



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 9 • Sayı 1 • Haziran - 2025 - Volume 9 • Issue 1 • June



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. Mehmet Mart, *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*

Editörler

Dr. Mehmet Mart, *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Nihan Feyman Gök, *Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Perihan Tuğba Şeker, *Uşak Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Özge Karaevli, *Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

İstatistik Editörü

Dr. Rabia Özen Uyar, *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*

Bilimsel Danışma Kurulu

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

Owner

Association for the Development of Early Childhood Education
in Türkiye

Editor in Chief

Mehmet Mart, Ph.D., *Necmettin Erbakan University, Türkiye*

Editors

Mehmet Mart, Ph.D., *Necmettin Erbakan University, Türkiye*
Nihan Feyman Gök, Ph.D., *Çankırı Karatekin University, Türkiye*
Perihan Tuğba Şeker, Ph.D., *Uşak University, Türkiye*
Özge Karaevli, Ph.D., *Ministry of Education, Türkiye*

Statistical Editor

Rabia Özen Uyar, Ph.D., *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*

Editorial Advisory Board

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



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 Editörleri

Dr. Ayşegül Akıncı-Coşgun, *Aksaray Üniversitesi, Türkiye*
Uzm. Serkan Yaman, *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye*

Yabancı Dil Editörü (İngilizce)

Dr. Fatma Yalçın, *TED Üniversitesi, Türkiye*

Yayına Hazırlık

Dr. Mehmet Mart, *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*
Uzm. Serkan Yaman, *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye*

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), 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 Editors

Ayşegül Akıncı-Coşgun, Ph.D., *Aksaray University, Türkiye*
Serkan Yaman, Msc., *İstanbul Sabahattin Zaim University, Türkiye*

Foreign Language Editor (English)

Fatma Yalçın, Ph.D., *TED University, Türkiye*

Preparing for Publication

Mehmet Mart, Ph.D., *Necmettin Erbakan University, Türkiye*
Serkan Yaman, Msc., *İstanbul Sabahattin Zaim University, Türkiye*

Contact

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

Publisher

Association for the Development of Early Childhood Education in Türkiye

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 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 9 • Sayı 1 • Haziran • 2025 - Volume 9 • Issue 1 • June

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfalar/Pages

ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

Ümmügül Tepe Kıroğlu, Yeşim Fazlıoğlu

Erken çocukluk duyuşal gelişim destek programının 60-72 aylık çocukların gelişimlerine, duyuşal özelliklerine ve öğrenme davranışlarına etkisi

1-34

The effects of an early childhood sensory development support program on children between the ages of 60 and 72 months in terms of their development, sensory characteristics and learning behaviors

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202591631

Kevser Kılıç, Keziban Tepeli

Annelerin paylaşılan ebeveynlik eylemleriyle çocuklarının sosyal medya kullarımlarına yönelik görüşleri arasındaki ilişki

35-52

The relationship between mothers' sharenting behaviors and their opinions on their children's social media use

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202591595

Sinem Güçhan Özgöl, Kerem Avcı

Erken çocukluk eğitiminde dış mekân etkinliklerine yönelik ebeveyn tutumları için bir ölçek geliştirme çalışması

53 -73

A scale development study for parental attitudes towards outdoor activities in early childhood education

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202591638

Özge Özkan Kılıç, Zülfiye Gül Ercan

Düşünme becerilerini destekleyici eğitim programının 60-72 aylık çocukların sosyal beceri gelişimine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi

74 - 104

The effects of educational program supporting thinking skills on social skills development and social problem-solving skills of 60-72 months children

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202591632



Erken çocukluk duyuşal gelişim destek programının 60-72 aylık çocukların gelişimlerine, duyuşal özelliklerine ve öğrenme davranışlarına etkisi

The effects of an early childhood sensory development support program on children between the ages of 60 and 72 months in terms of their development, sensory characteristics and learning behaviors

Ümmügül TEPE KIROĞLU¹, Yeşim FAZLIOĞLU²

Makale Geçmişi

Geliş : 14.04.2025

Düzeltilme : 26.05.2025

Kabul : 29.05.2025

Çevrimiçi : 30.06.2025

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 14.04.2025

Revised : 26.05.2025

Accepted : 29.05.2025

Online : 30.06.2025

Article Type

Research Article

Öz: Bu çalışmada, Erken Çocukluk Duyusal Gelişim Destek Programının 60-72 aylık çocukların gelişimlerine, duyuşal özelliklerine ve öğrenme davranışlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören ve tipik gelişim gösteren çocuklardan oluşmaktadır. Kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemi ile benzeşik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği, Duyusal Değerlendirme Formu ve Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Erken Çocukluk Duyusal Gelişim Destek Programı çocukların içsel ve dışsal duyuşalarını geliştirmeyi hedefleyen üç aşamalı modül olarak tasarlanmıştır. Modüller, birbirini takip eden başlangıç, geliştirici ve tamamlayıcı düzeylerden oluşmaktadır. Program haftada beş gün, 50 dakikalık oturumlar ile toplamda 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmanın nicel verileri, SPSS ile analiz edilmiştir. Analizde; Bağımsız Örneklem T testi, Mann-Whitney U testi ve ANCOVA analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; programa katılan çocukların gelişim puanlarının arttığı, duyuşal problemlerinin azaldığı ve dikkat, motivasyon gibi öğrenmeye karşı tutum ve davranışlarında anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda; Erken Çocukluk Duyusal Gelişim Destek Programı deney grubundaki çocukların gelişimlerine, duyuşal özelliklerine ve öğrenme davranışlarına anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular alanyazın ışığında tartışılarak araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, duyuşal gelişim, duyu eğitimi, duyu bütünleme, öğrenme

Abstract: In this study, the effects of an Early Childhood Sensory Development Support Program on the development, sensory characteristics, and learning behaviors of children aged 60 to 72 months were examined. The research employed a quasi-experimental design with pre-test and post-test matched control groups using quantitative research methods. The study group consisted of typically developing children attending preschool institutions affiliated with the MEB. A convenience sampling method was utilized with analogous sampling. Data were collected through the LAP-3 Development Assessment Scale, Sensory Evaluation Form, and the Preschool Learning Behaviors Scale. The program, developed by the researcher, was designed as a three-stage module aimed at enhancing children's internal and external senses. The modules include sequential levels of initial, developmental, and complementary stages. The program was implemented for a total of 12 weeks, with five sessions per week, each lasting 50 minutes. The quantitative data from the research were analyzed using SPSS. Analyses included Independent Samples T test, Mann-Whitney U and ANCOVA. The results indicated that the developmental scores of the participating children increased, their sensory problems decreased, and significant differences were found in their attitudes and behaviors toward learning, such as attention and motivation. Thus, the applied Early Childhood Sensory Development Support Program had a significant impact on the development, sensory characteristics and learning behaviors of children in the experimental group. These findings were discussed in light of the literature, and suggestions for researchers were provided.

Keywords: Early childhood, sensory development, sensory education, sensory integration, learning

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202591631

*Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu yazar, Dr., Kayapa Özel Eğitim Uygulama Okulu I.II.III. Kademe MEB, utepekiroglu@hotmail.com ORCID 0000-0002-0320-2404

² Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, yesimfazlioglu@trakya.edu.tr ORCID: 0000-0002-3970-7084

SUMMARY

Introduction

The early identification of children with sensory integration issues and the provision of appropriate support can facilitate their positive interactions with the environment. The literature contains extensive research on sensory processing disorders in children with special needs, such as autism spectrum disorder, cerebral palsy, and attention deficit hyperactivity disorder. These studies emphasize that early interventions and sensory integration therapies have a positive impact on children's development. Sensory education programs are beneficial for both children with special needs and typically developing children, contributing to the enhancement of social communication, attention, and motor skills. However, the limited research on sensory education in preschool settings in Türkiye highlights existing gaps and raises the importance of supportive programs in early childhood. In this context, the aim is to create a program that supports the development of children with sensory sensitivities or those seeking sensory experiences by considering their internal and external senses. A multi-sensory development support program, introduced as a preventive measure to address existing deficiencies, which emphasizes the importance of its development and implementation. Therefore, it is essential to examine the significant effects of the Early Childhood Sensory Development Support Program (EÇDuGeD-P) on the development, sensory characteristics, and learning behaviors of children aged 60–72 months. In line with this general aim, the following research questions have been addressed:

- Is there a significant difference in pre-test score averages between the experimental and control groups regarding children's development, sensory characteristics, and learning behaviors before the implementation of the EÇDuGeD Program?
- Is there a significant difference in post-test score averages between the experimental and control groups regarding children's development, sensory characteristics, and learning behaviors after the implementation of the EÇDuGeD Program?
- Is there a significant difference in the pre-test and post-test score differences of the EÇDuGeD Program between the experimental and control groups regarding children's development, sensory characteristics, and learning behaviors?

This study aims to adopt a multi-sensory approach to provide enriched learning environments and to act as a preventive program. In this context, it aims to support children's development, enhance their sensory traits, and promote positive attitudes toward learning. Additionally, the program is expected to contribute significantly to the pedagogical development of preschool teachers and the learning environments.

Method

This research investigates the impact of the Early Childhood Sensory Development Support Program on the development, sensory characteristics, and learning behaviors of children aged 60–72 months. The study

is structured using a quasi-experimental design with pretest-posttest matched control groups. The research group consists of 20 typically developing children from a preschool institution affiliated with the Ministry of Education, divided into experimental and control groups. Data collection instruments include the "LAP-3 Development Assessment Scale," the "Sensory Assessment Form," and the "Preschool Learning Behaviors Scale." The data were analyzed using the SPSS program, and the statistical significance level was set at $p < .05$. Pretest and posttest scores between the groups were compared using independent samples T-test and Mann-Whitney U test, and ANCOVA analysis was conducted to determine the effects. The effect size of the study was evaluated according to Cohen's d criteria.

Results

This research examined the effects of the "Early Childhood Sensory Development Support Program (EÇDuGeD)" on the developmental areas, sensory characteristics, and learning behaviors of children in the experimental group. The analysis results indicated that the experimental group made significant improvements in gross motor, emergent literacy, cognitive, language, and self-care areas following the program. However, no significant differences were observed in the fine motor and personal social development. Comparisons of pre-test and post-test scores revealed statistically significant differences in favor of the experimental group in all areas except for the language development. Despite the increase in post-test scores of the control group, the improvement in the experimental group was more pronounced and statistically significant.

Analyses of sensory characteristics showed that the experimental group also recorded statistically significant advancements in auditory, visual, tactile, proprioceptive, smell-taste, vestibular, and oral motor subdomains after the program. It was found that the EÇDuGeD Program positively influenced children's sensory development by reducing sensory problems such as hypersensitivity to sound, tactile defensiveness, and difficulties with balance and coordination. In terms of learning behaviors, statistically significant increases were observed in attention, motivation, and learning subdomains within the experimental group. While no significant differences were found between pre-test scores, ANCOVA analysis revealed significant differences in favor of the experimental group in these subdomains.

According to the research results, there was a significant increase in the developmental scores of children in the experimental group who participated in the EÇDuGeD Program, with a decrease in the issues faced by children experiencing sensory problems, as well as a notable improvement in attention, motivation, and learning behaviors. Although there was also an increase in developmental scores and learning behaviors in the control group, it was recorded that the frequency of experiencing sensory problems also increased. However, this increase did not show statistically significant differences in favor of the control group. This situation is expected due to the inclusion of supportive gains and indicators for children's development and learning skills in the Ministry of Education's (2013) Preschool Education Program. The early childhood period is a critical time for rapid cognitive, emotional, social and physical development in children. Research

conducted during this process indicates that experiences gained at an early age have significant effects on lifelong development.

