle hedeflenen okullaşma oranlarına ulaşamamıştır. Bunun yanı sıra; eğitim politikaları niceliksel artışa odaklanırken, mevcut okul öncesi eğitim kurumlarının nitelik sorunları ikinci planda kalmıştır. Sel (1974), Cumhuriyetin 50. yılına gelindiğinde okul öncesi eğitimin, Türk eğitim sisteminin ana sorunlarından biri olması rağmen hala çözülemediğini ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitim meselesinin çözülememesi bilimsel araştırmalara olan gerekliliği ortaya koymuş, 1970’li yıllar itibariyle ülkemizde okul öncesi eğitim araştırmaları hız kazanmıştır. Bu durum çeşitli

dergilerde okul öncesi eğitim alanında araştırmaların yayınlanmasına da ivme kazandırmıştır. 1960-1994 yılları aralığında okul öncesi eğitim alanında araştırmalar yayınlayan dergilere örnek olarak; Eğitim ve Bilim Dergisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ve Yaşadıkça Eğitim Dergisi gösterilebilir. Bu dergilerin 1968-1994 yılları aralığında yayınlanan sayıları incelendiğinde; 'Türkiye'de okul öncesi eğitimin gelişimi ve güncel durumu, farklı ülkelerde okul öncesi eğitim uygulamaları, okul öncesi eğitim kurumlarının işleyişi, okul öncesi öğretmenlerinin sorunları, okula uyum ve hazırbulunuşluk, çocuk gelişimi, teknoloji ve çocuk, özel gereksinimli çocuklar ve ebeveynlere yönelik araştırmalara yer verildiği görülmektedir. Ayrıca okul öncesi dönemde oyun, drama, yaratıcılık, müzik ve çocuk edebiyatı konularını içeren çalışmalara da rastlanmıştır. Bu araştırmalar okul öncesi eğitim politikalarına ve uygulamalarına da ciddi bir şekilde destek vermiştir. Okul öncesi eğitim araştırmalarının tarihsel süreç içerisinde analiz edilmesi günümüz araştırmalarına yol göstermekle birlikte Türkiye'de okul öncesi eğitimin gelişimini, uygulanan politikaları ve bu politikaların sürdürülebilirliğini gözler önüne serebilecektir.

Yurtiçinde okul öncesi eğitim araştırmalarının analiz edildiği çalışmalar incelendiğinde; drama, sosyal duygusal gelişim, fen eğitimi vb. belirli konulara yönelik yapılmış olan lisansüstü tezlerin (Ahi ve Kıldan, 2013; Altun, Şendil ve Şahin, 2011; Karaoğlu ve Çoban, 2019; Kaytez ve Durualp, 2014; Ogelman, 2014; Can-Yaşar ve Aral, 2011) ve yine belirli konu ve kavramlara yönelik araştırmaların sentezlendiği makalelerin (Bağcı ve İvrendi, 2016; Bakkaloğlu, Yılmaz, Könez ve Yalçın, 2018; Çiftçi ve Ersoy, 2019; Güneş, 2018; Yılmaz, Uyar ve Sığırtmaç, 2020; Yerliyurt ve Ersoy, 2020) incelendiği pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Ancak okul öncesi eğitim alanında yayın yapan dergilerin içerik analizinin yapıldığı çalışmaların sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Doma ve Toran (2020), 1986 yılında yayınlanmaya başlayan Yaşadıkça Eğitim Dergisinin içeriklerini erken çocukluk eğitimi bağlamında incelenmiştir. Yapılan bu araştırma okul öncesi eğitim alanında tarihsel süreç içerisinde odaklanılan konuları ortaya koymuş ve günümüzde hala önlemler alınması gereken konuların altını çizerek eğitim araştırmalarının tarihsel süreç içerisinde analiz edilmesinin önemini vurgulamıştır.

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği tarafından 1968-1994 yılları aralığında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Dergisi, Türkiye'de erken çocukluk eğitimi kapsamlı bir şekilde ele alan ilk tematik dergidir. Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği, 1967 yılında kurulan ve 1972 yılından itibaren Erken Çocukluk Eğitimi Dünya Organizasyonunun Türkiye temsilciğini yürüten bir sivil toplum kuruluşudur. Okul Öncesi Eğitim Dergisinin amacı ise; okul öncesi eğitime yönelik bilgi ve farkındalığı arttırmak, okul öncesi eğitimin sorunlarını, eğilimleri



ve politikaları ortaya koymak ve öneriler geliştirmektir. Dergi müfredatı incelendiğinde; Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi, okul öncesi eğitimin amacı ve önemi, çeşitli ülkelerin okul öncesi eğitim programları, öğretmen yetiştirme sistemi, çocuk sağlığı ve gelişimi, özel gereksinimli çocukların eğitimi, anne-baba eğitimi vb. konulara yer verildiği görülmektedir. Dergi; okul öncesi eğitimin mevcut sorunlarını, eğilimleri, politikaları ve uygulamaları analiz etmenin yanı sıra okuyuculara çeşitli bakış açıları ve politika önerileri de sunmuştur.

Bu araştırma kapsamında incelenen Okul Öncesi Eğitim Dergisi; okul öncesi eğitimin sorunlarını, geliştirme ve yaygınlaştırmaya yönelik adımlarını, eğilimlerini ve politikalarını tarihsel süreç içerisinde değerlendirerek alan yazına katkı sağlamış bilimsel bir dergidir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimin tarihsel süreç içerisinde analiz edilmesinin günümüze ve gelecek araştırmalara çeşitli bakış açıları sunabilmesi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitimi dergisinde yayınlanan makalelerin özelliklerinin tarihsel süreç içinde derinlemesine incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 1968-1994’te yayınlanan makalelerin teknik ve içerik özellikleri nelerdir?
2. Okul öncesi eğitimi dergisinin yazarlarının yayınlara yönelik görüşleri ve önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

1968 ile 1994 yılları arasında Okul Öncesi Eğitimi Dergisinde yayınlanan makalelerin incelendiği bu araştırmada nitel araştırma desenlerden tarihsel durum araştırması kullanılmıştır. Durum araştırması sınırları belirli bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013). Tarihsel durum araştırmalarının temel özelliği vakayı/organizasyonu/olguyu belli bir zaman aralığında bütüncül olarak betimlemesi ve bunu yaparken tarihsel bir bakış açısı sunmalarıdır (Aytaçlı, 2012; Merriam, 2013). Okul öncesi eğitimi dergisinin bir vaka olarak kabul edildiği bu araştırmada, dergide yer alan makaleler 1968 ile 1994 yılları arasındaki tarihsel süreci yansıtarak incelenmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmıştır. Doküman analizi bir konu ya da duruma ilişkin yazılı belgelerin sistematik olarak

toplanması ve incelenmesini kapsar (Cresswell, 2017; Merriam, 2013; Wach, 2013). Genellikle doğrudan gözlem yapmanın olasılık dışı olduğu durum ve olguları incelemek için dokümanların/belgelerin toplanması araştırmacıya bağlam hakkında ayrıntılı bilgi oluşturma şansı sunarken; aynı zamanda da ek araştırma verileri de sağlayarak görünmeyi ortaya çıkarma fırsatı verir (Bowen, 2009). Bu çalışmada Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği tarafından tüm sayılarıyla kamuya açılan Okul Öncesi Eğitimi Dergisinin 1968-1994 yılları arasında yayınlanan 283 adet makalesinin tamamı analiz edilmiştir.

Ayrıca dokümanlardan elde edilen verileri desteklemek amacıyla 1968-1994 yılları arasında dergide yayını bulunan ve araştırmaya katılmayı kabul eden iki akademisyen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme soruları 4 alan uzmanı akademisyenin görüşüne sunulmuş ve önerilen değişiklikler yapıldıktan sonra görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler okul öncesi eğitimi dergisinin tarihi, içeriği, kapsamı ve alana etkisi, Türkiye’de okul öncesi eğitimle ilgili akademik yayınların niteliği ve sonuçlarını içeren 16 sorudan oluşmaktadır. Araştırmaya katılması için o dönemde dergide yayını olan beş akademisyen ile telefonla görüşülmüş, ancak yoğun olmaları, pandemi koşulları gibi çeşitli nedenlerle sadece iki akademisyen çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Katılımcı akademisyenlerden biri ile dijital ortamda çevrimiçi görüşme yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan görüşme 60 dakika sürmüş ve katılımcının onayı alınarak kaydedilmiştir. Diğer akademisyen ise görüşme sorularına yazılı cevap vermeyi tercih etmiştir. Katılımcıların isimleri gizli tutularak akademisyen 1 ve akademisyen 2 olarak adlandırılmışlardır.

## Verilerin Analizi

Toplanan dokümanların analizinde; belgelere ulaşma, orijinalliği teyit etme, okuma ve anlama, analiz etme ve yorumlamayı içeren beş aşamalı doküman analizi süreci kullanılmıştır (Forster, 2006). Bu kapsamda birinci aşamada 1968-1994 yılları arasında basılmış tüm makaleler derginin web sayfasından indirilerek kaydedilmiştir. İkinci aşamada dokümanların orijinalliği kontrol edilmiş ve üçüncü aşamada derginin bütün sayı/ciltleri ve içerisinde yer alan makaleler okunmuştur. Dördüncü aşamada ise araştırmacılar tarafından makale değerlendirme formu oluşturulmuş ve tüm makaleler tekrar detaylı olarak okunarak bu forma kaydedilmiştir. Bu formda makalenin türü, içeriği, konuların odaklandığı yaş grubu ve makalelerin hedef kitlesi gibi makaleleri özetleyici bilgiler bulunmaktadır. Son aşamada, makale değerlendirme formunda yer alan tema ve kategorilere göre makaleleri özetleyen tablo ve grafikler hazırlanmış ve tema ile kategorileri betimleyen alıntılar saptanmıştır. Görüşme verileri yazıya dökülerek okunmuş ve tekrar okunmuştur. İki araştırmacı

tarafından kodlanarak, doküman analizinde belirlenen temalar çerçevesinde alıntılar seçilerek doküman analizi verileri ile birlikte sunulmuştur.

### **İnandırıcılık ve Aktarılabirlik**

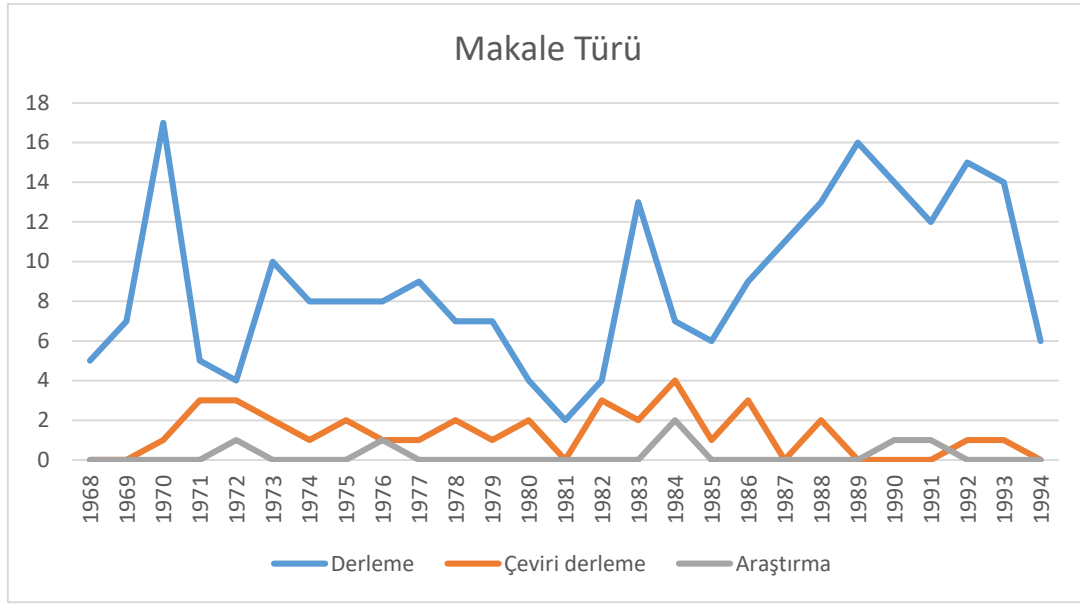
Çalışmanın inandırıcılığını ve aktarılabirliğini sağlamak için uzman görüşü, kodlayıcılar arası tutarlılık, ayrıntılı betimleme ve veri çeşitlemesi teknikleri kullanılmıştır. İlk olarak veri analizinde kullanılmak üzere geliştirilen makale değerlendirme formu; alanında uzman dört öğretim üyesine gönderilerek görüşleri alınmıştır. Uzman geribildirimleri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Kodlayıcılar arası tutarlılığı hesaplamak için dergi makalelerinin %10'u iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık, uzlaşma sayısı/uzlaşma sayısı+uzlaşmama sayısından oluşan toplam kodlara bölünerek hesaplanmış ve %81 olarak bulunmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Daha sonra kalan makaleler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmada ortaya çıkan temaların ayrıntılı betimlenmesi için dergi makalelerinin özetleri ve temaları yansıtan bölümlerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Son olarak, doküman analizinden elde ettiğimiz bulguları veri çeşitlemesi ile desteklemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler dergide makalesi yayınlanan akademisyenlerle yapılmıştır.

## **BULGULAR**

Okul öncesi eğitimin tarihsel trendlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular makalelerin teknik özellikleri ve içerik özellikleri olarak iki temel tema çerçevesinde ele alınmıştır. Teknik özellikler teması araştırmaların türlerine ve katılımcıların görüşlerine odaklanırken; içerik özellikleri teması makalelerin ele aldığı yaş grupları, konu alanları ve amaç/önerileri olarak üç alt tema çerçevesinde sunulmuştur.

### **1. Makalelerin Teknik Özelliklerine İlişkin Bulgular**

Okul öncesi eğitimi dergisinde yayınlanan makalelerin teknik özellikleri tarihsel süreç içinde incelendiğinde yayınlanmış toplam 283 adet makalenin; %85'inin derleme, %12,7'sinin yabancı dilden çevirisi yapılmış derleme ve %2.12'sinin araştırma makalesi türünde yayınlanmış eserler olduğu görülmektedir. Bugüne kadar toplam Yayınlanan makale türlerinin yıllara göre dağılımı Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Yıllara Göre Yayınlanan Makalelerin Teknik Özellikleri

Şekil 1’de yer alan sonuçlar yıllar içerisinde dergide en fazla oranda derleme türü yayınların basıldığı ve bunun derginin yayın süreci olan 27 yıl boyunca da sürdüğü görülmektedir. Nitel veya nicel verilere dayalı araştırmaların sadece 1972, 1976, 1984, 1990 ve 1991 yıllarında birer adet olarak yayınlandığı görülmektedir. Dergide araştırmaya dayalı yayınların sınırlı olduğunu akademisyenler görüşmelerinde de ifade etmişlerdir. Derginin o yıllarında yazar ve aynı zamanda okuyucusu olan akademisyen 2 aşağıdaki sözleri ile bu durumu açıklamıştır.

[O yıllarda] Bu alanın yetişmiş çok az sayıda elemanı vardı ve onlar da daha çok bu alana duydukları ilgiyi toplumla paylaşma çabası içindeydiler. Dergi daha çok dernek yönetimine yakın kişilerin ve eski öğretmenlerin yazılarını içeriyordu. Burada bir bilimsel yayının türünden söz etmek oldukça güç.

Bu ifadelerde belirtildiği gibi o yıllarda okul öncesi eğitimi alanında yetişmiş akademisyen sayısının az olması yayınlanan araştırma makalelerinin sayıca az olması ile ilişkilendirilmektedir. Dergide makaleleriyle yer alan yazarlar incelendiğinde; 1968-1994 yılları arasında toplam 106 yazarın dergide yayın yaptığı, bu yazarların arasında çevirmenlerin, psikologların, doktorların, diyetisyenlerin, öğretmenlerin ve milli eğitim müfettişleri gibi farklı meslek gruplarının temsilcilerinin yer aldığı görülmektedir. Özellikle derginin yayın hayatına başladığı ilk yıllarda yazarların çoğunun her sayıda farklı makaleleri göze çarparken; yetişmiş alan uzmanlarının sayılarının artmasıyla derginin yazar profili de değişmiş ve son sayılarda akademisyenlerin, çocuk gelişimi uzmanlarının isimlikleri sıklıkla yer almaya başlamıştır. Bununla beraber akademisyen 2, okul öncesi eğitimi dergisinde yayınlanan derleme ve çeviri gibi farklı türlerde makalelerin bilimsel odaklı olmadığını ancak güncel alan dergilerinin farklı türlerde makale yayınlamalarının yararlı olabileceğini aşağıdaki ifadeleriyle dile getirmiştir.

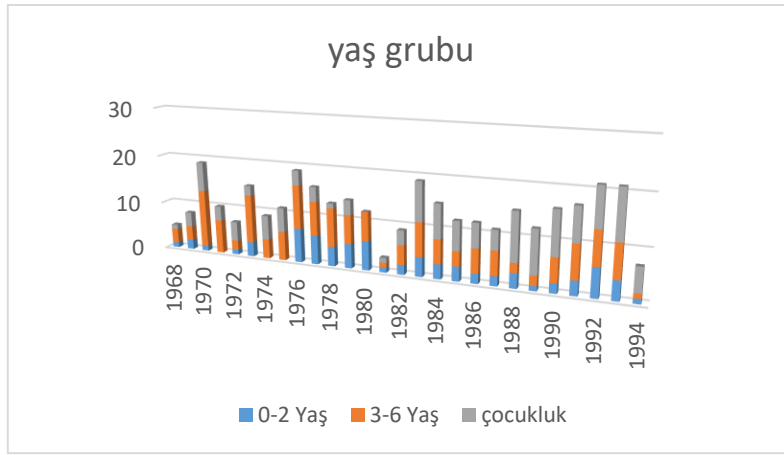
Bugün de bu tür yayınlara yer verilebilir. Ama o zaman da derginin yayın kriterlerinde değişikliğe gitmek gerekir. Belki de alanda bizzat çalışan akademisyenlerin de bulunması bu ihtiyacı karşılıyor diye düşünülebilir. Ara ara geçmiş tecrübeleri anlatan yayınlar da gençler için faydalı olabilir.

## 2. Makalelerin İçerik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Eğitimi Dergisinde 1968- 1994 yılları arasında yayınlanan makalelerin içerik özellikleri makalelerin hedef aldıkları yaş grubu, inceledikleri konu alanları ve amaç ve öneriler kapsamında incelenmiştir.

### 2.1. Makalelere Konu Olan Yaş Grupları

Yaş grupları 0-2 yaş, 3-6 yaş ve 0-18 yaşlarını kapsayan genel çocukluk olarak üç farklı gruba göre kodlanmış ve sonuçlar Şekil 3'te gösterilmiştir.

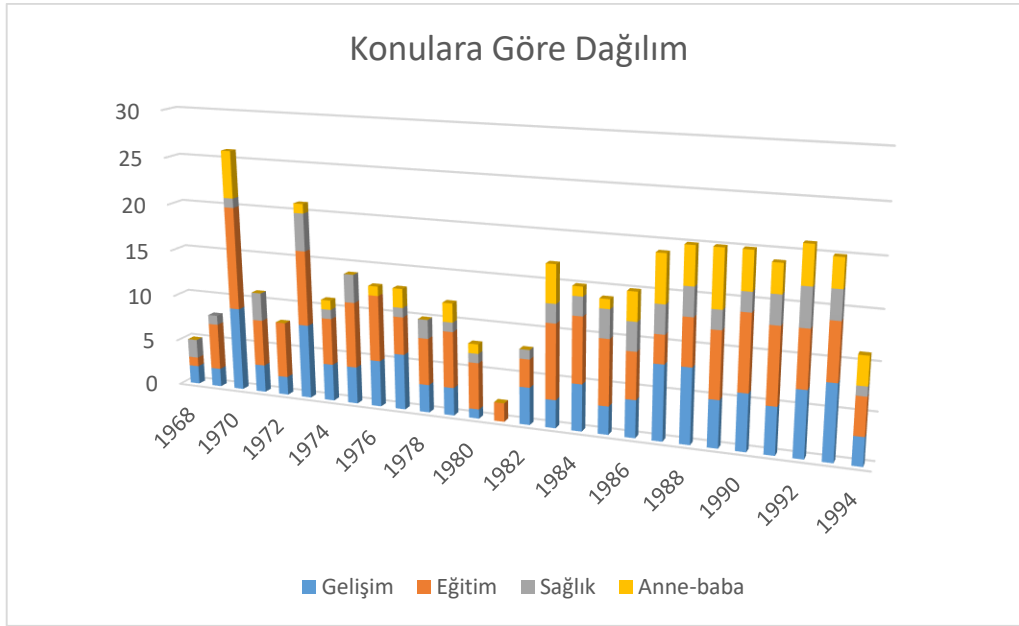


Şekil 2. Yıllara Göre Yayınlanan Makalelerin Hedef Aldıkları Yaş Grubu

Şekil 2'de görüldüğü üzere, dergide yayınlanan makaleler 80'li yıllara kadar en fazla 3-6 yaş dönemini hedef almışlardır. Bununla beraber 1984 ve 1994 yıllarında çocukluğu bütün bir dönem olarak ele alan makalelerin sayısı artmıştır. Öte yandan, 0-2 yaş grubunu hedef alan makalelerin sayısı diğer yaş gruplarına göre daha azdır.

### 2.2. Makalelerin İnceledikleri Konu Alanları

Okul öncesi eğitimi dergisinde yayınlanan makaleler genel olarak gelişim, eğitim, sağlık ve anne-baba eğitimi olmak üzere dört farklı alanda kodlanmış ve yıllara göre sonuçlar Şekil 3'te gösterilmiştir.



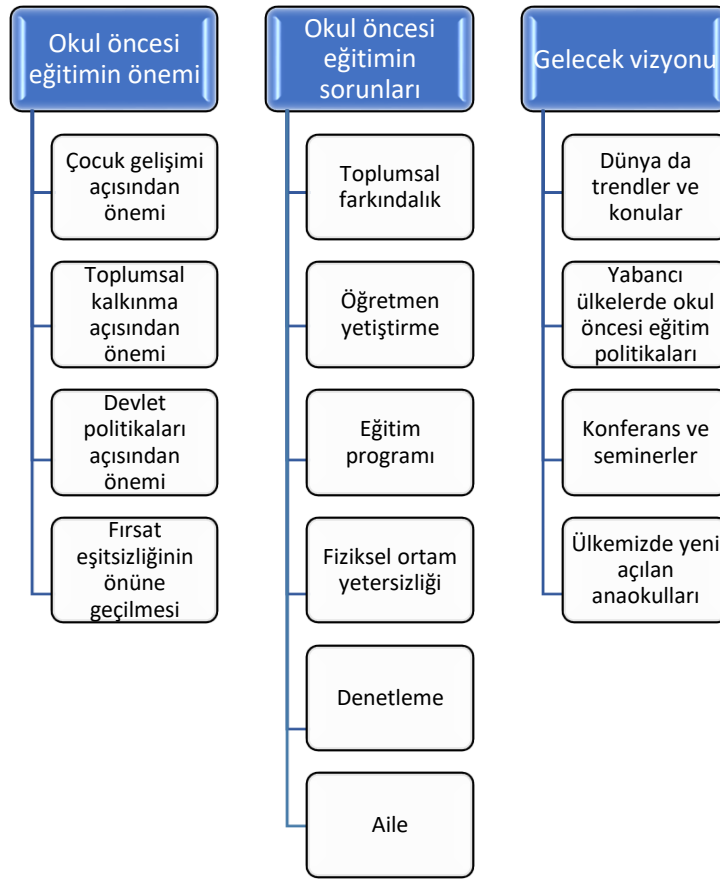
Şekil 3. Yıllara Göre Yayınlanan Makalelerin Konu Özellikleri

Şekil 3'te yer alan sonuçlar makalelerdeki konu dağılımının yıllar içinde geçirdiği değişimleri göstermektedir. Konu dağılımı incelendiğinde gelişim ve eğitim konularında basılan makalelerin - dönemin ihtiyaçlarına ve gündem konularına da uygun olarak- anne-baba ve sağlık konularından daha geniş kapsamlı yer aldığını ve bu ilginin yıllar içinde yerini koruduğunu söylemek mümkündür. Derginin son 10 yılına bakıldığında ise gelişim ve eğitim ile ilgili makalelerin sayısının neredeyse eşitlendiği görülmektedir. Bununla beraber anne-babayla ilişkili makalelerin sayısı giderek artarak sağlık alanında yazılan makalelerin sayısını geride bırakmıştır. Akademisyen 2 o dönemde dergide yayınlanan makalelerin konularıyla ilgili olarak aşağıdaki ifadeleri ile konulardaki dağılımı dikkat çekmiştir.

İşte dergiye baktığınızda hocaların farklı konularda yazı yazdığını göreceksiniz. Demek ki dert etmemişler onlar da... Ne buldularsa onu tercüme etmişler koymuşlar. Bu okul öncesi eğitim alanının bilimsel olarak konuşmak gerekirse daha bocalama döneminde olduğunu gösteriyor. Yani, “ne dert?” daha ne onu anlamamışız. Niye biliyor musun? Biz çocuk gelişimi eğitimcileri olarak büyüdük orda 3-18 yaş, daha 3-6 yaşa odaklanmadık. Sonra giderek biraz daha başlık değişti, yazılar daha bir değişti ama hakem kurulu var mıydı, yok muydu, dersen yoktu. Yönetim kurulu bakıyordu yazılara, dolayısıyla hata bulabilirsiniz o yazılarda. Çünkü oradaki herkes uzman değil. Hoş şimdiki dergiler uzman mı, soru işareti. Tekrar bu yüzden kutluyorum dijitalleşme yok hakem yok, hiçbir şey yok kusura bakmayın, kimse editör değil.

### Makalelerin Amaç ve Önerileri

Yayınlanan makalelerin amaç ve önerileri detaylı incelenmiş; üç temel tema ve bunların alt temaları oluşturulmuş ve Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Yayınlanan Makalelerin Amaç ve Önerileri

### 2.2.1. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Şimdi dergiyle ilgili şunu söyleyeyim bak diş sağlığı var, psikoloji var, motor gelişim var, o var bu var. Aslında ilk önce okul öncesi eğitimin önemi var dikkat ettiyseniz. Çünkü dert oydu kimse bilmiyordu okul öncesi eğitim neydi. Anaokulu örnekleri var etkinlik örnekleri var, iyi bir okul nasıl olmalı var, sorunlu çocuk var, yok yoktu o zamanlar için bu dergide. (Akademisyen 2)

Okul öncesi eğitim dergisi okul öncesinin toplumda henüz yaygın olarak tanınmadığı dönemde önemli bir tanıtma misyonu üstlenmişti. O dönemde dergiyi çıkaranlar çok sınırlı bir grupla yayın yapıyorlardı. Çok geniş bir kitleye ulaşamamaları da alanda yeni çalışmaya başlayanların ilgisini çekebildiklerini düşünüyorum. (Akademisyen 1)

Yukarıda katılımcı akademisyenlerin ifade ettiği gibi Okul Öncesi Eğitimi Dergisi çok farklı konularda yayınlar yaparken temel vurgusu, bu eğitim kademesini tanıtmak ve öneminin anlaşılmasını sağlamak olmuştur. 1968-1994 yılı arasındaki yayınlanan makaleler

incelendiğinde okul öncesi eğitimin (1) çocuk gelişimi, (2) toplumsal kalkınma (3) devlet politikaları ve (4) fırsat eşitsizliğinin önüne geçilmesi açılarından önemli olduğunu savunan çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Bu çalışmalara dergide yer verilme sıklıklarının; dönemsel ihtiyaçlara, dünyada erken çocukluk eğitimi alanındaki gelişmelere ve yönelimlere paralel bir şekilde değiştiği görülse de derginin temel vurgusunu ilk sayısından son sayısına kadar koruduğunu söylemek mümkündür.

Okul öncesi eğitiminin çocuk gelişimini destekleyici bir eğitim olduğu 121 farklı makalede belirtilmiştir. Bu makalelerde okul öncesi eğitimin; psikomotor, sosyal-duygusal, bilişsel, dil gelişimi ve öz bakım becerilerini desteklediği tartışılmıştır. Bilişsel gelişim ile ilgili çocukların dikkat süreleri, ilgi alanları kavram öğretimi, oyunun etkisi ile ilgili makaleler yer alırken; dil gelişimi ile ilgili ise çocukta dil gelişim evrelerini, okul öncesi eğitimin dil gelişimine olan etkisini, öğretmenlerin dil gelişim etkinliklerini planlarken göz önünde bulundurması gereken noktaları içeren makaleler göze çarpmaktadır. Örneğin, Tunç (1974, s.17) okul öncesinde anadil öğreniminin önemini anlattığı makalesinde “çocuğun beyin gelişiminin %85’inin 6 yaşa kadar tamamlanmasına rağmen çocuğun anadilini programlı bir şekilde doğru ve düzgün öğrenmesinin 7 yaşından başlaması bir handikaptır” ifadelerini kullanarak erken öğrenmenin gelişimi desteklemek için önemli olduğunu o yıllarda vurgulamaktadır.

Yayınlanan makalelerde sosyal-duygusal gelişim için okul öncesi eğitim basamağının olmazsa olmaz olduğundan bahsedilmiş; çocukların akranlarıyla aynı yerde bulunmasının önemine, sosyal hayata dair kuralların rol model alma ve akran ilişkileriyle öğrenilmesinin daha kolay olmasına, çocuğun problem çözme, duygularına anlama ve ifade etme gibi becerileri edinmesine olan etkisine vurgu yapılmıştır. Psikomotor gelişim ve öz bakım becerilerine değinen makaleler; genel olarak çocuğun hareket alanlarının güvenliğine, kısıtlanmamış olmasına, etkinlikler yoluyla desteklenmesine ve okul öncesinin temel bir hayata hazırlık programı içermesine odaklanmışlardır. Ayrıca iyi bir okul öncesi eğitim kurumunun çocuğa; yemek, uyku, tuvalet ve temizlik gibi temel alışkanlıkları kazandırmasına yardımcı olduğu belirtilmiştir (Gönen, 1990, s.6). Örneğin Kantarcıoğlu (1973, s.6) “Neşe mesleki bir fazilettir” ifadesini kullanarak; çocuğu sevmenin onu cici bulmak değil, onu anlamak, mutluluğunu sağlamak, temiz ruhuna saygı göstermek ve çevreyi ona göre düzenlemek olduğunu belirtmiş ve çocuğun sosyal-duygusal gelişiminin ancak böyle destekleneceğini önermiştir. Benzer şekilde, yıllar içinde Armaner (1982, s.11) çocuğun okul öncesi dönemde kurduğu ilişkilerin gelecek yıllarda kuracağı ilişkileri olumlu etkileyeceğinden, Haktanır ise



(1991, s.23) okul öncesi eğitim alan çocukların paylaşmaya daha yatkın, kendi haklarını savunabilen ve sorumluluk alabilen bireyler olacağından bahsetmiştir.

Okul öncesi eğitiminin toplumsal kalkınma açısından önemine değinen makalelerde sıklıkla; okul öncesi eğitimin örgün eğitimin ilk basamağı olması gerektiğine, küçük yaş grubu çocukların okula ne kadar erken başlarsa formal eğitime devam etme olasılığının o kadar artacağına, toplumsal kalkınmayı sağlamak için önce çocuğu anlamak ve çocuğa yatırım yapmak gerektiğine vurgu yapılmıştır. Tural (1977, s.16); çocuğun çeşitli ihtiyaçlarını belirleyen ve çocuğu önemli görerek erken eğitim veren ülkelerin daha hızla geliştiğini belirtmiştir. 80'li yıllarda yayınlanan çeviri makalesinde Hymes (1980, s. 21) ise; dört yaş çocuklarının da uygun büyüklüklerde sınıfla, uygun araç gereçle ve çocuklarla olduğu kadar anne-babalarla da çalışmak üzere eğitilmiş iyi eğitilmiş öğretmenlerle çocuk yuvalarına alınmaları gerektiğini anlatmıştır. Bu makalede bu çocuklar uzun yıllar sonra daha verimli, daha barışsever kimseler olarak, onlar için harcadığımız parayı bize geri getireceklerdir ifadesi vurgulanarak, erken öğrenmenin toplumsal kalkınmaya olan etkilerine dikkat çekilmiştir. Benzer şekilde Eren (1987 s.6) okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının suça yönelmiş ve bunalıma düşmüş çocukların topluma kazandırılmasında büyük önem arz ettiğine dikkat çekmiştir.

Okul öncesi eğitimin devlet politikaları için ve fırsat eşitsizliğinin önüne geçilmesinde önemli bir konu olduğu dergide yayınlanan makalelerde yer almaktadır. O dönemde yazarlar devlet politikalarına yönelik zorunlu eğitim yaşının erkene çekilmesi, okul öncesi eğitime ilişkin politikalar uygulanması, okul öncesi eğitimin ilkokulun bir alt basamağı değil başlı başına bir eğitim programı olarak ele alınması, diğer eğitim kademelerine verilen önemin okul öncesi eğitim basamağına da verilmesi, öğretmen yetiştirme politikalarının revize edilmesi, okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik denetçilerin yetiştirilmesi, yeni anaokullarının açılması ve okul öncesi eğitimin tek bir bakanlığa bağlanması gibi konularda önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin, Tulay (1971, s. 7) makalesinde; “Toplumların geleceği çocukluğun ilk yıllarına verilen değer ve harcanan emeğin ölçüsü ile orantılıdır. Toplum hayatımızda çözüm bekleyen ilk düğüm okul öncesi eğitimi konusudur” cümleleri ile bugün hala eğitim politikalarında çözümlenmemiş okul öncesi eğitiminin yaygınlaşmamasından bahsetmektedir.

Okul öncesi eğitiminde fırsat eşitsizliğine dikkat çeken Bekman (1991, s.4) “Kurumların çoğunun özel ve ücretli olması nedeniyle, en çok gereksinim duyan toplum kesimine az, en az gereksinim duyan kesime ise daha çok hizmet götürülmektedir” ifadesiyle okul öncesi

eğitimine en çok ihtiyaç duyan sosyoekonomik olarak dezavantajlı çocukların bu eğitimin ücretli olması nedeniyle yeterince yararlanamadıklarını dile getirmiştir.

### 2.2.2. Okul Öncesi Eğitimin Sorunları

Dergi yayın hayatına başladığı günden 1994'e kadar okul öncesi eğitimin öneminin yanı sıra bu alanın sorunlarına değinmiş ve çözüm önerileri üretme misyonunu üstlenmiştir. Makalelerde ele alınan sorunlar arasında toplumsal farkındalık oluşturulamaması, öğretmen yetiştirme ve eğitim programları hakkındaki sorunlar, fiziksel ortam yetersizliği, denetleme ve aile katılımının sağlanmaması konuları dikkat çekmektedir. Aynı zamanda bu başlıklarda belirtilen sorunların birbiriyle olan ilişkileri de makalelerde ele alınmıştır. Örneğin küçük yaş grubu çocuklar için özerk programlar oluşturulması sorunu bu programların öğretmen yetiştirme programlarının da değişmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Örneğin; Saray (1970, s.16), “eğitimde milli bütünlüğün olması gerektiği ve öğretmen yetiştirmede kaynak farklılığının önüne geçilmesi gerektiğini” anlatırken; bundan yaklaşık 20 yıl sonra Bekman (1991, s.7) ise okul öncesi eğitim kurumlarının örgütlenmelerinin hala bürokratik açıdan sorunlar taşımakta olduğunu ve Türkiye'de okul öncesi eğitimcilerinin yetiştirilmesinde genel bir dağınıklığın gözlemlendiğini belirtmiştir. Kantarcıoğlu (1988, s.6) “okul öncesi eğitim zorunlu öğrenim çağı içerisine alınmadığı ve anaokulları ve anasınıflarının ihtiyaçları bir program dahilinde devlet tarafından belirli bir ödenekle karşılanmadığı sürece okul öncesi eğitimin istenilen düzeye ulaşamayacağına” dile getirmiştir.

Yukarıda değinilen öğretmen yetiştirme ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile ilgili sorunların yanı sıra eğitimin niteliğine yönelik olarak çocuk merkezli eğitim, günlük akış, çocuğa görelilik gibi kavramlar yayınlarda gündeme getirilmiştir. Baymur (1969, s.7) “özel anaokullarının ve çocuk yuvalarının açılması her ne kadar iyi birer adım olsa da bunların çoğu bina, araç ve öğretmen bakımından yeterli değildir. Bu sebeple iyi yetişmiş, bilimsel rehberlik yapabilecek öğretmenlere, fiziksel ortamların düzenlenmesine, araştırmalar yapılmasına ihtiyaç vardır” ifadeleri ile sorunlara dikkat çekerken; 21 yıl sonra Gönen (1990, s.7) “anasınıfı ve anaokullarının yalnızca büyük kentlerde hizmet verebilmekte olduğunu gerek bina eksikliği gerekse bu konuda yetişen öğretmen ve uzman yetersizliği nedeniyle ülke çapında faaliyete geçilemediğine” vurgu yapmaktadır. Bununla beraber okul öncesi eğitim kademesinde denetim problemleri yaşandığı da araştırmalarda sıklıkla vurgulanan konulardandır. Kantarcıoğlu (1988, s.4) “Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan tecrübeli, başarılı öğretmenler hizmet içi eğitimden geçirilerek, hatta imtihanlardan geçirilerek rehberlik ve

denetleme görevlerine tayin edilebilmelidir” diyerek devlet politikalarına yönelik önerilerde bulunmuştur. Farklı alanlarda uzmanlaşmış kişilerin okul öncesi eğitim alanında denetim rolü üstlenmesine eleştiri getiren Bekman (1991, s.7); okul öncesi eğitim alanının ilkökul eğitimden farklı olduğunu, denetimin okul öncesi eğitim alanında uzman kişiler tarafından yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitimin sorunlarını ele alan makaleler; ailelerin okul öncesi eğitime yönelik algılarının değişmesi gerektiği, aile-okul iş birliğinin önemi ve aile eğitiminin okul öncesi eğitiminin bir parçası olması önerilerine yer vermişlerdir. Derginin ilk sayılarından itibaren toplumda yaygın olan okul öncesi eğitiminin çocuk bakım merkezi algısı ile mücadele edilmeye başlanmıştır. Varış (1968, s.7) makalesinde “Günümüzde okul öncesi eğitimi ailenin fonksiyonun yedeği değil yaygın bir devamı olarak görmek gerekecektir” ifadeleri ile okul öncesi eğitiminin ailedeki çocuk bakımının bir yedeği olmadığı vurgularken; iki yıl sonra Oral (1970, s.15) “Ailenin anaokullarını bakıcı kurumlar olarak görmekten vazgeçmesi ve iletişime açık olması gerekir” ifadesiyle doğrudan ailelerin bakıcı algısının değişmesi gerektiğini savunmuştur. Haktanır (1991, s. 22) ebeveynlerin bir kısmının okul öncesi eğitim hakkında bilgi sahibi olmadıkları için beklentilerinin de şekillenemediğini belirtirken bu durumun çözümünü “ailenin ve çevrenin ne beklediğini bilmek, taviz vermeden, istismar etmeden, ayrıcalık yaratmadan çocuğa yön vermek ve aileye yardımcı olmak için okulun güçlü ilişkiler kurması gerekmektedir” olarak açıklamıştır. Ömeroğlu (1994, s.6) ise “ebeveyn her zaman eğitimcinin en büyük yardımcısıdır” ifadesini kullanmıştır. Yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı gibi, dergi ilk sayısından son sayısına kadar hem ailelerin okul öncesi eğitim açısından önemine değinmiş hem de okul öncesi eğitimin aile eğitimi için olmazsa olmaz olduğuna vurgu yapmıştır.

Değişen toplum yaşantısı, annelerin çalışma hayatına atılması ve hatta annelerin çağın önemini kavrayacak şekilde eğitilmemiş olmasının okul öncesi eğitimin gerekliliğine kanıt olarak sunulduğu makaleler göze çarparken; “Çocuklara yönelik belirlenen hedefler ve saptanan politikalar kuşkusuz ki öncelikle aileyi temel almak ve aile kurumuna yönelmek durumundadır. Çünkü aile çocuğun ihtiyaçlarını karşılayan, büyüten, yetiştiren, onu yarınlara hazırlayan ilk ve en önemli toplumsal birimdir (Yeşilyaprak, 1990, s.4)” ya da “Ebeveyn bir başvuru kaynağı ve çocuğun ilk eğitimcisidir (Ömeroğlu, 1994, s.5)” gibi söylemlerle de ailenin çocuğun hayatındaki yerine ilişkin makalelere rastlamak da mümkündür. Araştırmancının katılımcıları da derginin yayınlarının o dönemde okul öncesi eğitimi sorunlarına dergideki

yayınların ışık tuttuğunu vurgulamışlardır. Akademisyen 2 aşağıdaki ifadelerinde durumu açıklamaktadır.

Hızlıca baktım biz o zamanlar baya güzel şeyler yazmışız, ama sorunlar aynı devam ediyor. Öğretmen niteliği, aile sorunları, ortam niteliği devam ediyor, hiçbir şey değişmemiş. Yani bu kadar yazıya bu kadar yayına biz bir gram ileri gidememişiz gibi geliyor ve bu da utanç verici.

Okul Öncesi Eğitimi Dergisinin o dönemde alan sorunlarına değindiği ancak günümüzde bu sorunların tamamıyla çözüme kavuşmadığını dile getirirken, Akademisyen 2 dergi yöneticilerinin alanın sorunlarının yetkililere açıklanmasında aktif rol oynadıklarını da belirtmiştir.

Derginin okul öncesi eğitimi politikalara direk etkisi yoktu ancak, her dönem bakanlığa giderdik biz buyuz derdik.... Biz sizinle ilgili hiçbir şey duymadık derlerdi. Her dönem yeniden başladık. Elimizden geldiğince uğraştık, her yerde bulunduk, bunun sonucunda da beraber kongreler yaptık, yurtdışı incelemeleri yaptık.

### 2.2.3. Okul Öncesi Eğitimde Gelecek Vizyonu

Okul öncesi eğitimi dergisinde yayınlanan makalelerinin amaç ve önerilerinin analizinden elde edilen son alt tema yayınların alanın geleceğine dair önerilerini içeren gelecek vizyonu olarak adlandırılmıştır. Bu tema altında (1) Dünya’da trend olan konular, (2) yabancı ülkelerden okul öncesi eğitim politikaları ve modelleri, (3) seminer ve konferansların metinleri çevrilmiş ve yayınlanmıştır. Ayrıca aileler için yeni açılan anaokulları tanıtılmış ve örnek uygulamaları okuyucularla paylaşılmıştır. Örneğin Bromham’ın (1971, s. 14) çeviri olarak yayınlanan makalesinde “müziğin bilinçli kullanımının çocuğun uyum sorunlarıyla başa çıkmasına ve dengesizlik yaşayan çocukların adapte olmasına yardımcı olacağına değinilmiş erken çocuklukta müziğin terapötik amaçla kullanımı önerilmiştir. On yıl sonra farklı bir sayıda Herbienere-Lebert’in (1980, s.14) çeviri makalesinde herhangi bir imge olmadan yalnızca dinleyerek öğretmenin çocukların hayal güçlerini ve dikkat becerilerini geliştirebilir denilerek anaokullarında okul radyosu kurulabileceği önerisine yer verilmiştir. 1988 yılında ise Woodill (s.15) tarafından kaleme alınan makalede, okul öncesi eğitim personelinin bilgisayar kullanımından korkmaması ve erken çocuklukta bilgisayarın kullanımı ile ilişkili çalışılması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Ayrıca Almanya, Finlandiya, İsviçre, Kuveyt, İtalya gibi çeşitli ülkelerdeki okul öncesi eğitim politikaları, öğretmen yetiştirme programları ve ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarını açıklayan makalelere yer vermiştir.

Araştırmacılar, öğretmenler ve ebeveynler için o çağın yeniliklerini tanıtan makalelerin dergi kapsamında yayımlandığı görülmektedir. Genel olarak 1960'lı yıllardan başlayarak o dönemin koşullarında dergide yayınlanan makalelerin geleceğe dair olumlu bir başlangıç yaptıkları belirtilirken, katılımcı akademisyenler güncel yayınlardaki bazı eksikliklere dikkat çekerek önemli öneriler sunmuşlardır. Örneğin Akademisyen 2;

Şimdi unvan kaygısı nedeniyle kısa kısa, nitelik kaygısı olmadan araştırmalar yapılıyor. Bulmuşlar kısa kısa ölçekleri, bunla bu, bunla bu, al sana ilişkisel tarama. Dünyanın verisini toplamışlar, milyon tane bulgu, şu kadarcık tartışma... Başlığın konuyla alakası yok, özette bulgu yok, ne yapılmış yok, önerilere bakalım annelere bu konuda eğitim verilmelidir diyor. Ama kim? Nasıl? Kime? Hedef kim belli değil? Bulgulara bakıyorsunuz onla bunun arasında bu var, şu var, ama neee? Anlaşılır bir şey yok. Yorum yapmıyorlar o bunu demiş, bu bunu demiş, ama araştırmacının kendisi ne demiş o yok.

Okul öncesi eğitimi alanında yapılan güncel akademik yayınların bu dergideki makalelerde olduğu gibi toplumsal bir misyonu okuyucuya taşımak yerine bireysel kaygılarla daha çok unvan almak amacıyla yapılması katılımcı akademisyenler tarafından eleştirilmiştir. Akademisyen 1 yayınlardaki benzer sorunlara değinirken çözüm önerisi de sunmuştur.

Artık sadece unvan almak için kısa süren, küçük çaplı çalışmalar değil, ülkenin gerçek sorunlarına somut çözümler bulabilmek için, disiplinler arası ve büyük ölçekli, kapsamlı projelerin yapılması gerekiyor.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Okul Öncesi Eğitimi Dergisinde yer alan makalelerin tarihsel süreç içinde derinlemesine incelendiği bu araştırma Türkiye de okul öncesi eğitiminin gelişim sürecine ve değişimine ışık tutmaktadır. Okul Öncesi Eğitim Dergisininin 52 sayıda yer alan toplam 283 makalesiyle yayımlandığı dönem içerisinde okul öncesi eğitimin gelişimine büyük ölçüde destek verdiği görülmektedir. Okul öncesi eğitimiyle ilgili politikalar hakkında bilgilendirici yayınlar yapması, yurtdışındaki akademik yayınları çevirerek dile kazandırması ve yurtiçinde yeni tartışılmaya başlanan konuları okuyuculara bilimsel bir temel üzerinden sunması Okul Öncesi Eğitimi Dergisini tarihsel süreç içerisinde önemli kılmaktadır.

Araştırmada ilk olarak makaleler teknik özellikleri açısından incelenmiş ve araştırma makalelerinin sınırlı olduğu, çeviri ve derleme makalelerinin ise ağırlıklı olarak yayımlandığı belirlenmiştir. Derginin yayına başladığı 1968'li yıllarda okul öncesi eğitiminin akademik olarak yapılanmamış olması bu durumu açıklamaktadır. 1992 yılında eğitim fakültelerinde okul öncesi eğitimi öğretmenliği programlarının açılması alanda akademisyen yetişmesini ve akademik yayınların artmasını desteklemiştir (Kavak, Aydın ve Akbaba-Altun, 2007; Kıldan ve Ahi, 2013). 2006-2017 yılları arasında okul öncesi eğitimi alanında yayınlanan araştırmaların içerik özelliklerinin incelendiği

güncel bir araştırmada nicel yöntemlerin daha çok tercih edildiği, deneysel araştırma yöntemlerinin ve doğrudan çocuklarla çalışılan araştırmaların sayısının da yıllar içerisinde artmaya başladığı vurgulanmıştır (Çiftçi ve Ersoy, 2019).

İkinci olarak makalelerin içerik özelliklerine bakıldığında; yapılan araştırmaların en fazla 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik olduğu, bebeklik dönemi olarak kabul edilen 0-2 yaş çocuklarını hedef alan makalelerin ise sayıca çok az olduğu görülmektedir. 1967'deki II. Beş Yıllık Kalkınma Planında okul öncesi eğitimin 3-6 yaş aralığındaki çocukların eğitimi olarak tanımlanmasının (DPT, 1967) ve sonrasında Millî Eğitim Bakanlığının okul öncesi eğitim kurumuna kaydolma yaşını 36-72 ay olarak belirlemesinin yayınların ağırlıklı olarak bu yaş grubu çocuklara yönelmesine neden olduğu düşünülmektedir. Ancak 0-3 yaş çocuklarının eğitime yönelik akademik yayınların azlığı hala alanda önemli bir sorun olarak geçerliliğini korumaktadır. Güncel araştırmalar, erken çocukluk döneminin insan gelişimine temel oluşturacak becerilerin ve alışkanlıkların kazanıldığı kritik bir dönem olduğunu ortaya koymaktadır (Oktay, 1990; Britto, Engle & Super, 2013; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010). Boylamsal araştırma sonuçları nitelikli bir erken çocukluk eğitiminin, kısa vadede akademik başarıyı, uzun vadede ise eğitim ve gelir düzeyinde yükselme, suç işleme oranında azalma gibi yaşam boyu olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield, & Nores, 2004; Sylva, vd., 2010). Bu nedenle 0-3 yaş grubu çocukların eğitimlerini hedef alan akademik yayınların artması toplumda erken öğrenmenin önemine dikkat çekecek ve sağlıklı bir toplumun inşa edilmesine destek olacaktır.

Üçüncü olarak dergide yayınlanan makalelerin konuları incelendiğinde; çocuk gelişimi, eğitim, anne-baba eğitimi ve sağlık konularını ele alan yayınların olduğu görülmektedir. Bu bulgu güncel araştırma analizi çalışmalarının sonuçları ile de desteklenmektedir. Örneğin Çiftçi ve Ersoy (2017) okul öncesi eğitim araştırmalarında sıklıkla ele alınan konuları sıraladıkları makalelerinde; gelişim alanları ve öğretim materyallerini konu alan yayınların sayıca fazla olduğunu; özel eğitim, matematik eğitimi gibi alanlarda ise daha az araştırma yapıldığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde; Altun, Şendil ve Şahin (2011) ise okul öncesi eğitim alanındaki lisansüstü çalışmaları incelemiş ve eğitim konularına sıklıkla yer verilse de sınıf yönetimi, üstün zekâlı çocukların eğitimi, baba katılımı, çocuk hakları gibi çeşitli konuların alanda ihmal edildiğini ifade etmişlerdir. Yine, güncel bir dergi analizinde, Doma ve Toran (2020) 1986-2015 yılları arasında Yaşadıkça Eğitim Dergisinde en çok anne-baba eğitimi konusunu ele alan yayınların bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu bilgilerin ışığında 50 yıldan fazla bir süredir alan yazınında eğitim, çocuk gelişimi ve anne-baba eğitimi gibi temel konuların hala araştırıldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu doğrultuda teknoloji, medya, yeni eğitim modelleri, program değerlendirme, deneysel program geliştirme, dini ve kültürel etkilerin incelendiği araştırmaların alan

yazına kazandırılması; aynı zamanda alanda yeni trendler oluşturacak, kültürel ve evrensel değerleri geliştiren, özgün gelişim ve eğitim modellerini ortaya koyan, alandaki sorunlara pratik çözüm önerileri sunan araştırmaların sayılarının da arttırılması önerilmektedir.

Dördüncü olarak Okul Öncesi Eğitim Dergisinin yayınlandığı günden beri makalelerin odaklandığı; okul öncesi eğitimin öneminin anlaşılabilmesi, yaygınlaştırılmaması, zorunlu eğitim kapsamına alınmaması ve geleneksel öğretmen merkezli eğitimden çocuğun gelişim ve ihtiyaçlarını temel alan çocuk merkezli eğitim anlayışına geçiş yapılamaması gibi temel sorunların hala geçerliliğini koruduğu görülmektedir. Çeşitli güncel araştırma sonuçları bu sorunları tekrar tekrar ortaya koymaktadır (Ayyıldız ve Albayrak, 2020; Can ve Kılıç, 2019; Öztürk, Kaya ve Durmaz, 2015; Sabancı, Altun ve Uçar Altun, 2018; Tuzcu, 2019;). Bu durum uzun süredir yayınlarda alandaki sorunların tespitine dayalı araştırmaların yapıldığını ancak çözüme dair bir gelişme kaydedilemediğini göstermektedir. Alandaki sorunların ortaya konulması önemli olmasına rağmen güncel araştırmalarda bunları tekrar etmek yerine sorunlara çözüm odaklı araştırmaların yapılması yararlı olacaktır. Özellikle yayınlar incelendiğinde; disiplinler arası araştırmaların, Millî Eğitim Bakanlığı, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı gibi resmî kurumlarla ortak yapılan araştırmaların, ülkeler arası karşılaştırmalı araştırmaların, TÜBİTAK gibi bilimsel araştırma fonlarınınca desteklenen büyük ölçekli araştırmaların geçmişte ve günümüzde sayıca sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu araştırmada da ortaya konulduğu gibi araştırmacıların bireysel yükselmelerini destekleyen, benzer sorunları ele alan, nicel yöntemlere dayalı makalelerin alanda genel bir trend oluşturduğu görülmektedir. Bu nedenle alanda araştırma ve yayın kalitesinin artırılması için bilimsel yayın yapan dergilerin güncel konularda araştırmaları desteklemek için düzenli olarak özel sayı çağrılarını açmaları, araştırma alt yapısını güçlendirmek için araştırma modelleri ve trendleri ile ilgili uzmanların yazılarını yayınlamaları, kurum ve kuruluşlardan alınabilecek araştırma destekleri ile ilgili bilgileri içermeleri gibi alan dergilerinin yayınlarını çeşitlendirmeleri önerilmektedir. Alan dergilerinin editörlerinin ve alan uzmanlarının bilimsel toplantılarda alanda bilimsel gelecek vizyonu oluşturulması için fikir alışverişini panelleri yapmaları, araştırmacılar için yeni trendler oluşturmaları ve bunları dergilerde yayınlamaları oldukça önemlidir. Böylece genç araştırmacıların benzer konularda sürekli yayın yapmalarının önüne geçilebileceği gibi yeni araştırma trendleri de oluşturulabilecektir.

Beşinci olarak, sonuçlar süreli yayınların ulaşabildiği okuyucu kitlesinin sınırlı kaldığına ve araştırmaları okuyanların yine araştırmacılar olduğuna dikkat çekmektedir. Elli yıl önce yayınlanan bilimsel makalelerde ele alınan önemli bilgiler ülkemizdeki MEB gibi karar alıcılar ve ebeveynler, öğretmenler gibi uygulayıcılara ulaşmamıştır. Bu durum kanıta dayalı çözüm ve uygulamaların okul

öncesi eğitim alanında yayınlaşmasının önünde bir engel oluşturmaktadır. Bu nedenle alandaki sorunlar çözümlenmediği için sürekli sorunları ortaya koyan benzer araştırmalar alan dergilerinde yayınlanmaktadır. Bugün teknolojik gelişmeler ve arşivleme politikaları sayesinde süreli yayınların erişilebilirliği her zamankinden daha fazla olmasına rağmen akademik dergilerin okuyucu kitleleri sınırlı sayıdadır. Alanında uzman araştırmacıların yaptıkları araştırmaların sonuçlarının okullardaki eğitim uygulamalarına yansıtılma imkânı sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle alandaki bilimsel araştırma sonuçlarının somut, kısa, anlaşılabilir, akademik jargonlardan arındırılmış; amaç, sonuç ve önerilerini içeren özetlerinin alan dergilerinin sosyal medya sayfalarında yayınlanmaları önerilmektedir. Bu şekilde alan dergilerinin okuyucu kitlesi çeşitlendirilebilir, bilimsel makalelerin tanıtımları yapılabilir ve böylece çok daha fazla sayıda paydaşla bilimsel sonuçlar paylaşılabilir.

Son olarak okul öncesi eğitimi alanında yayın yapan dergilerin SSCI, SCI, AHCI gibi geniş kitlelere ulaşan tanınırlığı yüksek olan indekslerde taranmaması, araştırmacıları uluslararası dergilerde yabancı dilde yayın yapmaya yöneltmiş bulunmaktadır. Özellikle ülkemizde yapılan özgün ve kaliteli makalelerin yabancı dilde yayınlanması alan için önemli bir eksiklik oluşturmaktadır. En önemli paydaşlarımız olan öğretmenler, anne-babalar ve politika geliştiricileri yabancı dilde yayınlanan araştırmalardan faydalanamamaktadırlar. Bu nedenle alan dergileri uluslararası dergilerde yabancı dilde yayınlanan önemli makalelerin kısa özetlerini Türkçe olarak yayınlanmaları için yazarları teşvik edebilir.

Bu araştırma okul öncesi eğitimi dergisinde yayınlanan makaleleri inceleyerek geçmişten günümüze alan yazındaki değişim ve trendleri tanımlamış ve alanda hala önemli sorun olarak görülen konuların çözümlenmediğini ortaya koymuştur. Öte yandan, bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Özellikle o dönemde yayın yapan araştırmacılara ulaşmada zorluklar yaşanmış ve sadece iki akademisyen görüşleri ile çalışma sınırlanmıştır. Gelecekte yapılacak olan araştırmalar alanda duayen olarak kabul edilen deneyimli araştırmacıların alandaki araştırma trendlerine yönelik deneyim ve gelecek vizyonlarını inceleyebilir. Bekman (2005) Türkiye’de erken çocukluk eğitimi alanında önemli araştırmaların yapılmasına karşın bilimsel araştırmanın uzun bir geçmişe sahip olmadığını, henüz bebeklik olarak tanımlayabilecek bir dönemde olduğunu belirtmiştir. Bu noktadan hareketle erken çocukluk alanında bilimsel araştırmaların nicelik ve nitelik olarak zenginleşmesi ve bilimsel araştırmaların “çocukluk dönemine” taşınması için gerekli çabaların alan dergilerinin öncülüğünde yapılması yararlı olacaktır. Zorunlu eğitim yaşı, erken çocukluk eğitiminin desteklenmesi, okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin artırılması, teorik bilgilerin pratikte alana yansımaları, ebeveynlerin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi, bebeklik dönemine ilişkin etkili uygulamalar gibi



konularda okul öncesi eğitim alanındaki güncel değişimlerin takip edilmesi; öğretmenlerin, ailelerin ve çocukların yüksek yararına olan uygulamaların sahada da kendine yer bulmasını sağlayacaktır.

### KAYNAKÇA

- Ahi, B., & Kıldan, A. O. (2013). Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 23-46.
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye’de kuruluş ve gelişim tarihçesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 32.
- Altun, D., Şendil, Ç. Ö., & Sahin, İ. T. (2011). Investigating the national dissertation and thesis database in the field of early childhood education in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 483-492.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 1-9.
- Ayyıldız, E., & Albayrak, H. S. B. (2020). Türkiye’de Zorunlu Okul Öncesi Eğitim: Güçlükler ve Fırsatlar. *İlke Politika Notu*. 15, 67.
- Bağcı, B., & İvrendi, A. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönem matematik becerileri ve eğitimi araştırmaları: Sentez çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 391-424.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Könez, N. & Yalçın, G. (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1) 119-150.
- Bekman, S. (2005). Early Childhood Education in Turkey, in B. Spodek & O. N. Saracho (eds.) *International Perspectives on Research in Early Childhood Education*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Bennett, J. (2008). *Early childhood services in the OECD countries: Review of the literature and current policy in the early childhood field*. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Bertram T and Pascal C (2016) *Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries: Findings from IEA’s Early Childhood Education Study*. Hamburg: Springer.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Can, E. & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Can-Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Türkiye’de Okul Öncesinde Drama Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 75-96.
- Cresswell, J. W. (2017) *Araştırma deseni [Research desing]*. (S. B. Demir Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

- Çelik, M., & Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okulöncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 172-190.
- Çiftçi, M., & Ersoy, M. (2019). Okulöncesi eğitimi alanındaki araştırmaların yönelimleri: Bir içerik analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 862-886.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1967). II. Beş Yıllık Kalkınma Planı ([www.dpt.gov.tr](http://www.dpt.gov.tr)).
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1972). III. Beş Yıllık Kalkınma Planı ([www.dpt.gov.tr](http://www.dpt.gov.tr)).
- Doma, E.A. ve Toran, M. (2020). Erken çocukluk çalışmalarında gündem olan konuların incelenmesi: Yaşadıkça Eğitim dergisinin 30 yılı. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2),542-560.
- Forster, N. S. (2006). The Analysis of Company Documentation. In J. P. Scott (Ed.), *Documentary Research* (pp. 83-106). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook Of Qualitative Research*, 2(163-194), 105.
- Güdek, M. (2012). *Modernleşme döneminde Osmanlı'da çocuk eğitimi ve literatürü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gül, E. D. (2008). Meşrutiyet'ten günümüze okul öncesi eğitim. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 269-278.
- Güneş, G. (2018). Okul öncesi fen ve doğa eğitimi araştırmalarına ilişkin bir tarama çalışması: Türkiye örneği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 33-67.
- Kamerman, S. B. (2006). A global history of early childhood education and care. *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education*. Paris: UNICEF.
- Karaoğlu, H., & Çoban, A. E. (2019). Türkiye'de okul öncesi eğitimde dil gelişimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 211-229.
- Kavak, Y., Aydın, A., & Akbaba Altun, S. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). *Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi. Yükseköğretim Kurulu Yayınları*, (5).
- Kaytez, N., & Durualp, E. (2014). Türkiye'de Okul Öncesinde Oyun ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 110-122.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber [Qualitative research]*. (S. Turan Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. bs). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ogelman, H. G. (2014). Türkiye'deki okul öncesi dönem sosyal beceri araştırmaları: 2000-2013 yılları arasındaki tezlerin incelenmesi. *Kabramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 41-65.

- Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-160.
- Öztürk, F. Z., Niyazi, K. A. Y. A., & Durmaz, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(03), 68-94.
- Penn, H. (2011). Policy rationales for early childhood services. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 5(1), 1-16.
- Britto, P. R., Engle, P. L., & Super, C. M. (2013). *Early Childhood Development*. Handbook of early childhood development research and its impact on global policy, 5-20.
- Regan, E. M. (1976). Early Childhood Education: Some Issues and the Implications for Decision Makers. *Curriculum Theory Network*, 5(3), 247-255.
- Sabancı, A., Altun, M., & Uçar Altun, S. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(2), 339-385.
- Sel, R. (1974). Okul öncesi eğitimin 50. yılı ve düşündürdükleri. *Okul Öncesi Eğitim Dergisi*, 6(7), 3-6.
- Schwartz, J. (1997). Early childhood education: Past, present, and future. *The Educational Forum*, 61(4), 343-353.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (Eds.). (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Routledge.
- Temizyürek, F., & Dinçer, F. (2014). *Cumhuriyet dönemi eğitim tarihinde önemli bir isim: Kazım Nami Duru*. CTAD, 19, 173-193.
- Tuzcu, G. (2019). Türkiye'de Okulöncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Çabaları ve Maliyeti. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 88-106.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis.
- Yerliyurt, N. S., & Ersoy, M. Okul Öncesi Eğitim Programı ile İlgili Dergipark'ta Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi: 2013-2020. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4104-4153.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. M., Uyar, R. Ö., & Sığırtaç, A. D., (2020). Okul Öncesi Fen Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmaların Tematik İçerik Analizi: 2015-2019 Yılları Arası. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 553-589.
- Zayımoğlu Öztürk, F., Kaya, N. & Durmaz, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 68-94.

# Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceri Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği\*

The validity and reliability of Turkish form of the social skills scale in early childhood

Hafize Kardeşahin<sup>1</sup>, Tarık Totan<sup>2</sup>, Gökhan Aksu<sup>3</sup>

## Makale Geçmişi

Geliş : 29 Nisan 2020  
Düzeltilme : 5 Temmuz 2021  
Kabul : 25 Ağustos 2021

## Makale Türü

Araştırma Makalesi

## Article History

Received : 29 April 2020  
Revised : 5 July 2021  
Accepted : 25 August 2021

## Article Type

Research Article

**Öz:** Sosyal beceri gelişimini desteklemek erken çocukluk eğitiminin önemli konu başlıklarından biridir. Bu sebeple de sosyal beceriyi değerlendiren ölçme araçları erken çocuklukta sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak bilişsel gelişim erken çocukluk döneminde yeterli gelişim düzeyinde olmadığı için çoğu zaman çocukların sosyal beceri düzeylerini açık olarak ölçme araçlarıyla puanlanması olanaklı değildir. Bundan dolayı genelde çocukların bu dönemdeki sosyal becerileri onların ebeveynleri, ilk bakıcıları ya da öğretmenleri tarafından değerlendirilmektedir. Bu çalışmada da annelerin değerlendirmesi üzerinden erken çocukluk dönemi için geliştirilmiş olan Sosyal Beceri Ölçeği'nin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması yürütülmüştür. Araştırmaya Manisa İlinde 508 çocuğun annesi katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Sosyal Beceri Ölçeği, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Ölçeği, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği, Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Aile Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma analizlerinde klasik ve modern test yöntemleri işleme alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Sosyal Beceri Ölçeğinin üç faktörlü yapısını koruduğuna ulaşılmıştır. Ölçme aracı erken çocukluk eğitiminde eğitsel etkinlikleri planlamada ve dönem araştırmalarında kullanılabilirlik yeterliye sahiptir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Beceri, Erken Çocukluk, Ölçek, Geçerlik, Güvenirlik

**Abstract:** The supporting social skill development is one of the important topics of early childhood education. However, since cognitive development is not at a sufficient level of development in early childhood, it is often not possible to clearly score children's social skill levels with measurement tools. Therefore, many times it isn't possible for children to score their observed social skill levels explicitly. For this reason, the social skills of the children in this period are generally evaluated by their first parents, caregivers or teachers. In this study, the Turkish validity and reliability study of the Social Skills Scale, which was developed for early childhood, was carried out based on the evaluation of the mothers. The research was conducted from the mother of 508 children in the province of Manisa. The Social Skills Scale, the Social Skills Assessment Scale, the Behavior Scale for Preschool Children, Kindergarten and the Kindergarten Behavior Scale, the Social Skill Development System Family Form and the personal information form were used as data collection tools. In research analysis, classical and modern test methods were processed. According to the results, it was reached that the Social Skill Scale preserves its three-factor structure. The measurement tool has the competence to be used in planning and researching educational activities in early childhood education.

**Keywords:** Social Skill, Early Childhood, Scale, Validity, Reliability

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202152249

\* Bu çalışma birinci yazarın "Sosyal Beceri Ölçeğinin Türkçe formunun alternatif modellerinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Erdoğan Demirören Maden Şehitleri İlkokulu, Soma, Manisa, ORCID: 0000-0002-4334-9988

<sup>2</sup> Sorumlu yazar: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Efeler, Aydın, tarik.totan@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8859-3338

<sup>3</sup> Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Efeler, Aydın ORCID: 0000-0003-2563-6112

## SUMMARY

### Introduction

Throughout his life, human has to interact with other individuals. The baby, born with the need for adults rather vulnerable to other creatures, needs the support of his parents, especially his mother, to survive. In the following years, early childhood education is an ideal place to support the development of children in social skills. In these institutions, some social skills are learned from peers without being structured, while others are educated (Winkelstern & Jongsmas, 2006, Baylot Casey & Carter, 2016). For this reason, it makes social skills education even more important in early childhood education. It is very important to make regular measurements by using different assessment techniques together in order to reveal the social skills in the most accurate way and to reveal the social skills of the children (Gülay & Akman, 2009). In Turkey, there were scales developed and adapted to determine the social skills of preschool children and they are used frequently (Kamaraj, 2004; Seven, 2007; Acun Kapıkıran, İvrendi & Adak, 2006; Avcıoğlu, 2007; Okyay, 2008; Koçyiğit & Kayılı, 2008; Alisinanoğlu and Özbey, 2009; Neslitürk, 2013). However, a new measurement tool is very important in terms of enriching the studies to evaluate social skills. In this study, it is aimed to adapt the Social Skills Scale prepared by Anme et al. (2013) to Turkish, which is an alternative measurement tool that will enable children to determine their social skills in early childhood education.

### Method

This research is a descriptive study based on a survey method. This study, which aims to adapt the Social Skills Scale developed by Anme et al. (2013) to Turkish, was carried out with 508 students' mother. In the adaptation process, forward and backward translations were made by four experts working independently. Then, the scales were applied to 20 parents to test the comprehensibility of the scale by the families, and it was asked to mark the incomprehensible items. The data obtained in the study were analyzed using the ONYX package recommended for use in two-category responses under the R program (Oertzen, Brandmaier & Tsang, 2013). In item total correlations, Pearson Moments Product correlation coefficient and internal consistency analyzes, analyzes for KR-21 were performed with SPSS. Confirmatory factor analysis was used to determine the construct validity of the measurement tool adapted in the study and to determine the level of verification of the model formed by the researcher (Kline, 2005). In addition, in the analysis of the data, evidence of the validity of the items in the scale was presented with the Rasch analysis and the Changing Item Function based on a Parameter Model within the scope of the Item Response Theory. Whether the items in the scale according to gender variable are biased with the variable differential item functioning (Hambleton, 2006; Sireci & Mullane, 1994). In order to determine the reliability of the adapted Social Skills Scale in terms of stability, the same scale was applied to the same group after two weeks.

## Results

In this study, it was aimed to adapt the Social Skills Scale developed by Anme et al. (2013) to Turkish and to present evidence about the reliability and validity of the scale. It was determined that the model was statistically significant ( $\chi^2 = 3704.64$ ;  $df = 210$ ;  $p < .05$ ). In addition, all factor loadings related to the items were found statistically significant and it was determined that both the factor load value in the relevant dimension and the overall factor load value related to how it contributed to the whole scale were greater than .40. From the goodness statistics obtained for the whole model,  $\chi^2/df = 1.25$ , NFI = .937, TLI = .985, GFI = .966, NNFI = .957, CFI = .987 and RMSEA=.002. In the study, the WMS and UMS values of the items in the scale were found to be between 0.50 and 1.50, which are considered as the ideal range. Similarly, Standardized WMS and UMS values related to the items in the scale were found to be ideally between -1.90 and 1.90. As a result of the DMF analysis conducted to determine whether the items in the measurement tool produce different results for girls and boys, it was determined that the chi-square values obtained for all the items except the items with the code m19 and m22 were not statistically significant in the degree of freedom determined. In addition, according to the DMF analysis results obtained for male and female participants, it was determined that 20 items in the 22-item measuring instrument had the function of changing item at A level. This result explains that the measurement tool does not work in favor of women or men. The results of test-retest reliability showed that the relations between the two applications the total of the scale .65 ( $r^2 = .42$ ) level was found to be statistically significant in a positive relation. According to the results obtained, when the internal consistency coefficients of the Social Skill Scale were examined, it was determined that the lowest Cooperation dimension was .72, then Self-control dimension was .73, Right Search dimension was .76 and the scale was .79. Accordingly, when the results obtained regarding the reliability and validity of the measurement tool are analyzed as a whole, it is determined that a measurement tool that can measure the social skills of children in early and early education is obtained with an adapted measurement tool.

## Conclusion and Discussion

The results of this research showed that the scale adapted in early childhood can also be used to evaluate the social skills of early children. In the study, the Social Skills Scale was evaluated with the data collected from the mothers of preschool children. In later researches, the Social Skills Scale can be answered by teachers. Findings from mothers and teachers can be used for multiple data confirmation. It is thought that the validity and reliability study scale can be used by researchers who want to scale social skills. In researches where social skills are studied experimentally, the scale can be used to determine children's social skill development. In longitudinal studies examining the developmental process of social skills, the scale can be used to measure social skill levels. The scale can be used in all comparative descriptive or relational models.

## GİRİŞ

Diğer canlılara oranla oldukça savunmasız, yetişkinlerine ihtiyaç duyarak dünyaya gelen bebek, yaşayabilmek için ebeveynlerine özellikle de annesinin desteğine gereksinim duyar. Bu gereklilik nedeniyle bireyin bir an önce sosyal ilişkiler kurması bir zorunluluktur (Günindi, 2008; Ziv, 2013). Geçmişte büyük ailelerde sosyal ilişkiler kurmak çok daha kolayken günümüzde ailelerin birey sayısının azalması diğer bir ifadeyle toplumun büyük bir kısmının çekirdek ailelerden oluşması, çocukların sosyal beceriler kazanmasını kısmen güçleştirmektedir (Aslan ve Arslan Cansever, 2007; Seven, 2007). Modern toplumda her iki ebeveynin de bebek sahibi olduktan kısa bir süre sonra iş yaşamına dönme zorunluluğu çocukların ailelerinden öğrenecekleri sosyal becerileri öğrenmelerini erken eğitim kurumlarının üstlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu sebeple erken çocukluk eğitimi, sosyal beceri konusunda çocukların gelişimini destekleyen ideal yolların başında yer almaktadır. Bu kurumlarda bazı sosyal beceriler yapılandırılmaksızın akranlardan öğrenilirken bazıları eğitsel olarak yapılandırılarak kazandırılmaktadır (Baylot Casey ve Carter, 2016; Winkelstern ve Jongasma, 2006). Doğal oyunlarla çocukların bilişsel veya sosyal duygusal gelişimleri desteklenirken, akranlarıyla zaman geçiren çocukların öz-saygı, duygusal dayanıklılık, öz-düzenleme, akılda tutma ve sosyal becerilerinde artış gözlenir (Johnson ve Mei-Hsuan Wu, 2019). Bu sebeple erken çocukluk eğitiminde sosyal beceri eğitimini daha da önemli kılmaktadır.

Sosyal beceriler erken çocuklukta kazanılması gereken temel becerilerdir. Aile çocuğun ilk sosyal çevresi olduğundan erken çocukluk döneminde çocuğun bakıcılarıyla kurduğu ikili ilişkiler sosyal beceri gelişimi için kritik öneme sahiptir (Anne ve ark. 2013). Çocuk ilk sosyal davranışları, aile bireyleri ile olan etkileşimi sonucunda kazanır. Aile bireylerinin çocukla kurdukları ilişkiler çocuğun ailedeki yerini de belirler. Bir nevi aile, çocuğun sosyal kabulü kazanması için gereken ortamı oluşturur. Diğer bir ifadeyle aile çocuğa sosyal olarak kabullenilen davranışları öğrenmesi için destek olur. Aileyle çocuk arasındaki sağlıklı etkileşim, çocuğun sağlıklı kişilik geliştirmesine yardımcı olur (Yıldız Bıçakçı, 2015). Bu bağlamda çocuğun ailesiyle kurduğu iletişimin niteliği toplumsallaşması ve akran grupları içindeki etkileşimiyle yakından ilişkilidir. Çocuğun bu etkileşimler sırasında geçirdiği her türlü olumlu yaşantı çocuğun sosyal gelişimini de olumlu yönde etkiler (Dereobalı, 2005). Ebeveynler çocuklarla kurdukları bağlanma ilişkileriyle, uyguladıkları anne baba stilleri ve davranış modelleriyle, ödülü ve cezayı kullanma tarzlarıyla, çocuklarıyla kurdukları karşılıklı iletişim yapısıyla çocukların sosyal beceri gelişimlerini etkilemekte ve onların sosyalleşmeleri açısından örnek olmaktadır (Yaşar, 2015). Ancak her ne kadar aile sosyal becerilerin kazanılması için önemli bir temel oluştursa da günümüzde çoğu sosyal becerinin okuldaki eğitim ortamlarında kazanılması söz konusudur.

Erken çocukluk eğitiminde sosyal beceriler geliştirilmesi gereken akademik olmayan beceriler olarak kabul edilmektedir (Baroody, Clements ve Sarama, 2019). Bu becerilerin gelişimi sosyal yeterlik olarak belirtilen kendini ifade etme, arkadaşları ve ailesi tarafından onaylanma, sosyal açıdan bağlılık hissetme şeklindeki davranışları ve desteklendiği bir çevre ile bağlantılıdır (Akkök, 2006). Çocukların birbirlerine karşı davranışlarını da içeren sosyal beceriler, çocuk tarafından

öğrenildiğinde yaşamın ilk yıllarında bilişsel ve duygusal gelişimin sağlıklı şekilde gelişmesine de yardımcı olur. Erken çocuk eğitiminde sağlıklı bir şekilde sosyal ilişkilerini kurup devam ettiren çocuklar, ilerleyen yıllarda da topluma uyum sağlayan mutlu bireyler olacaktır (Gülay ve Akman, 2009). Çocukların sosyal becerileri geliştikçe akademik başarıları artmakta, saldırganlık gibi davranış problemleri ve akranları tarafından dışlanmaları azalmaktadır (Gülay, 2009; Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015; Mendez, Fantuzzo ve Chicchetti, 2002). Çocuk bu temel becerileri kazanamadığında da okul başarısında ve sosyal ilişkilerinde uyum güçlükleri yaşamaktadır (Akkök, 2006).