Conclusion and Discussion

This research examines the effects of the Early Childhood Sensory Development Support Program on the development, sensory characteristics, and learning behaviors of children aged 60–72 months. The findings indicate that the program is effective in enhancing children's developmental levels and produces significant differences in sensory characteristics and learning behaviors. The program has made important contributions, particularly in gross motor, cognitive, and self-care skills, as well as changes in attitudes toward learning, such as attention and motivation. Data obtained through the assessment tools strongly support the developments observed in the experimental group following the program's implementation, demonstrating a significant educational impact. Furthermore, it emphasizes that sensory education programs support children's cognitive and social development, that teachers' knowledge levels affect the success of implementation, and that parental attitudes contribute to children's sensory development. The study highlights the importance of effective sensory support programs and their positive impact on children's learning processes, suggesting that similar studies should be conducted. Sensory education practices enhance children's overall development while creating a healthy learning environment that increases their success in the long term.

GİRİŞ

Gelişim, döllenmeden itibaren yaşam boyunca devam eden ve her aşaması bir öncekine bağlı olan dinamik bir süreçtir (Akay, 2022; Kağıtçıbaşı, 1989). Anne karnında başlayan duyusal gelişim, bireyin çevresiyle etkili bir iletişim kurmasını sağlamakta ve hayata uyumunu kolaylaştırmaktadır (Özyazıcı ve diğerleri, 2021). Erken dönemde gelişen bu duyular, fetüsün anne karnında dokunma hissini algılamasını, ebeveyn kucagında basit hareketlerle yer çekimi hakkında bilgi edinmesini ve bu deneyimlerle ebeveyn-bebek bağının güçlenmesini sağlar (Albayrak Sıdar, 2022, s. 168). Bebeklik dönemi, duyular aracılığıyla çevreyi keşfetme ve anlamlandırma süreci olarak önem taşır; bu dönem, karmaşık insan davranışlarını şekillendiren temel bir süreçtir (Albayrak Sıdar, 2022; Atıcı ve Kurtay, 2020). İlk çocukluk dönemi, çocuğun çevreyle aktif bir etkileşim içinde bulunduğu, temel beceriler kazandığı ve zengin duyusal deneyimlere sahip ortamların önem kazandığı bir dönemdir (Atıcı ve Kurtay, 2020; Miller, 2017). Bu dönemde yaşanan duyusal deneyimler, çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemede ve çocuğun sağlıklı büyümesi için kritik bir rol oynamaktadır.

Erken çocukluk döneminde, çocuklar çevresel uyaranlara yönelik davranışlarını duyu bütünleme yoluyla belirlerler. Duyu bütünleme, bireyin vücudundan ve çevresinden gelen duyusal bilgileri organize ederek bu bilgilerin beyinde işlenmesi ve anlamlandırması sürecidir (Arslan, 2015). Bu sayede çocuklar; çevreden gelen duyusal uyaranları algılayarak çevreye uygun anlamlı davranışlar sergiler. Duyusal girdilerin doğru işlenmesi ve anlamlandırılması, bu süreçte büyük önem taşımaktadır. Örneğin, topu yakalayabilmek için görme, dikkat, denge ve dokunma gibi duyuların birlikte çalışması gerekmektedir. Topun hızı ve yönü, görme duyusu ile izlenirken, bu bilgilerin işlenmesi dikkat ve odaklanmayı gerektirir. Ayrıca, yerçekimine uygun beden pozisyonu sağlamak için vestibüler sistemi kullanmak ve kas gücünü ayarlamak ise proprioseptif duyuyu aktif hale getirmek gerekir. Bu nedenle, basit bir duyusal uyarının anlam kazanabilmesi için beynin birden fazla duyudan gelen bilgilere ihtiyaç duyduğu ve bu sürecin etkin kullanabilme becerisinin duyusal bütünleme ile yakından ilişkili olduğu ortaya konmaktadır (Albayrak Sıdar, 2022, s. 83). Bu dönemdeki gelişimsel sapmaların belirlenmesi büyük bir önem taşımakta olup çocukların ihtiyaçlarına uygun destek ve müdahalelerin zamanında yapılmasını sağlar (Anlar, Serdaroğlu ve Yakut, 2008). Çünkü bu sapmalar, çocukların motor becerileri, günlük yaşam aktiviteleri, sosyal ilişkileri ve okula hazırbulunuşluk gibi önemli alanlarda sorunlara yol açabilir ve erken fark edilmezse, çocukların yaşam kalitesini düşürebilir (Aydöner, 2022). Bu nedenle, duyu bütünleme süreçlerinin doğru ve düzenli bir şekilde desteklenmesi, çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek çevreleriyle uyum içinde ve daha sağlıklı bir şekilde yaşamalarına yardımcı olur.

Duyu Bütünleme, Ayres tarafından 1970'lerde geliştirilen, bireylerin duyuşsal bilgileri organize etmelerine ve çevreyle etkileşimlerini artırmalarına yardımcı olan bir nörolojik süreçtir (Ayres, 1972). Bu teori, beyin ve davranış arasındaki ilişkiye dayanarak fiziksel, sosyal, psikolojik ve akademik gelişimin önemli bir parçasını oluşturur (Balıkcı, 2013; Kayıhan ve diğerleri, 2015; Özlü-Fazlıoğlu, 2004). Duyu bütünleme, özellikle çocukların dikkat, öğrenme, algı ve davranış becerileri üzerinde önemli bir etki yaparak okula hazırbulunuşluklarını etkilemektedir (Case-Smith, Weaver ve Fristad, 2015; Fazlıoğlu ve Baran, 2008; Lin, Min, Chou ve Lin, 2012). Duyusal girdilerin organizasyonu, işlenmesi ve uygun tepkilerin geliştirildiği bu süreç, çocukların çevrelerine uyum sağlamaları için gereklidir. Bu bağlamda, duyu bütünleme, çocukların bilişsel ve motor becerilerinin gelişiminde kritik rol oynamakta; erken çocuklukta sunulan uygun duyuşsal deneyimler, çocukların büyüme ve gelişim süreçleri hakkında önemli bilgiler sağlamaktadır (Asqarova ve Zengin, 2022; Cabral, Pereira da Silva, Tudella ve Simoes Martinez, 2015; Çetin Sultanoğlu ve Aral, 2015).

Duyu bütünleme sürecinde yaşanan problemler, çocukların çevrelerine uygun tepkiler vermekte zorlanmalarına ve dolayısıyla gelişim alanlarının olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Balat, Deretarla ve Öncü, 2005; Emily Eastman ve Teresa A. May-Benson, 2014; Koyuncuoğlu, 2017; Mather, 2018; Özlü-Fazlıoğlu, 2004). Bu çocuklar, çevresel uyarılara beklenildiği gibi yanıt veremediğinden, özbakım becerilerinde gecikmeler yaşamakta ve sosyal, duyuşsal, fiziksel, algısal ve davranışsal sorunlarla karşılaşabilmektedirler (Kranowitz, 2015). Bu zorluklar, okula hazırlık süreçlerinde sorunlara yol açarken, dikkat dağınıklığı, öğrenme güçlüğü, aşırı aktivite, takıntılı davranışlar ve sosyalleşme sorunları gibi duyuşsal problemleri de beraberinde getirebilmektedir. Örneğin, yer çekimi ile doğru bağlantı kurmakta zorluk yaşayan çocuklar, zıplama veya tırmanma sırasında denge kaybı yaşayabilir; yürürken kaldırma takılabilir veya koşarken sağa sola çarpabilir ya da kendini durdurmakta güçlük çekebilirler. Bu tür koordinasyon sorunları, aileler ve öğretmenler tarafından "sakar, "inatçı" ya da "asosyal" gibi olumsuz etiketlerle değerlendirilmesine yol açabilir. Ayrıca, hareket ihtiyacı fazla olan ve dikkat eksikliği gösteren bu çocuklar, sıklıkla DEHB veya OSB gibi yanlış tanımlarla karşılaşabilirler (Chara ve Chara, 2021). Bu durum hem çocuklar hem de aileler için karmaşık bir süreç oluşturarak zorlu ve stresli bir hal olabilmektedir.

Duyu bütünleme problemi yaşayan çocukların erken dönemde tespit edilmesi uygun aile ile öğretmen desteği sağlanması, bu çocukların çevreyle olumlu etkileşimde bulunmalarını ve anlamlı davranışlar geliştirmelerini destekleyebilir. Bu bağlamda, çocukların gelişim öykülerinin bilinmesi ve gerekli rehberlik sağlanması ile uygun eğitim ortamlarının oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Alanyazına bakıldığında; Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), Serebral Palsi (SP), Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) gibi özel gereksinimli çocukların duyuşsal

işleme bozuklukları üzerine yoğun araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar, OSB'li çocukların duysal özellikleri (Deveci, 2022; Tezcan, 2020), duysal algı (O'Neill ve Jones, 1997), motor beceri planlaması (Case-Smith ve Bryan, 1999; Dawson ve Watling, 2000) ve günlük yaşam kaliteleri gibi birçok gelişim süreçlerine yönelik çalışmalar mevcuttur (Çetin Sultanoğlu ve Aral, 2015; Günal, 2007). Özellikle SP'li çocuklar üzerine yapılan araştırmalar, duysal işlemlerin bilişsel fonksiyonlar ve motor beceriler üzerindeki etkilerini inceleyerek Duyu Bütünleme terapilerinin konvansiyonel tedavi yöntemlerine göre daha etkili olduğunu göstermiştir (Arslan, 2015; Bayraktaroğlu, 2012; Turhan, 2018). Bu çalışmalar, erken müdahalelerin ve duyu bütünleme önemli bir yer tuttuğunu, çocukların gelişiminde olumlu rol oynadığını vurgulamaktadır.

Duyusal bütünleme terapi ve eğitim programlarının, DEHB tanısı almış çocuklar üzerinde olumlu etkiler gösterdiği ve bu programların çocukların duyu modülasyonu, duyu profili ve motor becerilerindeki zorlukların giderilmesine katkıda bulunduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Balıkçı, Kırteke, Dirgen ve Gümüş Saitoğulları, 2021; Doğru, Dursun ve Öztekin, 2020). Bu çalışmalar, DEHB' nin duyu bütünleme bozukluğu ile ilişkisi, duysal işleme problemleri ve çocukların mizaç ve davranışsal yanıtları arasındaki bağlantıları da ele alınmaktadır (Özarlan, 2019; Tuğrul, 2022). Ayrıca, Ayrıca, Down sendromlu çocuklar gibi farklı gelişim gösteren çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar, duyu bütünleme eğitimlerinin dikkat ve motor becerilerini desteklediğini ortaya koymaktadır (Deveci, 2022; Güleç, 2016; Kılıç, 2019; Yana, 2021).

Prematüre bebekler üzerine uygulanan programların, duysal işleme becerilerinin geliştirilmesine ve genel gelişim seviyelerinin artmasına yönelik etkili olduğu çeşitli araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Beşir, 2020; Çelik, 2016; Yurteri Tiryaki, 2018). Ayrıca, anne eğitimi kapsamında gerçekleştirilen duyudan temelli müdahalelerin, bebeklerin gelişimine olumlu katkılar sağladığı ve ailelerin bakım kapasitesini güçlendirdiği de alan yazında belirtilmektedir (Yılmaz Bursa, 2022). Bu durum, erken müdahalelerin özellikle prematüre doğan çocukların gelişimsel süreçlerine önemli katkılar sağladığını ortaya koymakta ve duysal bütünlemenin önemini vurgulamaktadır.

Duyusal bütünleme terapileri, yalnızca özel gereksinimli çocuklar için değil, tipik gelişim gösteren çocuk ve bebekler için de etkili bir tedavi ve eğitim seçeneği sunmaktadır. Bu programlar, sosyal iletişim, dikkat, motor beceriler ve duygusal durumlar gibi birçok gelişim alanında fayda sağlamakta ve çocukların genel yaşam kalitesini artırmaktadır (Bahr, 2001; Fisher, Murray ve Bundy, 1991; Kim, Shin ve Kim, 2015; Kranowitz, 2015). Sonuç olarak, duysal bütünleme terapileri ve eğitimleri, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak için kritik bir role sahip olup, çeşitli duysal problemleri çözmede önemli bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarına yönelik duyu temelli eğitimi inceleyen araştırmaların azlığı dikkati çekmektedir. Yapılan araştırmalar arasından Akbaş (2011) duyu bilgi kaynaklarını ayırt etme ile zihin kuramı arasında yaş değişkenine göre farklılaştığını, Aksu (2013) çocukların canlı-cansız kavram edinimlerini desteklediğini, Yazıcı (2013) okuma yazma becerilerini olumlu etkilediğini, Tekerci (2015) bilimsel süreç becerilerini arttırdığını ortaya koymaktadır. Ölekli Sönmez (2021) çocukların matematik becerilerini geliştirdiğini tespit ederken, Koyuncuoğlu (2017) sistemli duyu eğitiminin yaratıcı düşünme becerilerini arttırdığını belirtmiştir. Terzi (2019) bilişsel ve fiziksel aktivitelerin duyusal işleme ile duygusal tepkiler üzerinde etkisini, Sevgili (2021) ebeveyn tutumlarının çocukların duyusal işleme becerileriyle bağlantısını, Aydöner (2022) duyusal işlemenin motor ve bilişsel beceriler ile okula hazır bulunuşlukla ilişkisini, Yeşildağ (2021) ise duyusal işlemenin çocuk gelişimini desteklemede önemini ifade etmektedir.

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların gelişimini destekleyen bir yapı sunmakta ancak duyuların eğitimi için yeterli kazanım tanımlanmamıştır. MEB (2024) programı, duyusal gelişime daha fazla önem vererek çocukların duyularını aktif kullanabilecekleri etkinlikler sunmakta ve içsel duyuların gelişimine dikkat çekmektedir. Bu program, çocukların sağlıklı gelişimi hedeflemekte ve öğretmenlerin etkili etkinlikler planlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Erken çocukluk döneminde duyu eğitimi ile ilgili çalışmaların desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Duyu temelli eğitim programları üzerine yapılan araştırmalar, özellikle farklı gelişim gösteren çocuklar üzerinde yoğunlaşmaktadır (Bahr, 2001; Fisher ve diğerleri, 1991; Kranowitz, 2015). Bu durum, özel eğitim, ergoterapi ve fizyoterapi alanlarındaki çalışmaların sıklığı ile dikkat çekmektedir. Ancak, tipik gelişim gösteren okul öncesi dönem çocuklarının duyu eğitimi üzerine yapılan araştırmaların azlığı, erken çocuklukta duyusal gelişim destek programlarının etkilerini inceleme ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi dönem çocuklarının içsel ve dışsal duyularını dikkate alarak duyusal hassasiyeti olan veya arayış içinde bulunanların gelişimlerini destekleyecek bir program oluşturulması amaçlanmıştır. Çoklu duyuya dayalı gelişim destek programının önleyici bir nitelik olarak alanyazına kazandırılması ve mevcut eksikliklerin giderilmesi, programın geliştirilmesi ve uygulanmasının önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, Erken Çocukluk Duyusal Gelişim Destek Programı'nın (EÇDuGeD-P) 60-72 aylık çocukların gelişimlerine, duyusal özelliklerine ve öğrenme davranışları üzerindeki anlamlı etkisinin incelenmesi gerekmektedir. Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

- EÇDuGeD Programı uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarındaki çocukların gelişimlerine, duysal özelliklerine ve öğrenme davranışlarına göre öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- EÇDuGeD Programı uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarındaki çocukların gelişimlerine, duysal özelliklerine ve öğrenme davranışlarına göre sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- EÇDuGeD Programının deney ve kontrol gruplarındaki çocukların gelişimlerine, duysal özelliklerine ve öğrenme davranışlarına göre öntest-sontest puan farkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu çalışma, çoklu duyuya dayalı bir yaklaşım benimseyerek zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunmayı ve önleyici bir program olmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, çocukların gelişimini destekleyerek duysal özelliklerini geliştirmeyi ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, programın okul öncesi öğretmenlerin pedagojik gelişimlerine ve öğrenme ortamlarına önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi için kullanılan istatistiksel yöntemler ele alınmıştır.

Araştırmanın Deseni

Erken Çocukluk Duyusal Gelişim Destek Programının 60-72 aylık çocukların gelişimleri, duysal özellikleri ve öğrenme davranışları üzerinde etkili olup olmadığının incelendiği bu çalışmada; nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yansız atamanın yapılamadığı durumlarda öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen ile hali hazırda olan gruplarının belli değişkene göre eşleştirildiği desen olarak tanımlanmaktadır. Gruplar istatistiksel eşleştirmeye dayalı olarak öntest puanlarından aldıkları ortalamaya göre eşleştirme yapılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s. 215). Eşleştirilmiş gruplarda öntest ve sontest uygulaması yapılmaktadır. Grup eşleştirilmesinde öntest gelişim toplam puanları esas alınmıştır. Deney grubuna değişimle yapılırken kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır (Erkuş, 2019, s. 118). Araştırmanın bağımsız değişkeni deney grubuna uygulanan “*Erken Çocukluk Duyusal Gelişim Destek Programı*” iken bağımlı değişkeni ise 60-72 aylık çocukların gelişimleri, duysal özellikleri ve öğrenme davranışları oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı bir okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören ve tipik gelişim gösteren 60-72 aylık çocuklardan (20 deney, 20 kontrol) oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlerken; zaman ve ekonomiklik bakımından çabadan tasarruf sağlamak amacıyla uygun ve elverişli bir yöntem olan kolay ulaşılabilirlik örnekleme (Erkuş, 2019, s. 145) ile amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi birlikte kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme; belirli bir araştırmaya uygun, belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumların seçilmesiyle oluşturulan bir örnekleme yöntemidir. Benzeşik örnekleme ise; araştırmanın problemi ile ilgili olarak benzeşik bir alt grubun seçilmesi veya grubu içi değişimin en aza indirgendiği durumları ifade eden örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020, s. 92-94). Araştırmada öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol grubu desen kullanılmış olup öntest gelişim toplam puan ortalamaları benzer olan homojen gruplar seçkisiz olarak seçilmiştir. Çalışma grubu belirlendikten sonra velilere bilgilendirme yapılmış ve katılım onam formları alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan çocukların kişisel bilgilerine ve ailelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Çocukların Kişisel Bilgilerine ve Ailelerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişken	N	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	11	27,5	11	27,5	22	55,0
	Erkek	9	22,5	9	22,5	18	45,0
Kronolojik Yaş	60 ay	4	10,0	4	10,0	8	20,0
	61 ay	4	10,0	3	7,5	7	17,5
	62 ay	3	7,5	2	5,0	5	12,5
	63 ay	2	5,0	2	5,0	4	10,0
	64 ay	3	7,5	3	7,5	6	15,0
	65 ay	1	2,5	2	5,0	3	7,5
	66 ay	1	2,5	1	2,5	2	5,0
	67 ay	1	2,5	2	5,0	3	7,5
	68 ay	1	2,5	1	2,5	2	5,0
Doğum Şekli	Preterm	2	5,0	2	5,0	4	10,0
	Term	17	42,5	18	45,0	35	87,5
	Postterm	1	2,5	0	0,0	1	2,5
Kardeş Durumu	Var	16	40,0	17	42,5	33	82,5
	Yok	4	10,0	3	7,5	7	17,5
Duyusal Problem Durumu	Var	-	-	-	-	-	-
	Yok	20	50,0	20	50,0	40	100,0
Duyusal Eğitim Alma Durumu	Evet	-	-	-	-	-	-
	Hayır	20	50,0	20	50,0	40	100,0
Özel Gereksinim Durumu	Evet	-	-	-	-	-	-
	Hayır	20	50,0	20	50,0	40	100,0
O. Ö. Eğitimi Alma Durumu	Evet	11	27,5	10	25,0	21	52,5
	Hayır	9	22,5	10	25,0	19	47,5
Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresi	Almadı	9	22,5	10	25,0	19	47,5
	1 yıl	11	27,5	7	17,5	18	45,0
	2 yıl	-	-	3	7,5	3	7,5
	3 yıl ve üstü	-	-	-	-	-	-

Anne Yaş Durumu	18-24 yaş	1	2,5	-	-	1	2,5
	25-33 yaş	13	32,5	11	27,5	24	60,0
	34-40 yaş	4	10,0	8	20,0	12	30,0
	41+ yaş	2	5,0	1	2,5	3	7,5
Baba Yaş Durumu	18-24 yaş	-	-	-	-	-	-
	25-33 yaş	8	20,0	6	15,0	14	35,0
	34-40 yaş	8	20,0	12	30,0	20	50,0
	41+ yaş	4	10,0	2	5,0	6	15,0
Anne Çalışma Durumu	Tam Zamanlı	2	5,0	1	2,5	3	7,5
	Yarı Zamanlı	1	2,5	3	7,5	4	10,0
	Çalışmıyor	17	42,5	16	40,0	33	82,5
Baba Çalışma Durumu	Tam Zamanlı	20	50,0	18	45,0	38	95,0
	Yarı Zamanlı	-	-	1	2,5	1	2,5
	Çalışmıyor	-	-	1	2,5	1	2,5
Anne Öğrenim Düzeyi	Okuryazar değil	-	-	-	-	-	-
	İlkokul	3	7,5	1	2,5	4	10,0
	Ortaokul	7	17,5	5	12,5	12	30,0
	Lise	7	17,5	5	12,5	12	30,0
	Önlisans	2	5,0	6	15,0	8	20,0
	Lisans	1	2,5	3	7,5	4	10,0
	Lisansüstü	-	-	-	-	-	-
Baba Öğrenim Düzeyi	Okuryazar değil	-	-	-	-	-	-
	İlkokul	1	2,5	1	2,5	2	5,0
	Ortaokul	2	5,0	4	10,0	6	15,0
	Lise	11	27,5	11	27,5	22	55,0
	Önlisans	2	5,0	4	10,0	6	15,0
	Lisans	4	10,0	-	-	4	10,0
Ailenin Gelir Durumu	Çok Düşük	-	-	-	-	-	-
	Düşük	1	2,5	1	2,5	2	5,0
	Orta	15	37,5	16	40,0	31	77,5
	İyi	4	10,0	3	7,5	7	17,5
	Çok İyi	-	-	-	-	-	-
Toplam		20	50,0	20	50,0	40	100,0

Tablo 1’de çalışmaya katılan çocukların kişisel bilgilerinden elde edilen frekans ve yüzdelik dağılımları incelendiğinde; %55’i kız, %45’i erkek olduğu, yaş dağılımlarının ise 60-65 ay aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Doğum şekli term olan çocuklar %87,5’i oluştururken kardeşi var olan çocukların ise %82,5 olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların tamamının daha önce duysal eğitim programına katılmadığı ve özel gereksinim durumlarının olmadığı belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim alan çocukların oranı %52,5 olup bunların %45’i 1 yıl süreyle eğitim aldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim almayanların oranı ise 47,5’tir. Annelerin %60’ı 25-33 yaş aralığındayken, babaların yarısı 34-40 yaş aralığındadır.