Sosyal beceri ile ilgili yapılmış olan birçok tanım, sosyal becerinin başkalarının ödülleriyle artış eğilimi gösterdiğini ve öğrenilebilen davranışlar olduğunu göstermiştir (Hargie, 2006). Yapılan tanımlardan yola çıkarak sosyal becerilerin temelinde edimsel koşullanma ve sosyal öğrenme kuramının olduğu görülmektedir. Edimsel koşullanma; hedefe ulaşmak için bireyin süreç içerisinde yaptığı tekrarlar sonucu davranışı öğrenmesiyle ilgilidir (Totan, 2020). Sosyal öğrenme kuramı ise; gözlemlenen davranışın sonucunda modelin almış olduğu ödül veya cezaya bağlı olarak bireyin o davranışı taklit edip etmemesiyle ilgilidir (Yeşilyaprak, 2008). Görüldüğü gibi sosyal beceriler sosyal yaşamı etkileyecek düzeydeki becerilerdir ve doğumla birlikte öğrenilmeye başlanmaktadır. Bu sebeple yapılan araştırmalar ilköğretim çağına kadar olan çocukların belirli bir seviyeye kadar sosyal becerileri kazanamamaları durumunda yaşamları süresince risk altında olmaları öngörülen bir durumdur (Koçyiğit ve Kayılı, 2008). Bu bağlamda sosyal becerinin okul öncesi eğitimde önemli kazanımlar arasında olduğu söylenebilir.

Sosyal beceri, çocukların gözlemleri sonucu aile ve arkadaş grupları içinde onların model olmasıyla doğal bir şekilde gelişen ve belli bir kuralı olmadan öğrenilmektedir. Ancak bazı çocuklar, akranlarını gözleyerek sosyal beceri kazanamazlar. Öyle ki bu çocuklar için sosyal becerilerin sistematik şekilde öğretilmesine ihtiyaç duyulur (Avcıoğlu, 2009). Çocuğa uygulanacak olan bu eğitimde, çocuğun gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmalı ve çocuğun bireysel performansı belirlenerek programda buna yer verilmesi gerekir (Bacanlı, 2014). Sosyal beceri eğitimi programında belirtilen bu ön koşullar dikkate alındığında bireyin yaşamına olumlu katkıları ortaya çıkmaktadır. Sosyal beceri eğitimi, çocuklar arasındaki olumlu etkileşimi desteklemek, akranları arasındaki uyumu ve kabul düzeyini arttırmak ve aralarında sosyal ilişkileri olan çocukların sosyal açıdan daha uyumlu bireyler olmaları sağlayarak akranların aralarındaki ilişkiyi geliştirmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Bu nedenle okul öncesi dönemden itibaren sosyal beceri eğitimine aile içinde başlanması, ayrıca sosyal beceri eğitiminin okul öncesi eğitimde yer alması bireyin ileriki yaşamında da sosyal açıdan becerikli olmasını olumlu yönde etkileyecektir.



Sosyal beceriyi değerlendirmek, bireye dönüt sağlamak, sosyal beceri eksikliğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilir (Gülay ve Akman, 2009). Sosyal becerilerin kompleks olması sebebiyle bu becerileri değerlendirirken çeşitli tekniklerin kullanılmasına ihtiyaç duyulur (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2012). Bu tekniklerden formal değerlendirmede standart ölçme araçları kullanılırken, informal değerlendirmede kişinin davranışlarının gözlem yapılarak kişiyle görüşme yapılması yer almaktadır. Genel olarak bu teknikler dört gruba ayrılabilir. Bacanlı'ya göre (2014) bunlar sırasıyla; kişinin geçmişi hakkında bilgi edinimi için klinik yöntem ve vaka inceleme terimlerini içeren (1) *davranışsal görüşme*, kişinin kendini rapor ettiği yöntem olan (2) *kendini rapor ölçümleri*, bireyi çeşitli durum ve ortamlarda gözleyebilen kişilerin birey hakkındaki rapor ve yargılarını içeren (3) *davranışsal gözlem* ve (4) *diğer tekniklerdir*. Diğer teknikler, gruplandırılmayan teknikleri içerir. İlk akla gelen sosyometridir. Kişilerin sosyal çevrelerinde edindikleri konumlar göz önünde bulundurularak o kişinin sosyal becerisi hakkında bir hükme varılabilir.

Değerlendirmede akla gelen ilk soru, çocuğun sosyal yeterliliğiyle alakalı bir problem olup olmadığıdır. Şayet çocuk ilişkilerinde problem yaşıyorsa bunun nedenin ne olduğu öğrenilir. Sosyal becerisi eksik olan ya da onu dışarı vuramayan çocukların gereksinimleri belirlenir. Değerlendirme sonunda yeni bir davranış öğretilir ya da çocuğun sahip olup ortaya çıkaramadığı davranışı sergilemesi için gerekli ortam hazırlanır (Çetin, Alpa Bilbay ve Kaymak, 2003). Sosyal becerinin ölçümündeki bireysel farklılıklar Thorndike ve arkadaşlarının sosyal zekayla ilgili çalışmalarına dayanmakla birlikte zaman içinde sosyal zekanın değerlendirilme güçlüğünden dolayı Guilford ve çalışma arkadaşlarının (Riggio, 1986) davranışsal zekâ çalışmalarıyla sosyal beceri tanımlamaları ve ölçümleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Riggio'nun (1986) temel sosyal becerileri yedi faktörde ele alınmıştır. Bunlar; sözel olmayan gönderilerdeki genel bir beceriyi ölçen *duygusal anlatımcılık* (Emotional Expressivity), başkalarıyla kurulan ilişkide sözel olmayan gönderileri alma ve açmayla ilgili genel becerileri ölçen *duygusal hassaslık* (Emotional Sensitivity), duyguları kontrol etmeyi ölçen *duygusal kontrol* (Emotional Control), sosyal ilişkilerde sözel olarak konuşma becerilerini ölçen *sosyal anlatımcılık* (Social Expressivity), sosyal davranışları anlama ve onlara duyarlı olmayı ölçen *sosyal hassaslık* (Social Sensitivity), sosyal ortamlarda kendini sunmayı ölçen *sosyal kontrol* (Social control) ve son olarak genel tutum ve uyumu ölçen *sosyal manipülasyon* (Social Manipulation) şeklindedir.

Sosyal beceri düzeyinin en doğru şekilde ortaya konulması ve çocukların sosyal becerilerinin ortaya çıkarılması için farklı değerlendirme tekniklerinin birlikte kullanılarak düzenli ölçümlerin yapılması oldukça önemlidir (Gülay ve Akman, 2009). Değerlendirme teknikleri içerisinde sosyal beceri ölçekleri yaygın olarak kullanılmaktadır. Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini tespit etmek amacıyla geliştirilen ve uyarlanan ölçekler bulunmaktadır ve sıklıkla kullanılmaktadır (Acun Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006; Alisinanoğlu ve Özbey, 2009; Avcıoğlu,

2007; Kamaraj, 2004; Koçyiğit ve Kayılı, 2008; Neslitürk, 2013; Okyay, 2008; Seven, 2007). Ancak yeni bir ölçme aracı, sosyal becerileri değerlendirmeye yönelik yapılacak çalışmaları zenginleştirme açısından oldukça önemlidir. Ülkemizde kullanılan ölçme araçları daha çok ölçek geliştirme çalışması odağında sosyal becerinin betimlenen işaret değişkenlerinin değerlendirilerek keşfedici yaklaşım kullanılarak geliştirilmiştir. Bu çalışmada uyarlanan ölçek ise kuramsal bir yaklaşımla geliştirilmiştir. Bu ölçeğin uluslararası karşılaştırmalarda daha tutarlı sonuçlar verebileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak bu çalışmada da erken çocuk eğitiminde çocukların sosyal becerilerini belirlemeye olanak tanıyacak alternatif ölçme araçlarından Anme ve arkadaşları (2013) tarafından hazırlanan Sosyal Beceri Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması hedeflenmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırma türü

### Araştırmanın katılımcıları

Araştırma sırasında yaşları 3,5 ile 7 arasında değişen 237'si (%46,6) kız, 268'i (%52,7) erkek ve 3'ü (%0,7) veri toplama formunda cinsiyet seçeneği işaretlenmemiş toplam 508 okul öncesi eğitimi alan çocuğun annesi araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. Bu çocukların 19'u (%3,7) 4 yaşında, 106'sı (%20,9) 5 yaşında, 355'i (%69,9) 6 yaşında ve 21'i (%4,1) ise 7 yaşında olduğu belirlenmiştir. Ancak 7 (%1,4) çocuğun yaşı boş bırakılmıştır. Çocukların 265'i (%52,1) birinci sırada, 177'si (%35) ikinci sırada, 25'i (%4,9) üçüncü sırada ve 2'si (%0,4) dördüncü sırada doğmuştur. Çocukların annelerin yaş ortalamalarına bakıldığında 32 yaş; babaların yaş ortalamaları ise 35 yaş olduğu belirlenmiştir. Annelerin öğrenim durumu incelendiğinde 182'si (%35,9) ilkokul, 109'u (%21,5) ortaokul, 128'i (%25,2) lise, 82'si (%16,2) önlisans veya lisans, 5'i de (%0,9) lisansüstü mezundur. Sadece 2 (%0,3) katılımcı öğrenim durumunu belirtmemiştir. Babaların öğrenim durumu incelendiğinde 122'si (%24) ilkokul, 86'sı (%17) ortaokul, 175'i (%34,5) lise, 105'i (%20,7) önlisans veya lisans, 13'ü de (%2,5) lisansüstü mezundur. Araştırma verisinde 7 (%1,3) babanın eğitim durumu belirtilmemiştir. Ailelerin evlilik süreleri 2 ile 29 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Ailelerin aylık ortalama gelirinin ise 2.372 TL olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu katılımcı grubuna ek olarak ölçeğin zaman içindeki kararlılığını belirlemek amacıyla, örneklemden tesadüfî yolla belirlenen 61 anneye iki hafta ara ile ölçek tekrar uygulanmıştır.

### Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

### *Sosyal Beceri Ölçeği (Anme ve ark. 2013)*

Bu araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanan bu ölçek Anme ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilip 2000- 2009 yıllarında Japonya’da 1 ve 6 yaş arasındaki 30.993 çocuğa uygulamışlardır. Geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan bu ölçek çocuğun sınıf içindeki davranışlarını ölçen 24 maddeden ve 3 alt faktörden oluşmaktadır. Bu alt faktörler; *İş birliği* (cooperation), *Öz-kontrol* (self-control) ve *Hakkını arama* (assertion) şeklindedir. Anme ve çalışma arkadaşları (2013) yapı geçerliği çalışmaları sırasında ölçek maddelerinin madde faktör yüklerinin .39 ile .91 arasında olduğuna ulaşmışlardır. Araştırma katılımcılarında yaşla birlikte işbirliği yapma, kendini kontrol etme ve hakkını arama davranışlarında artış eğilimi olduğunu belirlemişlerdir. Ölçeğin alt faktörlerinin sosyal yeterlik, iletişim becerileri, dil gelişimi ve zekâ gelişimiyle pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiğine ulaşmışlardır. Her bir madde “evet” ve “hayır” şeklinde cevaplanmaktadır. Doğru cevaplar için 1 puan yanlış cevaplar için 0 puan verilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan çocuğun sosyal becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

### ***Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Avcıoğlu, 2007)***

4-6 yaş grubu çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Avcıoğlu (2007) ölçeğin kapsam ve yapı geçerliğini incelemiştir. Yapı geçerliğinde ölçek maddelerinin 9 faktörlü yapıda toplam varyansın %68.08’ini açıkladığını belirlemiştir. Araştırmacı ölçeğin toplamında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısını .98, iki yarı güvenilirlik katsayısını .89 ve test- tekrar test güvenilirlik katsayısını .83 olarak belirlemiştir. Alt ölçeklerin iç tutarlık katsayılarının .78 ile 95 arasında olduğuna ulaşmıştır. Ölçekte 62 madde ve 9 alt başlık bulunmaktadır. Bu alt faktörler; *Kişiler Arası Beceriler*, *Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme Becerileri*, *Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri*, *Kendini Kontrol Etme Becerileri*, *Sözel Açıklama Becerileri*, *Sonuçları Kabul Etme Becerileri*, *Dinleme Becerileri*, *Amaç Oluşturma Becerileri* ve *Görevleri Tamamlama Becerileri*dir. Beşli dereceleme şeklinde oluşturulan Likert tipi bu ölçekte, ‘5-her zaman yapar’, ‘4-çok sık yapar’, ‘3-genellikle yapar’, ‘2-çok az yapar’ ve ‘1-hiçbir zaman yapmaz’ seçenekleriyle değerlendirme yapıldığı görülmüştür (Avcıoğlu, 2007). Araştırmacı ölçeğin toplamında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısını .98, iki yarı güvenilirlik katsayısını .89 ve test- tekrar test güvenilirlik katsayısını .83 olarak belirlemiştir. Alt ölçeklerin iç tutarlık katsayılarının .78 ile .95 arasında olduğuna ulaşmıştır. Ölçeğin toplamı için bu çalışmada ulaşılan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı alt faktörlerde .75-.92 toplam puanda ise .95 olarak belirlenmiştir.

### ***Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Ölçeği (Merrel, 2003; Okyay, 2008)***

Merrell’in (2002) geliştirdiği ve Okyay’nın (2008) Türkçe’ye uyarlayarak geçerlik güvenilirlik çalışmasını yaptığı Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Davranış Ölçeği (OÇDÖ), 3 ve 6 yaş arasındaki okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. 28 madde ve 2 alt faktörden oluşmaktadır. Bu alt faktörler; (1) *Sosyal*

*ifade* ve (2) *Sosyal işbirliği*dir. Maddelerin faktör yüklerinin .48 ile .83 arasında olduğu raporlanmıştır. Ölçeği yanıtlayanlar derecelendirme 0 ile 4 arası (1-asla, 2-nadiren, 3-bazen ve 4-sık sık) seçenekleri duruma en uygun olacak şekilde işaretlemektedirler. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi uygulanmış ve sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluğu katsayısının .92 ve Barlett küresellik testi sonucunun 3709,196 ( $p<0.01$ ) düzeyindedir. Araştırmada (Okyay, 2008) ölçeğin faktör yüklerinin iki farklı alt faktörde .44 ile .87 arasında, açıklanan varyansın %34.23 düzeyinde, iç tutarlılıkların ise .89 ile .96 olduğu rapor edilmiştir. Daha sonrasında Fazlıoğlu, Okyay ve Ilgaz (2011) Sosyal Beceri Ölçeğinin üç faktörlü yapısı için yürüttükleri doğrulayıcı faktör analizi sonucunda birinci düzeyde yapı ve araştırma verisi arasında yeterli uyum olduğunu da rapor etmişlerdir. Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Ölçeğinin Sosyal Beceriye ölçen kısmına ait iç tutarlık değeri alt faktörlerde .81-.86 arasında toplamda ise .91'dir.

### ***Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Merrel, 2003; Alisinanoğlu ve Özbey, 2009)***

Ölçme aracı Merrell'in (2003) daha önceki çalışmalarının devamı niteliğinde okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Türkçe uyarlanması ve geçerlik güvenirlik çalışmaları Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından yapılmıştır. Çalışmada Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçeklerinden oluşan ölçme aracının Sosyal Beceri kısmı kullanılmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği 23 maddeden oluşmakta, *sosyal işbirliği*, *sosyal bağımsızlık* ve *sosyal kabul becerileri* ile *sosyal etkileşim* olmak üzere üç alt faktörü barındırmaktadır. Alisinanoğlu ve Özbey (2009) ölçeğin kapsamı için uzman geçerliği çalışması yürüterek yeterli uygunluğun olmadığını belirlediği 40. maddeyi ölçme aracından çıkarmıştır. Yapı geçerliğinde Sosyal Beceri Ölçeğinin üç alt faktörlü yapıda varyansın toplamda %61,17'sini açıkladığını belirlemiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde üç faktörlü yapının doğrulandığına ulaşmıştır ( $\chi^2/sd= 2,00$ , RMSEA= .006, NFI= .92, CFI= .96, GFI= .90). Alt faktörlerin Cronbach Alfa değerleri .88 ile .92 arasındayken toplamı için .94 düzeyindedir. Bu çalışmada ölçeğin toplamında Cronbach alfa katsayısının alt faktörlerde .78-.85 toplamda ise .87 olduğuna ulaşılmıştır.

### ***Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Aile Formu (Gresham ve Elliot, 2008; Neslitürk, 2013)***

Gresham ve Elliot'un (2008) geliştirdiği ve Neslitürk (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışmasının yapıldığı Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi, 3-18 yaş grubu çocukların sosyal becerilerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçme aracı, Aile, Öğretmen ve Öğrenci olmak üzere 3 ölçekten oluşmaktadır. Aile Ölçeği de iki ölçekten oluşmuş olup ilki Sosyal Beceriler Ölçeği, ikincisi ise Problem Davranış Ölçeğidir. Çalışmada kullanılmış olan Sosyal Beceriler Ölçeği kısmının *iletişim*, *işbirliği*, *kendini ifade etme*, *sorumluluk*, *empati*, *grupla hareket etme* ve *kendini kontrol etme*

olmak üzere 7 alt faktörü vardır. Ölçme aracı Likert tipi bir ölçektir ve ‘1-hiçbir zaman yapmaz’, ‘2-nadiren yapar’, ‘3-genellikle yapar’, ‘4-her zaman yapar’ seçenekleriyle değerlendirme yapılmaktadır. Ölçme aracının güvenilirliğine bakmak için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır ve Aile Formu Sosyal Beceriler Ölçeği için .81 ile .97 olarak rapor edilmiştir. Bunun yanı sıra maddelerin toplam korelasyonlarına bakıldığında .71 ile .85 arasında değiştiği saptanmıştır (Neslitürk ve Deniz 2014). Bu çalışmada ölçeğin Sosyal Beceriler için olan kısmında iç tutarlık değerinin alt faktörlerde .81-.86 toplamda ise .90 olduğuna ulaşılmıştır.

### ***Kişisel Bilgi Formu***

Araştırmacılar tarafından ebeveynler için bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu’nda yer alan sorular doğrultusunda, annelerin öğrenim durumu, yaşları, meslekleri, medeni durumları, evlilik süreleri, aylık kazançları, kuruma devam eden çocuklarının cinsiyeti ve kardeş sayıları ile ilgili sorular sorulmuştur.

### **Araştırmada veri toplama ve analizi süreci**

Ölçeğin kullanımı için özgün formu geliştirenler (Anme ve ark. 2013) arasında ilk isim olarak yer alan Dr. Anme’den gerekli izinler alındıktan sonra ölçeğin çevirisi gerçekleştirilmiştir. İki Psikolojik Danışma ve Rehberlik alan uzmanı tarafından ölçek Türkçe’ye çevrilmiştir. Ardından başka iki uzman tarafından Türkçe form İngilizce’ye çevrilmiştir. Elde edilen İngilizce form, ölçeğin orijinal formu araştırmacıları tarafından karşılaştırılmış Türkçe çevirinin yeterli olduğuna ulaşılmıştır. Daha sonra ölçeğin aileler tarafından anlaşılabilirliğini sınamak üzere, ölçekler 20 ebeveyne uygulanmış, anlaşılmayan maddelerin işaretlenmesi istenmiştir. Ailelerden alınan geribildirimler sonucunda ölçek maddelerinin herhangi bir değişikliğe gerek duyulmadan rahatlıkla anlaşılabilirdiği gözlenmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında öncelikle Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izinler alınmıştır. Araştırmanın veri toplama formları Manisa ilinin Soma ilçesinde yer alan bağımsız anaokulları, ilkokul ve ortaokulların bünyesinde bulunan anasınıfları, kız meslek lisesi bünyesindeki uygulama okulları ve özel kolejlerin anasınıfları olmak üzere bu eğitim kurumlarına devam eden okul öncesi dönem çocukların annelerine görüşme yapılarak uygulanmıştır. Araştırma analizlerinde istatistiksel güç .05 olarak dikkate alınmıştır. Çalışmada ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla tetrakorik korelasyon matrisine dayalı olarak Maksimum Olabilirlik Yöntemi ile parametre kestirimleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında R programı kapsamında iki kategorili yanıtlar için kullanılması önerilen ONYX paketi ile analizler gerçekleştirilmiştir (Oertzen, Brandmaier ve Tsang, 2013). Ölçekte yer alan maddelerin geçerliğine ilişkin delil sunmak amacıyla Değişen Madde Fonksiyonundan yararlanılmıştır. Kız ve erkek

öğrenciler için maddelere verilen yanıtlar arasındaki farklılıklar Madde Karakteristik Eğrileri ile incelenmiştir. Araştırmada uyarlanan ölçekle; Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilen Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Özbey (2012) tarafından geliştirilen Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği, Okyay (2008) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Çocuklar İçin Davranış Ölçeği ve Neslitürk (2013) tarafından geliştirilen Sosyal Becerileri Geliştirme Sistemi Ölçeğinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında iç tutarlılık anlamında güvenilirlik madde toplam korelasyon katsayılarına dayalı ve iki kategorili yanıtlar için kullanılması önerilen KR-21 katsayısı ile incelenmiştir.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Sosyal Beceri Ölçeğinin Türkçe formunun geçerliği ve güvenilirliğini incelemek amacıyla öncelikle yapı geçerliği çalışmaları yürütülmüştür. Ölçek maddeleri evet – hayır şeklinde iki kategorili (dichotomous) puanlandığı için her ne kadar doğrulayıcı faktör analizin en çok olabilirlik kestirimi kullanılmaması önerilse de R programında Heywood case durumu olarak bilinen ve standardize edilmiş faktör yüklerinin 1'in üzerinde olması veya hata varyansının negatif çıkması sorunu yaşanmamaktadır (Hancock ve Mueller, 2010). Bu nedenle iki kategorili ağırlıklandırılmış en küçük kareler yöntemi (diagonally weighted least squares=DWLS) kullanılmıştır (Mindrilla, 2010). Doğrulayıcı faktör analizi özgün modele dayalı olarak birinci düzeyde gerçekleştirilmiştir.

### Ölçme Aracının Geçerliğine İlişkin Bulgular

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda madde 13 ve madde 17'nin diğer maddeler ile negatif korelasyona sahip olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda bu maddelerin örtük değişkenlerle aralarındaki yollara ait *t* değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple iki madde ölçek maddeleri arasından çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir. Analiz sonucunda kurulan ölçme modeline ilişkin Ki-kare değerinin 3704,64 olduğu, serbestlik derecesinin 210 ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $\chi^2=3704,64$ ;  $sd=210$ ;  $p<.05$ ). Kurulan ölçme modeline ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde işaret değişkenler olarak maddeler ve örtük faktörler arasındaki tüm pathlerin *t* değerlerinin istatistiksel olarak önemli olduklarına ulaşılmıştır. Üç faktörlü yapıda doğrulayıcı faktör analizi sonucunda işaret değişkenlerin standartlaştırılmış madde tahminleri incelendiğinde tüm işaret değişkenlerin pozitif yönde önemli birer parametre olduklarına ulaşılmıştır. Ölçme modeline ilişkin standardize edilmiş faktör yük değerleri, standart hata değerleri, *p*-değerleri std.lv değerleri bir bütün olarak Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ölçme modeline ilişkin parametre kestirimleri

İş birliği	Faktör yükü	Hata	z-değeri	p-değeri	Std.fy	Std.genel
Madde 1	1.000				0.741	0.741
Madde 2	0.894	0.140	6.407	0.000	0.662	0.662
Madde 3	0.831	0.140	5.939	0.000	0.615	0.615
Madde 4	1.082	0.143	7.542	0.000	0.802	0.802
Madde 5	0.904	0.148	6.102	0.000	0.670	0.670
Madde 6	0.914	0.155	5.917	0.000	0.677	0.677
Madde 7	1.291	0.159	8.103	0.000	0.956	0.956
Madde 8	0.792	0.172	4.615	0.000	0.587	0.587
<b>Öz-kontrol</b>						
Madde 10	1.000				0.492	0.492
Madde 11	1.766	0.461	3.832	0.000	0.869	0.869
Madde 12	1.180	0.322	3.667	0.000	0.581	0.581
Madde 14	1.755	0.487	3.601	0.000	0.864	0.864
Madde 15	0.659	0.267	2.464	0.014	0.324	0.324
Madde 16	1.595	0.401	3.974	0.000	0.785	0.785
<b>Hakkını arama</b>						
Madde 17	1.000				0.816	0.816
Madde 18	1.152	0.149	7.723	0.000	0.940	0.940
Madde 19	0.884	0.162	5.458	0.000	0.721	0.721
Madde 20	0.612	0.128	4.793	0.000	0.499	0.499
Madde 21	1.118	0.139	8.050	0.000	0.913	0.913
Madde 22	0.880	0.156	5.628	0.000	0.719	0.719
Madde 23	0.984	0.132	7.458	0.000	0.803	0.803

Tablo 1’de elde edilen sonuçlara göre birinci faktör olan İşbirliğinde standartlaştırılmamış faktör yükleri .79 ile 1.29, ikinci faktör olan Öz-kontrolde .65 ile 1.76 ve üçüncü faktör olan Hakkını aramada .61 ile 1.15 arasında yüklenmiştir. Elde edilen sonuçlarda birinci faktör için madde1, ikinci faktör için madde 10 ve üçüncü faktör için madde 18’in referans değişkeni olması sebebiyle faktör yükleri 1.00 olarak kabul edilerek diğer parametreleri hesaplanmamıştır. Bunun yanında maddelere ilişkin faktör yüklerinin tamamı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve hem ilgili faktörde faktör yük değerinin (std.fy) hem de ölçeğin tamamına nasıl bir katkı sağladığına ilişkin genel faktör yük değerinin kritik olarak kabul edilen .40’dan büyük olduğu görülmektedir (Matsunaga, 2010). Araştırmacılar tarafından uyarlaması gerçekleşen ölçme aracının model veri uyumuna ilişkin uyum iyiliği indeksleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. DFA ile kurulan üç faktörlü ölçme modeline ilişkin model uyum indeksleri

Model	$\chi^2$	SD	$\chi^2/sd$	NFI	TLI	GFI	NNFI	CFI	RMSEA
Üç Faktörlü Yapı	231,67	186	1,25	.937	.985	.966	.957	.987	.0029 [0.014-0.039]
Ölçütler			$\leq 5$	$\geq .90$	$\geq .85$	$\geq .85$	$\geq .90$	$\geq .95$	$\leq .08$

NFI: Normed Fit Index, NNFI: Non-normed Fit Index, GFI: Goodness of Fit Index, CFI: Comparative Fit Index, RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation

Tablo 2’de görüldüğü üzere elde edilen DFA sonuçlarına göre tüm uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu, ölçekte yer alan maddelerin üç faktörlü yapıyla kurulan modelin uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kline, 2005; Bentler, 1990; Aksu, Eser ve Güzeller, 2017). Çalışma kapsamında kullanılan ölçme aracının güvenilirlik ve geçerlik analizleri jMetrik 4.1.1 programı ile gerçekleştirilmiştir. Programdan elde edilen sonuçların değerlendirilmesinde Linacre (2002) tarafından yapılan ağırlandırılmamış ve standardize edilmiş uyum istatistikleri için kullanılacak olan ölçütler için kabul edilebilir aralıklar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Uyum istatistiklerinin kabul edilebilir aralıkları

Ölçüt	Aralık	Yorum
WMS ve UMS	$> 0,20$	Ölçmeye konu özelliği saptırmaktadır ve ölçmenin kalitesini düşürür.
	$1,50 - 2,00$	Ölçme işlemi için verimsiz ama çok da kötümser değil.
	$0,50 - 1,50$	Ölçme için gayet uygun.
	$< 0,50$	Ölçme işlemi için daha az verimli ancak çok kötü değil. Yüksek düzeyde güvenilirlik ve ayırt edicilik değeri üretebilir.
Std.WMS ve Std.UMS	$\geq 3,00$	Veriler model ile uyum göstermiyor. Daha büyük örneklem ile çalışılabilir.
	$2,00 - 2,99$	Veriler belirgin ölçüde tahmin edilemez.
	$-1,99 - 1,99$	Veriler makul düzeyde tahmin edilebilirliğe sahiptir.
	$\leq -2,00$	Veriler oldukça tahmin edilebilir. Belki diğer boyutlar yanıt örüntülerini sınırlandırabilir.

Tablo 3 incelendiğinde WMS ve UMS değerleri için en ideal aralığın 0,50 ile 1,50 arasında olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Standardize edilmiş WMS ve UMS değerleri için en ideal aralığın -1,90 ile 1,90 arasında olduğu söylenebilir. *WMS* ve *Std.WMS* isimli sütunlar sırasıyla ağırlıklandırılmış ve standardize edilmiş kareli ortalama uyumsuzluk istatistiklerini göstermektedir. Bunları takiben *UMS* ve *Std.UMS* isimli sütunlar ağırlıklandırılmamış ve standardize edilmiş kareli ortalama ölçüt dışı olma istatistiklerini göstermektedir (Güzeller, Eser ve Aksu, 2018).

### Rasch Analizine İlişkin Bulgular

Ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde sadece madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerine bakmanın yeterli olmayacağı düşüncesiyle 1 parametrelili lojistik modellerden Rasch analizi ile maddelere ilişkin dönüştürülmüş ayırt edicilik indeksleri ile uyum indeksleri hesaplanmıştır. Rasch



analizinde Maksimum iterasyon sayısı 150, yakınsama ölçütü 0,005 ve uç değerleri düzenleme (*smoothing*) ölçütü 0,3 olarak belirlenen parametrelere göre elde edilen madde istatistikleri Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Ölçekteki maddelere ilişkin Rasch analizi sonuçları

Madde No	Güçlük	Std. Hata	WMS	Std. WMS	UMS	Std. UMS
Madde 1	0,03	0,21	0,93	-0,47	0,78	-0,85
Madde 2	-0,39	0,19	0,96	-0,30	0,85	-0,72
Madde 3	-0,59	0,18	1,06	0,54	1,18	1,00
Madde 4	1,06	0,29	0,89	-0,47	0,33	-1,97
Madde 5	-0,29	0,19	0,97	-0,21	0,95	-0,19
Madde 6	0,21	0,22	0,94	-0,40	1,05	0,28
Madde 7	1,23	0,30	0,82	-0,77	0,23	-2,26
Madde 8	1,33	0,31	0,99	0,05	1,44	0,94
Madde 10	-2,87	0,14	1,11	2,20	1,37	3,41
Madde 11	0,26	0,22	1,12	0,83	1,11	0,48
Madde 12	-1,20	0,16	0,92	-0,94	0,79	-1,74
Madde 14	-2,28	0,14	1,06	1,10	1,08	0,92
Madde 15	0,77	0,26	0,90	-0,52	0,63	-1,01
Madde 16	-1,15	0,16	1,28	2,91	1,47	3,21
Madde 17	-0,01	0,20	1,05	0,40	0,77	-0,95
Madde 18	3,29	0,72	0,99	0,20	0,19	-0,49
Madde 19	-0,39	0,19	0,88	-1,02	0,69	-1,70
Madde 20	1,95	0,40	0,98	0,06	0,70	-0,26
Madde 21	-1,12	0,16	1,21	2,25	1,40	2,76
Madde 22	-0,29	0,19	0,92	-0,66	0,66	-1,78
Madde 23	0,98	0,28	0,93	-0,26	0,79	-0,39
Madde 24	-0,53	0,18	0,85	-1,34	0,79	-1,14

Tablo 4’te gösterilen Unweighted Mean Square (UMS) ve Weighted Mean Square (WMS) fit statistics maddelere ilişkin uyum istatistikleridir. Bu değerlerden WMS infit ölçütü, UMS ise outfit ölçütü olarak kabul edilmektedir. Tablo 1 incelendiğinde 24 maddeden oluşan ölçeğin WMS ve UMS değerlerine göre yapılacak ölçme işlemi için gayet uygun oldukları görülmektedir. Her ne kadar m9, m15 ve m21 kodlu maddelerin Standardize edilmiş WMS değerlerine göre maddelerinin model veri uyumu için kabul edilebilir düzeyde olsa da ölçekte yer alan diğer maddelerin -2,00 ile 2,00 aralığında değer almış olmaları sebebiyle maddelerin uyum indekslerinin ideal düzeyde olduğu belirlenmiştir (Linacre, 2002). Ölçme aracında yer alan 9. maddenin hem Std. UMS değerinin (3,41) hem de Std. WMS değerinin (2,20) alan yazında Linacre (2002) tarafından önerilen -1,99 ile +1,99 aralığının dışında olması sebebiyle analizlerden çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu nedenle ilgili

madde model ile uyum göstermediğinden analiz kapsamına alınmamıştır. Benzer şekilde ölçekte yer alan 22 maddenin tamamı için elde edilen UMS ve WMS değerlerinin 0,50 ile 1,50 aralığında olması maddelerin iç ve dış uyuma sahip olduklarının göstergesidir.

### Değişen Madde Fonksiyonu (DMF) Analizine İlişkin Bulgular

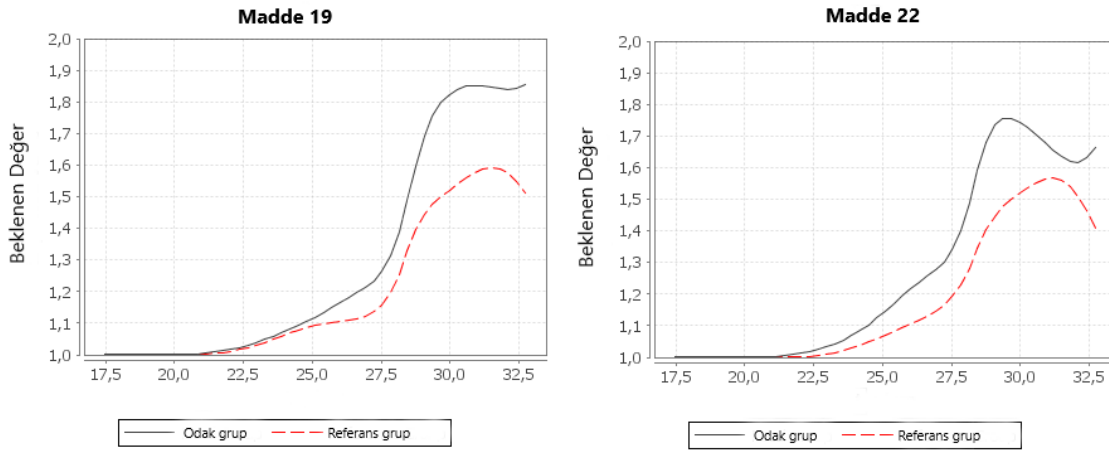
Çalışmada ayrıca geliştirilen ölçme aracında yer alan maddelerin yanlılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Madde Tepki Kuramına dayalı yöntemlerden Mantel-Hanzel tekniği ile cinsiyet değişkenine göre maddelere verilen yanıtların lojistik fonksiyonlar yardımıyla nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen ki-kare değerleri, anlamlılık değerleri ve DMF'nin düzeyini belirten istatistikler Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyete göre değişen madde fonksiyonu sonuçları

Madde	$\chi^2$	<i>p</i>	<i>n</i>	Hata	Alt sınır	Üst sınır	Düzyer
Madde 1	0,03	.86	189	0,00	-0,06	0,06	AA
Madde 2	0,06	.81	239	-0,01	-0,08	0,06	AA
Madde 3	0,30	.58	249	-0,02	-0,10	0,06	AA
Madde 4	0,97	.33	62	0,02	-0,03	0,06	AA
Madde 5	0,07	.78	246	0,01	-0,06	0,08	AA
Madde 6	0,06	.81	191	-0,01	-0,07	0,05	AA
Madde 7	0,22	.64	34	0,01	-0,02	0,05	AA
Madde 8	0,00	.98	185	0,00	-0,04	0,05	AA
Madde 10	0,63	.43	199	-0,03	-0,09	0,04	AA
Madde 11	2,63	.11	193	-0,07	-0,16	0,01	BB-
Madde 12	0,94	.33	240	-0,05	-0,15	0,05	AA
Madde 14	0,86	.35	135	-0,02	-0,07	0,03	AA
Madde 15	0,37	.54	247	-0,04	-0,13	0,05	AA
Madde 16	0,31	.57	195	-0,02	-0,08	0,04	AA
Madde 17	1,40	.24	249	0,07	-0,04	0,18	BB+
Madde 18	0,22	.64	9	0,01	-0,01	0,02	AA
Madde 19	4,12	<b>.04</b>	199	0,07	0,01	0,14	BB+
Madde 20	0,53	.47	74	0,01	-0,02	0,04	AA
Madde 21	1,22	.27	243	0,06	-0,03	0,14	BB+
Madde 22	4,66	<b>.03</b>	199	0,08	0,01	0,15	BB+
Madde 23	0,00	.96	235	0,01	-0,03	0,05	AA
Madde 24	3,63	.06	245	-0,07	-0,14	-0,01	BB-

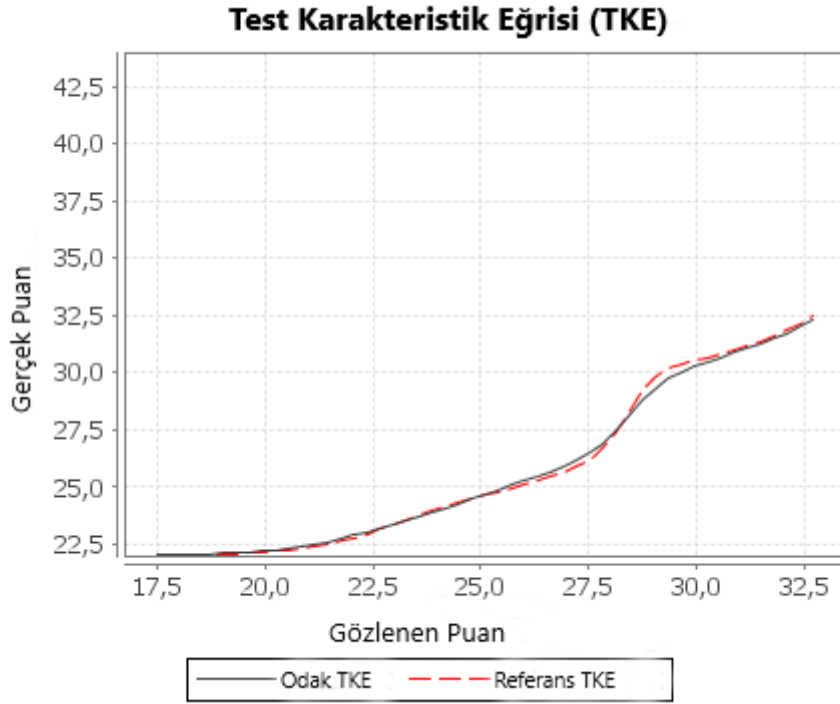
Tablo 5 incelendiğinde ölçme aracında yer alan maddelerden m19 ve m22 kodlu maddelerin haricindeki diğer tüm maddeler için elde edilen ki-kare değerlerinin belirlenen serbestlik derecesinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bunun yanında kız ve erkek katılımcılar için elde edilen DMF analizi sonucuna göre 22 maddelik ölçme aracında yer alan 20 maddenin A (önemsiz)

düzeyde DMF sahip olduğu belirlenmiştir (Güzeller, Eser ve Aksu, 2018). Elde edilen bu sonuç ölçme aracının kadın veya erkeklerin lehine çalışmadığını ve her iki grup için de ölçme aracından elde edilen sonuçların önemsiz düzeyde farklılık gösterdiğini açıklamaktadır. Ancak ölçme aracında yer alan maddelerden m19 ve m22 kodlu maddelerin BB+ (orta) düzeyde odak grup lehine DMF gösterdiği belirlenmiştir. Bir maddenin çalışma evreninde yer alan alt gruplardan birinin lehine veya aleyhine yanlı sonuçlar ürettiğini söyleyebilmek için en az C (yüksek) düzeyde DMF göstermesi gerekmektedir (Koyuncu, Aksu ve Kelecioğlu, 2018). Orta düzeyde DMF gösterdiği belirlenen 2 madde için madde karakteristik eğrileri Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Maddelere ilişkin madde karakteristik eğrileri

Şekil 1 incelendiğinde her iki madde için odak ve referans grupları olarak belirlenen kız ve erkek öğrenciler için verilen yanıt örüntüleri incelenerek elde edilen doğru yanıtlanma olasılıkları arasındaki farkın oldukça düşük olduğu görülmektedir. Nitekim lojistik fonksiyon yardımıyla elde edilen eğriler arasındaki farkın da orta düzeyde olması ölçme kız ve erkek öğrenciler için benzer sonuçlar ürettiğini ve her iki grup için de ölçme aracından elde edilen sonuçların önemsiz düzeyde farklılık gösterdiğini açıklamaktadır. Toplam üç alt faktör ve 22 maddeden oluşan ölçme aracından elde edilen sonuçlar için MTK ile belirlenen test bilgi fonksiyonu Şekil 2’te gösterilmiştir.



Şekil 2. Testin tamamına ilişkin test bilgi fonksiyonu

Testin tamamı için odak ve referans grubu olarak belirlenen kız ve erkek öğrenciler için testin tamamından elde edilen puanların nasıl bir dağılım gösterdiğinin belirlenmesi amacıyla Şekil 2’de elde edilen sonuçlar incelendiğinde her iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre ölçme aracının güvenilirlik ve geçerliğine ilişkin elde edilen sonuçlar bir bütün olarak incelendiğinde, uyarlanan ölçme aracı ile erken çocuk eğitiminde çocukların sosyal becerilerini güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçülebilecek bir ölçme aracının elde edildiği belirlenmiştir.

### Sosyal Beceri Ölçeğinin Benzer Ölçek Geçerliği

Sosyal Beceri Ölçeği’nin benzer ölçek geçerliği daha önce geliştirilen, geçerliği ve güvenilirliği Türkçe’de kanıtlanan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar İçin Davranış Ölçeği, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği ve Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi ölçekleriyle ilişkileri incelenerek araştırılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılarak elde edilen sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Beceri Ölçeğin Benzer Ölçek Geçerliliği

Benzer ölçekler		İş birliği	Öz-Kontrol	Hakkını arama	Sosyal Beceri Toplam
Sosyal Becerileri	Kişiler arası beceriler	.44	.32	.42	.54
Değerlendirme Ölçeği (Avcıoğlu, 2007)	Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	.31	.26	.31	.40
	Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri	.33	.31	.28	.42
	Sözel Açıklama Becerileri	.33	.18	.38	.40
	Kendini Kontrol Etme Becerileri	.18	.31	.12	.30
	Amaç Oluşturma Becerileri	.20	.16	.27	.28
	Dinleme Becerileri	.27	.28	.30	.39
	Görevleri Tamamlama Becerileri	.26	.23	.21	.32
	Sonuçları Kabul Etme Becerileri	.20	.32	.17	.32
Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Özbey, 2012)	Sosyal İşbirliği Becerileri	.26	.44	.20	.44
	Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri	.28	.19	.39	.38
	Sosyal Etkileşim Becerileri	.37	.19	.28	.37
	Toplam	.37	.37	.36	.50
Okul Öncesi Çocuklar İçin Davranış Ölçeği (Okyay, 2008)	Sosyal İfade	.36	.16	.33	.38
	Sosyal İşbirliği	.28	.44	.27	.47
Sosyal Becerileri Geliştirme Sistemi (Neslitürk, 2013)	İşbirliği	.31	.40	.27	.46
	Kendini İfade Etme	.32	.14	.35	.36
	Empati	.40	.27	.36	.46
	Kendini Kontrol Etme	.36	.42	.29	.50
	İletişim	.33	.28	.43	.47
	Grupla Birlikte Hareket Etme	.33	.13	.41	.39
	Sorumluluk	.32	.36	.30	.44

\*  $p \leq .001$ 

Sosyal Beceri Ölçeği'nin benzer ölçek geçerliğinde diğer ölçeklerle ilişkisi incelendiğinde sosyal beceriler toplam değerlerine göre ilişkilendirilmiştir. Sosyal Beceri Ölçeği'nin, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin alt faktörlerinden kişiler arası beceriler ile .53, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileriyle .40, akran baskısı ile başa çıkma becerileriyle .42, sözel açıklama becerileriyle .40, kendini kontrol etme becerileriyle .30, amaç oluşturma becerileriyle .28, dinleme becerileriyle .39, görevleri tamamlama becerileriyle .32, sonuçları kabul etme becerileriyle .32 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Sosyal Beceri Ölçeği'nin Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin alt faktörlerinden sosyal işbirliği becerileriyle .44, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileriyle .38, sosyal etkileşim becerileriyle .37 ve toplamda .50 düzeyinde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği'nin Okul Öncesi Çocuklar İçin Davranış Ölçeği'nin alt faktörlerinden sosyal ifadeyle .38, sosyal işbirliğiyle .47 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca Sosyal Beceri Geliştirme Sisteminin Aile Formu'nun alt faktörlerinden işbirliğiyle .46, kendini ifade etmeyle .36, empatiyle .46, kendini kontrol etmeyle .50, iletişimle .47, grupla birlikte hareket etmeyle .39 ve sorumlulukla .44 düzeyinde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

## Ölçme Aracının Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçme aracından elde edilen sonuçların güvenilirliğine ilişkin delil sunmak amacıyla iç tutarlılık ve kararlılık anlamında güvenilirlik belirleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin yaşları göz önüne alındığında ölçekte yer alan ifadelere evet-hayır şeklinde iki kategorili yanıtlamanın duyarlılık anlamında güvenilirlik varsayımını karşıladığı kabul edilmiştir.

### Kararlılık anlamında güvenilirlik

Sosyal Beceri Ölçeği test tekrar test güvenilirliğini incelemek amacıyla ölçek iki hafta arayla 61 öğrenciye uygulanmıştır. İki uygulama arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları kullanılarak incelenmiştir. Sosyal Beceri Ölçeğinin test-tekrar test bulgularında iki uygulama arasında geçen zamandan sonra işbirliği faktöründe .51 ( $r^2 = .26$ ), öz-kontrolde .47 ( $r^2 = .22$ ), hakkını aramada .48 ( $r^2 = .23$ ) ve ölçeğin toplamında ise .65 ( $r^2 = .42$ ) düzeyinde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar belirlenmiştir. Korelasyonlara ait etki büyüklükler ise .22 ile .42 düzeyinde orta düzeydedir.

### İç tutarlılık anlamında güvenilirlik

Sosyal Beceri Ölçeğinin iç tutarlılık katsayılarının belirlenmesinde ölçek maddelerini 0 ve 1 şeklinde ikili kodlanmasından dolayı Cronbach alfa yerine KR-21 formülü kullanılarak yapılmıştır (Kuder & Richardson, 1937). Elde edilen sonuçlara göre Sosyal Beceri Ölçeğinin iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde en düşük *işbirliği* faktöründe .72, sonrasında *öz-kontrol* faktöründe .73, *hakkını arama* faktöründe .76 ve ölçeğin toplamında ise .79 düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Erken çocukluk döneminde sosyal beceriyi değerlendiren bir dizi ölçek bulunmaktadır. Bunlar arasında Avcıoğlu'nun (2007) geliştirdiği Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Okyay (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan Okul Öncesi Çocuklar İçin Davranış Ölçeği (Merrel, 2003), Alisinoğlu ve Özbey'in (2009) uyarladığı Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Merrel, 2003), Neslitürk'ün (2013) uyarladığı Sosyal Becerileri Geliştirme Sistemiyle (Gresham ve Elliot, 2008), Ömeroğlu ve çalışma arkadaşlarının (2014) geliştirmiş oldukları Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Aksoy ve Baran'ın (2020) geliştirmiş oldukları Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği – Ebeveyn Formu bulunmaktadır. Ancak yine de hali hazırda Türkçe'de erken çocukluk dönemindeki gerek kişilik örüntülerini gerekse de akademik öğrenme dışındaki eğitsel becerileri, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini değerlendirecek sosyal beceri bağlamında ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Ayrıca, Anme ve çalışma arkadaşlarının (2013) geliştirmiş olduğu Sosyal Beceri Ölçeğini diğer ölçme araçlarından ayıran yanı günlük durumları kısa

zamanlı ölçmesidir. Ayrıca ölçme aracının evet ve hayır olarak puanlanması uygulama kolaylığı sağlamaktadır. Bu amaçla da bu araştırmada Anme ve arkadaşları (2013) tarafından hazırlanan Sosyal Beceri Ölçeği Türkçe'de geçerlik ve güvenilirliğini incelenmesi amaçlanmıştır.

Sosyal beceri Gresham ve Elliot'un (2008) Sosyal Beceri Gelişme Sistemine göre (Social Skill Improvement System) temelde yedi alt kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar sırasıyla; temel konuşma ve kişiler arası ilişkiler kurmayla ilgili olan (1) *iletişim becerileri*; grup içinde ortak çalışmalarda yer alma ve paylaşımda bulunmayı değerlendiren (2) *işbirliği yapma becerileri*; iletişim sürecini başlatma ilgili becerileri bilmeye şekillenen (3) *kendini ifade etme becerileri*; verilen görevi yerine getirme ve bu işe verdiği önemi göstermeye ilgili olan (4) *sorumluluk alma becerileri*; kişilerin duygu ve düşüncelerine saygılı olma ve önem vermeye gelişen (5) *empati kurabilme becerileri*; bulunduğu ortamdaki kişilerle olumlu ilişkiler kurma ve bu kişilerle arkadaşlık kurarak gerektiğinde aktivitelere katılmaya ilgili olan (6) *grupla birlikte hareket etme becerileri*; ve güçlü- zayıf yanlarını bilerek gerektiğinde duruma uygun tepkiler vermeye şekillenen (7) *kendini kontrol etme becerileri*dir. Yapılan sınıflandırmalara bakıldığında, temelde kişinin kendini ve hislerini ifade etme becerisinin olduğu görülmektedir. Konuşmayı başlatma ve sürdürme, arkadaşlarıyla ilişkilerini yönetme, başkalarının duygularını anlama, paylaşma, yardım etme ve yardım isteme gibi becerileri sınıflandırmalar arasındadır. Bireyin bu becerilere sahip olması sosyal bakımdan yeterli düzeyde olduğunu gösterirken, eksikliği ise sosyal beceri yetersizliği olduğunu ortaya koymaktadır (Çimen, 2009). Tüm bu açıklamalar dikkate alındığında, sosyal becerinin tek bir sınıflandırmaya dayanmadığı görülmektedir. Akkök'ün (2006) sınıflandırmasına bakıldığında; (1) *ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri*, (2) *grupla bir işi yürütme becerileri*, (3) *duyulara ve ifade edilmesine yönelik beceriler*, (4) *saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri*, (5) *stresle başa çıkma becerileri*, (6) *problem çözme ve planlama becerileri* olduğu görülmüştür.

Sosyal Beceri Ölçeği'nin işaret değişkenler olarak maddelerinde en düşük madde toplam korelasyonu .30 düzeyindeyken en yüksek madde toplam korelasyonu .51 düzeyindedir. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında, değeri .30 ve üzerinde olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2005). Madde analizi sonucunda ölçekteki maddelerin yeterli düzeyde ayırt edici özelliğe sahip olduğu, incelenen özellik bakımından cevaplayıcıları ayırt ettiği ve aynı özelliği ölçmeye yönelik maddeler oldukları şeklinde yorumlanabilir. Test tekrar test sonucu incelendiğinde iki uygulama arasında geçen zamandan sonra ölçeğin alt faktörlerinden olan işbirliği, özkontrol ve hakkını arama faktörlerinin .48 ile .51 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin toplam değerinin .65 düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $r^2 = .22 - .42, p \leq .001$ ). Bu bulgu, ölçeğin belirli bir zaman aralığına bağlı olarak kararlı bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir (Erkuş, 2005). Sonuca göre

iki uygulama arasında kararlılık olduğu ve ölçekte orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir.

KR-21 formülü kullanılarak bulunan iç tutarlık katsayılarına bakıldığında işbirliği, özkontrol ve hakkını arama faktörlerinin .72 ile .78 düzeyindedir. Bir ölçek için hesap edilen güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması, genel olarak test puanlarının güvenilirliği açısından yeterli olduğu bilinmektedir (Büyüköztürk, 2010). KR-21 iç tutarlılık katsayısına ve test- tekrar test geçerliği sonuçlarına bakılarak ölçeğin güvenilir olduğu düşünülebilir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda ulaşılan bulgular, Japonya’da ölçeğin orijinaliyle Anme ve arkadaşlarının (2013) elde etmiş olduğu sonuçları destekler niteliktedir. Benzer ölçek geçerliğinde, geçerliği incelenen araçtan elde edilen puanlarla benzer yapıyı ölçtüğü kabul edilen aracın arasında olumlu yönde ilişki olması; farklı yapıyı ölçtüğü kabul edilen aracın puanlarıyla olumsuz yönde ilişkinin olması ya da anlamlı ilişkinin olmaması beklenir (Tavşancıl, 2002). Bu amaçla benzer ölçek geçerliğinin incelendiği altıncı alt problem için yapılan incelemede Sosyal Beceri Ölçeği’nin tüm alt ölçek puanları Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar İçin Davranış Ölçeği, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği ve Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi ölçeklerinin alt faktörleriyle pozitif yönde anlamlı ilişkilendiğine ulaşılmıştır ( $p \leq .001$ ). Bu sonuçlar aracın geçerliğine yönelik önemli kanıtlar teşkil etmektedir. Özetle çalışmanın sonucunda Sosyal Beceri Ölçeği’nin Türk kültüründe geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Okul öncesi dönemde, çocukların sosyal gelişmelerinin desteklendiği ve birçok sosyal becerilerin kazandırılma fırsatının olduğu göz önüne alındığında bu dönem çocukları için geliştirilen ölçeğin daha sonraki çalışma ve araştırmacılar tarafından kullanılması oldukça önemlidir. Elde edilen bu sonuçlar kapsamında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Bu araştırma Manisa ilinin Soma ilçesindeki okul öncesi dönem çocuklarının annelerinden toplanan veriler ile yürütülmüştür. Daha geniş bir kitle ve farklı illerde Sosyal Beceri Ölçeği kullanılarak sonuçlar arasındaki benzerlik- farklılıkları karşılaştırılabilir. Çalışmada Sosyal Beceri Ölçeği okul öncesi dönem çocuklarının annelerinden toplanan veriler ile değerlendirilmiştir. Daha sonraki araştırmalarda Sosyal Beceri Ölçeği öğretmenler tarafından cevaplandırılabilir. Annelerden elde edilen bulgular ile öğretmenlerden elde edilen bulgular çoklu veri doğrulanmasında kullanılabilir. Farklı gelişen çocukların annelerinden veriler toplanıp, geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılabilir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçeğin sosyal beceriler ile ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılar tarafından kullanılabilmesi düşünülmektedir. Deneysel araştırmalarda çocukların sosyal beceri gelişmelerini izlemek amacıyla kullanılabilir. Sosyal becerinin gelişimsel sürecinin incelendiği boylamsal çalışmalarda ölçek, sosyal beceri düzeylerini ölçmede kullanılabilir. Karşılaştırmaya dayalı betimsel ya da ilişkisel araştırmalarda ölçek kullanılabilir.



## KAYNAKÇA

- Acun Kapıkıran, N., İvrendi, A. B. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1); 19-27.
- Akkök, F. (2006). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi* (Öğretmen el kitabı) (4. baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocukları için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği- Ebeveyn Formu: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 314-335. doi: 10.29329/mjer.2020.234.15
- Aksu, G., Eser, M. T. ve Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Alisinanoğlu F. ve Özbey, S. (2009). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(173-198).
- Anme, T., Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tanaka, E., Watanabe, T. ve Hoshino, T. (2013). Validity and reliability of the Social Skill Scale (SSS) as an index of social competence for preschool children. *Journal of Health Science*, 3(1), 5-11.
- Aslan, N. ve Arslan Cansever, B. (2007). Okuldaki sosyal etkinliklere katılımı ebeveyn-çocuk etkileşimi (Kültürlerarası bir karşılaştırma). *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 113-130.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (4-6 Yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 93-103.
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baroody, A.J., Clements, D.H. ve Sarama, J. (2019). Teaching and learning mathematics in early childhood programs. (Ed. C.P. Brown, M.B. McMullen ve N. File). The Wiley handbook of early childhood and education. Syf. 329-354. Medford, MA: John Wiley & Sons, Inc.
- Baylot Casey, L. ve Carter, S. L. (2016). *Applied behavior analysis in early childhood education. An introduction to evidence-based interventions and teaching strategies*. New York, NY: Routledge.
- Bacanlı, H. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çetin, F., Alpa Bilbay, A. ve Albayrak Kaymak, D. (2003). *Çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2013). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitim programında altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleştirme düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Dereobalı, N. (2005). *Okul çağında çocuk gelişimi ve eğitimi 'şimdi okullu oldum'*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Fazlıoğlu, Y., Okyay, L. ve Ilgaz, G. (2011). Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 242-254.
- Gresham, F. M. ve Elliot, S. N. (2008). *SSIS Social skills improvement system: Ratin Scales Manual*. Minneapolis: Pearson.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gültekin Akduman G., Günindi Y. ve Türkoğlu D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleriyle davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 37(8), 673-683.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güzeller, C. O., Eser, M. T. ve Aksu, G. (2018). *JMetrik ile ölçme uygulamaları*, Ankara: Maya Akademi.
- Hambleton, R. K. (2006). Good practices for identifying differential item functioning. *Medical Care*, 44(11), 182-188.
- Hancock, G. R. ve Mueller, R. O. (2010). *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences*. New York, NY: Routledge.
- Hargie, O. (2006). *The handbook of communication skills*. (3. Edition). New York: New York University Press.
- Johnson, J. E. ve Mei-Hsuan Wu, V. (2019). Perspectives on play in early childhood care and education. (Ed. C.P. Brown, M.B. McMullen ve N. File). *The Wiley handbook of early childhood and education*. Syf 79-98. Medford, MA: John Wiley & Sons, Inc.
- Kline, T.J.B. (2005). *Psychological testing. A practical approach to design and evaluation*. California: Sage Publications, Inc.
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal Becerileri Dereceleme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karavaşahin, H. (2016). *Sosyal Beceri Ölçeğinin Türkçe Formunun alternatif modellerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. (2008). Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Anaokulu Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 511-516.
- Koyuncu, İ., Aksu, G. ve Kelecioğlu, H. (2018). Mantel-Haenszel, lojistik regresyon ve olabilirlik oranı değişen madde fonksiyonu inceleme yöntemlerinin farklı yazılımlar kullanılarak karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 17(2), 909-925.
- Kuder, G.F. ve Richardson, M.W. (1937). The theory of estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2, 151-160.
- Linacre, J. M. (2002). What do Infit and Outfit, Mean-square and Standardized mean? *Rasch Measurement Transactions*, 16(2), 878.
- Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: Do's, don'ts, and how-to's. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 97-110.
- Merrell, K. W. (2003). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (2. Baskı). Examiner's Manual. Austin, Texas: Pro-ed. An International Publisher.
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J. ve Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among lowincome African American preschool children. *Child Development*, 73(4), 1085-1100.
- Míndrilă, D. (2010). Maximum likelihood (ML) and diagonally weighted least squares (DWLS) estimation procedures: A comparison of estimation bias with ordinal and multivariate nonnormal data. *International Journal of Digital Society*, 1(1), 60 – 66.
- Neslitürk S. (2013). *Anne Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Neslitürk S. ve Deniz M. E. (2014). Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Aile Formu'nun Türk Kültürüne Uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 139-149.
- Okyay, L. (2008). *6 yaş grubu çocukların aile resimlerinin sosyo-kültürel değişkenler ve davranış problemleri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Kılıç Çakmak, E. .... Karayol, S. (2014). Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik analizi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(8), 37-46.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenilirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Oertzen, T., Brandmaier, A. M. ve Tsang, S. (2013). *Onyx user guide*. İnternette 10.01.2020 tarihinde <http://onyx.brandmaier.de/> adresinden alınmıştır.
- Riggio, R.E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649-660.
- Winkelstern, J. A. ve Jongsmas A. E. (2006). The early childhood education intervention treatment planner. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Sireci, S. G. ve Mullane, L. A. (1994). Evaluating test fairness in licensure testing: the sensitivity review process. *CLEAR Exam Review*, 5(2), 22-27.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocukların sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 477-499.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Totan, T. (2020). Davranışçı kuramlar ve erken çocuklukta uygulama alanları. Yıldırım, G. Ve Özyılmaz, G. (Ed.), *Erken çocuklukta öğrenme yaklaşımları*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Yaşar, M. (2015). Her yönüyle okul öncesi eğitim-1. F. Turan, A. İ. Yükselen, (Ed.), *Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim içinde* (275-288). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Yıldız Bıçakçı, M. (2015). *Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde (0-36 Ay) Gelişim*. Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Ziv, Y. (2013). Social Information Processing Patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal of experimental child psychology*, 114(2), 306-320.

# Okul öncesi öğretmen adaylarının televizyon ve internette izlediği reklamlardaki çocuk haklarına ilişkin görüşleri\*

Preservice preschool teachers' views on children's rights in advertisements watched on television and the internet

Şenay Bulut Pedük<sup>1</sup>, Emine Ahmetoğlu<sup>2</sup>, Ezgi Akşin Yavuz<sup>3</sup>

## Makale Geçmişi

Geliş : 13 Ekim 2020  
Düzeltilme : 16 Mayıs 2021  
Kabul : 25 Ağustos 2021

## Makale Türü

Araştırma Makalesi

## Article History

Received : 13 October 2020  
Revised : 16 May 2021  
Accepted : 25 August 2021

## Article Type

Research Article

**Öz:** Reklamlarda şarkı, müzik, dans gibi çocuğun ilgisini çeken unsurların ve sembollerin yer alması çocuğun reklamlarda gördüğü görüntülerden etkilenmesine neden olmaktadır. Reklamların çocuk haklarına uygun öğeler içermesi önemlidir. Erken çocukluk dönemi çocuklarla çalışacak öğretmen adaylarının çocuk haklarını gözetmesi ve çocuğun yararı ilkesine yönelik hareket etmesi, farkındalık sahibi olması gerekmektedir. Araştırmada, okul öncesi eğitimi alan öğretmen adaylarının ekranda (televizyon ve internet) izledikleri reklamların çocuk haklarına yer vermesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntemle uygun olarak planlanan araştırmada hem nicel değerlendirme hem de nitel değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 45 okul öncesi öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmuştur. Bulgular frekans analizinin yanı sıra içerik analizi gerçekleştirilerek incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çoğu çocuk haklarını bilmektedir. En çok yaşama hakkı kategorisinde yer alan haklara örnekler vermekte ve çok azı reklamların çocuk haklarını koruduğunu düşünmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Öğretmen Adayı, Televizyon, İnternet, Reklam, Çocuk Hakları

**Abstract:** The presence of elements and symbols that attract the attention of the child, such as songs, music and dance, in advertisements causes the child to be affected by the images s/he sees in the advertisements. Preservice teachers who will work with preschool children should uphold children's rights, act towards the principle of the benefit of the child, and have awareness. -In the study, it was aimed to determine the opinions of pre-school teacher candidates about the advertisements they watch on the screen (television and internet) include children's rights. The research planned in accordance with the mixed method so both quantitative and qualitative assessment were carried out. The study group consisted of 45 pre-school preservice teachers who voluntarily agreed to participate in the research. The findings were analyzed by frequency and content analysis. Accordingly, most of the preservice teachers know children's rights. They give examples of right to live the most and few thinks that advertisements protect children's rights.

**Keywords:** Preschool Preservice Teacher, Television, Internet, Advertisement, Children's Rights

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202152320

\* Bu araştırma 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde (2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Başlıca Yazar:

<sup>1</sup> Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, senaybulutpeduk@trakya.edu.tr, ORCID:0000-0001-6727-3298

<sup>2</sup> Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, emineahmetoglu@trakya.edu.tr, ORCID:0000-0001-7974-7921

<sup>3</sup> Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ezgiaksin@trakya.edu.tr, ORCID:0000-0002-9158-7550

## SUMMARY

### Introduction

Social media tools such as television and the internet are increasingly used in our social lives thanks to technological advances, the development of television and media activities. Advertisements, an integral part of these tools, are seen as a means of reaching and appealing to masses through them. On TV and the internet, we frequently see advertisements that stimulate us but we do not have the chance of choice. Be it a child or an adult, the audience is affected by advertisements. Preschool children are more influenced by images because they think through symbols. Advertisements also affect children through songs, dance and music. Therefore, it is very important that they include items appropriate to children's rights.

Preschool preservice teachers, who will be working with young children, should be aware of children's rights and act on the principles of benefits to children and protecting them. Teachers' awareness of children's rights and their sense of protectiveness may influence both their own behaviours and the behaviours of their pupils' families. In particular, parents may need effective guidance to gain awareness about children's rights so that they can assess the appropriateness of the messages their children receive from advertisements.

### Method

The study, designed using mixed research methods, aimed to assess the present situation and examine the views of preservice teachers by using a structured interview method. The study group of the research consists of preservice teachers who studied in the spring term of the 2018-2019 academic year in the Department of Preschool Education, Faculty of Education at Trakya University. The study group includes 45 preservice teachers, 38 females and 7 males, who voluntarily agreed to participate in the study.

The interview questions were prepared by reviewing the relevant literature. Personal information forms were used as data collection tools to obtain demographic information. The interview form that included 14 questions was presented to three field experts for analysis. After obtaining their views, the pilot application of the scale was finalized and tested on three preservice teachers, which concluded that the scale was comprehensible. Quantitative findings obtained from the research were expressed as numerical values with frequency and percentage analysis. In addition, the qualitative questions in the research were examined by performing content analysis. In the analysis of qualitative data, the percentage of agreement between coders were calculated to ensure the validity of the codings, thus the concord percentage was found as 93.71%.

### Results

Most of the preservice teachers stated that they were partially aware of children's rights, and the majority did not attend any courses or seminars on children's rights. Preservice teachers mostly gave examples about

living rights, followed by development rights and protection rights. The fewest number of responses were about participation rights.

To determine the advertisements believed to observe children's rights and to estimate what children's right is included in these ads, firstly the participants were asked about the protection of children's rights. Almost half thought that the rights were partially protected, and very few thought children's rights were protected.

Advertisements in which the preservice teachers thought that the rights of children were considered were further examined in the categories of those published by companies, public services and non-governmental organizations. Accordingly, mostly companies stated their opinions about the protection of children's rights in the ads related to Children's Day on April 23rd, the environment, sustainability, education, nutrition and personal care.

Preservice teachers were asked about their favourite advertisement and how much of children's rights was protected in it. The most popular advertisements were in the food and beverage category. Most stated that children's rights were partially protected in their favourite advertisements.

## Conclusion and Discussion

Preservice teachers spend three hours daily in front of screen, which is considered a proof that they encounter advertisements. Their response that they know or partially know about children's rights is a significant finding because having studied and learnt about the Convention of the Rights of Children will positively influence the behaviour of preservice teachers towards children's rights, which was also stated in research conducted by Lelebici and Çeliköz (2017), Covell and Howe (1995), Karaman and Kepenekçi (2006), and Değirmenci (2016). Preservice teachers' having partial knowledge on the topic can be compared to Koran (2012) and Tozduman Yaralı and Güngör Aytar (2017)'s finding that preschool teachers did not have adequate knowledge about children's participation rights. Banko (2017) and Harekett (2019) stated that practices on children's rights are not at a desirable level and that their perceptions and awareness should be improved. Thus, it can be concluded that education on the rights of children should be materialised and preservice teachers should be equipped with adequate knowledge and skills.

One third of the preservice teachers have attended lessons or seminars on the rights of children. In contrast to the idea that seminars and lessons positively affect attitudes towards children's rights, Yaşar Ekici (2014) with Platin and Ahmetoğlu (2020) did not identify any influence in their study.

The study indicated that the preservice teachers knew most about the rights to life and development, followed by the right to protection, and they knew least about the right to participation. Their ideas about the rights that can be protected in the advertisements are parallel with this result. Kop and Tuncel (2010), Kaya (2011), and Özkan (2013) emphasized that the rights to life and development as the rights that are

known, and Kardeş Banko, Eren and Antakyalıoğlu (2017), Sop ve Topçu Bilir (2021) stated that preservice teachers did not have sufficient knowledge particularly about the participation rights. In this study, the preservice teachers did not include the participation rights when they assessed the contents, which can mean that a theoretically known right is not transferred to application or that there is not yet an awareness on the subject.

The participants thought that children's rights were observed in food advertisements. With respect to the recognition and learning of children's rights, this finding suggests that food elements should be inserted in advertisements, which is in line with the study results of Akay, Atalay Oral, Akpınar and Gül (2016).

Most of the preservice teachers stated that the advertisements they saw on the screen did not consider children's rights or they were considered partially. This indicates the necessity and meaningfulness of this study. Boztepe (2018) established that advertisements are influential on social functions. Within the framework of social development, advertisements that observe children's rights are needed.



## GİRİŞ

Çocuk ailesine doğar ve kendine has özellikleriyle birlikte, ailesi, akrabaları, komşuları, mahallesi ve giderek genişleyen çevresi tarafından büyütülür. Büyüme sırasında gösterdiği gelişim de her anlamda çevresinden etkilenir. Senemoğlu (2018) bu durumu okul öncesi çocukların gelişimini kalıtım, hormonlar, kişilik özellikleri ve çevrenin etkilemesi olarak özetlemektedir. Çocuğun yaşadığı çevre içinde büyük rolü olan aile ve çocuğun fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması dışında, çocukların doğum sırası, arkadaş grupları, eğitimi ve kitle iletişim araçları gelişimini etkiler (Senemoğlu, 2018). Çocukların izledikleri filmler, televizyon programlarının içeriği, televizyonda yayınlanan reklamlar, müzik ve videolar, bilgisayar ve günümüz dijital araçlarında izlenen görüntüler bu araçlar arasında sıralanabilir. Medya araçlarından televizyon, çoğu aile için halen sosyalleşmenin ve haber almanın en önemli aracı olarak görülmektedir. Televizyon reklamlarından çocukların etkilenip etkilenmemeleri üzerine yapılan araştırmalar özellikle yaşın önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Televizyon reklamları özellikle küçük çocuklar üzerinde daha etkili olmaktadır. Reklamlardan etkilenme çocuğun dünyasında reklamdaki ürünün yerine, ailenin çocuğun isteklerine gösterdiği hoşgörüsüne göre de değişmektedir (Önder ve Balaban Dağal, 2007)

Çağımızın en önemli iletişim aracı olan internetin kısa bir zaman dilimi içerisinde radyo, televizyon ve gazetenin gerçekleştiremediğini yaparak küresel ölçekte hızlı bir şekilde yaygınlaşması ile artık tek bir iletişim sisteminden bahsetmek mümkün değildir. İletişim teknolojilerinde yaşanan bu gelişmeler akıllı telefonların kapasitelerini ve dolayısıyla kullanım alanlarının sınırını da geliştirmektedir. Başlangıçta iletişim kolaylığı, mobil olma, iletişimi her an mümkün kılabilme gibi özellikleri ile ön plana çıkan cep telefonları, günümüzde birçok farklı özelliği barındıran akıllı telefonlara evrilmiştir. Herhangi bir yaştan biri akıllı telefon kullanıcısı olabilirse de akıllı telefon kullanımına en çok uyum sağlayanlar Y, Z ve Alfa kuşağı bireylerdir. Y kuşağı için yaşam biçimi ve iletişim “hızlı”, “kısa” ve “pratik” olarak ele alınmaktadır. E – iletişim bireyler arasındaki iletişimin temel biçimi durumuna gelmiştir (Anonim 2019). İnternet, her yaştan ve cinsiyetten insana farklı amaçlarla hizmet etmektedir. İnternet reklamları ise 1994 yılından beri kullanılmaktadır (Yaman, 2009). Bugün her bireyin bir akıllı telefona sahip olması ve çocukların erişim kolaylığı özellikle anne baba ve okul öncesi öğretmenlerini reklamların çocuklar üzerinde etkileri ve çocukların hakları bağlamında bilgili olmaları gerektiğine dikkati çekmektedir. Ayrıca yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklâmlar, internet v.s.) mesajlara ulaşma, bunları çözümüleme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek olarak tanımlanan medya okuryazarlığına sahip olmanın önemine dikkat çekilmektedir (Solmaz ve Yılmaz, 2012).

Reklamlar televizyon, radyo, gazete gibi kitle iletişim araçları ile mal ve hizmetlerin geniş halk kitlelerine tanıtımıdır. Günümüzde reklamlar medya aracılığı ile insanların sosyal hayatında daha çok yer almaktadır. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren televizyonla ilgilirler. Gündelik gözlemlerde de küçük çocukların reklamları izledikleri ve etkilendikleri görülmektedir. Televizyon karşısında zaman harcayan çocuk reklam spotuyla karşılaşmaktadır. Yapılan bir araştırmada çocukların maruz kaldığı reklam spotu sayısının 11500 olduğu belirtilmiştir (Anonim 2019; Önder ve Balaban Dağal, 2007; Tokgöz, 1982). Reklam spotu sayısı çocukların etkilene düzeylerini belirlemede ölçüt olamaz. Ancak çocukların reklamları nasıl algıladıklarını anlamaya çalışmak gerektiğini, reklamların çocuk yararı ve hakları açısından incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Doğrudan çocukları hedefleyen çocukların ürünü almaları ve kullanmaları yönünde mesaj içeren reklamların yanı sıra hedef kitlesi dolaylı olarak çocukların olduğu reklamların oranının %78.4 olduğu belirlenmiştir (Özen, 1995). Bu durum çocukların ya da diğer kişilerin televizyon açıldığı anda hangi program izlenirse izlensin reklamlarla karşılaşma olasılığını yüksekliğini göstermektedir. Çocuklar reklamlara daha çok eğlenme isteği ile yaklaşmaktadırlar (Kapferer, 1991). Ayrıca reklamların biçimsel özellikleri ses, (müzik, konuşma, efekt), hareket ve görüntüleri çocukları reklam izlemeye sevk etmektedir. (Önder ve Balaban Dağal, 2007). Televizyon ve internet kullanımıyla çocuk haklarının yeniden yapılandırıldığı önemli bir alan olan dijital reklamcılığın çocukların düşünce özgürlüğü, gelişme hakları, mahremiyet, ekonomik sömürüye karşı koruma dahil olmak üzere, çocuk hakları açısından belirli konuları gündeme getirmiştir (Verdoodt, 2019).

Çocuk hakları, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki bakımlardan saygınlıkla, sağlıklı bir biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararlardır. Çocuk hakları, insan haklarının ayrılmaz bir parçasıdır. Çocuk hakları, günümüze ve geleceğe ait medeni bireyler yetiştirebilmek için dünyada çocuk haklarının korunması, savunulması ve geliştirilmesine ilişkin atılacak adımların oluşturulmasında rehber niteliğindedir. Bu kapsamda çocuk haklarının, eğitimin en temel unsuru olan okul öncesi eğitim ile çocuklara kazandırılması gerçeği ortaya çıkmaktadır (Sadıkoğlu ve Topsakal, 2017). Çocuklar başta olmak üzere toplumun diğer kesimleri ve araştırma kapsamında öğretmen adayları da televizyon ve internet kullanımı ile medya okuryazarlığı konusunda ne kadar bilgiye sahip olurlarsa çocukların haklarını ne kadar iyi bilir ve içselleştirirlerse kendilerini ve çevrelerini medyanın zararlı etkilerinden koruyabilirler (Solmaz ve Yılmaz 2012).