Çalışmaya katılan çocukların ailelerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları incelendiğinde ise; aileler arasında okur yazar olmayan ve lisansüstü eğitim sahibi bulunmayan anne babaya rastlanmamıştır. Annelerin %82,5’i çalışmamakta olup babaların %95’i ise tam zamanlı çalışmaktadır. Ailelerin %77,5’i orta gelir düzeyine sahip olup çok düşük veya çok iyi gelir seviyesine sahip aileler bulunmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocuklar ile aileleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “*Kişisel Bilgi Formu*” kullanılmıştır. 60-72 aylık çocukların gelişimlerini değerlendirmek amacıyla “*LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği*”, 5-7 yaş grubundaki çocukların duysal özelliklerini değerlendirmek amacıyla “*Duyusal Değerlendirme Formu*” ve 39-77 ay arasındaki çocukların öğrenme davranışlarını değerlendirmek amacıyla “*Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği*” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu çalışma grubuna uygulanmıştır. Bu form da çocukların cinsiyeti, kronolojik yaşı, doğum şekli, kardeş durumu, duysal problemleri, duysal eğitim deneyimleri, özel gereksinim durumu, okul öncesi eğitim ve süresi gibi değişkenlerin yanı sıra, anne ve babanın yaşı, çalışma durumu, öğrenim düzeyleri ve ailenin gelir durumu hakkında sorular içermektedir.

LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği (The Learning Accomplishment Profile-3rd Edition Development Assessment Scale)

LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği, 36-72 aylık çocukların gelişimlerini değerlendirmek için hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocuklar için kullanılan bir ölçme aracıdır. 1969 yılında Anne R. Sanford ve The Chapel Hill Sosyal Yardım Vakfı iş birliğiyle geliştirilmiş, 1981 ve 2001-2003 yılları arasında ölçek yeniden revize edilerek günümüz eğitim şartlarına göre geçerlik güvenirlik çalışmaları güncellenmiştir (Sanford ve Zelman, 1981). Türkçeye uyarlaması Tunçeli (2017) tarafından yapılmış olup toplamda 256 maddeden oluşmakta ve yedi gelişim alanını kapsamaktadır: Bunlar; *kaba motor (36 madde)*, *ince motor (23 madde)*, *okuma yazmaya hazırlık (26 madde)*, *bilişsel (68 madde)*, *dil (48 madde)*, *öğretim (29 madde)* ve *kişisel/ sosyal (26 madde)* alanlarıdır. Geçerlik ve güvenirlik analizi yapılan ölçekte, 42-72 aylık çocuklara yönelik maddeler belirlenmiş ve her gelişim alanı için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin dil geçerliliği, uzmanlar tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulama ile yönergelerin uygulanabilirliği test edilerek olası sorunlar giderilmiştir. Ölçek maddelerine uygun materyaller hazırlanmış olup çocukların kronolojik yaşlarına göre cevaplar artı veya eksi şeklinde puanlandırılmıştır. Puanlama, her boyut için bazal ve tavan kriterlerine göre belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği; test-tekrar-test, araştırmacılar arası güvenirlik, kriter geçerliliği ve iç tutarlılık katsayılarıyla değerlendirilmiş; sonuçlar, hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocuklar için uygulanabilir olduğunu göstermiştir.

Duyusal Değerlendirme Formu

Tezcan (2020) tarafından geliştirilen Duyusal Değerlendirme Formu, Ayres (1972)'in Duyusal Bütünleme Teorisi'ne dayanarak 5-7 yaş arasındaki çocukların duysal özelliklerini değerlendirmek için oluşturulmuş bir ölçme aracıdır. 115 madde, yedi alt boyuttan (*işitsel, görsel, dokunma, koklama, tatma, vestibüler, oral motor ve proprioseptif*) oluşan bu form, alanyazın taraması ile geliştirilmiş ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda son hali verilerek geçerlik ve güvenilirlik için faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Form, öğretmenler tarafından 3'lü Likert tipi ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda; yüksek puanların bireyde duysal problemlerin fazla olduğunu, düşük puanların ise bu problemlerin az yaşandığını göstermektedir.

Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği (Preschool Learning Behaviors Scale-PLBS)

Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği 3-5 yaş arası çocukların öğrenme davranışlarını değerlendirmek için geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. McDermott, Green, Stott ve Francis (2000) tarafından oluşturulan ölçek, Türkçe'ye Veziroğlu-Çelik ve Acar (2018) tarafından uyarlanmış ve geçerliliği ile güvenilirliği tespit edilmiştir. 29 maddeden oluşan bu ölçek, *motivasyon/yetkinlik, dikkat devamlılığı/sebat ve öğrenmeye yönelik/karşı tutum* olmak üzere üç alt boyut içerir. Öğretmenler tarafından 3'lü Likert tipi ile değerlendirilen maddelerin iç güvenilirlik değerleri Cronbach Alpha ile motivasyon/yetkinlik için 0,84, dikkat devamlılığı/sebat için 0,89, öğrenmeye yönelik/karşı tutum için 0,77 ve tüm ölçek için 0,93 olarak hesaplanmıştır. Bu da okul öncesi öğrenme davranışları ölçeğinin (PLBS'nin) çocukların öğrenme davranışlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, Sosyal Bilimler için İstatistik Programı (*Statistical Package for Social Sciences*) ile analiz edilmiş ve istatistiksel anlamlılık düzeyi için $p < .05$ değeri kullanılmıştır. Kişisel bilgi formundan elde edilen verilerle betimsel istatistik yapılmış, deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puan ortalamalarının karşılaştırılması için Bağımsız Örneklem T testi ve normallik varsayımını sağlamayan alt boyutlar için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Kontrol değişkenlerinin etkileri dikkate alınarak grupların düzeltilmiş son test puanları ANCOVA analizi ile incelenmiş, öntest ve sontest puan farklarının anlamlılığı için fark analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın etki büyüklüğü, grup ortalamaları farkına göre Cohen (1988)'s d kriterlerine göre değerlendirilmiştir. Kabul edilen bu değerlerin minimum ve maksimum aralıkları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Cohen's d Etki Büyüklüğü Sınır Değerleri

Değer Aralığı			Etki Düzeyi
Min		Max	d
...	<	0	Olumsuz Etki
0,0	≥	0,1	Hiçbir Etki yok
0,2	≥	0,4	Küçük Düzeyde Etki
0,5	≥	0,7	Orta Düzeyde Etki
0,8	≥	1	Büyük Düzeyde Etki

Tablo 2’te Cohen (1988) tarafından belirlenen etki büyüklüklerinin sınır değerleri incelendiğinde; 0’ın altındaki etki "olumsuz etki", 0,0-0,1 aralığındaki etki "hiçbir etki yok", 0,2-0,4 aralığında "küçük düzeyde etki", 0,5-0,7 aralığında "orta düzeyde etki", 0,8-1 ve 1’den büyük etki ise "büyük düzeyde etki" olarak sınıflandırılmaktadır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümüne yönelik ölçme araçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular; üç genel amaç doğrultusunda dokuz alt amaca dayalı olarak sunulmuştur.

EÇDuGeD Programı uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çalışmanın birinci genel amacı doğrultusunda, Erken Çocukluk Duyusal Gelişim Destek Programı uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve normallik varsayımını sağlayan alt boyutlar için parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T testi, sağlamayan boyutlar için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Gelişimlerine göre öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen öntest gelişim (ÖG) toplam puanları ile kaba motor, ince motor, okuma yazmaya hazırlık, özbakım ve kişisel sosyal alt boyutları için Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından belirlenen $\pm 1,5$ sınır değer aralığında yer aldığı, dolayısıyla verilerin normalden aşırı sapma göstermediği ve dağılımlarının normallik varsayımını sağladığını sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, bilişsel ve dil alt boyutlarının kabul edilebilir değer aralıkları içinde yer almadığı ve veri setinin normal dağılım göstermediğini ortaya koymuştur. Normal dağılım gösteren alt boyutların Bağımsız Örneklem T testi sonuçları Tablo 3’te, normallik varsayımını sağlamayan alt boyutların ise Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 3. LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği Öntest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
ÖG_Kabamotor	Deney	20	39,30	1,780	29,823	,429	,671	-
	Kontrol	20	39,65	3,183				
ÖG_İncemotor	Deney	20	31,10	1,861	38	4,253	,000*	1,345
	Kontrol	20	33,35	1,461				
ÖG_Okumayazma	Deney	20	27,45	3,620	38	-,850	,401	-
	Kontrol	20	26,40	4,173				
ÖG_Özbakım	Deney	20	39,30	1,081	38	2,891	,006*	,914
	Kontrol	20	40,40	1,314				
ÖG_Kişiselsosyal	Deney	20	34,35	1,309	29,918	5,274	,000*	1,668
	Kontrol	20	37,50	2,328				
Öntest_Gelişim Toplam Puan	Deney	20	281,55	16,256	38	,998	,324	-
	Kontrol	20	286,10	12,298				

Tablo 3 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarındaki çocukların LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği öntest puan ortalamaları arasında; kaba motor ve okuma yazmaya hazırlık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$). Ancak, ince motor, özbakım ve kişisel sosyal alt boyutlarında kontrol grubunun puan ortalamaları deney grubuna göre yüksek olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu saptanmıştır ($p<,05$). Cohen's d etki büyüklükleri incelendiğinde, bu boyutlar arasında büyük düzeyde etkilerin olduğu ortaya konulmuştur. Erken Çocukluk Duyusal Gelişim Destek Programı uygulamalarına başlamadan önce, deney ve kontrol gruplarının gelişim toplam puan ortalamaları incelendiğinde ise; gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir, bu da her iki grubun gelişim düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği Öntest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Mann-Whitney U Testi

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen's d
ÖG_Bilişsel	Deney	20	23,20	464,00	146,0	,143	-
	Kontrol	20	17,80	356,00			
ÖG_Dil	Deney	20	22,45	449,00	161,0	,287	-
	Kontrol	20	18,55	371,00			

Tablo 4'teki test sonuçları, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği öntest sıra ortalamaları karşılaştırıldığında; bilişsel ve dil alt boyutları istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$). Bu bulgu, her iki grubun bilişsel ve dil gelişim alanlarının benzer özelliklere sahip olduğunu ve grupların homojen olduğunu göstermektedir.

Duyusal Özelliklerine göre öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların Duyusal Değerlendirme Formundan elde edilen öntest duysal (ÖD) toplam puanları ile işitsel, görme, dokunma ve vestibüler alt boyutlarının Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre kabul edilebilir $\pm 1,5$ sınır değer aralığında yer aldığı, verilerin normalden aşırı sapma göstermediği ve dağılımlarının normallik varsayımını sağladığını göstermektedir. Ancak; koku-tat alma, oral motor ve proprioseptif alt boyutlarının kabul edilebilir değerler arasında yer almadığı ve veri setinin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Normal dağılım gösteren alt boyutların Bağımsız Örneklem T testi sonuçları Tablo 5'te, normallik varsayımını sağlamayan alt boyutların ise Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6'te sunulmuştur.

Tablo 5. Duyusal Değerlendirme Formu Öntest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
ÖD_İşitsel	Deney	20	3,15	1,496	38	-1,993	,054	-
	Kontrol	20	2,00	2,103				
ÖD_Görme	Deney	20	4,90	1,553	38	1,214	,232	-
	Kontrol	20	5,50	1,573				
ÖD_Dokunma	Deney	20	5,90	2,150	29,539	,100	,921	-
	Kontrol	20	6,00	3,907				
ÖD_Vestibüler	Deney	20	2,50	1,100	38	-2,433	,020*	-,769
	Kontrol	20	1,55	1,356				
Öntest_Duyusal Toplam puan	Deney	20	41,30	5,110	29,019	-4,307	,000*	-1,362
	Kontrol	20	30,85	9,571				

Tablo 5 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Duyusal Değerlendirme Formu öntest puan ortalamaları arasında; işitsel, görme ve dokunma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > ,05$). Ancak, vestibüler alt boyutunda kontrol grubunun ortalaması ile deney grubunun ortalaması arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p < ,05$). Ayrıca, deney grubunun duysal toplam puan ortalamalarının daha yüksek olması, bu grubun daha fazla duysal problemler yaşadığını göstermektedir. Bu bulgular, deney grubundaki çocukların duysal özelliklerinin desteklenmesi gerektiğini ve belirli duysal problemlerin sağaltımı amacıyla önleyici/müdahale edici programlarının ihtiyacını ve önemini vurgulamaktadır. Anlamlı farklılık gösteren vestibüler alt boyutu ile toplam puanın etki büyüklükleri orta ve büyük düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Duyusal Değerlendirme Formu Öntest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Mann-Whitney U Testi

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen's d
ÖD_KokuTat	Deney	20	22,73	454,50	155,50	,218	-
	Kontrol	20	18,28	365,50			
ÖD_Oralmotor	Deney	20	27,38	547,50	62,50	,000*	1,454
	Kontrol	20	13,63	272,50			
ÖD_Proprioseptif	Deney	20	27,50	550,00	60,00	,000*	1,495
	Kontrol	20	13,50	270,00			

Tablo 6'daki test sonuçları, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Duyusal Değerlendirme Formu öntest sıra ortalamaları karşılaştırıldığında; koku-tat alma alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ($p>,05$), ancak oral motor ve proprioseptif alt boyutlarında deney grubunun daha yüksek puanlar elde ettiğini ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($p<,05$). Bu bulgu, grupların koku-tat alma duyularının benzer olduğunu, ancak oral motor ve proprioseptif duyularında kontrol grubu lehine farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Bu durum duysal özellikleri açısından kontrol grubu çocuklarının daha az duysal problemlere sahip olduğunu göstermektedir. Anlamlı farklılık gösteren boyutların Cohen's d etki büyüklüğüne bakıldığında; oral motor ve proprioseptif alt boyutlarında büyük düzeyde etkili olduğunu ve bu da söz konusu alt boyutların sontest puan ortalamaları üzerinde önemli etkileri olabileceğini düşündürmektedir. Gruplar arasındaki öntest puan farklılıklarının incelenmesi amacıyla, elde edilen veriler öntest puan etkisi arındırıldığında sontest puan ortalamaları üzerindeki farkın anlamlı olup olmadığını analiz etmek için nonparametrik ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Bu durum, gruplar arasındaki farkların daha iyi anlaşılması sağlayacağı gibi programın etkililiğini sınamıştır.

Öğrenme Davranışlarına göre öntest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeğinden elde edilen öntest öğrenme (Ö) toplam puanları ile dikkat, motivasyon ve öğrenme alt boyutlarının Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre kabul edilebilir $\pm 1,5$ sınır değer aralığında yer aldığı, verilerin normalden aşırı sapma göstermediği ve dağılımlarının normallik varsayımını sağladığını göstermektedir. Normal dağılım gösteren alt boyutların Bağımsız Örneklem T testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Öntest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
Ö_Dikkat	Deney	20	8,15	,745	38	,433	,668	-
	Kontrol	20	8,25	,716				
Ö_Motivasyon	Deney	20	12,50	,688	31,280	,505	,617	-
	Kontrol	20	12,65	1,137				
Ö_Öğrenme	Deney	20	11,40	,995	38	,694	,492	-
	Kontrol	20	11,65	1,268				
Öntest_Öğrenme Davranış_tp	Deney	20	32,10	1,334	38	,972	,337	-
	Kontrol	20	32,60	1,875				

Tablo 7 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeğinde yer alan dikkat, motivasyon ve öğrenme alt boyutlarının öntest puan

ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$). Bu bulgu, Erken Çocukluk Duyusal Gelişim Destek Programı uygulamalarına başlamadan önce her iki grubun da benzer öğrenme davranışlarına sahip olduğunu göstermektedir.

EÇDuGeD Programı uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çalışmanın ikinci genel amacı doğrultusunda, Erken Çocukluk Duyusal Gelişim Destek Programı uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve normallik varsayımını sağlayan alt boyutlar için parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T testi, sağlamayan boyutlar için ise Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Ardından anlamlı farklılık gösteren boyutların Cohen's d etki büyüklükleri incelenmiştir.

Gelişimlerine göre sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan çocukların LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen sontest gelişim (SG) toplam puanları ile kaba motor, ince motor, okuma yazmaya hazırlık ve kişisel sosyal alt boyutlarının kabul edilebilir sınır değerleri olan $\pm 1,5$ aralığında yer aldığı ve veri setinin normalden aşırı sapma göstermediği görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ancak, bilişsel, dil ve özbakım alt boyutlarının kabul edilebilir değer aralığında yer almadığı ve veri setinin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Normal dağılım gösteren alt boyutların Bağımsız Örneklem T testi sonuçları Tablo 8'de, normallik varsayımını sağlamayan alt boyutların ise Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur. Gruplara göre düzeltilmiş sontest gelişim puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin ANCOVA analiz sonuçları ve Cohen's d etki büyüklükleri Tablo 10'de sunulmuştur.

Tablo 8. LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği Sontest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
SG_Kabamotor	Deney	20	44,75	2,593	38	-3,548	,001*	-1,122
	Kontrol	20	41,45	3,252				
SG_İncemotor	Deney	20	35,60	1,698	38	-1,877	,068	-
	Kontrol	20	34,65	1,496				
SG_Okumayazma	Deney	20	31,05	3,663	38	-2,585	,014*	-,817
	Kontrol	20	28,10	3,553				
SG_Kişiselsosyal	Deney	20	38,45	1,099	27,099	1,218	,234	-
	Kontrol	20	39,15	2,323				

Sontest_Gelişim	Deney	20	313,10	13,467	38	-3,674	,001*	-1,162
Toplam puan	Kontrol	20	297,60	13,216				

Tablo 8’de, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar, program uygulamaları sonrasında kaba motor ve okuma yazmaya hazırlık alt boyutlarının deney grubu lehine anlamlı olduğu ve bu alanlarda iyi sonuçlar elde ettiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, uygulanan programın bu boyutlarda olumlu bir etki yarattığını ve çocukların gelişimine katkıda bulunduğunu anlaşılmaktadır. Ancak ince motor ve kişisel sosyal alt boyutlarında gruplar arasındaki farkın manidar olmadığını yani uygulanan programın bu iki boyutta yeterince etkili olmadığını göstermektedir. Ölçeğin toplamından elde edilen puan ortalamalarının ise; deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir ($p<,05$). Bu farklılığın Cohen’s d etki büyüklükleri incelendiğinde; kaba motor-1,122; okuma yazmaya hazırlık-0,817 ve toplam puan ortalaması için-1,162 olarak hesaplanmış ve gruplar arasında büyük düzeyde bir etki olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, EÇDuGeD Programının çocukların gelişimleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymakta ve programın etkililiğini desteklemektedir.

Tablo 9. LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği Sontest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Mann-Whitney U Testi

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen’s d
SG_Bilişsel	Deney	20	26,85	537,00	73,00	,001*	1,294
	Kontrol	20	14,15	283,00			
SG_Dil	Deney	20	24,60	492,00	118,00	,024*	,749
	Kontrol	20	16,40	328,00			
SG_Özbakım	Deney	20	26,55	531,00	79,00	,001*	1,210
	Kontrol	20	14,45	289,00			

Tablo 9’daki test sonuçları, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği sontest sıra ortalamaları karşılaştırıldığında; bilişsel, dil ve özbakım alt boyutlarında deney grubunun daha yüksek puanlar elde ettiğini ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($p<,05$). Bu bulgu, program uygulamalarının çocukların bilişsel, dil alanlarında ve özbakım becerilerinde belirgin gelişmeler yaşandığını ve bu durum büyük düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Cohen’s d etki büyüklüğüne bakıldığında; bilişsel boyutta 1,294 (büyük etki), dil boyutunda 0,749 (orta etki) ve özbakım boyutunda 1,210 (büyük etki) olarak tespit edilmiş ve bu da EÇDuGeD Programının bu alt boyutlarında etki büyüklüğünü vurgulamaktadır.

Tablo 10. LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği Öntest Puan Ortalamaları Arasında Normal Dağılım Gösteren Boyutların Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamalarının ANCOVA Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Cohen's d
ÖG_İncemotor*	41,270	1	41,270	27,229	,000	1,715
Grup	37,466	1	37,466	24,719	,000*	1,636
Hata	56,080	37	1,516			
Toplam	49457,0	40				
ÖG_Özbakım*	34,722	1	34,722	30,714	,000	1,823
Grup	52,218	1	52,218	46,190	,000*	2,233
Hata	41,828	37	1,130			
Toplam	72099,0	40				
ÖG_KişiselSosyal*	86,608	1	86,608	82,395	,000	2,983
Grup	19,081	1	19,081	18,152	,000*	1,400
Hata	38,892	37	1,051			
Toplam	60348,0	40				

Tablo 10'daki ANCOVA analiz sonuçları incelendiğinde; ince motor ($F_{(1,37)} = 24,719$; $p < ,05$), özbakım $F_{(1,37)} = 46,190$; $p < ,05$ ve kişisel sosyal ($F_{(1,37)} = 18,152$; $p < ,05$) alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu; uygulanan EÇDuGeD Programının ince motor, özbakım becerileri ve kişisel sosyal gelişimleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık gösteren boyutların Cohen's d etki büyüklükleri; ince motor 1,636; özbakım 2,233 ve kişisel sosyal 1,400 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, her bir boyutta büyük düzeyde etkilerin olduğunu göstermekte ve uygulanan programının çocukların ince motor, özbakım ve kişisel sosyal alanları üzerindeki olumlu etkilerini desteklemektedir.