Çocukların yaşamında önemli bir yeri olan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarının farkında olmaları, uygulamaları ve çocukları-aileleri bu anlamda bilinçlendirmeleri onların sorumluluğundadır. Araştırmalar erken dönemde çocuğun gelişiminde, benlik ve kişiliğin sağlam temeller üzerine kurulmasında ve çocuğun haklarını yaşayarak öğrenmesinde ailenin sunduğu

fırsatlar yanı sıra okul öncesi öğretmenler son derece önemli kişiler olduğuna işaret etmektedir. Çocukların haklarını kullanabilmeleri, koruyabilmeleri ve haklarını arayabilmeleri için öncelikle haklarından haberdar olmaları gerekir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 42. maddesi de çocukların kendi haklarını öğrenmelerine yöneliktir. Okullar, çocukların insan hakları ve demokrasi kültürünü öğrendiği ve uygulandığı kurumlardır. Bu nedenle ilk eğitim kurumu olan okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğun karşılaşacağı okul öncesi öğretmenler önemli tutum ve davranışlara sahiptir (Akman ve Ertürk, 2011; Özdemir Uluç, 2008). Öğretmenlik mesleğinin şekillenmeye başladığı öğrencilik döneminde okul öncesi öğretmen adaylarının da çocuk hakları konusundaki görüşleri oldukça değerlidir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşleri, farkındalığı, bilgi ve uygulama düzeyleri, çocukların çocuk koruma uygulamalarına katılımı, öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuk katılımını teşvik etmeleri, iletişim ve akademik becerilerini desteklemedeki rollerine ilişkin çalışmalar yer almaktadır (Correia, Carvalho, Durães and Aguiar, 2020; Cudjoe, Abdullah and Manful, 2021; Gunathilaka, 2018; Faiz ve Kamer, 2017; Lawal and Ajayi, 2020; Olsson, 2020; Öztürk, 2019). Reklamlarda çocuk hakları boyutunda ise internet kullanımıyla çocuk haklarının yeniden yapılandırıldığı önemli bir alan olan dijital reklamcılığın çocukların düşünce özgürlüğü, gelişme hakları, mahremiyet, ekonomik sömürüye karşı koruma dahil olmak üzere hakların farklı boyutlarını nasıl etkilediği ve reklamlarda haklarının nasıl kullanıldığı ele alınmış, çocuklara dijital gıda pazarlamanın, çocuk hedefli fast food TV reklamlarına maruz kalmanın fast food alımına etkisi çocuk hakları açısından incelenmiştir (Emond, Longacre, Drake, Titus, Hendricks, MacKenzie, Harris, Carroll, Cleveland, Gaynor and Dalton, 2019; Tatlow-Golden and Garde, 2020; Verdoodt, 2019).

Türkiye'de anne babaların; çocuk haklarını uygulama düzeyleri, ebeveyn tutumları, çocukların katılım hakkına yönelik görüşleri (Akyol, 2020; Ergün ve İpek, 2020; Kesayak ve Karatekin, 2020), okul öncesi öğretmenlerin; çocuk haklarına ilişkin tutum, davranış ve görüşleri, çocuk katılım hakkına ilişkin görüşleri (Aydınlık, 2017; Banko, 2017; Kor 2013; Kozikoğlu, 2017; Washington, 2010), okul öncesi dönemindeki çocukların gözünden çocuk hakları, çocuk kitaplarında çocuk hakları (Kent Kükürtçü 2019; Uysal Bayrak, Gök, Yörük ve Kaya, 2020; Yıldız, 2017), okul öncesi öğretmen adaylarının; çocuk haklarına ilişkin tutumları, algıları, görüşleri, çocuk katılım hakkı farkındalıklarını (Bilir Seyhan ve Arslan Cansever, 2017, Hareket, 2019; Pilatin ve Ahmetoğlu, 2020; Koran ve Avcı, 2017; Sop ve Topcu Bilir, 2021) incelemeye yönelik bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Sadıkoğlu ve Topsakal (2017) çalışmalarında; çocuk hakları ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların daha çok betimsel nitelikte gerçekleştirildiği, görüş ve algı, tutum çalışmaları ile hak

ihlalleri konu alanlarına ağırlık verilirken, çocuk hakları eğitimi konu alanına az yer verildiği ve eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimde çok az sayıda çalışma yapıldığını ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmen adayları üzerinde yürütülen çalışmalar olmasına karşın öğretmenlerin farkındalık durumlarını reklamlar gibi hızlı değişim gösteren bir araç üzerindeki görüşleri ile değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kent Kükürtçü (2011) çalışmasında, öğretmenlerin çocuk hakları konusundaki bilgi kaynakları ile öğrenim düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin çocuk hakları konusundaki bilgi kaynaklarının eğitim düzeyi arttıkça okul dışı kaynaklara yöneldiği özellikle lisans eğitimi alan öğretmenlerin okuldaki öğrenmelerinden çok internet kaynaklarına faydalandıklarını ifade etmeleri ise lisans eğitimi sırasında alınan eğitim ve farkındalıkların öğretmen adayları öğretmen olduklarında daha etkili olacağını düşündürmektedir.

Çocuğa dair yaşantısı olan başta aile olmak üzere okul öncesi çocuklarla iletişimi olan herkesin çocuk hakları ile ilgili farkındalıklarının artması çocuk haklarının etkili şekilde gelişmesini sağlayacaktır (Sadıkoğlu ve Topsakal, 2017). Çocuk hakları eğitimlerini uygulayacak olan; geleceğin öğretmenleri öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili tam anlamda bir bilgiye sahip olmaları, çocuk hakları konusunda bilgi edinerek eğitim ortamlarında kendileri tarafından hak ihlali içeren davranışlar ile ilgili farkındalık geliştirmeleri (Koran, 2012) eğitim sürecini yürütürken çocuk hakları eğitimini nitelikli olarak gerçekleştirmelerini sağlayacaktır. Öğretmen adaylarının çocuk haklarının reklamlarda ne denli korunduğuna dair görüşlerinin belirlenmesi onların konu hakkındaki fikirlerini ve farkındalıklarını değerlendirmelerini sağlayacaktır. Çocuk haklarını içselleştirerek davranışa dönüştürme olasılıklarının artacağına inanılmaktadır. Öğretmen olacak adayların öğretmenliklerinde ebeveynlere çocuk hakları konusunda rehber olacağı ve toplumun bir üyesi olarak çocuk hakları ihlallerinin takipçisi olmalarını sağlayacağından çalışmanın önemli olduğu söylenebilir. Bu düşüncelerden hareketle araştırmada, okul öncesi eğitimi anabilim dalı öğretmen adaylarının ekranda (televizyon ve internet) izlediği reklamlardaki çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk hakları konusunda kavramları içselleştiren ve bilen kişiler olarak göreve başlamalarının çocukların gelişimini desteklemede önemli olduğu düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Karma yöntem araştırmaları temel desenlerinden olan birleştirme deseni kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada hem nicel hem de nitel veriler derlenerek veri sonuçları birlikte yorumlanmıştır. Nicel sonuçların genellikle eğilimleri, ilişkileri açıkladığı; nitel sonuçların ise

bireylerin görüşlerini derinlemesine inceleme fırsatı verdiği bu desende birlikte ele alınan sonuçlar daha fazla verinin bütüncül bir anlayışla ele alınmasını sağlar (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Creswell, 2017; Creswell ve Plano-Clark, 2015). Mevcut araştırmada da öğretmen adaylarının ekranda izledikleri reklamları çocuk hakları bakımından değerlendirmesi istenirken; öncelikle çocuk haklarına ilişkin bilgilerinin belirlenmesi maksadıyla nicel değerlendirmeyi hedefleyen sorular ardından çocuk haklarına dair bilgilerinin daha derinlemesine incelenebilmesi amacıyla nitel bir soru eklenmiştir. Reklamların çocuk haklarına yer vermesi durumuna ilişkin değerlendirmeler yapılırken de öğretmen adaylarının reklamlarda çocuk haklarının gözetilip gözetilmediğine dair görüşleri nicel olarak incelenirken; reklamlarda ele alınan, alınmayan ve alınabilecek olan çocuk haklarına dair görüşleri nitel yöntemle daha derinlemesine incelenmiştir. Nicel ve nitel verinin aynı anda ayrı sorularla toplanmasının ardından analiz gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular ise sonuç ve tartışma bölümünde nicel verinin öncelikle sunularak ardından burada elde edilen bulguların detaylı bilgi sağlayan nitel veri sonuçlarıyla desteklenmesi yoluyla tartışılmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrenime devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. İlgili dönemde eğitim öğretime devam eden tüm öğretmen adaylarına ulaşılarak araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma grubu araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Buna göre çalışma grubunda 38 kadın, 7 erkek toplam 45 öğretmen adayı mevcuttur. Öğretmen adaylarının yaş ortalaması 22,35'tir. Öğretmen adaylarına dair betimleyici bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun olunan lise türü, anne ve baba öğrenim durumu, kardeş sayısı değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları

Demografik Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kadın	38	84.4
	Erkek	7	15.6
Mezun Olunan Lise Türü	Düz lise	6	13.3
	Meslek lisesi	18	40.0
	Anadolu lisesi	18	40.0
	Anadolu öğretmen lisesi	1	2.2
	Diğer	2	4.4
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	27	60.0
	Ortaokul	8	17.8
	Lise	7	15.6
	Lisans	1	2.2
	Diğer	2	4.4
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	21	46.7

	Ortaokul	9	20.0
	Lise	10	22.2
	Lisans	5	11.1
	Yok	1	2.2
Kardeş Sayısı	Bir	14	31.1
	İki	15	33.3
	Üç	7	15.6
	Dört ve üzeri	8	17.8
<b>Toplam</b>		45	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunun meslek lisesi ve Anadolu lisesinden mezun olduğu (%40), öğretmen adaylarının annelerinin çoğunlukla ilkokul (%60), babalarının çoğunlukla ilkokul (%46.7) mezunu oldukları ve çoğu öğretmen adayının iki kardeş (%33.3) ya da bir kardeşe (%31.1) sahip olduğu anlaşılmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak ilgili alan yazın taranarak araştırmacılar tarafından belirlenen görüşme soruları (nicel ve nitel değerlendirmeye uygun sorular) ve katılımcılara dair demografik bilgilerin edinilmesi amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda öğretmen adaylarının cinsiyeti, mezun oldukları lise türü, anne ve baba öğrenim durumu ile kardeş sayısına ilişkin sorular yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme soruları ise; öğretmen adaylarının (1) çocuk haklarına ilişkin bilgi durumu, (2) çocuk haklarının gözetildiği düşünülen reklamlar ve bu reklamlarda yer aldığı tahmin edilen çocuk hakkının belirlenmesi, (3) en sevilen reklamın çocuk haklarını koruması açısından değerlendirilme durumu, (4) reklamlarda korunabilecek çocuk haklarına ilişkin öneri durumlarını değerlendirmeyi hedefleyen toplam 14 soru yer almaktadır. Her bir bölümde yer alan sorular kendi içinde nicel ve nitel değerlendirme yapma imkanı sunacak yani sayısal değerlerle birlikte öğretmen adaylarının görüşlerini de ifade edecek biçimde tasarlanmıştır. İlgili görüşme formu; okul öncesi eğitim alanında çalışan ve çocuk hakları konusunda çalışmaları bulunan üç alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından önerilen düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacılarca son hali oluşturulan ölçeğin pilot uygulaması üç öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiş ve ölçme aracında yer alan görüşme sorularının anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## İşlem

Araştırmanın verileri, katılımcı gruba ilgili soruların yer aldığı çevrimiçi formların, mobil uygulamalar ve elektronik posta aracılığıyla (katılımcının tercihine uygun olarak) ulaştırılması ile toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde katılımcılara araştırmacılarla paylaştıkları bilgilerin yalnızca bilimsel amaçlı olarak kullanılacağına dair etik unsurlar hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcıların bu konuda sözlü rızaları alınmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan kişisel bilgi formu ile görüşme formunda yer alan soruların tamamının yanıtlanması ortalama 30 dakika civarında sürmektedir. Gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülen çalışmanın katılımcılarına ilgili görüşme formunu yanıtlamaları için bir hafta süre verilmiştir. Öğretmen adayları bir haftalık sürenin sonunda formları çevrimiçi ortamda doldurarak görüşlerini araştırmacılara iletmişlerdir.

## Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel bulgular sayısal değerler olarak frekans ve yüzde analizleri ile ifade edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada yer alan nitel sorular ise içerik analizi gerçekleştirilerek incelenmiştir. Karma yöntemle tasarlanan araştırmada bakış açısı (veri) zenginliği sağlamak üzere elde edilen farklı veri türleri kendi içlerinde analiz edilmiştir. Buna göre frekans ve yüzde analizleri ilgili sorulara verilen yanıt sayılarının değerlendirilerek hesaplanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda yer alan sorularla elde edilen verilerin analizinde ise betimsel bir yaklaşım izlenmiştir. Buna göre katılımcılardan yanıtladıkları nitel sorular incelenirken; çalışma grubunun yaklaşık %25'inin (11 katılımcı) yanıtları öncelikle üç ayrı kodlayıcı tarafından açık kodlama yapılarak kodlanmıştır. Ardından kodlayıcılar karşılıklı olarak kodlama sonuçlarını incelemişler ve bu kodların nasıl şekillendiğini değerlendirmişlerdir. Yapılan değerlendirmelerde oluşan kodlar üzerinde tartışarak fikir birliğine varmışlardır. Araştırmacıların ortak değerlendirmeleri nihayetinde ortaya çıkan bu fikir birliği kodlamaların geçerliliğinin sağlanması için önemlidir. Varılan fikir birliği doğrultusunda çalışma grubunun %25'i (11 katılımcının görüşleri) kodlayıcılar tarafından ayrı ayrı kapalı kodlama yöntemiyle değerlendirilmiştir. Yapılan kapalı kodlama nihayetinde kodlayıcıların yaptıkları değerlendirmeler arası uyum Miles ve Huberman katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Buna göre içsel tutarlılığı ifade eden ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliğine dayalı olarak kavramsallaştırılan güvenilirlik katsayısı (güvenirlik katsayısı=  $\frac{\text{Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı}}{\text{Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı} + \text{Üzerinde görüş birliği sağlanamayan konu/terim sayısı}} \times 100$  formülüne göre hesaplanmıştır. Araştırmada kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %93.71 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen

uyumun yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen verilerden geriye kalan 23 verinin tamamı varılan görüş birliği doğrultusunda araştırmacılarca paylaşılarak değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen kodlamaların ardından kodlayıcılar bir araya gelerek belirlenen kodların hangi görüş ya da fikirler etrafında kümelenildiğini görüşmüşlerdir. Bu kümelenmeler alan yazın ışığında incelenmiş ve bu şekilde kategoriler belirlenmiştir. Meydana gelen kategorilerdeki görüşlerin betimlenmesi ve yorumlanmasında yine frekans, yüzde hesaplamalarına yer verilirken; örnek ifadeler de belirtilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen nicel ve nitel yani sayısal bulgular ile derinlemesine görüş ifade eden durumlar bir arada değerlendirilerek araştırma amacına uygun olarak tartışılmıştır.

## BULGULAR

Okul öncesi öğretmen adaylarının ekranda (televizyon ve internet) izlediği reklamlardaki çocuk haklarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada elde edilen bulgular; (1) çocuk haklarına ilişkin bilgi durumu, (2) çocuk haklarının gözetildiği düşünülen reklamlar ve tahmin edilen çocuk hakkının belirlenmesi, (3) en sevilen reklamın çocuk haklarını koruması açısından değerlendirilme durumu ve (4) reklamlarda korunabilecek çocuk haklarına ilişkin öneri durumlarını değerlendirmeye yönelik olarak ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının günlük ekran karşısında geçirdikleri süre frekans ve yüzde dağılımları

Günlük Ekran Karşısında Geçirilen Süre	n	%
30 dakika	3	6.7
1 saat	1	2.2
2 saat	8	17.8
3 saat	12	26.7
4 saat	9	20.0
5 saat	5	11.1
6 saat ve üzeri	7	15.6
Toplam	45	100.0

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının en yüksek oranla günlük 3 saatlerini (%26.2) ekran karşısında geçirdikleri, bunu günlük 4 saat (%20.0), 2 saat (%17.8) ve 6-üzeri saat (%15.6) geçirenlerin takip ettiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çocuk haklarını bilme durumuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Çocuk Haklarını Bilme Durumu	n	%
Evet (Biliyorum)	21	46.7
Hayır (Bilmiyorum)	2	4.4
Kısmen Biliyorum	22	48.9
Toplam	45	100.0



Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çocuk haklarını kısmen bildikleri (%48.9), çocuk haklarını bildiğini ifade edenlerin kısmen bilenleri takip ettiği (%46.7) ve son çocuk olarak çocuk haklarını bilmediğini ifade eden öğretmen adaylarının olduğu (%4.4) anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çocuk haklarıyla ilgili ders alma ya da seminere katılma durumuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Ders ya da Seminer Alma Durumu	n	%
Evet	15	33.3
Hayır	30	66.7
Toplam	45	100.0

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunun çocuk haklarıyla ilgili herhangi bir ders almadığı ya da herhangi bir seminere katılmadığı (%66.7), yalnızca üçte birinin (%33.3) bu konuda ders aldığı ya da seminerlere katıldığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların bildikleri çocuk hakları sorulduğunda ise 16 öğretmen adayı bu soruyu yanıtlamamış olup; yanıt veren 29 öğretmen adayının yanıtları; yaşama, gelişim, korunma ve katılım hakları kategorilerinde değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Bildikleri Çocuk Haklarının Kategorileştirilerek İncelenmesi

Kategori	f	Örnek
Yaşama Hakkı	51	Yaşama, barınma, barış özgürlük içinde yaşama, sağlık, temiz çevre, sahihsiz çocukları bakmakla devlet yükümlüdür
Gelişim Hakkı	44	Eğitim, özel eğitim, gelişme, dinlenme, oyun, kültürel etkinliklere katılım, ayrımcılığın önlenmesi, eğlenme, eşit haklar, 18 yaşına kadar çocuk olmak, ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre eğitim görme
Korunma Hakkı	38	Korunma, 18 yaşından önce çalıştırılmama, engelli bireyler, sosyal güvenlik, kimlik, her türlü sömürüden korunma, ailesiyle birlikte olma, ilgi sevgi güven içinde olma, şiddet, istismar ve ihmalden korunma, savaşlardan uzak yaşama, isme sahip olma, güvenli aile ve çevrede olma, fiziksel psikolojik, cinsel sömürü, çocuk yararı, ebeveynleri tarafından yetiştirilme
Katılım Hakkı	13	Düşünce, ifade özgürlüğü, katılım, duygularını rahatça ifade etme, kararlara katılma, sosyalleşme hakkı, kendini ilgilendiren konularda düşüncelerini söyleme
Cevap Yok	16	-

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık olarak üçte birinin, bildikleri çocuk haklarının neler olduğuna dair herhangi bir yanıt vermediği görülmektedir. Bildiği çocuk haklarına ilişkin yanıtlar veren 29 öğretmen adayının ise en çok örnekler verdiği çocuk hakkı yaşama hakkı kategorisine aittir (f=51), bunu sırasıyla gelişim hakkı (f=44), korunma hakkı (f=38) ve en az sayıda yanıtın geldiği katılım hakkı (f=13) takip etmektedir. Katılım hakkının diğer kategorilerde yer alan ifadelerle göre en az sayıda yanıt verilen kategori olduğu görülmektedir. Katılımcılara reklamların çocuk haklarını dikkate alma durumu, çocuk haklarının gözetildiğini

düşündükleri reklamlar ve bu reklamlarda korunduğunu düşündükleri çocuk haklarının neler olduğuna ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 6 ve 7’de yer almaktadır.

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının reklamların çocuk haklarını dikkate alma durumuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları

Reklamların Çocuk Haklarını Dikkate Alması Durumuna İlişkin Görüş	n	%
Evet dikkate alıyor	2	4.4
Hayır dikkate almıyor	24	53.3
Kısmen	19	42.2
Toplam	45	100.0

Tablo 6’ya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu ekranda izledikleri reklamların çocuk haklarını dikkate almadığını (%53.3), bunu kısmen dikkate aldığını düşünenlerin (%42.2) takip ettiği ve reklamların çocuk haklarını dikkate aldığını düşünenlerin en az sayıda katılımcı olduğu (%4.4) görülmektedir.

Tablo 7. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çocuk haklarının gözetildiğini düşündükleri reklamlar ve bu reklamlarda korunan çocuk haklarının kategorileştirilerek incelenmesi

İnternette izlenen reklamlar				Televizyonda izlenen reklamlar		
Kategori	f	İçerik	Korunan Çocuk Hakkı	f	İçerik	Korunan Çocuk Hakkı
Kamu spotu reklamlar	2 (Ö18,Ö5)	Beslenme, eğitim, sağlık	Yaşam H. Gelişim H.	2 (Ö42,Ö32)	Çevre, eğitim, sağlık	Yaşam H. Gelişim H. Korunma H.
STK (Unicef, Lösev, Tegev)	8 (Ö1,Ö5, Ö6,Ö10,Ö15,Ö18,Ö32)	Dünya çocuk hakları, beslenme, kişisel bakım	Yaşam H. Korunma H.	2 (Ö10,Ö32)	-Eğitim ve Çocuk Sağlığı	Yaşam H. Gelişim H.
Şirketler	11 (Ö2,Ö5, Ö12,Ö13, Ö15,Ö30, Ö32,Ö38, Ö39,Ö43, Ö45)	23 Nisan, çevre sürdürülebilirlik, beslenme eğitim	Yaşam H. Gelişim H. Korunma H.	7 (Ö6,Ö30,Ö3Ö2,Ö39,Ö43,Ö44,Ö45)	Eğitim, beslenme, kişisel bakım	Yaşam H. Gelişim H.
Yok	5(Ö5,Ö27, Ö28,Ö38, Ö42)	-	-	-	-	-

Tablo 7’ye göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarından çocuk haklarının gözetildiğini düşündükleri internet ve televizyon reklamları aynı dört kategoride incelenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının internet reklamlarında çocuk haklarının en çok korunduğunu düşündükleri reklam çeşitli şirketler tarafından yayınlanan 23 Nisan, çevre, sürdürülebilirlik, beslenme ve eğitim içerikli reklamlar olup bu reklamlarda korunan çocuk haklarının yaşama, gelişim ve korunma hakları olduğunu belirtmişlerdir (f=11). Bunu Sivil Toplum Kuruluşları tarafından yayınlanan Dünya Çocuk Haklarına dair, beslenme ve kişisel bakıma dair reklamlar; yaşama ve korunma hakları ile takip etmektedir (f=8). 5 öğretmen adayı internette yayınlanan ve çocuk haklarını gözetilen bir

reklam olmadığını ifade ederken; En az yanıtın verildiği kategori ise kamu spotlarıdır. Kamu spotlarında da beslenme, eğitim ve sağlığa yer verildiğini; bunların yaşama ve gelişim hakları ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir (f=2).

Öğretmen adaylarının televizyonda izledikleri reklamlarda çocuk haklarının gözetildiğini düşündükleri reklam kategorileri arasında en çok yanıt verdikleri kategori; internet reklamlarında da olduğu gibi, şirketler tarafından yayınlanan reklamlar olmuştur. Bu reklamların içeriklerinin eğitim, beslenme ve kişisel bakım olduğu; yaşama ve gelişim hakkını koruduğunu ifade etmişlerdir (f=7). Bunu kamu spotları, çevre, eğitim ve sağlık içerikli reklamlar ile yaşama, gelişim ve korunma haklarını koruyarak (f=2); sivil toplum kuruluşlarına ait reklamlar ise eğitim ve çocuk sağlığı içerikleri ile yaşama ve gelişim haklarını koruyarak takip etmektedir (f=2).

Tablo 8. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çocuk haklarının gözetilmediğini düşündükleri reklamlar ve bu reklamlarda korunmayan çocuk haklarının kategorileştirilerek incelenmesi

İnternette izlenen reklamlar			Televizyonda izlenen reklamlar				
Kategori	f	İçerik	Korunan Çocuk Hakkı	Kategori	f	İçerik	Korunan Çocuk Hakkı
Dijital Oyunlar	4 (Ö1,Ö7,Ö38,Ö42)	Momo	Korunma H.	Oyuncaklar	2 (Ö17,Ö38)	Barbie, dijital oyunca klar	Gelişim H Korunma H.
Gelişime uygun olmayan performans	2 (Ö1,Ö2)	Hız- yarış kazanma, bebeğin akrobatik hareketleri	Gelişim H.				
Kişisel Bakım	2 (Ö5,Ö13)	Deterjan, bebek bezi	Gelişim, Korunma H	Kişisel Bakım	2 (Ö42,Ö13)	Bebek bezi, pişik kremi	Yaşam H.
Beslenme	2 (Ö45,Ö5)	Fast food yiyecekler, kola, çikolata, dondurma	Yaşam H				
Diğer	3 (Ö30,Ö6,Ö42)	Youtube Yapay zeka, tanışma oyunları	Gelişim, Korunma H	Diğer	1(Ö30)	Şiddet karşıtı reklamlar	Korunma H
Yok	1(Ö32)			Yok	1(Ö32)		

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çocuk haklarının gözetilmediğini düşündükleri internet ve televizyon reklamları farklı kategorilerde incelenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının internet reklamlarında çocuk haklarının çoğunlukla gözetilmediğini düşündükleri reklamlar dijital oyunlar kategorisinde yer alan Momo adlı oyunun reklamı ile korunma hakkının ihlal edildiği yönündedir (f=4). Bunu takiben diğer kategorisinde yer alan video paylaşım kanalı youtube'nin, yapay zeka ve tanışma oyunları içeriklerinin yaşama hakkını

gözetmediğini belirtmişlerdir (f=3). Gelişime uygun olmayan performans kategorisinde yer alan hız-yarış kazanma, bebeğin akrobatik hareketleri içeriklerine sahip reklamların gelişim hakkını (f=2); kişisel bakım reklamları kategorisindeki deterjan ve bebek bezi içerikli reklamların gelişim ve korunma hakkını (f=2); beslenme kategorisinde fast food yiyecekler, kola, çikolata, dondurma içerikli reklamların yaşama hakkını gözetmediğini belirtmişlerdir (f=2). Bir öğretmen adayı böyle bir reklamın olmadığı görüşündedir.

Öğretmen adaylarının çocuk haklarının gözetilmediğini düşündükleri televizyon reklamlarında sıklıkla yanıt verilen kategorilerin oyuncaklar ve kişisel bakım olduğu (f=2) anlaşılmaktadır. Oyuncaklar kategorisinde yer alan Barbie ve dijital oyuncakların, gelişim ve korunma hakkını ihlal ettiği; kişisel bakım kategorisinde bebek bezi ve pişik kremi içerikli reklamların yaşama hakkını ihlal ettiğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı diğer kategorisinde yer alan şiddet içerikli reklamları korunma hakkı ihlali nedeniyle uygun görmediğini belirtirken bir öğretmen adayı da böyle bir reklamın olmadığını belirtmiştir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının En Sevdikleri Reklamın Çocuk Haklarını Dikkate Alması Durumuna İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

En Sevdikleri Reklamın Çocuk Haklarını Dikkate Alması Durumuna İlişkin Görüşler	n	%
Evet dikkate alıyor	17	37.7
Hayır dikkate almıyor	8	17.8
Kısmen	20	44.4
Toplam	45	100.0

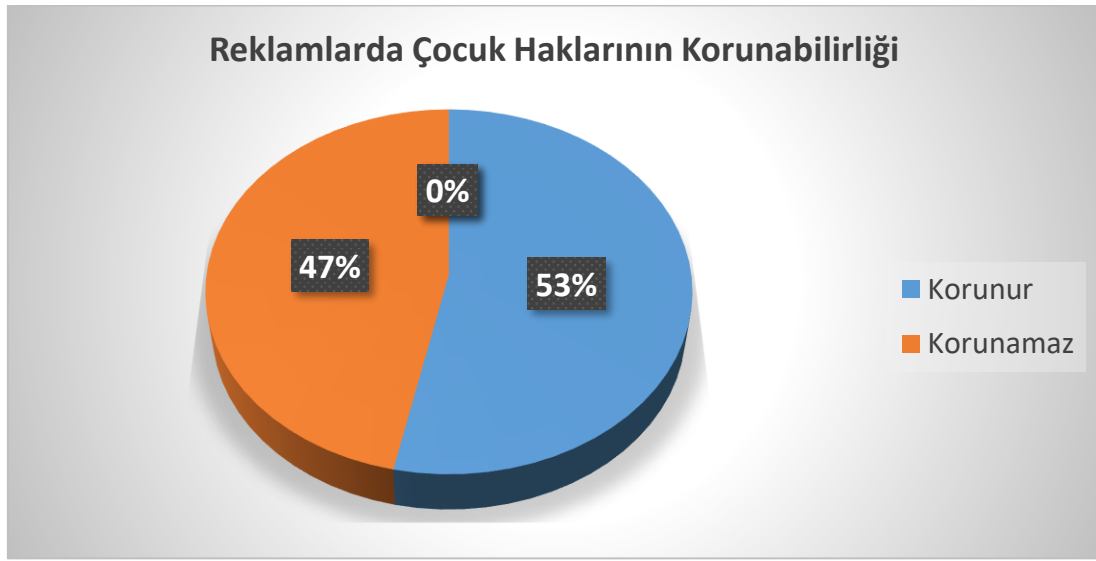
Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ekranda izledikleri ve en sevdikleri reklamı çocuk haklarını dikkate alması durumuna göre değerlendirdiklerinde çoğunluğun en sevdikleri reklamın çocuk haklarını kısmen dikkate aldığını (%44.4), bunu dikkate aldığını düşünenlerin (%37.7) takip ettiği ve en sevdiği reklamın çocuk haklarını dikkate almadığını düşünenlerin en az sayıda katılımcı olduğu (%17.8) belirlenmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının en sevdikleri reklamın kategorileştirilerek incelenmesi

Kategori	f	Örnek
Çevre	2	Doğayı Koruma, Finish yarının suyu için söz
Kutlama/ hediyeler	4	Vestel, 23 Nisan Çocuk bayramı, İş Bank kitap hediyesi, Joker Baby babalar günü
Yiyecek içecek	6	Pınar Süt, Eti, Milupa organik-Ali'nin karnı acıktı, dondurma reklamları
Spor	3	Turkcell, Anadolu Efes, Nike (What are girls made of)
Kamu Spotu	1	Kamu spotu
STK	1	Lösev

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının en çok sevdikleri reklamların yiyecek içecek reklamları kategorisinde (f=6), ardından kutlama/hediyeler kategorisinde (f=4) spor kategorisinde (f=3), çevre kategorisinde (f=2) ve en az olarak kamu spotları ile sivil toplum

kuruluşları kategorilerine (f=1) ait reklamlar olduğu anlaşılmaktadır. Şekil 1’de öğretmen adaylarının reklamlar yoluyla çocuk haklarının korunabilirliğine ilişkin görüşleri yer almaktadır.



Şekil 1. Katılımcıların Reklamlarda Çocuk Haklarının Korunabilirliğine İlişkin Görüşleri

Şekil 1’e göre araştırmaya katılan 24 öğretmen adayı (%53) reklamlarda çocuk haklarının korunabileceğini düşünürken; 21 öğretmen adayı (%47) ise reklamlarda çocuk haklarının korunamayacağını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının reklamlarda korunabileceğini belirttikleri çocuk hakları kategorileri Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının reklamlarda korunabileceğini belirttikleri çocuk haklarının kategorileştirilerek incelenmesi

Kategori	f	Örnek
Yaşama Hakkı	19	Sağlık, yaşam, barınma, ruh sağlığı bozulmaması, beslenme, sağlıklı yaşam, bütün çocuklar içindir
Gelişim Hakkı	21	Oyun, eğlenme, yardımlaşma, gelişim, eğitim, çocuk olma, ayrımcılığın önlenmesi, eşit olma, oyuncakları almaya teşvik etmemeli,
Korunma Hakkı	19	Yardım, ailenin sevgisi, kötülükler koruma, mahremiyet, güvenlik, bireysel sınırlar, korunma, çalıştırılmama, özel hayatın sergilenmemesi, istismardan korunma, fiziksel cinsel sömürü, şiddet, engelli çocuklar
Katılım Hakkı	5	Düşüncelerini özgürce ifade etme, din-vidan özgürlüğü

Tablo 11’e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının reklamlarda korunabileceğini belirttikleri çocuk haklarının çoğunlukla gelişim hakkı kategorisinde (f=21), oyun, eğlenme, yardımlaşma gibi örneklerle açıklandığı görülmektedir. Bunu yaşama hakkının (f=19), sağlık yaşam, barınma gibi örneklerle ve korunma hakkının (f=19) yardım, aile sevgisi, kötülüklerden koruma gibi örneklerle takip ettiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının reklamlarda en az korunabileceğini ifade ettikleri çocuk hakları katılım hakkı (f=5) kategorisinden, düşüncelerini özgürce ifade etme ve din-vidan özgürlüğü örnekleri ile açıklanmıştır.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma bulgusu olarak öğretmen adaylarının günlük üç saatlerini ekran karşısında geçirdikleri belirlenmiştir. Bu durum çağın dışında bir uygulama değildir. Dünya çapında yapılan bir araştırmada Y kuşağının %90'nının uyumaya gitmeden önce sosyal medya hesaplarını, maillerini akıllı telefonlarından kontrol ettiklerini ortaya koymuştur (Anonim 2019). İnternet, insanlar tarafından eğlenme, iş seyahat, arkadaş edinme gibi birçok amaçlı kullanılmakta, ayrıca internet aracılığıyla yapılan reklamların klasik reklamlardan farklı olması izleyicileri daha çok etkilemektedir. Hatta pek çok reklam arasından sıyrılarak tüketicinin dikkatini çekmek ve kalıcılığı sağlayabilmek amacıyla reklamlarda sıra dışı gösterimleri kullanarak, reklam verenler ve reklam ajansları etik dışı unsurları kullanabilmektedirler (Yaman 2009; Yılmazsoy ve Kahraman, 2017; Yeşil ve Fidan, 2017). Araştırma bulgusunu destekler nitelikte olan bu açıklamalar öğretmen adaylarının da ekran karşısında geçirdikleri süre zarfında reklamlarla karşılaştıklarının kanıtı olarak düşünülmektedir (Anonim 2019). Ayrıca reklamların içerikleri ve olumsuz etkileri olabileceği düşüncesiyle bilinçli kullanım konusunda eğitim gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları çocuk haklarını öncelikle kısmen ve onu takiben de biliyorum diyerek çocuk haklarına dair bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Leblebici ve Çeliköz (2017), Covell ve Howe (1995), Karaman Kepenekçi (2006) ve Değirmenci'nin (2011), araştırmalarında belirttiği gibi çocuk hakları sözleşmesini okumuş öğrenmiş olmanın okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceğinden bu önemli bir bulgudur. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarını kısmen bildiklerini belirtmeleri öğretmen adaylarının bu konuda yeterli özgüvene sahip olmadıkları şeklinde de yorumlanabilir. Kısmen bilmek de okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarını yetersiz bilmeleri anlamına gelmektedir. Oysa okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli bir şekilde, diyalog ve örneklerle, çocukların haklarını uygulama yeteneklerini arttıran, “yol göstericilik ve yönlendirme” rolleriyle, çocuklardan sorumlu temel kişi olmalarından dolayı, çocuk hakları uygulamalarına ne derece bildiği önemlidir (Koran 2012). Kısmen bilgiye sahip olmaları Koran (2012) ve Tozduman Yaralı ile Güngör Aydar'ın (2017) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerin katılım hakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Banko (2017) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek olduğunu, sınıf içindeki uygulamalarında çocuk haklarına uygunluklarına yönelik görüş ve davranışlarının istenilen düzeyde olmadığını, Hareket (2019) Temel Eğitim Bölümü öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki algılarının ve farkındalık durumlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Neslitürk ve Ersoy (2007) çalışmalarında çocuk haklarına ilişkin öğretmen adaylarının düzeye uygun etkinlikler

verilebileceğini düşünmelerine karşın etkinlik hazırlamayı zor olarak ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırma sonucunda çocuk haklarını bilmelerine karşın çocuk haklarını kısmen biliyoruz olarak ifade etmelerinin bir nedeni olarak da çocuk haklarına yönelik etkinlikler hazırlamayı zor olarak görmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Buradan çocuk hakları öğretiminin somutlaştırılması, yeterli bilgi ve becerilerle donatılma gerekliliği sonucu çıkarılabilir. Ancak bu şekilde uygulamanın içine girmeden öğretmen adaylarının çocuk hakları konusunda bir tutuma sahip olmaları sağlanarak tutumları mesleki deneyim ile daha da güçlenecektir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üçte biri çocuk hakları konusunda ders almış ya da seminerlere katılmıştır. Çocuk haklarına ilişkin öğretmen adaylarının ders alma ve sözleşmeyi okuma durumu, çocuk haklarına ilişkin düzenlenen çalışmalara katılmaları çocuk haklarına yönelik tutumlarını olumlu yönde etkiler (Covell ve Howe, 1995; Değirmenci, 2011; Karaman Kepenekçi, 2006) bulgularının aksine Yaşar Ekici (2014) ile Platin ve Ahmetoğlu (2020) çalışmalarında ise herhangi bir etki belirlenmemiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan bütün hükümlerin herkes tarafından öğrenilmesi öngörülmektedir. Bu durumda çoğunluğun ders ve seminer almaması öğretmen adaylarının daha sonra alacakları dersleri seçerken içerikleri ile ilgilenerek çocuk hakları ile ilgili derslere yönelirlerse öğretmen adaylarının farkındalıklarının olumlu yönde etkilenerek artacağı yargısına varılabilir.

Mevcut araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, öğretmen adaylarının üçte birinin bildikleri çocuk haklarına ilişkin yanıt vermemeleri ile birlikte en çok yaşam ve gelişim hakkını, sonra korunma hakkını ve en az da katılım hakkını bildiklerini belirtmeleridir. Öğretmen adaylarının reklamlarda korunabileceğini düşündüğü haklar da bu sonuçla paraleldir. Kozikoğlu (2017) okul öncesi öğretmenlerin çocuk hakları denilince daha çok yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları ve katılım haklarına vurgu yaptıklarını belirlemiştir. Kop ve Tuncel (2010), Kaya (2011), Özkan (2013) çalışmalarında bilinen haklar olarak yaşama ve gelişim haklarını vurgularken, Kardeş Banko, Eren ve Antakyalıoğlu (2017), Sop ve Topçu Bilir (2021) ise özellikle katılım hakkı konusuna öğretmen adaylarının istenilen düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını saptamışlardır. Olsson' ın (2020) öğretmen adayları için çocuk haklarıyla ilgili bilginin önemli olduğu kabul edilse de, müfredatın öğretmen adaylarının hangi bilgiye ihtiyaç duyduğu konusunda çok az rehberlik sağladığına ilişkin görüşüne paralel olarak öğretmen eğitim program içeriklerinde çocuk haklarının yer alma durumunun da etkili olduğunu düşündürmektedir. Görüldüğü gibi çalışma farklı araştırma bulguları ile desteklenmektedir. Çalışmada katılım hakkına öğretmen adaylarınca reklam içeriklerinde de yer verilmemesi teorikte bilinen hakkın uygulamaya aktarılmadığı ya da bilince yerleşmediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu ekranda izledikleri reklamların çocuk haklarını dikkate almadığını (%53.3) ve kısmen dikkate aldığını (%42.2) ifade etmişlerdir. Bu durum çocukların reklamları nasıl algıladıklarını anlamaya çalışmak için çocuk yararı ve hakları açısından reklamların incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Çünkü televizyon izleme süreleri çocukların algılarını etkilemekte, televizyon bir davranışı gösterdiğinde bu davranışı yapmaya yönelik olarak bireyi harekete geçirebilmektedir. Yine çocuğun inanç ve davranış gelişiminde, dünyada kadın ya da erkek olmanın ne anlama geldiğini anlamada televizyon önemli bir role sahiptir. Çocukların televizyondan gördükleri ve uyguladıkları en temel davranışlar toplumsal cinsiyete ve şiddete dair davranışlardır (Alabay ve Yağan Güder, 2018). Bu nedenle çocukların saatler boyunca izledikleri programların içeriği her ne olursa olsun bu süre zarfında mutlaka reklamları da izlemek durumunda kaldıkları düşünülürse izlenen reklamların çocuk hakları açısından uygun olup olmaması ve çocuğu etkileyeceği öğretmen adayları tarafından düşünülmektedir. Başka bir açıdan bakıldığında Boztepe (2018) reklamların toplumsal işlevler üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Toplumda var olan değerleri pekiştirme ve değiştirmenin, reklamların yeni işlevleri arasında olduğu düşünüldüğünde reklamlarda çocuk haklarının vurgulanması gereklidir. Toplumsal gelişim çerçevesinde çocuk haklarının gözetildiği reklamlara ihtiyaç vardır.

Araştırmada öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı bir başka konu ise internet ve televizyonda izledikleri reklamlarda çocuk haklarının gözetildiğini düşündükleri reklam kategorilerinin ne olduğudur. Katılımcıların en çok yanıt verdikleri kategori şirketler tarafından yayınlanan reklamlar olup; bu reklamlarda korunan çocuk haklarının yaşama, gelişim ve korunma hakları olduğunu belirtmişlerdir. Bunu internet reklamlarında Sivil Toplum Kuruluşları tarafından yayınlanan Dünya Çocuk Haklarına dair, beslenme ve kişisel bakıma dair reklamlar; yaşama ve korunma hakları ile takip etmekte, televizyondaki reklamlarda bunu kamu spotları çevre, eğitim ve sağlık içerikli reklamlar ile aynı hakları korumakta, internet reklamlarında en az yanıtın verildiği kategori kamu spotlarında da beslenme, eğitim ve sağlığa yer verildiği; bunların yaşama ve gelişim hakları ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Televizyon reklamlarında ise en az sayıda sivil toplum kuruluşlarına ait reklamların eğitim ve çocuk sağlığı içerikleri ile yaşama ve gelişim haklarını koruduğu görülmektedir. Kop ve Tuncel (2010) çalışmalarının sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarını genel olarak korunma ve beslenme hakları olarak gördüğü bulgusuna, benzer şekilde araştırmada da yaşam, gelişim ve korunma haklarının içeriklerde yer alması reklamların çocuk hakları konusundaki gerçek durumu betimlediği düşünülebilir. Yine internet ve televizyonda izlenen reklam içeriklerinin benzerliği öğretmen adaylarının izledikleri reklamlardaki çocuk haklarına ilişkin görüşlerinde tutarlı olduklarını düşündürmektedir.



Okul öncesi öğretmen adaylarının izledikleri reklam içeriklerinde sağlandığını düşündükleri bir diğer çocuk hakkı ise korunma hakkıdır. Bu durumun öğretmen adaylarının koruyucu bir tutumla çocuklara yaklaştıkları için belirttikleri düşünülebilir. Oktay ve Kumbaracıoğlu'nun (2011) öğretmen ve öğrencilerin yani öğretmen adaylarının çocuk haklarına bakışımı değerlendirdikleri çalışmalarında hakların önemi ve derecesine ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin cevaplarının benzer olduğunu ifade etmeleri ve koruyucu tutumla çocukların korunma haklarını vurgulamaları bulgusu ile desteklenebilir. Dumlu (2017) ve Uzun (2018) çocukların korunmasına dair medya bağlamında yapılanları; bir yandan yasalarla gerçekleştirilmeye çalışılırken diğer yandan da ortaya çıkan sorunlara etik kurallarıyla çözüm aranması olarak yorumlamaktadır. Türkiye'de çocuklara ilişkin çocukları korumaya yönelik genel ilkeler geliştirilse de bu ilkelerin yetersiz kaldığını ifade etmektedirler. Reklamlarda olağan durum ve olgular çarpıtılmakta, doğal olan şeylerin imaları kaydırılmakta ve gerçeklik yeniden inşa edilerek, çocuklara ürünün özendiriciliği yapılarak, ailelerin de o ürünü dolaylı olarak alması amaçlanabilmektedir. Reklama ve ürüne cazibe katılması için çocuklar, şirin, güzel ve bakımlı bireyler olarak konumlandırılmakta, yetişkinlere yardım ulaştırabilecek donanımda olan bireylermiş gibi gösterilmekte, çocuğun temsil ediliş şekli ve reklamlarda çocuk kullanımları, çocuğu istismar etmenin bir başka boyutunu gündeme getirmektedir. Bu yüzden reklamda çocuk temsili ve kullanımı sorunlarını ortadan kaldırmak adına günümüz koşulları ile uyumlu olan yeni kararlar alınmalıdır (Dumlu, 2017; Uzun, 2018). Mevcut düzenlemelerle ilgili olarak uygulamada karşılaşılan yetersizlik ve aksaklıkların saptanma ihtiyacı vardır. Belirsizlik içeren ya da boşlukta kalan alanlar, gereken ihtiyaçlara göre revize edilerek çocuklar reklamların olumsuz etkilerinden korunmalıdır (Ertunç, 2011). Bu noktada okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının bilinçli olmaları ve farkındalık sahibi olmaları sorumluluklarını yerine getirmeleri ile güncel olarak denetimin toplum tarafından yapılmasını sağlayacaktır.

Mevcut araştırmada öğretmen adayları tarafından reklam içeriklerinde tahmin edilen çocuk hakları arasında katılım hakkının yer almadığı dikkat çekmektedir. Ancak günümüzde çocukların kendileri ile ilgili karar verme sürecinde daha aktif olmaları doğrultusunda bir yönelimin geliştiği fakat gelenekçi yaklaşımın devam etmekte olduğu ve bunun sonucu olarak çocukların görüşlerinin yeteri kadar dikkate alınmadığı söylenebilir (Akyol, 2011). Correia ve arkadaşları (2020) erken çocukluk eğitimi ortamlarında çocukların katılımı hakkında öğretmenlerin fikirleri araştırdığı çalışmada hem çocukların hem de yetişkinlerin başlattığı faaliyetlerin çocuk katılımını desteklemek için iyi bir uygulama olduğu belirtilirken, özellikle yaşlı ve kurumsal öğretmenlerin çocuk katılımının uygulanmasında bağlamsal kısıtlamaları olduğu vurgulanmıştır. Koran ve Avcı (2017) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf etkinliklerine katılma haklarına ilişkin davranışlarını analiz ettikleri çalışmalarında bazı öğretmenlerin çocuk merkezli ve demokratik davranışları sergiledikleri

çocukların istek ve görüşlerini dikkate alıp buna göre karar verirken; bazı öğretmenlerin katılım gereksinimleri açısından olumsuz davranışlar sergilediklerini saptamıştır. Çocukların katılım hakkı denince kapsamı iyi bilinmemektedir. Örneğin çocuk haklarına duyarlı medya dendiğinde daha çok çocukların medyadan ve medyada korunması anlaşılakta, ancak çocukların kendilerini ifade etme, düşüncelerini açıklama ve medyadan gereksinimleri olan bilgiyi edinme hakları üzerinde çok durulmamaktadır. Bu nedenle çocukların ifade ve bilgi edinme haklarını bir sorumluluk olarak tanımlayan yeni ilkelere de etik olarak dikkate alınması, medyanın çocuklara ilişkin sorumlulukları açısından anımsatıcı ve yol gösterici rolü olduğu unutulmamalıdır (Uzun, 2018). Bu durumda çocuk haklarının gözetildiği düşünülen reklam içeriklerinde ve düşünülen çocuk hakları kategorilerinde katılım hakkının yer almamasını medyanın sorumluluğunu yerine getirmediği şeklinde yorumlanabilir. Yine çocuk haklarının gözetildiğini düşündükleri reklam içeriklerinden beslenme içeriğinde yer verildiği bulgusu Akay, Atalay Oral, Akpınar ve Gül (2016)'ün çalışma sonuçlarının ışığında çocuk haklarının tanınması, öğrenilmesi açısından yapılacak reklamlarda beslenme araçlarına yer verilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Reklamlarda olumlu yönde aile-toplumsal cinsiyet, çevre-doğa ve bilim-teknoloji ile ilgili pozitif bir tablo oluşturulabilmekte ya da izleyiciler tüketiciler olarak inşa edilmekte ve ürünlerden alınan zevke vurgu yapılmakta, tüketim kültürü normalleştirilip doğallaştırılabilmektedir (Boztepenin 2018). Dolayısıyla reklamların tüketim toplumu vurgusu yapması araştırma bulgularında yer alan sürdürülebilirlik içeriğiyle ilgili çocuk haklarının gözetilmediği bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca reklamlarda reklamların çocuk mahremiyetini zedelenmesi, sosyal anlamda çocuğun toplum içinde kendini görmesinde ve ilişkilerini geliştirmesinde yanlış algılamalar ve yönlendirmelerin olması çocuğun yaşamını olumsuz etkileyecektir (Önder Memiş, 2019). Kültürel anlamda, çocuğa bakış, çocuk kavramına yaklaşım değişikliğine olan ihtiyaç reklamlarda çocuk hakları konusuna önem verilmesi bir gereksinimdir.

Araştırmanın bir başka alt amacına yönelik olarak öğretmen adaylarının çocuk haklarının gözetilmediğini düşündükleri internet ve televizyon reklamları farklı kategorilerde incelenmiştir. İnternet ve televizyonda izlenen reklamlardan öğretmen adaylarının çocuk haklarının gözetilmediğini düşündüğü reklamların sınıflandırmasında dijital oyun ve oyuncakların yer alması Alabay ve Yağan Güder'in (2014) çalışma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Alabay ve Yağan Güder (2014), oyuncak reklamlarının genel olarak renk, sunuluş biçimi, oyuncuğun işlevi, oyuncakta yer alan karakterler, reklamda yer alan müzik, reklamı seslendiren kişinin cinsiyeti ve oyuncuğu tanımlayan reklam metni gibi alt başlıklarda toplumsal cinsiyet rollerini yeniden ürettiği ve belirgin olarak kalıp yargısal bir bakış açısı ile geleneksel rolleri sunduğuna ayrıca; oyuncak reklamlarında,

kız çocuklarının ve erkek çocuklarının oyuncaklarının cinsiyetlerine göre ayrılması gerektiği alt mesajlarının da güçlü bir şekilde vurgulandığına değinmişlerdir. Ezmeci ve arkadaşları (2017) da çalışmalarında reklamlarda sıklıkla cinsiyete yönelik ayrımcılık unsurlarının bulunduğunu belirlemişlerdir. Tatlow-Golden ve Garde (2020) ise sağlıksız gıda pazarlamasının zararlı olduğunu ve sağlıksız diyetlere, çocukluk çağı aşırı kilolarına, obeziteye ve kilo alımıyla ilgili hastalıklara katkıda bulunduğunu kesin olarak göstermektedir. Böylesi içeriklerin sadece çocukların sağlık ve gıda haklarını değil; aynı zamanda mahremiyet ve sömürüden uzak, özgür olma haklarını da ihlal ettiği vurgulanmıştır.

Reklamlarla çocuklara aktarılan mesajlar, davranış kalıpları, roller ve değerler arasında; kültürel değerler, tüketim kalıpları, cinsiyet rolleri, alternatif yaşam biçimleri, aile içi ilişkiler ve rol dağılımları yer almaktadır. Bu nedenle reklam etiğine sahip kişiler sorumluluklarını özenle yerine getirmelidir. Ancak reklamı hazırlayanlar bu etik sorumluluklarını her zaman hatırlayamamakta ve bazen bu çerçevenin dışına taşmaktadırlar. Bu gibi durumlarda devreye yasal düzenlemeler girmekte ve çocuğun reklamlar ve reklamlarda verilen mesajlar karşısında korunması görevini üstlenmektedir. Türkiye’de reklamlar konusunda düzenleyiciler; Sanayi ve Ticaret Bakanlığı Reklam Kurulu, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Reklam Öz-Denetim Kurulu’dur. Bunların tamamının farklı görevleri, yetkileri ve işlevleri vardır (Elden ve Ulukök, 2006). Öğretmen adaylarının yasal sorumlu kurul ve kurumların sorumluluklarını görev ve işleyişlerini bilmeleri ve gerekli durumlarda bildirimde bulunmaları gereklidir.

Öğretmen adaylarının mevcut araştırmada reklamlarda gözetilmediğini belirttikleri diğer haklar ise; gelişime uygun olmayan performans kategorisinde yer alan reklamlarla gelişim hakkı, kişisel bakım reklamları kategorisindeki reklamlarla gelişim ve korunma hakkı, beslenme kategorisinde fast food yiyecekler, kola, çikolata, dondurma içerikli reklamlarla yaşama hakkı olarak ifade etmişlerdir. Bu kategorilerden biri olarak yaşama hakkı dahilinde ele alınan beslenme kategorisine ilişkin yapılan bir araştırmada ebeveynleri daha az fast food tüketen çocuklar arasında fast food TV reklamlarına yüksek düzeyde maruz kalmanın, fast food’ u daha sık tüketen bir ebeveyne sahip olmak kadar etkili olduğu belirlenmiştir (Emond 2019). Yani çocuğun düşünceleri üzerinde izlediği reklamın birlikte yaşadığı anne ve babasından daha etkili olabildiği söylenebilir.

Televizyon reklamlarının besin seçimi üzerine etkisini inceleyen Günlü ve Derin (2012) çalışma sonucunda 9-14 yaş grubu çocukların çoğunlukla reklamlarını beğendikleri ve yiyecek reklamlarından; çikolata, çips, kek ve şekeri, içecek reklamlarından da; kolalı içeceklerin reklamlarının beğendiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin büyük kısmının çok satın aldıkları yiyecek

türlerinin ilk sıralarda çikolata, cips, kek ve şeker ile fastfood; içecek türlerinin ise kolalı içecekler ve hazır meyve suları olduğu saptanmıştır. Yapılan seçimler sağlıklı olmamakla birlikte çocukları reklam aracılığıyla sağlıklı yaşam hakkı ellerinden alındığı düşünüldüğünden araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. En çok televizyon izlenme oranlarına sahip prime time 20.00-22.59 saat diliminde en yüksek reytingli programlar belirlenerek bu programlar arasında yayınlanan reklam kuşakları içerisinde çocuk ögesini herhangi bir şekilde barındıran reklamlar olduğu saptanmıştır (Ezmeci vd., 2017). Bu durum araştırma bulgusu olarak korunma hakkının gözetilmediği görüşünü çocuk hakları açısından desteklemektedir

Niteliği gereği reklam tanıttığı ürün ya da hizmetle ilgili bir takım abartılı ifade ve görüntüler kullanarak ortalama tüketici için bir sorun teşkil etmezken, reklamı izleyen çocuklar açısından bazı olumsuz etkilene ihtimallerini doğurabilmektedir. Reklamlar, çocuk ve gençlere zihinsel, fiziksel veya ahlaki açılardan zarar verebilecek, sağlık ve güvenlikleri bakımından tehdit niteliğindeki etkilere neden olabilecek ya da teşvik edebilecek ifade, yorum, sunumlara yer vermemelidir (Ertunç 2011). Bu noktada reklamı hazırlayanlara diğer kişilere oranla daha fazla görev düşmektedir (Elden ve Ulukök, 2006). Ertunç (2011) çalışmasında çok bilinen bir içecek ile ilgili televizyon reklamlarında ulusal düzeyde idari para cezası ve reklam yayını durdurma cezası verildiğini belirtmiştir. Bu durum şirketlere verilen cezaların caydırıcı özellikte olduğunu ve şirketlerin daha olumlu ve çocuk haklarını koruyucu reklamlar yaptıkları sonucuna varılabilir. Demirci (2016) Süttaş, Muratbey, Sek ve Yörükoğlu markalarının işçilerin belli temel haklarının reklamlarda nasıl sunulduğunu incelediği çalışmada reklamlarda işçilerin haklarının görünmez kılındığını ortaya koymuştur. Direk çocuklara yönelik olmayan bu sonuçlar çalışılan reklamların içecek ile ilgili reklamlar olduğu düşünülürse öğretmen adaylarının beslenme kategorisinde çocuk haklarına uygun reklamların olmadığı görüşünde olduklarını desteklediği söylenebilir.

Mevcut çalışmada öğretmen adaylarının en sevdikleri reklamlar ve bunların çocuk haklarını dikkate alması durumu sorulmuş olup; en sevilen reklamların çokluk sırasına göre yiyecek içecek, kutlama/hediyeler, spor, çevre, kamu spotu, sivil toplum kuruluşları kategorilerinde oldukları belirlenmiştir. Bu reklamları değerlendirmeleri istenildiğinde öğretmen adayları en çok sevilen reklamların çocuk haklarını tamamen ve kısmen dikkate aldığı görülmektedir. Bu durum, öğretmen adayının reklam vasıtası ile çocuklarda ve ailelerde oluşturulacak bilinç üzerinde etkisi olacağını göstermektedir. Yani ebeveyn ve çocukları bilinçlendirme ve uygun olmayan bildirimleri yapmaları konusunda öğretmen adaylarının cesur davranacağını düşündürmektedir.

Öte yandan reklamı yapılan ürün ya da hizmetin yetişkinlere yönelik olması, reklamcılarının çocuklara yönelik yasal düzenlemelerle belirlenmiş yükümlülüklerini yerine getirmesi gerekliliğini ortadan kaldırmamaktadır. Çocuklar reklamların hem öznesi hem de nesnesi olarak ürün ya da hizmetlerin satın alınması veya aldırılması noktasında ebeveynlerine ya da aile büyüklerine ihtiyaç duyacağından, reklam mesajlarının çocuklar ve yetişkinler nezdinde kabul görmesi esastır. Reklam mesajlarında iknaya dayandırılan reklam kurguları tercih edilmektedir. Öğretmen adaylarının da en sevdikleri reklamların yiyecek içecek kategorisinde olması yetişkin olarak onların da reklamın cazibesine kapıldıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında da bundan etkilendiği düşünülürse öğrencilerin onları model alacağı düşüncesiyle bu bulgu geleceğe yönelik endişe verici olarak algılanabilir. Buna ilaveten, çocuklara yönelik reklam pazar payının önemli bir bölümünü düşük nitelikli besin ya da gıda grubu reklamları oluşturmaktadır. Ancak belirtilen türdeki ürün reklamlarının yaygınlaşması, çocukların sağlıksız beslenmelerine bağlı gelişebilecek obezite problemi ile toplumları karşı karşıya bırakmaktadır. Bu nedenle, pek çok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede bu problemle ilgili olarak bu türden ürün reklamlarına ilişkin çeşitli kısıtlamalar ve yasal düzenlemeler getirilmektedir. Ülkemiz için ise bu durumun zaman içinde olumlu yönde gelişen bir seyir gösterdiğini söylemek mümkündür (Ertunç, 2011). Ancak bu gelişmenin istenir düzeyde olmadığı söylenebilir.

Çocukların medyada özellikle reklamlarda temsil edilmiş şekilleri, toplumdaki yetişkinlerin çocukları nereye, nasıl ve hangi amaçla konumlandıklarını izlerini taşımaktadır. Öğretmen adayları olarak bu yüzden özellikle en çok sevdikleri reklamların kendileri çocuklara önem verdikleri için çocuklara yönelik içerikte olduğunu düşünmelerine neden olmuş olabilir. Bu nedenle reklamlarda örtük imalar ile kodlanan mesajları anlamak açısından ilk başta bireysel olarak, eleştirel bakış açısını kazanmamız gerekmektedir. Dumlu (2017) söylemlere karşı eleştirel bir bakış açısı kazanmamış bireylerin, olanı olduğu gibi kabul etme, sorgulamama ve kanıksama gibi yanlış bilinç öğeleri ile donatıldığı için, yönlendirilmesi de çok daha kolay bir hale gelebildiğinin altını çizmiştir. Reklamlarda çocuklar aracılığı ile ailelere verilen mesajların çoğu ebeveynlik duygusuna yönelik olup, çocuğu koruma, mutlu etme isteği, sağlıklı ve doğru beslenmesini sağlama, yaratıcılık ve hayal gücünü destekleme, eğitim/ başarı/ gelecek, çocuğu ile nitelikli vakit geçirme, iyi bir birey olmasını istemedir (Ezmeçi vd. 2017). Bu durum öğretmen adaylarının da geleceğin ebeveynleri ve yetişkin bireyleri olarak kendilerini tanıyarak en sevdikleri reklamların içeriğinin onları etkilediği söylenebilir.

Araştırmada incelenen son alt amaca göre öğretmen adaylarının reklamlarla çocuk haklarının korunmasının mümkün olup olmadığına ilişkin görüşleri alınmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının yarı yarıya farklı görüşlerde olduğu ancak çok az farkla reklamlarla hakların korunabileceğini

(%53'ünün) düşündükleri saptanmıştır. Hangi hakkın reklamlar aracılığı ile korunabileceğine ilişkin olarak ise çoğunlukla gelişim hakkı, yaşama hakkı ve korunma hakkının korunabileceği en az ise katılım hakkının korunabileceği ifade edilmiştir. Konuya çocukların gözünden bakan bir çalışma yürüten Meral (2011) 2-6 yaş arası kapsayan çocukların, televizyon vasıtasıyla edindikleri duyuları 3 yaşına kadar düşünce süzgecinden geçirmeksizin, taklit ettiklerini, çocuğun adeta televizyonun dünyasına girdiğini ve kendini reklamlardaki karakterlerle ya da yaşama özdeşleştirdiğini belirtmiştir. Bu durum mevcut araştırma sonucuyla birlikte ele alındığında; reklamlarda çocuklara sunulacak olumlu içeriklerle çocukların özdeşim kurması sağlanarak reklamlar aracılığı ile çocuk haklarından gelişim, yaşama ve korunma haklarının korunabileceği söylenebilir. Ancak bu noktada televizyon ve internet kullanımı konusunda çocuğa özenetim ve otokontrol aşılamanın, medya etiği, medya okuryazarlığı ve çocuk hakları eğitiminin önemli ve gündem konusu olduğu ortaya çıkmaktadır.

Çocuk hakları bağlamında reklamlar göz önünde bulundurulduğunda, reklam iletilerinden sorumlu tüm muhattaplar birlikte çözüm üretmelidir. Öğretmen adayları da içinde buldukları öğrencilik dönemi ve ileride öğretmen olduklarında bu muhataplardan önemli kişilerdir. Teknoloji çağı olan bu dönemde öğretmenlerin çocuk hakları konusunda farkındalık sahibi olması çocuk hakları ihlallerinin bildirilmesi ve gerekli önlemlerin alınması ile çocuk haklarının uygun reklam içerikleri ile geliştirilebileceği düşünülmektedir. Ailelerin de bu konuda bilgilendirilmesi sağlanarak çocuk hakları ihlalleri azalarak, takibi sürekli devam edecektir.

Çocuğun yüksek yararının gözetilmesi, kendi görüşünü ifade etme özgürlüğünün yanı sıra genel düşünce- vicdan özgürlüğü, özel yaşamın korunması, bilgiye erişim, eğitim hakkı gibi yaşamsal insan hakları ve özgürlüklerinin teminat altında tutulması medyada gereklidir. Bireylerin gerekse toplumun bir bütün olarak, medya eleştirisi, medya okuryazarlığı üzerine bilinç- farkındalık geliştirilmesi gerekse duyarlı sivil toplum kuruluşlarının demokratik kitle örgütleriyle bütünleştirilip, toplumsal duyarlılık kanallarının uyanık tutulması sağlanarak çocuk hakları noktasında, medyada kalıcı bir düzelme gerçekleşebilir (Dural ve Dural, 2015). Öğretmen adaylarının medyanın bu konudaki rolü konusunda gelişim, yaşam ve korunma haklarının reklamlar yoluyla korunabileceğini düşünceleri katılım hakkını uygulamadan çok daha uzak görmelerinden kaynaklanabilir.

Sonuç olarak araştırmada ele alınan amaç doğrultusunda yapılan incelemelere dair; okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin bilgiye sahip oldukları, çocuk haklarının korunduğunu düşündükleri reklamların daha çok şirketler ya da sivil toplum kuruluşları tarafından üretilen içerikler olduğu ve burada da en çok yaşama, gelişim ve korunma haklarının yer aldığını

düşünmektedirler. Bununla birlikte genel anlamda reklamlarda korunmadığını düşündükleri çocuk hakları da sırasıyla yaşama, gelişim, korunma ve katılım haklarıdır. Öğretmen adaylarından en sevdikleri reklamı düşünmeleri ve bu reklamda çocuk hakkının korunup korunmadığını değerlendirmelerine göre ise yine sevdikleri reklamların yaşama, gelişim ve korunma haklarını koruduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Son olarak reklamlarla çocuk haklarının korunmasının imkanı olup olmadığı sorulduğunda ise mümkün olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında çocuk hakları bağlamında mevcut araştırmada şirketlerin reklamlar aracılığı ile sorumluluğunu yerine getirdiği düşünülmele beraber yürürlükte olan mevzuat ile gerekli önlemler alınsa bile denetleme sürecinde sorumluların sadece kurumlar değil, okul öncesi öğretmenler, öğretmen adayları, ebeveynler ve tüm toplum olduğu unutulmamalıdır.

Çocuklar bir davranışın doğru ya da yanlış olduğu konusunda öncelikle ailelerine daha sonra da öğretmenlerine inanmaktadırlar. Bu nedenle geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarının özellikle reklamların genel yapıları üzerine bilgi sahibi olmaları gereklidir. Bu çerçevede Trakya Üniversitesi öğretmen adayları üzerinde yapılan bu araştırma gibi farklı üniversitelerin okul öncesi ve diğer öğretmenlik branşlarında benzer çalışmalar yapılarak farkındalıklarının artırılması önerilebilir. Buna ek olarak öğretmen adaylarının bilgi birikimini desteklemek üzere yeni medya, medya okuryazarlığı ve medya etiği konusunda fakültelerinin müfredatlarına Çocuk Hakları ve Gazetecilik Uygulamaları gibi derslerin eklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece çocuk hakları konusunda çok daha bilinçli okul öncesi eğitimcileri yetiştirerek çocuk hakları koruyucusu ve geliştiricisi olacak, ebeveynlere de bu konuda rehber olacaktır.

Reklamın bilgilendirme ve sosyalleşme işlevi göz önüne alındığında çocuk hakları bağlamında reklamlar ile çocuklara ulaşmayı sağlayacak reklamların yapılması önerilebilir. Bunun yanı sıra çocuk haklarının medya aracılığı ile korunabilmesi ve bilgilendirilmesi konusunda diğer bir taraf olarak medya profesyonellerinin çocuk hakları ve etik konusundaki görüşleri incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Akay, A. Ş., Atalay Oral, M., Akpınar, M.G., Gül, M. (2016). Reklamların marka bilinirliği açısından değerlendirilmesi: Meyve suyu ürünleri örneği. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 8(15),199-210.
- Akman, B. ve Ertürk, H.G. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin bilgi düzeylerinin ve okul öncesi dönemde çocuk haklarının öğretilmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayın No: 90, S.1, 269-284.

- Akyol, S.(2011). *Çocuk Hakları'na dair sözleşme çerçevesinde çocuğun görüşlerine saygı ilkesi (varlığının sahibi olan çocuk)*. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 90, S.1, 183-188.
- Akyol, T. 2020. Anne Babaların Çocukların Katılım Hakkına Yönelik Görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11; 331-346.
- Alabay, E. ve Yağan-Güder, S. (2018). Oyuncak reklamlarının mesajı: bana cinsiyetini söyle, sana oyuncuğünü söyleyeyim. Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, I. Dil, Kültür ve Edebiyat Çalıştayı. 11 Eylül 2019 tarihinde [https://www.academia.edu/18991683/oyuncak\\_reklamlarının\\_mesajı\\_bana\\_c4%b0ns4%b0yet4%b0n4%b0\\_s3%96yle\\_sana\\_oyunca4%9eını\\_s3%96yey4%b0m\\_adresinden\\_erişildi](https://www.academia.edu/18991683/oyuncak_reklamlarının_mesajı_bana_c4%b0ns4%b0yet4%b0n4%b0_s3%96yle_sana_oyunca4%9eını_s3%96yey4%b0m_adresinden_erişildi).
- Anonim (2019). Generation Y & Technology. 26 Haziran 2019 tarihinde <http://www.generationy.com/about-generation-y-in-the-workforce/generation-y-and-technology/> adresinden erişildi.
- Aydınlık, A. (2017). Çocuk Haklarının Gelişiminde Okul Öncesi Eğitimin Yeri Ve Önemi: “Ankara Örneği”. *Başkent University Journal Of Education*, 6(2); 1-98.
- Banko, Ç. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutum, davranış ve görüşlerinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Bilir Seyhan, G. ve Arslan Cansever, B. (2017). Öğretmen Adaylarının “Çocuk Hakları”na İlişkin Algılarının Materyal Tasarımları Ve Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, ISSN:1302-8944, 41; 98-119.
- Boztepe, V. (2018). Televizyon reklamlarının toplumsal işlevleri üzerine göstergebilimsel bir çözümleme: Toyota Hibrit örneği. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 26(1), 26-47.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). Nitel ve karma araştırma yöntemleri. Çev. M. Sever. Çev Ed. A. Aypay. *Araştırma yöntemleri desen ve analiz içinde s.400-433*. Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. (2017). Temel ve gelişmiş karma yöntem desenleri. Çev. İ. H. Acar. Çev. Ed. M. Sözbilir. *Karma yöntem araştırmalarına giriş içinde s.35-52*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2015). Karma yöntem desen seçimi. Çev. A. Delice. Çev Ed. Y. Dede ve S. B. Demir. *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi içinde s.61- 116*. Ankara: Anı.
- Correia,N., Carvalho,H., Durães,J. and Aguiar, C. (2020). Teachers’ ideas about children’s participation within Portuguese early childhood education settings. *Children and Youth Services Review*, 111; 104845. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104845>
- Covell, K., Howe, R. B. (1999). The impact of children’s rights education: A Canadian study. *The International Journal of Children’s Rights*, 7: 171-183.



- Cudjoe, E., Abdullah, A. and Manful, E. (2021). Parents' Perceptions on the Outcomes of Children's Participation in Child Protection Meetings in Ghana. *Journal of Child and Family Studies* (2021) 30:1071–1081 <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01918-2>
- Değirmenci, T. (2011). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. XX. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Burdur, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 09 Eylül 2019 tarihinde [https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri\\_detay.aspx?id=125279](https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=125279) adresinden erişildi.
- Demirci K. (2016). Reklamlarda emeğin görünmez kılınması: Süt ürünleri reklamları üzerinden bir analiz. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 164-185.
- Dumlu A. (2017). Reklamalarda çocuğun kullanımına yönelik eleştirel söylem analizi: Omo, Ülker, Johnson's Baby ve Turkcell reklamları örnekleme. *Innovation and Global Issues in Social Sciences Congress Book*, Patara: Congress Publications, 593-608.
- Dural, A.B. ve Dural, Ş. 2015. Reklam iletileri çerçevesinde çocuk güvenliği çocuk hakları ve medya etiği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 14(53), 186-197.
- Elden, M. ve Ulukök, Ö. (2006). Çocuklara yönelik reklamlarda denetim ve etik. *Küresel İletişim Dergisi*, 2: 1-21.
- Emond, J.A., Longacre, M.R., Drake, K. M., Titus, L.J., Hendricks, K., MacKenzie, T., Harris, J.L., J Carroll, J.E., Cleveland, L.P., Gaynor, K. and Dalton, M.A. 2019). *Appetite*, Volume 140; 134-141.
- Ergün, B. ve İpek, M.(2020). Erken Çocukluk Döneminde Temel Hak ve Özgürlüklerin Gerçekleştirilmesinde Ebeveyn Tutumlarının İncelenmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 2; 159-180.
- Ertunç, F. 2011. Çocuk dünyasında reklamın rolü: Televizyon reklamlarında çocuklara yönelik düzenlemeler. *Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Uzmanlık Tezi*, Ankara.
- Ezmeçi, F., Çoban Söylemez, E. T., Esra Akgül, E. ve Akman, B. (2017). Çocukların yer aldığı reklamların çocuklara ve yetişkinlere verilen mesajlar, roller ve cinsiyete yönelik ayrımcılık unsurları açısından incelenmesi. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 247-247.
- Faiz, M.ve Kamer, S.T. (2017).Preservice Teachers' Opinions Concerning Children's Rights. *Journal of Education and Learning*, 6(3);118-128.
- Gunathilaka, P. (2018). Awareness of Preschool Teachers in Sri Lanka on Child Rights. *Proceedings-The International Research Conference In Humanities And Social Sciences*, University of Peradeniya, 139, Sri Lanka.
- Günlü, Z. ve Derin, D.Ö. (2012).Televizyon reklamlarının okul çağı çocuklarının besin seçimi üzerine etkilerinin bir incelemesi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*.7(3), 62-77.
- Hareket, E. (2019). Temel Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Bilişsel Algıları. *Başkent University Journal Of Education*, 6(2); 167-180.
- Kapferer, J.N. (1991). Çocuk ve Reklam. Ş. Önder(Çev), İstanbul: Afa Yayınları.

- Karaman Kepenekçi, Y.(2006). A Study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*, 14: 307-319.
- Kardeş, S., Banko, Ç., Eren, S. ve Antakyalıoğlu, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(54), 469-481.
- Kaya, Ö. S. (2011) . *Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kent Kükürtçü, S. (2011). *5-6 yaş çocukların aile ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocuk hakları ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kent Kükürtçü, S. (2019). *Çocuk hakları ve demokrasi eğitiminin çocukların demokratik davranışlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kesayak. Y. ve Karatekin; K.(2020). Ebeveynlerin Ailede Çocuk Haklarını Uygulama Düzeylerinin İncelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi TÜBAD*, 5(2);211-234.
- Kop, Y. ve Tuncel, G. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarını algılaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, Journal of Theory and Practice in Education*, 6(1),106-124.
- Kor, K. (2013). *Okulöncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusunda görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Koran, N. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusundaki uygulamalarının öğretmen adayı gözlemlerine göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Girne Amerikan Üniversitesi, Girne. 10 Eylül 2019 tarihinde <https://www.academia.edu/> adresinden erişildi.
- Koran, N ve Avcı, N.2017). Perceptions of Preservice Pre-school Teachers Regarding Children's Right to Participate in Classroom Activities *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(3);1035-159.
- Kozikoğlu, İ. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Hakları ve Çocuk Katılım Hakkına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2); 380-405.
- Lawal, T.O. and Ajayi, H. O.(2020). Parents - children awareness and knowledge of the Child Rights Act and its effect on the children in Nigeria, *Technical University Of Varna Annual Journal*, 4(1);1-11, <https://doi.org/10.29114/ajtuv.vol4.iss1.127>.
- Leblebici, H. ve Çeliköz, N. (2017). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 307-318.
- Meral, Pınar Seden (2011). *Reklam ve Çocuk, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı*, İstanbul : Çocuk Vakfı Yayını.
- Miles, M, B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. 2nd edition. CA: Thousand Oaks, Sage.
- Neslitürk, S. ve Ersoy, A. F. (2007). Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, Journal of Theory and Practice in Education*, 3(2), 245-257.

- Oktay, A. ve Kumbaracıoğlu, N. (2011). *Öğretmenlerin ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışının değerlendirilmesi*. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayın No: 90, S.1, 365-379.
- Olsson, Å. (2020). Children's Rights in Swedish Teacher Education (İsveç Öğretmen Eğitiminde Çocuk Hakları). *Human Rights Education Review* (İnsan Hakları Eğitimine Genel Bakış), 3(2); 49-67.
- Önder, A. ve Balaban-Dağal, A. (2007). Televizyon ve okul öncesi dönem çocuğu. İçinde A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* içinde (s. 247-264). İstanbul: Morpa.
- Önder Memiş, H.B. (2019). Televizyon reklamlarında çocuk mahremiyetinin ihlali. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(1), 456-481.
- Özdemir Uluç, F.(2008). *İlköğretim programlarında çocuk hakları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özen, O. (1995). *Televizyon Reklamlarında Çocuk Kullanımının Yasal ve Ahlaki Yönleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özkan, K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Öztürk, A . (2019). Development of Children's Rights Education Curriculum for Preservice Preschool Teachers . *Journal of Theoretical Educational Science* , 12 (4) , 1257-1283 . DOI: 10.30831/akukeg.471086.
- Pilatin, G. Ve Ahmetoğlu, E.2020). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3);117-136.
- Sadıkoglu, İ. Ve Topsakal C. (2017). Okul öncesi eğitimde çocuk hakları eğitimi çalışmalarına genel bir bakış. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6: 219-244.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. 26. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Solmaz, B. Ve Yılmaz, R.A. (2012).Medya Okuryazarlığı araştırması ve Selçuk Üniversitesinde bir Uygulama. *Selçuk İletişim Dergisi*, 7(3);55-61.
- Sop, A ve Topçu Bilir, Z. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Çocuk Katılım Hakkı Farkındalıklarının İncelenmesi. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırması Dergisi*, 1(1); 26-45.
- Tatlow-Golden, M. and Garde, A. 2020). Digital food marketing to children: Exploitation, surveillance and rights violations. *Global Food Security*, 27;1-8.
- Tokgöz, O. (1982). Televizyon reklamlarının anne-çocuk ikilisine etkileri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları*, No: 501.
- Tozduman Yaralı, K. ve Güngör Aytar, A. (2017). Okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkının çocukların ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 29-47.

- Uysal Bayrak, H., Gök, H.N., Yörük, E. ve Kaya, E. (2020). Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Gözünden Çocuk Hakları, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4 ( 2); 63-73.
- Uzun R. (2018). Çocukların Medyadan ve Medyada Korunması: Çocuklara Yönelik Etik Davranış Kurallarının İncelenmesi. *Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi Etkileşim*, (1), 43-30.
- Verdoodt, V. (2019). The Role of Children's Rights in Regulating Digital Advertising. *The International Journal of Children's Rights*, 27(3); 455–481. <https://doi.org/10.1163/15718182-02703002>
- Washington, F. (2010). 5-6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaman, F. (2009). Reklamcılık sektöründe reklam etiği algılamasının değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yaşar Ekici, F. (2014). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 66-77.
- Yeşil, Y. ve Fidan, F. (2017). Türkiye’de y kuşağının e-iletişim kullanımı: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences, Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 100-109.
- Yıldız, A. 2017. Okul Öncesi Dönem Çocuk Kitaplarında Çocuk Hakları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (13); 88-99.
- Yılmazsoy, B. ve Kahraman, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi: facebook örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6 (1), 9-20.

# Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması\*

## Validity and reliability study of the Preschool Emotion Regulation Scale

Hilal Yılmaz<sup>1</sup>, Rengin Zembat<sup>2</sup>

### Makale Geçmişi

Geliş : 5 Aralık 2020

Düzeltilme : 21 Haziran 2021

Kabul : 25 Ağustos 2021

### Makale Türü

Araştırma Makalesi

### Article History

Received : 5 December 2020

Revised : 21 July 2021

Accepted : 25 August 2021

### Article Type

Research Article

**Öz:** Okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 48-72 aylık 294 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ve geliştirilen ölçme aracının ölçüt geçerliğini test etmek amacıyla “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Kapsam Geçerlik İndeksinin 0.67 ve madde-toplam korelasyon değerlerinin uygun olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin ölçüt geçerliğini sağladığı saptanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha değerinin .93 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin tüm maddeleri için alt ve üst gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ve madde ayırt ediciliğini sağladığı belirlenmiştir. Ölçeğin test-tekrar test puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ve puanlayıcılar arasındaki uyum gücünü sağladığı tespit edilmiştir. Geliştirilen Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği, Duygu düzenleme, 48-72 aylık çocuklar

**Abstract:** This study, which aims to develop a measurement tool to assess the emotion regulation skills of preschool children, was designed using a descriptive survey model. The study group comprised 294 children aged 48-72 months. It was determined that the Content Validity Index of the Preschool Emotion Regulation Scale developed was 0.67, the item-total correlation values were appropriate, and that the scale provides the criteria required to prove validity. The total Cronbach Alpha value was found to be 0.93. There was a significant difference between the lower and upper groups for all items of the scale, which provided item discrimination. It was determined that there is a high-level, positive, and significant relationship between test-retest scores of the scale, which provides the strength of agreement between raters. Accordingly, the Preschool Emotion Regulation Scale is a valid and reliable measurement tool.

**Keywords:** Preschool Emotion Regulation Scale, Emotion regulation, Children aged 48-72 months

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202152327

Başlıca Yazar: Hilal Yılmaz

\*Bu makale, Hilal YILMAZ'ın Prof. Dr. Rengin ZEMBAT danışmanlığındaki doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir ve 10-13 Eylül 2020 tarihleri arasında sanal ortamda gerçekleştirilen VII<sup>th</sup> International Eurasian Educational Research Congress'te “sözlü bildiri” olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, yilmazhilal@artvin.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4594-3155>

<sup>2</sup> Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, renginzembat@maltepe.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2377-8910>

## SUMMARY

### Introduction

Emotions can be defined as an organism's responses to stimuli in the most general sense (Garber & Dodge, 1991). Emotions generally help the individual to know his/her environment, make decisions, adjust his/her behavioral responses, and thus increase social interaction (Gross, 2014). Emotion is a phenomenon that signals the individual that something important may be at stake in the face of an internal and external event experienced by the individual. As these events are taken and evaluated in specific ways, emotion triggers a coordinated set of response tendencies that include experiential, behavioral, central, and environmental physiological systems (Sroufe, 1997). When these emotional responses occur, they can be regulated in various ways to shape the individual's observable responses (Gross, Richards, & John, 2006).

Emotion regulation is an essential adaptation skill. Whether we are hiding our frustration, staying calm, or increasing our excitement, changing our emotions to achieve our goals is an important process that requires conscious effort in some situations and for some people (Stifter & Augustine, 2019). Emotion regulation in Thompson's (1994) definition comprise the external and internal processes responsible for monitoring, evaluating, and changing emotional responses, including intense and temporal processes, to achieve goals. Emotion regulation is the ability to have an experience with the continuity of emotions and to respond to ongoing demands and immediate reactions in a socially acceptable and sufficiently flexible manner. This process is defined as the ability of the individual to postpone their own reactions when necessary (Cole & Deater-Deckard, 2009).

Emotion regulation skills of preschool children include social-emotional skills (Eisenberg & Fabes, 2006), academic achievement (Denham, Bassett, Sirotkin, & Zinsler, 2013; Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007), school readiness (Herndon, Bailey, Shewark, Denham, & Bassett, 2013; Raver, Garner, & Smith-Donald, 2007), school adjustment (Bailey, Denham, Curby, & Bassett, 2016; Di Maggio, Zappulla, & Pace, 2016), peer relations (Hay, Payne, & Chadwick, 2004; Kim & Cicchetti, 2010), psychological resilience (Prout, Malone, Rice, & Hoffman, 2019; Tugade & Fredrickson, 2007), and teacher-child relationships (Lee & Boo, 2013). To ascertain that children with high emotion regulation skills are competent in these areas, it is first necessary to determine the variables that affect children's emotion regulation by evaluating their emotion regulation skills in the preschool period from an early age.

### Method

This study was designed in the descriptive survey model, one of the quantitative research methods, to develop a measurement tool that assesses emotion regulation skills in children aged 48–72 months. The study group was selected on the basis of appropriate sampling from non-probabilistic sampling types in the spring semester of the 2018–2019 academic year. As data collection tools, a "Personal Information Form" was used to gather the demographic information of the children; "Emotion Regulation Scale" was used to test the criterion validity of the "Preschool Emotion Regulation Scale" and "Preschool Emotion Regulation

Scale" developed by the researcher to determine the emotion regulation skills of children aged 48–72 months.

## Results

The content validity rate is 1-2-3-4-7-8-9-10-13-14. It was determined as 1 for the items and 0.80 for all other items. As a result of the analysis, all the items were included in the item pool, as the Content Validity Coefficient (CVC) of any item was not below 0.62. In addition, the Content Validity Index was calculated for the whole scale (CVI = 0.67). It was determined that this value was greater than the value determined for the minimum CVC (0.62) and the content validity of the scale was found to be statistically significant (CVI > CVC). A moderate, positive, and significant relationship between the Preschool Emotion Regulation Scale and the Emotion Regulation Scale ( $r = .67$ ;  $p < .001$ ) was observed. According to the item-total correlation values, it was determined that the lowest value was .32 and the highest value was .74, and according to the item-total correlation results, it was determined that no item had a value below .20. If the item was removed, when the change in the test averages was examined, it was found that the lowest value was 36.85 and the highest value was 37.68. As a result of this finding, when the item mean and test variances were examined and when the total number of items was considered, it was decided to not exclude any item from the test. Furthermore, when the change in the Cronbach Alpha reliability coefficient was examined, if the item was removed, it was found that the lowest value was .92, the highest value was .93, and the total test Cronbach Alpha value was .93. As a result of the item-total correlation analysis, it was determined that the correlations of all items of the Preschool Emotion Regulation Scale with the total of the test were significant at the level of .001, and each item received a value above .30. To examine the distinctiveness of the items in the Preschool Emotion Regulation Scale, a t-test analysis was conducted on independent groups between the 27% slice scores of the highest score for each item of the test and the 27% slice scores of the lowest score for each item of the test. As a result of the analysis, a significant difference was found between the lower and upper groups for all items of the scale ( $p < .001$ ). It was determined that there is a high-level, positive, and significant relationship between the test–retest results of the Preschool Emotion Regulation Scale ( $r = .73$ ;  $p < .001$ ). It was determined that the adaptation power of the Preschool Emotion Regulation Scale between the raters was at a good level (Cohen's kappa coefficient = .76;  $p < .001$ ).

## Conclusion and Discussion

When all validity and reliability analysis results are evaluated together, it is determined that the Preschool Emotion Regulation Scale developed is a valid and reliable measurement tool that can be used to test the emotion regulation skills of children aged 48–72 months.

## GİRİŞ

Okul  ncesi dönemde çocuklar okul yaşamıyla birlikte yeni bir çevreye girerler ve bu evre ile etkileşim sonucu duygusal olarak farklı deneyimler elde etmeye başlarlar. Çocuklar bu süreçte heyecanlı, kaygılı, mutlu ya da şaşkın olabilirler. Bu duygular çocukların içinde buldukları duruma yönelik olumlu ve olumsuz olarak değişebilmektedir. Çocukların duygularının farkında olup, yaşadıkları olaylara ilişkin duygularını ifade etmeleri desteklendiğinde çocukların duygusal gelişimlerinde de etkili bir ilerleme sağlanabilecektir.

Duygular en genel anlamıyla organizmanın uyarılara verdiği yanıtlar olarak tanımlanabilmektedir (Garber ve Dodge, 1991). Duygular genellikle bireyin çevresini tanınmasına, karar vermesine, davranışsal tepkilerini ayarlamasına ve bu sayede sosyal etkileşimini artırmasına yardımcı olmaktadır (Gross, 2014). Duygu bireyin yaşadığı içsel ve dışsal bir olay karşısında, bireye önemli bir şeyin söz konusu olabileceğine dair işaret veren bir olgudur. Bu olgu bir bütün olarak değerlendirildiğinde bireyin yaşantısında deneysel, davranışsal ve çevresel sistemleri de içerisine alan ve aynı zamanda birbirlerinden de etkilenen bir dizi tepkilerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Sroufe, 1997). Bu duygu tepkileri ortaya çıktığında, çeşitli biçimlerde düzenlenebilmekte ve bireyin gözlemlenebilir tepkilerini şekillendirebilmektedirler (Gross, Richards ve John, 2006).

Okul  ncesi dönemde deneyimlenen bu duygular, çocuğun kendine olan algısını iyileştiren ya da bu algıya zarar veren nitelikte olabilmektedir. Bu dönemde çocuğun başardığı bir oyun sonrasında gururlanması ya da oyun başarısızlık ile sonuçlandığında kendinden utanması gibi durumlarla karşılaşılabilmektedir (Holodynski ve Friedlmeier, 2006). Duygular bireyin yaşamının önemli parçalarıdır. Bireyin hayatını hem kolaylaştırabilir hem de zorlaştırabilir. Problem çözmeyi kolaylaştırabilir veya bozabilir ya da ilişkileri kurabilir veya bu ilişkilere zarar verebilir. Bu iki yönlü etkileşimler çocukların duygularını düzenlemeyi öğrenmelerine yardımcı olma ihtiyaını yoğunlaştırmaktadır (Macklem, 2008).

Duygu düzenleme, uyum sağlama becerileri için esastır. Hayal kırıklığımızı gizlemek, sakin kalmak veya heyecanımızı arttırmak, duygularımızı hedeflerimize ulaşmak için değiştirmek, bazı durumlarda ve bazı kişiler için çaba gerektiren önemli bir süreçtir (Stifter ve Augustine, 2019). Thompson'un (1994) tanımıyla duygu düzenleme; duygusal tepkilerin, özellikle yoğun ve zamansal özelliklerinin, hedeflere ulaşmak için izlenmesinden, değerlendirilmesinden ve değiştirilmesinden sorumlu dışsal ve içsel süreçlerden oluşur. Duygu düzenleme, duyguların sürekliliği ile ilgili deneyim sahibi olma, devam eden taleplere ve anlık tepkilere sosyal olarak kabul edilebilir ve yeterince esnek bir şekilde



cevap verebilme yeteneğidir. Bu süreç gerektiğinde bireyin kendi isteğiyle tepkilerini erteleme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Cole ve Deater-Deckard, 2009).

Duygu düzenleme becerisi yaşla birlikte daha esnek bir hale geldiği ve geliştiği için, kişisel ve kişiler arası uyum süreçleri için çekirdek bir gelişim görevi olarak kabul edilmektedir (Stifter ve Augustine, 2019). Bu nedenle duygu düzenleme, erken çocukluk yıllarından başlamak üzere geliştirilmesi gereken önemli bir beceri olarak görülmektedir.

Yaşamın ilk üç yılında, bazı gelişimsel alanlarda önemli gelişmeler meydana gelmektedir. Bu dönemde motor, duygusal ve bilişsel gelişimde hızlı değişiklikler gözlenmektedir. Bu değişikliklere paralel olarak çocukların duygu düzenleme becerileri de gelişmektedir. Yürümeyle birlikte gelişen dil becerileri ve öz farkındalık sayesinde (Lewis, 2000) okul öncesi dönemde çocuklar duygularını kendi cümleleriyle ifade ederek çevrelerindeki bireylerle sosyal etkileşime girmektedirler (Cole, Armstrong ve Pemberton, 2010). Bu etkileşimler aracılığıyla anne-çocuk arasında duygu düzenleme becerilerinin gelişimi artarak hız kazanmaktadır.

Okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerileri; sosyal-duygusal beceri (Eisenberg ve Fabes, 2006), empati becerileri (Koca, 2020), davranış sorunları (Meriç, 2020; Sarıot Ertürk, 2019; Şahin, 2019, Ünal, 2020), akademik başarı (Denham, Bassett, Sirotkin ve Zinsler, 2013; Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007), okula hazıroluş (Herndon, Bailey, Shewark, Denham ve Bassett, 2013; Raver, Garner ve Smith-Donald, 2007), okula uyum (Bailey, Denham, Curby ve Bassett, 2016; Di Maggio, Zappulla ve Pace, 2016), akran ilişkileri (Hay, Payne ve Chadwick, 2004; Kim ve Cicchetti, 2010), psikolojik sağlamlık (Prout, Malone, Rice ve Hoffman, 2019; Tugade ve Fredrickson, 2007), anne-çocuk (Arslan Özkılıç, 2021) ve öğretmen-çocuk ilişkisi (Lee ve Boo, 2013) gibi diğer pek çok alanı etkilemektedir. Okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerinin erken yaşlardan itibaren değerlendirilerek çocukların duygu düzenleme becerilerinin diğer gelişim alanlarına etkilerinin incelenmesi ve çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olan diğer değişkenlerin saptanması gerekli görülmektedir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesiyle bu tür olası etkilerin tespit edilmesinin de daha kolay olacağı düşünülmektedir.

Tüm bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin tespit edilmesi ve ayrıntılı bir biçimde betimlenmesinin çocuklara, ailelere, öğretmenlere ve diğer araştırmacılara sunacağı katkılar oldukça fazladır. Çocuklara sunulacak eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde, çocukların yukarıda belirtilen pek çok farklı gelişim alanında desteklenmesinde ve diğer sosyal alanlarda çocukların duygu düzenleme becerilerinin tespit edilmesi onlara katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin günlük programlarında çocukların duygu

düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verme, onların bu becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütme konusunda farkındalıklarını artıracaktır. Aileler çocukların duygu düzenleme becerilerinin onların yaşamında ne denli önemli bir alanı kapsadığını, anne-baba-çocuk iletişimde duygu düzenleme becerilerinin önemine yönelik bilgi sahibi olacaklardır. Araştırmacılar ise geliştirilen ölçme aracı ile 48-72 ay aralığındaki çocukların duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesinde çocuklarla birebir uygulamaya dayalı bir ölçme aracı kullanarak çeşitli çalışmalar yürütme imkanını elde edeceklerdir.

Alanyazında okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerisini tespit etmeye yönelik olan ölçme araçları incelendiğinde yurtdışında bu konuda geliştirilen pek çok ölçme aracı ile karşılaşılacaktır (Baurain ve Nader-Grosbois, 2011; Carlson ve Wang, 2007; Davis ve diğ., 2010; Gunzenhauser ve diğ., 2017; Kidwell ve Barnett, 2007; McDowell, O'Neil ve Parke, 2000; Mirabile, 2010; Pons, Harris ve de Rosnay, 2004; Rydell, Berlin ve Bohlin, 2003; Sala, Pons ve Molina, 2014; Shields ve Cicchetti, 1997; Shipman ve Zeman, 2001; Suveg ve Zeman, 2004). Türkiye'de ise duygu düzenleme ile ilgili iki ölçme aracına rastlanmaktadır (Batum ve Yağmurlu, 2007; Ecirli ve Ogelman, 2015). Bu ölçme araçlarından biri duygu düzenleme stratejilerinin (Ecirli ve Ogelman, 2015), bir diğeri ise duygu düzenleme becerilerinin (Batum ve Yağmurlu, 2007) belirlenmesi üzerinedir. Duygu düzenleme becerilerinin tespitine yönelik olan ölçme aracının uyarlama çalışması olması ve çocuklarla birebir uygulama sürecini içermemesi göz önüne alınarak 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini ölçen ve birebir uygulamaya dayalı bir ölçme aracının geliştirilmesi gerekli görülmüştür.

Tüm bu hususlar göz önünde bulundurularak araştırma “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geliştirilmesi” problem cümlesi üzerine kurulmuştur.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, 48-72 aylık çocuklar için duygu düzenleme becerilerini ölçen ölçme aracının geliştirilmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelinde yürütülen araştırmalarda geçmişte veya günümüzde var olan durum ya da bir grubun belirli özellikleri var olan şekliyle değiştirilmeden betimlenmektedir (Karasar, 2010; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

## Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu geliştirilen Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin verilerin elde edilmesi amacıyla, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı bahar yarısında olasılığa dayalı olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme esas alınarak seçilen İstanbul ili Ataşehir, Beşiktaş, Eyüp ve Üsküdar ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 48-72 aylık 294 çocuktan oluşmaktadır. Çalışma grubu, öğretmenlerinin beyanlarına göre normal gelişim gösteren çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılacak her bir çocuk için ailelerinden araştırmaya katılım izni alınmıştır. Ölçme aracı geliştirme çalışmalarında çalışma grubunun sayısının belirlenmesinde farklı araştırmacılar tarafından ifade edilen çeşitli sayılar vardır. Bu çalışmada temel alınan Stevens'in (1996) belirttiği madde başına katılımcı ölçütünün kullanılması görüşüdür. Bu ölçüte göre çalışma grubuna, ölçme aracında yer alan her bir madde başına 5-20 kişi seçilmesi uygun görülmektedir (Akt. Erkuş, 2016). Buradan hareketle Çalışma Grubu-I 48-60 aylık 117 ve 61-72 aylık 177 olmak üzere toplam 294 çocuktan oluşmaktadır.

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

Tablo 1. Öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler

Çalışma Grubu I Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kız	152	51.7
	Erkek	142	48.3
	Toplam	294	100
Yaş	48-60 ay	117	39.8
	61-72 ay	177	60.2
	Toplam	294	100
Kurum Türü	Bağımsız anaokulu	103	35.04
	Özel anaokulu	96	32.65
	İlkokula bağlı anasınıfı	95	32.31
	Toplam	294	100
Gelir Düzeyi	Alt	87	29.60
	Orta	106	36.05
	Üst	101	34.35
	Toplam	294	100

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak çocukların demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla; "Kişisel Bilgi Formu", geliştirilen "Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği"nin ölçüt geçerliğini test etmek amacıyla "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır.

### ***Kişisel Bilgi Formu***

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu'nda 48-72 aylık çocukların (cinsiyet, yaş, kurum türü, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı, doğum sırası) demografik özelliklerini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır.

### ***Duygu Düzenleme Ölçeği***

Duygu Düzenleme Ölçeği, Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek, okul öncesi ve okul çağındaki çocukların duygusal tepkiselliği ve duyguların ortamın koşullarına göre düzenlenip ifade edilmesini değerlendiren 24 madde ve "Duygu Düzenleme" ve "Değişkenlik-Olumsuzluk" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları duygu düzenleme alt boyutu için .73, değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu için ise .75 olduğu saptanmıştır. Ölçek, 4'lü likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan 24'tür (Batum ve Yağmurlu, 2007). Bu araştırma kapsamında ölçeğin Duygu Düzenleme alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .83, Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçek öğretmenler tarafından çocuklar adına doldurulmuştur. Bu ölçek, geliştiren Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin ölçüt geçerliğini sağlamak amacıyla kullanılmıştır.

### ***Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği***

Araştırmacı tarafından 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerini tespit etmek amacıyla geliştirilen Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği, öyküleme tekniğinde tasarlanmıştır. Ölçekte yer alan öykülerin belirlenmesinde çocuklarla yapılan görüşmelerin sonuçlarından yararlanılmıştır. Çocukların gündelik yaşantılarında karşılaşılabilecekleri olaylar dikkate alınarak beş temel duyguyu (mutlu, üzgün, şaşkın, kızgın/öfkeli, korkmuş) içeren kısa öyküler oluşturulmuştur. Çocuklardan bu öykülerdeki ana kahraman olan maskotun (Tavşan Dodo) anlık duygusunu ve tepkisini belirtmeleri istenmektedir.

Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği, 15 kısa öykü ve her bir öykü iki soru içerecek biçimde toplamda 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı iki maskot (Tavşan Dodo ve Tavşan Zeze), öykülerle ilişkili çeşitli materyaller ve maskota ait beş temel duyguyu içeren fotoğraf kartından oluşmaktadır. Her bir öykünün ardından çocuklardan maskotun (Tavşan Dodo) ne hissettiğini ve maskotun (Tavşan Dodo) şimdi ne yapacağını belirtmeleri istenmektedir. Çocukların verdikleri yanıtlar 0-2 puan aralığında değerlendirilmektedir (0=Eksik/hatalı bilgi, 1=Kısmi bilgi, 2=Tam

bilgi). Çocuklar maskotun, o öyküye yönelik hangi duyguda olduğunu tam bildiklerinde iki puan, kısmen bildiklerinde bir puan ve maskotun duygusunu tanımlayamadıklarında/hatalı bildiklerinde sıfır puan almaktadırlar. Maskotun öyküde belirtilen duruma yönelik duygu düzenleme becerisini tam olarak belirttiklerinde iki puan, kısmen belirttiklerinde bir puan ve herhangi bir beceri belirtmediklerinde veya yanlış bir beceri belirttiklerinde sıfır puan almaktadırlar. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği, duygu düzenleme becerilerinin de yüksek olduğunun göstergesidir (Ölçekte yer alan örnek maddelere Ek 1'de yer verilmiştir).

### ***Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi***

Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği geliştirilirken öykü temelli değerlendirmeden yararlanılmıştır. Standart testlerden farklı olarak öyküler anlatıldıktan sonra çocuk duygu ve davranışlarını saklamadan, kendisini tehdit altında hissetmeden gerçek duygu ve davranışlarını ifade edebilmektedir. Ayrıca araştırmacılara göre çocuğun öyküler anlatılarak/maskot kullanılarak görüşme aracılığıyla performansının değerlendirilmesi, gelişimsel özellikleri açısından daha uygun bir değerlendirme yöntemidir (Cameron, 2015; Driessnack, 2005; Fargas-Malet, McSherry, Larkin ve Robinson, 2010; Goode ve Hatt, 1973; Measelle, Ablow, Cowan ve Cowan, 1998; Punch, 2002).

Araştırma kapsamında düzenlenen “Duygulara İlişkin Olay Formu” ile 48-72 aylık 150 çocuktan temel duygulara ilişkin durumlarını belirtmeleri istenmiştir. Çocuklara sırasıyla “Seni en çok ne mutlu eder? Seni en çok ne üzer? Seni en çok ne şaşırtır? Seni en çok ne kızdırır/öfkelenendir? ve Seni en çok ne korkutur?” soruları sorularak cevapları kaydedilmiştir. Çocukların cevaplarından elde edilen sonuçlar üzerinde frekans dağılımı yapılarak her bir temel duygu için en çok ifade edilen üç olay geliştirilen Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin öykülerini oluşturmuştur. Çocukların duygulara ilişkin olay tanımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çocukların duygulara ilişkin olay tanımları

Duygular	Tanımlama	f
Mutlu	Yeni bir oyuncak alınması	60
	Gezmeye gitmek	45
	Parkta oynamak	35
Üzgün	Oyuncağın kırılması	57
	Oyuncağın kaybolması	50
	Arkadaşların oyuna almaması	38
Kızgın/Öfkeli	Arkadaşının oyuncağını alması	58
	Arkadaşının vurması	45
	Arkadaşının oyuncağını kırması	40
Şaşkın	Doğum günü sürprizi yapılması	50
	Sürpriz olması	40
	Kar yağması	35

Korkmuş	Karanlıktan korkmak	57
	Kaybolmak	48
	Gürültü olması	32

Tablo 2'de çocukların duygulara ilişkin olay tanımları görülmektedir. Bu tanımlardan en çok ifade edilen üçü kullanılarak geliştirilen ölçme aracının öyküleri oluşturulmuştur.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geliştirilmesine ilişkin veriler araştırmacı tarafından toplanmış ve analiz edilmiştir. 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı içinde Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin maddelerinin oluşturulması amacıyla öncelikle çocukların duygulara ilişkin olay tanımları belirlenmiştir. Ardından geliştirilen Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınmıştır. Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan 5 öğretim elemanı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda görev yapan 2 öğretim elemanı, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan 1 öğretim elemanı ve 2 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 10 kişiden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri Lawshe tekniği ile analiz edilmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra 52 çocuk ile pilot çalışması yapılmış ve ölçme aracına son şekli verilmiştir. 48-72 aylık 91 çocuğa Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği ve ölçüt geçerliliğini sağlamaya yönelik olarak Duygu Düzenleme Ölçeği uygulanmıştır.

Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin madde seçiminde madde analizi uygulanmıştır. Madde analizinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, betimsel istatistik analizleri (aritmetik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, ranj ve varyans değerleri), bağımsız gruplar t testi analizleri uygulanmıştır. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin güvenilirlik analizi için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

Ölçme aracının test-tekrar test güvenilirliği için 48-72 aylık 41 çocuğa 4 hafta ara ile ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen veriler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi ile test edilmiştir. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği için puanlayıcılar arasındaki güvenilirliği test etmek amacıyla ölçme aracı araştırmacı ve okul öncesi eğitimi alan uzmanı bir başka araştırmacı ile birlikte 48-72 aylık 31 çocuğa uygulanmış, araştırmacı ile birlikte veriler ayrı ayrı puanlanmıştır. Her iki veri grubu arasındaki puanlayıcı güvenilirliği Cohen'in kappa katsayısı analizi ile test edilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öncelikli olarak geliştirilen ölçme aracının kapsam geçerliği çalışmalarında kaynak olarak kullanılan uzman sayısına göre minimum kapsam geçerlik ölçütleri sunulmuştur.

Tablo 3. Kapsam geçerlik oranları için minimum değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	16	0.37
9	0.75	17	0.37
10	0.62	18	0.33
11	0.59	19	0.31
12	0.56	20	0.29

Tablo 3'te Lawshe'ye (1975) göre .05 anlamlılık düzeyinde Kapsam Geçerlik Oranları için minimum değerler görülmektedir. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin kapsam geçerliğini belirlemek için 10 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda ölçeğin maddelerinin alabileceği minimum değer 0.62 olduğu bilgisi doğrultusunda test maddelerinin bu değerden daha düşük değere sahip olması durumunda testten çıkartılmasının uygun olduğu belirlenmiştir (Akt. Yurdugül, 2005).

Geliştirilen Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin uzman değerlendirmeleri için 10 alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır.

Uzman değerlendirmeleri sonucunda her bir madde için kapsam geçerlik oranı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin uzman görüşlerine ilişkin kapsam geçerlik oranı

Maddeler	Uygun	Uygun değil	Düzeltilmeli	KGO
Madde 1.1	10			1
Madde 1.2	10			1
Madde 2.1	10			1
Madde 2.2	10			1
Madde 3.1	10			1
Madde 3.2	10			1
Madde 4.1	10			1
Madde 4.2	10			1
Madde 5.1	9	1		0.80
Madde 5.2	9	1		0.80
Madde 6.1	9		1	0.80

Madde 6.2	9	1	0.80
Madde 7.1	10		1
Madde 7.2	10		1
Madde 8.1	10		1
Madde 8.2	10		1
Madde 9.1	10		1
Madde 9.2	10		1
Madde 10.1	10		1
Madde 10.2	10		1
Madde 11.1	9	1	0.80
Madde 11.2	9	1	0.80
Madde 12.1	9	1	0.80
Madde 12.2	9	1	0.80
Madde 13.1	10		1
Madde 13.2	10		1
Madde 14.1	10		1
Madde 14.2	10		1
Madde 15.1	9	1	0.80
Madde 15.2	9	1	0.80

Uzman Sayısı=10  
Kapsam Geçerlik Ölçütü=0.62  
Kapsam Geçerlik İndeksi=0.67

Tablo 4'e göre Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği 10 uzman tarafından değerlendirilmiş ve kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Buna göre kapsam geçerlik oranı 1-2-3-4-7-8-9-10-13-14. maddeler için 1, diğer maddelerin tümü için ise 0.80 olarak belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda hiçbir maddenin KGO'su 0.62 değerinin altında kalmadığı için bütün maddeler madde havuzunda yer almıştır. Ayrıca tüm ölçek için Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır (KGI=0.67). Bu değer minimum Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGO=0.62) için belirlenen değerden büyük olduğu belirlenmiştir ve ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (KGI>KGO).

Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin ölçüt geçerliğini sağlamaya yönelik olarak 48-72 aylık 91 çocuk ile uygulama yapılmıştır. Duygu Düzenleme Ölçeği ile Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği arasındaki ilişkinin incelendiği Pearson korelasyon analizine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Duygu Düzenleme Ölçeği ile Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği arasındaki ilişkiye ilişkin Pearson korelasyon analizi

	Duygu Düzenleme Ölçeği	
Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği	<i>r</i>	.67
	<i>p</i>	.000***
	<i>n</i>	91

\*\*\* $p < .001$



Tablo 5 incelendiğinde Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği ile Duygu Düzenleme Ölçeği arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=.67$ ;  $p<.001$ ).

Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin madde toplam analizleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin madde toplam analizleri

Madde No	Madde Çıkartılırsa Test Ortalaması	Madde Çıkartılırsa Test Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkartılırsa Cronbach Alpha Değeri
Madde 1.1	36.85	148.36	.51	.93
Madde 1.2	37.41	144.31	.53	.93
Madde 2.1	36.85	147.83	.59	.92
Madde 2.2	37.15	142.90	.70	.92
Madde 3.1	37.14	150.00	.50	.93
Madde 3.2	36.97	144.77	.67	.92
Madde 4.1	37.18	149.98	.42	.93
Madde 4.2	37.61	147.21	.52	.93
Madde 5.1	37.12	147.43	.57	.93
Madde 5.2	37.50	144.44	.57	.93
Madde 6.1	36.90	148.78	.43	.93
Madde 6.2	37.43	144.66	.60	.92
Madde 7.1	36.85	147.67	.58	.92
Madde 7.2	37.26	141.77	.72	.92
Madde 8.1	37.21	148.89	.54	.93
Madde 8.2	37.09	142.62	.70	.92
Madde 9.1	37.25	151.89	.32	.93
Madde 9.2	37.68	147.60	.53	.93
Madde 10.1	37.12	149.66	.35	.93
Madde 10.2	37.45	145.61	.55	.93
Madde 11.1	37.01	150.48	.35	.93
Madde 11.2	37.57	146.94	.53	.93
Madde 12.1	36.87	147.43	.58	.92
Madde 12.2	37.22	142.13	.74	.92
Madde 13.1	37.17	149.94	.43	.93
Madde 13.2	37.20	142.34	.73	.92
Madde 14.1	37.28	152.68	.32	.93
Madde 14.2	37.60	144.41	.60	.92
Madde 15.1	37.37	149.73	.34	.93
Madde 15.2	37.45	145.90	.53	.93
Test Toplam Cronbach Alpha Değeri=.93				

Tablo 6 incelendiğinde Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin maddelerinin diğer maddelerin toplamından oluşan bütün arasındaki korelasyon görülmektedir. Madde-toplam korelasyon değerlerine göre en düşük değer .32, en yüksek değer ise .74 olduğu belirlenmiş ve madde-toplam korelasyon sonuçlarına göre hiçbir maddenin .20'nin altında değere sahip olmadığı saptanmıştır.

Madde çıkartılırsa test ortalamalarının değişimi incelendiğinde en düşük değer 36.85 ve en yüksek değer 37.68 olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre madde ortalama ile test varyansları incelendiğinde ve toplam madde sayısı da göz önüne alındığında hiçbir maddenin testten çıkarılmamasına karar verilmiştir. Buna ek olarak madde çıkartılırsa Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının değişimi incelendiğinde en düşük değer .92 ve en yüksek değer .93 ve test toplam Cronbach Alpha değerinin .93 olduğu tespit edilmiştir.

Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde No	$\bar{X}$	$S_s$	$n$
Madde 1.1	1.66	.64	294
Madde 1.2	1.09	.91	294
Madde 2.1	1.65	.60	294
Madde 2.2	1.36	.79	294
Madde 3.1	1.36	.53	294
Madde 3.2	1.53	.71	294
Madde 4.1	1.32	.62	294
Madde 4.2	.90	.71	294
Madde 5.1	1.39	.65	294
Madde 5.2	1.01	.85	294
Madde 6.1	1.60	.71	294
Madde 6.2	1.08	.79	294
Madde 7.1	1.66	.61	294
Madde 7.2	1.25	.83	294
Madde 8.1	1.29	.57	294
Madde 8.2	1.41	.80	294
Madde 9.1	1.25	.58	294
Madde 9.2	.82	.67	294
Madde 10.1	1.38	.76	294
Madde 10.2	1.06	.79	294
Madde 11.1	1.49	.68	294
Madde 11.2	.94	.72	294
Madde 12.1	1.64	.63	294
Madde 12.2	1.29	.79	294
Madde 13.1	1.34	.61	294
Madde 13.2	1.30	.79	294
Madde 14.1	1.22	.49	294
Madde 14.2	.90	.81	294
Madde 15.1	1.13	.78	294
Madde 15.2	1.05	.80	294
$\sum X$		38.51	
$\sum S^2$		156.89	
$\sum Ss$		12.52	

Tablo 7 incelendiğinde Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin maddelerine ait aritmetik ortalaması en yüksek maddenin 1.66 değeri ile Madde 1.1 ve Madde 7.1, ortalaması en düşük maddenin ise .82 değeri ile Madde 9.2 olduğu bulunmuştur. Maddelerin standart sapma değerleri incelendiğinde en yüksek standart sapma değerinin 91 ile Madde 1.1; en düşük standart sapma değerinin .49 ile Madde 14.1'e ait olduğu saptanmıştır. Bu bulguların yanı sıra tüm testin ortalaması 38.51; test varyansı 156.89 ve standart sapma değeri 12.52 olarak saptanmıştır.

Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin maddelerinin aritmetik ortalama, minimum, maksimum, ranj ve varyans değerlerine ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin maddelerinin aritmetik ortalama, minimum, maksimum, ranj ve varyans değerleri

	<i>X</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Ranj</i>	<i>Max./Min.</i>	<i>Varyans</i>	<i>Madde sayısı</i>
Madde Ortalamaları	1.28	.82	1.66	.83	2.01	.05	30
Madde Varyansları	.51	.25	.83	.58	3.33	.02	30

Tablo 8 incelendiğinde Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin madde ortalaması 1.28; maddelerin minimum değerinin .82; maksimum değerinin 1.66; ranjının .83 ve varyansının .59 olduğu bulunmuştur. Bunların yanı sıra madde varyanslarının ortalaması .51; minimum değeri .25, maksimum değeri .83; ranjının .83 ve varyans değerinin .02 olduğu tespit edilmiştir.

Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin madde toplam korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin madde toplam korelasyon analizine ilişkin sonuçlar

Madde No	Madde Toplam	
	<i>n</i>	<i>r</i>
Madde 1.1	294	.55***
Madde 1.2	294	.58***
Madde 2.1	294	.62***
Madde 2.2	294	.73***
Madde 3.1	294	.53***
Madde 3.2	294	.70***
Madde 4.1	294	.46***
Madde 4.2	294	.56***
Madde 5.1	294	.60***
Madde 5.2	294	.61***
Madde 6.1	294	.48***
Madde 6.2	294	.64***
Madde 7.1	294	.62***
Madde 7.2	294	.75***

Madde 8.1	294	.57***
Madde 8.2	294	.73***
Madde 9.1	294	.36***
Madde 9.2	294	.57***
Madde 10.1	294	.40***
Madde 10.2	294	.59***
Madde 11.1	294	.40***
Madde 11.2	294	.57***
Madde 12.1	294	.61***
Madde 12.2	294	.77***
Madde 13.1	294	.47***
Madde 13.2	294	.76***
Madde 14.1	294	.35***
Madde 14.2	294	.64***
Madde 15.1	294	.39***
Madde 15.2	294	.57***

\*\*\* $p < .001$

Tablo 9'da görülen madde toplam korelasyon analizleri sonucunda Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin tüm maddelerinin testin toplamıyla korelasyonlarının .001 düzeyinde anlamlı olduğu ve her bir maddenin .30'un üzerinde değer aldığı tespit edilmiştir.

Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin madde ayırt ediciliklerine ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin madde ayırt edicilik sonuçları

	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Madde 1.1	Alt %27	79	1.16	.86	-7.96	156	.000***
	Üst %27	79	1.96	.19			
Madde 1.2	Alt %27	79	.37	.60	-15.99	156	.000***
	Üst %27	79	1.82	.52			
Madde 2.1	Alt %27	79	1.10	.74	-9.95	156	.000***
	Üst %27	79	1.96	.19			
Madde 2.2	Alt %27	79	.53	.69	-17.21	156	.000***
	Üst %27	79	1.96	.25			
Madde 3.1	Alt %27	79	.97	.39	-11.99	156	.000***
	Üst %27	79	1.75	.43			
Madde 3.2	Alt %27	79	.79	.77	-13.24	156	.000***
	Üst %27	79	1.97	.15			
Madde 4.1	Alt %27	79	.89	.59	-8.20	156	.000***
	Üst %27	79	1.60	.49			
Madde 4.2	Alt %27	79	.35	.48	-13.36	156	.000***
	Üst %27	79	1.48	.57			
Madde 5.1	Alt %27	79	.83	.54	-11.81	156	.000***
	Üst %27	79	1.77	.45			
Madde 5.2	Alt %27	79	.30	.48	-16.98	156	.000***
	Üst %27	79	1.69	.53			
Madde 6.1	Alt %27	79	1.11	.86	-7.73	156	.000***
	Üst %27	79	1.92	.34			
Madde 6.2	Alt %27	79	.39	.56	-15.08	156	.000***
	Üst %27	79	1.67	.49			

Madde 7.1	Alt %27	79	1.11	.81	-8.78	156	.000***
	Üst %27	79	1.94	.22			
Madde 7.2	Alt %27	79	.30	.46	-22.24	156	.000***
	Üst %27	79	1.86	.41			
Madde 8.1	Alt %27	79	.84	.53	-10.67	156	.000***
	Üst %27	79	1.69	.46			
Madde 8.2	Alt %27	79	.46	.65	-19.39	156	.000***
	Üst %27	79	1.96	.19			
Madde 9.1	Alt %27	79	.97	.59	-5.20	156	.000***
	Üst %27	79	1.43	.49			
Madde 9.2	Alt %27	79	.30	.46	-13.38	156	.000***
	Üst %27	79	1.32	.49			
Madde 10.1	Alt %27	79	.98	.70	-7.67	156	.000***
	Üst %27	79	1.73	.49			
Madde 10.2	Alt %27	79	.41	.63	-13.20	156	.000***
	Üst %27	79	1.64	.53			
Madde 11.1	Alt %27	79	1.16	.79	-6.17	156	.000***
	Üst %27	79	1.78	.41			
Madde 11.2	Alt %27	79	.34	.52	-12.63	156	.000***
	Üst %27	79	1.39	.51			
Madde 12.1	Alt %27	79	1.08	.83	-8.85	156	.000***
	Üst %27	79	1.94	.22			
Madde 12.2	Alt %27	79	.37	.58	-19.18	156	.000***
	Üst %27	79	1.87	.37			
Madde 13.1	Alt %27	79	.97	.61	-8.47	156	.000***
	Üst %27	79	1.70	.45			
Madde 13.2	Alt %27	79	.43	.59	-19.60	156	.000***
	Üst %27	79	1.89	.30			
Madde 14.1	Alt %27	79	1.00	.42	-5.52	156	.000***
	Üst %27	79	1.41	.52			
Madde 14.2	Alt %27	79	.24	.45	-19.27	156	.000***
	Üst %27	79	1.69	.48			
Madde 15.1	Alt %27	79	.74	.58	-9.18	156	.000***
	Üst %27	79	1.63	.62			
Madde 15.2	Alt %27	79	.32	.54	-13.03	156	.000***
	Üst %27	79	1.49	.57			
Toplam	Alt %27	79	20.96	6.27	-40.09	156	.000***
	Üst %27	79	52.05	2.84			

\*\*\* $p < .001$

Tablo 10'a göre, Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nde yer alan maddelerin ayırt ediciliğini incelemek amacıyla testin her bir maddesi için en yüksek puanın %27'lik dilim puanları ile testin her bir maddesi için en düşük puanın %27'lik dilim puanları arasında bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, ölçeğin tüm maddeleri için alt ve üst gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $p < .001$ ).

Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin test-tekrar test katsayıları Pearson korelasyon analizi ile incelenerek sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin test-tekrar test katsayıları

Test	Tekrar Test	
	<i>r</i>	<i>p</i>
	.73	.000***
	<i>n</i>	41

\*\*\**p*<.001

Tablo 11'e göre Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin test-tekrar test sonuçları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=.73$ ;  $p<.001$ ).

Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin puanlayıcı güvenilirliği Cohen'in kappa katsayısı analizi ile incelenerek sonuçlar Tablo 11'e sunulmuştur.

Tablo 12. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Cohen'in kappa katsayısı analizi sonuçları

	Kappa İstatistiği Değeri	<i>n</i>	<i>p</i>
Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği	.76	31	.000***

\*\*\**p*<.001

Tablo 12'ye göre Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin puanlayıcılar arasındaki uyum gücünün iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Cohen'in kappa katsayısı=.76;  $p<.001$ ).

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmaların artması ile birlikte çocukların duygu düzenleme becerilerini test etmeye yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi önemli bir araştırma önceliği olarak görülmeye başlanmıştır. Bu bölümde geliştirilen ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin sonuçlar tartışılarak sunulmuştur.

Test edilen bireye, testin ölçtüğü yapıya yönelik hazırlanan materyaller ile soruların sorulduğu psikolojik testlerde, bireyin bu durumu gözünde canlandırması sağlanmaktadır (Tunaboğlu-İkiz, 2001). Bireylerin görüşlerinin ve dünyayı algılama şekillerinin yansıtılmasını sağlamak amacıyla onlara ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı durum açıkça belirtilmez ve bireyin vereceği yanıtlar kaydedilir (Akkoyun, 2005). Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar dahil edilerek yürütülen değerlendirme çalışmalarında çocukların sembolik olarak oluşturulan öyküler ve olaylar üzerinden görüş ve düşüncelerini almak etkili bir yol olarak görülmektedir (Drewes, 2006; Schaefer ve Drewes, 2013). Buradan hareketle, alanyazında çocukların duygu düzenleme becerilerini tespit etmeye yönelik var olan ölçme araçlarından farklı olarak öyküleme tekniğinde, çocukların kendilerini en rahat biçimde ifade edebilecekleri Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği geliştirilmiştir.

Ölçme aracının ölçmesi gereken özelliği bir başka özellikle karıştırmadan ölçme derecesi geçerlik olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2016). Öncelikle geliştirilen Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin kapsam geçerliğini tespit etmek amacıyla 10 uzmandan görüş alınmıştır. 10 uzmanın görüşleri sonucunda testin maddelerinin alabileceği minimum değer 0.62 olduğu bilgisi doğrultusunda test maddelerinin bu değerden daha düşük değere sahip olması durumunda testten çıkartılmasının uygun olduğu belirlenmiştir (Lawshe, 1975; akt. Yurdugül, 2005). Uzman görüşleri sonucunda testin maddelerinin minimum 0.62 değerinde olması gerektiği bilgisi diğer araştırmacıların da ortak kanaatidir (Veneziano ve Hooper, 1997; Wilson, Pan ve Schumsky, 2012).

Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin kapsam geçerlik oranı 1-2-3-4-7-8-9-10-13-14. maddeler için 1, diğer maddelerin tümü için ise 0.80 olarak belirlenmiştir. Hiçbir maddenin KGO'su 0.62 değerinin altında kalmadığı için bütün maddeler madde havuzunda yer almıştır. Ayrıca tüm test için Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır (KGI=0.67). Bu değer minimum Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGO=0.62) için belirlenen değerden büyük olduğu belirlenmiştir ve testin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (KGI>KGO) (Lawshe, 1975; akt. Yurdugül, 2005). Sonuç olarak Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin kapsam geçerliğini sağladığı söylenebilir. Alanyazında mevcut olan ölçme araçlarının da benzer uzman görüşü ölçütlerini karşıladığı görülmektedir (Batum ve Yağmurlu, 2007; Duy ve Yıldız, 2014; Ecirli ve Gülay Ogelman, 2015).

Geliştirilen Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin ölçüt geçerliğini tespit etmek amacıyla Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği ile Duygu Düzenleme Ölçeği puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=.67$ ,  $p<.001$ ). Korelasyon katsayısının 0.70-0.30 aralığında olması orta düzeyde ilişki olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu sonuca göre geliştirilen Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin ölçüt geçerliğini sağladığı söylenebilir.

Güvenirlik, ölçme aracı uygulanan kişilerin ölçme aracının maddelerine verdikleri cevapların tutarlı olması olarak tanımlanmaktadır. Güvenirlik, araştırmacılara ölçme aracının ölçmeyi hedeflediği özelliği ne derece doğru ölçtüğüne ilişkin sonuçlar vermektedir (Büyüköztürk, 2016).

Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin maddelerinin diğer maddelerin toplamından oluşan bütün arasındaki korelasyon incelenmiştir. Madde-toplam korelasyon değerlerine göre en düşük değer .32, en yüksek değer ise .74 olduğu belirlenmiş ve madde-toplam korelasyon sonuçlarına göre hiçbir maddenin .20'nin altında değere sahip olmadığı saptanmıştır. Ölçme araçlarında madde-

toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20'den daha düşük maddelerin ölçme aracına dahil edilmemesi gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2016).

Madde çıkartılırsa test ortalamalarının değişimi incelendiğinde en düşük değerin 36.85 ve en yüksek değerin 37.68 olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre madde ortalama ile test varyansları incelendiğinde ve toplam madde sayısı da göz önüne alındığında hiçbir maddenin testten çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Buna ek olarak madde çıkartılırsa Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının değişimi incelendiğinde en düşük değerin .92, en yüksek değerin .93 ve test toplam Cronbach Alpha değerinin .93 olduğu tespit edilmiştir. Büyüköztürk'e (2016) göre psikolojik testler için hesaplanan madde güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçme aracının puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterlidir. DeVellis (2017) ölçme aracının iç tutarlık katsayısının .90'ın üzerinde olmasını çok iyi olarak değerlendirmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin güvenilirlik şartlarını sağladığı söylenebilir. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'ndeki maddelerin 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerini ayırt etme durumlarını tespit etmek amacıyla, ölçme aracındaki her bir maddeden en yüksek puan alan %27'lik dilim ile en düşük puan alan %27'lik dilim bağımsız gruplar t testi analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonucunda ölçme aracının tüm maddelerinin ayırt edici olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerini ayırt edici nitelikte olduğu söylenebilir.

Ölçme aracının aynı gruba farklı zamanlardaki uygulamalar sonucunda alınan puanların tutarlığını tespit etmek amacıyla Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin test-tekrar test güvenilirliği hesaplanmıştır. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin test-tekrar test puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=.73$ ,  $p<.001$ ). Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 aralığında olması yüksek düzeyde ilişki olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu sonuç, ölçme aracının zaman içindeki güvenilirliği açısından önemli görülmektedir (Dede ve Yaman, 2008). Ölçme aracının farklı zamanlardaki ölçüm sonuçlarının tutarlı olduğunu yani test-tekrar test güvenilirliğini sağladığını göstermektedir.

Bireyin o andaki becerisine yönelik yapılan değerlendirmelerde puanlayıcılar önemli bir hata kaynağı olarak görülmektedirler. Bu tür durumlarda güvenilirliği tespit etmek amacıyla puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme analizinin uygulanması önerilmektedir (Cohen, Swerdlik ve Phillips, 1996). Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin puanlayıcı güvenilirliği için Cohen'in kappa katsayısı analizi yapılmış ve puanlayıcılar arasındaki uyum gücünün iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir



(Cohen'in kapa katsayısı=.76;  $p<.001$ ). Landis ve Koch'a (1977) göre Cohen'in kapa katsayısı 0.61-0.80 aralığında ise iyi düzeyde uyum olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuca göre ölçme aracının puanlayıcılar arasındaki uyum gücünü sağladığı söylenebilir. Yılmaz (2016) okul öncesi dönem çocukların sosyal problem çözme becerilerini tespit etmek amacıyla geliştirdiği ölçeğin sonucunda Cohen'in kapa katsayısı .96 olarak tespit edilmiştir.

Yapılan tüm geçerlik ve güvenilirlik analiz sonuçları birlikte değerlendirildiğinde geliştirilen Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerini test etmek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur.

Yurt içi alanyazın incelendiğinde Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği ile benzer yapıları ölçmeyi amaçlayan hem okul öncesi yaş grubu hem de farklı yaş gruplarına yönelik kullanılan diğer ölçme araçlarının da benzer geçerlik ve güvenilirlik sonuçları elde ettiği tespit edilmiştir (Batum ve Yağmurlu, 2007; Duy ve Yıldız, 2014; Ecirli ve Gülay Ogelman, 2015; Onat ve Otrar, 2010).

Bu araştırma kapsamında geliştirilen "Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılarak farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklere sahip çocukların duygu düzenleme becerileri tespit edilebilir. Ayrıca geliştirilen ölçme aracının, duygu düzenleme becerileri açısından risk grubunda olan çocukların tespit edilmesinde ve uygun müdahale programlarının uygulama süreçlerinde kullanılacağı söylenebilir. Çocukların duygu düzenleme becerilerini etkileyecek diğer değişkenler ile ilgili karşılaştırmalı araştırmalar yürütülebilir. Bu ölçeğin farklı kültürlerde kullanımına yönelik farklı dillere uyarlama çalışmaları yürütülebilir.

## KAYNAKÇA

- Akkoyun, F. (2005). *Projektif teknikler*. Ankara: Nobel Akademi.
- Arslan Özkılıç, S. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının anneleriyle olan ilişkileri ve annelerin çocuğa yönelik ilgisi ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bailey, C. S., Denham, S. A., Curby, T. W., & Bassett, H. H. (2016). Emotional and organizational supports for preschoolers' emotion regulation: Relations with school adjustment. *Emotion, 16*(2), 263-279.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Batum, P., & Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology, 25*(4), 272-294.

- Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2011). Validation of a method of assessing socioemotional regulation in preschoolers. *European Review of Applied Psychology, 61*(4), 185-194.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, H. L. (2015). Ethical, narrative, and projective processes in research interviews with young children. In O. N. Saracho (Ed.), *Handbook of research methods in early childhood education: Review of research methodologies volume I* (pp. 277-321). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development, 22*(4), 489-510.
- Cohen. J. R., Swerdlik M. E., & Phillips, S. M. (1996). *Psychological testing and assessment*. London: Mayfield.
- Cole, P. M., & Deater-Deckard, K. (2009). Emotion regulation, risk, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(11), 1327-1330.
- Cole, P. M., Armstrong, L. M., & Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Human brain development: Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 59-79). Washington, DC: American Psychological Association.
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C., & Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation: Children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion, 10*(4), 498-510.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2*(1), 19-37.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2013). Head Start preschoolers' emotional positivity and emotion regulation predict their social-emotion behavior, classroom adjustment, and early school success. *NHSA Dialog, 16*(2), 18-33.
- DeVellis. R. F. (2017). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi. (Orijinali 2012 yılında basıldı)
- Di Maggio, R., Zappulla, C., & Pace, U. (2016). The relationship between emotion knowledge, emotion regulation and adjustment in preschoolers: A mediation model. *Journal of Child and Family Studies, 25*(8), 2626-2635.
- Driessnack, M. (2005). Children's drawings as facilitators of communication: A meta-analysis. *Journal of Pediatric Nursing, 20*(6), 415-423.
- Drewes, A. A. (2006). Play-based interventions. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology, 2*, 139-156.

- Duy, B., & Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 23-35.
- Ecirli, H., & Gülay Ogelman, H. (2015). Beş-Altı Yaş Çocukları için Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği'nin geçerlik güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Hakemli Beşerî ve Akademik Bilimler Dergisi*, 4(13), 85-100.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (2006). Emotion regulation and children's socioemotional competence. In L. Balter, & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 357-381). East Sussex: Psychology Press.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192.
- Garber, J., & Dodge, K. A. (Eds.). (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goode, W. J., & Hatt, P. K. (1973). *Sosyal bilimlerde araştırma metodları* (R. Y. Keleş, Çev.). Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları. (Orijinali 1952 yılında basıldı)
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gunzenhauser, C., von Suchodoletz, A., & McClelland, M. M. (2017). Measuring cognitive reappraisal and expressive suppression in children: A parent-rating version of the emotion regulation questionnaire. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 489-497.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(6), 642-663.
- Holodyski, M., & Friedlmeier, W. (2005). *Development of emotions and emotion regulation*. New York: Springer Science & Business Media.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi.

- Kidwell, S. L., & Barnett, D. (2007). Adaptive emotion regulation among low-income African American children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(2), 155-183.
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 706-716.
- Koca, A. (2020). *60-72 aylık okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-74.
- Lee, K. N., & Boo, Y. S. (2013). Effects of young children's temperament, emotion regulation and teacher-child relationship on prosocial behavior. *Korean Journal of Childcare and Education*, 9(4), 31-53.
- Lewis, M. (2000). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 563-573). New York: The Guilford Press.
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. New York: Springer Science & Business Media.
- McDowell, D. J., O'Neil, R., & Parke, R. D. (2000). Display rule application in a disappointing situation and children's emotional reactivity: Relations with social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 306-324.
- Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, 69(6), 1556-1576.
- Meriç, D. (2020). *The mediator role of emotion regulation on the relationship between temperament and problem behaviors* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Mirabile, S. P. (2010). *Emotion socialization, emotional competence, and social competence and maladjustment in early childhood*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, New Orleans Üniversitesi, New Orleans.
- Onat, O., & Otrar, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 123-143.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Prout, T. A., Malone, A., Rice, T., & Hoffman, L. (2019). Resilience, defense mechanisms, and implicit emotion regulation in psychodynamic child psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 49(4), 235-244.
- Punch, S. (2002). Research with children: the same or different from research with adults?. *Childhood*, 9(3), 321-341.

- Raver, C. C., Garner, P. W., & Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 121-147). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Rydell, A. M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5-to 8-year-old children. *Emotion, 3*(1), 30-47.
- Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology, 32*(4), 440-453.
- Sarıot Ertürk, Ö. (2019). *Olumlu ebeveynlik programı: Okul öncesi çocuklarda problem davranışlara etkisi ve kendini düzenleme becerisinin aracı rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Schaefer, C. E., & Drewes, A. A. (2013). Oyunun ve oyun terapisinin terapötik güçleri (Ed. C. E. Schaefer). *Oyun terapisinin temelleri*, (s. 15-25). Ankara: Nobel Akademi.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology, 33*(6), 906-916.
- Shipman, K. L., & Zeman, J. (2001). Socialization of children's emotion regulation in mother-child dyads: A developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology, 13*(2), 317-336.
- Sroufe, L. A. (1997). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stifter, C., & Augustine, M. (2019). Emotion regulation. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 405-430). New York: Springer Science & Business Media.
- Suveg, C., & Zeman, J. (2004). Emotion regulation in children with anxiety disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(4), 750-759.
- Şahin, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ünal, D. D. (2020). *Dışa yönelim davranış problemi olan okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of The Society for Research in Child Development, 59*(2/3), 25-52.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies, 8*(3), 311-333.
- Tunaboşlu İkiz, T. (2001). *Rorschach testinin psikanalitik yorumu-I*. İstanbul: Balam Yayıncılık.

- Veneziano L., & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45, 197-210.
- Yılmaz, E. (2016). *48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yurdugül, H. (2005, 28-30 Eylül). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması [Kongre bildirisi]. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.

### EK 1: Örnek Madde

<b>1. Dodo'nun çok sevdiği bir oyuncacı varmış. Dodo, her gün bu oyuncak ile çok güzel oyunlar oynarmış. Ama bir gün oyun oynarken Dodo'nun bu oyuncacı kırılmış.</b>		
a. Dodo'nun ne hissettiğini bana gösterir misin? (Üzgün)		
b. Peki sence Dodo ne yapar bana söyler misin?		
<b>4. Dodo, bir gün en sevdiği oyuncacı okula getirmiş. Bu oyuncakla oynarken arkadaşı Zeze, Dodo'nun oyuncacı zorla elinden almış ve geri vermemiş.</b>		
a. Dodo'nun ne hissettiğini bana gösterir misin? (Kızgın/Öfkeli)		
b. Peki sence Dodo ne yapar bana söyler misin?		



# Effect of a brief online shared reading intervention to support communication skills of children with Autism Spectrum Disorder

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların iletişim becerilerini desteklemeye yönelik etkileşimli kitap okuma müdahalesinin etkililiğinin incelenmesi

Yusuf Akemoğlu<sup>1</sup>

## Article History

Received : 8 April 2021

Revised : 14 September 2021

Accepted : 30 September 2021

## Article Type

Research Article

## Makale Geçmişi

Geliş : 8 Nisan 2021

Düzeltilme : 14 Eylül 2021

Kabul : 30 Eylül 2021

## Makale Türü

Araştırma Makalesi

**Abstract:** Shared interactive book reading (SIBR) is an evidence-based practice for young children with developmental disabilities such as autism spectrum disorder (ASD). Children with ASD can benefit from structured activities such as SIBR, especially when they are supported by their parents. During SIBR, parents can support their children's language and communication skills by engaging with them around a storybook. Parents can create opportunities for communication by commenting on the story, asking a question, and pointing at the pictures. In the current telepractice (internet-based) study, three parents and three children with ASD participated in the study. In a single-case multiple-baseline across subjects design, parents were trained to use expectant pause and mand-model strategy with their children. Parents' frequency in use of the strategies increased during intervention. All three children increased their initiating and responding behaviors upon their parents' use of strategies.

**Keywords:** Shared reading, Autism, Parent training, Telepractice

**Öz:** Paylaşımaya dayalı etkileşimli kitap okuma tekniği (PEKOT), otizm spektrum bozukluğu (OSB) gibi gelişimsel bozukluk veya yetersizliğe sahip küçük çocuklar için kanıta dayalı bir uygulamadır. OSB'li çocuklar, özellikle ebeveynleri tarafından desteklendiklerinde, PEKOT gibi yapılandırılmış etkinliklerden yararlanabilirler. PEKOT etkinliği esnasında, ebeveynler çocuklarıyla bir hikâye kitabı etrafında etkileşime girerek çocuklarının dil ve iletişim becerilerini destekleyebilirler. Ebeveynler hikâye hakkında yorum yaparak, bir soru sorarak ve resimlere işaret ederek iletişim için fırsatlar yaratabilirler. Bu çalışmanın amacı internet (teleterapi) üzerinden yürütülen bir ebeveyn eğitim programının çocukların dil ve iletişim becerileri üzerindeki etkisi incelemektir. Çalışmada, çalışma yöntemi olarak tek-denekli araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmaya üç ebeveyn ve üç OSB'li çocuk katılmıştır. Ebeveynler çocuklarıyla birlikte bekleme süresi ve sözel ipucu stratejilerini kullanmak üzere eğitim almıştır. Müdahale sırasında ebeveynlerin stratejileri kullanma sıklığı arttığı ve her üç çocuğun da iletişim başlatma ve iletişime yanıt verme davranışlarının arttığı gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Etkileşimli kitap okuma, Otizm, Ebeveyn eğitimi, Teleterapi

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202152378

Başlıca Yazar: Yusuf Akemoğlu

<sup>1</sup> Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, yusufakemoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6957-0085

## INTRODUCTION

Children with autism spectrum disorder (ASD) might have challenges developing and/or using communication skills. Communication skills are essential to request, reject, and protest something or someone. Challenges in communication may lead to lack of friendships and expression problems that may cause problem behaviors. For these reasons, developing and using communication skills effectively are very important. This is especially true for children with ASD (Warren, 2000). The development of communication skills in children with ASD remains a serious challenge for families and professionals. There is a great need for targeted communication interventions. Parents are essential in provision of naturalistic interventions because they can provide important social experiences and opportunities for the child to practice communication skills. Children with ASD may have difficulty in interaction and fewer opportunities for social communication activities such as storybook reading (Akemoglu, Meadan, & Towson, 2020a). Because communication skills are essential and functional, children with ASD should receive interventions that directly address this area of need. While the communication and language profiles of children with ASD may differ from other children, they have been shown to benefit from interventions that from natural, daily routines, such shared interactive book reading (SIBR).

Early communication interventions are proven to be effective for children with ASD and it is crucial to deliver these interventions as early as possible (Akamoglu & Meadan, 2018). Researchers reported that children with ASD benefit from early communication interventions that occur early in life, through their daily routines and activities, and with familiar people such as family members. In this regard, parents can be key partners to facilitate these interventions. Parents can learn and implement naturalistic communication teaching (NCT) strategies such as mand-model and expectant pause (time delay) via parent-implemented interventions at home (Akamoglu & Meadan, 2018). Mand-model is a form of a request for a response, a question, or a choice (Akamoglu & Meadan, 2019).

Shared interactive book reading (SIBR), is a daily routine and a naturalistic activity in which parents can support language and communication of their children by using the NCT strategies. Reading storybooks with young children (ages between 0-6) is a commonly used strategy to promote language and emergent literacy skills. SIBR is a naturalistic activity in which families have in their routines. Thus, SIBR is an activity in which adults can promote a child's communication skills (Akemoglu & Tomeny, 2021). In shared reading, the goal is to exchange communication based on balanced interactions between an adult and a child (Akamoglu & Meadan, 2019). When a child actively participates in shared reading, he or she is more likely to improve communication skills such joint attention, pointing, and responding (Coogle et al., 2018; D'Agostino et al., 2020). In



addition, shared reading allows the adult to make the activity interactive. For example, the adult can label objects and comment on the story or character in the story to support the child's communication. Moreover, a child can engage in a book by pointing to the title, turning pages, and responding to questions.

SIBR can be an ideal intervention context to increase adult-child communicative interactions and thus improve communication skills of young children with ASD. In SIBR, the adult uses a combination of open-ended questions, choice questions, modeling, and praise to create communication opportunities for the child (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). This makes SIBR a social activity because it is based on adult-child communicative interactions. The adult's role is to engage in a conversation with the child about the story, illustrations and/or the characters presented in the book (Akemoglu & Tomeny, 2021; Coogle et al., 2018). SIBR requires a reciprocal relationship in which a parent and child exchange communication and interact around the storybook. Therefore, parents can use the SIBR activity to provide language and communication support to their children (Akemoglu et al., 2021; Akemoglu et al. 2020a). In a systematic review of SIBR interventions implemented by parents or teachers for young children with disabilities, Towson and colleagues (2017) examined the implementation fidelity across 30 published DR studies. In their review, they reported that not all studies adhered to SIBR fidelity protocol. The authors suggested that studies should strictly adhere to SIBR techniques and protocol. Recently, Boyle and colleagues (2019) completed a meta-analysis of SIBR interventions conducted with children with ASD. Both parents and other adults (teachers, researchers) were the participants. Results of their analysis indicated positive effects for all language and communication outcomes.

For parents to be able to learn and implement SIBR effectively, they need to receive support from professionals (e.g., researchers or educators). For example, PiCSS (Parent-Implemented Communication Strategies-Storybook; Akamoglu & Tomeny, 2021) is a program that combines parent training and coaching to support parents in use of the specific NCT strategies such as modeling, mand-model, and time delay (see Akemoglu et al., 2020a, for a detailed description of modeling, mand-model, and time delay). In the PiCSS study, parents received in person training and coaching and learned the use of these strategies. Parent coaching included observations, planning, reflection, and feedback. PiCSS study (Akamoglu & Tomeny, 2021) revealed positive outcomes in parents' implementation and children's verbal and nonverbal communication.

Although, parents can use SIBR as an ideal context to promote communication skills of young children with ASD, they may need individual support to learn to implement strategies with high quality. These supports can be in person (face-to-face) or online from a distance (telepractice). However, in person support may not always be possible, especially due to crisis such as pandemics

(e.g., COVID-19 pandemic). In these situations, telepractice can be an alternative and viable option to deliver services and support to families. Telepractice cannot replace in person support and service delivery, but it can be a complimentary service delivery mode. Many researchers reported positive outcomes about the effectiveness of telepractice service delivery (Akemoglu, Muharib, & Meadan, 2020b; Meadan et al. 2016; Vismara et al. 2013). For example, in their telepractice-based study, Wainer and Ingersoll (2015) reported that children had higher rates of initiations in follow-up. In another telepractice study, Vismara et al. (2013) found that telepractice was effective to support children's verbal and nonverbal communication.

The current study is part of a series of telepractice-based shared reading interventions conducted with families of children with developmental disabilities. The main purpose of this study was to examine the effect of telepractice-based parent coaching on parents' correct use of NCT strategies with their children with ASD during SIBR. The second purpose of this study was to examine the effect of parent-implemented intervention on children's specific social communication outcomes such as responding and initiating. The following research questions were examined:

1. Is there a functional relation between coaching parents to use specific naturalistic language teaching strategies (mand-model and expectant pause) during SIBR and an increase in their frequency of their strategy use?
2. Does participation in parent-implemented communication strategies increase children's use of communication targets during SIBR?

## METHOD

### Participants

Participants were three children with ASD and their parents. Participants were recruited via early intervention programs and clinics, other early intervention providers, and disability groups in the State of Alabama (United States). Interested parents contacted the researcher. The researcher made eligibility determination based on the following inclusion criteria for participation: (1) chronological age between 3-5 years; (2) diagnosis of ASD based on their Individualized Education Plan; (3) minimally verbal children with a vocabulary of at least 25 words reported by the parent; (4) interest in storybooks; (6) access to high-speed internet. Six parents contacted the researcher and three children with ASD, and their mothers were eligible to participate in the study.

### Child Participants

The three children (two males and one female) who participated in this study ranged in age from 37 to 48 months. Alex was 37 months old; Kyle was 43 months old, and Kelsey was 48 months

old at the beginning of the study. Alex & Kyle received ASD diagnosis when they were 28 months old, and Kelsey received her diagnosis when she was 32 months old. All three children were receiving early childhood special education at inclusive early childhood programs. Alex had an expressive vocabulary of 39 words, Kyle had 48 words, and Kelsey had 55 words based on MacArthur-Bates Communication Development Inventory (Fenson et al., 2002) assessment. See Table 1 for more demographic and assessment information.

### Parent Participants

Three mothers participated in the study, and they ranged in age from 29 to 37 years. Kelsey's mother Jenna and Kyle's mother Rita had bachelor's degree and were stay-at-home moms, Alex's mother Peggy had a master's degree and she worked full-time outside of the home. Pseudonym names were used to maintain confidentiality. See Table 2 for demographic information.

Table 1. Child Participants

Child	Age in months	Ethnicity	MCDI expressive vocabulary
Alex	37	African American	39 words
Kyle	43	White	48 words
Kelsey	48	Asian-American	55 words

*Note.* MacArthur-Bates Communication Development Inventory (Fenson et al., 2002)

Table 2. Parent Participants

Parent	Age in years	Ethnicity	Education	Marital Status
Jenna	33	African American	Bachelor's	Married
Rita	29	White	Bachelor's	Divorced
Peggy	37	Asian-American	Master's	Married

### Setting and Technology

All baseline, intervention, and maintenance sessions were conducted from a distance over the internet (telepractice). Sessions were planned and scheduled in cooperation with families and the most convenient times were identified. The researcher met with each parent individually via videoconferences (Zoom). The mothers joined the Zoom meetings using their own phones or computers. All sessions were recorded via Zoom. Recorded videos were stored on Box, a storage platform. A technology manual that guides parents on the use of technology (Zoom, video recording, and video uploading) was shared with all three parents via email.

## Storybooks

The researcher sent storybooks to each family. Two books were used for the baseline and maintenance sessions and four books were used during the intervention sessions. All dyads used the same storybooks for each phase of the study. The books were age appropriate, had more illustration than text, and allowed for communication opportunities between parents and children. Each book had a different story about cars, animals, or other characters.

## Research Design

A single-subject, multiple-baseline design across three parent-child dyads was used (Kazdin, 2011). By using this design, we aimed to examine whether the independent variable (parents' use of SIBR intervention) was effective on teaching children new communication skills. We used a multiple baseline design that introduced the intervention in three points across three subjects which allowed to prevent threats to internal validity (Kazdin, 2011).

## Procedures

### *Baseline*

During the baseline sessions, parents were provided two books that was different from those used during the intervention sessions. Parents were instructed to "read the book as you normally would." The number of baseline sessions varied across participants and each session lasted 4 min on average.

### *Intervention*

**Target Strategies.** Parents learned two strategies: expectant pause and mand-modeling. Expectant pause is a form of waiting expectantly. the parent pauses to give the child an opportunity to initiate communication. The parent must do the following while using expectant pause strategy: point to an illustration on the book, leave a phrase or sentence blank, and look at the child expectantly for at least 5 seconds. For example, the parent points at the picture of a "gorilla", says, "This is a \_\_\_\_\_," and the child fills in the blank by saying, "Gorilla." Mand-model is a verbal prompt that is used to elicit responses from the child. It can be used as an open-ended question (e.g., "What do you see on the book?"), a choice question (e.g., "Is this a car or a train?"), or a mand (e.g., "Say 'car'").

**Parent Training.** Parents were taught to use the strategies through didactic training (PowerPoints, handouts), demonstration of implementation, role play and practice. Parents also were provided feedback upon practice with their children across the screen. Parents were given a description of each strategy, shown video examples of each strategy, and practiced using each strategy with the

researcher during the initial parent coaching session. The parent and researcher talked specifically about the target strategies and ways to implement those target strategies when engaging in storybook reading. The remaining of the training session focused on teaching the parent to use the target strategies effectively.

### **Procedural Fidelity**

Fidelity of implementation of the training session was measured. A fidelity checklist with all procedural steps of the training was completed by the researcher during each session. A master's student in special education served as the secondary observer and independently completed the checklist. Fidelity of implementation for the training sessions was measured as 100%.

### **Maintenance**

Maintenance data was collected to assess whether parents continued using the strategies after the intervention and if effects of the intervention continued. Two maintenance sessions were conducted two weeks after the intervention ended. The procedures were identical to the baseline sessions and parents were provided the same books as in baseline.

### **Social Validity**

Social validity was measured by having parents complete a written questionnaire after the intervention phase to indicate whether the intervention was acceptable and feasible for them and whether they would maintain using the strategies. All three parents completed a Likert-type scale questionnaire about training, strategies, and outcomes. Parents were also asked if they enjoyed the intervention with their children.

### **Observational Data Coding**

Each strategy (expectant pause and mand-model) was tally coded based on occurrence using a coding form. Thus, we collected data on how many times the parent used each strategy within each phase. Child data was collected on verbal (e.g., responding) and nonverbal (e.g., gesturing, pointing) initiations and responses. Child responses were coded per occurrences upon the parent's use of a strategy. Each number of child response or initiation behavior was tally coded and recorded to measure frequency.

### **Interobserver Agreement (IOA)**

IOA was collected on observed data, and it was assessed by coding the data by two team members. The author (researcher) coded all the observational parent and child data based on a coding manual. Then, the author trained a secondary coder (master's student) to code the data. To train the

secondary coder, the author met with the secondary coder to code a video together. Next, he assigned her another video to code, and they met and discussed the agreements and disagreements. Then, the secondary coder was assigned 30% of all the sessions. IOA calculation formula was agreements divided by agreements and disagreements and multiplied by 100. Overall, IOA ranged between 80% and 96% with a mean of 88%.

### **Data Analysis**

Parents' implementation of strategies was specifically measured for (a) expectant pause; and (b) mand-model. Visual analysis was conducted to analyze if there a functional relation between the intervention and parent and child outcomes (Kazdin, 2011). For example, visual inspection (analysis) of the slope helped us to interpret the data trends. Visual inspection of changes in the slope was used to measure variability in the data. Levels and intervention effect was measured by looking at the means of the intervention sessions.

### **Ethical Approval of Research**

All rules stated to be complied with within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed in this study. None of the actions mentioned under the heading of "Actions Against Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been carried out.

### **Ethics committee approval information (Institutional Review Board approval):**

Ethical approval committee name= The University of Alabama

Date of ethical approval decision= December 19, 2019

Ethical approval document number= 18-011-R1 and 20-03-3411

## **RESULTS**

### **Parent Results**

Figure 1 depicts that Alex and Kelsey's parents' baseline data were relatively stable, whereas Kyle's parent had more variability in baseline data. Kelsey's parent had the lowest baseline data level. Immediate increases in expectant pause and mand-modeling strategies were observed across all three parents. While Alex's parents demonstrated the least immediate gain, Kyle's parent had the largest gain. Kelsey's parent demonstrated a higher data level in mand-model strategy compared with expectant pause.

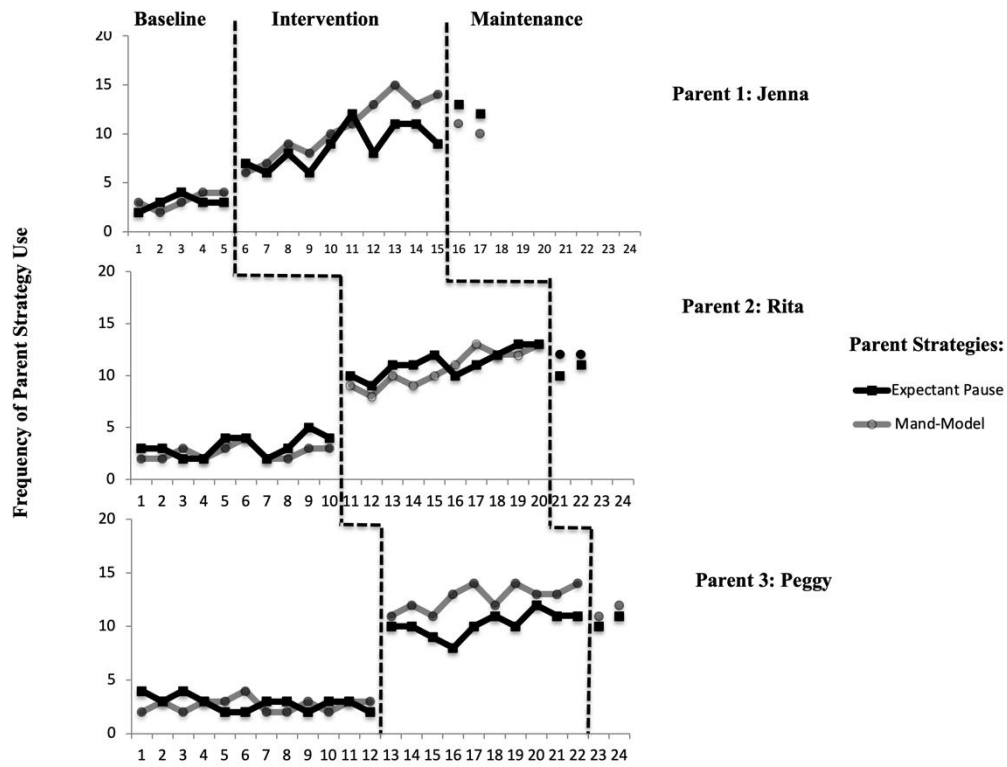


Figure 1. Frequency of Parent Communication Strategy Use Across Baseline, Intervention and Maintenance Phases.