Duyusal Özelliklerine göre sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan çocukların Duyusal Değerlendirme Formundan elde edilen sontest duyusal (SD) toplam puanları ile işitsel, görme, dokunma ve proprioseptif alt boyutlarının kabul edilebilir sınırlar olan $\pm 1,5$ değer aralığında yer aldığı ve veri setinin normalden aşırı sapma göstermediği görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ancak, koku-tat alma, vestibüler ve oral motor alt boyutlarının kabul edilebilir değer aralığında yer almadığı ve veri setinin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Normal dağılım gösteren alt boyutların Bağımsız Örneklem T testi sonuçları Tablo 11'de, normallik varsayımını sağlamayan alt boyutların ise Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur. Gruplara göre düzeltilmiş sontest duyusal puan ortalamaları arasındaki gözlenen farkın anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin parametrik ANCOVA analiz sonuçları Tablo 13'te, normal dağılım göstermeyen alt boyutlar için nonparametrik ANCOVA analiz sonuçları ve Cohen's d etki büyüklükleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 11. Duyusal Değerlendirme Formu Sontest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
SD_İşitsel	Deney	20	0,45	,605	28,739	2,578	,015*	,815
	Kontrol	20	1,20	1,152				
SD_Görme	Deney	20	2,00	,725	38	6,110	,000*	1,932
	Kontrol	20	3,35	,671				
SD_Dokunma	Deney	20	1,20	1,056	25,192	4,731	,000*	1,496
	Kontrol	20	4,15	2,581				
SD_Proprioseptif	Deney	20	4,25	1,164	22,759	3,473	,002*	1,098
	Kontrol	20	7,25	3,683				
Sontest_Duyusal Toplam puan	Deney	20	11,15	2,207	22,224	6,482	,000*	2,050
	Kontrol	20	22,55	7,550				

Tablo 11 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarındaki çocukların LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar, program uygulamaları sonrasında, işitsel, görme, dokunma ve proprioseptif alt boyutları ile ölçeğin toplamından alınan puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<,05$). Cohen's d etki büyüklükleri incelendiğinde; işitsel 0,815; görme 1,932; dokunma 1,496 ve proprioseptif alt boyutları için 1,098 değeri hesaplanmış olup duysal toplam puan ortalaması için etki değeri ise; 2,050 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu, her bir boyutta ve toplam puan da büyük düzeyde bir etki olduğunu göstermektedir. Ayrıca; programa katılan deney grubu çocuklarının daha iyi sonuçlar elde ettiğini ve duysal problemlerinin azaldığını göstermektedir.

Tablo 12. Duyusal Değerlendirme Formu Sontest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Mann-Whitney U Testi

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen's d
SD_KokuTat	Deney	20	13,05	261,00	51,00	,000*	1,654
	Kontrol	20	27,95	559,00			
SD_Vestibüler	Deney	20	14,60	292,00	82,00	,000*	1,169
	Kontrol	20	26,40	528,00			
SD_Oralmotor	Deney	20	17,10	342,00	132,00	,038*	,608
	Kontrol	20	23,90	478,00			

Tablo 12'deki test sonuçları, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Duyusal Değerlendirme Formu sontest sıra ortalamaları karşılaştırıldığında; koku-tat alma, vestibüler ve oral motor alt boyutlarında deney grubunun daha düşük puanlar elde ettiğini ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($p<,05$). Bu bulgu, deney grubunun kontrol grubuna göre bu duysal özellikler açısından duysal problemlerinin azaldığını ve belirgin bir iyileşme gösterdiğini ortaya koymaktadır. Cohen's d etki büyüklükleri; koku-tat alma boyutunda 1,654 (büyük etki), vestibüler boyutta 1,169 (büyük etki) ve oral motor boyutunda 0,608 (orta etki) olarak belirlenmiştir.

Tablo 13. Duyusal Değerlendirme Formu Öntest Puan Ortalamaları Arasında Normal Dağılım Gösteren Boyutların Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamalarının ANCOVA Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Cohen's d
Öntest_Vestibüler*	13,772	1	13,772	55,516	,000	2,449
Grup	19,810	1	19,810	79,858	,000*	2,935
Hata	9,178	37	,248			
Toplam	55,00	40				
Öntest_Duyusal_tp*	906,254	1	906,254	124,538	,000	3,669
Grup	2189,622	1	2189,622	300,900	,000*	5,718
Hata	269,246	37	7,277			
Toplam	13832,00	40				

Tablo 13'teki ANCOVA analiz sonuçları incelendiğinde; vestibüler alt boyutu ($F_{(1,37)} = 79,858$; $p < ,05$) ile ölçeğin toplamından alınan puan ortalamaları ($F_{(1,37)} = 300,900$; $p < ,05$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, EÇDuGeD Programın çocukların vestibüler duyusu dahil olmak üzere duysal özellikleri ölçeğinden alınan toplam puanların duysal problemlerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Anlamlı farklılık gösteren boyutların Cohen's d etki büyüklükleri incelendiğinde, vestibüler alt boyutu için 2,935 ve ölçeğin toplam puan ortalaması için ise 5,718 değeri ile büyük düzeyde bir etki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, EÇDuGeD Programın çocukların duysal özelliklerinde karşılaştıkları duysal problemleri azaltma konusunda olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Tablo 14. Duyusal Değerlendirme Formu Rank Değerleri Dikkate Alındığında Standartlaştırılmamış Artık Değerlerin Gruplara Göre Nonparametrik ANCOVA Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Cohen's d
Öntest_Oralmotor*						
Grup	985,972	1	985,972	12,766	,001*	1,159
Hata	2,934,827	38	77,232			
Toplam	3,920,799	39				
Öntest_Proprioseptif*						
Grup	1,711,978	1	1,711,978	20,234	,000*	1,459
Hata	3,215,159	38	84,609			
Toplam	4,927,137	39				

Tablo 14'teki nonparametrik ANCOVA analiz sonuçları incelendiğinde; oral motor ($F_{(1,38)} = 12,766$; $p < ,05$) ve proprioseptif ($F_{(1,38)} = 20,234$; $p < ,05$) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, uygulanan programının bu iki alt boyut üzerindeki etkisini ortaya koymakta ve farklılıkların öntest puanlarında anlamlı farklılık gösteren boyutlardan değil, programın etkili olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Cohen's d etki büyüklükleri incelendiğinde; oral motor 1,159 ve proprioseptif için 1,459 değeri ile büyük düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir, bu da deney grubundaki çocukların duysal özelliklerinin kontrol grubuna göre daha gelişmiş olduğunu ve duysal problemlerin daha fazla azalma gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğrenme Davranışlarına göre sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeğinden elde edilen sontest öğrenme (S) toplam puanları ile dikkat ve motivasyon alt boyutlarının kabul edilebilir sınırlar olan $\pm 1,5$ değer aralığında yer aldığı ve veri setinin normalden aşırı sapma göstermediği görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Sontest öğrenme alt boyutunun kabul edilebilir değerler arasında yer almadığı ve veri setinin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Normal dağılım gösteren alt boyutlara ilişkin Bağımsız Örneklem T testi sonuçları Tablo 15'te, normallik varsayımını sağlamayan alt boyutların ise Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 15. Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Sontest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
S_Dikkat	Deney	20	12,75	1,970	29,488	-4,876	,000*	-1,542
	Kontrol	20	10,30	1,081				
S_Motivasyon	Deney	20	18,70	1,720	38	-7,899	,000*	-2,498
	Kontrol	20	15,15	1,040				
Sontest_Öğrenme Davranış_tp	Deney	20	48,05	2,819	27,744	-12,021	,000*	-3,801
	Kontrol	20	39,60	1,392				

Tablo 15 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar, program uygulamaları sonrasında, dikkat, motivasyon alt boyutları ile ölçeğin toplamından alınan puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < ,05$). Cohen's d etki büyüklükleri incelendiğinde; dikkat-1,542; motivasyon-2,498 ve öğrenme toplam puanı için-3,801 olarak hesaplanmış olup her bir boyutta büyük düzeyde bir etki olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, deney grubundaki çocukların dikkat, motivasyon ve öğrenme davranış ve tutumlarındaki olumlu değişiklikler, programın eğitim süreçlerine önemli katkılar sağladığını ve bu boyutlarda fayda sunduğunu göstermektedir.

Tablo 16. Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Sontest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Mann-Whitney U Testi

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen's d
S_Öğrenme	Deney	20	28,78	575,50	34,50	,000*	2,004
	Kontrol	20	12,23	244,50			

Tablo 16'daki test sonuçları, deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği sontest sıra ortalamaları karşılaştırıldığında öğrenme alt boyutundaki sıra

ortalaması ($X=28,78$), kontrol grubuna ($X=12,23$) göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<,05$). Bu bulgu, uygulanan EÇDuGeD Programının deney grubundaki çocukların öğrenme davranışlarında belirgin bir değişim sağladığını göstermektedir. Cohen's d etki büyüklüğü 2,004 olarak belirlenmiş, bu da programın büyük düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

EÇDuGeD Programının deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öntest-sontest puan farkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çalışmanın üçüncü genel amacı doğrultusunda, Erken Çocukluk Duyusal Gelişim Destek Programının deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öntest-sontest puan farkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla fark analizleri yapılmış ve anlamlı farklılık gösteren boyutların Cohen's d etki büyüklükleri de incelenmiştir.

Gelişimlerine göre öntest-sontest puan farkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan çocukların LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen öntest-sontest puan farklarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, ince motor, okuma yazmaya hazırlık, dil ve kişisel sosyal alt boyutlarının kabul edilebilir sınırlar olan $\pm 1,5$ değer aralığında yer aldığı ve veri setinin normalden aşırı sapma göstermediği görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ancak, kaba motor, bilişsel, özbakım alt boyutları ile ölçeğin toplamından alınan fark puanlarının kabul edilebilir değerler arasında yer almadığı ve normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Normal dağılım gösteren boyutların Bağımsız Örneklem T testi Tablo 17'de, normallik varsayımını sağlamayan boyutların Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 17. LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puan Farkların Bağımsız Örneklem T Testi

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
Fark_İncemotor	Deney	20	4,50	1,504	38	-7,393	,000*	-2,338
	Kontrol	20	1,30	1,218				
Fark_Okumayazma	Deney	20	3,60	1,273	38	-4,525	,000*	-1,431
	Kontrol	20	1,70	1,380				
Fark_Dil	Deney	20	2,60	1,429	38	-1,756	,087	-
	Kontrol	20	1,85	1,268				
Fark_Kişiselsosyal	Deney	20	4,10	1,021	38	-7,172	,000*	-2,268
	Kontrol	20	1,65	1,137				

Tablo 17'de, LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarındaki öntest-sontest puan farkları analizinde, ince motor, okuma yazmaya hazırlık ve kişisel sosyal alt boyutları gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p<,05$). Ancak, dil alt boyutunda bu farklılığın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$). Cohen's d etki büyüklükleri, ince motor için -2,338,

okuma yazmaya hazırlık için-1,431 ve kişisel sosyal için-2,268 değerleri ile büyük düzeyde etkili bir gelişim sağlandığını göstermektedir. Dil alt boyutu fark puanları arasında ise gelişim görülmemiştir.

Tablo 18. LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puan Farklarının Mann-Whitney U Testi

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen's d
Fark_Kabamotor	Deney	20	30,10	602,00	8,000	,000*	2,878
	Kontrol	20	10,90	218,00			
Fark_Bilişsel	Deney	20	27,95	559,00	51,00	,000*	1,654
	Kontrol	20	13,05	261,00			
Fark_Özbakım	Deney	20	29,40	588,00	22,00	,000*	2,348
	Kontrol	20	11,60	232,00			
Fark_Gelişim_tp	Deney	20	30,05	601,00	9,000	,000*	2,833
	Kontrol	20	10,95	219,00			

Tablo 18'de, LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarındaki öntest-sontest puan farklarının sıra ortalamaları analizinde; kaba motor, bilişsel ve özbakım alt boyutları ile ölçeğin toplam puan farklarının gruplara göre belirgin şekilde daha yüksek olduğu ve bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < ,05$). Cohen's d etki büyüklükleri, kaba motor 2,878; bilişsel 1,654; özbakım 2,348 ve ölçeğin toplam puanı için 2,833 değerleri ile büyük düzeyde etki göstermektedir. Bu bulgu, EÇDuGeD Programının çocukların gelişim düzeylerini artırmada etkili olduğunu ve gelişimlerine olumlu katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Duyusal Özelliklerine göre öntest-sontest puan farkları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan çocukların Duyusal Değerlendirme Formundan elde edilen öntest-sontest puan farklarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde; görme, dokunma, koku-tat alma ve oral motor alt boyutları ile toplam puanların farkları, kabul edilebilir $\pm 1,5$ değer aralığında yer aldığı ve veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ancak, işitsel, vestibüler ve proprioseptif alt boyutlar boyutundaki fark puanlarının kabul edilebilir değerler arasında yer almadığı, dolayısıyla veri setinin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Normal dağılım gösteren alt boyutların Bağımsız Örneklem T testi sonuçları Tablo 19'da, normallik varsayımını sağlamayan alt boyutların ise Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur

Tablo 19. Duyusal Değerlendirme Formu Öntest-Sontest Puan Farklarının Bağımsız Örneklem T Testi

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
Fark_Görme	Deney	20	-2,90	1,021	38	2,060	,046*	,651
	Kontrol	20	-2,15	1,268				
Fark_Dokunma	Deney	20	-4,70	1,809	38	4,896	,000*	1,548
	Kontrol	20	-1,85	1,872				
Fark_Kokutat	Deney	20	-4,05	1,468	38	6,170	,000*	1,951
	Kontrol	20	-1,65	,933				

Fark_Oralmotor	Deney	20	-2,20	1,508	26,237	6,368	,000*	2,014
	Kontrol	20	,15	,671				
Fark_Duyusal	Deney	20	-30,15	4,392	38	17,923	,000*	5,668
Toplam Puan	Kontrol	20	-8,30	3,230				

Tablo 19’da Duyusal Değerlendirme Formu alt boyutlarındaki öntest-sontest puan farkları analizinde, görme, dokunma, koku-tat alma ve oral motor alt boyutları gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin toplam puan farklarının da deney grubu lehine belirgin bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<,05$). Cohen’s d etki büyüklükleri, görme için 0,651 (orta etki), dokunma için 1,548, koku-tat alma için 1,951 ve oral motor için 2,014 (büyük etki) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, EÇDuGeD Programının çocukların duysal problemlerinde önemli iyileşmeler ve duysal özellikleri üzerinde olumlu etkiler sağladığını göstermektedir.

Tablo 20. Duyusal Değerlendirme Formu Öntest-Sontest Puan Farklarının Mann-Whitney U Testi

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen’s d
Fark_İşitsel	Deney	20	13,20	264,00	54,00	,000*	1,599
	Kontrol	20	27,80	556,00			
Fark_Vestibüler	Deney	20	11,30	226,00	16,00	,000*	2,551
	Kontrol	20	29,70	594,00			
Fark_Proprioseptif	Deney	20	10,73	214,50	4,50	,000*	3,049
	Kontrol	20	30,28	605,50			

Tablo 20’de, Duyusal Değerlendirme Formu alt boyutlarındaki öntest-sontest puan farklarının sıra ortalamaları analizinde; işitsel, vestibüler ve proprioseptif alt boyutları gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir ($p<,05$). Cohen’s d etki büyüklükleri ise; işitsel 1,599; vestibüler 2,551 ve proprioseptif boyutları için 3,049 değerleri ile büyük düzeyde etki göstermektedir. Bu bulgu, EÇDuGeD Programının çocukların duysal özellikleri üzerindeki etkisini ve duysal problemlerin önemli ölçüde azaldığını ortaya koyarak programın etkinliğini ve gerekliliğini vurgulamaktadır.

Öğrenme Davranışlarına göre öntest-sontest puan farkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranış Ölçeğinden elde edilen öntest-sontest puan farklarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde; dikkat ve motivasyon alt boyutları ile toplam puanların farkları, $\pm 1,5$ değer aralığında yer aldığı ve veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ancak, öğrenme alt boyutundaki fark puanlarının kabul edilebilir değerler arasında yer almadığı, veri setinin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Normal dağılım gösteren alt boyutların Bağımsız Örneklem T testi sonuçları Tablo

21’de, normallik varsayımını sağlamayan alt boyutların ise Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 21. Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Öntest-Sontest Puan Farklarının Bağımsız Örneklem T Testi

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen’s d
Fark_Dikkat	Deney	20	4,60	1,818	38	-5,368	,000*	-1,698
	Kontrol	20	2,05	1,099				
Fark_Motivasyon	Deney	20	6,20	1,989	38	-6,749	,000*	-2,134
	Kontrol	20	2,50	1,433				
Fark_Öğrenme Davranışları_tp	Deney	20	15,95	2,645	38	-12,187	,000*	-3,854
	Kontrol	20	7,00	1,947				

Tablo 21’de, Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği alt boyutlarındaki öntest-sontest puan farkları analizinde; dikkat ve motivasyon alt boyutları gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermiştir ($p<,05$). Cohen’s d etki büyüklükleri dikkat için-1,698 ve motivasyon için-2,134 hesaplanmıştır; bu da her iki boyutta büyük etkilerin olduğunu ve çocukların dikkat süreleri ile motivasyonun arttığını göstermektedir. Ayrıca, ölçeğin toplam puan farklarının da deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<,05$). Cohen’s d etki büyüklüğü-3,854 ile programın büyük bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, EÇDuGeD Programının çocukların dikkat, motivasyon ve öğrenme davranışları üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamakta ve bu programın erken çocukluk dönemindeki önemini ortaya koymaktadır.

Tablo 22. Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Öntest-Sontest Puan Farklarının Mann-Whitney U Testi

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen’s d
Fark_Öğrenme	Deney	20	29,18	583,50	26,500	,000*	,551
	Kontrol	20	11,83	236,50			

Tablo 22’de, Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği alt boyutlarındaki öntest-sontest puan farklarının sıra ortalamaları analizinde; öğrenme alt boyutu gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş ve Cohen’s d etki büyüklüğü 0,551 olarak hesaplanmıştır; bu da orta düzeyde bir etki göstermektedir. Bu bulgu, EÇDuGeD Programının deney grubundaki çocukların öğrenme davranışlarını iyileştirdiğini ve programın çocukların öğrenme süreçleri üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada; Erken Çocukluk Duyusal Gelişim Destek Programının 60-72 aylık çocukların gelişimlerine, duysal özelliklerine ve öğrenme davranışlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları alanyazında tartışılarak araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda elde edilen sonuçlar, programın çocukların gelişim düzeylerini artırmada etkili olduğunu, duysal özelliklerinde ve öğrenme davranışlarında anlamlı farklılıklar tespit edildiğini göstermektedir. Program; çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemenin yanı sıra özellikle kaba motor, bilişsel ve özbakım becerilerinde de büyük düzeyde bir etki yarattığı görülmüştür. Ayrıca; çocukların duysal problemlerinde önemli azalmalar sağladığı ve dikkat, motivasyon, öğrenme gibi öğrenmeye yönelik tutum ve davranışlarında anlamlı değişimler görüldüğü tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, erken çocukluk döneminde çoklu duyuya dayalı duysal gelişim destek programlarının önemini vurgulamakta ve alanyazınla desteklenmektedir. Yurteri Tiriyaki (2018) duysal destek programlarının çocukların genel gelişim üzerinde olumlu etkiler yarattığını, Beşir (2020), 12-36 ay arasındaki bebeklerde uygulanan duysal deneyimlerin gelişim alanlarına katkı sağladığını ve ebeveyn farkındalığını artırdığını tespit etmiştir. Yılmaz Bursa (2022) ise, duyu temelli eğitim programının ebeveynlik becerilerini olumlu etkilediğini, Akbaş (2011) üç ila beş yaş arası çocuklarda duysal bilgi işlemenin dil gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyerek duysal bilgi ayırt etme ile zihin kuramı arasındaki ilişkinin önemine dikkat çekmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçme araçları ile elde edilen veriler, programın uygulanmasının ardından deney grubunda görülen gelişmelerin, ön-test ve son-test karşılaştırmaları ile güçlü bir şekilde desteklendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle Cohen's d etki büyüklükleri; programın etkisinin, eğitimsel açıdan anlamlı ve büyük bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, eğitim uygulamalarında duysal destek programlarının faydalarını ortaya koyarken, benzer araştırmaların yapılması gerektiğini de vurgulamaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla birlikte benzer çalışmalarla desteklenmektedir. Terzi (2019) çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerinde duysal aktivitelerin çocukların gelişimlerine katkı sağladığını belirtirken, Öztürk, Şimşek ve Yıldız (2016) öğretmenlerin duysal eğitim konusundaki bilgi ve yeterliklerinin uygulama başarısını etkilediğini göstermektedir. Yetersiz eğitim alan öğretmenlerin, zengin duysal deneyimler sunmakta zorluk yaşadığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Tepe Kiroğlu ve Fazlıoğlu (2024) da öğretmenlerin duyu bütünleme etkinlikleri hakkında farkındalık kazanmalarının önemine dikkat çekerek, sınıf içi kullanımlarının ve eğitim ortamlarının gerekli düzenlemelerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum öğretmenlerin duysal eğitim konusundaki bilgi düzeylerinin artırılması

gerektiğini ve etkili uygulamaların önemine dikkat çekmektedir. Ayan (2019), duysal eğitim uygulamalarının sosyal becerileri artırdığını ve iş birliğine dayalı etkileşime katkıda bulunduğunu göstermektedir. Aksu (2013) ve Yazıcı (2013) duysal temelli eğitim programlarının çocukların kavram edinimini ve okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Sevgili (2021) ebeveyn tutumlarının duysal gelişim üzerindeki etkisini inceleyerek otoriter ve demokratik ebeveynlik yaklaşımlarının çocukların duysal işleme becerilerini etkilediğini tespit etmiştir. Tüm bu çalışmalar, duysal eğitim programlarının çocukların gelişim alanlarına olan katkılarını ve araştırma sonuçlarıyla olan tutarlılık ve benzerliklerini desteklemektedir.

Kaya ve Demir (2022) duysal eğitim materyallerinin çeşitliliğinin çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği ve keşif isteğini artırdığı tespit etmiştir. Bu durum, çocukların öğrenme isteklerini güçlendirerek çeşitli eğitim süreçlerine katılımlarını olumlu yönde etkilediği yönündeki araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Duyusal eğitim programlarının çocukların bilimsel süreç ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki olumlu etkileri, Tekerci (2015) ve Koyuncuoğlu (2017) tarafından da vurgulanmıştır. Bu araştırmalar, duysal eğitim uygulamalarının bilişsel gelişimdeki önemi ortaya koyarak, otizmlili çocuklar için duysal bütünleme terapileri ve oyun temelli etkinliklerin gerekliliğini pekiştirmektedir. Ayrıca, Lersilp, Putthinoi ve Chaimaha (2021) çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak hem içsel hem de dışsal motivasyonlarını teşvik etmenin öğrenmeye olan ilgiyi artırdığını ve daha kalıcı öğrenme fırsatları sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim süreçlerinde kişiselleştirilmiş yaklaşımların önemini ve öğrenme ile ilişkisini vurgulamaktadır.