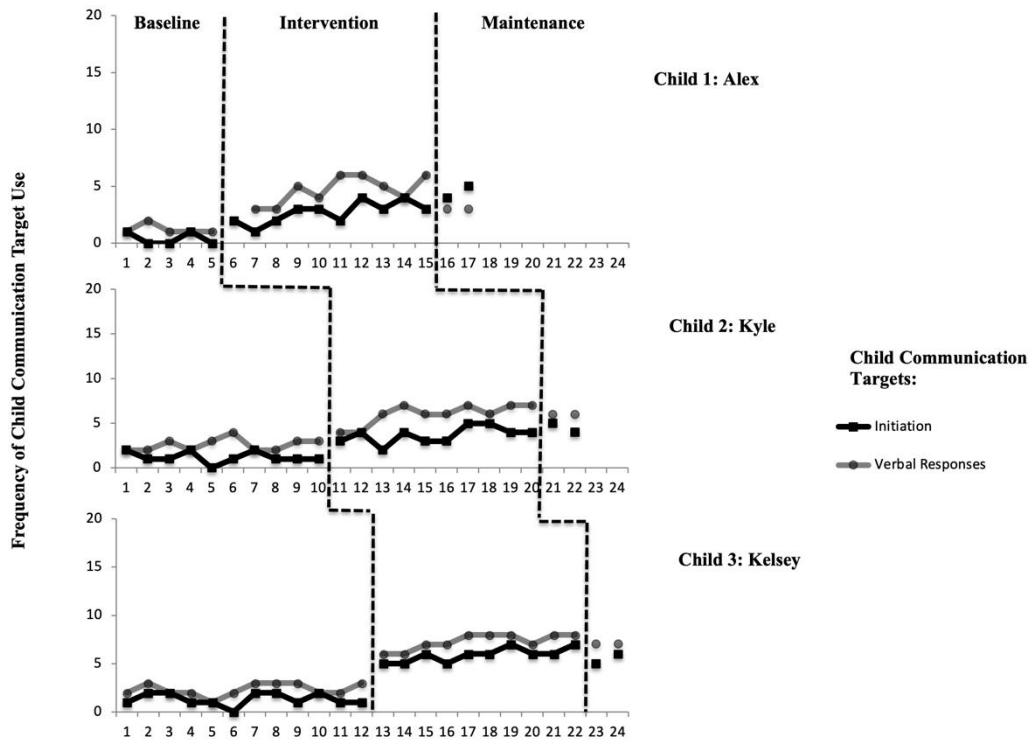


Figure 2. Frequency of Child Communication Behaviors Across Baseline, Intervention and Maintenance Phases.

As demonstrated through visual inspection, all three parents consistently increased their frequency of strategy use. While Alex's mother had an increasing trend during intervention, Kelsey's mother made the largest overall level gain in intervention phase compared to baseline level. She had an overall increasing trend with a higher level in mand-model strategy. As shown in Figure 1, all three parents demonstrated some decrease in their mand-model strategy use in the maintenance phase. However, their use of expectant pause and mand-model strategy was at the same average mean as in the intervention phase. Overall, there was a clear increase in parents' frequency of strategy use from baseline to intervention. Parents also maintained their frequency of strategy use at a higher rate than baseline level during the maintenance phase.

### **Child Results**

Children's communication targets were (a) initiation and (b) verbal responses. Children's dependent variables (communication targets) were measured across all phases. Regarding their communication acts in responses and initiations, although they had some variability, all three children demonstrated increases both in responses and initiations with response rates being higher than the initiations. The difference between responses and initiations was not significant yet still expected due to the nature of ASD.

As shown in Figure 2, all three children had stable baseline data with limited variability. In terms of mean frequency, Alex's mean level was the lowest with one or fewer communication skills. Although Alex and Kyle's initiation data had minimal immediate increases from baseline to intervention during intervention, their data demonstrated an upward trend. Moreover, their mean frequencies were higher in intervention compared to the baseline phase. As such, while Alex's response data showed an increase and variability during intervention phase, his data was followed with a decrease during maintenance phase. Similarly, Kyle's response act data showed an upward trend, and his level was higher during intervention compared to the baseline phase. Kyle's frequency of targets was at a steady level. Kelsey's data on communication targets were followed with upward trends during intervention with the level of initiation being lower than the response level. She maintained both targets in the maintenance phase.

### **Social Validity Data**

The satisfaction survey was completed by all three parents. The participating parents reported satisfaction with goals, procedures, and outcomes. The parents noted that the training they received was effective to enhance their knowledge and refine their implementation skills. They also noted that they observed positive progress in their children's communication outcomes. All three



participating parents indicated that they enjoyed the reading sessions with their children and felt that their children also were more engaged.

## DISCUSSION

Parents were taught to increase their use of two target strategies. Results were analyzed by observing changes in frequency of target strategy use across phases. Visual inspection of parent data provides information about the correlation between their use of strategies and their children's data in initiation and responding.

The patterns demonstrated by three parents were notable changes in use of the target strategies. All three parents increased their frequencies of strategy use overall. A steep upward trend in targeted communication rates were observed across all three children. Their parents demonstrated similar trends with variable upward trends in implementation of expectant pause and mand-model strategies. However, unlike their parents' immediate increases in levels for target strategies, Alex and Kyle's frequency of communication skill use had an increase in slope later in the intervention phase. That was because at the beginning of the intervention, both children were not fully attending to the storybooks and did not frequently respond to the parents' repeated attempts to gain attention. Alex's data was the most variable across all children. Notably, Alex's mother also had a similar variable data in use of expectant pause strategy. Moreover, she had a slight variability of mand-model strategy at the end of the intervention phase. These patterns indicates that there is functional relation between parent's use of the strategies and child's communication skills.

Differences in parents' response to the expectant pause and mand-model strategies are likely due to a combination of various factors, which may include their overall motivation, comfort level with one of the strategies, and children's response to their use of the strategies (Akemoglu et al., 2020). Furthermore, certain strategies may be easier to implement, or perhaps certain storybooks provide more opportunities to use specific strategies (D'Agostino et al., 2020).

Coaching was an important factor in improving the parents' fidelity of implementation. While training enhances the participants' knowledge, coaching provides individual support to increase their performance. In this regard, coaching is responsible for individual performance differences. Other researchers have reported similar outcomes and noted the efficacy of coaching (Akamoglu & Meadan; 2019; Akemoglu & Tomeny, 2021; Meadan et al., 2014).

In summary, all three parents and children made progress in their level of strategy and communication target use. The detectable changes in children's use of communication targets

were observed with relatively lower levels as opposed to level changes in parents' use of strategies. The fact that the three of the children had low frequencies of target use across the study may be due to a variety of factors. Firstly, the intervention may not have been long enough to support changes in children's use of communication targets. Children with ASD require intensive intervention for long periods of time to impact their ability to use language and communication (Fleury & Schwartz, 2017). Furthermore, young children with ASD generally take longer to learn and generalize language skills. Secondly, SIBR interventions may be an effective way to change communication behavior (Towson et al., 2017). This intervention was valuable as the focus of the intervention was to increase parents' abilities to facilitate social interactions through SIBR and thus increasing opportunities for children with ASD to participate in this important social-communicative activity.

There are three ways about how the present study adds and expands prior research. First, the findings show that telepractice can be a viable option to support parents and their children (Akemoglu et al., 2021; Meadan et al., 2016). Second, the findings suggest that SIBR can be a suitable context for parent-implemented communication interventions. Yet, while using SIBR, researchers and/or educators might have to incorporate "child engaging" prompts (see Akemoglu et al., 2020a). Similar findings were reported in the literature (D'Agostino et al., 2020; Lorio & Woods, 2020). Third, all three parents learned to implement the strategies and reported satisfaction with telepractice procedures (online training and coaching) and outcomes. The parent reports align with outcomes of other parent-implemented shared reading studies (Akemoglu et al., 2019).

### **Implications**

This study supports two implications. Firstly, the results support the other findings that telepractice based parent-implemented shared reading interventions can promote children's communication skills (Akamoglu & Meadan, 2018). Practitioners that work with families should consider alternative online delivery methods to reach to families from a distance.

Secondly, parents can use SIBR as a daily context to provide communication support for their children. SIBR can be a tool for parents to facilitate the reciprocal interaction with their children. To elicit responses, parents might need to use additional prompts and make SIBR a predictable routine for their children (Lorio & Woods, 2020).

## CONCLUSION

Providing support to parents and teaching them how to use communication teaching strategies can help them make the SIBR activity successful. Telepractice services are important and can serve as a viable option to support parents. Practitioners can support families from a distance via the internet and provide them quality services. The following should be considered while providing telepractice based services: (a) be familiar with technology, (b) have access to high-speed internet, and (c) be flexible and available to the family.

## REFERENCES

- Akemoglu, Y., Garcia Grau, P., Meadan, H. (2019). Using masked raters to evaluate social validity of a parent-implemented communication intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 39(3), 144-155.
- Akemoglu, Y., Hinton, V., Laroue, D., & Jefferson, V. (2021). Parent-Implemented Shared Reading Intervention via Telepractice. *Journal of Early Intervention*. Advanced online publication, 1-21. DOI: 10.1177/10538151211032211
- Akamoglu, Y., & Meadan, H. (2019). Parent implemented communication strategies during storybook reading. *Journal of Early Intervention*, 41(4), 300-320.
- Akamoglu, Y., & Meadan, H. (2018). Parent-implemented language and communication interventions for children with developmental delays and disabilities: A scoping review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 5(3), 294-309.
- Akemoglu, Y., Muharib, R., & Meadan, H. (2020b). A systematic and quality review of parent-implemented language and communication interventions conducted via telepractice. *Journal of Behavioral Education*, 29, 282–316.
- Akemoglu, Y., Meadan, H., & Towson, J. (2020a). Embedding naturalistic communication teaching strategies during shared interactive book reading for preschoolers with developmental delays: A guide for caregivers. *Early Childhood Education Journal*. 48, 759–766.
- Akemoglu, Y., & Tomeny, K. (2021). A parent-implemented shared reading intervention to promote communication skills of preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(8), 2974–2987.

- Boyle, S. A., McNaughton, D., & Chapin, S. E. (2019). Effects of shared reading on the early language and literacy skills of children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 34*(4), 205-214.
- Coogler, C., Floyd, K. K., & Rahn, N. L. (2018). Dialogic reading and adapted dialogic reading with preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Early Intervention, 40*(4), 363-379.
- D'Agostino, S. R., Dueñas, A. D., & Plavnick, J. B. (2020). Increasing social initiations during shared book reading: An intervention for preschoolers with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 39*(4), 213-225.
- Fenson, L., Marchman, V., Thal, D., Dale, P., Reznick, S., & Bates, E. (2002). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories* (MCDI; 2<sup>nd</sup> ed.). Baltimore, MD: Brookes.
- Fleury, V. P., & Schwartz, I.S. (2017). A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 37*, 16-28.
- Lorio, C. M., & Woods, J. J. (2020). Multi-component professional development for educators in an Early Head Start: Explicit vocabulary instruction during interactive shared book reading. *Early Childhood Research Quarterly, 50*, 86-100.
- Meadan, H., Angell, M. E., Stoner, J. B., & Daczewitz, M. E. (2014). Parent-implemented social-pragmatic communication intervention: A pilot study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*, 95-110.
- Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., & Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention, 38*, 3-23.
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2012). Assessing the effects of a parent-implemented language intervention for children with language impairments using empirical benchmarks: A pilot study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 55*, 1655-1670.
- Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Baltimore, MD: Brookes.

- Towson, J. A., Fetting, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence base. *Topics in Early Childhood Special Education, 37*(3), 132–146.
- Unholz-Bowden, E., McComas, J. J., McMaster, K. L., Girtler, S. N., Kolb, R. L., & Shipchandler, A. (2020). Caregiver training via telehealth on behavioral procedures: A systematic review. *Journal of Behavioral Education, 29*(2), 246-281.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp.177-200). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vismara, L. A., McCormick, C., Young, G. S., Nadhan, A., & Monlux, K. (2013). Preliminary findings of a telehealth approach to parent training in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(12), 2953–2969.
- Warren, S. F. (2000). The future of early communication and language intervention. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*, 33-37.
- Whalon, K., Martinez, J. R., Shannon, D., Butcher, C., & Hanline, M. F. (2015). The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL). *Topics in Early Childhood Special Education, 35*, 102-115.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. H., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*, 679-689. doi:10.1037/0012-1649.30.5.679
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*, 848-872.

# Erken çocukluk eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin Covid-19 pandemi deneyimleri: Yorumlayıcı fenomenolojik analiz

Early childhood education teachers and administrators experiences of Covid-19 pandemic: Interpretative phenomenological analysis

Nesrin Işıkoğlu<sup>1</sup>, Atiye Adak Özdemir<sup>2</sup>, Merve Altun<sup>3</sup>, Erinç Ergenekon<sup>4</sup>

## Makale Geçmişi

Geliş : 23 Aralık 2020  
Düzeltilme : 5 Temmuz 2021  
Kabul : 10 Ekim 2021

## Makale Türü

Araştırma Makalesi

## Article History

Received : 23 December 2020  
Revised : 5 July 2021  
Accepted : 10 October 2021

## Article Type

Research Article

**Öz:** Bu araştırmanın amacı erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin ve yöneticilerinin COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitim deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın katılımcıları 32 okulöncesi öğretmeni ve sekiz yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış çevrim içi görüşme formu ve telefon görüşmesi ile elde edilmiş ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz ile çözümlenmiştir. Bulgular pandemi algısı, bu süreçte öğretmen ve yönetici olmak ve uzaktan eğitim vizyonu adlı temalar çerçevesinde sunulmuştur. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcılar pandemiye "rahatlama-aşırı kaygı" şeklinde birbiriyle yer değiştiren zıt duygular şeklinde deneyimlemiştir. Katılımcı öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimi çoğunlukla hazır planlar kullanarak yürüttükleri anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçları bazı katılımcıların uzaktan eğitimin sürdürülebilirliği bağlamında örgün eğitime destek olarak kullanılması, uzaktan eğitim platformlarının erişim ve içerik açısından zenginleştirilmesi, öğretmenlerin teknoloji becerilerinin geliştirilmesi ve uzaktan eğitim yeterlikleri şeklinde üç farklı vizyon ortaya koyduklarını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Pandemi, Erken çocuklukta uzaktan eğitim, Öğretmenler, Okul müdürleri

**Abstract:** This study aimed to examine the distance education experiences of early childhood education teachers and administrators during the COVID-19 pandemic period. The participants of the study consisted of 32 preschool teachers and eight school principals. A qualitative phenomenological design was used as a research method and the data was collected through online interview forms and semi-structured phone interviews with the participants. Interpretative phenomenological analysis was used to analyze interview data. The findings were presented within the framework of the themes of pandemic perception, being a teacher and administrator in this process, and the vision of distance education. According to the findings from this study, the participants experienced the pandemic in the form of contrasting emotions replaced by "relaxation-excessive anxiety". The research results showed that some of the participants put forward three different visions in the context of the sustainability of distance education: using it as support for formal education, enriching distance education platforms in terms of access and content, improving teachers' technology and distance education competencies.

**Keywords:** Pandemic, Distance education in early childhood, Teachers, School principals

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202152341

<sup>1</sup> Prof. Dr. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okulöncesi Eğitimi ABD, Denizli. nisikoglu@pau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7010-302X>

<sup>2</sup> Doç. Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okulöncesi Eğitimi ABD, Denizli. aadak@pau.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-9481-8051>

<sup>3</sup> Öğr. Gör., Pamukkale Üniversitesi, Denizli. e-posta: eergenekon@pau.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-9683-7600>

<sup>4</sup> Öğr. Gör., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, e-posta: maltun@mehmetakif.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0003-2866-8646>

## SUMMARY

### Introduction

Due to COVID-19 pandemic some arrangements were made in social life in order to prevent the spread of the disease. One of the arrangements was the closure of schools. However, countries tended to continue their education programs remotely in the spring semester of 2019-2020 in order to maintain education. In the early childhood period, children often need helps to use computers, tablets and the internet (Işıkoğlu Erdoğan, 2019; Kim, 2020; Manches, vd., 2017), this required parents to directly accompany the education process of the children in the distance education process. This situation is likely to cause the distance education process in early childhood to be experienced differently by both teachers and school principals and families from other educational levels. Therefore it is important to examine the distance education experiences of early childhood teachers and principals. Again, research dealt with distance education and pandemic in early childhood period is very limited. For this reason, the research contribute empirical findings to the related literature. The aim of the study is to examine the experiences of early childhood education teachers and school principals in during the pandemic.

### Method

This study utilized a qualitative, phenomenological design. The participants of the study consist of 32 teachers and eight school principals who were selected based on the criteria of actively working in the 2019-2020 academic year. The participant teachers work experiences ranged between three and 24 years and they worked with 3-6 years old children. The data were obtained through the interview form and semi-structured in-depth individual interviews. The interview form consists of 16 open-ended questions about their experiences of distance education. Later with the volunteered participants in-depth video-chat interviews were conducted to revealed their experiences. These interviews lasted approximately 20-40 minutes were recorded.

The interpretative phenomenological analysis (SFA) method was used to analyze interviews. The principles explained in Larkin et al (2006) were taken into account during the data analysis. Interview forms and transcripts were transcribed. The first two authors read the whole data several times and took notes on the margins. Later, individually coded data and reconciled the differences among the codes and categories. According to Huberman and Miles (1994), intercoder reliability was calculated as 85%. In the last stage, interpretative explanations of the themes were written and quotations reflecting these comments were selected.

### Results

As a result of the interpretive phenomenological analysis, four basic themes emerged. These were explained as (1) "perception of the pandemic", (2) "being a teacher" (3) "being a school principal" and (4) "vision of distance education". Participant early childhood education administrators and teachers stated that they

obtained basic information about the concept of Covid-19 through the media. Through out the pandemic participants conceptualized two different tendencies that changed over time as "relaxing" and "excessive worrying". Results also revealed the important changes in teachers' behaviors about educational activities and in their relations with administrators, children and families. They described these changes as difficulties. Additionally, the administrators also implied that they had both difficulties and advantages they encountered during pandemic.

### **Conclusion and Discussion**

The research revealed three important conclusions. Firstly, the participants defined COVID-19 scientifically and explained their experiences regarding pandemic by highlighting their emotional states such as "invisible enemy, insidious, test, a lesson to humanity." They experienced the pandemic in the form of contrasting emotions that were replaced by "relief-excessive anxiety". The participants had to adapt to various changes in the individual and public sphere during the pandemic. This situation attributed the potential to affect individuals psychologically to the pandemic (Aşkın, Bozkurt ve Zeybek, 2020). The secondly teachers and administrators decoded their teaching experiences with their knowledge and skills that relevant for formal education. On the other hand, they highlighted that the new communication style focused on social media and audio / video communication technologies experienced with families during the distance education. The via communication with the children were described as difficult by the participant teachers and interacting with children created several obstacles to conduct, deliver and evaluate educational activities. The teachers perceived the administrators as "transmitting the correspondence" in the process and pointed out that they could not get enough support from them to teaching distance activities. This situation caused the participant teachers to took on the role of transmitting the daily plan files to the parents and expecting them to implemente and teach their children required knowledge and skills. Other studies about pandemic are in line with the findings of this study (Cheng, 2020). , The participant principals mentioned the positive effects of pandemic on their private lives and professional development. Moreover, they mentioned about negative effects of pandemic on their professional positions and described these effects as as "loneliness and loss of authority". In addition, some of the participant principals complained that several teachers perceived distance education as "a holiday" and they had problems in reaching these teachers. Thirdly the research showed that the participants mainly expressed opposition to distance education in early childhood. They has three different visions related to the distance education (1)using distance education as a support for formal education,(2) enriching distance education platforms in terms of free access and rich content, and (3) improving early childhood teachers' knowledge and competencies about technology and distance education.



## GİRİŞ

Etki potansiyeli, zamanı ve yeri önceden kestirilemeyen bireylerin rutinlerini kesintiye uğratma veya durdurma potansiyeli taşıyan olay ve durumlar afet olarak tanımlanmaktadır (Ergünay, 2009; Karabulut ve Bekler, 2019). Afetler sosyal, politik ve ekonomik etkilerin yanı sıra eğitimin kesintiye uğraması şeklinde olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedirler (Szente, 2016). Yaklaşık iki yıldır COVID-19 (yeni koronavirüs hastalığı) olarak tanımlanan biyolojik kaynaklı afet (T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, 2020) yaşanmakta ve hayatın her alanında çeşitli sonuçlara yol açmaktadır. Hastalığın kişiler arası etkileşimle bulaşma riski taşıması sokağa çıkma yasakları, eğitim kurumlarının, iş ve eğlence yerlerinin kapatılması gibi halk sağlığını korumaya dönük önlemlerin alınmasını gerekli kılmıştır. Eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilerek 2019-2020 öğretim yılının uzaktan eğitim aracılığı ile tamamlanması kararı (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020) ülkemizde bu kapsamda alınan önlemlerden biridir.

Bu kararla birlikte ülkemizde anasınıfları, anaokulları, kreşler gibi erken çocukluk eğitim hizmeti sunan birim ve kurumlar da uzaktan eğitim uygulamasına geçmiştir. Bu uygulama ile yöneticilerinin, öğretmenlerinin, kuruma devam eden çocukların ve ailelerinin eğitim deneyimleri ve günlük rutinleri değişmiştir. Çocuklar açısından bakıldığında uzaktan eğitimle birlikte evde kalan çocukların arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişimleri ekran veya mobil iletişim cihazları ile sınırlanmıştır. Tam gün ve yarım günlük eğitim etkinliklerinden oluşan eğitim programının yerini öğretmen tarafından ailelere iletilen eğitim plan ve etkinlik önerileri almıştır. Çocukların hareket ve oyun fırsatları ev ve ailelerin sahip olduğu olanaklar ile sınırlanmıştır. Çocukların okula gidememeleri, sokağa çıkamamaları ve arkadaşlarıyla birlikte olamamaları kaygı ve endişenin yanı sıra uzun vadede gelişimsel problemlere yol açabilmektedir (OMEP, 2020; Yoshikawa, Wuermli, Britto, Dreyer, Leckman, Lye, Ponguta, Richter ve Stein, 2020). Başta bilişsel gelişim olmak üzere bedensel, sosyal ve duygusal alanlarda hızlı bir gelişim sürecinde olan çocukların bu dönemde nitelikli eğitim fırsatlarından mahrum kalmaları uzun ve kısa vadeli gelişimsel riskler oluşturabilmektedir (Yoshikawa, vd., 2020). Bununla birlikte pandemi gibi insan hayatını tehdit eden durumlarda duyuşsal gereksinimler akademik gereksinimlere göre daha ön plandadır (Bozkurt ve Sharma, 2020). Bu süreçte ailede yaşanan iş kayıpları, ekonomik zorluklar ve stres çocukların iyi oluşlarını etkileyebilmektedir (Prime, vd., 2020, 631). Benzer şekilde araştırmalar afet deneyimlerinin çocuklarda korku, panik, üzüntü (Hassan, Singh ve Sekar, 2018), davranış problemleri (Cupit Swenson, Saylor, Powell ve Belter, 1996) geri çekilme ve öz düzenleme problemleri (Petriwskyj, 2013) gibi kısa ve uzun dönemli etkiler yarattığını göstermektedir. COVID-19 pandemisi kapsamında yapılmış olan araştırma bulguları çocuklarda öfke nöbetleri (Alisinanoğlu, Türksoy ve

Karabulut, 2020) korku ve kaygılarında artış, uyku düzenlerinde soruna işaret etmektedir (Tarkoçin, Alagöz ve Boğa, 2020).

Aileler açısından incelendiğinde COVID-19 pandemi sürecinde anne ve babalar hastalık bulaşma riski ve iş koşullarında değişiklik gibi sorunlarla yüzleşmek durumunda kalmışlar ve bu durum onları duygusal açıdan olumsuz etkilemiştir (Göl-Güven, Alvan, Erbil, Özgünlü, Şeker, ve Uzunkök, 2020). Pandemi sürecinde aileler kendi mesleklerini, ev işlerini, çocuk bakımını bir arada yürütmüşlerdir (Demir Öztürk, Kuru ve Demir Yıldız, 2020; Yılmaz, Mutlu, Güner ve Doğanay, 2020). Özellikle erken çocukluk dönemindeki çocukların ebeveynleri bu süreçte doğrudan öğretici rolünü üstlenmişler ve evi okul olarak tasarlamak durumunda kalmışlardır. Bu durum aileleri aşırı bir yük altına sokmuştur (Bozkurt vd., 2020)

Benzer şekilde erken çocukluk eğitimi öğretmen ve yöneticileri aile rutinleri ile birlikte iş yaşamlarını evden yürütmek zorunda kalmışlardır. Pandemi süreci öğretmenlerin performansını olumsuz etkilemiş ve öğrencilere akademik ve duygusal destek sağlamalarını zorlaştırmıştır (Seyle, Widyatmoko ve Silver, 2013; Yılmaz, Mutlu, Güner ve Doğanay, 2020; Bozkurt vd., 2020).

### **COVID-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim**

Uzaktan eğitim iletişim teknolojileri aracılığı ile yürütülebilen eğitim olarak tanımlanmakta (Al ve Madran, 2004) ve 1800'lü yıllardan beri dünya genelinde geleneksel eğitimin alternatifi olarak kabul görmektedir (Stock McIsaac, 2020). Mektupla başlayan uzaktan eğitim süreci, radyo-televizyonla devam etmiş, günümüzde ise bilişim tabanlı (internet-web) teknolojilerle anılır olmuştur (Bozkurt, 2017). E-öğrenme olarak da adlandırılan uzaktan eğitim asenkron eğitim, web veya CD-ROM, canlı sanal sınıf, canlı ses/uygulama/video paylaşımı gibi modeller şeklinde yürütülebilmektedir (Balaban, 2012).

Genel olarak bakıldığında tüm dünyanın COVID-19 pandemi sürecinde değişen koşullarda eğitimi sürdürme konusunda hazırlıksız olduğu söylenebilir (Bozkurt ve Sharma, 2020). Ancak dünyada ve Türkiye'de eğitimi sürdürebilmek adına çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Eğitimi çevrim içi ortamda sürdürmek kullanılan yaygın seçeneklerden biri olmuştur. Bununla birlikte çok sayıda ülkeden elde edilen verilerle gerçekleştirilen bir araştırma internet erişimindeki sınırlılıkların çevrim içi eğitime katılımı sınırlandırdığını ortaya koymakta ve eğitime devam edemeyen çocuklar için farklı seçeneklerin işe koşulması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Reimes ve Schleicher, 2020). Ayrıca COVID-19 pandemi döneminde deneysel araştırmalardan elde edilen bulgular uzaktan eğitimin bu yaş gurubu çocuklarda yüz yüze eğitime alternatif olamayacağını ve çocukların çeşitli alanlardaki becerilerini desteklemede yeterli etkiyi yaratmadığını ortaya koymaktadır (Aral, Fındık, Karataş, Güneş ve Kadan, 2020).

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencileri ulusal dijital eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) ([www.eba.gov.tr](http://www.eba.gov.tr)) ve televizyonda EBA TV kanallarına yönlendirmiştir. İnteraktif içerikleri de barındıran EBA'da öğretmenler diğer kullanıcılarla ses, video ve dokümanları paylaşabilmekte ve canlı dersler yürütebilmektedir (EBA, 2020). EBA'da yer alan okul öncesi eğitim portalı, etkinlik havuzu, çizgi film, oyun gibi içeriklerden oluşmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler çocuklarla dosya, etkinlik, mesajlarını paylaşabilmekte ve çocukların bu etkinliklere katılımını ve paylaşımlarını izleyebilmektedir (EBA, 2020). Farklı ülkelerdeki erken çocukluk eğitim kurumlarının uzaktan eğitim sürecindeki uygulamaları çeşitlilik göstermektedir. Bazı Avrupa ülkelerinde bu süreçte ulusal televizyon ve çevirim içi içerikler birlikte kullanılarak uzaktan eğitim yürütülürken (Tokić ve Vukašinić, 2020) erken çocukluk eğitiminin bir hak olarak görüldüğü ülkelerde çocukların kurumda eğitime devam etmesi anlayışı benimsenmiştir. Bazı ülkelerde ise kurumlar kapatılarak eğitim belirli saatlerde yayın yapılan sanal sınıflar aracılığı ile devam ettirilmiştir (Samuelsson, Wagner ve Ødegaard, 2020). Erken çocukluk eğitiminde farklı bir anlayışı benimseyen Regio Emilia okullarında bu süreçte öğretmenler tarafından okunan hikayeler video-ses kaydı olarak çocuklara ulaştırılmış ve okul web sitesinde yayınlanmıştır (Reggio Children, 2021). Bu uygulamanın çocukların akademik bir içeriğe ulaşmasına aracılık etmenin yanı sıra öğretmenin sesi aracılığı ile sosyal duygusal destek sağlaması açısından erken çocukluk döneminde etkili bir uygulama olduğu söylenebilir.

COVID-19 pandemi sürecinde önceden planlanmayan bir biçimde okulların kapanması eğitim ve iletişimde teknoloji kullanımını zorunlu kılmıştır (World Bank Group, 2020). Öte yandan, erken çocukluk eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin uzaktan eğitimle ilgili bilgi, beceri ve deneyimlerinin sınırlı olduğu ve teknoloji entegrasyonuna karşı oldukları vurgulanmaktadır (Konca vd., 2016; Mertala, 2019; Yurt vd., 2011). Öğretmen yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitimlerde uzaktan eğitimle ilgili konulara sıklıkla yer verilmediği ve COVID-19 pandemi sürecinde ise öğretmenlere uzaktan eğitim konusunda sınırlı oranda destek sağlandığı vurgulanmaktadır (Stock McIsaac, 2020). Öğretmenler pandemi sürecinde öğrenci katılımı ve motivasyonunu sağlama, öğrencilere uzaktan destek sağlama, kırsal kesimde ve dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerle iletişim kurma konularında sorunlar yaşamışlardır (Yılmaz, Mutlu, Güner ve Doğanay, 2020). Farklı ülkelerdeki öğretmenlerin pandemi sürecinde en çok teknolojik altyapıya ulaşılması, öğrencilerin ruhsal sağlığının ele alınması, dijital olan ve olmayan aktivitelerin doğru bir şekilde dengelenmesi, teknolojik altyapının yönetilmesi ve değişikliklere uyum sağlanması sorunlarına vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır (OECD, 2020).

Erken çocukluk döneminde çocukların dijital araç kullanımları yaygınlaşmaktadır. Ancak çocukların gelişimsel özellikleri bilgisayar, tablet, internet ortamlarındaki eğitim uygulamalarına yarımsız olarak katılımlarının önünde engel oluşturabilmektedir (Işıkoğlu Erdoğan, 2019; Kim, 2020; Manches, vd., 2017). Bu durum uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlerin aktif katılımını gerektirmekte, öğretmen ve yöneticiler açısından da uzaktan eğitimin diğer eğitim kademelerinden farklı yaşanmasına yol açmaktadır. Erken çocukluk eğitiminde yönetici ve öğretmenlerin pandemi sürecindeki deneyimlerini konu alan araştırmalar sınırlı sayıdadır ve bu bağlamda araştırmanın alan yazına katkı sağlaması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir. Özellikle öğretmen ve yöneticilerin pandemi sürecinde yaşantılarının birlikte ele alınması ve sürecin farklı personeller tarafından nasıl deneyimlendiğinin ortaya koyulması eğitim öğretim süreçlerinin daha etkili bir şekilde planlanması açısından yararlı olacaktır. Ayrıca, erken çocukluk eğitiminde COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitim sürecinin incelenmesi, pandeminin devam etmesi durumunda yapılacak olan uzaktan eğitimin daha etkili ve çocukların gelişimlerini destekleyici olması yönünde katkı sağlayacaktır. Araştırmanın gelecekte yapılacak uzaktan eğitim planlamalarına rehberlik edeceği ve çözüm önerileri sunulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı erken çocukluk eğitimi öğretmenleri ve yöneticilerinin pandemi sürecindeki deneyimlerinin incelenmesidir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Erken çocukluk eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin COVID-19 Pandemi sürecinde yaşadıkları deneyimleri inceleyen bu araştırmada fenomenoloji deseni seçilmiştir. Bu desen bireylerin belirli olayları ve olguları nasıl algıladıklarını ve anlamlandırdıklarını belirlemek için kullanılır (Creswell, Hanson, Clark Plano, ve Morales, 2007). Bu araştırmada erken çocukluk eğitiminde görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin pandemi sürecinde yaşadıkları eğitim deneyimlerini anlamaya odaklanılmıştır. Fenomenoloji katılımcıların kişisel deneyimlerini bağlama göre farklı anlamlandırdıklarını ve onların bakış açısından, deneyimlerinin nasıl bir şey olduğunu anlamaya çalışmakla ilgilenir (Smith, Flowers, Larkin, 2009). Erken çocukluk eğitim programının oyun ve gelişim temelli oluşu pandemi sürecinin diğer eğitim kademelerinden farklı deneyimleneceğini düşündürmektedir.

### Çalışma Grubu

Katılımcılar belirlenirken ölçüt örnekleme tekniğine dayalı olarak okul öncesi öğretmeni ve yöneticisi unvanına sahip olma ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında aktif olarak görevde bulunma

ölçütleri oluşturulmuştur (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kriterleri taşıyan katılımcılara ulaşmak amacıyla, araştırmacılar Denizli ilinde bağlantılarının olduğu erken çocukluk eğitimi yöneticileri ve öğretmenlerini telefonla arayarak çalışmanın amacını açıklamış ve katılmaları için davet etmişlerdir. Bu süreçte 8 yönetici ve 40 öğretmen aranmış ve görüşme formlarının yer aldığı Google survey linki aday katılımcılarla paylaşılmıştır. Çalışmanın verileri ülkemizde yüz yüze eğitime ara verildiği ve uzaktan eğitime ilişkin ilk deneyimlerin yaşandığı Mayıs 2020'de toplanmaya başlamış ve iki aylık süreçte Haziran sonuna kadar tamamlanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan, görüşme formunda bulunan soruları yanıtlayan ve onam formunu dolduran 32 öğretmen ve 8 yönetici çalışma grubunu oluşturmuştur.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı kadın iken yöneticilerin 2'si erkek 6'sı ise kadındır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin hizmet süreleri 3 ile 24 yıl arasında değişmekte ve 3-6 yaş gruplarında öğretmenlik yapmaktadırlar. Öğretmenlerin 15'i anaokulunda, 17'si ise anasınıfında görev yapmaktadır. Yöneticiler 3 ile 10 yıl yöneticilik deneyimine sahiptir ve buldukları okullarda en az 6 en çok 12 öğretmenle çalışmaktadırlar.

### **Veri Toplama Araçları ve Süreci**

Araştırmanın verileri görüşme formu, yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler ile elde edilmiştir. Öncelikle yönetici ve öğretmenlere yönelik 16 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu erken çocukluk eğitimi alanında görev yapan dört akademisyen tarafından incelenmiş, uzman görüşleri alınmış ve bu doğrultuda sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme formunda genel olarak COVID-19 pandemisinin ne anlama geldiği, pandemide katılımcıların neler hissettikleri, eğitim faaliyetlerini nasıl gerçekleştirdikleri ve geleceğe yönelik düşünce ve planlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Görüşme formunun sonunda katılımcılara bireysel görüşmeye gönüllü olup olmadıkları sorulmuş ve gönüllü olanların telefon numaralarını paylaşmaları istenmiştir. Bu sürecin sonunda gönüllü olan 4 yönetici ve 12 öğretmenle sesli/görüntülü iletişim araçları ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerde katılımcılara deneyimlerini detaylı bir şekilde açıklamaları, örnekler vermeleri ve görüşme formunda verdikleri cevapları netleştirmelerine yönelik sorular sorulmuştur. Bireysel görüşmeler 20 ila 40 dakika arasında sürmüştür ve kayıt altına alınmıştır. Bulgular kısmında katılımcılardan doğrudan alıntılarının sunumunda isim yerine kodlar kullanılarak katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliği sağlanmıştır. Ayrıca bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 26/08/2020-E.50718 tarih ve sayılı izni ile uygun bulunmuştur.

## Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemi (YFA) yoluyla çözümlenmiştir. Yorumlayıcı fenomenolojik analiz katılımcıların olguyu nasıl algıladıklarına ve deneyimlediklerine odaklanır. YFA'nın amacı olgunun sıklığını ölçmek yerine; anlamların içeriğini ve karmaşıklığını anlamaya çalışmaktır (Smith ve Osborn, 2004). Bu bağlamda bireylerin sesini duyurmak ve mantıklarını anlamak analizin temel amacıdır (Larkin, Watts ve Clifton, 2006). Verilerin analizinde Larkin ve ark (2006)'da açıklanan ilkelere göre (1) "Katılımcılar pandemiyi nasıl algıladılar ve yaşadılar?" (2) "Pandemi sürecinde yaşananların öğretmen ve yönetici olarak anlamları nelerdir?" (3) "Uzaktan eğitim olgusu ile ilgili sonuçlar ve çıkarımlar nelerdir?" temel analiz çerçevesi olarak ilk iki yazar tarafından tartışılarak belirlenmiştir. Bu çerçeveye göre görüşme formları, görüşme transkriptleri ve örnek etkinlik dokümanları yazıya aktarılmış, birkaç kez araştırmacılar tarafından okunmuş ve sayfa kenarlarına notlar alınmıştır. Araştırmacılar bu notları karşılaştırarak kodları ve bu kodlar arasındaki bağlantıları kurarak temaları belirlemişlerdir. Daha sonra iki araştırmacı bireysel olarak bir öğretmen, bir yöneticiye ait veriyi kodlamışlardır. Huberman ve Miles (1994) göre kodlayıcılar arası uyum oranı %85 olarak hesaplanmıştır. Son aşamada, temaların yorumlayıcı açıklamaları yazılmış ve bu yorumları yansıtan alıntılar seçilmiştir.

Araştırmanın inandırıcılığını ve aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla veri çeşitlemesi, derinlik odaklı veri toplama, ayrıntılı betimleme, katılımcı teyidi, kodlayıcılar arası uyum oranı hesaplaması ve uzman görüşü teknikleri kullanılmıştır (Creswell, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veri çeşitlemesi için görüşme ve dokümanlar birlikte kullanılmış, yarı yapılandırılmış görüşmelerle derinlik odaklı veriler elde edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular seçilen bir yönetici ve öğretmene okutularak katılımcı teyidi elde edilmiştir. Veri analizinde kodlayıcılar arası uyum hesaplanmış ve görüşme sorularının uygunluğu uzman görüşü alınarak saptanmıştır. Ayrıca, araştırmacılar veri toplama sürecinde öğretmen ve yöneticilerin deneyimlerine dair görüş bildirmemeye ve onları etkilememeye özen göstererek tarafsız araştırmacı rolü üstlenmişlerdir (Stake, 1995).

## BULGULAR

Yorumlayıcı fenomenolojik analiz sonucunda dört temel tema ortaya çıkmıştır. Bunlar (1) "pandemi", (2) "öğretmen olmak" (3) "yönetici olmak" ve (4) "uzaktan eğitim vizyonu" olarak açıklanmıştır.



Şekil 1. Erken çocukluk eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin Covid-19 pandemi deneyimleri

### Pandemi algısı

Çalışmaya katılan erken çocukluk eğitimi yönetici ve öğretmenleri salgın hastalık kavramı ve hastalığın özellikleri ile ilgili temel bilgileri medya aracılığı ile edindiklerini ifade etmişlerdir. Tüm katılımcılar COVID-19'u damlacıkla bulaşan bir virüsten kaynaklanan salgın hastalık olarak tanımlamışlardır. Bu çalışmadaki katılımcıların COVID-19'u tanımlamada “virüs” “hastalık” “bulaşıcı” gibi nesnel öğelerin yanı sıra günlük yaşamları, deneyimleri ve algıları temelinde “sinsi,” “yapay,” “laboratuvarda üretilmiş,” “görülmeleyen düşman”, “imtihan”, “ket vuran bir şey” ve “insanlığa verilen ders” gibi öznel yargılara da yer verdikleri anlaşılmaktadır. Yönetici 7 “COVID-19 pandemisi, tüm insanlığa verilmiş bir derstir. Temizlik ve hijyenin ne kadar önemli olduğunu anladık bu süreçte” ifadesiyle pandemi ile ilgili öznel algısını ortaya koymuştur.

Katılımcıların pandemiye genel olarak zaman içerisinde birbiriyle yer değiştiren iki eğilim “önemsememe/rahatlama” ve “aşırı kaygılanma” şeklinde deneyimledikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılardan bazılarının kavramla ilk karşılaştıklarında zihinlerinde anlamlandıramadıkları, kendilerine ulaşamayacak kadar uzakta olduğu, kısa sürede tedavisinin bulunacağı gibi algılarla önemsemedikleri ancak medyanın gündeminde kalma süresi, ülkemizde vaka tespiti yapılması ve yasal önlemlerle birlikte aşırı kaygılanma eğilimi sergiledikleri anlaşılmaktadır. Örneğin Yönetici 2 ve Öğretmen 1 sırasıyla aşağıdaki ifadeleriyle pandemi deneyimini açıklamıştır:

*Yani ilk başta Çin'deydi. Bizim buraya gelemeyeceğini sanıyordum. Hani o televizyondan izliyorduk, ama bizim için uzaktaydı. Bir nevi filmin fragmanları gibi. Böyle üzülüyorduk, bizim buraya geleceğini düşünmüyorduk. Tabi gelince işin ciddiyetinin farkına vardık.*

*Açıkçası önce çok fazla kaygılanmadım dünyanın farklı yerlerinde vardı. SARS gibi kısa bir sürede ballolabileceğini düşündüm ama ölüm oranlarının çok olması, hastalığın tedavisinin bulunma sürecinin uzaması sıkıntı, korku, kaygı duygumu artırdı...*

Bazı katılımcılar başlangıçta pandemi ile ilgili haberlerin medyada yoğun bir biçimde yer alması nedeniyle “panik”, “endişe”, “tedirginlik”, “korku” duygularını yoğun olarak yaşadıklarını belirtirken, süreç uzadıkça durumu yaşamlarının bir parçası olarak kabul etme eğilimi göstermişlerdir. Yönetici 5'in yanıtları aşırı kaygılanma eğiliminin önemsememe/rahatlama eğilimi ile yer değiştirmesini örneklendirmektedir: “Her gün ateş ölçümü yaptım. Her birey gibi bende virüs tedirginlik oluşturdu. Şu an ise herkesin bu süreci yaşayacağını ve bir şekilde virüsle yaşamaya alışacağımızı düşünüyorum.” Şeklindeki ifadesi katılımcıların pandemi ile ilgili eğilimlerindeki medya faktörünü ortaya koymaktadır.

### **Pandemi sürecinde öğretmen olmak**

Erken çocukluk eğitimcileri pandemi nedeniyle planlanmayan bir biçimde uzaktan eğitim sürecine dahil olmuşlar ve örgün eğitimdeki öğretmen- okul -öğrenci etkileşimleri ve öğretmenlerin rolleri bu süreçte değişmiştir. Bu çalışmanın bulguları öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde eğitim öğretim etkinliklerine ilişkin davranışlarında ve yöneticilerle, çocuklarla ve ailelerle ilişkilerindeki değişiklikleri ortaya koymuştur. Uzaktan eğitim sürecindeki deneyimler, öğretmenlerin mesleklerini etkili bir biçimde gerçekleştirmesini zorlaştırmıştır. Tüm öğretmenler uzaktan eğitimde öğretmen olmayı örgün eğitimde öğretmen olmaya göre “zor” olarak betimlemiştir. Öğretmen 26 “Öğrencilerime bu şekilde yetemediğimizi ve zaman geçtikçe ilginin düşmesine çok üzüldüm. Yüz yüze eğitimden daha zordu.” Öğretmen 29 ise “Zordu. Okul Öncesi Öğretmeni olarak çocuklarla iç içe olmaya alışkın olduğum için bu süreç zor oldu” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler bu söylemlerle örgün eğitimde benimsedikleri öğretmen rolleri ile uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik yapmanın zorluğunu dile getirmiştir. Öğretmen 19 ise “Dijital öğretmen olduk hiç hoşuma gitmedi” ifadesiyle uzaktan eğitim sürecindeki rolünden duyduğu hoşnutsuzluğu açıkça belirtmiştir.

Ayrıca bu çalışmanın bulguları öğretmenlerin pandemi sürecinde “aktif öğretim” ve “hazır plan ve etkinlikler üzerinden öğretim” olarak adlandırılan iki temel davranışı benimsedikleri saptanmıştır. Sınırlı sayıda öğretmenin “aktif öğretimi” benimsediği ve eğitim etkinliklerini evde kendileri uygulayarak eğitim videoları hazırladıkları, bu videoları WhatsApp veya YouTube aracılığı ile çocuklara ulaştırdıkları, EBA, ZOOM, Adobe Connect gibi uzaktan eğitim platformlarını kullanarak



etkinliklerini canlı yayınlar aracılığıyla gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Aktif öğretim davranışlarını benimseyen Öğretmen 1 aşağıdaki ifadelerle durumu açıklamıştır.

*Ama bu süreçte en basit bir konuyu bile velinin anlatabileceği düzeyde aktarmak çok zordu,... Seviyeyi indirmek, ayrıca veliyi de yaldırmamak sıkıntıydı. Çünkü hem veliye evde kal dışarıya çıkma mesajı veriyorsunuz, hem de janjanlı faaliyetler yollamak bana saçma geldi. Mümkün olduğunca evde yapabilecekleri basit şeyleri seçmeye gayret ettim. Minimum malzemeyle maksimum sonuçlar elde edilecek etkinlikler seçmeye çalıştım. ... 5 günün planını yapıyordum her güne oyun, sanat, konu anlatımı, Türkçe-dil etkinliği ayarlıyordum. Bu etkinlikleri hafta içi okulun başlama saatinde göndermeye çalışıyordum. Çocuklara da velilere de mümkün olduğu kadar okul saatinde göndermeye çalıştım...Nasıl okulda bir disiplin varsa evde de onu uygulamaya çalıştım. Herkes saatinde etkinliklere gelecek ve herkes bunu yapacak bunu yapmalarını istedim. Öğrencilik kavramını devam ettirmeye çalıştım.*

Öğretmen 1'in pandemi sürecinde eğitim koşullarındaki değişikliklere ayak uydurmak için planlamalar yaptığı ve bir öğretmen olarak aktif bir biçimde sürece dahil olduğu ancak bu şekilde eğitim etkinliklerini yürütmenin güçlüklerine de vurgu yaptığı görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise hazır plan etkinlikleri ile birlikte bazen kendi etkinlik videolarını paylaşmak suretiyle aktif öğretmen davranışını sergiledikleri anlaşılmaktadır. Bu kapsamda Öğretmen 6 bazı etkinlikleri kendisinin yer aldığı videolar şeklinde planlayarak öğrencileri ile paylaştığından söz etmiştir. "Bazı şeyleri video çekerek anlattım öğrencilerime. Videoya çekerken alışık değilsin, heyecanlanıyorsun. Okuldaki rahat ortam olmuyor. Orada biraz stres oluyordum." Ayrıca Öğretmen 11 "Kendi etkinlik ve hikâye videolarımı da paylaştım. Kendimi iyi hissetmedim. Zor oldu. Defalarca deneme çekimi yaptım" ve Öğretmen 30'da "Hikâye okurken, bilmece sorarken, şarkı söylerken video çekip veli grubuma koydum. Annem çektiği için anneme teşekkür ettiler. İşe yaradığımı düşündüm. Bir yandan da birisi ile paylaşırlarsa diye çekindim" şeklindeki ifadeleri bu durumu örneklendirmektedir. Öğretmenlerin ifadelerindeki "iyi hissetmedim, zor, rahat ortam olmuyor, başka yerde paylaşırlarsa diye korktum" şeklindeki ayrıntılar kaygı, hazır bulunuşluk ve özgüven durumlarının öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine aktif olarak katılımlarını güçleştirdiğini göstermektedir.

Süreçte aktif olmayan öğretmenler ise hazır etkinlik planlarını, dijital eğitim materyallerini (yapboz ve hikâye kitabı gibi) ve çeşitli etkinlik linklerini velilere çocuğuyla birlikte evde yapmaları için "iletin" olmuşlardır. Bu davranışı benimseyen katılımcı öğretmenler, haftalık hazır planlarını velileriyle WhatsApp sınıf grupları aracılığıyla paylaştıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Öğretmen 10, "Günlük etkinlikleri Whats.App üzerinden paylaşıp dönüt bekleyerek gerçekleştirdim" ifadesiyle ilettiği etkinliklerin evde veliler tarafından uygulamasını beklediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Öğretmen 22 WhatsApp üzerinden çeşitli sesli/görüntülü hikayeler, okuma yazmaya

hazırlık çalışmaları, aile ile yapılabilecek sanat etkinlikleri, şarkılar ve oyunlar attım.” ifadeleriyle pandemi sürecinde eğitim etkinliklerinde aktif rol almadığını göstermiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-yönetici ilişkilerinin farklılaştığı saptanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden bazıları yöneticilerinin rolünü Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından gönderilen yazışmaları kendilerine ileten olarak ifade etmiştir. Öğretmen 21’in bu bağlamdaki ifadesi şu şekildedir: “Yöneticimizin bu süreçte uzaktan eğitimle alakalı herhangi bir rolü yoktu. Sadece okula Milli Eğitimden gelen yazıları ya da 23 Nisanla ilgili yapmamız gerekenlerle ilgili gruptan bir şeyler paylaştı. Onun dışında herhangi bir etkinliği olmadı.” İlköğretim bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan katılımcı öğretmenler kurum yöneticilerinin bu süreçte kendileri ile iletişime geçmediğini, herhangi bir toplantı düzenlemediğini belirtmişlerdir. Öğretmen 2, “İdare açıkçası ilkokulu ön planda tuttu. İdare bize yani ana sınıfa yabancı. İdareyi daha çok biz yönlendirdik” ifadeleri ile pandemi sürecinde uzaktan eğitimi nasıl yapacaklarına dair yöneticilerden gerekli desteği almadıklarını dile getirmişlerdir. Öte yandan, bağımsız anaokullarında görev yapan katılımcı öğretmenler yöneticilerin kendileri ile etkileşim içinde olduklarını birlikte süreci etkileşerek yürüttüklerini söylemişlerdir. Çeşitli çevrimiçi toplantılar yapıldığını ve bu toplantılarda veli ile iletişimin devam ettirilmesi, velilerin EBA’ya kullanmaya yönlendirilmesi, çocuklardan alınan etkinlik dönütlerin (fotoğraf, video gibi) okul sosyal medya hesaplarından paylaşılması, çevrimiçi etkinliklerin planlanması, etkinlik planlarının sosyal medya hesabı üzerinden velilere evde yapmaları amacıyla gönderilmesi gibi çeşitli konularının konuşulduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen 25, pandemi sürecinde okul yönetimi ile olan ilişkilerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

*Bu süreçte eğitim öğretim etkinliklerini haftalık bültenler şeklinde planlamak için yöneticilerim ve meslektaşlarımla online toplantılar gerçekleştirdik. Bu toplantılarda çocuklar için haftalık etkinlik bültenleri planlama, velilere ve öğrencilere psikolojik anlamda destek olma, canlı dersler planlama ve derslerin içeriği hakkındaki konularda konuştuk.*

Yukarıdaki ifadeler bazı okul yöneticilerinin öğretmenlerle eğitim etkinliklerinin yürütülmesi ve dönütlerin değerlendirilmesi ile ilgili fikir alışverişinde bulunduğunu ve rehberlik ettiğini, bir grup yöneticinin ise sürecin dışında kaldığı ve eğitim etkinliklerini öğretmenlerin inisiyatifine bıraktığı anlaşılmaktadır. Bu tarz yönetimin öz düzenlenme veya teknoloji kullanma becerisi sınırlı olan öğretmenler için dezavantaj oluşturduğu saptanmıştır.

Pandemi sürecinde öğretmenlerin velilerle olan etkileşim deneyimleri farklılaşmış, velilerle etkileşimde sosyal medya üzerinden eğitim kapsamında iletiler göndermek ve iletideki içeriğin uygulandığını gösteren dönütler (fotoğraf, video vb) beklemek ön plana çıkmıştır. Öğretmen 13’ün “Velilerle WhatsApp üzerinden iletişim kurduk. Haftalık planlar gönderdim ve her gün uyguladıkları planların

resimlerini göndermelerini istedim. Uygulamayanlara ve uygulamak istemeyenlere ulaşmak zor oldu” ifadeleri süreçteki etkileşim biçimini ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmenler ailelerin düşük sosyo-ekonomik düzeyde olmaları, teknolojik cihazlara ve internet erişimine sahip olmamaları, okul öncesi eğitimi önemsememeleri, çok çocuklu olmaları, ev dışında bir işte çalışmak durumunda kalmaları gibi nedenlerle etkinlikleri evde uygulama ve dönüt vermede sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durumu Öğretmen 7’nin “Bizim okul öncesi öğretmeni olarak velisiz bir iş yapamadığımız zaten ortada biliyorsunuz. Velinin desteği olmadan çocuklar okuma yazma bilmedikleri için, kendi özgürlüklerini kazanmadıkları için hiçbir şekilde hiçbir şey yapamıyoruz. Ulaşmak istesek çocuğa ulaşamıyoruz bile. Veli yönünden çok sıkıntı çektim” ve Öğretmen 16’nın “Küçük yaş grubu olduğu için uzaktan eğitimde biraz zorlandım veliler ağabeylerin, ablaların dersleri ile ilgilendikleri için okul öncesi öğrencilerini biraz ihmal ettiler” ifadeleri ile ortaya koymuş ve pandemi sürecindeki bu yeni etkileşim biçiminde velilere yeterince ulaşamadıklarını ve bekledikleri dönütleri alamadıklarını belirtmişlerdir.

Pandemi sürecinde öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerindeki deneyimler de farklılaşmıştır. Bu süreçte öğretmenler dolaylı ve doğrudan etkileşim olarak tanımlanan iki farklı tarzda çocuklarla etkileşimlerini sürdürmüşlerdir. Dolaylı etkileşim kapsamında öğretmenler çocuklara ulaşmak için sadece ailelere etkinlik göndermiş ve aileleri arayarak çocukla ilgili bilgi paylaşımında bulduklarını belirtmişlerdir. Dolaylı etkileşim kuran öğretmenlerden biri olan Öğretmen 14 çocuklarla olan etkileşimini “arayarak ve velilerle bireysel görüşerek”; Öğretmen 21 ise “Çocukların bazılarının interneti telefonu olmadığı için veya bir kısmı köyde olduğu için birebir iletişim kurmadım. Velilerin büyük çoğunluğuyla telefonda görüştim” ifadeleri ile aileleri aracılığıyla dolaylı olarak çocuklarla iletişim kurduğunu belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin büyük bölümü ise çocuklarla doğrudan etkileşim kurduğunu; bunu çocuğu bireysel olarak sesli veya görüntülü arayarak, canlı video toplantıları yaparak gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen 23 “Kesinlikle kurdum, düzenli olarak WhatsApp ve EBA üzerinden gönderdiğim çalışmalarla bilgilendirdim ve takibini yaptım, ZOOM, Hangouts gibi uygulamalarla canlı görüşmeler yaptım. Sınıfın çoğunluğunun katılımını sağladım” sözleriyle pandemi sürecinde sınıfındaki çocuklarla etkileşimini koparmadığını vurgulamıştır. Ayrıca, Öğretmen 8 ise “Genelde özlem videolarında kendimi çektim. Snapchat’in o filtrelerini çok uyguladım onu çok sevdiler. Tanışanlık işte köpekli, sizi çok özledim diye videolar çektim gönderdim onlarla çok mutlu oldular eğlendiler” diyerek çocuklarla olan iletişiminin eğlenceli olmasına ve kendi sevgisini çocuklarla paylaşmaya özen gösterdiğini vurgulamıştır.

### **Pandemi yönetici olmak**

Katılımcı yöneticiler pandemi sürecinde yaşadıklarını olumlu ve olumsuz yönleri olan farklı bir deneyim olarak tanımlamışlardır. Yöneticiler kendine ve ailesine zaman ayırma, çeşitli online

eğitilmeye katılma ve meslektaşlarla paylaşımın artmasını pandemi sürecindeki olumlu deneyimler olarak ifade etmişlerdir. Yönetici 3 “*Yoğun bir çalışma tempomuz vardı. Doğruyu söylemek gerekirse bir es vermek beni çok mutlu etti. Kendime ve aileme zaman ayırmak, vakit geçirmek, uzaktan seminerlere ve kursa katılmak da güzeldi*” sözleriyle olumlu deneyimlerini ortaya koymuştur. Yine katılımcı yöneticiler pandeminin hizmet içi eğitim adına oldukça verimli dönem olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin Yönetici 2 sürecin kendisinin ve kurumundaki öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı olduğunu aşağıdaki ifadeleri ile ortaya koymuştur.

*EBA üzerinden yine E-twinning üzerinden online eğitimlere katıldım. Mesela erken çocukluk daire başkanlığının okul öncesi yönetici ve öğretmenleriyle ilgili online eğitimlerine katıldım. Evde durunca da bu tip eğitimlere katılmış oldum...*

Çevrimiçi yönetim ve denetim sorunları ile yalıtılmışlık/motivasyon düşüklüğü ise yönetici olarak yaşanan olumsuz deneyimlerdir. Yöneticiler pandemi sürecinde en temel görevleri arasında yer alan öğretmenlerin ve çocukların eğitim etkinliklerini takip etme rollerinin sınırlandırıldığını belirtmişlerdir.

*Yöneticilik bu süreçte zordu. Çocuklarla biz online olarak görüşmediğimiz için onlardaki öğretmenlerin etkisini göremedik. Çocukların gelişimini biz göremedik... Bu sürecin etkisini ancak bize öğretmenlerimizden aktarımıyla ya da paylaşımları varsa yaptıkları görüşmelerden onlarla anlayabiliyoruz. Dolayısıyla, bu konuda idareci olmak sıkıntılı, yani öğretmen size ne kadar yansıtırsa o kadarını bilebiliyoruz*

Yönetim, denetim ve personel işleri yöneticilerin çeşitli görevleri kapsayan bir görev tanımları arasındadır (MEB, 2014). Pandemi sürecinde eğitim öğretim etkinliklerini ve öğretmenlerin performanslarını doğrudan denetleme olanakları olmamıştır. Yöneticiler öğretmenlerin kendi geri bildirimleri ve EBA’ya giriş oranları üzerinden denetlemek durumunda kalmışlardır. Ayrıca öğretmen ve öğrencileri doğrudan gözlemleyememe, yüz yüze iletişim kuramamalarının yöneticilik algılarını olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Şakayla karışık bir ifadeyle Yönetici 2, “*E yani yönetici miyim değil miyim anlamadım. Öğretmenler ve öğrenciler olmayınca yönetici olduğunuzun farkında olamıyorsunuz. Sadece okula gidip bina ile içli dışlı oluyoruz*” ifadesi pandemi sürecinde insan kaynaklarının (öğretmen, öğrenci) yokluğunun yöneticilik algısını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Benzer şekilde, Yönetici 3 “*Kendi kendimize kaldık...WhatsApp’tan attıklarımıza ve maillerimize dönmediler. Öğretmenlerin ne yaptıklarını ancak EBA raporlarından takip edebildik.*” Katılımcı yöneticiler bazı öğretmenlerin yeni oluşan uzaktan eğitim sürecine uyum sağlamadıklarını ve bu yönde çaba harcamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumdan yakınan Yönetici 3 yaşadığı olumsuzlukları dile getirmiştir.

*Öğretmenler kendilerini tatilde gibi gördü. Öğretmenler genelde bize ulaşmadı, soru sormadı... Eski öğretmenleri yönlendirmek zor. Yeni öğretmenler gelişime yönlendirmeye daha açık. Eskiler yapmak*

*istemiyorlar. Link atıyorsun öğretmen linki açıyor ama nasıl ilerleyeceğini bilemiyor. Aslında biraz oturup karıştırsa yapacak... Biraz öğretmenin istemesi önemli..*

Katılımcı yöneticilerin tümü okullarında görev yapan bazı öğretmenlerin eğitim ve öğretimle ilgili sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirmediğini ve bu öğretmenlere rehberlik ve denetimde zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Yönetici 8, “*iki öğretmenimiz çok hassas davrandı, diğer üç öğretmenimiz ise öğrencilerin eğitimini umursamadı. Velilerimizden okulu arayanlar oldu diğer öğretmen etkinlik gönderiyormuş bizim öğretmenimiz göndermiyor diye*” sözleriyle süreçte öğretmenleri denetleyemediklerini açıkça ortaya koymuşlardır.

### Uzaktan eğitim vizyonu

Bu çalışmadaki öğretmenlerin ve yöneticilerin yaşadıkları deneyimler temelinde genel olarak okul öncesi eğitimde uzaktan eğitimin etkili ve yeterli olmadığı konusunda hem fikir oldukları saptanmıştır. Pandemi sürecinin, uzaktan eğitim katılımcılarının büyük bir kısmında kaygı yarattığı ve okul öncesi eğitimde uzaktan eğitimin devam etmesi durumunda yapabilecekleri ile ilgili somut fikirlerinin olmadığı ve erken çocuklukta uzaktan eğitime ilişkin bir vizyon geliştiremedikleri anlaşılmaktadır. Örneğin Yönetici 8, “*Açıkçası çok farklı ve stresli bir süreçti. Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim havada kalan bir mevzu. Ben ve diğer yönetici ve öğretmen arkadaşlarım aynı fikirdeler. Okulöncesi eğitimin uzaktan eğitime dahil edilmemesi gerektiği kanaatindeyim. Kaldı ki Eylül ayıyla birlikte ilk defa okula gelen çocuklar, ilk defa öğretmen görecektir çocuklar nasıl dahil edilebilir uzaktan eğitime? 1 ay ağlayan okula alışmakta zorluk çeken öğrencilerimiz oldu. Yeni eğitim öğretim yılında okul öncesi ve 1.sınıflar uzaktan eğitime dahil edilmemeli.*” ifadeleriyle okul öncesi eğitim alanında uzaktan eğitimin olmaması gerektiğini net bir biçimde dile getirmiştir. Yönetici 8 erken çocukluk eğitiminin yüz yüze eğitim dışında bir alternatifi olmadığını düşünmekte ve gelişimsel olarak kritik dönemde olan çocukların eğitimden mahrum kalmamaları adına bir vizyon ortaya koyamamaktadır. Bu görüşlere paralel olarak Öğretmen 1 ve Öğretmen 3 ise aşağıdaki ifadeleriyle öğretmenlerin ve çocukların özelliklerinin uzaktan eğitim sürecinin etkililiğinin önünde engel teşkil ettiğini belirtmişler ve gelecekte uzaktan eğitim için öngöründe bulunamamışlardır.

*Zor çok zor. Bence yetersiz. Okul öncesi dönemde olmaz. Ben açıkçası elimden geleni yaptım. Ama bazı arkadaşlarım hazır planları, kendi grubuna uygun olup olmadığını dahi düşünmeden, planlarını velilerine attı... O yüzden uzaktan eğitim sağlıklı değil (Öğretmen 1); Neler yapabileceğimi gerçekten düşündüm. Beynim bu konuda ileriye adım atamıyor. Çünkü bu süreçte çocuklarla bire bir iletişimim olduğu halde çok zorlandık... Çok imkansızın yakını (Öğretmen 3).*

Öte yandan, bir kısım öğretmen ve yöneticilerin yaşadıkları deneyimler temelinde okul öncesi eğitimde uzaktan eğitimin geleceğine yönelik üç ana öneri içeren bir vizyon ortaya koydukları

belirlenmiştir. Bunlardan ilki; çocukların uzaktan eğitim erişimini sağlamak için başta internet bağlantılarının, materyal ve platformlarının etkili kullanılmasıdır. “Bazı ailelerin evinde bilgisayar yok, telefon olmayan aileler var, ya da akıllı telefonu olup da görüntülü görüşme sağlayamayacak aileler de var” sözleriyle Yönetici 1 çocukların tamamının uzaktan eğitime erişemediğini belirtirken, Öğretmen 18 ise “EBA ya herkesin erişimi yok. Bir de EBA’yı kullanmada öncelik varsa abide ablada oluyor. Anasınıfı çocuğu hep arkadan geliyor. Bağlanma sorunları yaşanınca da aman tamam kalversin oluyor” Bu durumlara çözüm olarak Öğretmen 21, “Mümkünse 2. el de olsa bilgisayar tablet temin etmek lazım” derken, Öğretmen 1 “Susam Sokağı formatında bir çocuk programı hazırlanabilir. Çünkü onda da kavramlar, sosyal hayat, okumaya geçiş gibi bölümler vardı. İsteyen kaçırdığı bölümü yeniden izleyebilir” önerisi ile en azından internet bağlantısı olmayan veya EBA program saatlerine uygun olmayan çocuklar için alternatifler geliştirilebileceğini vurgulamıştır. İlave olarak katılımcı öğretmenlerin büyük bir bölümü, Eylül’de okullar açılmazsa veya kısıtlı olarak açılırsa, bu deneyimlerinden yararlanarak canlı etkinlikleri daha sık ve düzenli yapacaklarını, kendileri etkinliklerini video ile kaydederek YouTube gibi platformlarda yayınlacaklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Öğretmen 25,

*Yeni dönemde uzaktan eğitimin devam etme olasılığına karşı biraz bu dönemden tecrübe kazandığımı düşünüyorum. Yaptığımın canlı derslerin sayısını ve içeriğinin kapsamını arttırırım. Kavramları daha ayrıntılı ele alırım. EBA üzerinden gönderdiğim etkinliklere katılımın daha yüksek olması için çalışırım.*

Yönetici 1 ise uzaktan eğitimin gelecek dönemde uygulanması durumunda “özellikle çocuk eğitimi, çocuk eğitiminde yapılan hatalar, çocuklara beceri kazandırma gibi anne-baba eğitimine yönelik programlar yapılabilir” ifadeleriyle ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecinde aktif rol oynamalarının verimli bir eğitim için önemli olduğunu belirtmiştir. Çocuklara yönelik olarak Öğretmen 23, “Uzaktan eğitimle akademik olarak oldukça yoğun ve güzel çalışmalar yapıldı. Ama sosyal duygusal ve büyük motor beceriler için yapılan çalışmalar yeterli olamadı, bu yüzden de yeni dönem başlangıcında bu çalışmalara ağırlık verilmesi uygun olacak” ifadeleri ile kendi vizyonunu ortaya koymuştur.

İkinci olarak öğretmenlerin teknoloji ve uzaktan eğitim yeterliliklerini artırmasının yararlı olacağını belirtirken bazı öğretmen ve yöneticiler bu konuda çeşitli hizmet içi eğitimlere katılarak yeterliliklerini artırma için adım atmışlardır. Farklı olarak, Öğretmen 15 uzaktan eğitim sürecinde en azından öğretmenler için çalışmalarını okulda yapmalarının yararlı olacağını aşağıdaki şekilde vurgulamıştır.

*Benim de kendimi geliştirerek ilerlemem görüntüülü ve sesli paylaşım konusunda farklı orijinal fikirlere ulaşmam gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca okullarımızda öğretmenlerin bilgisayar, internet ve diğer teknolojileri kullanabilecekleri bir oda ayarlanabilir.*

Üçüncü olarak katılımcı yönetici ve öğretmenlerin uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime destek olarak pandemi geçtikten sonra kullanılmasının kaçınılmaz olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin Öğretmen

28, “Belki yüz yüze eğitim yanında uzaktan eğitim destekleyici olarak kullanılabilir” ifadesiyle uzaktan eğitimin destekleyici olarak devam edebileceğini belirtmektedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma pandemi sürecinde öğretmen ve yöneticilerin eğitim deneyimlerine ışık tutmuştur. Araştırmanın sonuçları dört önemli bulguyu ortaya koymaktadır. Bunlardan ilkinde göre katılımcılar COVID-19’u bilimsel olarak tanımlamakla birlikte COVID-19 pandemisine ilişkin deneyimlerini “görünmeyen düşman, sinsi, imtihan, insanlığa verilen ders” gibi duygusal durumlarını ön plana çıkararak açıklamışlar ve pandemiye “rahatlama-aşırı kaygı” şeklinde birbiriyle yer değiştiren zıt duygular şeklinde deneyimlemişlerdir. Bireyler COVID-19 sürecindeki bireysel ve kamusal alandaki çeşitli değişikliklere uyum sağlamak durumunda kalmışlardır. Bu durum pandemiye bireyleri psikolojik olarak da etkileme potansiyeli atfetmektedir (Aşkın, Bozkurt ve Zeybek, 2020). Bu çalışmadaki katılımcılar yaşadıkları duygusal ve düşünsel belirsizlikten duydukları rahatsızlığı oratya koymuşlardır. Bu durum pandeminin psikolojik etkisine işaret etmektedir. Bu bağlamda erken çocukluk alanındaki öğretmen ve yöneticilerin psikolojik iyi oluşlarını destekleyici çalışmaların yapılmasının mesleklerini etkili bir biçimde yürütmelerine, velilere ve çocuklara doğru rehberlik etmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmalar psikososyal becerileri destekleyici müdahalelerin öğretmenlerin afetlerden kaynaklı streslerini azalttığını göstermektedir (Seyle, Widyatmoko ve Silver, 2013).

Araştırmadan elde edilen ikinci bulgu öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerini örgün eğitim için geçerli olan bilgi ve becerileri ile anlamlandırmaları ve eğitim etkinliklerini yeni sürecin unsurlarına göre düzenleyemediklerini göstermektedir. Uzaktan eğitim sürecinde ailelerle deneyimlenen sosyal medya ve sesli/görüntülü iletişim teknolojileri odaklı yeni iletişim biçiminin katılımcı öğretmenlerin çocuklarla etkileşimini güçleştirdiği, eğitim etkinliklerini gerçekleştirme ve değerlendirmelerinin önünde engel oluşturduğu ön plana çıkmıştır. Bu durumun katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde eğitim faaliyetlerinin doğrudan planlayan ya da uygulayan olmak yerine farklı kaynaklardan edindikleri günlük plan dosyalarını sosyal medya ağlarından ailelere ileten ve dönüt bekleyen rolünü üstlenmelerine yol açtığı anlaşılmaktadır. Pandemi sürecine ilişkin diğer araştırmalardan elde edilen bulgular bu araştırmadaki bulgularla paralellik göstermektedir (Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020; Koçoğlu, Ulu Kalın, Tekdal ve Yiğen, 2020). Araştırmalar öğretmenlerin olağan üstü koşullarda eğitim ortamı, içeriği ve yöntemleri konusundaki değişimlere ayak uydurmakta zorlandıklarını (Cheng, 2020) ve gerek öğretmenlerin gerekse okul yöneticilerinin uzaktan eğitim konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını (Samuelsson, Wagner ve Ødegaard, 2020; Fedina, Burmykina, Zvedza, Pikalova, Skudnev ve Voronin, 2017) göstermektedir. Ayrıca pandemi

döneminde yapılan bazı araştırmalar öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda olumsuz tutuma sahip olduklarını göstermektedir (Moçoşoğlu ve Kaya, 2020). Bu durum eğitimin her koşulda sürdürülebilmesi için çeşitli reformlara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır (Bozkurt, 2020). Bu çalışmadan elde edilen bulgular da öğretmen ve yöneticilerin sürece uyum sağlamada zorluk yaşadıklarını ve uzaktan eğitimle ilgili bilgi gereksinimi içinde olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda lisans eğitiminde ilgili derslerin içeriklerinin bu gereksinimi karşılayacak yönde geliştirilmesi ve çeşitli dersler veya seminerler aracılığı ile alanda çalışan öğretmen ve yöneticilere örgün eğitimin mümkün olmadığı durumlarda eğitimi sürdürebilme becerilerinin kazandırılması önemli görülmektedir. Diğer yandan erken çocukluk çağındaki çocukların çevrim içi eğitim ortamlarından etkili bir şekilde yararlanmaları yetişkin (aile) rehberliği gerektirmektedir (Bozkurt, 2020). Velilere eğitimin sürdürülmesindeki rolleri ve uzaktan eğitim platformlarının kullanımı ile ilgili eğitimler verilmesi eğitime katılım ve desteklerinin artması noktasında önemli görülmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde çocukların tüm gelişim alanlarının evde ve çevrimiçi eğitim sürecinde desteklenmesi süreçten kaynaklı olası dezavantajları azaltacaktır.

Bu araştırmadan elde edilen üçüncü bulguya göre yöneticiler pandemi sürecini özel yaşantıları ve mesleki gelişimleri açısından olumlu algılamakla birlikte mesleki konumları açısından olumsuz algılamakta ve pandemide yönetici olmayı “yalnızlaşma ve yetki kaybı” olarak betimlemektedirler. Ayrıca yöneticiler süreçte bazı öğretmenlerin uzaktan eğitimi tatil olarak algıladıklarını düşünmüş ve bu öğretmenlere ulaşmada sorun yaşadıklarını ön plana çıkarmışlardır. Bu bulgu bir yandan hayat boyu öğrenmenin önemine işaret etmekte, diğer yandan eğitim yönetiminde liderlik kavramını ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda yöneticilerin ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine katkı sağlayacak bazı eğitim, kurs ve sertifika programlarının uzaktan eğitim şeklinde planlanması ve erken çocukluk alanında çalışan yöneticilere liderlik becerilerinin kazandırılması önemli görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen dördüncü bulgu katılımcıların erken çocuklukta uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Katılımcıların uzaktan eğitimin uzun vadede sürdürülebilir olmadığı konusunda hemfikir oldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı katılımcılar pandemi deneyimleri temelinde gelecekte tekrar uzaktan eğitim yapılma olasılığına karşı ne yapılabileceği konusunda herhangi bir öngöründe bulunamamış ve uzaktan eğitime karşıt görüş belirtmiştir. Bazı yöneticiler ve öğretmenler süreçteki deneyimleri temelinde uzaktan eğitimin örgün eğitime destek olarak kullanılması, uzaktan eğitim platformlarının erişim ve içerik açısından zenginleştirilmesi ve öğretmenlerin teknoloji ve uzaktan eğitim yeterliliklerinin geliştirilmesi şeklinde uzaktan eğitim kapsamında üç farklı vizyon ortaya koymuşlardır. Sistemlerin gelişmesi, varlığını sürdürmesi ve başarılı olabilmesi için öngöründe bulunularak, geleceğe yönelik hazırlıkların



yapılması önem taşımaktadır (Ertürk, 2020). Erken çocukluk eğitimi yöneticileri, öğretmenleri, alan uzmanları ve bakanlık düzeyindeki yetkililerin bir araya gelerek olağanüstü koşullarda erken çocukluk eğitiminin nasıl yürütüleceği konusunda vizyon geliştirmeleri sürdürülebilirlik ve erken çocukluk yaş grubundaki tüm çocukların eğitim hakkının sağlanması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca, televizyon ve radyo gibi yaygın medya aracılığı ile ulusal düzeyde uzaktan eğitim içeriğinin geliştirilmesi ve örgün eğitime destek olarak kullanılması önerilmektedir. Uzaktan eğitim sistemlerinin erişim, içerik, kalite ve güvenlik gibi pek çok öge açısından geliştirilmesi etkililiği arttıracaktır (Can, 2020). Uzaktan eğitim platformlarında erken çocukluk eğitimi ile ilgili içeriğin zenginleştirilmesi, öğretmenlerin platformdaki rolünün artırılması ve öğretmenlere bu platformları etkili kullanma becerilerin kazandırılması önem taşımaktadır. Pandemi sürecinde erken çocukluk eğitimi alanında çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin teknoloji yeterliliklerinin desteklenmesine vurgu yaptıkları (Alan, 2021) anlaşılmaktadır. Farklı kademelerde öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmalar bu araştırma bulguları ile paralel olarak bazı öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecini olumsuz, verimsiz, dönütü olmayan şekilde olumsuz olarak algıladıklarını bazı öğretmenlerinse daha çok eğitimin sürdürülebilirliği için önemine odaklandıklarını ve olumlu bir algı içerisinde oldukları anlaşılmaktadır (Kazu, Bahçeci ve Kurtoğlu Yalçın, 2021). Pandemi ve benzeri olağan üstü koşullarda erken çocukluk döneminde uzaktan eğitim uygulamalarının yüz yüze eğitim ve çevrim içi eğitimin bir arada yer aldığı model şeklinde planlanmasının veli, öğretmen, yönetici ve çocuklar açısından daha etkili sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Diğer yandan çeşitli nedenlerle uzaktan eğitimden faydalanamayan çocuklara eğitim içeriğinin basılı materyaller aracılığı ile ulaştırılması önem taşımaktadır.

Pandemi insan hakkı olan eğitimi küresel düzeyde kesintiye uğratan bir deneyim olmuştur. Ancak savaş, deprem, sel, kasırga gibi pek çok olağanüstü durum yerel düzeyde eğitimi kesintiye uğratabilmektedir. Bu nedenle bu tür durumlara hazırlıklı olmak ve eğitime katılımı güvence altına almak adına her düzeyde olduğu gibi erken çocukluk eğitimi kapsamında da planlamaların yapılması önem taşımaktadır. Bu planlama uzaktan eğitim programının hazırlanması, çocukların uzaktan eğitim deneyimi kazanması, öğretmenlerin ve velilerin uzaktan eğitim sürecine bilişsel ve duyuşsal olarak hazırlanması şeklinde yapılmalıdır.

Bu çalışmanın verileri ülkemizde pandemi ile bağlantılı önlemlerin alındığı ilk aylarda toplanmıştır. Bahar 2021 eğitim öğretim dönemi ile birlikte pandemi koşullarında 3 dönemlik bir eğitim süreci geride bırakılmıştır. Erken çocukluk eğitim kurumlarında tüm personeli kapsayan araştırmaların gerçekleştirilmesinin uzaktan eğitim sürecinin nasıl yönetildiği, etkili uygulamalar ve geliştirilmesi gereken yönler noktasında alan yazına ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma bulguları yönetici ve öğretmenlerin kendi yaşadıkları güçlüklerle birlikte pandemi sürecinde çocukların erken çocukluk eğitimine katılımlarının sınırlı olduğunu da ortaya koymaktadır. Bu bağlamda erken çocukluk eğitim kurumlarının yüz yüze ve çevrim içi eğitime dahil olamayan çocukların aileleri ile birlikte katılabilecekleri küçük grup etkinlikleri planlanması ve eğitim öğretim saat ve dönemleri dışında kurumda uygulamalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Pandemi dönemi geride bırakıldığında pandemi ile birlikte hızlı bir şekilde öğretmen ve yöneticilerin yaşamına giren mesleki gelişim, teknolojinin eğitim ve öğretime entegre edilmesi, eğitim öğretim etkinliklerinin planlanmasında ailelerle işbirliği gibi fırsatların gözden geçirilmesi ve pandemi ile eğitim personelinin yaşantısına giren bu fırsatların devam ettirilmesi ile ilişkili projelerin geliştirilmesi önemli görülmektedir.

### KAYNAKÇA

- Al, U., ve Madran, R.O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Alan, Ü. (2021). Distance education during the covid-19 pandemic in turkey: identifying the needs of early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 1-8. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-021-01197-y>
- Alisinanoğlu, F., Türksoy, E., Karabulut, R. (2020). Pandemi sürecinde çocukluk dönemi korkuları. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6 (14), 447-568. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijhe/issue/57645/782570>
- Aral, N., Fındık, E., Öz, S., Karataş, B. K., Güneş, L. C. & Kadan, G. (2021). Covid 19 pandemi sürecinde okul öncesi dönemde uzaktan eğitim: deneysel bir çalışma. *Turkish Studies - Education*, 16(2), 1105-1124. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49289>
- Aşkın, R., Bozkurt, Y. ve Zeybek, Z. (2020). COVID-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *Sosyal Bilimler Özel Sayısı*, 19(37), 304-318.
- Balaban, M.E. (2012). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi. *İstanbul: Işık Üniversitesi*. 20 Haziran 2020 tarihinde [http://www.erdalbalaban.com/wp-content/uploads/2012/12/UE\\_UzaktanEgitim\\_EB.pdf](http://www.erdalbalaban.com/wp-content/uploads/2012/12/UE_UzaktanEgitim_EB.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *AUAd*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Bozkurt, A., ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>

- Can, E. (2020). Coronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53.
- Cheng, Y. C. (2020, June). The futures of education after COVID-19: Multiple disruptions ve lessons [Webinar]. Paper presented at the Webinar #4 (ENG/AR): The Futures of Education after COVID-19 – Arab Region Dialogue, France. Retrieved from [https://en.unesco.org/futuresofeducation/webinars\\_](https://en.unesco.org/futuresofeducation/webinars_)
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five tradition*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., ve Morales, A. (2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236–264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Cupit Swenson, C., Saylor, C. B., Powell, P ve Belter, R. (1996). Impact of a natural disaster on preschool children: Ajustment 14 months after hurricane. *Americane Journal of Orthopsychiary*. 66(1), 122-130.
- Çakın, M., Külekçi Akyavuz, E. (2020). The COVID-19 process and its reflection on education: An analysis on teachers’ opinions. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Demir Öztürk, E., Kuru, G. ve Demir Yıldız, C. (2020). COVID-19 pandemi günlerinde anneler ne düşünür çocuklar ne ister? Anne ve çocuklarının pandemi algısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 204-220.
- Eğitim Bilişim Ağı (2020). EBA Hakkında. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. 11. 07. 2020 tarihinde <http://www.eba.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Ergünay, O. (2009). Afet yönetimi: *Genel ilkeler, tanımlar ve kavramlar*. Ankara: DSİ.
- Ertürk, A. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu: Sorunlara çare mi? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 321-345. doi: 10.9779/pauefd.537273.
- Fedina, N.V., Burmykina, I.V., Zvedza, L.M., Pikalova, O.S., Skudnev, D.M. ve Voronin, I. V. (2017) Study of educator’s and parent’s readiness to implement distance learning technologies in preschool education in Russia. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(12), 8415-8428.
- Göl-Güven, M., Alvan, G., Erbil, F., Özgünlü, M., Şeker, V. ve Uzunkök, B. (2020, Temmuz). COVID-19 pandemisinin aile yaşantısına yansımaları (COVID-19 Aile) rapor-1. 27 Temmuz 2020 tarihinde <https://cocukbogazi.com> adresinden erişilmiştir.
- Halk Sağlığı (2020, Haziran). COVID-19 Genel Bilgiler, Epidemioloji ve Tanı. 22.08.2020 tarihinde [https://www.tahud.org.tr/file/cdd0219d-4c17-4460-ade3-0b0aad742c0b/COVID-19\\_REHBERI\\_GENEL\\_BILGILER\\_EPIDEMIOLOJI\\_VE\\_TANI.pdf](https://www.tahud.org.tr/file/cdd0219d-4c17-4460-ade3-0b0aad742c0b/COVID-19_REHBERI_GENEL_BILGILER_EPIDEMIOLOJI_VE_TANI.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Hassan, F.U., Singh G., Sekar, K. (2018). Children’s reactions to flood disaster in Kashmir. *Indian J Psychol Med*. 40, 414-419.
- Huberman, A.M., ve Miles, M.B. (1994). *Data management and analysis methods*. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (p.428-444). Sage Publications Inc.
- İşıkoğlu Erdoğan, N . (2019). Dijital Oyun Popüler mi? Ebeveynlerin Çocukları İçin Oyun Tercihlerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 1-17 . DOI: 10.9779/pauefd.446654

- Karabulut, D., ve Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368-376.
- Kazu, İ., Bahçeci, F., Kurtoğlu Yalçın, C. (2021). Öğretmenlerin koronavirüs pandemisi döneminde verdikleri uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2), 701-715. DOI: 10.18069/firatsbed.814015
- Kim, J. (2020). Learning and teaching online during COVID-19: experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *IJEC* (2020). <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>
- Koçoğlu, E., Ulu Kalın, Ö., Tekdal, D. ve Yiğen, V. (2020). “COVID-19 Pandemi Sürecinde Türkiye’deki Eğitime Bakış” *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587), 6(65), 2956-2966
- Konca, A.S., Ozel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Attitudes of preschool teachers towards using information and communication technologies (ICT). *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(1), 10-15.
- Larkin, M., Watts, S. ve Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 102-120.
- Manches, A., ve Plowman, L. (2017). Computing education in children’s early years: A call for debate. *British Journal of Educational Technology*, 48(1), 191–201.
- Mertala, P. (2019). Teachers’ beliefs about technology integration in early childhood education: A meta-ethnographical synthesis of qualitative research. *Computers in Human Behavior*, 101, 334–349. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.003>.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2020). Uzaktan eğitim bakan Selçuk’un verdiği dersle başladı. [Basın Bülteni]. 23 Mart 2020 tarihinde [http://www.meb.gov.tr/meb\\_haberindex.php?dil=tr](http://www.meb.gov.tr/meb_haberindex.php?dil=tr) adresinden erişilmiştir.
- Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (Covid-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kabramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43
- OECD (2020). 2020 COVID-19 Pandemisine Karşı Eğitimde Atılabilecek Adımlara Rehberlik Edecek Bir Çerçeve. 7 Temmuz, 2020 tarihinde [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework\\_guide\\_v4\\_tr.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf). adresinden erişilmiştir.
- OMEP Executive Committee, World Organisation for Early Childhood Education (2020). OMEP Position Paper: Early Childhood Education and Care in the Time of COVID-19. *International Journal of Early Childhood*, 1–10. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00273-5>
- Petriwskyj, A. (2013). Reflections on talk about natural disasters by early childhood educators and directors. *Australian Journal of Communication*, 40 (1). 87-100.
- Prime, H., Browne, D. T., ve Wade, M. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*. 75(5), 631–643 <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000660631>
- Reggio Children (2021). At home with the Reggio approach. 7 Temmuz 2021 tarihinde <https://www.reggiochildren.it/en/athomewiththereggioapproach/> adresinden erişilmiştir.
- Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. 7 Temmuz 2021 tarihinde

- [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework\\_guide\\_v2.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Samuelsson, I.P. · Wagner, J.T. ve Ødegaard, E.E. (2020). The coronavirus pandemic and lessons learned in preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 129-144. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00267-3>
- Seyle, D. C., Widayatmoko, C. S., ve Silver, R. C. (2013). Coping with natural disasters in Yogyakarta, Indonesia: A study of elementary school teachers. *School Psychology International*, 34(4), 387–404.
- Smith, J. A., ve Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. In G. M. Breakwell (Ed.), *Doing social psychology research* (pp. 229–254). Leicester, England: British Psychological Society. <https://doi.org/10.1002/9780470776278.ch10>
- Smith, J., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretive phenomenological analysis: Theory, method and research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, E. R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oak, CA: Sage.
- Stock McIsaac, M. (2020). Distance learning. 27 Haziran 2020 tarihinde <https://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/Week10/Gunawardena-McIsaac-distance-ed.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Szente, J. (2016). Assisting children caught in disasters: resources and suggestions for practitioners. *Early Childhood Education Journal*, 44, 201-207. DOI:10.1007/s10643-015-0709-2.
- Tarkoçin, S., Alagöz, N. & Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (COVID19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 1017-1036. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44338>
- Tokić, I.S. ve Vukašinović, A. (2020). Continuity of educational process through virtual kindergarten during COVID-19 outbreak – case study from Croatia. Proceedings of EDULEARN20 Conference 6th-7th July 2020.
- World Bank Group (2020). Three principles to support teacher effectiveness during COVID-19. 24 Temmuz 2020 tarihinde <http://documents1.worldbank.org/curated/en/331951589903056125/Three-Principles-to-Support-Teacher-Effectiveness-During-COVID-19.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., ve Doğanay, G. (2020). *Veli algısına göre pandemi süreci uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Palet Yayınları. ISBN: 978-625-7057-34-9
- Yoshikawa H, Wuermlı A.J., Britto P.R., Dreyer B., Leckman J.F., Lye S.J., Ponguta L.A., Richter L.M., Stein A. (2020). Effects of the Global COVID-19 Pandemic on Early Childhood Development: Short- and Long-Term Risks and Mitigating Program and Policy Actions *The Journal of Pediatrics*. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.05.020>.
- Yurt, Ö., ve Cevher-Kalburan, N. (2011). Early childhood teachers' thoughts and practices about the use of computers in early childhood education. *Procedia Computer Science*, 3, 1562–1570.

# Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi\*

Investigation of creative leadership characteristics of administrators working in preschool education institutions in the context of various variables\*

Banu Dikmen Ada<sup>1</sup>, Rengin Zembat<sup>2</sup>

## Makale Geçmişi

**Geliş** : 16 Şubat 2021  
**Düzeltilme** : 2 Haziran 2021  
**Kabul** : 21 Haziran 2021

## Makale Türü

Araştırma Makalesi

## Article History

**Received** : 16 February 2021  
**Revised** : 2 June 2021  
**Accepted** : 21 June 2021

## Article Type

Research Article

**Öz:** Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumları ve bünyesinde okul öncesi eğitim sınıfı bulunan kurumların yöneticilerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmış ve bu özelliklerin belirlenen demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırma verileri “Yaratıcı Liderlik Ölçeği” (YLÖ) ve “Kişisel Bilgi” formu ile toplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.986 düzeyindedir. Araştırma bulgularına göre; yöneticilerin ölçek ve alt ölçekler için puan ortalamaları 3,2069-3,4891 arasındadır. Yöneticilerin “YLÖ”, “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” ve “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeğine ait puanlarında kadın yöneticiler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yöneticilerin YLÖ puanlarının öğrenim düzeyi Çocuk Gelişimi Eğitimi Ön Lisans olan yöneticilerin lehine, “YLÖ” ve “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeğine ait puanlarının ise üniversitelerin çocuk yuvasında ve özel anaokulunda çalışan yöneticilerinin lehine “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği puanları da özel anaokulu yöneticilerinin lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırmada yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin orta düzeyin üzerinde olduğu; katılımcıların cinsiyet, öğrenim düzeyi ve kurum türüne göre yaratıcı liderlik özelliklerinin farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitim, Liderlik, Yaratıcı Liderlik, Yönetici

**Abstract:** This study aimed to determine the creative leadership characteristics of the administrators of preschool education institutions, and it was designed in a scanning model. The data in the study were collected with the ‘Personal Information’ form and the ‘Creative Leadership Scale’ (CLS). The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was 0.986, and the mean scores of the administrators for scales and subscales were between 3.2069 and 3.4891. There was a significant difference in favor of female administrators in the subscale scores of ‘CLS’, ‘Focus on Change and Transformation’ and ‘Focus on Professional and Personal Development’ of managers. In addition, it was observed that there were significant differences in the findings according to the education level and the type of institution they work with. It was also found that the creative leadership characteristics of the managers were above the middle level. Thus, it was concluded that the creative leadership characteristics of the participants differ according to gender, education level and institution type.

**Keywords:** Administrator, Creative Leadership, Leadership, Preschool Education

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202152366

\* Bu çalışma araştırmacının Prof. Dr. Rengin Zembat danışmanlığında yürütülen “Yaratıcı Liderlik Ölçeği’nin Geliştirilmesi ve Okul Öncesi Yönetici ve Öğretmenlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi” başlıklı 2020 yılı öncesi yapılmış olan doktora tezinin yöneticiler ile ilgili olan kısmından türetilmiştir

Başlıca Yazar:

<sup>2</sup>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, bdada@ogu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7490-2056>

<sup>3</sup>Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, renginzembat@maltepe.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2377-8910>

## SUMMARY

### Introduction

Creativity and creative leadership concepts are important in schools (Vandenberghe, 1995). Institutions need creative leadership to support innovative approaches and individual creative behaviours (Sisk, 2001). Creative leadership can be achieved not only with the effort and activity of a particular department, person or group but also with a perfect leadership and management process (Marşap, 1999).

Administrators have an essential place in preschool education institutions (Taymaz, 2003), and they are responsible for providing quality education to children in institutions (Zembat, 2005; 2001). In this context, developing the leadership characteristics of managers is necessary. Creative leaders allow their students to think and do different things by preparing the conditions, environment and possibilities so that all students can change their lives (Stoll and Temperley, 2009). On the basis of the statements made, it can be deduced that preschool education institutions should motivate teachers and that teachers should motivate students.

In this context, educational institutions play a critical role in the development of administrators, teachers and creative leadership qualities. Furthermore, responsible leadership quality is important for managers. The following questions are sought on this page: How long will managers continue (focus on change, coaching and collaboration, professional and personal development and problem solving and critical thinking)? Are important quotations on the leadership qualities of managers relative to their demographic data?

### Method

This study aimed to determine the 'creative leadership characteristics of preschool administrators in public and private preschool education institutions and public and private primary schools'. Moreover, the research methodised according to the descriptive survey model tried to find an answer to the following question: What levels of creative leadership do managers have? The questionnaires used in this study are the 'CLS' developed by the researcher to examine the creative leadership characteristics of managers and the 'Personal Information' form to collect information about demographic characteristics of the managers. The analysis of the data obtained from this study, frequency, percentage calculations and arithmetic averages were employed to determine the views of the managers on creative leadership qualities. Additionally, the Kruskal-Wallis H test was applied to determine whether the creative leadership questionnaire and sub-factor scores differ according to age, education level, branch, the duration of service as a teacher, the length of service as a manager and the type of institution.

### Results

Generally, there is a significant difference in favour of female managers in terms of the 'CLS', 'Focus on Change and Transformation' and 'Focus on Professional and Personal Development' subscale scores of managers. There is no significant difference in the other sub-dimensions of the creative leadership scale according to the gender variable. It has been determined that the 'CLS' scores of the administrators generally show a significant difference in favour of the administrators whose education level is Child Development and Education Associate Degree. In addition, there is no significant difference in the other sub-dimensions of the creative leadership scale according to the education level variable. There is also no significant difference in the scores of the administrators of the scales and sub-scales according to the variables of age, branch, length of service in teaching and service time in management. The 'CLS' and 'Focus on Professional and Personal Development' subscale scores of the administrators are generally in favour of the administrators working in private kindergartens, whilst the 'Focus on Change and Transformation' subscale scores are significantly in favour of the administrators working in private preschools and university kindergartens. It has been determined to differ, and in the other sub-dimensions of the scale, there is no significant difference according to the variable of institution type.

### Conclusion and Discussion

According to the research, it was revealed that the creative leadership characteristics of the managers are above the middle level in scale and in all dimensions of the scale. There is a significant difference in favour of female managers in the subscale scores of 'CLS', 'Focus on Change and Transformation' and 'Focus on Professional and Personal Development' of managers. On the basis of the results of the research conducted by Litchka, Babaoğlu and Beycioğlu (2009, p.1-2) and the research by Aral and Köksal (1999) and the literature information, the gender variable does not cause a difference in the concept of creativity. Further, it has been determined that the scores of the 'Creative Leadership' scale of the administrators generally show a significant difference in favour of the administrators whose education level is Child Development-Preschool Teaching-Kindergarten Teaching Associate Degree. The fact that it turned out to be in favour of those who have this education level was interpreted as the study may be because the administrators are generally older in the city centre and that the administrators who work in public and private primary schools have more managerial experiences. The fact that there was a significant difference in favour of private kindergartens in terms of 'creative leadership', 'focusing on change and transformation' and 'focusing on professional and personal development' in the dimensions of the study, in favour of private kindergartens, was interpreted in a way that private kindergartens attach more importance to their own development than public schools to create innovation and difference. Hence, it is thought that creative leadership qualities are essential in creating the qualified society of the future. It is also affirmed that the working managers of educational institutions should gain creative leadership qualities so that they can fulfil the specified functions.



## GİRİŞ

Liderlik, kurumların yönetim anlayışında post modern (modern sonrası) ve çağdaş yaklaşımlar tarafından oluşturulan temel kavramlardan birisi (Koçel, 2007) olmasının yanı sıra organizasyonların başarısında da temel kavramlardan birisi olarak kabul da edilmektedir (Özalp, 1999). Morland (2008)'a göre liderlik; kurumun geleceğini yaratmak için sorumluluğun farklı bireyler arasında paylaştırıldığı yaratıcı ve ortak bir süreçtir. Sessa (1998)'e göre liderlik; çalışanların yaratıcı düşüncelerini desteklemek; Abra (1994)'a göre ise yeni fikirlerin başarılarını eleştirel bakış açısı ile garantilemek olarak ifade edilmektedir (Mumford, Connelly ve Gaddis, 2003). Kurumlar yenilikçi yaklaşımları ve bireysel yaratıcı davranışları desteklemek için yaratıcı liderliğe gereksinim duymaktadırlar (Sisk, 2001). Moolenaar, Karsten, Slegers ve Zijlstra (2009)'a göre kurumların amaçlarına ulaşabilmelerinde ve eğitimcilerin geleceğe uyumlarının sağlanmasında, eğitimcilerde birlikte öğrenme isteğinin oluşturulması, birlikte yeni bilgilerin oluşturulması, birlikte yeni uygulamaların oluşturulması ve birlikte değişim sağlanması önem taşımaktadır (akt. Moolenaar vd., 2010). Okullardaki yaratıcı ortamlar ile ilgili olarak yapılan araştırmalara göre de okulların gelişim sürecinin başarılı ya da başarısız olmasında başarı için harcanan çabanın yenilikle desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Moolenaar, Daly ve Slegers, 2010). Okullarda, yaratıcılık ve yaratıcı liderlik kavramlarının oluşturulması önemlidir (Vandenberghe, 1995). Yaratıcı liderlik, insan kaynaklarını bir bütün olarak işletebilme, bilimsel, akılcı, sistematik, yaratıcı düşünceye odaklanma, değişim, gelişim ve yeni girişimleri yönetebilme ve motivasyonu ortaya çıkarma olarak tanımlanabilir. Yaratıcı liderlik, sadece belli bir kişi ya da grubu veya bölümün faaliyet ve çabalarıyla değil, mükemmel bir liderlik ve yönetim süreciyle gerçekleştirilebilir (Marşap, 1999). Senge ve Deming ise kurumların karşılaştıkları birçok problem ve hatanın yaratıcı liderlere sahip olmamalarından kaynaklandığını ifade etmektedirler (Tichy, 1997; akt. Agbor, 2008, s.41). Araştırma sonuçlarına dayanarak günümüzde yöneticilerinin öncelikli ve temel görevi; organizasyonların karşılaştıkları problemleri tanımak, tam olarak kavramak ve yeni çözüm önerilerini oluşturmak (Marşap, 1999) olarak ifade edilebilir. Liderlik; öğrencilerin öğrenmelerinde, okul kültürünün yaratılmasında, öğretme kalitesinin artırılmasında ve öğrenmenin zenginleştirilmesiyle ilgili koşulların sağlanması ve farklılaştırılmasında da önemlidir (Leithwood vd., 2006; akt. Stoll ve Temperley, 2009). Yaratıcı liderler kurumun değişimi, takipçilerin cesaretlendirilmesi, kurum için yapılacakların nedenlerinin açıklanması ve yapılacaklar için alternatif yolların araştırılmasını sağlarlar (Agbor, 2008). Yaratıcı liderler, tüm öğrencilerinin yaşamlarını değiştirebilmeleri için koşulları, çevreyi ve olanakları hazırlayarak öğrencilerinin farklı şeyler düşünmelerine ve yapmalarına olanak tanırlar (Stoll ve Temperley, 2009).

Erken çocukluk eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda da erken çocukluk döneminde yaşanan olumlu deneyimlerin çocukların mevcut gelişimlerini ve ilerleyen dönemlerdeki gelişimlerini de büyük ölçüde etkilediği ifade edilmektedir (Khim, 2003). Okul öncesi eğitim kurumlarının temel görevi çocuklara nitelikli bir eğitim sunmaktır ve kurumlarda verilen nitelikli eğitim çocuklarda öğrenmeye istekli olmayı ve öğrenmeyi arttırarak, onların yaşamları boyunca başarılı olmalarını sağlamaktadır (Zembat, 2005; 2001). Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticiler de önemli bir yere sahiptir (Taymaz, 2003) ve kurumlarda çocuklara kaliteli eğitimin verilmesinden sorumludurlar (Zembat, 2005; 2001).

Geleceğin etkili bir biçimde oluşturulabilmesinde eğitim kurumlarının yaratıcı liderlik yaklaşımı ile yönetilmesi de önem taşımaktadır. Bu bağlamda eğitim kurumların yaratıcı liderlik yaklaşımıyla yönetilebilmesi için yaratıcı liderlik özelliklerine sahip yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Yukarıda belirtilen açıklamalara dayanarak eğitim kurumlarının kendilerinden beklenen işlevi yerine getirmelerinde yaratıcı liderlik kavramının önemli bir faktör olduğu belirtilebilir. Bireylerin, hızlı bir biçimde değişim, gelişim ve küreselleşmenin yaşandığı günümüz dünyasının sahip olduğu problemlerle başa çıkabilmelerinde, problemlerin doğru olarak tanımlanması ve yaratıcı bir biçimde eleştirel bakış açısı ile çözümlenmesinde liderlik ve yaratıcı liderlik kavramlarının önem kazandığı görülmektedir. Eğitim sisteminin diğer birimlerinde olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin yaratıcı liderlik özelliklerini geliştirmelerinin eğitim kurumlarından beklenen görev ve sorumlulukların olumlu olarak ifa edilmesinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. Yaratıcı liderlik özelliklerinin yöneticiler ve öğretmenler aracılığı ile öğrencilere kazandırılabilmesi ve öğrencilerin gerçek yaşamın karmaşık problemleriyle baş etmelerinde etkili olan yaratıcı liderlik özelliklerini kullanmalarına olanak tanıyacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bireylere yaratıcı liderlik özelliklerinin kazandırılmasında okul öncesi eğitim kurumlarına da önemli görevler düşmektedir. Bireylerin sahip olmaları gerektiği düşünülen bazı özellikler ise; 21. Yüzyıldaki değişim ve gelişmelere ayak uydurabilme, karşılaşılan problem durumları ile baş edebilme, yaratıcı problem çözebilme, eleştirel düşünebilme, analiz ve sentez yapabilme, bilimsel düşünme, akılcı düşünme, sistematik düşünme, yaratıcı düşünceye odaklanma, yaratıcılığı ve yeni girişimleri yönetebilme, kendisinin ve diğerlerinin motivasyonu sağlama olarak ifade edilebilir. Yapılan açıklamalara dayanarak, okul öncesi eğitim kurumlarının belirledikleri hedeflere ulaşmalarında da yaratıcı liderlerin öğretmenleri, öğretmenlerin ise öğrencilerine rol model olarak onlara yaratıcı liderlik özelliklerini kazandırılmaları önemlidir. Liderlik becerilerinin öğretilebilir olmasından dolayı bireylerin etkili liderlik becerileri geliştirilebilir (Sternberg, 2005). Bu bağlamda eğitim kurumları yaratıcı liderlik özelliklerinin geliştirilmesinde önemlidir ve belirtilen özelliklerin kazandırılmasında da öncelikle eğitim yöneticilerinin sorumluluğunda olduğu belirtilebilir.

Yapılan alanyazın taramasında kurumların ve eğitim kurumlarının yönetim sürecinde yaratıcı liderliğin önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır. Ancak yapılan alan yazın taramasında eğitim araştırmaları içinde yaratıcılık ve yaratıcı özellikler konusunu inceleyen çok sayıda araştırma olmasına rağmen, yaratıcı liderlik konusunun önemi dikkate alındığında yaratıcı liderlik kavramını ele alan az sayıda araştırmaya rastlanılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları; Mueller, Goncalo ve Kamdar (2011, s.494) tarafından yaratıcı liderliğin tanınması ve yaratıcı fikrin ifade edilmesinin liderlik potansiyeli algısını negatif olarak etkileyip etkilemediğinin incelendiği araştırmada yaratıcı fikirlerin ifade edilmesi ve liderlik potansiyeli arasında negatif ilişki bulunduğunu ve etkili liderler seçmenin önemli olduğuna vurgu yapılmıştır. Stoll ve Temperley (2008) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre yaratıcı liderliğin pozitif farklılıklara gereksinim duyduğunu belirtilmiştir. Hong ve Lu (2005, s.1) tarafından yapılan okul gelişiminde yaratıcı liderlik konusunun incelendiği durum çalışmasında elde edilen verilere göre okul yönetimiyle ilgili olarak “toplumda olan toplumu geliştirir” ilkesinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Sisk (2001, s.2) tarafından “yönetici yardımcıları, yöneticiler ve yönetim kurulu başkanlarının yaratıcı liderlikleri” adlı araştırmadan elde edilen verilere göre de araştırmaya katılan yöneticiler, yaratıcı liderin sahip olması gereken nitelikleri; stratejik düşünme, kültür yaratma, duyarlılık, öngörü, çok yönlü olma, sabırlı ve anlayışlı olmak olarak belirtmişlerdir. Liderliğin altın kurallarının; dürüstlük, doğruluk, güçlendirme, yetki, eşitlik, saygı, yaratıcılık, mizah, eğlence, yeniden düşünme ve adalet olduğunu ve liderliğin ise; ortak amaçlara ulaşmak için yaratıcı enerjiye odaklanarak değişiklikleri uygulamak olduğunu belirtmişlerdir (Sisk, 2001, s.4). Ayrıca yapılan alan yazın taramasında yaratıcı ortam ve bireylerin performansının artırılmasında liderliğin etkisine yönelik olarak yapılan araştırmalardan bazıları ise; Ekvall vd., yaratıcı ortam, yaratıcı liderlik ve grup yaratıcılığı arasında pozitif ilişki olduğu (Ekvall, 1990; Ekvall and Tangerberg-Andersson, 1986; Nyström, 1979, 1990) ve yaratıcı ortamlarda ki “liderlerin uyum biçimi” ve “sıcak ve pozitif ortamlardaki gruplar” arasında da güçlü bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (akt. Rickards ve Moger, 2000, s.275). Politis (2004, s.26-27) yaratıcı olduğu düşünülen çalışanlar ile dönüşümcü-dönüştürücü liderlik özellikleri ve çalışma ortamının yaratıcılığı arasında önemli ölçüde pozitif ilişki bulunduğunu; Jaussi ve Dionne (2003, s.492) beklenilmeyen liderlik davranışları ve lideri takip edenlerin bireysel yaratıcı performansları hem de grupların yaratıcı performansları arasındaki grup düzeyinde grup performansındaki yaratıcılığı destekleyen değerler ve grup seçimi ve grup yaratıcılığı arasında içsel motivasyonun yaratıcılığı önemli derecede etkilediğini; Mumford vd., (2000) tarafından yapılan bilişsel süreçleri konu alan bir başka çalışmada da yaratıcı bilişte etkili olan iki önemli faktörün “uzmanlık” ve “beceri kazanma süreci” olduğu ve gerçekte yaratıcı grupların liderliğinin etkili performans ile ilişkili olduğunu bulgulamışlardır (akt. Mumford vd., 2003, s.413). Tierney, Farmer ve Graen (1999) liderlerin yaratıcı

problem çözme becerileri, beceri edinme süreci ve üretimi ile grup üyelerinin icat etme, karar verme ve yaratıcılıkları arasında doğrudan ilişki olduğu, yaratıcılık ve etkililik ile liderlik özellikleri ve takipçilerin değişimi arasında ilişki olduğunu bulgulamışlardır (akt. Mumford vd., 2003, s.413). Redmond, Mumford ve Teach (1993) takipçilerin performansının liderin problemleri tanımlaması ve probleme takipçilerin katkılarına ve yaratıcılıklarına olan inançlarına bağlı olduğunu, dönüşümcü liderlik ile grubun akıcılık ve esnekliği arasında pozitif ilişki olduğu (Sosik, Avolio ve Kahai, 1998) sonucuna ulaşmışlardır (Sosik, Kahai ve Avolio, 1999;akt. Hughes, 2005, s.5). Yaratıcı grupların liderliğinde uzmanlığın rolünün incelenmesiyle ilgili ilk çalışmayı Andrews ve Farris (1967) yapmışlardır. Bu çalışmada grup üyelerinin yaratıcı performans algılarına dayanarak liderlerin sahip oldukları teknik becerilerin grup performansında en etkili faktör olduğunu bulmuşlardır (Mumford vd., 2003, s.413). Wang ve Rode (2010, s.1106) çalışanların lider ile özdeşleşmesinin ve yaratıcı ortamın çalışanların yaratıcılığı ile ilişkili olduğunu; Hughes (2005) pozitif duyguların, güven, ruh hali ve şeffaflığın takipçilerin yaratıcı performansında önemli olduğunu belirtmiştir. Moolenaar, Daly ve Slegers (2010, s.623-624), dönüşümcü liderliğin yaratıcı okul ortamı ile pozitif yönde ilişkili olduğu, yöneticilerin sosyal ağlarda yer alan pozisyonlarının okulun yaratıcı ortamı ile ilişkili olduğu, birçok yöneticinin profesyonel ve kişisel tavsiyelerinin öğretmenlerin öğrenme isteği ile ilişkili olduğu ve iş ilişkilerinin merkezinde dönüşümcü liderlik ve yaratıcı ortamın ilişkili olduğunu bulgulamışlardır. Bass ve Avolio, (2000) dönüşümcü liderlik ve öğretmenlerin sınıf içi liderlikleri arasında güçlü ve pozitif ilişki olduğunu bulmuşlardır (Pounder, 2006, s.540). Shin vd., (2004, s.301) erken çocuklukta görülen liderlik özelliklerini; “dinamik ve karizmatik özellikler ile sahiplenme” ve “sınıf içindeki yüksek farkındalık” olarak iki ana temada ifade etmişler ve genç liderlerin sosyal güçlerini arkadaşları ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinden aldıklarını, aynı zamanda arkadaşları ve öğretmenleri ile içerideki ve dışarıdaki etkileşimlerinin de sosyal güçlerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yamaguchi (2004) tarafından çocukların gelişmekte olan liderlik algıları ile ilgili olarak yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre de liderlikte görev ve ilişkiye odaklanmanın grup düzenleme ve grup seçimi ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Ulaşılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara dayanarak yaratıcı liderlik kavramın günümüzün değişen koşullarında kurumların ve bireylerin amaçlarına ulaşmaları için gereken özellikleri kazandırmaya yönelik önemli bir kavram olduğu belirtilebilir. Ayrıca yaratıcı liderlik ve yaratıcı ortamın yönetici, öğretmenler ve öğrencilerin performanslarını da olumlu yönde etkilediği düşünüldüğünde bu araştırmanın yapılması ve araştırmadan elde edilen bulguların; yöneticilerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenerek desteklenmesi ve yeni liderlik yaklaşımlarından olan “yaratıcı liderlik” yaklaşımının önemine dikkat çekmesi açısından da önem taşımaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencilerini küresel dünyanın hızla değişen koşullarına

hazırlanmaları için önemli görülen “yaratıcı liderlik” yaklaşımı ile ilgili farkındalık oluşturmalarına ve çocukların yaratıcı liderlik özelliklerini kazanmalarına yönelik eğitim yaklaşımlarının oluşturulmasına da katkı sağlayacağı düşünülmesi de araştırmanın önemli olan başka bir boyutunu oluşturmaktadır.

## Amaç

Araştırmanın amacı resmi ve özel okul öncesi eğitim verilen kurumlarda çalışmakta olan yöneticilerinin (müdür-müdür yardımcıları) yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenmesidir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen alt amaçlarında da; yöneticilerin yaratıcı liderlik özellikleri (Değişim ve Dönüşüme Odaklanma; Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma; Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma; Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma) ne düzeydedir?” ve “Yöneticilerin yaratıcı liderlik özellikleri (Değişim ve Dönüşüme Odaklanma; Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma; Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma; Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma) yöneticilerin demografik özelliklerinden “cinsiyet, öğrenim düzeyi, yaş, branş, yöneticilikteki hizmet süresi, öğretmenlikteki hizmet süresi ve çalışılan kurum türü” değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir? Sorularına yanıt aranmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada resmi ve özel okul öncesi eğitim verilen kurumlarda çalışmakta olan yöneticilerinin (müdür-müdür yardımcıları) yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, nicel tarama modellerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında seçilen örneklemin tutumlarını, görüşlerini, özelliklerini veya davranışlarını betimlemek amacıyla nicel araştırmalarda kullanılan işlem basamakları kullanılır (Creswell, 2012). Tarama modeli, halen var olan ya da geçmişte var olan bir durumu var olduğu biçimiyle tasvir etmeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012). Betimsel tarama modeli ise, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012, s.59). Bu araştırma yöntemi nesnelerin, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanılır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Bu araştırmada da, okul öncesi eğitim verilen kurumların yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri “cinsiyet, öğrenim düzeyi, yaş, branş, yöneticilikteki hizmet süresi, öğretmenlikteki hizmet süresi ve çalışılan kurum türü”

değişkenleri açısından nicel veri toplama stratejileri kullanılarak incelendiğinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

### Çalışma Evreni

Bu araştırmanın çalışma evreni Eskişehir ili merkezindeki okul öncesi eğitim kurumları (resmî ve özel) ile bünyesinde okul öncesi eğitim sınıfı bulunan kurumlarda çalışmakta olan yöneticiler (müdürler ve müdür yardımcıları) oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma evreninin tümüne ulaşılmaya çalışıldığı için çalışma evreninden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerden (müdürler ve müdür yardımcıları) demografik özelliklerine ait elde edilen sonuçlar sırasıyla; araştırmaya katılan yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre 137'si erkek, 51'i kadın katılımcılardan; yaş değişkenine göre 104'ü 41 yaş ve üstü, 40'ı 31-35 arası, 38'i 36-40 yaş arası ve 6'sı 26-30 yaş arası katılımcılardan; öğrenim düzeyi değişkenine göre 106'sı ön lisans, 39'u lisans, 17'si Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği lisans, 9'u Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği ön lisans, 4'ü lisans tamamlama, 4'ü Eğitim Enstitüsü, 3'ü yüksek lisans, 2'si Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans, 2'si Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, 2'si Kız Meslek Lisesi öğrenim düzeyine sahip katılımcılardan; branş değişkenine göre 85'i ilk öğretim okulları ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici olarak çalışmakta olan branş öğretmenleri (Beden Eğitimi, Bilgisayar, Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik, Psikoloji, Resim İş Öğretmenliği-Görsel Sanatlar, Sosyal Bilgiler, Sosyal Çalışma, Teknoloji Tasarım, Türkçe), 71'i sınıf öğretmeni ve 32'si okul öncesi eğitim öğretmenlerinden; öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenine göre yöneticilerin 69'u 21 yıl ve üstü, 46'sı 11-15 yıl arası, 37'si 16-20 yıl arası, 27'si 6-10 yıl arası, 7'si 1-5 yıl arası ve 2'si 1 yıldan az öğretmenlik hizmet süresine sahip katılımcılardan; yöneticilikteki hizmet süresi değişkenine göre 56'sı 1-5 yıl arası, 40'ı 6-10 yıl arası, 29'u 16-20 yıl arası, 26'sı 11-15 yıl arası, 20'si, 21 yıl ve üstü ve 17'si 1 yıldan az yöneticilik süresine sahip katılımcılardan; çalışılan kurum türü değişkenine göre 139'u resmî ilköğretim okulu, 21'i MEB bağımsız anaokulu, 16'sı özel anaokulu, 6'sı özel ilköğretim okulu, 4'ü kız meslek lisesi uygulama anaokulu ve 2'si üniversite çocuk yuvasında çalışmakta olan katılımcılardan oluşmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaratıcı Liderlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Çalışma evreninin demografik özellikleri; cinsiyet, yaş, görev, branşınız, öğrenim düzeyi, öğretmenlikteki hizmet süresi, yöneticilikteki hizmet süresi ve çalışılan kurum türü hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş

8 soruluk bir formdur. Yaratıcı Liderlik Ölçeği (YLÖ); 107 maddelik dördümlük likert türü ölçektir. Yaratıcı Liderlik Ölçeği'ni geliştirmek için öncelikle liderlik ve yaratıcı liderlik ile ilgili alanyazın taranarak "Yöneticilerin ve Çalışanların (Öğretmenlerin) Yaratıcı Liderlik Kavramı Hakkındaki Yorumlarına İlişkin Soru Listesi" oluşturmuştur. Bu liste eğitim bilimleri alanı öğretim üyeleri tarafından incelenmiş ve listeye son hali verilmiştir. Soru listesinde yer alan açık uçlu sorular aracılığı ile elde edilen görüşler ve alanyazın bilgilerine dayanarak araştırmacılar tarafından yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı liderlik özelliklerini belirlemek amacıyla madde havuzunda yer alan maddelerden eğitim alanında uzman beş öğretim üyesinin görüşleri de alınarak Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nde yer alması gerektiği düşünülen maddeler belirlenmiş 161 maddeden oluşan 4'lü likert tipi ölçeğin ilk hali hazırlanmıştır. Ölçme aracının kapsam geçerliği Lawshe tekniği kullanılarak eğitim bilimleri alanı öğretim üyelerinin görüşleri alınarak ölçekte yer alan maddelerin geçerlilik/uygunluk düzeyleri belirlenmiştir. Geçerlilik/uygunluk düzeylerinin belirlenmesinde ise %90-100 oranında uzlaşılması ölçü olarak kabul edilerek, ölçütü karşılamayan maddeler ölçekten çıkarılarak ölçek maddelerinin geçerliliği tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi için açımlayıcı faktör analizi temel bileşenler yöntemiyle yapılmıştır. Faktör analizinden adlandırılabilir ve yorumlanabilir faktörler elde edebilmek için de varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin faktör analizi için yeterliğini saptamak için Kaiser-Meyer-Olkin Testi; ölçeğin her bir maddesinin faktör analizine uygunluğu Measures of Sampling Adequacy Testi, verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla ise Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin sonuçlarına göre ölçek 107 maddeye indirgenmiştir. Yaratıcı Liderlik Ölçeği'ne ait açımlayıcı faktör analizi değerleri KMO=,964,  $\chi^2$  Barlett test (5671)=40508,971  $p=,000$ 'dir. YLÖ'nin açıklanan toplam varyans miktarı %50.773'dir. YLÖ'nün yapı geçerliğinde elde edilen faktörler arası korelasyonlar değerleri .706 ile .799, faktörler ile toplam ölçek arasındaki korelasyon değerleri ise .877 ile .924 arasında değişen pozitif ve .01 anlamlılık düzeyinde ( $p<.01$ ), anlamlı değerlere sahiptir. Yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçek dört alt faktörde toplanmıştır. Ölçeğin faktörleri; "Değişim ve Dönüşüme Odaklama" 43 maddeden, "Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma" 19 maddeden, "Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma" 25 maddeden ve "Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma" 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin derecelendirilmesinde katılımcılar "yaratıcı liderlik" özelliklerini algılama sıklıklarını her maddede belirtilen biçimde puanlamaktadırlar. Sıklık derecelemesi, her zaman (4 puan), genellikle (3 puan), bazen (2 puan) ve hiçbir zaman (1 puan) biçimindedir. Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin Cronbach Alfa katsayısı 0.986 düzeyindedir. Ölçeğin alt faktörlerine ait Cronbach Alfa katsayıları ise 0.947 ile 0.967 arasında değerler almaktadır. Bu araştırma da toplam

ölçeğe ait elde edilen Cronbach Alfa katsayısı 0.962 düzeyindedir. Ölçeğin alt faktörlerine ait Cronbach Alfa katsayıları ise 0.948 ile 0.963 arasında değerler almaktadır.

### Verilerin Toplanması

YLÖ'nün çalışma evreninde uygulanması için Eskişehir İl MEM' B.30.2.MAR.0.45.00.00/1169 sayılı izni doğrultusunda araştırmacılar tarafından çalışma grubuna uygulanmıştır. Bu çalışma 2020 yılı öncesinde tamamlandığı için etik kurul izin belgesi bulunmamaktadır. Araştırmada çalışma evreninin tümüne ulaşılmaya çalışıldığı için evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmacılar çalışma evreninde yer alan kurumlara giderek katılımcılar ile görüşme yöntemini kullanarak uygulama öncesinde katılımcılara; araştırmanın amacı, önemi ve veri toplama araçlarının özellikleri ile ilgili bilgiler vermişlerdir. Bu görüşmeler sırasında ölçeklerin nasıl doldurulması gerektiğini de örnek bir madde üzerinden göstermişler ve bu bilgilerin yer aldığı bir açıklama ve teşekkür mektubu ile birlikte ölçme araçları 188 katılımcıya verilmiş ve katılımcılar tarafından doldurulan formlar araştırmacılar tarafından doldurma işlemi tamamlandıktan hemen sonra veri kaybı yaşanmadan toplanmıştır. Araştırma verilerinin belirtilen biçimde toplanması yaklaşık olarak bir ay sürmüştür.

### Verilerin Çözümlemesi

Okul öncesi eğitim kurumları (resmi ve özel) ile bünyesinde okul öncesi eğitim sınıfı bulunan kurumlarda çalışmakta olan yöneticilerin (müdürler ve müdür yardımcıları) yaratıcı liderlik özelliklerini incelemek için katılımcılardan elde edilen veriler "SPSS" paket programıyla çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde sırasıyla; katılımcıların demografik özelliklerinin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için ise Barlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) yapılmıştır ( $KMO=,964$ ,  $\chi^2$  Barlett test (5671)= 40508,971  $p=,000$ ) ve veriler normal dağılım göstermediği için YLÖ ve alt faktörlerinin değerlendirilmesinde; yöneticilerin cinsiyetleri açısından incelenmesinde Mann Whitney U testi; yöneticilerin yaş, branş, öğrenim düzeyi, yöneticilikteki hizmet süresi, öğretmenlikteki hizmet süresi ve çalışılan kurum türü açısından incelenmesinde ise Kruskal Wallis-H testi ile elde edilen sonuçlarda farkın hangi gruplardan oluştuğunun saptanmasında ise Mann Whitney U testi ile yapılmıştır ve anlamlılık düzeyi olarak .05 değeri baz alınmıştır.



## BULGULAR

Bu bölümde yöneticilerin YLÖ ve alt ölçeklerine ait puanları ve yöneticilerin demografik özelliklerinin incelendiği araştırma amaçlarına yönelik olarak yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Yöneticilerin Yaratıcı Liderlik Ölçeği ve alt ölçeklere ait puanları

Ölçek ve alt ölçekler	N	$\bar{X}$	Ss
Yaratıcı Liderlik	153	3,469	,355
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	157	3,489	,364
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	172	3,329	,427
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	167	3,461	,397
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	172	3,206	,368

Tablo 1’de yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucuna göre yöneticilerin YLÖ ve ölçeğe ait alt ölçeklere ait puan ortalamalarının 3,206-3,489 arasında olduğu bulgulanmıştır. Elde edilen bulguya göre yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin orta derecenin üzerinde olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Yöneticilerin cinsiyet değişkeni Mann Whitney U testi sonucu

Ölçek ve alt ölçekler Puan	Gruplar	n	SO	ST	U	z	p
Yaratıcı Liderlik	Kadın	43	89,53	3850,00	1826,000	-2,188	,029*
	Erkek	110	72,10	7931,00			
	Toplam	153					
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	Kadın	45	93,98	4229,00	1846,000	-2,619	,009*
	Erkek	112	72,98	8174,00			
	Toplam	157					
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	Kadın	50	97,07	4853,50	2521,500	-1,786	,074
	Erkek	122	82,17	10024,50			
	Toplam	172					
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	Kadın	48	91,19	4377,00	2511,000	-1,222	,222
	Erkek	119	81,10	9651,00			
	Toplam	167					
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	Kadın	50	99,92	4996,00	2379,000	-2,271	,023*
	Erkek	122	81,00	9882,00			
	Toplam	172					

\* $p < .05$

Tablo 2’de görüldüğü üzere yöneticilerin YLÖ ve alt ölçeklerinin cinsiyet değişkenine göre grupların farklılık sınaması için yapılan analize göre yöneticilerin “YLÖ puanları ( $U=1826,000$ ;  $z = -2,188$ ;  $p < .05$ )” ile “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” ( $U=1846,000$ ;  $z = -2,619$ ;  $p < .05$ ) ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçekleri ( $U=2379,000$ ;  $z = -2,271$ ;  $p < .05$ ) puanlarının gruplara ait sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre bulunan farklılıklar “YLÖ” ile “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” ve “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeklerinde kadın yöneticilerin lehinedir. Buna göre kadın

yöneticilerin, erkek yöneticilere göre “YLÖ” ile “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” ve “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” düzeyleri daha yüksektir. Yöneticilerin “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” ( $U=2521,500$ ;  $z=-1,786$ ;  $p>.05$ ) ve “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” ( $U=2511,000$ ;  $z=-1,222$ ;  $p>.05$ ) alt ölçeklerine ait puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, kadın ve erkek yöneticilerin “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” ve “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” düzeyleri farklılık göstermemektedir.

Tablo 3. Yöneticilerin yaş değişkeni Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Ölçek ve Alt Ölçekler Puan	Guruplar	n	SO	X <sup>2</sup>	sd	p
Yaratıcı Liderlik	26–30 yaş	6	107,25	3,751	3	,290
	31–35 yaş	37	74,00			
	36–40 yaş	31	82,24			
	41 yaş ve üstü	79	74,05			
	Toplam	153				
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	26–30 yaş	6	113,00	4,111	3	0,250
	31–35 yaş	37	73,01			
	36–40 yaş	34	77,03			
	41 yaş ve üstü	80	80,06			
	Toplam	157				
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	26–30 yaş	6	120,00	6,552	3	,088
	31–35 yaş	38	90,04			
	36–40 yaş	36	96,58			
	41 yaş ve üstü	92	78,91			
	Toplam	172				
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	26–30 yaş	6	105,50	4,801	3	0,187
	31–35 yaş	37	81,28			
	36–40 yaş	33	97,23			
	41 yaş ve üstü	91	78,89			
	Toplam	167				
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	26–30 yaş	6	128,00	7,294	3	0,063
	31–35 yaş	38	85,72			
	36–40 yaş	36	96,79			
	41 yaş ve üstü	92	80,09			
	Toplam	172				

\* $p<.05$

Tablo 3’te görüldüğü üzere yöneticilerin YLÖ ve alt ölçeklerinin yaş değişkenine göre grupların farklılık sınaması için yapılan analize göre yöneticilerin “YLÖ ( $X^2(3)=3,751$ ,  $p>0,05$ )” ve “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma ( $X^2(3)=4,111$ ,  $p>0,05$ )”, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” ( $X^2(3)=6,552$ ,  $p>0,05$ ), “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma ( $X^2(3)=4,801$ ,  $p>0,05$ )” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma ( $X^2(3)=7,294$ ,  $p>0,05$ )” alt ölçeklerinden elde edilen olasılık değerleri anlamlılık dereceleri 0,05’ten büyük olduğundan yaş değişkeni için grupların sıralı ortalama puanlarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır. Buna göre, yöneticilerin yaşları “Yaratıcı Liderlik”, “Değişim ve Dönüşüme

Odaklanma”, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

Tablo 4. Yöneticilerin öğrenim düzeyi değişkeni Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Ölçek ve Alt Ölçekler Puan	Guruplar	n	SO	X <sup>2</sup>	sd	p
Yaratıcı Liderlik	Kız Meslek Lisesi	2	69,25	17,560	9	,041*
	AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	2	51,25			
	Çocuk Gelişimi Bölümü Ön Lisans	6	125,50			
	Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans	15	78,03			
	Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans	2	85,50			
	Lisans	32	90,77			
	Eğitim Enstitüsü	3	103,17			
	Lisans tamamlama	3	49,83			
	Yüksek Lisans	3	38,33			
	Ön lisans	85	70,20			
	Toplam	153				
	Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	Kız Meslek Lisesi	2			
AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği		2	68,50			
Çocuk Gelişimi Bölümü Ön Lisans		6	126,75			
Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans		15	82,03			
Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans		2	85,75			
Lisans		34	88,59			
Eğitim enstitüsü		4	86,63			
Lisans tamamlama		3	35,50			
Yüksek lisans		3	42,50			
Ön lisans		86	74,05			
Toplam		157				
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma		Kız Meslek Lisesi	2	86,50	13,048	9
	AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	2	36,50			
	Çocuk Gelişimi Bölümü	8	116,81			
	Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans	17	94,24			
	Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans	2	103,25			
	Lisans	36	100,32			
	Eğitim enstitüsü	3	110,00			
	Lisans tamamlama	4	56,25			
	Yüksek lisans	3	69,33			
	Ön lisans	95	79,10			
	Toplam	172				
	Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma	Kız Meslek Lisesi	2	73,75		
AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği		2	42,50			
Çocuk Gelişimi Bölümü Ön Lisans		7	122,93			
Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans		17	88,29			
Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans		2	99,75			
Lisans		34	93,03			

Ölçek ve Alt Ölçekler Puan	Guruplar	n	SO	X <sup>2</sup>	sd	p
	Eğitim enstitüsü	4	81,25			
	Lisans tamamlama	4	72,38			
	Yüksek lisans	3	47,83			
	Ön lisans	92	79,49			
	Toplam	167				
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	Kız Meslek Lisesi	2	88,75	12,545	9	0,184
	AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	2	73,25			
	Çocuk Gelişimi Bölümü Ön Lisans	8	115,75			
	Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans	17	89,35			
	Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans	2	94,00			
	Lisans	36	105,03			
	Eğitim enstitüsü	4	72,00			
	Lisans tamamlama	3	62,83			
	Yüksek lisans	3	54,17			
	Ön lisans	95	78,96			
	Toplam	172				

$p < .05^*$

Tablo 4'te görüldüğü üzere yöneticilerin YLÖ ve alt ölçeklerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre grupların farklılık sınaması için yapılan analize göre YLÖ olasılık değeri 17,560, anlamlılık derecesi de .0,05'ten düşük olduğundan öğrenim düzeyine göre farklılaşmaktadır ( $X^2(3)=17,560, p < 0,05$ ). Bu farklılığa neden olan öğrenimi Çocuk Gelişimi Bölümü Ön lisans olan yöneticilere ait puanlar diğer gruplardan anlamlı derecede fazladır, sırasıyla bunu öğrenim düzeyi Eğitim Enstitüsü, Lisans, Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans, Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans, Ön lisans, Kız Meslek Lisesi, AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği, Lisans tamamlama ve Yüksek Lisans olan yöneticilerin izlediği görülmektedir. “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma ( $X^2(9)=13,048, p > 0,05$ )”, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma ( $X^2(9)=14,239, p > 0,05$ )”, “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma ( $X^2(3)=12,545, p > 0,05$ )” ve “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma ( $X^2(3)=10,381, p > 0,05$ )” alt ölçeklerinden elde edilen olasılık değerleri anlamlılık dereceleri 0,05'ten büyük olduğundan öğrenim düzeyi puanları istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Buna göre, yöneticilerin öğrenim düzeyleri “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma”, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir. Bu işlemin ardından, yaratıcı liderlik özellikleri için saptanan anlamlı farklılığın kaynaklandığı grupları saptamak için tamamlayıcı karşılaştırma testlerinden Mann Whitney U Testi uygulanarak elde edilen sonuçlardan anlamlı fark bulunan gruplara ait sonuçlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5. Yöneticilerin öğrenim düzeyi değişkeni yaratıcı liderlik ölçeği Mann Whitney U testi sonucu

Gruplar	n	SO	ST	u	z	p
Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği Ön Lisans	6	15,50	93,00	18,000	-2,103	,035*
Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans	15	9,20	138,00			
Toplam	21					
Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği Ön Lisans	6	6,33	38,00	1,000	-2,066	,039*
Lisans Tamamlama	3	2,33	7,00			
Toplam	9					
Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği Ön Lisans	6	6,50	39,00	,000	-2,324	,020*
Yüksek Lisans	3	2,00	6,00			
Toplam	9					
Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği Ön Lisans	6	77,25	465,00	67,500	-2,999	,003*
Ön Lisans	85	43,79	3721,00			
Toplam	91					
Lisans	32	70,92	2269,50	978,500	-2,333	,020*
Ön Lisans	85	54,51	4633,50			
Toplam	117					

\* $p < .05$ 

Tablo 5'te yapılan analizler sonucunda farklılığın, öğrenim düzeyi Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği ön lisans olan yöneticiler ve öğrenim düzeyi Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği lisans olan yöneticiler arasında öğrenim düzeyi Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği ön lisans olan yöneticiler lehine ( $U=18,000$ ;  $Z=-2,103$ ;  $p < .05$ ); Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği ön lisans olan yöneticiler ve öğrenim düzeyi lisans tamamlama olan yöneticiler arasında öğrenim düzeyi Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği ön lisans olan yöneticiler lehine ( $U=38,00$ ;  $Z=-2,066$ ;  $p < .05$ ); Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği ön lisans olan yöneticiler ve öğrenim düzeyi yüksek lisans olan yöneticiler arasında öğrenim düzeyi Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği ön lisans olan yöneticiler lehine ( $U=,000$ ;  $Z=-2,324$ ;  $p < .05$ ); Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği ön lisans olan yöneticiler ve öğrenim düzeyi ön lisans olan yöneticiler arasında öğrenim düzeyi Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği ön lisans olan yöneticiler lehine ( $U=67,500$ ;  $Z=-2,999$ ;  $p < .05$ ) ve eğitim durumu lisans olan yöneticiler ve eğitimi durumu ön lisans olan yöneticiler arasında eğitimi durumu lisans olan yöneticiler lehine ( $U=978,500$ ;  $Z=-2,333$ ;  $p < .05$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre öğrenim düzeyi Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği ön lisans olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özellikleri öğrenim düzeyi Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği lisans, lisans tamamlama, yüksek lisans ve ön lisans olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinden daha fazla olduğunu ve öğrenim düzeyi lisans olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin de

öğrenim düzeyi ön lisans olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinden daha fazla olduğunu göstermektedir ( $p>.05$ ).

Tablo 6. Yöneticilerin branş değişkeni Kruskal Wallis-H testi sonucu

Ölçek ve Alt Ölçekler Puan	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Yaratıcı Liderlik	Sınıf öğretmeni	61	72,11	2,945	2	0,229
	Okul öncesi eğitim öğretmeni	28	89,38			
	Branş öğretmeni	64	76,24			
	Toplam	153				
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	Sınıf öğretmeni	62	74,55	2,594	2	,273
	Okul öncesi eğitim öğretmeni	28	91,05			
	Branş öğretmeni	67	78,08			
	Toplam	157				
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	Sınıf öğretmeni	65	79,02	4,695	2	,096
	Okul öncesi eğitim öğretmeni	30	102,78			
	Branş öğretmeni	77	86,47			
	Toplam	172				
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	Sınıf öğretmeni	63	81,06	2,886	2	,236
	Okul öncesi eğitim öğretmeni	30	97,57			
	Branş öğretmeni	74	81,00			
	Toplam	167				
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	Sınıf öğretmeni	65	84,15	3,692	2	,158
	Okul öncesi eğitim öğretmeni	30	102,22			
	Branş öğretmeni	77	82,36			
	Toplam	172				

\* $p>.05$

Tablo 6’da görüldüğü üzere yöneticilerin YLÖ ve alt ölçekleri için branş değişkenine göre gruplarının farklılık sınavında Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Yöneticilerin “YLÖ ( $X^2(2)=2,945, p>0,05$ )” ve “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma ( $X^2(2)=2,594, p>0,05$ )”, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma ( $X^2(2)=4,695, p>0,05$ )”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma ( $X^2(2)=2,886, p>0,05$ )” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma ( $X^2(2)=3,692, p>0,05$ )” alt ölçeklerinden elde edilen olasılık değerleri anlamlılık dereceleri 0,05’ten büyük olduğundan branş değişkeni grup sıralı ortalamaların arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır. Buna göre, yöneticilerin branşları “ölçek ve alt ölçeklere ait özelliklerini etkilememektedir.

Tablo 7. Yöneticilerin öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Ölçek ve Alt Ölçekler Puan	Gruplar	n	SO	X <sup>2</sup>	sd	p
Yaratıcı liderlik	1 yıldan az	2	124,00	3,397	5	0,639
	1-5 yıl	6	92,75			
	6-10 yıl	23	74,85			
	11-15 yıl	41	78,26			
	16-20 yıl	28	76,46			
	21 yıl ve üstü	53	73,69			
	Toplam	153				
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	1 yıldan az	2	108,25	1,513	5	,912
	1-5 yıl	6	77,42			
	6-10 yıl	23	74,17			
	11-15 yıl	41	81,73			
	16-20 yıl	31	75,13			
	21 yıl ve üstü	54	80,30			
	Toplam	157				
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	1 yıldan az	2	154,00	7,088	5	,214
	1-5 yıl	7	108,07			
	6-10 yıl	25	84,16			
	11-15 yıl	42	92,23			
	16-20 yıl	36	86,43			
	21 yıl ve üstü	60	78,74			
	Toplam	172				
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma	1 yıldan az	2	117,75	1,371	5	,927
	1-5 yıl	7	90,07			
	6-10 yıl	24	87,81			
	11-15 yıl	42	82,15			
	16-20 yıl	32	82,80			
	21 yıl ve üstü	60	82,58			
	Toplam	167				
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	1 yıldan az	2	157,50	6,460	5	,264
	1-5 yıl	7	98,93			
	6-10 yıl	25	86,96			
	11-15 yıl	42	86,38			
	16-20 yıl	35	92,73			
	21 yıl ve üstü	61	79,07			
	Toplam	172				

*p>.05*

Tablo 7’de görüldüğü üzere yöneticilerin YLÖ ve alt ölçekleri için öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenine göre gruplarının farklılık sınaması için yapılan analize göre; “YLÖ ( $X^2(5)=3,397$ ,  $p>0,05$ )” ve “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma ( $X^2(5)=1,513$ ,  $p>0,05$ )”, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma ( $X^2(5)=7,088$ ,  $p>0,05$ )”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma ( $X^2(5)=1,371$ ,  $p>0,05$ )” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma ( $X^2(5)=6,460$ ,  $p>0,05$ )” alt ölçeklerinden elde edilen olasılık değerleri anlamlılık dereceleri 0,05’ten büyük olduğundan yöneticilerin öğretmenlikteki hizmet süresine ait ortalama puanlarında anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre, yöneticilerin öğretmenlikteki hizmet süresi “Yaratıcı Liderlik”, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma”, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya

Odaklanma”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

Tablo 8. Yöneticilerin yöneticilikteki hizmet süresi değişkeni yaratıcı liderlik Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Ölçek ve Alt Ölçekler Puan	Gruplar	n	SO	X <sup>2</sup>	sd	p
Yaratıcı Liderlik	1 yıldan az	15	85,73	4,388	5	,495
	1-5 yıl	48	69,67			
	6-10 yıl	31	83,03			
	11-15 yıl	22	73,25			
	16-20 yıl	26	74,21			
	21 yıl ve üstü	11	94,18			
	Toplam	153				
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	1 yıldan az	15	88,10	9,039	5	,108
	1-5 yıl	50	68,86			
	6-10 yıl	32	82,34			
	11-15 yıl	22	77,57			
	16-20 yıl	27	76,63			
	21 yıl ve üstü	11	111,64			
	Toplam	157				
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	1 yıldan az	17	99,32	3,000	5	,700
	1-5 yıl	53	81,51			
	6-10 yıl	37	91,20			
	11-15 yıl	23	84,24			
	16-20 yıl	26	79,00			
	21 yıl ve üstü	16	93,97			
	Toplam	172				
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma	1 yıldan az	17	97,65	4,084	5	,537
	1-5 yıl	50	78,81			
	6-10 yıl	35	83,03			
	11-15 yıl	23	78,70			
	16-20 yıl	27	81,54			
	21 yıl ve üstü	15	100,67			
	Toplam	167				
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	1 yıldan az	17	105,74	6,685	5	,245
	1-5 yıl	53	80,58			
	6-10 yıl	36	96,21			
	11-15 yıl	23	74,02			
	16-20 yıl	27	80,69			
	21 yıl ve üstü	16	91,59			
	Toplam	172				

\* $p>.05$

Tablo 8’de görüldüğü üzere yöneticilerin YLÖ ve alt ölçekler için yöneticilikteki hizmet süresi değişkenine göre “YLÖ ( $X^2(5)=4,388, p>.05$ )” ve “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma ( $X^2(5)=9,039, p>.05$ )”, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma ( $X^2(5)=3,000, p>.05$ )”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma ( $X^2(5)=4,084, p>.05$ )” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma ( $X^2(5)=6,685, p>.05$ )” alt ölçeklerinden elde edilen olasılık değerleri anlamlılık dereceleri 0,05’ten büyük olduğundan yöneticilikteki hizmet süresi puanları farklılaşmamaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, yöneticilikteki hizmet süresi yöneticilerin “Yaratıcı



Liderlik”, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma”, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

Tablo 9. Yöneticilerin çalışılan kurum türü değişkeni Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Ölçek ve Alt Ölçekler Puan	Gruplar	n	SO	X <sup>2</sup>	sd	p
Yaratıcı Liderlik	MEB Bağımsız Anaokulu	17	74,74	12,223	5	0,032*
	Özel Anaokulu	12	116,71			
	Resmi İlköğretim Okulu	112	71,89			
	Özel İlköğretim Okulu	6	81,75			
	Üniversitelerin Çocuk Yuvası	2	99,50			
	Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu	4	92,13			
	Toplam	153				
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	MEB Bağımsız Anaokulu	17	77,85	13,474	5	,019*
	Özel Anaokulu	14	112,75			
	Resmi İlköğretim Okulu	114	73,14			
	Özel İlköğretim Okulu	6	92,08			
	Üniversitelerin çocuk Yuvası	2	137,25			
	Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu	4	84,13			
	Toplam	157				
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	MEB Bağımsız Anaokulu	21	88,45	9,908	5	,078
	Özel Anaokulu	15	120,17			
	Resmi İlköğretim Okulu	124	80,73			
	Özel İlköğretim Okulu	6	97,42			
	Üniversitelerin çocuk Yuvası	2	88,25			
	Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu	4	111,63			
	Toplam	172				
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma	MEB Bağımsız Anaokulu	20	87,35	8,309	5	,140
	Özel Anaokulu	13	115,73			
	Resmi İlköğretim Okulu	122	79,02			
	Özel İlköğretim Okulu	6	84,25			
	Üniversitelerin çocuk Yuvası	2	93,50			
	Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu	4	110,75			
	Toplam	167				
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	MEB Bağımsız Anaokulu	21	84,40	11,441	5	,043*
	Özel Anaokulu	15	125,47			
	Resmi İlköğretim Okulu	124	81,58			
	Özel İlköğretim Okulu	6	82,92			
	Üniversitelerin Çocuk Yuvası	2	85,00			
	Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu	4	110,00			
	Toplam	172				

$p < .05$

Tablo 9’da görüldüğü üzere yöneticilerin çalışılan kurum türü değişkenine göre “YLÖ ile ( $X^2(5)=12,223, p<0,05$ )”, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma ( $X^2(5)=13,474, p<0,05$ )” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma ( $X^2(5)=11,441, p<0,05$ )” alt ölçeklerine ait olasılık değerleri anlamlılık derecesi 0,05’ten küçük olduğundan çalışılan kurum türü puanları istatistiksel olarak

anamlı bulunurken, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma ( $X^2(5)=9,908, p>0,05$ )” ve “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma ( $X^2(5)=8,309, p>0,05$ )” alt ölçeklerine ait olasılık değerleri anlamlılık derecesi 0,05’ten büyük olduğundan çalışılan kurum türü puanlarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. YLÖ ile ilgili olarak istatistiksel farklılığa sebep olan özel anaokulunda çalışan yöneticilerin oluşturduğu gruba ait sıralı ortalama puanlarının diğer grupların puanlarından anlamlı derecede fazla olduğu, bunu sırasıyla üniversitelerin çocuk yuvası, kız meslek lisesi uygulama anaokulu, özel ilköğretim okulu, resmi ilköğretim okulu ve MEB bağımsız anaokulunda çalışan yöneticilerin izlediği görülmektedir. “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeğinde istatistiksel farklılığa sebep olan grup üniversitelerin çocuk yuvasında çalışan yöneticilerin oluşturduğu grubun puanları diğer grupların puanlarından anlamlı derecede fazladır. Sırasıyla bunu özel anaokulu, özel ilköğretim okulu, kız meslek lisesi uygulama anaokulu, MEB bağımsız anaokulu ve resmi ilköğretim okulunda çalışmakta olan yöneticilerin izlediği görülmektedir. “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeğinde ise istatistiksel farklılığa sebep olan özel anaokulunda çalışan yöneticilerin oluşturduğu grubun sıralı ortalama puanlarının diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, bunu sırasıyla, kız meslek lisesi uygulama anaokulu, üniversitelerin çocuk yuvası, MEB bağımsız anaokulu, özel ilköğretim okulu ve resmi ilköğretim okulunda çalışan yöneticilerin izlediği görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin çalışmakta oldukları kurum türü ölçeğin diğer alt ölçekleri olan “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” ve “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

Bu işlemin ardından, “Yaratıcı Liderlik” özellikleri ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçekleri için belirlenen anlamlı farklılığın kaynaklandığı grupları saptamak için Mann Whitney U Testi uygulanarak anlamlı fark bulunan gruplara ait sonuçlar Tablo 10.’da sunulmuştur.

Tablo 10. Yöneticilerin çalışılan kurum türü değişkeni Mann Whitney U testi sonuçları

Ölçek ve Alt Ölçekler Puan	Gruplar	n	SO	ST	U	z	p
Yaratıcı Liderlik Ölçeği	MEB Bağımsız Anaokulu	17	11,59	197,00	44,000	-2,569	0,010*
	Özel Anaokulu	13	19,83	238,00			
	Toplam	32					
	Özel Anaokulu	12	95,13	1141,50	280,500	-3,310	0,001*
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	Resmi İlköğretim Okulu	112	59,00	6608,50			
	Toplam	124					
	MEB Bağımsız Anaokulu	17	12,74	216,50	63,500	-2,206	0,027*
	Özel Anaokulu	14	19,96	279,50			
Toplam	31						

Ölçek ve Alt Ölçekler Puan	Gruplar	n	SO	ST	U	z	p
	MEB Bağımsız Anaokulu	17	9,12	155,00	2,000	-1,996	0,046*
	Üniversite Çocuk Yuvası	2	17,50	35,00			
	Toplam	19					
	Özel Anaokulu	14	93,18	1304,50	396,500	-3,068	0,002*
	Resmi İlköğretim Okulu	114	60,98	6951,50			
	Toplam	128					
	Resmi İlköğretim Okulu	114	57,68	6576,00	21,000	-1,974	0,048*
	Üniversite Çocuk Yuvası	2	105,00	210,00			
	Toplam	116					
Mesleki ve Kişisel Gelişime	MEB Bağımsız Anaokulu	21	14,90	313,00	82,000	-2,452	0,014*
	Özel Anaokulu	15	23,53	353,00			
	Toplam	36					
	Özel Anaokulu	15	101,93	1529,00	451,000	-3,263	0,001*
	Resmi İlköğretim Okulu	124	66,14	8201,00			
	Toplam	139					

\* $p < .05$ 

Tablo 10’da yapılan analizler sonucunda YLÖ için farklılığın, özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerle MEB Bağımsız Anaokulunda çalışmakta olan yöneticiler arasında özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin lehinedir ( $U=44,000$ ;  $Z=-2,569$ ;  $p < .05$ ). Özel anaokullarında çalışmakta olan yöneticilerle resmi ilköğretim okullarında çalışmakta olan yöneticiler arasında ise özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin lehine ( $U=280,500$ ;  $Z=-3,310$ ;  $p < .05$ ) olduğu görülmektedir. Buradan elde edilen sonuçlar; özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin MEB bağımsız anaokulunda çalışmakta olan yöneticiler ve resmi ilköğretim okulunda çalışmakta olan yöneticilerin “Yaratıcı Liderlik” özelliklerinden daha fazla olduğunu göstermektedir ( $p > .05$ ).

“Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği ile ilgili olarak yapılan analizler sonucunda farklılığın, özel anaokulunda çalışan yöneticilerle MEB bağımsız anaokulunda çalışan yöneticiler arasında özel anaokulunda çalışan yöneticilerin lehinedir ( $U=63,500$ ;  $Z=-2,206$ ;  $p < .05$ ). Özel anaokullarında çalışan yöneticilerle resmi ilköğretim okullarında çalışan yöneticiler arasında ise özel anaokulunda çalışan yöneticilerin lehine ( $U=396,500$ ;  $Z=-3,068$ ;  $p < .05$ ); üniversitelere ait çocuk yuvasında çalışmakta olan yöneticilerle MEB bağımsız anaokulunda çalışan yöneticiler arasında üniversite çocuk yuvasında çalışan yöneticiler lehine ( $U=2,000$ ;  $Z=-1,996$ ;  $p < .05$ ) ve üniversitelere ait çocuk yuvasında çalışan yöneticilerle resmi ilköğretim okulunda çalışan yöneticiler arasında üniversite çocuk yuvasında çalışan yöneticilerin lehine ( $U=21,000$ ;  $Z=-1,974$ ;  $p < .05$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre özel anaokulunda çalışan yöneticilerin “Değişim ve Dönüşüme

Odaklanma” özelliklerinin resmi ilköğretim okulunda çalışan yöneticilerin ve MEB bağımsız anaokulunda çalışan yöneticilerden daha fazla olduğu ve üniversite çocuk yuvasında çalışan yöneticilerin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” özelliklerinin ise resmi ilköğretim okulunda çalışan yöneticiler ve MEB Bağımsız anaokulunda çalışan yöneticilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle özel anaokulunda çalışan yöneticilerin ve üniversite çocuk yuvasında çalışan yöneticilerin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” özellikleri resmi ilköğretim okulunda çalışan yöneticiler ve MEB bağımsız anaokulunda çalışan yöneticilerden daha fazladır ( $p>.05$ ).

“Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği ile ilgili yapılan analizler sonucunda farklılığın, özel anaokulu çalışan yöneticilerle MEB bağımsız anaokulunda çalışan yöneticiler arasında özel anaokulu çalışan yöneticilerin lehine ( $U=82,000$ ;  $Z=-2,452$ ;  $p <.05$ ) ve özel anaokulunda çalışan yöneticilerle resmi ilköğretim okulunda çalışan yöneticiler arasında özel anaokullarında çalışan yöneticilerin lehine ( $U=451,000$ ;  $Z=-3,263$ ;  $p<.05$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu bulgulara göre özel anaokullarında çalışmakta olan yöneticilerin mesleki ve kişisel gelişime odaklanma özelliklerinin resmi ilköğretim okullarında çalışmakta olan yöneticilerin ve MEB Bağımsız anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle Özel Anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin mesleki ve kişisel gelişime odaklanma özelliklerinin MEB Bağımsız anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin ve Resmi İlköğretim Okulunda çalışmakta olan yöneticilerin “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerinden daha fazla olduğunu göstermektedir ( $p>.05$ ).

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenmesi ile ilgili ulaşılan yargıda yöneticilerin yaratıcı liderlik özellikleri ölçek ve alt ölçeklerde orta düzeyin üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Alanda yapılmış olan farklı araştırmalarda örneğin; Turan ve Ebiçlioğlu (2002) tarafından yapılan araştırmada da okul müdürlerinin etkili liderlik nitelikleri düzeylerinin de ortanın üzerinde olduğunu görülmüştür. Bu bulgu da yapılan araştırmada elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Taş ve Çetiner (2011)’in araştırmasına göre ise de okul müdürleri dönüşümcü liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gerçekleştirmemektedir. Liderlik stilleri ve bireylerin yaratıcılık özelliklerinin incelendiği araştırmalardan bazılarında; Gündüz ve Doğan (2009) tarafından okul yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik stillerini belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırmada ise yöneticilerinin liderlik stilleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Can, 2005; Urbanski ve Nickolaou, 2006; akt. Can, 2006). Bu yargılardan bazıları araştırmada elde edilen

yargılardan farklılık göstermektedir. Bu durumun araştırma sonucuyla örtüşmemesi diğer araştırmaların konuya farklı yaklaşımlarından ya da veri toplama araçlarının farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yapılan araştırmadan elde edilen yargı araştırmaya katılan yöneticilerin yaratıcı liderlik özellikleri ile ilgili algılarının bu yönde olduğunu biçimde yorumlanmıştır. Ayrıca yaratıcı problem çözme ile ilgili araştırmalarda da, grupların yaratıcı performanslarını liderlerin aracılığı ile arttığı belirtilmektedir. Güçlendirici liderlik yaklaşımı çalışanlarının liderliklerini ve yaratıcılıklarını desteklemektedir. Ayrıca araştırmalar, dönüşümcü liderlik ve çalışanların yüksek derecedeki yaratıcılığı arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Jung, vd., 2001; Sosik, vd., 1998; akt. Houghton ve Yoho 2005). Alanyazında ayrıca lider de bulunması gereken kişisel özelliklerden birisinin de yaratıcılık olduğuna dikkat çekilerek (Daft, 1991: 373; akt. Bakan ve Büyükbeşe, 2010) yöneticilerden; öğrenim süreçlerini başlatan, astların yeteneklerini, yaratıcılıklarını optimal düzeyde geliştirmesi ve örgütün amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunması gereken kişiler olmaları da beklenmektedir (Hesapçıoğlu, 1998, s.102; akt. Gümüseli, 2001). Yukarıda yer alan açıklamalarda liderlik özelliklerinin yaratıcılık ve çalışan performansında etkili olduğu görülmektedir. Yapılan alan yazın taramasında da yaratıcı liderlik özelliklerine sahip liderlerin çalışanlarının performansları ve yaratıcılık özelliklerini olumlu yönde etkiledikleri de yer almaktadır. Yaratıcı liderlik özelliklerine sahip liderlerin kurumlarına ve çalışanlarına sağladığı kazanımlar dikkate alındığında yapılan araştırmanın yaratıcı liderlik kavramının önemine dikkat çekerek alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöneticilerin YLÖ puanları ile “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” ve “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” puanlarında cinsiyet değişkenine göre kadın yöneticilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere göre yaratıcı liderlik düzeyleri, “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” ve “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” düzeyleri daha yüksektir. Alanda yapılmış olan farklı araştırmalar da ulaşılan bazı yargılarda ise erkek yöneticilerin liderlik özelliklerinin daha yüksek düzeyde olduğuna işaret eden yapılan araştırmanın bulguları ile örtüşmeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Buna göre elde edilen bulgular alanyazındaki bazı bulgular ile tutarlı iken bazıları ile de çelişki göstermektedir. Titrek, Bayrakçı ve Zafer (2009)’in araştırma bulgularına göre de okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre YLÖ’nün diğer alt ölçeklerine ait puanlarda anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu bulgu, kadın ve erkek yöneticilerin cinsiyetlerinin “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” ve “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” düzeylerini etkilemediğini göstermiştir. Ulaşılan bu yargıya benzer olarak alanda yapılmış olan farklı araştırmalar da, kadın yöneticilerin ve erkek yöneticilerin liderlik özelliklerinin farklılaşmadığına işaret etmektedirler. Örneğin, Turan ve Ebiçlioğlu (2002) tarafından kadın ve

erkek okul yöneticilerinin liderlik niteliklerini saptamak için yapılan araştırmada ve Durukan, Can, Göktaş ve Arıkan (2006) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre “Yapıyı Kurma Boyutundaki” liderlik davranışlarında cinsiyetlere göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cinsiyetin dönüşümcü liderlik ve duygusal zekâ ile olan ilişkisini inceleyen Mandell ve Pherwani (2003)’nin elde ettikleri bulgularda ise kadın ve erkek yöneticilerin dönüşümcü liderlik puanları arasında da farklılık bulunmamıştır. Can ve Pepe (2003)’nin bulguları da bu bulgularla benzerlik göstermektedir. Buradan hareketle araştırmanın bulgularının alanyazındaki bulgulardan bazılarıyla tutarlı iken bazılarıyla da çelişmekte olduğu söylenebilir. Yöneticilik ve liderlik kavramlarında cinsiyet önemli belirleyicilerden birisi gibi algılanarak toplumda yöneticilik ve liderlik rolünü daha çok erkekler oynamaktadır (Çelebi, 2009). Ancak Erçetin (2000)’e göre liderlikte kadınlar da erkekler kadar başarılı olmaktadır. Bu ifade yapılan araştırmada elde edilen yargıyı desteklemektedir. Erkek ve kadınlara atfedilen toplumsal cinsiyet rol kalıplarında erkeklerin iş hayatında kadınlara göre yöneticilik rolleri ön plan çıkarılmaktadır. Güç dengeleri ve sosyo-kültürel değerlerin kadınların liderlik durumlarına etki eden etmenlerden olduğu ifade edilmektedir (Madden, 2005;akt. Çelebi, 2009). Bu bağlamda kadın yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin erkek yöneticilerden daha fazla olmasının nedenini kadın yöneticilere atfedilen liderlik özellikleri ile yaratıcı liderlik özelliklerin örtüşüyor olmasından kaynaklanabileceği biçimde yorumlanmıştır.

Yöneticilerin yaş değişkenine göre YLÖ ve alt ölçeklere ait puanlar anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulguya göre, yöneticilerin yaşları ölçek ve alt ölçekler için yaratıcı liderlik özelliklerinde etkili değildir. Alanda yapılan farklı araştırmalar da ulaşılan bu yargıya benzer olarak, yaş değişkenine göre yöneticilerin liderlik özelliklerinin farklılaşmadığına işaret etmektedirler. Örneğin, Can (2008), Bennis (2003), Açıkalın (2000) ve Korkut (1992) yaptığı çalışmalarda da yaşın liderlik özellikleri üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır (Doğan, 2005;akt. Vural, 2008). Bu araştırmalardan elde edilen bulgular da, yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Yöneticilerin liderlik özelliklerinin saptanmasında yaşın önemli bir kriter olmadığı ve yaş değişkeninin yöneticilerin yaratıcı liderlik özellikleri üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Yaş değişkeni özellikler kuramında yer almaktadır. Özellikler kuramının liderlik kavramını açıklamada yetersiz kalması nedeniyle yeni yaklaşımlar geliştirilmeye devam edilmektedir. Araştırmadan elde edilen yargı yaratıcı liderlik yaklaşımının yeni liderlik yaklaşımları arasında yer almasından kaynaklanıyor olabileceği biçiminde yorumlanabilir.

Yöneticilerin YLÖ puanlarında öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılığa neden olan Çocuk Gelişimi Bölümü Ön lisans öğrenim düzeyi olan yöneticilerin oluşturduğu gruba ait puanlar diğer gruplardan fazladır. Bu gruba ait puanların

sırasıyla öğrenim düzeyleri Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği lisans, lisans tamamlama, yüksek lisans ve ön lisans olan yöneticilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca lisans öğrenim düzeyine sahip olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin de ön lisans mezunu olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinden daha fazla olduğu da görülmektedir. Diğer grupların arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Resmi okul ve özel okul yöneticilerinin alt ölçeklere ait puanları ise öğrenim düzeyi değişkeni göre farklılaşmamaktadır. Alanda yapılan farklı çalışmalarda elde edilen bu yargıya benzer olarak, yöneticilerin liderlik özelliklerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılığa neden olmadığını gösteren bulgular elde edilmiştir. Örneğin; araştırma elde edilen bu bulgu Şahin (2005), Çobanoğlu (2003), Bayraker (2003), Şahin (2006) ve Eraslan (2003)'ın araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir (akt. Tahaoglu ve Gedikoğlu, 2009). Ancak yapılan çalışmada YLÖ puanlarından elde edilen yargıya göre yöneticilerin öğrenim düzeyleri puanlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığın eğitim durumu Çocuk Gelişimi/Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği ön lisans olan yöneticilerin lehine çıkmış olması, araştırmanın şehir merkezinde yapılmış olmasından, yöneticilerin genellikle yaşça büyük olmalarından ve resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışmakta olan yöneticilerin yöneticilik deneyimlerinin fazla olmasından kaynaklanıyor olabileceği biçimde yorumlanmıştır.

Yöneticilerin YLÖ ve alt ölçeklere ait puanlarında branş değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Buna göre, yöneticilerin branşları yaratıcı liderlik özelliklerini etkilememektedir. Örneğin, Vural (2008), Çelik ve Eryılmaz (2006) ve Cemaloğlu (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da branşlara göre anlamlı fark bulunamazken Çetiner (2008) tarafından yapılan çalışmada ise branş değişkenine göre anlamlı fark bulmuştur (akt. Taş ve Çetiner, 2011). Bu yargılardan bazıları araştırmanın yargıları ile örtüşmemektedir. Belirtilen çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının ve örneklemelerin farklı olmasından dolayı yargıların farklılık göstermiş olduğu ifade edilebilir.

Yöneticilerin YLÖ ve alt ölçeklere ait puanlarını yöneticilikteki hizmet süresi ve öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Bu bulguya göre, yöneticilerin öğretmenlikteki ve yöneticilikteki hizmet süresi yaratıcı liderlik özelliklerini etkilememektedir. Örneğin, Aksu, Şahin Fırat ve Şahin (2003), Açıkalin (2002) ve Şahin (2005) ve Altinkurt (2007)'un araştırma sonuçlarında da yöneticilerin hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin saptanmasında hizmet süresinin önemli bir kriter olmadığı görülmüştür. Yöneticilerin hizmet sürelerine göre yaratıcı liderlik özelliklerinin değişmemesi; yöneticilik yapabilmek belli bir hizmet süresine sahip olma zorunluluğu olması ve Milli Eğitim Bakanlığının yöneticilere yönelik zorunlu hizmet içi eğitim ve seminerler düzenliyor olmasından kaynaklanabileceği biçiminde yorumlanabilir.

Yöneticilerin “YLÖ” ile “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” ve “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği puanları çalışılmakta olan kurum türüne göre farklılaşırken, diğer alt ölçeklere ait puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre; özel anaokullarında çalışmakta olan yöneticilerin “Yaratıcı Liderlik Özellikleri”, “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” ve “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” özellikleri MEB bağımsız anaokulunda ve resmi ilköğretim okulunda çalışan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca üniversite çocuk yuvasında çalışan yöneticilerin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” özelliklerinin resmi ilköğretim okulunda çalışan yöneticiler ve MEB bağımsız anaokulunda çalışan yöneticilerin değişim ve dönüşüme odaklanma özelliklerinden daha fazla olduğu da görülmektedir. Alanda yapılan farklı araştırmalar da ulaşılan bu yargıyı destekler biçimde yöneticilerin liderlik özelliklerinin çalışılan kurum türünün anlamlı farklılığa neden olduğunu gösteren araştırmalarda vardır. Örneğin, Titrek ve diğerleri (2009) okul türü ile ilgili Hacıfazlıoğlu ve diğerleri (2010)’nin araştırmalarında ise resmi okul ve özel okul yöneticileri arasında bir farklılık saptamışlardır. Diğer alt ölçeklerde kurum türü açısından anlamlı farklılık bulunmaması “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” ve “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” özelliklerini yöneticilerin çalışmakta oldukları kurum türünün etkilemediği biçiminde yorumlanmıştır. Alanda yapılan çeşitli araştırmalarda da ulaşılan bu yargıyı destekler nitelikte çalışılan kurum türünün yöneticilerin liderlik özelliklerinde farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir. Örneğin, Tengilimlioğlu (2005), Çelik (2006) ve Can (2003) araştırmalarında da kurum türü değişkenine göre anlamlı bir fark saptamamıştır (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2010). Farklılaşma politikası ve piyasa rekabeti, özel okul yöneticilerini teknolojik yeterliliklerini geliştirmeye zorlamaktadır (Hacıfazlıoğlu, vd., 2010). Yaratıcılık ve yenilik kurumların gelişmesinde ve güçlü kalmasında dikkat çeken önemli yeterliklerdendir (Amabile, vd., 1988; Kanter, 1983; Tushman ve O’Reilly, 1997; Utterback, 1994; Woodman vd., 1993; akt. Diliello ve Houghton, 2006). Yapılan araştırmada YLÖ ile “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” ve “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” özelliklerinde çalışılan kurum türüne göre özel anaokullarının lehine anlamlı farklılık bulunmuş olması özel anaokullarının yenilik ve farklılık yaratmak için kendi gelişimlerini resmi okullardan daha fazla önemsiyor oldukları biçimde yorumlanmış ve bu konuda özel okullarının aralarında yaşamış oldukları pazar rekabetinin de etkili olabileceği düşünülmektedir.

## ÖNERİLER

Yapılan araştırmada resmi ve özel anaokulları ve bünyesinde okul öncesi eğitim sınıfı bulunan kurumlarda çalışmakta olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin cinsiyet, eğitim durumu, yaş, çalışılan kurum türü, öğretmenlikteki hizmet süresi ve yöneticilikteki hizmet süreleri açısından



farklılaşp farklılaşmadığının saptanması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen yargılara göre uygulamacılara yönelik geliştirilen öneriler; araştırmadan elde edilen ilk yargıya göre yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinde genel olarak kadın yöneticilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bağlamda erkek yöneticilerin de yaratıcı liderlik özelliklerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması öneri olarak belirtilebilir. Araştırmada yöneticilerin yaratıcı liderlik ölçeği puanlarının genel olarak özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği de belirlenmiştir. Bu bağlamda resmi okullarda çalışmakta olan yöneticilerin de yaratıcı liderlik özelliklerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması da öneri olarak belirtilebilir. Ayrıca araştırmada yöneticilerin YLÖ puanlarında öğrenim düzeylerine göre de anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu yargıdan hareketle öğrenim düzeylerine göre yaratıcı liderlik özelliklerinin geliştirilmesi gereken gruplara yönelik olarak da hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması biçiminde sıralanabilir. Araştırmanın amacından hareketle araştırmacılara yönelik olarak ise; yaratıcı liderlik özelliklerinin farklı eğitim kademelerinde çalışmakta olan yöneticileri kapsayacak biçimde nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmaların yapılması, farklı eğitim kademelerinde çalışmakta olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin öğrencilerinin başarısına olan etkilerinin incelenmesine yönelik araştırmaların yapılması da birer öneri olarak sunulabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Agbor, E. (2008). Creativity and innovation: the leadership dynamics. *Journal of Strategic Leadership*, 1(1), 39-45.
- Aksu, A., Şahin Fırat, N. & Şahin, İ. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 490-507.
- Altınkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları”na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 12(19), 73-84.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 137-161.
- Can, T. (2008). İlköğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri: Ankara ili Etimesgut ilçesi örneği. 8th International Educational Technology Conference. Eskişehir, 06-09 Mayıs.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33, 77-87.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Edition ). USA: Pearson Education Inc.
- Çelebi, S. (2009). *Özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çelik, B. (2006). *Özel ve resmi ilköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin algılanan liderlik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, S. & Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4), 211-224.
- Diliello, T.C. & Houghton, J.D. (2006). Maximizing organizational leadership capacity for the future toward a model of self-leadership, innovation and creativity. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4). 319-337.
- Durukan, E., Can, S., Göktaş, Z. & Arıkan, A. N. (2006). Selçuk üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyete bağlı olarak liderlik davranışı (yapıyı kurma boyutu) yönünden karşılaştırılması. *Gazî Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 25-32.
- Erçetin, S. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etmenler. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 23-24.
- Gündüz, H.B. & Doğan, A. (2009). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve yaratıcılık düzeyleri. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1-3 Mayıs 2009. Çanakkale. <http://Www.Eab.Org.Tr/Eab/Oc/Egtconf/Pdfkitap/Pdf/263.Pdf>.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri [Views of teachers, administrators and supervisors regarding the technological leadership standards for administrators]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(4), 537-577.
- Houghton, J. D. & Yoho S. K. (2005). Toward a contingency model of leadership and psychological empowerment: When should self-leadership be encouraged? *Journal of Leadership ve Organizational Studies*, 11, 65-83.
- Hughes, W.L. (2005). *Transparency, translucence or opacity? an experimental study of impact of a leader's relational transparency and style of humor delivery on follower creative performance*. A Disertation Presented To The Faculty Of The Graduate College At Teh University Of Nebraska Fro The Degree Of Doctor Of Philosophy Agust UMI NUMBER 3186859.
- Jaussi, K.S. & Dionne, S. D. (2003). Leading for creativity: The role of unconventional leader behavior. *The Leadership Quarterly*, 14, 475-498.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Khim, B. S. P. (2003). Developing quality indicators of preschool education programme in singapore. 1-36. 18.04.2009. Erişim adresi (15 Mart 2009): [http://www.alsauc.edu.sg/article/article\\_030801\\_RCF1.pdf](http://www.alsauc.edu.sg/article/article_030801_RCF1.pdf).

- Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği, yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. (11. Basım) İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Litchka, P. R., Babaoğlu, E. & Beycioğlu, K. (2009). Gender perceptions of the leadership abilities of principals in turkey and the united states. Paper presented at the First International Congress of Educational Research. Çanakkale, Turkey May 1-3.
- Mandell, B. & Pherwani S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: a gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387-404.
- Marşap, A. (1999). *Yaratıcı liderlik*. Ankara: Öncü Kitap.
- Moolenaar, N. M, Daly, A. J. & Slegers P.J. C. (2010). Occupying the principal position: examining relationships between innovative climate transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46, 623-670.
- Morland, M, P. (2008). Systemic leadership and the emergence of ethical responsiveness. *Journal of Business Ethics*, 82: 509–524.
- Mueller, J.S., Goncalo, J.A, Dishan & Kamdar, D. (2011): Recognizing creative leadership: can creative idea expression negatively relate to perceptions of leadership potential? *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(2), 494-498.
- Mumford, M., D., Shane C. & Gaddis, B. (2003). How creative leaders think: experimental findings and cases. *The Leadership Quarterly*. 14, 411–432.
- Özalp, İ. (1999). Kendi kendini yöneten ekiplerde liderlik. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1-2), 53-64.
- Pounder J. S. (2006). Transformational classroom leadership the fourth wave of teacher leadership? *Educational Management Administration & Leadership Belmas* 34(4), 533–545.
- Rickards, T. & Susan Moger, S. (2000). Creative leadership processes in project team development: an alternative to tuckman's stage model. *British Journal of Management*, 11, 273-283.
- Shin, M. S., Recchia S. L., Lee S. Y., Lee, Y. J. & Mullarkey, L. S. (2004). Understanding early childhood leadership emerging competencies in the context of relationships. *Journal of Early Childhood Research October*, 2(3), 301-316.
- Sisk, D. A. (2001). Creative leadership: A study of middle managers, senior level managers and CEOs. *Gifted International*, 15 (3), 281-290. 29 Mart 2009 tarihinde <http://dept.lamar.edu/conchair/> web adresinden erişildi.
- Sternberg, R J. (2005). WICS: A model of positive educational leadership comprising wisdom, intelligence, and creativity synthesized. *Educational Psychology Review*, 17(3), 191-262.
- Stoll, L. & Temperley, J. (2008) 'Creative leadership learning project – an enquiry project for senior leadership teams and local authority officers in South Gloucestershire: final report' (Unpublished report). Creating Capacity for Learning and South Gloucestershire LA.
- Stoll, L., & Temperley J. (2009). Creative leadership teams capacity building and succession planning. *British Educational Leadership, Management ve Administration Society (Belmas)*, 23(1): 12–18.
- Tahaoglu, F. & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Taş, A. & Çetiner, A. (2011). Ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gerçekleştirme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 369-392.

- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Tengilimlioğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16.
- Titrek, O., Bayrakçı, M & Zafer, D. (2009). Okul Yöneticilerinin duygularını yönetme yeterliklerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 55-73.
- Turan, S. & Ebiçlioğlu, N. (2002). Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 444-458.
- Vandenbergh, R. (1995) "Creative management of a school: a matter of vision and daily interventions". *Journal of Educational Administration*, 33(2), 31 - 51
- Vural, Ö. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik özellikleri ve empatik becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yamaguchi, R. (2004). Children's emergent leadership the relationships with group characteristics and outcomes. *Small Group Research*, 35(4), 388-406.
- Zembat, R. (2001). *Nitelik açısından okul öncesi eğitim kurumları ve ilgili bir araştırma*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Zembat, R. (2005). Okul öncesi eğitimde nitelik. A. Oktay & Ö. Polat Unutkan (Ed.) *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (s.25-45). İstanbul: Morpa Yayınları.

# Okul öncesi bilim eğitime özgü pedagojik alan bilgisi: Öğretmenlerin mesleki gelişimi için bir model önerisi\*

## Science-specific pedagogical content knowledge: A model for early childhood teachers' professional development

Melek Merve Yılmaz<sup>1</sup>, Ayperi Dikici Sığırtmaç<sup>2</sup>

### Makale Geçmişi

**Geliş** : 10 Mart 2021  
**Düzeltilme** : 9 Nisan 2021  
**Kabul** : 26 Nisan 2021

### Makale Türü

Derleme Makale

### Article History

**Received** : 10 March 2021  
**Revised** : 9 April 2021  
**Accepted** : 26 April 2021

### Article Type

Review Article

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, alanyazında yer alan pedagojik alan bilgisi modelleri ve erken çocukluk bilim eğitimi etkileyen faktörlerden yola çıkarak okul öncesi bilim eğitime özgü pedagojik alan bilgisi için hibrit bir model oluşturulmasıdır. Bu doğrultuda, okul öncesi bilim eğitiminin doğası ve pedagojik alan bilgisi yapısının tarihsel gelişimine ilişkin alanyazın incelenerek bütünsel bir model önerisi sunulmuştur. Ortaya konulan bu model, nitelikli bir bilim eğitimi için okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması beklenen pedagojik bilgi alanlarını ve bu alanlara yönelik mesleki yeterliklerini tanımlamaktadır. Okul öncesi bilim eğitiminde pedagojik alan bilgisine yönelik bir yapının tanımlanması, öğretmenleri yetkinleştirebilecek noktaların hedeflenmesi ve buna yönelik içerik üretilmesi sürecini destekleyecek bir çerçeve sunmaktadır. Model, bilim eğitiminde öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi, bu alanda ölçme aracı geliştirilmesi ve öğretmen eğitimi içeriklerinin düzenlenmesi süreçlerinde kullanılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Pedagojik alan bilgisi, Bilim eğitimi, Erken çocukluk fen eğitimi, Öğretmen yeterlikleri, Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimi

**Abstract:** The aim of this study is to create a hybrid model for pedagogical content knowledge specific to preschool science education, based on pedagogical content knowledge models in the literature and factors affecting early childhood science education. In this respect, a holistic model was presented by examining the literature on the nature of preschool science education and the historical development of pedagogical content knowledge structure. This model defines the pedagogical knowledge fields that preschool teachers are expected to have for a qualified science education and their professional competencies in these fields. Defining a structure for pedagogical content knowledge in preschool science education provides a framework that will support the process of targeting the points that can empower teachers and producing content for this. The model can be used in the processes of determining teacher competencies in science education, developing a measurement tool in this field, and organizing teacher education content.

**Keywords:** Pedagogical content knowledge, Science education, Early childhood science education, Teacher competencies, Preschool teachers' professional development

DOI: 10.24130/eccd-jees.1967202151371

\* Bu çalışma, ilk yazarın Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

Başlıca Yazar: Melek Merve Yılmaz

<sup>1</sup>Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, mmyilmaz@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4553-7448

<sup>2</sup>Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, ayperis@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8167-8467

## SUMMARY

### Introduction

Teacher characteristics are one of the most important factors that play a decisive role in the quality of science education offered in pre-school period (Yoshikawa et al., 2013). How teachers prepare the infrastructure for the educational process is important. Preschool teachers can provide a rich education by supporting children's natural inclinations towards science with accurate information and appropriate teaching methods. In addition, it is known that children who receive early science education under teacher guidance have a higher understanding of scientific concepts (Eshach & Fried 2005; Zimmerman, 2007). Accordingly, the quality of science education can change with the professional competencies of teachers in organizing the educational environment, having materials and providing conceptual support (Grieshaber & Diezmann, 2000).

Defining and evaluating the concept of pedagogical content knowledge (Kind, 2009), which is used as a concept representing the knowledge teachers use in the education process, facilitates the development of the understanding of being a qualified teacher as well as the progress of teacher education in this direction (Fernandez, 2014). With the definition of a structure specific to pedagogical content knowledge for preschool science education, it is expected to review the content of teacher education in universities and to target the points that can empower teachers and to organize the content. From this point of view, within the scope of the study, it was aimed to create a hybrid model based on the factors affecting science education in preschool and pedagogical content knowledge components. Thus, it is aimed to provide a framework that can be followed in the literature within the scope of examining and evaluating the professional knowledge of preschool teachers specific to science education. The present study addresses an important gap in terms of revealing a model lacking in the literature and is considered important in terms of presenting a potential further study area to researchers.

### Conceptual Framework

In order to reveal the pedagogical content knowledge model specific to preschool science education, a literature review was conducted on the nature of preschool science education and the historical development of pedagogical content knowledge structure. After the detailed analysis of these dimensions, a holistic model for the pedagogical knowledge areas that preschool teachers are expected to have for a qualified science education has been put forward.

### Pedagogical Content Knowledge Model Suggestion Specific to Preschool Science Education

The professional knowledge of preschool teachers is considered as an important prerequisite for the quality of preschool education (Lee, 2010). Different pedagogical techniques are required to develop knowledge, skills and understanding in young children. When examining models of pedagogical content knowledge (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden, & Bell, 2002), which defines teachers' knowledge to use

appropriate strategies to organize the teaching process in accordance with the learning level of the child, the perspective of these models mostly towards the primary and secondary levels. It seems to be set forth with. However, it is noteworthy that these models are largely inadequate when it comes to pre-school science education, especially in pre-school. Therefore, it is thought that there is a need to develop a model in order to define and evaluate the pedagogical content knowledge of preschool teachers specific to science education. In this direction, a hybrid model has been developed for the pedagogical content knowledge of preschool teachers specific to science education, based on the components affecting preschool science education with models for teachers' pedagogical content knowledge and professional knowledge. The model created is shown in Figure 1.

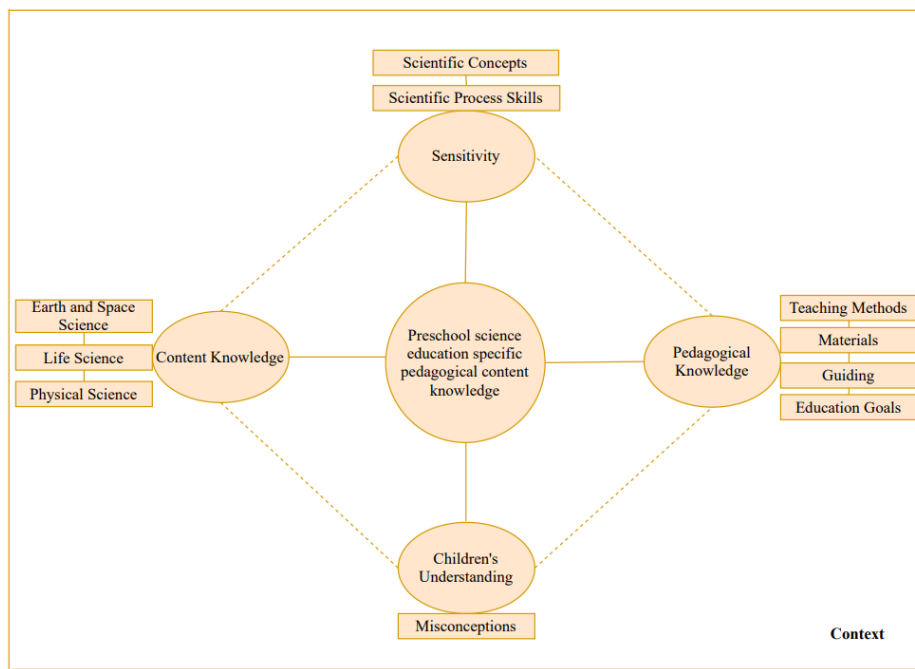


Figure 1. A Model for Preschool Teachers' Science-Specific Pedagogical Content Knowledge

Pedagogical content knowledge hybrid model, which was developed to reveal the knowledge areas that preschool teachers are expected to have in science education, based on the studies made in the field of preschool science education and the pedagogical content knowledge structure, is presented in Figure 1. Basic knowledge areas that affect and transform the pedagogical content knowledge of preschool teachers specific to science education in the model created within a context; content knowledge, pedagogical knowledge, knowledge of children's understanding and sensitivity towards science.

The fields of knowledge included in the model suggested in Figure 1 affect the pedagogical content knowledge of preschool teachers specific to science education, while at the same time interacting with each other. Therefore, pedagogical content knowledge model specific to preschool science education can be considered as a holistic structure. Each component in the model contains different sub-components within itself. Accordingly, *Content Knowledge* includes teacher information on Life Science, Earth and Space Science and Physical Science. *Pedagogical Knowledge* contains information on the selection of teaching methods,

materials, guidance and educational objectives. The *Children's Understanding* component in the model includes the knowledge of the misconceptions about scientific concepts, while the *Sensitivity* component includes the knowledge of teachers about the recognition and recognition of scientific concepts and skills in the context of preschool education.

### Conclusion and Recommendations

The presented model defines the pedagogical knowledge areas and the scope of these knowledge areas that preschool teachers are expected to have for a quality science education. Frequency of teachers' pedagogical content knowledge in classroom practices (Barenthien et al., 2019), planning of education (Loughran et al., 2006; Van Driel et al., 1998), use of teaching approaches and strategies (Hammarberg & Bäckman, 2017), quality of classroom activities and learning (Gropen, Kook, Hoisington, & Clark-Chiarelli, 2017) highlighted by different studies. Therefore, it is important and necessary to determine the framework regarding the fields of knowledge that teachers should have in the science education process.

Defining the pedagogical content knowledge structure specific to preschool science education provides a framework for which knowledge fields teachers should have for science education. Accordingly, teachers will be able to use this model in their self-assessment process. In addition, this model can be used to evaluate teachers' professional competencies specific to science education in future studies. The use of a systematic framework that conceptualizes the fields of knowledge expected to have in science education by going beyond the indicators used outside of its main functions such as the undergraduate degree, the type of the program graduated from, the courses taken (Early et al., 2007) in the evaluation of teachers will provide a reliable and standard assessment. In this context, the proposed model can be used as a conceptual background in the process of developing measurement tools in studies aimed at revealing the pedagogical competencies of teachers in science education. Further studies are needed to reveal how the proposed model can be developed. However, it is thought that the model sheds light on an important deficiency in the literature in terms of defining the pedagogical knowledge areas of teachers, which is the key element that determines the quality of preschool science education.



## GİRİŞ

Küçük çocuklar, tıpkı yürümek, konuşmak ve sosyal etkileşime girmek için hazır oldukları gibi çevrelerindeki dünyayı keşfetmek için de biyolojik olarak hazır bir şekilde doğarlar (French, 2004). Doğuştan getirdikleri bu keşfetme eğiliminin yanı sıra çocukların, dünyanın işleyişine yönelik temel düzeyde bilimsel kavramları anlayabildikleri bilinmektedir. Çocukların bu alanlara yönelik akıl yürütme becerilerine de sahip olduğunu gösteren çalışmalar, bilim eğitiminin okul öncesi dönemin bir parçası olmak için uygun bir disiplin olduğunu ortaya koymaktadır (Nayfeld, Brenneman, & Gelman, 2011). Erken yaşlarda verilen bilim eğitimi, çocukların dünyayı anlama isteklerini ve doğuştan getirdikleri meraklarını kanalize etmek için gelişimsel olarak uygun ve ilgi çekici bir girişimdir (Conezio & French, 2002). Okul öncesi dönemde sunulan bilim eğitiminin çocukların temel bilim kavramlarını anlama becerilerinde (Hsin & Wu, 2011), bilim öğrenmeye yönelik motivasyonlarında (Oppermann, Brunner, Eccles, & Anders, 2018; Patrick, Mantzicopoulos, & Samarapungavan, 2009), bilime yönelik kelime bilgilerinde ve bilimsel söylemlerinde (French, 2004) artış sağladığı bilinmektedir. Bu doğrultuda, nitelikli bir bilim eğitiminin, çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini olumlu yönde etkilemenin yanı sıra gelecekteki akademik yaşantıları için sağlam bir temel inşa ettiği söylenebilmektedir (Yoshikawa vd., 2013).

Okul öncesi dönemde sunulan bilim eğitiminin niteliğinde belirleyici rol oynayan en önemli unsurlardan biri öğretmen özellikleridir (Yoshikawa vd., 2013). Öğretmenlerin, eğitimsel sürece ilişkin altyapıyı nasıl hazırladığı önemlidir. Okul öncesi öğretmenleri, çocukların bilime karşı doğal eğilimlerini doğru bilgiler ve uygun öğretim yöntemleri ile destekleyerek zengin bir eğitim sunabilirler. Ayrıca, öğretmen rehberliğinde erken bilim eğitimi alan çocukların bilimsel kavramlara yönelik anlayışlarının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Eshach & Fried 2005; Zimmerman, 2007). Buna göre, öğretmenlerin eğitim ortamını düzenleme, materyal bulundurma ve kavramsal destek sağlamaya ilişkin mesleki yeterlikleri ile bilim eğitiminin niteliği değişebilmektedir (Grieshaber & Diezmann, 2000).

Okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklara etkili bir eğitim sunarak süreci nitelikli kılabilmesi, mesleki bilgilerinin yeterli durumda olmasını gerektirmektedir. Her mesleği diğerlerinden ayıran ve belirli becerilere hâkim olan kişilerin, o mesleği icra etmek için uygun profesyoneller olarak kabul edilmesini sağlayan bir bilgi birikimi vardır. Öğretmenlerin mesleki bilgilerini temsil etmek amacıyla literatürde yaygın olarak kullanılan kavram pedagojik alan bilgisidir (Fernandez, 2014). Pedagojik alan bilgisi, öğretmenlerin konuya ilişkin bilgiyi öğrenenler için anlaşılır forma dönüştürme sürecinde kullandıkları bilgi olarak tanımlanmaktadır (Grossman 1990; Shulman 1987). Pedagojik alan bilgisinin, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar ile olan etkileşimleri üzerinde yarattığı değişim

ile eğitim niteliğini belirleyen unsurların başında geldiği ve eğitimsel çıktılar üzerinde etkili bir pay sahibi olduğu bilinmektedir (Ball, Lubienski, & Mewborn, 2001; Kanter & Konstantopoulos, 2010; McCray & Chen, 2012; Yoshikawa vd., 2013). Alan yazın incelendiğinde pedagojik alan bilgisine yönelik çalışmaların çoğunlukla lise ve ortaokul öğretmenleri odağında gerçekleştirildiği görülmektedir (Ball vd., 2001; Baumert vd., 2010; Park, Jang, Chen, & Jung, 2011). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki bilgi alanları için de benzer mekanizmaların söz konusu olduğu söylenebilmektedir. Ancak, pedagojik alan bilgisi bileşenlerinin belirlenmesi sürecinde okul öncesi eğitimin, diğer eğitim kademelerinden görece farklı özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir (Opperman, Anders, & Hachfeld, 2016). Böylelikle, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini destekleyen bilgi ihtiyaçları karşılanarak nitelikli eğitim hedefine ulaşılması sağlanabilecektir.

Ülkemizde, öğretmenlik mesleğinin niteliğini artırmaya yönelik çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bunlardan geniş kapsamı ile dikkat çeken iki rapor; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2017 yılında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri raporu ile Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD) tarafından 2013 yılında yayınlanan Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi raporudur. Her iki çalışma da öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılmasına yönelik olarak hazırlanmıştır. Ülkemizde öğretmenlik mesleğine yönelik genel yeterlikler kapsamlı olarak belirlenmişken söz konusu okul öncesi bilim eğitimi olduğunda, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri için gerekli olan bilgi birikimi hakkında fikir birliği bulunmadığı bilinmektedir. Bu durum, bilim eğitiminde öğretmenlerden ne beklendiği, öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi değerlendirmelerinin nasıl yapılacağı ve öğretmen eğitiminde sunulacak içeriğin hazırlanması noktalarında belirsizlik yaratmaktadır. Pedagojik alan bilgisine yönelik genel bir çerçeve şekillenmiş olmakla birlikte araştırmacılar, öğretmen eğitimcileri, öğretmenler ve farklı paydaşlar pedagojik alan bilgisinin doğasını farklı şekillerde yorumlama eğilimi göstermektedirler. Bu durum, pedagojik alan bilgisine ilişkin tanımların çeşitlenmesi ile sonuçlanmakta ve bu karışıklık muhtemel bir endişe kaynağı oluşturmaktadır (Park, Jang, Chen, & Jung, 2011; Park & Oliver, 2008). Bunun yanı sıra, alanyazında yer alan çalışmalarda, öğretmenlerin pedagojik alan bilgisinin incelenmesinin amaçlandığı belirtilmekle birlikte bu yapıya tanımlı oldukça net bir kavram gibi davranılarak hangi modelin temel alındığının netleştirilmediği görülmektedir (Alexander, 2016; İnan, 2010). Bu durum, pedagojik alan bilgisine yönelik araştırmaların sıklıkla eleştirilmesine neden olmaktadır (Fernandez, 2014).

Öğretmenlerin eğitim sürecinde kullandıkları bilgileri temsil eden bir kavram olarak kullanılan pedagojik alan bilgisi (Kind, 2009) kavramının tanımlanıp değerlendirilebilmesi, nitelikli öğretmen

olmaya ilişkin anlayışın gelişmesinin yanı sıra öğretmen eğitimlerinin bu doğrultuda ilerlemesini kolaylaştırmaktadır (Fernandez, 2014). Ancak alanyazın incelendiğinde; öğretmenlerin bilim etkinlikleri planlama ve uygulama süreçlerinde zorlandıkları (Akcanca, Aktemur Gürler, & Alkan, 2017), çağdaş öğretim yöntemlerini sınıflarında kullanamadıkları (Ayvaci vd., 2002; Timur, 2012), bilim etkinliklerinde kullanmak üzere materyal sıkıntısı yaşadıkları (Güler & Bıkmaz, 2002; Ültay, Ültay, & Çilingir, 2018) ve bilim/fen konularına yönelik alan bilgisinde yeterli olmadıkları (Akman, Alabay, & Veziroğlu Çelik, 2015; Timur, 2012; Timur, 2012; Ültay & Can, 2015) yönünde sonuç bildirmektedir. Bu araştırmalara ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin bilim eğitimine özgü pedagojik alan bilgilerinin sistematik bir şekilde gözden geçirilmesi gerektiği düşüncesini canlı tutmaktadır. Okul öncesi bilim eğitimine yönelik pedagojik alan bilgisine özgü bir yapının tanımlanması ile üniversitelerdeki öğretmen eğitimi içeriğinin gözden geçirilerek öğretmenleri yetkinleştirebilecek noktaların hedeflenmesi ve içeriğin düzenlenmesi beklenmektedir. Bu noktadan hareketle, çalışma kapsamında okul öncesinde bilim eğitimini etkileyen faktörler ve pedagojik alan bilgisi bileşenlerinden yola çıkılarak hibrit bir model oluşturulması amaçlanmıştır. Böylelikle alanyazına, okul öncesi öğretmenlerinin bilim eğitimine özgü mesleki bilgilerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi kapsamında takip edilebilecek bir çerçeve kazandırılması hedeflenmiştir. Mevcut çalışma, alanyazında eksikliği yaşanan bir modeli ortaya koyması yönü ile önemli bir boşluğa hitap etmekte ve araştırmacılara potansiyel bir ileri çalışma alanı sunması bakımından önemli görülmektedir.

## TEORİK ARKA PLAN

Okul öncesi bilim eğitimine özgü pedagojik alan bilgisi modelini ortaya koymak için öncelikle okul öncesi bilim eğitiminin doğası ve pedagojik alan bilgisi yapısının tarihsel gelişimine ilişkin bir literatür taraması akışı takip edilecektir. Bu boyutların detaylı analizini takiben nitelikli bir bilim eğitimi için okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması beklenen pedagojik bilgi alanlarına yönelik bütünsel bir model ortaya konulacaktır.

### Okul Öncesi Bilim Eğitiminin Doğası

Erken çocukluktan itibaren verilen bilim eğitimi, bilimsel-okuryazarlığa sahip insan profilinin gelişmesi bakımından önemlidir. İleri bilimsel kavram ve becerilerin edinilebilmesi için okul öncesi dönem, kavramsal temellerin inşa edildiği bir periyod olarak görülmektedir (Bell & Clair, 2015). Bu bağlamda, okul öncesi dönemden itibaren çocuklara bu yönde zengin bir ortam sunmak ileriki eğitim kademelerindeki bilim başarısı için önemli bir basamak inşa edecektir (Gopnik 2012; Klahr, Zimmerman, & Jirout 2011). Bu bilgiyi destekleyici olarak, bilişsel gelişime ilişkin yapılan çalışmalar

çocukların çok küçük yaşlardan itibaren bilimsel düşünce süreçlerini kazanabildiğini göstermektedir. Metz (2009), çocukların kabiliyetli bilim insanları olduğunu ve gözlem yapma, veri toplama, çıkarımda bulunma gibi becerileri yerine getirebilecek yeterliğe sahip olduklarını belirtmektedir. Bu doğrultuda, etkili bir okul öncesi bilim eğitimi programı hem bilimsel süreç becerilerinin hem de bilimsel alan bilgisine dair kavramların birlikte kullanımını teşvik etmelidir (Warwick, Wilson, & Winterbottom, 2006).

Okul öncesi dönem bilim eğitiminde çocuğun merak duygusu öncü olmakla birlikte öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretmenin rolü kritiktir. Bilim eğitiminin niteliğini etkileyen en önemli unsurların başında okul öncesi öğretmenin öğrenme ortamını düzenleme ve kavramsal desteği sağlama şekli gelmektedir (Grieshaber & Diezmann, 2000). Okul öncesi dönemde, çocuklara nitelikli bilim eğitimi verilebilmesi için öğretmenlerin pedagojik alan bilgisinin kapsadığı konularda iyi düzeyde yeterliklerinin olması beklenmektedir. Bu doğrultuda, ilk olarak öğretmenlerin çocuklara destekleyici rehberlik yapabilmesi için öğretmenin kendisinin bilim içeriğine ve kavramlara yönelik bilimsel anlayışa sahip olması gerekli görülmektedir (Fleer, 2009).

Ülkemizde öğretmen yetiştirmek üzere eğitim fakültelerinde uygulanan Yüksek Öğretim Kurulu Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarına göre okul öncesi öğretmen adayları bilim eğitimine yönelik olarak “Erken Çocuklukta Fen Eğitimi” dersini almaktadırlar (Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), 2018). Buna göre okul öncesi öğretmen adayları, lisans programından mezun olurken YÖK tarafından sunulan ders listesi bağlamında, bilim eğitimi ile ilgili alternatif zorunlu veya seçmeli bir ders almadan mezun olmaktadır. Programda yer alan Erken Çocuklukta Fen Eğitimi ders içeriği incelendiğinde, temel bilimsel kavram ve becerilere yönelik alan bilgisi verilmesine dair herhangi bir ifadenin yer almadığı görülmektedir. Öte yandan, araştırmalardan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin okul öncesi bilim eğitiminde kullanılabilecekleri alan bilgisine ihtiyaç duyduğuna birer kanıt oluşturmaktadır. Kuvvet ve hareket konusuna dair öğretmen bilgilerini araştıran Timur (2012), okul öncesi öğretmen adaylarının bu alanda yeterli bilgi sahibi olmadığını, kavram yanlışlarının olduğunu ve konuya ilişkin bilimsel açıklamalar yapamadıklarını ifade etmektedir. Buna paralel bir bulgu tespit eden Ültay ve Can (2015), okul öncesi öğretmenlerinin ısı-sıcaklık bilim konularına dair kavram bilgilerinin yetersiz olduğunu ve öğretmenlerin oldukça fazla kavram yanlışlığına sahip olduklarını belirtmektedir. Kallery ve Psillos (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin bilim alan bilgilerinin oldukça sınırlı olduğu belirlenirken Kefi, Çeliköz ve Erişen (2013) gerçekleştirdikleri araştırma ile öğretmenlerin okul öncesi bilim eğitimi etkinliklerinde düşük düzeyde bilimsel süreç becerileri kullandıklarını vurgulamışlardır.

Bilim eğitiminde öğretmenlerin bilime yönelik alan bilgisine ihtiyaç duymalarının yanı sıra bilim eğitiminde kullanabilecekleri yöntem ve teknikler konusunda da desteklenmeleri gerektiği düşünülmektedir. Okul öncesi dönem bilim eğitiminde; deney, gezi ve gözlem, analogi, kavram haritaları, kavram ağı, resimli çocuk kitapları, drama, proje yaklaşımı gibi yöntemler kullanılabilir (Uyanık Balat & Önkol, 2017). Ancak okul öncesi öğretmenlerinin bilim etkinliklerinde çoğunlukla deney yöntemini kullandıkları ve diğer yöntemlere nadiren yer verdikleri bilinmektedir (Yıldız & Tükel, 2018; Karaer & Kösterelioğlu, 2005). Bununla ilgili olarak, Alisinanoğlu, İnan, Özbey ve Uşak (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının bilim eğitiminde kullanılan deney, kavram haritası, problem durumlarına çözüm üretme gibi yöntem ve tekniklerin uygulanışına dair yanlış bilgi ve inanışlarının olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin bilim eğitimine özgü çağdaş öğretim yöntemlerinden yararlanma noktasında gerekli yeterliğe sahip olmadığını ifade eden Ayvacı, Devocioğlu ve Yiğit (2002) ise öğretmenlerin; açıklama, gösterip yaptırma gibi geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini ve kavram haritası, analogi, drama, problem çözme gibi farklı öğretim yöntemlerinden yararlanmadıklarını belirtmektedir.

Nitelikli okul öncesi bilim eğitimi, çocukların bilimsel kavram ve beceri edinimlerinin, gelişime uygun materyaller aracılığıyla öğretmen tarafından desteklenmesini içermektedir (Grieshaber & Diezmann, 2000; Saçkes vd., 2011). Nitelikli okul öncesi eğitimin en önemli boyutlarında birisi de bilim eğitimine yönelik materyallerin sunulduğu bir öğrenme ortamı düzenlenmesidir (Alisinanoğlu vd., 2012). Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) incelendiğinde fen merkezlerinde bulundurulması önerilen materyaller; kum, hayvan tüyleri, bitkiler, su, toprak, mıknatıs, el feneri, pamuk, ip, baklagiller, terazi, akvaryum, taşlar, fotoğraf makinası, farklı dokularda kumaşlar, termometre, ayna şeklinde örneklendirilmiştir. Bu materyallerin çoğunlukla günlük yaşamda sıklıkla kullanılan, ulaşılması ve temin edilmesi kolay nesnelere olduğu görülmektedir. Ancak Yılmaz, Özen Uyar ve Dikici Sığırtaç (2020) tarafından okul öncesi bilim eğitimi araştırmalarının analiz edildiği çalışmada, öğretmenlerin sıklıkla fen merkezlerindeki materyal eksikliklerini bir sorun olarak bildirdiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla, okul öncesi eğitimin niteliğini artırma hedefinde, öğretmenlerin lisans eğitimi ve hizmet içi eğitimlerle bilim etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntem, stratejileri ve materyaller konularında bilgi ve yeterliklerinin artırılması gerekmektedir.

### **Pedagojik Alan Bilgisine Tarihsel Bir Bakış**

Öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin sahip olmaları beklenen bilgi; genel pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi ve alan bilgisini içeren çok boyutlu bir yapı olarak açıklanmaktadır (Shulman,

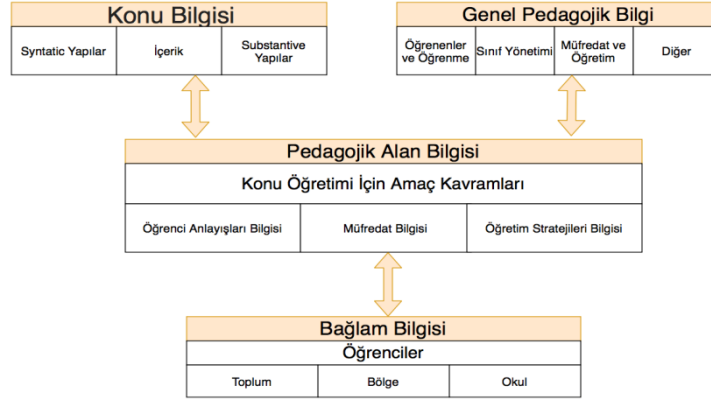
1986). Bu boyutlar arasında yer alan pedagojik alan bilgisi pek çok araştırmacı tarafından farklı bileşenler eşliğinde tanımlanmıştır. Pedagojik alan bilgisi, öğretmenlerin öğrenme ortamında bağlamsal, kültürel ve sosyal sınırlamalar içinde çalışırken çoklu öğretim stratejileri, sunumları ve değerlendirmeleri kullanarak öğrencilerin belirli bir konuyu anlamalarına nasıl yardımcı olacaklarına ilişkin anlayış ve konuya ilişkin bilginin, eğitim sürecine dönüştürülmesinin bir göstergesidir (Park & Oliver, 2008). Pedagojik alan bilgisine ilişkin yapı, farklı araştırmacılar tarafından eğitim öğretime yönelik farklı bileşenler ve bu bileşenler arasındaki ilişkiler çerçevesinde yorumlanmıştır.

1980'lerden itibaren öğretmenlerin sahip olması istenen pedagojik alan bilgilerinin ne olduğuna dair bir dizi model üretilmiş ve bu doğrultuda bilgi tabanları tanımlanmaya çalışılmıştır (Carlsen, 1999; Grosman, 1990; Shulman, 1986, 1987). Pedagojik alan bilgisinin tanımlanması konusunda sıklıkla başvuru olan yol, önce bileşenlerin belirlenmesi ve pedagojik alan bilgisinin bu bileşenlerin bir entegrasyonu olarak görülmesidir (Park & Oliver 2008). Ancak bu noktada yine karşılaşılan zorluk, bileşenlerin ne olduğuna dair ortak bir fikir olmayışıdır (Fernandez, 2014; Park, Jang, Chen, & Jung, 2011). Shulman (1986) tarafından sunulan çerçeveden hareketle pedagojik alan bilgisinin belirli bileşenleri üzerinde çalışan araştırmacılar, bu durumun oldukça sınırlayıcı olduğunu belirtmektedirler (Park vd., 2011). Bunun bir sonucu olarak, farklı araştırmacıların farklı bileşenler eşliğinde modellerini oluşturdukları görülmektedir.

Shulman (1986), öğretmenlerin sahip olması gereken üç tür bilgi alanı olduğunu belirterek bunları şu şekilde açıklamıştır: Alan Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi ve Öğretim Programı Bilgisi. Shulman (1986) tarafından ortaya koyulan öğretmenlerin bilgi alanlarına ilişkin üç boyutlu yapı ile birlikte pedagojik alan bilgisi kavramı literatürde yerini almış bulunmaktadır. İkinci bilgi alanı türü olarak tanımlanan pedagojik alan bilgisi; belirli konu ve problemlerin organize edilmesini, sunulmasını, farklı ilgi ve yeteneklere sahip öğrenenlere uyarlanmasını ve öğretim süreci için alan bilgisi ve pedagojik bilginin harmanlanmasını içermektedir (Shulman, 1987). Pedagojik alan bilgisi, öğretimi yapılacak olan içeriğe ilişkin; en yararlı temsilleri, en güçlü analogileri, çizimleri, örnekleri ve açıklamaları bir diğer ifade ile konuyu anlaşılabilir kılan formüle etme yollarının kullanılmasını kapsamaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin konuya yönelik ön bilgileri gibi belirli kavramların öğrenilmesini kolaylaştıran ya da zorlaştıran faktörlerin bilinmesi de pedagojik alan bilgisi ile ilgilidir (Shulman, 1986).

Pedagojik alan bilgisine yönelik çalışmalarda Shulman'ı (1986,1987) takip eden araştırmacılar, öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi türlerine ve bu bilgilerin birbirleri ile olan etkileşimlerine yönelik çeşitli yapılar ortaya koyarak farklı modeller oluşturmuşlardır (Gess-Newsome, 2015;

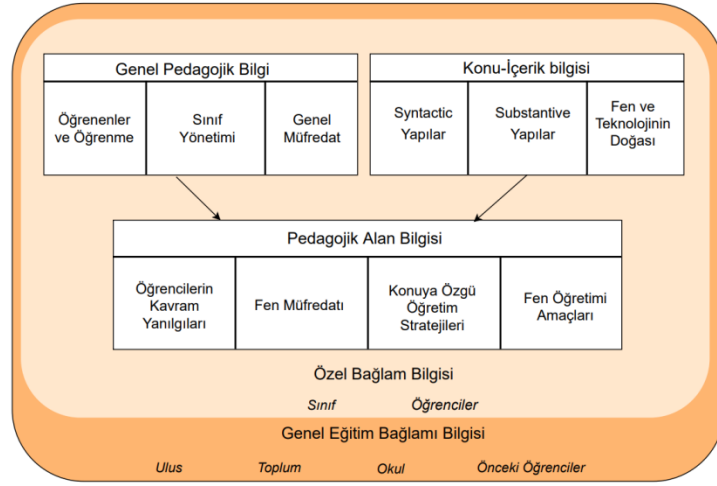
Grossman, 1990; Magnusson, Krajcik, & Borko, 1999; Park & Oliver, 2008). Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin bilgi alanı bileşenlerini sistematize eden ilk araştırmacılardan birinin Grossman (1990) olduğu göze çarpmaktadır. Buna göre Grossman (1990), Shulman (1987) tarafından sunulan öğretmen bilgi alanları fikrini gözden geçirerek pedagojik alan bilgisini de içeren bir model oluşturmuştur. Grossman (1990) tarafından öğretmen bilgi alanlarına yönelik oluşturulan model Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Grossman (1990) Tarafından Öğretmen Bilgi Alanlarına Yönelik Oluşturulan Model

Grossman (1990) tarafından oluşturulan modelde, öğretim için bilgi alanını oluşturan dört etkileşimli bileşen bulunmaktadır. Bunlar; konu bilgisi, genel pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi ve bağlam bilgisidir. Bu modelde, pedagojik alan bilgisini merkezi bir konuma sahip olmakla birlikte pedagojik bilginin, bağlamın ve alan bilgisinin dönüşümü olarak görülmektedir. Grossman (1990)’ın modelinde, merkezde yer alan pedagojik alan bilgisi konuyu öğretme amaçlı kavramlar, öğrenci anlayışları bilgisi, öğretim programı bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerine yönelik oluşturulan bir diğer model Carlsen’a (1999) aittir. Ortaya koyduğu modelde Carlsen (1999), pedagojik alan bilgisi kavramının, öğretmenlerin sahip olması beklenen tüm bilgi alanları ile ilişkili olması sebebiyle öğretmen bilgi alanları başlığı ile paralel anlamda kullanılmasının makul olduğunu ifade etmektedir. Carlsen (1999) tarafından oluşturulan öğretmen bilgi alanları modeli Şekil 3’te sunulmuştur.

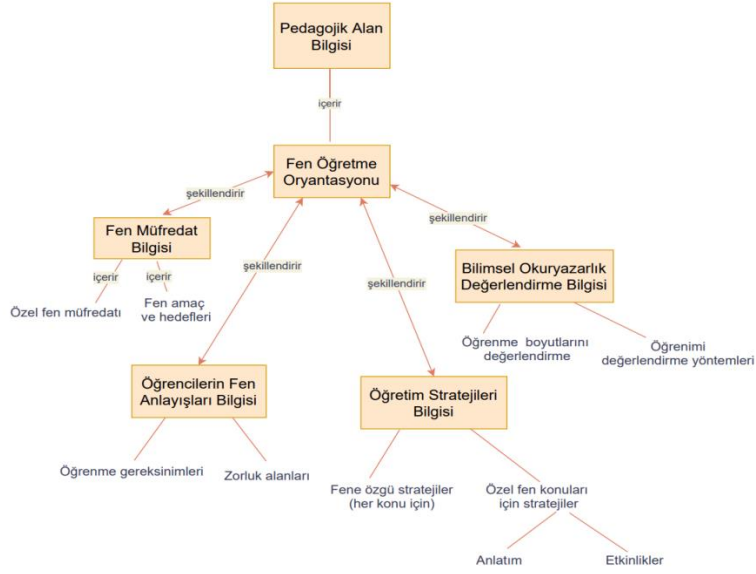


Şekil 3. Carlsen (1999) Tarafından Öğretmen Bilgi Alanlarına Yönelik Oluşturulan Model

Carlsen'in (1999) ortaya koymuş olduğu öğretmen bilgi alanları modeli, Grossman (1990) tarafından sunulan model ile kıyaslandığında bir takım farklılıklar göze çarpmaktadır. Carlsen'in (1999) oluşturmuş olduğu yapısal görüş modeli, Grossman'dan (1990) farklı olarak bağlam bilgisine ve bu bilginin diğer alanlar ile olan ilişkisine büyük önem vermektedir. Carlsen (1999) tarafından oluşturulan modelin yine Grossman'ın (1990) oluşturduğu modelden farklı olan yönü, bilim eğitimi amaçlarının, hiyerarşik olarak diğer pedagojik alan bilgisi bileşenleri ile aynı düzeyde olmasıdır. Bir diğer fark, konu alan bilgisi boyutunda yapılan güncelleme olarak görülmektedir. Carlsen (1999), öğretmenlerin Amerika'da 1993 yılında Amerikan Bilimi İlerletme Kurulu (American Association for the Advancement of Science [AAAS]) tarafından hazırlanan Project-2061 gibi büyük projeler tarafından önerilen öğretim hedeflerini ele alma durumlarını göz önünde bulundurarak, konu alan bilgisi boyutuna bilim ve teknolojinin doğası bileşenini eklemiştir. Carlsen (1999), özellikle bilim eğitiminde kavram yanılgılarının ve konuya özgü öğretim stratejileri kullanmanın önemini dikkate alarak modeline eklediğini belirtmektedir. Son olarak Carlsen (1999), farklı bağlam koşullarının, yeni pedagojik alan bilgilerini ortaya çıkararak sınıf ortamının düzenlenmesini, öğrenci anlayışlarını, öğretmenin konumunu şekillendirebileceğine dikkat çekmiş ve bağlamın diğer bilgi alanları ile olan ilişkisini modelinde vurgulamıştır.

Magnusson, Krajcık ve Borko (1999), Grossman'ın (1990) modelini geliştirerek bilim eğitiminde pedagojik alan bilgisinin bileşenlerine yönelik yeni bir model önermişlerdir. Pedagojik alan bilgisini, öğretim için gerekli olan farklı bilgi türlerinin bir dönüşümü olarak tanımlayan araştırmacılar, bu yapının öğretmen bilgi alanlarının önemli bir bileşeni olduğunu ifade etmektedirler (Magnusson vd., 1999). Magnusson vd. (1999) tarafından oluşturulan pedagojik bilgi alanı modeli Şekil 4'te sunulmuştur.

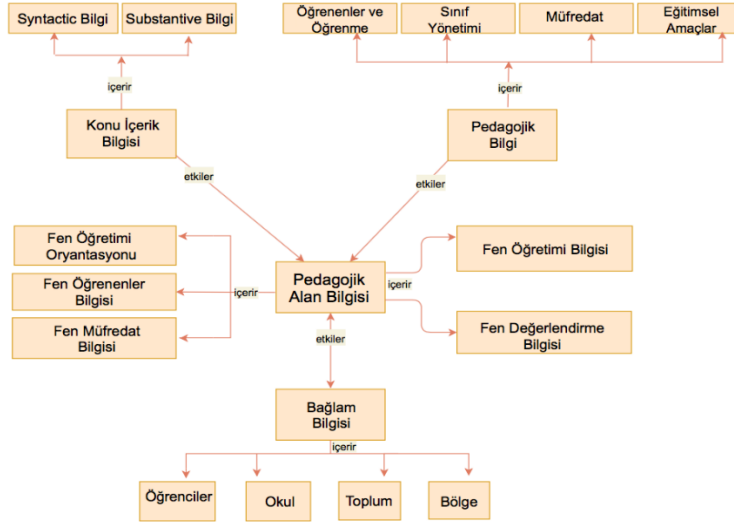




Şekil 4. Magnusson vd. (1999) Tarafından Bilim Öğretiminde Pedagojik Alan Bilgisi Bileşenlerine Yönelik Sunulan Model

Grossman'ın (1990) oluşturmuş olduğu öğretmen bilgi alanları modelinde yer alan pedagojik alan bilgisi boyutunu detaylandıran araştırmacılar, bu boyuta değerlendirme bileşenini eklemiştir (Magnusson vd., 1999). Bunun yanı sıra model bileşenlerinde göze çarpan bir diğer değişiklik ise Grossman'ın (1990) modelinde yer alan konuyu öğretme amaçlı kavramlar bileşeninin yerini bilim öğretme oryantasyonu bileşeninin almış olmasıdır. Pedagojik alan bilgisinin bu bileşeni, öğretmenin farklı sınıf seviyelerinde bilim eğitimine yönelik amaç ve hedefler hakkındaki bilgi ve inançlarını ifade etmektedir. Bu bilgi ve inançlar; günlük hedefler, ders kitaplarının ve diğer materyallerin kullanımı ve öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesi gibi konularla ilgili öğretim kararlarını yönlendiren kavramsal bir harita işlevi görmesi nedeniyle önemlidir.

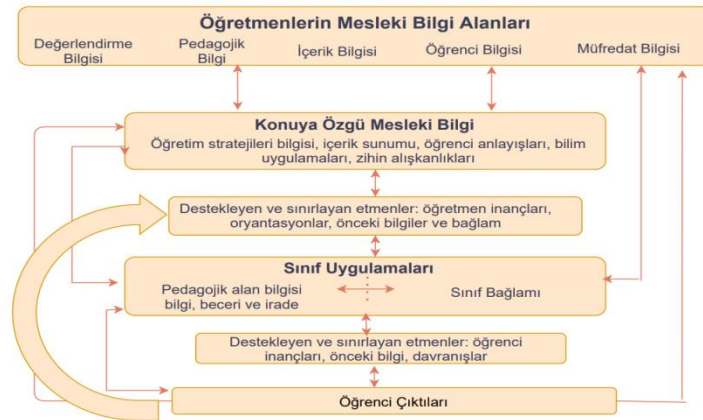
Abell (2007) ise alanyazında sıklıkla kullanılan iki model olan Grossman (1990) ile Magnusson, Krajcik ve Borko (1999) tarafından oluşturulan pedagojik alan bilgisi ve öğretmen bilgi alanları modellerini bir araya getirerek yeniden düzenlemiştir. Abell (2007) tarafından oluşturulan model Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Abell (2007) Tarafından Derlenen Pedagojik Alan Bilgisi Ve Bilgi Alanları Modeli

Abell (2007) tarafından düzenlenen bu model, Grossman'ın (1990) önerdiği gibi pedagojik alan bilgisinin üç bileşenden etkilendiğini göstermektedir. Bunlar; alan bilgisi, pedagojik bilgi ve bağlam bilgisidir. Bu modelde yer alan bileşenler pedagojik alan bilgisinin konuya özgü olma halinden ziyade daha geniş bir görünümünü temsil etmektedir (Abell, 2007).

Gess-Newsome (2015) ise pedagojik alan bilgisini içeren Öğretmenlerin Profesyonel Bilgi ve Becerileri modelini ortaya koymuştur. Bu modelinde öğretmenlerin profesyonel bilgi alanlarını; değerlendirme bilgisi, pedagojik bilgi, alan bilgisi, öğrenci anlayışları bilgisi ve program bilgisi boyutlarında ele almıştır. Oluşturulan model Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Gess-Newsome (2015) Tarafından Sunulan Mesleki Bilgi Ve Beceri Modeli

Şekil 6'ya göre öğretmenlerin profesyonel bilgi alanlarının ilki olan değerlendirme bilgisi, değerlendirmelerin tasarımı ve kullanımı ile bu değerlendirmelerden elde edilen sonuçların nasıl kullanılacağı hakkında bilgi içermektedir. Pedagojik bilgi, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı için stratejiler, sorgulama teknikleri, öğrencinin ihtiyacına göre farklılaşmayı teşvik eden öğretim stratejileri veya bir ders/etkinlik planının nasıl tasarlanacağını içermektedir. Öğrenci bilgisi, öğrenenin bilişsel ve fiziksel gelişimini, öğretimsel farklılaşmayı gerektirebilecek öğrenci farklılıklarını anlama sürecini kapsamaktadır. Alan bilgisi ise belli bir disiplinin akademik içeriğini ifade etmektedir. Tüm bu bilgi unsurları gerekli öğretmen bilgisini tanımlamak ve daha sonra öğretmen bilgi alanlarının ölçülmesine ilişkin yapının oluşturulmasını desteklemek üzere kullanılabilir (Gess-Newsome, 2015).

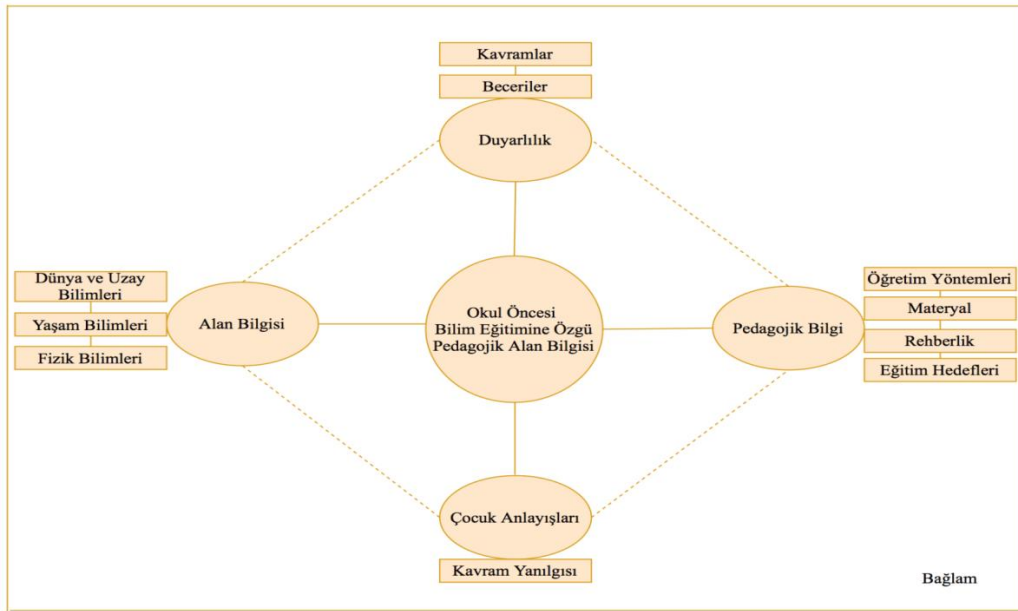
Sonuç olarak, pedagojik alan bilgisi, alan bilgisinin eğitim sürecine uyarlanması olarak tanımlanmaktadır (Geddis, 1993). Pek çok araştırmacı pedagojik alan bilgisi üzerinde çalışmış olmakla birlikte bu yapıya ilişkin düzenli ve tutarlı bir literatür bulunmadığı ifade edilmektedir (Abell, 2008). Alanyazında, pedagojik alan bilgisinin, alt kolları olan genel bir kavram gibi kullanıldığı görülmektedir (Carlsen, 1999; Grossman, 1990; Magnusson vd., 1999). Bununla birlikte, pedagojik alan bilgisi çerçevesi kullanılarak, pedagojik alan kaygıları (de Jong & van Driel, 2001), pedagojik bağlam bilgisi (Barnett & Hodson, 2001) gibi yeni yapıların oluşturulduğuna rastlanmaktadır. Ayrıca, araştırmacıların bilgiye ek olarak kavram, algı, inanç, teori gibi terimleri bilgi kavramı altında bir araya getirdikleri çalışmalar da bulunmaktadır (Porlán & del Pozo, 2004).

Alanyazında yer alan tüm bu modellerin yanı sıra, pedagojik alan bilgisi yapısının farklı araştırmacılar tarafından çeşitli içerik ve bileşenler aracılığıyla doğrudan veya dolaylı olarak tanımlanması sebebiyle sınırları çizilmiş bir operasyonel tanımı bulunmamaktadır. Bu durum, okul öncesi bilim eğitiminde öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu mesleki bilgi alanlarına yönelik net bir çerçevenin oluşturulmasını güçleştirerek, öğretmenlerin pedagojik bilgi alanlarının tanınması ve incelenmesi noktalarında eksikliğe neden olmaktadır. Dolayısıyla, okul öncesi bilim eğitiminde, değişim ve dönüşüme katkı sağlayarak bütüncü bir rol oynayan pedagojik alan bilgisi yapısına dair bir model ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Okul Öncesi Bilim Eğitimine Özgü Pedagojik Alan Bilgisi Model Önerisi**

Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları mesleki bilgi, okul öncesi eğitimin niteliği bakımından önemli bir önkoşul olarak kabul edilmektedir (Lee, 2010). Küçük çocuklarda bilgi, beceri ve anlayış biçimlerini geliştirmek için farklı pedagojik teknikler gerekmektedir. Öğretmenlerin, çocuğun öğrenme düzeyine uygun olarak öğretim sürecini düzenlemek üzere uygun stratejiler kullanmasına

yönelik bilgisini tanımlayan pedagojik alan bilgisine (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden, & Bell, 2002) dair modeller incelendiğinde bu modellerin çoğunlukla ilk ve orta öğretim düzeylerine yönelik bakış açısı ile ortaya konulduğu görülmektedir. Ancak okul öncesi dönem, bilhassa okul öncesinde bilim eğitimi söz konusu olduğunda bu modellerin büyük ölçüde yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin bilim eğitimine özgü pedagojik alan bilgilerini tanımlayabilmek ve değerlendirebilmek üzere bir model geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, alanyazında yer edinen öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi ve mesleki bilgilerine yönelik modeller ile okul öncesi bilim eğitimini etkileyen öğeler tutarlı bir bütün oluşturmak üzere bir araya getirilerek (Justi, 1997) okul öncesi öğretmenlerinin bilim eğitimine özgü pedagojik alan bilgilerine yönelik hibrit bir model geliştirilmiştir. Oluşturulan model Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilim Eğitimine Özgü Pedagojik Alan Bilgileri için Bir Model

Okul öncesi bilim eğitimi alanında yapılmış olan çalışmalar ve pedagojik alan bilgisi yapısından yola çıkılarak okul öncesi öğretmenlerinin bilim eğitiminde sahip olmaları beklenen bilgi alanlarını ortaya koymak üzere geliştirilen pedagojik alan bilgisi modeli Şekil 7’de sunulmuştur. Bir bağlam çerçevesinde oluşturulan modelde, okul öncesi öğretmenlerinin bilim eğitimine özgü pedagojik alan bilgilerini etkileyen ve dönüştüren temel bilgi alanları; *alan bilgisi*, *pedagojik bilgi*, *çocuk anlayışları bilgisi* ve *bilime yönelik duyarlılık* olarak belirlenmiştir.

Şekil 7’de önerilen modelde yer alan bilgi alanları, okul öncesi öğretmenlerinin bilim eğitimine özgü pedagojik alan bilgilerini etkilerken aynı zamanda birbirleriyle etkileşim halinde bulunmaktadır.

Dolayısıyla, okul öncesi bilim eğitimine özgü pedagojik alan bilgisi modeli bütüncül bir yapı olarak ele alınabilmektedir. Modelde yer alan her bileşen, kendi içinde farklı alt bileşenleri barındırmaktadır. Buna göre, *Alan Bilgisi*; Yaşam Bilimleri, Dünya ve Uzay bilimleri ve Fizik Bilimleri alanlarına ilişkin öğretmen bilgilerini kapsamaktadır. *Pedagojik Bilgi*; öğretim yöntemleri, materyal, rehberlik ve eğitimsel hedeflerin seçimine ilişkin bilgileri barındırmaktadır. Modelde yer alan *Çocuk Anlayışları* bileşeni, bilimsel kavramlara dair yanlışların bilgisini içerirken *Duyarlılık* bileşeni bilimsel kavram ve becerilerin okul öncesi eğitim bağlamında tanınıp fark edilmesine yönelik öğretmen bilgisini kapsamaktadır. Oluşturulan modelde yer alan bağlam ve bilgi alanı bileşenleri aşağıda açıklanmıştır.

## Bağlam

Okul öncesi öğretmenlerinin bilim eğitimine özgü pedagojik alan bilgileri modelinin dış çerçevesini bağlam oluşturmaktadır. Pedagojik alan bilgisi ile ilgili dikkate alınması gereken ilk durumlardan biri bu bilgi alanının bağlama özgü olmasıdır (Loughran, Berry, & Mulhall, 2006; Park & Oliver, 2008). Carlsen (1999), öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi alanlarını; genel pedagojik bilgi, alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi olarak tanımlamıştır ancak pedagojik alan bilgisinin genel pedagojik bilgi ve alan bilgisinden etkilenen bir bileşen olduğunu ileri sürerek bu üç alan üzerinde bağlamın etkili olduğunu vurgulamıştır. Bağlam ile ilgili olarak, Amerikan Ulusal Fen Bilimleri Öğretmenleri Birliği (National Science Teachers Association [NSTA], 2003) tarafından hazırlanan standartlarda, öğretmenlerin yeni kavramları çerçevelemek ve geliştirmek için çocukların mevcut bilgilerini belirleyebilmesi ve kullanabilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinden söz ederken, çocukların mevcut bilgilerine dair ipuçlarının elde edildiği eğitim bağlamının işe koşulmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi bilim etkinlikleri, sınıf bağlamına gömülü ve oyun temelli olarak gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin bilim eğitimine özgü pedagojik alan bilgilerine yönelik model oluşturulmasında, bağlamın bir çerçeve olarak sürece dahil edilmesi önemli görülmüştür.

## Alan Bilgisi

Okul öncesi öğretmenlerinin bilim eğitimine özgü pedagojik alan bilgilerine yönelik oluşturulan modelin ilk bileşeni alan bilgisidir. *Alan Bilgisi*; öğretmenlerin, eğitimini vereceği alana yönelik temel kavramlara dair bilgi sahibi olmasıdır (Shulman, 1987). Okul öncesi bilim eğitimi için alan bilgisi; bilime yönelik kavram ve becerilere dair bilgi olarak ele alınabilir. Alan bilgisinin, pedagojik alan bilgisinin gelişimi için bir önkoşul olarak kabul edildiği hususunda farklı araştırma sonuçları doğrultusunda bir fikir birliği oluşmuş bulunmaktadır (Baumert vd., 2010; Lim-Teo, Chua, Cheang,

& Yeo, 2007). Zira Shulman (1987) pedagojik alan bilgisini, alan bilgisi ve pedagojik bilgiyi bütünleştirebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin bilim eğitimine ilişkin pedagojik alan bilgisi gelişimi için alan bilgisine ihtiyaç duydukları söylenebilmektedir (Abell, 2008; Carlsen, 1999; Grossman, 1990). Bilime ilişkin alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi için önkoşul durumunda olduğundan, okul öncesi öğretmenlerinin alan bilgisi düzeyi pedagojik alan bilgisini etkileyebilecek ve aynı zamanda dolaylı olarak eğitimin niteliğini de değiştirecektir. Modelde yer verilen *Alan Bilgisi* bileşeni, farklı çalışmalar tarafından (Core Knowledge Foundation, 2016; First 8 Studios, 2017; Mantzicopoulos vd., 2008; MEB, 2013; NGSS Lead States, 2013; Nilsson & Elm, 2017; Peterson & French, 2008; Presser vd., 2017; Scientists in School, 2016) okul öncesi bilim eğitimi kapsamında yer verilmesi önerilen Yaşam Bilimleri, Dünya ve Uzay bilimleri ve Fizik Bilimleri alanlarına ilişkin öğretmen bilgilerini kapsamaktadır. Alan bilgisi bileşeninde esas olan, okul öncesi dönem çocuklarının günlük yaşamda karşılaşması muhtemel bilimsel kavramlara ilişkin, öğretmenlerin temel düzeyde bilimsel anlayışa ve kavram bilgisine sahip olmasıdır.

## Pedagojik Bilgi

Pedagojik alan bilgisi, öğretmenlerin eğitim sürecinde kullandıkları bilgileri temsil eden bir kavram olarak kullanılmaktadır (Kind, 2009). Dolayısıyla öğretmenin içeriği bilmesi kadar bunu eğitim sürecine nasıl aktaracağına dair pedagojik bilgiye de sahip olması beklenmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin bilim eğitimine özgü pedagojik alan bilgileri modelinde yer alan *Pedagojik Bilgi* bileşeni, öğretmenlerin bilim eğitimine özgü alan bilgilerinin sınıf uygulamalarına aktarımında kullandıkları yaklaşımları kapsamaktadır. Bu noktada, öğretmenin pedagojik bilgisini işe koşacağı alan çocukların yeteneklerini, öğrenme stratejilerini, gelişim seviyelerini, motivasyon ve ön bilgilerinin dikkate almaktır. Birçok öğretmen, belirli bir etkinliği kullanıp kullanmayacağına ve bu etkinliği uygularken kullanacağı pedagojiye karar vermek için çocuklarının ilgi alanlarından yararlanmaktadır. Burada önemli olan husus, öğretmenin seçtiği etkinliğin çocuklar için ilgi çekici olması ve çocukların ön bilgilerine uygun olmasıdır. Bununla birlikte okul öncesi bilim eğitimi; kullanılacak etkinliğin seçimi, belirli öğretim stratejilerinden yararlanılması, çocuklara hangi soruların sorulacağına karar verilmesi, eğitim hedeflerinin ve materyallerin seçimi gibi bir dizi pedagojik süreçleri içermektedir (Campbell vd., 2018; Van Driel, Verloop, & Vos, 1998). Anlaşılmaktadır ki, nitelikli bir bilim etkinliği hazırlama ve uygulama süreci, alan bilgisinin ve pedagojik bilginin bir arada kullanılabilmesini gerektirmektedir. Modelde yer alan *Pedagojik Bilgi* bileşeni, öğretmenlerin alan bilgisi ile harmanlayarak bilim etkinliklerinin niteliğini artıracak pedagojik yöntem ve seçimlere atıf yapmaktadır. Bu kapsamda oluşturulan modele göre öğretmenlerin öğretim yöntemleri, materyal, rehberlik ve eğitimsel hedeflerin seçimi alanlarında

(Barenthien vd., 2018; Blömeke vd., 2017; Core Knowledge Foundation, 2016; First 8 Studios, 2017) pedagojik bilgi birikimine sahip olmaları beklenmektedir.

### **Çocuk Anlayışları Bilgisi**

Alanyazın incelendiğinde, pedagojik alan bilgisi için oluşturulan modellerde ortak yer alan bileşenlerden birinin öğrenci anlayışları bilgisi olduğu görülmektedir (Carlsen, 1999; Grossman, 1990; Magnusson vd., 1999; Morine & Kent, 1999; Park & Oliver, 2008). Öğrenci anlayışları bilgi alanı, çoğunlukla öğrenenlerin kavram yanlışlarını kapsamaktadır (Magnusson vd., 1999). Öğretmenlerin, kavram yanlışlarını fark etmeleri pedagojik alan bilgilerini etkileyen temel faktörlerden biri olarak bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, çocukların söylediklerinin farkında olma kapasiteleri pedagojik alan bilgisi için gerekli görülmektedir (Park & Oliver, 2008). Öğretmenlerin, konu ve kavramlara yönelik bilgilerinin zengin olması durumunda kavram yanlışlarının daha kolay fark edildiği bilinmektedir (Van Driel vd., 1998). Kavram yanlışlarının öğretmen tarafında fark edilebilir olması önemlidir; zira çocukların yanıtları, yalnızca öğretmen bunun önemini farkında olduğunda eğitim uygulamalarını etkilemektedir. Öğretmenlerin kullanılan kavramları ve bunlara ilişkin eksiklik veya yanlışları fark etme kapasiteleri ise pedagojik alan bilgisi bileşenleri üzerine kuruludur (Park & Oliver, 2008). Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin bilim eğitimine özgü pedagojik alan bilgilerine yönelik oluşturulan modele, çocuk anlayışları bilgi alanının dahil edilmesi önemli ve gerekli görülmüştür.

### **Duyarlılık**

Okul öncesi öğretmenlerinin, bilim eğitimi kapsamında çocuklara sunulabilecek ve çocukların yakın çevre deneyimleri aracılığıyla karşılaşım merak edebilecekleri bilimsel içerik hakkında yeterli bilgi sahibi olmaları nitelikli bir bilim eğitimi için gerekli görülmektedir. Cross, Woods ve Schweingruber (2009), erken matematiksel öğrenmelerin ancak okul öncesi öğretmenlerinin kavramlar konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları durumunda gerçekleşebileceğini belirtmektedirler. Bu bilgiden hareketle, okul öncesi dönem çocuklarında bilimsel kavram ve beceri ediniminin gerçekleşmesi için öğretmenlerin bilimsel anlayışlarının yeterli ve doğru olması gerektiği söylenebilir. Yeterli ve gerekli alan bilgisine sahip olmanın bir diğer önemi de eğitim ortamı bağlamında öğretmenin bilimsel kavramları tanıması ve becerileri desteklemesi sürecinde kendini göstermektedir. Okul öncesi dönemde, öğretmenlerin çocukların oyun ortamlarında belirli bir konuya yönelik kavramları fark edebilmesi, o konu ile ilgili alan bilgisine sahip olmalarını gerektirmektedir (Opperman, Anders, & Hachfeld, 2016). Okul öncesi eğitim bağlamında, öğretmenlerin bilime yönelik içeriği fark ederek

tanıyabilmesi, bilime ilişkin alan bilgisi yeterliğini gerektirmektedir. Alan bilgisi ile ilişkili olan bu tanıyabilme becerisi ise pedagojik alan bilgisinin önemli bir göstergesi olarak ele alınmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin matematiğe yönelik pedagojik alan bilgisi konusunda çalışan McCray ve Chen'e (2012) göre, okul öncesi dönem sınıf uygulamaları çoğunlukla etkinlikler ile gerçekleştiğinden, öğretmenlerin çocukların oyun ve etkinliklerini analiz ederek alana özgü içeriği tanıma becerileri, pedagojik alan bilgilerinin önemli bir yönünü teşkil etmektedir (McCray, 2008). Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisine yönelik bu öncü bilgiden hareketle, bilim eğitimine özgü pedagojik alan bilgisi modelinde duyarlılık bileşenine yer verilmiştir. Benzer şekilde, Alexander (2016) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin bilim eğitimine özgü pedagojik bilgilerinin değerlendirilmesini hedefleyen çalışmada oluşturulan ölçme aracının temelini, öğretmenlerin bilimsel kavram ve becerileri tanıması yani *duyarlılığı* oluşturmaktadır. Nihayetinde, okul öncesi bilim eğitiminde pedagojik alan bilgisi modelinde, bilimsel kavram ve becerilerin fark edilmesini içeren duyarlılık boyutuna yer verilmesi elzem görülmüştür. Zira öğretmenler, eğitim ortamında bilimsel içeriği tanıyabildikleri takdirde çocuklara uygun desteği sağlayarak öğrenmelerine rehberlik edebileceklerdir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin bilim eğitimine özgü pedagojik alan bilgilerine yönelik bir model ortaya konulmuştur. Sunulan bu teorik model, okul öncesi bilim eğitimi araştırmalarında vurgulanan faktörler ve alanyazında yer alan pedagojik alan bilgisi modellerinden yola çıkılarak geliştirilmiştir. Şekil 6'da görüldüğü gibi dış çerçeve, tüm bilgi alanlarının kendini gösterdiği ve işe koşulduğu *bağlam* temsil etmektedir. *Alan bilgisi*, öğretmenlerin çocuklara doğru bilgi sunabilmek için bilimsel anlayışa sahip olmaları bakımından temel bir bilgi alanı olarak kabul edilmektedir. *Pedagojik bilgi*, bilimsel kavram ve becerilerin sınıf uygulamalarına yansımada eğitim sürecini şekillendiren bir bilgi alanıdır. *Çocuk anlayışları*, bilim eğitimine özgü pedagojik alan bilgisi bileşenleri söz konusu olduğunda modelde yer alması önemsenen bir bileşendir. Zira bilimsel kavramların doğru bir şekilde öğrenilebilmesi için çocukların mevcut kavram yanlışlarının giderilmesi gerekmektedir (Butler, Mooney Simmie, & O'Grady, 2015). *Çocuk anlayışları* bilgi alanı, öğretmenlerin çocukların bilim kavramlarına yönelik yanlışlarının farkında olmasını gerektirmektedir. *Duyarlılık* bileşeni ise çoğunlukla oyun temelli olan erken çocukluk eğitimi programlarında, öğretmenlerin bilim içeriğini çocukların oyunlarına entegre edebilmeleri veya çocukların oyunlarında bilim kavramlarını tanıyarak bunu eğitim fırsatına çevirebilmelerine yönelik



bilgi alanına sahip olmaları, öğrenme çıktılarının zenginleşmesine sunacağı katkı bağlamında önemli görülmektedir.

Önerilen model, nitelikli bir bilim eğitimi için okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması beklenen pedagojik bilgi alanlarını ve bu bilgi alanlarının kapsamını tanımlamaktadır. Öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin sınıf uygulamalarının sıklığı (Barentien vd., 2019), eğitimin planlanması (Loughran vd., 2006; Van Driel vd., 1998), öğretim yaklaşım ve stratejilerinin kullanımı (Hammarberg & Bäckman, 2017), sınıf etkinliklerinin niteliği ve öğrenme (Gropen, Kook, Hoisington, & Clark-Chiarelli, 2017) süreçlerindeki kritik rolü farklı araştırmalar tarafından vurgulanmıştır. Dolayısıyla, bilim eğitimi sürecinde öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi alanlarına ilişkin çerçevenin belirlenmesi önemli ve gerekli görülmektedir.

Bilim eğitiminin niteliğini değiştiren kilit unsur öğretmenlerin mesleki yeterlikleridir (Yoshikawa vd., 2013). Model, nitelikli öğretmen yetiştirme hedefinde, lisans programlarında sunulan ders içeriğinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini işlevsel olarak destekleyecek şekilde güncellenmesinde yol gösterici olarak kullanılabilir. Eğitim fakültelerinin lisans programlarında sunulan Erken Çocuklukta Fen Eğitimi ders içeriğinin (YÖK, 2018) alan bilgisi, kavram yanlışları, duyarlılık gibi pedagojik alan bilgisi bileşenlerine dair bir içeriğe odaklanmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, bu modelin öğretmen eğitimi sürecinde, lisans programlarında ve hizmet içi eğitimlerde program geliştiriciler tarafından kullanılması önerilebilir.

Okul öncesi bilim eğitimine özgü pedagojik alan bilgisi yapısının tanımlanması, öğretmenlerin bilim eğitimi için hangi bilgi alanlarına sahip olmaları gerektiği konusunda çerçeve sunmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenler bu modeli kendilerini değerlendirme sürecinde kullanabileceklerdir. Bunun yanı sıra, bu model gelecek araştırmalarda öğretmenlerin bilim eğitimine özgü mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesinde kullanılabilir. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde lisans derecesi, mezun olunan programın türü, alınan dersler (Early vd., 2007) gibi asıl fonksiyonlarının dışında kullanılan göstergelerin ötesine geçerek, bilim eğitiminde sahip olmaları beklenen bilgi alanlarını kavramsallaştıran sistematik bir çerçevenin kullanılması güvenilir ve standart bir değerlendirme sağlayacaktır. Bu bağlamda, önerilen model, bilim eğitiminde öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalarda, ölçme aracı geliştirme sürecinde kavramsal altyapı olarak kullanılabilir. Önerilen modelin nasıl geliştirilebileceğinin ortaya çıkabilmesi için yapılacak ileri çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak modelin, okul öncesi bilim eğitiminin niteliğini belirleyen anahtar unsur olan öğretmenlerin pedagojik bilgi alanlarını tanımlama bakımından alanyazında önemli bir eksikliğe ışık tuttuğu düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1105–1149). Mahwah: Erlbaum.
- Abell, S. K. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405–1416.
- Akcanca, N., Gürler, s. A., & Alkan, H. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Caucasian Journal of Science*, 4(1), 1-19.
- Akman, B., Alabay, E., & Veziroğlu Çelik, M. (2015). Çocukların merak ettiği bilim sorularına okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri cevapların incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 65-81.
- Alexander, A. D. (2016). *Preschool teachers' pedagogical content knowledge for science*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Univeristy of Miami, US.
- Alisinanoğlu, F., İnan, H. Z., Özbey, S., & Uşak, M. (2012). Early childhood teacher candidates' qualifications in science teaching. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(1), 373-390.
- Ayvacı, H. Ş., Devocioğlu, Y., & Yiğit, N. (2002). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, Ankara.
- Ball, D. L., Lubienski, S. T., & Mewborn, D. S. (2001). Research on teaching mathematics: The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 433-456). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Barenthien, J., Lindner, M. A., Ziegler, T., & Steffensky, M. (2018). Exploring preschool teachers' science-specific knowledge. *Early Years*, 40(3), 335-350.
- Barenthien, J., Oppermann, E., Steffensky, M., & Anders, Y. (2019). Early science education in preschools—the contribution of professional development and professional exchange in team meetings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(5), 587-600.
- Barnett, J., & Hodson, D. (2001). Pedagogical context knowledge: Toward a fuller understanding of what good science teachers know. *Science Education*, 85, 426–453.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133-180.
- Bell, R. L., & Clair, T. L. S. (2015). Too little, too late: Addressing nature of science in early childhood education. In R. L. Bell & T. L. St. Clair (Eds.), *Research in early childhood science education* (pp. 125-141). Springer, Dordrecht.

- Blömeke, S., Jenßen, L., Grassmann, M., Dunekacke, S., & Wedekind, H. (2017). Process mediates structure: The relation between preschool teacher education and preschool teachers' knowledge. *Journal of Educational Psychology, 109*(3), 338.
- Butler, J., Mooney Simmie, G., & O'Grady, A. (2015). An investigation into the prevalence of ecological misconceptions in upper secondary students and implications for pre-service teacher education. *European Journal of Teacher Education, 38*(3), 300-319.
- Campbell, C., Jobling, W., & Howitt, C. (Eds.). (2018). *Science in early childhood*. Cambridge University Press.
- Carlsen, W. S. (1999). Domains of teacher knowledge. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 133– 144). Norwell, MA: Kluwer.
- Conezio, K., & French, L. (2002). Science in the preschool classroom. *Young Children, 57*(5), 12-18.
- Core Knowledge Foundation (2016). *The Core Knowledge Sequence: Content and skill guidelines for grades K-8*. Charlottesville, VA: Core Knowledge Foundation.
- Cross, C. T., Woods, T. A., & Schweingruber, H. (Eds.). (2009). *Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity*. Washington, DC: National Academies Press.
- de Jong, O., & Van Driel, J. (2001). The development of prospective teachers' concerns about teaching chemistry topics at a macro-micro-symbolic interface. In H. Behrednt, H. Dahncke, R. Duit, W. Gräber, M. Komorek, A. Kross, & P. Reiska (Eds.), *Research in science education: Past, present and future* (pp. 271–276). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic.
- First 8 Studios (2017). *Early science teacher's guide*. 30 Temmuz 2017 tarihinde <https://first8studios.org/nicoandnor/guide/>
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., . . . Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development, 78*, 558 –580.
- Eshach, H., & Fried, M. N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology, 14*(3), 315-336.
- Fernandez, C. (2014). Knowledge base for teaching and pedagogical content knowledge (PCK): Some useful models and implications for teachers' training. *Problems of Education in the 21st Century, 60*, 79-100.
- Fleer, M. (2009). Understanding the dialectical relations between everyday concepts and scientific concepts within play-based programs. *Research in Science Education, 39*(2), 281-306.
- French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(1), 138-149.
- Geddis, A. N. (1993). Transforming content knowledge: Learning to teach about isotopes. *Science education, 77*(6), 575-91.

- Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK. In A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds.), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (pp.28-42). London: Routledge Press.
- Gopnik, A. (2012). Scientific thinking in young children: Theoretical advances, empirical research, and policy implications. *Science*, 337(6102), 1623-1627. [SEP]
- Grieshaber, S., & Diezmann, C. (2000). The challenge of teaching and learning science with young children. In N. J. Yelland (Ed.), *Promoting meaningful learning: Innovations in educating early childhood professionals* (pp.87-94). Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Gropen, J., Kook, J. F., Hoisington, C., & Clark-Chiarelli, N. (2017). Foundations of science literacy: Efficacy of a preschool professional development program in science on classroom instruction, teachers' pedagogical content knowledge, and children's observations and predictions. *Early Education and Development*, 28(5), 607-631.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press. [SEP]
- Güler, D., & Bıkmaz, H. (2002). Anasınıflarında fen etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları*, 1(2), 249-267.
- Hammarberg, A., & Bäckman, K. (2017). Preschool teachers pedagogical content knowledge in mathematics, science and technology: What is possible to teach? In *EECERA 27th Conference, 'Beyond the Crisis: Social Justice, Solidarity and Children's Rights' 29th august-1st september 2017, Bologna, Italy* (pp. 139-140). EECERA.
- Hsin, C. T., & Wu, H. K. (2011). Using scaffolding strategies to promote young children's scientific understandings of floating and sinking. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 656-666.
- Justi, R. S. (1997). *Models in the teaching of chemical kinetics*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Reading Üniversitesi, Reading, UK.
- Kallery, M., & Psillos, D. (2001). Pre-school teachers' content knowledge in science: Their understanding of elementary science concepts and of issues raised by children's questions. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 165-179.
- Kanter, D. E., & Konstantopoulos, S. (2010). The impact of a project-based science curriculum on minority student achievement, attitudes, and careers: The effects of teacher content and pedagogical content knowledge and inquiry-based practices. *Science Education*, 94(5), 855-887.
- Karaer, H., & Kösterelioglu, M. (2005). Amasya ve Sinop illerinde çalışan okulöncesi öğretmenlerin fen kavramlarının öğretilmesinde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 447-454.
- Kefi, S., Çeliköz, N., & Erişen, Y. (2013). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanım düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 300-319.

- Kind, V. (2009). pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169-204.
- Klahr, D., Zimmerman, C., & Jirout, J. (2011). Educational interventions to advance children's scientific thinking. *Science*, 333(6045), 971-975.
- Lee, J. (2010). Exploring kindergarten teachers' pedagogical content knowledge of mathematics. *International Journal of Early Childhood*, 42, 27-41.
- Lim-Teo, S., Chua, K., Cheang, W., & Yeo, J. (2007). The development of diploma in education student teachers' mathematics pedagogical content knowledge. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5, 237-261.
- Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2006). *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge*. Rotterdam: Sense.
- Magnusson, S., Krajcik, L., & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). Dordrecht: Kluwer.
- Mantzicopoulos, P., Patrick, H., & Samarapungavan, A. (2008). Young children's motivational beliefs about learning science. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 378-394.
- McCray, J. S. (2008). *Pedagogical content knowledge for preschool mathematics: Relationships to teaching practices and child outcomes*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Layola Üniversitesi Chicago, Chicago, IL.
- McCray, J. S., & Chen, J. Q. (2012). Pedagogical content knowledge for preschool mathematics: Construct validity of a new teacher interview. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(3), 291-307.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları.
- National Science Teachers Association (2003). *Standards for science teacher preparation*. 15 Haziran 2019 tarihinde <http://www.nsta.org/preservice> adresinden erişildi.
- Nayfeld, I., Brenneman, K., & Gelman, R. (2011). Science in the classroom: Finding a balance between autonomous exploration and teacher-led instruction in preschool settings. *Early Education & Development*, 22(6), 970-988.
- NGSS Lead States (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Nilsson, P., & Elm, A. (2017). Capturing and developing early childhood teachers' science pedagogical content knowledge through CoRes. *Journal of Science Teacher Education*, 28(5), 406-424.

- Oppermann, E., Anders, Y., & Hachfeld, A. (2016). The influence of preschool teachers' content knowledge and mathematical ability beliefs on their sensitivity to mathematics in children's play. *Teaching and Teacher Education, 58*, 174-184.
- Oppermann, E., Brunner, M., Eccles, J. S., & Anders, Y. (2018). Uncovering young children's motivational beliefs about learning science. *Journal of Research in Science Teaching, 55*(3), 399-421.
- Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education, 38*(3), 261-284.
- Park, S., Jang, J. Y., Chen, Y. C., & Jung, J. (2011). Is pedagogical content knowledge (PCK) necessary for reformed science teaching?: Evidence from an empirical study. *Research in Science Education, 41*(2), 245-260.
- Patrick, H., Mantzicopoulos, P., & Samarapungavan, A. (2009). Motivation for learning science in kindergarten: Is there a gender gap and does integrated inquiry and literacy instruction make a difference. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 46*(2), 166-191.
- Peterson, S. M., & French, L. (2008). Supporting young children's explanations through inquiry science in preschool. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(3), 395-408.
- Porlán, R., & Del Pozo, R. M. (2004). The conceptions of in-service and prospective primary school teachers about the teaching and learning of science. *Journal of Science Teacher Education, 15*(1), 39-62.
- Presser, A. L., Kamdar, D., Vidiksis, R., Goldstein, M., Dominguez, X., & Orr, J. (2017). Growing plants and minds. *Science and Children, 55*(2), 41.
- Saçkes, M., Trundle, K. C., Bell, R. L., & O'Connell, A. A. (2011). The influence of early science experience in kindergarten on children's immediate and later science achievement: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study. *Journal of Research in Science Teaching, 48*(2), 217-235.
- Scientists in School (2016). *Get kids excited about science*. 2 Ocak 2019 tarihinde <http://www.scientistsinschool.ca>. adresinden erişildi.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(1), 4-14. <sup>[17]</sup> <sub>SEP</sub>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*, 1-22.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. London, UK: Department for Education and Skills.
- Timur, S. (2012). Examining cognitive structures of prospective preschool teachers concerning the subject " force and motion". *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(4), 3039-3049.

- Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği (TÜSİAD). (2013). *Türkiye’de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. 12 Mayıs 2018 tarihinde <http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/7344-okulda-universiteturkiyede-ogretmen-egitimini-yeniden-yapilandirmak-icin-bir-model-onerisi> adresinden erişildi.
- Uyanık Balat, G. & Önkol, F. L. (2017). Okul öncesi dönemde fen eğitimi öğretim yöntemleri. B. Akman, G. Uyanık Balat & T. Güler (Editörler), *Okul öncesi dönemde fen eğitimi* (5. Baskı) içinde (s.99-131). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ültay, E., & Can, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konusundaki kavramsal bilgilerinin belirlenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Ültay, N., Ültay, E., & Çilingir, S. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin fen konularındaki uygulamalarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (Özel Sayı), 773-792.
- van Driel, J. H., Verloop, N., & De Vos, W. (1998). Developing science teachers’ pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 673–695.
- Warwick, P., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2006). *Teaching and learning primary science with ICT*. City: McGraw-Hill Education (UK).
- Yıldız, S., & Tükel, A. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yer verme durumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 4(1), 49-59.
- Yılmaz, M. M., Özen-Uyar, R., Dikici-Sığirtmaç, A. (2020). Okul öncesi fen eğitimi alanında yapılan çalışmaların tematik içerik analizi: 2015-2019 yılları arası. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 363-600.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M., Espinosa, L., Gormley, W., ... Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Washington, DC and New York, NY: Society for Research in Child Development and Foundation for Child Development.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. 5 Kasım 2020 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden erişildi.
- Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, 27, 172–223.

# Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırma eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması

The investigation of stakeholders’ opinions about inclusive education in early childhood in Turkey: A literature review

Elif Buldu<sup>1</sup>, Aslıhan Özer<sup>2</sup>, Gülşah Çalışkan<sup>3</sup>

## Makale Geçmişi

Geliş : 1 Ocak 2021  
Düzeltilme : 19 Mayıs 2021  
Kabul : 21 Haziran 2021

## Makale Türü

Derleme Makale

## Article History

Received : 1 January 2021  
Revised : 19 May 2021  
Accepted : 21 June 2021

## Article Type

Review Article

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde uygulanan kaynaştırma eğitime yönelik paydaşlarla yapılan ve 2000-2019 yılları arasında Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmaların incelemek ve ülkemizdeki mevcut durumu değerlendirmektir. Ele alınan paydaşlar; öğretmen ve öğretmen adayları, anne-baba ve kaynaştırma eğitime dahil edilen çocuklardan oluşmaktadır ve onların görüşlerinin tematik dağılımları incelenmiştir. Araştırma kapsamında, ULAKBİM ve Yüksek Öğretim Kurumu’da taranan araştırma ve derleme makaleleri, yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarından oluşan toplam 36 yayına ulaşılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda kaynaştırma eğitiminin paydaşlarla yapılan araştırmalar kapsamında, kaynaştırmaya karşı sergilenen tutum, bilgi düzeyi, bakış açısı, yaşanan zorluklar, kaygı düzeyleri ve sosyal uyum gibi çeşitli değişkenler incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kendilerini eksik ve yetersiz hissettiklerini göstermiştir. Ailelerin, kaynaştırma eğitime geçiş sürecinde yeterince bilgi sunulmadığı için zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca diğer paydaş olan çocukların, kaynaştırma eğitimi sürecinde genellikle akranları ile iletişimde sorunlar yaşadıkları bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, Kaynaştırma eğitimi, Paydaşlar, Paydaş görüşleri

**Abstract:** The aim of this study is to examine the studies carried out with stakeholders for inclusive education applied in the preschool period in Turkey between 2000-2019 and to evaluate the current situation in our country. As Stakeholders, it consists of in-service and pre-service teachers, parents, and children included in the inclusive education, and the thematic distribution of their views have been examined. Within the scope of the research, a total of 36 publications consisting of research and review articles, master and doctoral thesis studies scanned in the ULAKBİM and The Council of Higher Education (CHE) Documentation Department were reached. As a result of the research, the studies conducted with the stakeholders of inclusive education, the attitude towards inclusive, knowledge level, perspective, difficulties experienced, anxiety levels, and social adaptation variables were examined. The findings of the current study showed that teachers feel themselves incomplete and inadequate in inclusive education. It was observed that families had difficulties due to insufficient information provided during the transition to inclusive education. In addition, it was found that children, who are other stakeholders, often have problems in communication with their peers during the inclusive education process.

**Keywords:** Pre-school education, Inclusive education, Stakeholders, Stakeholders’ views

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202152343

Başlıca Yazarlar:

<sup>1</sup> TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, elif.buldu@tedu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0585-0138>

<sup>2</sup> Bağımsız, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, aslihanozzer70@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3227-2532>

<sup>3</sup> Bağımsız, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, gulsah7171@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2125-2261>



## SUMMARY

### Introduction

Today, educational models are moving away from the understanding of creating a "one-size-fits-all pattern" to respond to the individual differences and needs of students. This understanding has spread all over the world in a short time (OECD, 1995). Considering developmental characteristics, early childhood years are accepted as the period in which inclusive education is most beneficial for children with special needs (Orhan, 2010). It is seen that children with special needs make significant progress in their developmental areas (such as physical, cognitive, social, emotional development) (Lessard, 2015). Important improvements such as adaptation to the social environment and social events and gaining autonomy can be achieved through inclusive education (Hornby, 2014). Unfortunately, some studies show that children with special needs are isolated from children of their age, despite being educated in general education classes. On the other hand, many studies have shown that this is wrong and that children with special needs benefit from a learning environment where they interact with their peers (Graham & Perrin, 2007). When the researches on inclusive education are examined, it is possible to find many studies in this field. In addition, Sönmez and Bıçak (2017) applied a scale to pre-school teachers to investigate their self-efficacy perception levels.

### Method

The current study aimed to examine the studies conducted with different stakeholders for the implementation of inclusive education in early childhood in Turkey. The studies examined in Turkey because it is important to examine the distribution of thematic stakeholders' opinions regarding inclusive education in early childhood education in a descriptive nature (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). In the present study, studies conducted with teachers and teacher candidates, parents, school staff- administrators, and children included in inclusive education between 2000-2019 were included. In this study, which was conducted as a review of related research, a total of 36 publications published within the scope of research and review articles, master's and doctoral thesis were reached. The research articles obtained for this study were accessed from the ULAKBİM database, and the thesis and articles were obtained from YÖK Documentation Department. After reaching the aforementioned studies, the findings obtained as a result of the research were expressed in tables by dividing them into years and themes. The determined time interval for the studies obtained is between 2000-2019. A time interval of approximately 20 years has been determined for the studies to be handled in screening. This time choosing which researchers followed the history of inclusive education in Turkey and have begun to be applied considering the time elapsed. In the sample of the study, attention was paid to have a homogeneous distribution reflecting the selected time interval.

### Findings

The findings of the studies obtained from; (1) studies on the opinions of teachers and teacher candidates on inclusive in the early childhood period, (2) studies on parents' views on inclusive in the early childhood

period, (3) studies on children's views on inclusive in the early childhood period are presented under 4 main headings. A total of 21 studies have been reached, which conducted with teachers and teacher candidates on inclusive education in the early childhood period to address their views. To investigate parents' views, a total of 10 studies were obtained, which were conducted with parents on inclusive education in the early childhood period. For studies with children, a total of 5 studies were conducted with children on inclusive education in the early childhood period. Information such as the year of study, author, the title of the study, research method were presented systematically in the tables.

### Discussion and Conclusion

As a result of the reviewing of studies conducted with teachers in the present study, it was revealed that teachers who were children of inclusive in their class felt themselves inadequate and inadequate to inclusive education. Although most of them have received special education or inclusive education in undergraduate education, these courses are not enough for them. They expressed that they need to be supported through in-service training, conferences, and seminars. The parents are an integral part of inclusive education because the successful execution of this process is achieved with their participation and the need for them cannot be ignored (Lessard, 2015). Therefore, the difficulties experienced by parents have children with special needs such as; school selection, difficulties in the social adaptation of the child, teacher choice, anxiety about not being accepted by the other peers of the child. Parents state that they have difficulties because they do not provide enough information about the transition phase of their children to inclusive education after early childhood. For this reason, many of them worry about their children's adaptation to school and acceptance by their peers. In studies conducted with children, who are the most important stakeholders of inclusive education, Çulhaoğlu-İmrak and Sığırtaç (2009) observed that typically developing children included their friends with special needs in their games and classroom environment. However, in the study conducted by Güteryüz (2009), children with special needs were exposed to violence and exclusion because they were perceived as deficient and inadequate by their typically developing friends. As a result, in addition to social perception, teachers may behave negatively towards inclusive education and children with special needs due to their lack of knowledge (Lessard, 2015). Similarly, teachers' negative attitudes towards inclusive education practices, their lack of belief, and their thinking that general education classes will not be sufficient for children with special needs and that they will not contribute to children are shown as one of the obstacles to the success of inclusive practices (Küçük-Doğaroğlu & Bapoğlu-Dümenci, 2015). For this reason, it would be beneficial to integrate the special education lessons given in the teacher training programs of universities with the real school experience.

## GİRİŞ

Günümüzde eğitim modelleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına yanıt vermek için "bir beden herkese uyar" anlayışından uzaklaşmaktadır. Bu anlayış çerçevesinde, 1970’li yıllarda, Amerika Birleşik Devletleri’nde özel gereksinimli öğrenciler için başlatılan “*kaynaştırma uygulamaları*” kısa zamanda tüm dünyaya yayılmış, İtalya, İngiltere ve Fransa gibi ülkelerde özel eğitim yasalarıyla hayata geçirilmiştir (OECD, 1995). Kaynaştırma eğitimi sayesinde tüm çocuklar eğitim imkanlarına eşit erişime sahip konuma getirilmeye çalışılmaktadır. İnsan hakları evrensel bildirgesi, tüm çocukların okula devam etmesini ve akranlarıyla birlikte eğitim almalarının doğal hakları olduğunu savunmaktadır. Diğer taraftan, özel gereksinimi olan ve tipik gelişim gösteren çocuklar için kendilerini ait hissettikleri bir eğitim ortamı yaratmak kaliteli eğitimin temel amaçlarından biri olarak kabul edilmektedir (United Nations International Children’s Emergency, 2004). Her çocuğa eşit imkan sunan bir öğrenme ortamı yaratmak için kaynaştırma eğitimi önemlidir çünkü kaynaştırma eğitimi toplumda içinde birey olmaya, özgürlüğü desteklemeye ve ayrımcılık yapmamaya teşvik etmede yardımcı olmaktadır (Berry, 2006). Dolayısıyla kaynaştırma eğitimi, öğrenme çeşitliliğini destekleyen ve engelleri kaldıran bir eğitim anlayışı olarak görülmektedir (Lessard, 2015). Kaynaştırma eğitimin uluslararası olarak kabul edilmiş bir tanımı olmamasına rağmen, Avrupa Ajansı (2015) her yaştaki tüm çocuklara yaşlarıyla birlikte yüksek kaliteli ve anlamlı eğitim verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu tanımla birlikte, kaynaştırma eğitiminin çocuk merkezli öğrenme yaklaşımı etrafında şekillendiği bir başka önemli nokta daha vardır. Bu da, çocukların yetersizliklerinden veya bireysel zayıflıklarından ziyade çocukların sıkıntılarına odaklanan bir eğitim ortamı olması gerektiği anlayışına inanmaktır (Booth ve Ainscow, 2002). Kaynaştırma eğitimi konusunda pek çok eğitim modeli sunulmaktadır ancak bu modellerin ortak noktaları; özel gereksinimi olan çocukların genel eğitim ortamında eğitim görmesidir (Jacobs ve Fu, 2014). Kaynaştırma eğitimi, tipik gelişim gösteren çocukları ve özel gereksinimli çocukları yetenekleri dikkate alınarak ayırmak değil, birlikte aynı ortamda bulunmalarını sağlamak ve çocukların birbirlerinin ihtiyaçlarının farkına varabilmelerini sağlamaktadır. Bireylerin her biri kendine özgü fiziksel özelliklere, öğrenme hızına ve kapasitesine, duyuşsal ve duygusal özelliklere sahiptirler (Sönmez ve Bıçak, 2017; İlgar, 2017).

Özel gereksinimli çocukların gelişim özellikleri göz önüne alındığında okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin, onlar için en fazla yarar sağlandığı dönem olarak kabul edilmektedir (Orhan, 2010). Kaynaştırma uygulamaları başarılı bir şekilde uygulamaya yansıtıldığında, özel gereksinimli çocukların gelişim alanlarında (fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal gelişim gibi) önemli ölçülerde ilerleme kaydettikleri görülmektedir (Lessard, 2015). Kaynaştırma eğitimi sayesinde çocukların

sosyal çevreye ve toplumsal olaylara uyum sağlayabilme, özerklik kazanma gibi önemli kazanımlar elde ettikleri de gösterilmiştir (Hornby, 2014). Diğer taraftan, özel gereksinimli çocuklarla birlikte öğrenim gören tipik gelişim gösteren bir çocuk, özel gereksinimli bireyleri tanımakta, diğer insanlara karşı duyarlı olmakta, farklılıklara saygı duymayı öğrenmekte ve onlara karşı olan olumsuz tutumlarını değiştirmektedir (Alper ve Ryndak, 1992). Özel gereksinimli çocukların eğitiminde büyük önem taşıyan kaynaştırma eğitimi çalışmaları ülkemizde 1983 yılında yasal olarak kabul edilmiş ve 1986 yılından özel gereksinimli çocukların eğitim kurumlarına yerleştirilmesi ile başlamıştır (Yazıcıoğlu, 2018). Şuan ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi uygulamaları, örgün eğitim kurumlarında özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren çocuklar ile birlikte eğitim ve öğretime devam ettikleri özel eğitim uygulamalarındandır (MEB, 2018).

Ne yazık ki yapılan bazı araştırmalar, özel gereksinimli çocukların genel eğitim görmelerine rağmen kendi yaşındaki çocuklardan izole edildiklerini göstermektedir (Hornby, 2014; Lessard, 2015). Diğer taraftan, pek çok çalışma özel gereksinimli çocukları, tipik gelişim gösteren çocuklardan ayrı eğitmenin yanlış olduğunu ve özel gereksinimli çocukların yaşlarıyla etkileşime girdikleri bir öğrenme ortamında fayda gördüklerini göstermiştir (Graham ve Perrin, 2007). Kaynaştırma eğitimi kapsamında farklı paydaşlarla (öğretmen ve öğretmen adayları, anne-babalar ve kaynaştırma eğitimine dahil edilen çocuklarla) yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu alanda yapılmış çok sayıda çalışma bulmak mümkündür. Bunlardan biri İlgar (2017) tarafından 26 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının çoğunun bu çocuklarla nasıl iletişim kuracaklarını bilmediğini göstermiştir. Bazı çalışmalar ise, öğretmenlerin ve ebeveynlerin özel gereksinimleri olan çocukların, diğer çocuklardan izole edilmelerinden şikayetçi olduklarını göstermiştir çünkü bu uygulamaların çocukların akranlarıyla olan etkileşimini sınırlandırdığını ifade etmişlerdir (Graham ve Perrin, 2007). Aydoğan ve arkadaşları (2016), öğretmenlerin çoğunun özel gereksinimi olan çocukları tanımakta güçlük çektiğini ve fark ederlerse onları tanımada herhangi bir çaba göstermediklerini ifade etmektedir. Diğer bir paydaş olan, ailelerle yürütülen çalışmalar kapsamında Ersoy Quadır ve Temiz (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, özel gereksinimli çocuğu olan annelerin gereksinimleri eğitim düzeyleriyle, gelirleriyle, çocuk sayısı ve devletten aldıkları maddi destek ile ilişkili bulunmuştur.

Özel eğitime gereksinim duyan çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre erken teşhisi, etkili öğrenme fırsatları sağlamak açısından oldukça önemlidir (Doğan, Gürgür, Girgin, Karasu, ve Turan, 2016). Bu sayede öğretmenler, kaynaştırma yoluyla özel ihtiyaçları olan çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak öğrenme sürecini ve ortamını düzenleyebilirler (Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtaç, 2009). Diğer taraftan, özel eğitimi uygulayabilecek fiziksel olarak uygun bir öğrenme ortamı sunmak, özel

gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların bireysel özelliklerini dikkate alarak bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamak gerekmektedir (Eripek, 2003). Tüm bu bilgiler göz önüne alındığında, alınan eğitimden dolayı yada doğrudan hem etkilenen hem de etkileyen grupları düşündüğümüzde, okul öncesi eğitimdeki paydaşların (öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının ve ailelerin) bilgi ve farkındalıklarının artırılması, kaynaştırma eğitimi için oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda yapılan çalışmaya ait araştırma sorusu; Türkiye’de 2000-2019 yılları arasında, okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi hakkında paydaşların görüşlerine ilişkin yapılan çalışmalara ait bulgular nelerdir?

## YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de okul öncesi dönemde uygulanan kaynaştırma eğitime yönelik farklı paydaşlarla yapılan çalışmaları incelemektir. Yapılan çalışma, Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırma eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin tematik dağılımlarını ele aldığından dolayı betimsel bir araştırma niteliğinde olup, alanyazın tarama modeli tipinde bir araştırmadır (Büyüköztürk vd., 2009). Mevcut çalışmada, 2000-2019 yılları arasında okul öncesinde kaynaştırma eğitiminin paydaşlarını oluşturan; öğretmen, anne-baba ve kaynaştırma eğitime dahil edilen çocuklarla ilgili yapılan araştırmalar dahil edilmiştir. İlgili araştırmaların taraması niteliğinde gerçekleştirilen bu çalışmada; araştırma ve derleme makaleler, yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları kapsamında yayınlanmış toplam 36 yayına ulaşılmıştır.

Elde edilen derleme ve araştırma makalelerine; ULAKBİM veri tabanından ulaşılmış, tez ve makaleler ise YÖK Dokümantasyon Dairesi Başkanlığı’ndan temin edilmiştir. Bu alanda yürütülen çalışmalara ulaşıldıktan sonra (Temel, 2000; Sargın ve Sünbül, 2002; Varlıer ve Vuran, 2002; Odluyurt, 2007; Altun ve Gülben, 2009), yıllara ve temalara ayrılarak araştırma sonucunda elde edilen bulgular tablolarla ifade edilmiştir. Elde edilen çalışmalara ait belirlenen zaman aralığı 2000-2019 yılları arasındadır. Taramada ele alınacak çalışmalar için yaklaşık 20 yıllık bir zaman aralığı belirlenmiştir. Bu süreyi seçerken araştırmacılar, Türkiye’deki kaynaştırma eğitiminin geçmişini ve uygulanmaya başlanmasının ardından geçen süreyi göz önünde bulundurmuşlardır. Çalışmanın örnekleminde, seçilen zaman aralığını yansıtan homojen bir dağılım olmasına dikkat edilmiştir. Tablo 1’de ilgili çalışmalara ait yayın aralığı, veri tabanı, yayın türleri ve anahtar kelimelere ait bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. Taramada seçilen kaynaklara ait bilgiler

<b>Yayın tarihine ait zaman aralığı</b>	2000-2019
---	-----------

<b>Veri tabanı</b>	ULAKBİM, YÖK Dokümantasyon
<b>Seçilen yayın türleri</b>	Derleme makale, Araştırma makalesi, Yüksek lisans ve Doktora tezleri
<b>Arama kelimeleri</b>	Kaynaştırma eğitimi, okul öncesi eğitim, anne-baba görüşleri, öğretmen görüşleri, öğretmen adaylarının görüşleri, kaynaştırma eğitimine dahil edilen çocuk görüşleri

Elde edilen çalışmalara ait analiz ve bulgular, okul öncesi eğitimdeki paydaşlar (Öğretmen ve öğretmen adayları, anne-baba, kaynaştırma eğitimine dahil edilen çocuklar) temel alınarak yapılmıştır. İlgili çalışmalar kapsamında alanyazın taraması yapılırken, “kaynaştırma eğitimi, okul öncesi eğitim, anne-baba görüşleri, öğretmen görüşleri, öğretmen adaylarının görüşleri, kaynaştırma eğitimine dahil edilen çocukların görüşleri” kelimeleri farklı kombinasyonlarla bir araya getirilerek yıl sıralamasına göre taranmıştır. Bu kapsamda öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapıla 21 çalışma, anne ve babalarla yapılan 10 çalışma ve kaynaştırma eğitimine dahil edilen çocuklarla yapılan beş çalışmaya ulaşılmış ve ulaşılan tüm bu çalışmalar analize dahil edilmiştir.

## BULGULAR

Elde edilen çalışmalara ait bulgular; (1) okul öncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri ile ilgili çalışmalar, (2) okul öncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin anne-baba görüşleri ile ilgili çalışmalar, (3) okul öncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin çocukların görüşleri ile ilgili çalışmalar olarak 3 ana başlık altında sunulmuştur.

### **Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri İle İlgili Çalışmalar**

Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmenlerle yapılmış ve onların görüşlerini ele alan toplamda 21 çalışmaya ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalara ait çalışma yılı, yazar, çalışmanın adı, araştırma yöntemi ve çalışma sonucu gibi bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri ile ilgili çalışmalar

Çalışma Yılı	Araştırmacı	Çalışmanın Adı	Yöntemi	Sonucu
2000	Temel, Z., F.	Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri	-Nicel araştırma Araştırmacı tarafından hazırlanan anket -118 öğretmen	Araştırma sonucunda kaynaştırma eğitimiyle ilgili özel eğitim dersi alan ve almayan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.
2002	Sargın, N. ve Sünbül, A., M.	Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları: Konya İli Örneği	-Nicel araştırma (Survey yöntemi) - Entegrasyona karşı tutum ölçeği -Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket	Araştırma sonucunda katılımcıların genel olarak kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutum içinde oldukları fakat öğretmenlerin engel türlerine ve diğer değişkenlere göre engellilere yönelik tutumlarının farklılaştığı saptanmıştır.
2002	Varlıer, G. ve Vuran, S.	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri	- Nitel araştırma (durum çalışması) -Yarı yapılandırılmış görüşmeler -30 öğretmen	Araştırma bulgularına göre çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin tamamı özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitim alması gerektiğini savunmuş, ancak öğretmenler, kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini dile getirmişlerdir.
2004	Gözün, Ö. ve Yıkmaş, A.	Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği	- Deneysel çalışma -Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği - Bilgi Formu -174 öğretmen adayı	Araştırmanın bulguları kaynaştırmaya yönelik olarak öğretmen adaylarının tutumlarının değiştirilmesinde uygulanan bilgilendirme programının etkili olduğunu göstermektedir.
2004	Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y.	Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri	-Nitel araştırma - Görüşmeye dayalı tümevarım analizi modeli -19 öğretmen	Araştırma sonucunda gerekli eğitsel kaynaklar, destek özel eğitim hizmetleri ve donanım sağlandığında Türkiye'de kaynaştırmanın çok daha başarılı bir biçimde gerçekleştirilebileceği düşünülebilir.

2007	Odluyurt, S.	Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi	-Nicel araştırma (Tarama Modeli) -Okulöncesi Dönemde Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Öğrencilerin Sahip Olması Gereken Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerine Yönelik Görüş Belirleme Anketi	Çalışmanın bulguları, okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların bulunması, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretilmesi ve kendilerine bilgilendirme çalışması yapılması konularında olumlu görüş belirttiklerini göstermiştir.
2008	Odluyurt, S. ve Batu, E., S.	Okul Öncesi Dönemdeki Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine ve Alanyazın Taramasına Dayalı Olarak Belirlenmesi	-Nicel araştırma -Okulöncesi Dönemde Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Öğrencilerin Sahip Olması Gereken Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerine Yönelik Görüş Belirleme Anketi -48 öğretmen	Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin görüşlerine dayanılarak belirlenen kaynaştırmaya hazırlık becerileri alanyazında yer alan becerilerle tutarlılık göstermektedir.
2008	Özen, A., Ergenekon, Y., Kürkçüoğlu, B., Ü. ve Genç, D.	Kaynaştırma Öğrencisi Olan Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Yaptıkları Öğretim Uygulamalarının Belirlenmesi	-Nitел araştırma -Yarı yapılandırılmış görüşme -Tümevarım analizi -10 öğretmen	Bulgular, öğretmenlerin öğretim sunarken amaçları oyunun, rutinlerin ve geçişlerin kullanıldığı doğal öğretim gerçekleştirdiklerini, ancak bu uygulamaların özel gereksinimli öğrencileriyle işe yarayabilmesi için daha sistemli uygulamalara yer verilmesi gerektiğini göstermektedir.
2009	Altun, T. ve Gülben, A.	Okul Öncesinde Özel Gereksinim Duyan Çocukların Eğitimindeki Uygulamalar Ve Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi	- Nitel Araştırma -10 okul öncesi öğretmeni -Yarı yapılandırılmış gözlem formu	Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun özel eğitimle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve özel gereksinimli çocukların eğitimini desteklemek yönünden yetersiz hissettikleri ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır
2009	Gök, G.	Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri.	-Nitел Araştırma -10 okul öncesi öğretmeni -Yarı yapılandırılmış görüşme	Araştırma bulgularına göre öğretmenler kaynaştırma eğitimi ile ilgili çok az bilgi sahibi olduklarını, bu bilgilerin onlar için yetersiz olduğunu ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmamalarının sınıflarındaki kaynaştırma uygulamasında yetersiz kalmalarına ve sorunlar yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir.
2010	Kayı, G., Koçyiğit, S.,	Kaynaştırma eğitimi dersinin okul öncesi öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi	- Nicel araştırma (Tarama Modeli) -Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği	Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimini uygun buldukları ve hem özel gereksinimli hem de tipik çocuk açısından iyi bir eğitim olacağını düşündükleri,



	Doğru, S.Y. ve Çiftçi, S.			ancak öğretmen açısından güç ve yorucu olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır.
2010	Şahbaz, Ü., ve Kalay, G.	Okul öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi	- Nicel araştırma (Tarama Modeli) -265 okul öncesi öğretmen adayı -Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği	Araştırma bulguları, okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin özel eğitim dersi alıp almamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı açısından incelendiğinde, özel eğitim dersi alan öğretmen adayları, almayanlara göre daha olumlu görüşe sahip gibi görünmektedir.
2011	Özaydın, L. ve Çolak, A.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine ve “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programına İlişkin Görüşleri	- Nitel verilere dayalı durum çalışması - Görüşmeci Bilgi Formu - Görüşme Soru Formu -9 öğretmen	Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programlarının uygulamada yaşadıkları sorunlara yönelik olarak düzenlenmesine ve yanı sıra özel eğitim danışmanlığı, sınıfta yardımcı bir öğretmen ve kaynak oda desteğine ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.
2011	Kılıç, A., F.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına Yönelik Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Değişmesindeki Etkililiği	-Deneysel Çalışma - Öntest-sontest kontrol grubu -Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği -60 öğretmen	Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu ve görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.
2014	Sucuoğlu, B. Bakkaloğlu, H. Karasu, F. Demir, Ş. ve Akalın, S.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Bilgi Düzeyleri	- Nicel araştırma (Tarama Modeli) -169 okul öncesi öğretmeni -Kaynaştırma Bilgi Testi (KBT)	Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusundaki bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin bilgilerinin deneyimlerine ve sınıflarında özel gereksinimli çocuk olmasına bağlı olarak değişmediği, ancak lisans eğitiminde özel eğitime giriş dersi alan öğretmenlerin bilgilerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir.
2014	Bozarslan, B. ve Batu, S.	Özel Anaokullarında Çalışan Eğitimcilerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma İle İlgili Görüş ve Önerileri	-Nitel araştırma -Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları	Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda, anaokullarında çalışan eğitimciler özel gereksinimli çocuklarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle, kaynaştırma eğitimine sıcak bakmayan öğretmenler, her fırsatta konuyla ilgili bilgiye ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.
2015	Koçyiğit, S.	Ana Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen-	-Nitel araştırma -Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları	Araştırma sonucunda kaynaştırma uygulamalarında çeşitli sorunlar yaşandığı ve bu sorunlara ebeveynler, öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler ve eğitim ortamlarının kaynaklık ettiği

		Rehber Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri		görülmüştür. Sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin toplantılar, bireysel görüşmeler ve sınıf içi etkinlikler düzenlediği, rehber öğretmenlerin ise seminerler, oryantasyon çalışmaları ve ikna yollarına başvurdukları belirlenmiştir.
2016	Kale, M., Dikici Sığırtmaç, A. Nur, İ. ve Abbak, B.S.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	-Nitel araştırma -Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme	Araştırma sonucunda, öğretmenler sınıfların fiziki alanının yeni programdaki öğrenme merkezlerini düzenlemek için yeterli olmadığını, kaynaştırma eğitimi öncesinde herhangi bir hazırlık yapmadıklarını ve bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamakta kendilerini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.
2017	Gezer, M., S.	Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik rol Algılarının Belirlenmesi	-Nitel araştırma -Betimsel analiz tekniği - Yarı yapılandırılmış görüşme formu -19 öğretmen	Araştırma bulgularına göre öğretmenler BEP hazırlama ve uygulama, özel gereksinimli öğrencinin sosyal gelişimini destekleme, özel gereksinimli öğrenci ile ilgili sınıftaki diğer çocukları ve ailelerini bilgilendirme ve özel gereksinimli bireyin ailesine bilgi aktarımında bulunma görevlerini kendi sorumlulukları olarak görmektedir.
2017	Tekin-Ersan, D. ve Ata, S.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlanmasına İlişkin Görüşleri	-Nitel araştırma -Yarı yapılandırılmış görüşme formu -8 öğretmen	Öğretmenlerin çoğu yazılı ve sistematik olarak BEP hazırlamadıklarını, ailelerin ise sürece katılımının düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, BEP hazırlanması ve uygulanması ile ilgili kullanıcı dostu yazılı kaynaklara ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.
2019	Gürgür, H. ve Hasanoğlu- Yazçayır, G.	Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine Odaklanılmış Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Sentezlenmesi:	- Nitel araştırma - Meta-Etnografik Bir Çalışma	İncelenen araştırmalarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilere yararlarından bahsederken sadece öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağladığı yönündeki ifadeleri dikkat çekmektedir.

Tablo 2’ de öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin yer aldığı araştırmalar tabloya eklenmiştir. Ulaşılan ilk araştırmada özel eğitim dersi alan ve almayan öğretmenler karşılaştırılarak; öğretmenler kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi eksikliğine sahip olduklarını dile getirmişlerdir (Temel, 2000). Çalışmaların bulgularına göre (Sargın-Sünbül, 2002; Varlıer ve Vuran, 2002; Altın-Gülben, 2009; Gök, 2009; Kılıç, 2011) öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutum içinde oldukları fakat kaynaştırmaya dahil edilen çocukların özellikleri ve öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma konusunda yetersiz hissetmeleri kaynaştırma eğitiminde sorunların ortaya çıkmasına zemin oluşturmuştur. Öğretmenlerin yetersizliklerin giderilmesine yönelik çözüm önerileri sunduğu araştırmalarda (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Odluyurt, 2007; Özaydın ve Çolak, 2011; Koçyiğit, 2015) hizmet içi eğitimler, bilgilendirme çalışmalar ya da rehber öğretmen aracılığı ile hem öğretmenlere hem de velilere yapılacak olan toplantı ve seminerlerin kaynaştırma eğitimini olumlu etkileyeceği belirtilmiştir. Aynı zamanda birden fazla kaynaştırma öğrencisine sahip sınıflarda yardımcı öğretmen ihtiyacı da geliştirilen çözüm önerileri arasındadır. Öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmalarda (Gözün ve Yıkmış, 2004; Şahbaz ve Kalay, 2010) kaynaştırma ve özel eğitim amacıyla verilen eğitimlerin öğretmen adaylarının olumlu tutum sergilemesinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Kayılı, Koçyiğit, Doğru ve Çiftçi ise (2010) öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi dersi sonucunda kaynaştırma eğitimini gerekli buldukları fakat öğretmen açısından yorucu ve güç olarak nitelendirdikleri sonucuna varılmıştır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ya da kaynaştırma uygulaması içinde yer alan öğretmenlerle yapılan araştırmalarda ise; Özen (2008) sınıf içerisinde özel gereksinimli öğrenciye uygulama yaparken öğretmenlerin daha çok oyun yolunu kullandıkları ve doğal öğretiler gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Gezer (2017) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin; özel gereksinimli çocuk için BEP uygulanması, ailesinin bilgilendirilmesi ve özel gereksinimli çocuğun tipik gelişim gösteren çocuklarla sosyal uyum göstermesini öğretmenlerin kendilerine ilişkin rol algıları içerisinde belirtmişlerdir. Kale, Dikici Sığırtmaç, Nur, Abbak (2016)’ın, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi için görüşlerini belirttikleri çalışmasında; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi açısından sınıfları elverişli bulmadıkları, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri ve MEB 2013 programında etkinlik planları içerisinde yer alan uyarılma kısmıyla ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıkları sonucuna varılmıştır. Tekin-Ersan ve Ata (2017) öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve uygulama konusunda sistematik olarak bir program hazırlamadıklarını fakat bu konuda yardımcı yazılı kaynaklara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Özel anaokullarında çalışan öğretmenlerle yapılan araştırmada (Bozarslan ve Batu, 2014) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine sıcak bakmayarak kaynaştırma hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır.

## Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Anne-Baba Görüşleri İle İlgili Çalışmalar

Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin anne-babalarla yapılmış ve anne-babaların görüşlerini inceleyen toplamda 10 çalışmaya ulaşılmıştır. İlgili çalışmalara ait; çalışma yılı, yazar, çalışmanın adı, araştırma yöntemi ve çalışma sonucu gibi bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin anne-baba görüşleri ile ilgili çalışmalar

Çalışma Yılı	Araştırmacı	Çalışmanın Adı	Yöntemi	Sonucu
2005	Konuk, R.	Anaokulu ve Anasınıfına Devam Eden Normal ve Entegre Eğitimi Alan Çocukların Ebeveynlerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumu Seçimlerini Etkileyen Etmenler	- Nicel araştırma (tarama modeli) -194 ebeveyn -Kişisel bilgi formları -Anne-babaların okul öncesi kurum seçimlerini etkileyen etmenleri belirleme anketi	Araştırma bulgularına göre, kaynaştırmanın uygulandığı okul öncesi kurumlara devam eden çocukların ailelerinin görüşleri, engelli çocuğu bulunan ailelerin görüşlerine göre anlamlı bir farklılık içermektedir.
2013	Bakkaloğlu, H.	Ebeveynlerin Gözüyle Özel Gereksinimli Çocukların Erken Müdahaleden Okul Öncesi Programlara Geçiş Süreci	- Nitel araştırma (Betimsel yöntem) - Yarı yapılandırılmış görüşme -1 baba, 7 anne	Araştırma sonucunda, ebeveynlerin geçiş öncesinde en çok uygun kurum bulamama kaygısı, geçiş sonrasında ise kuruma ilişkin güvensizlik yaşadıkları ve çocuklarının yeni ortama/gruba uyum sağlayamaması ve akranları tarafından reddedilmesi sorunuyla karşılaştıkları bulunmuştur.
2013	Tuş, Ö. ve Çiftçi Tekinarslan, İ.	Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Özel Gereksinimli Çocukların Karşılaştıkları Güçlüklerin Annelerin görüşlerine Göre Belirlenmesi	- Nitel araştırma -Görüşmeye dayalı tümevarım analizi -Yarı yapılandırılmış görüşme -9 anne	Araştırmada aile ve çocuğun okul öncesi eğitimde okul yöneticilerinin olumsuz tutumlarıyla karşılaştığı görülmüştür. Okul öncesi kaynaştırma ortamında özel gereksinimli öğrencilerin grup faaliyetlerine katılmada güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.
2014	Duran, S.	Zihinsel Engelli Bireylerin Ebeveynlerine Verilen Psiko-eğitimin Öznel İyi Oluş ve Öz Duyarlığa Etkisinin Değerlendirmesi	-Nicel araştırma - 2x4'lük split-plot faktöryel (karışık) desen -Kişisel Bilgi Formu -Öznel İyi Oluş Ölçeği -Öz duyarlık Ölçeği -Maslach Tükenmişlik Ölçeği -420 ebeveyn	Psiko-eğitimin zihinsel engelli bireylerin ebeveynlerin öznel iyi oluş ve öz duyarlığa etkisini saptamak amacıyla yapılan bu çalışmada, deney grubundaki ebeveynlerin, psiko-eğitimden bir ay ve üç ay sonrası dönemde öznel iyi oluş ölçeği puan ortalamasında anlamlı düzeyde artma olduğu belirlenmiştir.
2014	Piştav-Akmeşe, P. ve Kayhan, N.	Okul Öncesi ve İlkokula Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aile Katılım Düzeylerinin İncelenmesi	- Nicel araştırma (tarama modeli) - Kişisel Bilgi Formu - Aile Katılım Ölçeği -50 çocuk ve anneleri	Araştırma sonucunda çocuğa ilişkin değişkenlerden cinsiyet, aileye ait değişkenlerden ise anne eğitim düzeyi ile aileye ait gelir düzeyinin aile katılım puanlarında bir farklılığa neden olmadığı; öte yandan çocukların devam ettiği eğitim düzeyi ile annelerin çalışma durumunun aile katılım düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

2015	Kaytez, N., Durualp, E. ve Kadan, G.,	Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Gereksinimlerinin ve Stres Düzeylerinin İncelenmesi	- Nicel araştırma (Tarama modeli) -200 ebeveyn - Nicel araştırma - Genel Bilgi Formu -Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı -Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği	Araştırma sonucunda; annelerin, ilkokul mezunlarının ve çalışmayanların aile gereksinimlerinin fazla olduğu, ilkokul mezunlarının, dört-altı çocuğu olanların, çocuğuna doğumdan sonra üç yıl içinde engel tanısı konulanların stres düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır.
2017	Avşaroğlu, S. ve Gilik, A.	Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Anne-Babaların Kaygı Durumlarına Göre Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi	- Nicel araştırma (Tarama modeli) -351 anne-baba - Kişisel Bilgi Formu - Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri - Beck Umutsuzluk Ölçeği	Araştırma sonucunda, katılan ailelerin gelecekle ilgili duygular, beklentiler ve umutsuzluk puan ortalamalarının, yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, motivasyon kayı puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Herhangi bir işte çalışan ailelerin durumluk kaygı puan ortalamaları, çalışmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
2017	Çetrez İşcan, G. ve Malkoç, A.	Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerin Umut Düzeylerinin Baş Çıkma Yeterliği ve Yılmazlık Açısından İncelenmesi	- Nicel araştırma (tarama modeli) - 71 anne ve 70 baba - Aile Yılmazlık Ölçeği (AYÖ) - Baş Çıkma Yeterliği (BÇY) - Sürekli Umut Ölçeği - Kişisel Bilgi Formu	Araştırma sonucunda ailelerin yılmazlık ve baş çıkma yeterliklerinin umut düzeylerini anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur.
2018	Ersoy Quadır, S. ve Temiz, G.	Engelli Çocuğu Olan Annelerin Gereksinimlerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi	- Nicel araştırma (Tarama Modeli) -122 anne - Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı	Araştırma sonucunda engelli çocuğu olan annelerin gereksinimleri eğitim düzeyleriyle, aile gelirleriyle, sahip oldukları çocuk sayısı ile, devletten ekonomik destek almalarıyla ve çocuk bakımında akrabalarından bireysel yardım almalarıyla ilişkili bulunmuştur.
2019	Karakuş, Ö. ve Kırlioğlu, M.	Engelli Bir Çocuğa Sahip Olmanın Getirdiği Yaşam Deneyimleri: Anneler Üzerinden Nitel Araştırma	-Nitel araştırma -Yarı yapılandırılmış görüşme formu -14 anne	Araştırma sonucunda engelli bireye sahip anneler, çocuklarının bakımı konusunda aile büyüklerinden sosyal destek aldıklarını ancak toplumsal destek görmediklerini, bunun sebebi olarak toplumun engellilik konusunda yeterince bilinçli olmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3’te okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin anne-baba görüşleri ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Kaynaştırma sürecinin başlangıcında ilk ve en önemli adım okul seçimidir. Okul seçimi konusunda ebeveynlerle yapılan araştırmada (Konuk, 2005) özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin okul seçerken ilk olarak sağlıklı ve güvenli olmasına ve eğitimin kalitesiyle birlikte eğitim verilen ortama dikkat ettikleri görülmektedir. Yine okul seçerken ailelerin anaokulundan beklentilerinde ilk sırada sosyal davranışların öğrenilmesi yer almaktadır. Bakkaloğlu (2013) ailelerin bakış açısından, özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi eğitime geçiş sürecine dair yaptığı çalışmada; ailelere geçiş konusunda yeterince hizmet sunulmadığı, geçiş sürecinde zorlandıkları ve geçişten sonraki süreçte çocuklarının arkadaşları tarafından reddedilmesi konusunda kaygı yaşadıkları sonucuna varmıştır. Okul öncesi dönemde kaynaştırma öğrencileri; öz bakım becerilerinde, sınıfa uyumda, gün içinde yapılan faaliyetlerde ve oyunlara katılmada yaşanan güçlükler gibi birçok sorunla karşılaşmaktadırlar (Tuş ve Çiftci-Tekinarslan, 2013).

Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin gereksinimleri en çoktan en aza doğru; bilgi gereksinimi, çevreye açıklama gereksinimi, maddi gereksinim ve genel destek ve toplumsal hizmet gereksinimidir (Ersoy Quadır ve Temiz, 2018). Duran (2014), zihin olarak yetersiz çocuğun ailesine yaşadıkları sorunlarla başa çıkma konusunda verilen psiko-eğitimin yararlarını konu alan çalışmasında verilen eğitimin ailelerin kaygı ve korku düzeylerinde azalmaya ve stresle başa çıkmada olumlu tutum sergilemelerine sebep olduğunu ortaya koymuştur. Kaytez ve arkadaşlarının (2005) engelli çocuğa sahip olan ailelerin stres düzeylerini ve gereksinimlerini inceledikleri çalışmada; eğitim durumunun stres düzeyi üzerinde etkili olduğu kanısına varmışlardır. Eğitim durumunun yanı sıra ailelerin kaygı ve stres düzeyini etkileyen diğer bir faktör olan bir işte çalışma/çalışmama durumunun ailelere etkisi incelendiğinde (Avşaroğlu ve Gilik, 2017) herhangi bir işte çalışan ailelerin kaygı düzeyleri, çalışmayan ailelere göre daha yüksek bulunmuştur. Yine bu araştırmaya göre, ailelerin gelecekle ilgili duygular, beklentiler ve umutsuzluk düzeylerinin, yaşa göre farklılaşmadığı ancak motivasyon kaybının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Çetrez İşcan ve Malkoç (2017) ise ailelerin başa çıkma stratejileri ve umut düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediklerinde etkili başa çıkma stratejisi kullanan ailelerin umut düzeylerinin yüksek olduğu kanısına varmışlardır.

Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin katılım durumuna bakıldığında (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2014) anneye ait eğitim düzeyi ile aile gelir düzeyinin ailelerin katılım düzeyinde farklılaşmaya sebep olmadığı fakat çocukların eğitim düzeyi ile annelerin çalışma durumu arasında aile katılımında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Çocuklarının devam ettiği eğitim seviyesi ilkökul düzeyinde olan annelerin aile katılım düzeyleri daha yüksek iken çocuklarının devam ettiği eğitim düzeyi okul öncesi olan annelerin aile katılım düzeyleri daha düşüktür.

## **Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırmaya İlişkin Çocukların Görüşleri İle İlgili Çalışmalar**

Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin çocuklarla yapılmış ve onların görüşlerini inceleyen toplamda beş çalışmaya ulaşılmıştır. İlgili çalışmalara ait; çalışma yılı, yazar, çalışmanın adı, araştırma yöntemi ve çalışma sonucu gibi bilgiler Tablo 4’te sunulmuştur.



Tablo 4. Okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin çocukların görüşleri ile ilgili çalışmalar

Çalışma Yılı	Araştırmacı	Çalışmanın Adı	Yöntemi	Sonucu
2007	Aykara, A.	Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler ve Okul Sosyal Hizmeti	- Nicel araştırma (tarama modeli) -Görüşme formu - Sosyal Uyum Envanteri - Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği -70 öğrenci	Araştırma bulgularına göre, öğrenciler ve aileleri, genel olarak alt ve orta sosyoekonomik düzeye sahiptirler. Neredeyse tamamının engeli, doğum sonrası nedenlerden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin sosyal yaşamlarında en çok karşılaştıkları güçlükler, duygusal sorunlar ve fiziksel çevre koşullarının yetersizliğine ilişkin sorunlardır.
2009	Çulhaoğlu İmrak, H. ve Sığırtmaç, A.	Kaynaştırma Uygulanan Okulöncesi Sınıflarında Akran İlişkilerinin İncelenmesi	-Nitel araştırma - Yapılandırılmamış gözlem -80 çocuk	Araştırma sonucunda tipik gelişim gösteren çocuklar kaynaştırma çocuklarını oyunlarına dahil etmişlerdir. Kaynaştırma eğitimine karşı olan öğretmenlerin sınıflarında daha sorunlu akran ilişkileri olduğu saptanmıştır.
2009	Güleryüz, Ş., O.	Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Engelli Öğrencilerin Akranları ile İlişkilerinde Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi	-Nitel araştırma -Yarı yapılandırılmış görüşme formu -27 öğrenci	Araştırma sonucunda kaynaştırma eğitimi alan çocukların diğer arkadaşları tarafından eksik ve yetersiz algılandıkları için şiddete ve dışlanmaya maruz kaldıkları bulunmuştur.
2010	Orhan, M.	Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencileri ile Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Problem Davranışlarının Düzeyi ile Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	- Nicel araştırma (tarama modeli) -Kişisel Bilgi Formu -Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri -Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği -57 öğretmen, 64 kaynaştırma öğrencisi, 320 tipik gelişim gösteren öğrenci	Araştırma bulguları tipik gelişim gösteren çocuklar ile kaynaştırmaya dahil edilen çocuklar arasında sosyal beceri açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Olumsuz kaynaştırma tutumuna sahip öğretmen sınıflarında bu fark daha belirgindir.
2015	Olçay Gül, S. ve Vuran, S.	Normal Sınıflara Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar	-Nitel durum çalışması -Yarı yapılandırılmış görüşme -14 öğrenci	Kaynaştırma eğitimi alan ve öğrenme güçlüğü ve zihin yetersizliği olan öğrenciler için farklılaşma ve uyarlamalara yeterince yer verilmediği, sınıflarda uygun olmayan davranışlara fazla odaklanılıp, cezaya sık sık yer verildiği saptanmıştır.

Tablo 4’te okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin çocukların görüşleri ile ilgili çalışmalar tablolatırılmıştır. Aykara (2007) bedensel olarak yetersiz öğrencilerin sosyal uyumlarını incelediği çalışmasında öğrencilerin sosyal hayatta en çok; duygusal sorunlarla ve fiziksel çevrenin yetersizliğiyle karşılaştıklarını saptamıştır. Okul öncesi sınıflarında yer alan kaynaştırma öğrencilerinin diğer arkadaşları tarafından oyunlara dahil edildiği fakat olumsuz öğretmen tutumu hakim olan sınıflarda akran ilişkilerinin de olumsuz olduğu gözlemlenmiştir (Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç, 2009). Fakat Gülerüz’ün (2009) yaptığı araştırmada kaynaştırma eğitimi alan çocukların diğer arkadaşları tarafından eksik ve yetersiz algılandıkları için şiddete ve dışlanmaya maruz kaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Orhan ise (2010) öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında özel gereksinimli çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocuklar arasında sosyal beceri bağlamında farklılıklar olduğuna ulaşmıştır. Öte yandan kaynaştırma eğitimine ilişkin olumsuz tutum içerisinde olan öğretmenlerin sınıflarında bu farkın daha belirgin olduğunu gözlemlemiştir. Olçay-Gül ve Vuran (2015) kaynaştırmaya dahil edilen çocuklar için uyarlamalara yeterince yer verilmediği ve aynı zamanda kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıflarda cezaya sık sık yer verildiğini gözlemlemiştir.

## TARTIşMA VE SONUÇ

Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin tematik dağılımlarını ortaya koyan bu araştırmada kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüşleri, anne-baba görüşleri ve kaynaştırmaya dahil edilen çocukların görüşleri incelenmiştir.

Mevcut çalışmada öğretmenlerle yapılmış çalışmalara ait tarama sonucu, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan veya daha önce herhangi bir kaynaştırma öğrencisiyle çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı kendilerini eksik ve yetersiz hissettiklerini ortaya koymuştur (Odluyurt, 2007; Altun ve Gülben, 2009; Gök, 2009; Sucuoğlu ve ark., 2014). Çoğunluğu lisans eğitiminde özel eğitim ya da kaynaştırma eğitimi almış olmasına rağmen bu derslerin yeterli olmadığını; hizmet içi eğitimler, konferanslar ve seminerler gibi bilgilendirici çalışmalara desteklenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Kaynaştırma eğitimi için sınıfların uygun olmadığı da öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Özel anaokullarında çalışan öğretmenler kaynaştırma eğitimine sıcak bakmadıklarını söylemişlerdir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin BEP hazırlamaya dair bilgi düzeylerinin oldukça eksik olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin çoğu hiç BEP hazırlamadıklarını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan uyarlama kısmı da öğretmenler tarafından ya bilinmemekte ya da uygulanmamaktadır. Diğer taraftan, öğretmen adaylarına verilen kaynaştırma eğitimi dersinin adayların olumlu tutum sergilemesinde yardımcı

olduğu gözlenmiştir fakat dersi almayan adaylar kaynaştırma eğitimini öğretmen için güç ve yorucu bulduklarını ifade etmişlerdir.

Kaynaştırma eğitiminin ayrılmaz bir parçası da ailedir çünkü bu sürecin başarılı bir şekilde yürütebilmesi onların katılımı ile gerçekleşmektedir ve onlara duyulan ihtiyaç göz ardı edilemez (Lessard, 2015). Bu nedenle özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin yaşadığı zorluklar; okul seçimi, çocuğun sosyal uyumunda yaşanan zorluklar, öğretmen seçimi, çocuğun diğer akranları tarafından kabul görmeme endişesi olarak sıralanabilir. Aileler çocuklarının erken müdahaleden sonra kaynaştırma eğitimine geçiş aşaması hakkında yeterince bilgi sunulmadığı için zorlandıklarını ifade etmektedirler. Bu nedenle çoğu çocuklarının okula uyumu ve akranları tarafından kabulü hakkında kaygı yaşamaktadırlar. Kaytez ve arkadaşlarının (2005) ailelerin kaygı düzeylerini yönetmeleri için verdikleri psiko-eğitimler olumlu sonuçlar vermiştir. Bu da ailelerin bilgi eksikliği yaşadığını ve bilgilendirme çalışmalarının olumlu sonuçlar verdiğini gösterebilir. Aile katılımında annenin herhangi bir işte çalışmasının etkili olduğu söylenebilir. Çalışan annelerin kaygı durumlarının çalışmayan annelerden yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Avşaroğlu ve Gilik, 2017).

Kaynaştırma eğitiminin en önemli paydaşı olan çocuklarla yapılan araştırmalarda Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtaç (2009) tipik gelişim gösteren çocukların oyunlarında ve sınıf ortamında özel gereksinimli arkadaşlarını da dahil ettiği gözlemlenmiştir fakat Güteryüz’ün (2009) yaptığı araştırmada özel gereksinimli çocuklar tipik gelişim gösteren arkadaşları tarafından eksik ve yetersiz algılandıkları için şiddete ve dışlanmaya maruz kalmıştır. Aynı sınıfta eğitim gören tipik gelişim gösteren çocuklarla kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyum bağlamında anlamlı derecede farkları olduğuna ulaşılmıştır. Sınıflarda müfredatta yer alan uyarılma kısmı yeterince ve amacına uygun uygulanmamaktadır.

Sonuç olarak, toplumsal algının yanı sıra, öğretmenler bilgi yetersizliklerinden dolayı kaynaştırma eğitimine ve özel gereksinimli çocuklara karşı olumsuz tutum içerisinde olabilmektedirler (Lessard, 2015). Benzer şekilde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına karşı olan olumsuz yaklaşımları, inanç eksiklikleri, özel gereksinimli çocuklar için genel eğitim ortamında yeterli olmayacağını ve çocuklara katkı sağlamayacağını düşünmeleri de kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasındaki engellerden birisi olarak gösterilmektedir (Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015). Bu sebeple, üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında verilen özel eğitim derslerinin, gerçek okul deneyimi ile bütünleştirilmesi yararlı olacaktır. Diğer taraftan bu konuda sunulan hizmet içi eğitimlerin yetersiz kaldığını belirten öğretmenler için buldukları şehirlerde sürekli olarak danışabilecekleri özel eğitim rehberlik kurumlarının açılması ve yardım almaları sağlanabilir. Bununla birlikte ailenin, çocuklarının durumunu topluma ve çevreye

açıklamak zorunda hissetmesi ve bu durumda zorlanması, özel gereksinimli çocuklarının özellikleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları, onların yaşadıkları en büyük sorunlardan bir tanesidir. Bu sebeple ailelere de danışma ve rehberlik sağlayacak kurumların sayısını arttırmak ve çocuklarındaki gereksinime özel olarak bilgi ve destek sunmak yararlı olabilecektir.

### KAYNAKÇA

- Alper, S. & Ryndak, D., L. (1992). Educating students with severe handicaps in regular classes. *The Elementary School Journal*, 92(3), 373-387.
- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Avşaroğlu, S. ve Gilik, A. (2017). Özel gereksinimli çocuğa sahip anne-babaların kaygı durumlarına göre umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1022-1035.
- Aydoğdu, Ö. G. F., Akalın, A., Polat, B., İrice, N., & Akpınar, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların tanınması konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(4), 13- 21.
- Aykara, A. (2007). Kaynaştırma eğitimi sürecindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22(1), 63-84
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311-327
- Bapoğlu-Dümenci, S., Gürsoy, F. ve Aral, N. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönemdeki üstün potansiyelli ve üstün zekâlı olan çocukların eğitimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2469-2480.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35-45.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50
- Berry, R. A. W. (2006). Creating a better classroom environment for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32(3), 123-141.
- Booth, T. and Ainscow, M (2002) *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.
- Bozarslan, B. ve Batu, S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Çetrez İşcan, G. ve Malkoç, A. (2017). Özel Gereksinimli çocuğa sahip ailelerin umut düzeylerinin başa çıkma yeterliği ve yılmazlık açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 120-127.
- Çulhaoğlu-İmrak, H. ve Sığırtmaç, A. (2009). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 38-65.
- Doğan, M., Gürgür, H., Girgin, Ü., Karasu, H. P. ve Turan, Z. (2016). Tanıdan eğitime Kosova Cumhuriyetinde işitme engelli çocuklara yönelik düzenlemelerin incelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 31-70.
- Duran, S. (2014). *Zihinsel engelli bireylerin ebeveynlerine verilen psikoeğitimin öznel iyi oluş ve öz duyarlılığa etkisinin değerlendirmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eripek, S. (2003). Okulöncesi dönemde özel eğitim. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayımları*, 756, 1-14.
- Ersoy Quadır, S. ve Temiz, G. (2018). Engelli çocuğu olan annelerin gereksinimlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(61), 831-839.
- Gezer, M. S. (2017). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2009). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Graham, S. ve Perrin, D. (2007). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies in Reading*, 11(4), 313-336.
- Güleryüz, Ş. O. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Gürgür, H. ve Hasanoğlu Yazçayır, G. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: Meta-Etnografik Bir Çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256.
- İlgar, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle ilgili farkındalığının incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 313-338.

- Jacobs, P. & Fu, D. (2014). Students with learning disabilities in an inclusive writing classroom. *Journal of. Language and Literacy Education*[Online], 10(1), 100-113.
- Kale, M., Dikici Sığırtmaç, A., Nur, İ. ve Abbak, B.S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Karakuş, Ö. ve Kırılıoğlu, M. (2019). Engelli bir çocuğa sahip olmanın getirdiği yaşam deneyimleri: anneler üzerinden nitel araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 96-112.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S., Doğru, S.Y. ve Çiftçi, S. (2010). Kaynaştırma eğitimi dersinin okul öncesi öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 48-65.
- Kaytez, N., Durualp, E. ve Kadan, G., (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 197-214.
- Kılıç, A. F. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişimindeki etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Konuk, R. (2005). *Anaokulu ve anasınıfına devam eden normal ve entegre eğitimi alan çocukların ebeveynlerinin okul öncesi eğitim kurumu seçimlerini etkileyen etmenler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Küçük-Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu-Dümenci, S., S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale”, 1(2), 460-473*
- Lessard, S. A. (2015). Parents of students with disabilities views of schools’ efforts to facilitate their involvement in their child’s educational progress. *Senior Honors Projects*, 39.
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.
- Odluyurt, S. (2007). *Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Odluyurt, S. ve Batu, E., S. (2008). Okul öncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretmen görüşlerine ve alanyazın taramasına dayalı olarak belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(4), 1819-1851.

- Olçay-Gül, S. ve Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 169-195.
- Orhan, M. (2010). *Okul öncesi kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2011, 1(1), 189 – 226.
- Özen, A., Ergenekon, Y., Kürkcüoğlu, B., Ü. ve Genç, D. (2008). Kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 153-166.
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2014). Okul Öncesi ve İlkokula Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aile Katılım Düzeylerinin İncelenmesi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 43(2), 39-56.
- Sargın, N. ve Sünbül, A. M. (2002). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları: Konya ili örneği. *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC*.
- Sönmez, N. ve Bıçak, B. (2017). An adaptation of the Turkish Version of the teacher efficacy for the inclusion of young children with disabilities scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 156 -173.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Bilgi Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1467-1485
- Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özürli çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Tekin-Ersan, D. ve Ata, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu USOS, Özel Sayısı*, 162-177.
- Temel, Z., F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.
- Tuş, Ö. ve Çıfci-Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151-165.

UNICEF. (2004). *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*.

- Uzun, G. (2009). *Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Varlıer, G. ve Vuran, S. (2002). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 6(2), 553-585.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.