Pingale, Fletcher, Candler, Pickens ve Dunlap (2021) ise duysal diyet uygulamalarının çocukların duysal süreçleri, psikososyal becerileri ve sınıf katılımına etkilerini araştırmış, bu tür müdahalelerin sosyal etkileşimi artırabileceğini ve çocukların sosyal yaşam becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Mische Lawson ve diğerleri (2022) duysal giysi kullanımının uyku kalitesi üzerindeki etkilerini inceleyerek bu giysilerin uyku süresini artırdığını, uykuya dalma süresini ise azalttığını saptamıştır. Bu durum, duysal duyarlılığı olan bireylerin yaşam kaliteleri üzerinde olumlu etkiler sağladığını ortaya koymaktadır. Zainal Abidin, Ishak, Abu Bakar ve Abdul Rahman (2022) ise; duysal oyun tahtası ile gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların akran iletişimini ve duysal becerilerini geliştirdiği tespit etmiştir. Bu sonuç, duysal işleme yeteneklerinin ve aşırı duyarlılığın çocuk gelişimindeki kritik rolünü desteklemekte ve oyun yoluyla öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, oyun temelli uygulamaların çocukların genel gelişimine katkı sağladığını, sosyal etkileşimleri artırarak öğrenme süreçlerine olumlu etkiler sunduğunu ve duysal özelliklerini

geliştirdiğini göstermektedir. Duyusal eğitim uygulamaları, çocukların bilişsel, sosyal duygusal gelişimlerini destekleyerek, etkili öğrenme deneyimlerinin temelini oluşturduğu görülmektedir.

Alanyazındaki araştırmalar, çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımının algılama, keşfetme ve yenilikçi düşünme yeteneklerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu durum, eğitim süreçlerinin verimliliğini artırmakta ve çocukların dikkat, motivasyon ve öğrenme davranışlarındaki gelişmeleri desteklemektedir. Duyusal uyaranlara adaptasyonun öğrenme performansını önemli ölçüde artırdığı anlaşılmakta, bu nedenle önleyici ve müdahale edici programların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır. Bu programlar, çocukların sağlıklı bir öğrenme ortamında gelişmelerine olanak sağlayarak uzun vadede fiziki, bilişsel ve sosyal duygusal gelişimlerine katkıda bulmaktadır. Ayrıca, etkili öğrenme uygulamaları çocukların kendilerine güven duymalarını ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini destekleyecektir. Sonuç olarak, bu tür öğrenme ortamlarının sağlanması, çocukların akademik başarı ve sosyal beceri gelişimi açısından daha avantajlı hale gelmelerine yardımcı olurken, toplumsal gelişim için de önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

ÖNERİLER

Erken Çocukluk Duyusal Gelişim Destek Programı, çocukların gelişimlerine, duyusal özelliklerine ve öğrenme davranışlarına olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, programın etkili bir eğitim aracı olduğunu göstermekte ve benzer gelişim destek programlarının yaygınlaştırılmasına ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmacılara rehberlik etmek amacıyla aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- 1. Duyusal Gelişim Destek Programlarının Yaygınlaştırılması:** EÇDuGeD Programı, okul öncesi öğretmen adaylarına mezuniyet öncesi duyusal gelişim eğitimleri vererek bu alandaki farkındalıklarını artırmayı ve mesleki yaşamlarında etkili öğrenme ortamları oluşturma becerilerinin geliştirilmesi önerilebilir.
- 2. Eğitimci Eğitimleri:** Okul öncesi öğretmenlerine duyusal gelişim destek programları ve atölye çalışmaları düzenlenmeli, EÇDuGeD Programının etkili uygulanması için eğitimler ve uzman konferanslar verilmeli, ayrıca öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri günler ile geri bildirim mekanizmaları oluşturmaları önerilebilir.
- 3. Araştırmaların Desteklenmesi:** EÇDuGeD Programının kalıcılık etkisi değerlendirilerek farklı yaş ve sosyo-ekonomik gruplarda uygulanmasıyla elde edilen sonuçların genellenebilirliği artırılabilir. Ayrıca sosyal-duygusal öğrenme ile ilköğretime hazırlık buluşları üzerindeki etkileri de incelenmesi önerilebilir.

4. **Aile Katılımı:** Aileler için EÇDuGeD-Ebeveyn Programı hazırlanarak; aile katılım düzeyleri arasındaki ilişki veya etkiler incelenebilir. Program, ailelere bilgilendirici eğitim seminerleri ve atölye çalışmaları ile tanıtılarak evde uygulama fırsatı sağlanır. Uygulamalar okul içinde yapılan çalışmalara ek olarak evde eş zamanlı olarak aile katımlı olarak gerçekleştirilir. Uygulamalar sonunda ailelerin programa dair görüşleri de içerik analizi ile değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akay, R. (Ed.). (2022). *Çocuğu Tanıma Teknikleri* (1. bs.). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Akbaş, T. (2011). *Bilginin duysal kaynaklarını ayırt etme ile zihin kuramı arasındaki gelişimsel bağlantılar*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aksu, S. G. (2013). *5-6 yaş çocuklarının canlı-cansız kavramları edinimine duyu temelli eğitim programının etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Albayrak Sidar, E. (2022). *Duyu'lamak İstiyorum* (12. bs.). İstanbul: Sola Unitas.
- Anlar, B., Serdaroğlu, A. ve Yakut, A. (2008). *Gelişimsel Çocuk Nörolojisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Basımevi.
- Arslan, C. (2015). *Serebral palsili olgularda duyu bütünleme ağırlıklı fizyoterapi programının fonksiyonellik, spastisite ve motor seviye üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul.
- Asqarova, S. ve Zengin, T. T. (2022). Sensory Effects of Occupational Therapy İn Children With Screen Exposure. *IEDSR Association*, 7(19), 140-145. doi:10.46872/pj.543
- Atıcı, V. O. ve Kurtay, A. (2020). Türkiye’de okul öncesinde duyu eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(62), 3420-3427.
- Ayan, E. (2019). Duyusal eğitim uygulamalarının sosyal becerilere etkisi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, 16(1), 45-62.
- Aydöner, S. (2022). *Okul Öncesi Çocuklarda Duyusal İşleme, Motor ve Bilişsel Becerilerin Okula Hazırbulunuşluk ile İlişkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ayres, A. J. (1972). Improving Academic Scoresthrough Sensory Integration. *Journal of Learning Disabilities*, 5(6), 338-343. doi:10.1177/002221947200500605
- Bahr, D. (2001). *Oral motor assessment and treatment: ages and stages*. Boston: Allyn & Bacon.
- Balat, G. U., Deretarla, E. ve Öncü, E. Ç. (2005). *Okul Öncesi Dönemde Duyu Eğitimi ve Etkinlikler*. İstanbul: Kare.
- Balıkçı, A. (2013). Duyu Bütünleme Terapisinde Çevresel Düzenleme ve Materyalin Önemi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 1(2), 97-99. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/388596>
- Balıkçı, A., Kırteke, F., Dirgen, G. Ç. ve Gümüş Saitoğulları, D. (2021). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanılı Bir Vakada Ayres Duyu Bütünleme Temelli Ergoterapi Müdahalesinin Etkileri. *Fenerbahçe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 152-167. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2033386>
- Bayraktaroğlu, F. (2012). *Mental motor retardasyonlu çocuklarda duyu bütünleme tedavisi ile nörogelişimsel tedavi yöntemlerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Beşir, H. (2020). *Bebek kütüphanesinde verilen 'Duyusal Deneyimler' eğitim programının bebeklerin gelişim alanlarına ve duyu gelişimine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Karabük Üniversitesi, Karabük.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabral, T. I., Pereira da Silva, L. G., Tudella, E. ve Simoes Martinez, C. M. (2015). Motor development and sensory processing: A comparative study between preterm and term infants. *Research in developmental disabilities*, 36C, 102-107. doi:10.1016/j.ridd.2014.09.018
- Case-Smith, J. ve Bryan, T. (1999). The effects of occupational therapy with sensory integration emphasis on preschool-age children with autism. *The American Journal of Occupational Therapy*, 53(5), 489-497. doi:10.5014/ajot.53.5.489
- Case-Smith, J., Weaver, L. L. ve Fristad, M. A. (2015). A systematic review of sensory processing interventions for children with autism spectrum disorders. *Autism*, 19(2), 133-148. doi:10.1177/1362361313517762
- Chara, K. A. ve Chara, P. J. (2021). *Çocuklar İçin Duyu Bütünleme* (T. Amazoğlu, Çev.). İstanbul: Sola Unitas Yayınları.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed. bs.). Hillsdale, NJ: : Lawrence Erlbaum Associates.
- Çelik, İ. (2016). *Preterm bebeklerde duysal işleme ile motor gelişim arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çetin Sultanoğlu, S. ve Aral, N. (2015).Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde (0-36 ay) gelişim duyuların gelişimi ve desteklenmesi içinde. M. Yıldız Bıçakçı (Ed.), *Duyuların gelişimi*. (s. 205-222). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dawson, G. ve Watling, R. (2000). Intervention to facilitate auditory, visual, and motor integration in autism: a review of the evidence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(5), 415-425.
- Deveci, M. (2022). *Özel gereksinimli çocukların duysal özelliklerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Doğru, H., Dursun, O. B. ve Öztekin, N. (2020). Should children with sub-threshold ADHD predominantly inattentive subtype (ADHD-I) symptoms be treated with Sensory integration therapy? A case-control study. *Konuralp Medical Journal*, 12(3), 539-545.
- Emily Eastman ve Teresa A. May-Benson. (2014). *Aileler İçin Duyu Bütünleme Rehberi*. içinde.
- Erkuş, A. (2019). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fazlıoğlu, Y. ve Baran, G. A. (2008). Sensory integration therapy program on sensory problems for children with autism. *Percept Mot Skills*, 106(2), 415-422.
- Fisher, A. G., Murray, E. A. ve Bundy, A. C. (Ed.). (1991). *Sensory integration: theory and practice*. Philadelphia: F.A. Davis.
- Güleç, R. (2016). *Gelişim problemi olan 2-6 yaş çocuklarda duyu-motor algı ve hareket eğitiminin gelişim alanları ile duyu ve davranış problemlerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Günel, A. (2007). *Otistik çocuklarda duyu motor ve kognitif yeteneklerin günlük yaşam aktiviteleri ve yaşam kalitesine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1989). *Okulöncesi eğitimi ve bir erken destek modeli olarak anne eğitimi*.: Ya-Pa 6. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul.
- Kaya, A. ve Demir, H. (2022). Duyusal eğitim materyallerinin öğrenme süreçlerine etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 101-115.
- Kayhan, H., Akel, B. S., Salar, S., Huri, M., Karahan, S., Turker, D. ve Korkem, D. (2015). Development of a Turkish Version of the Sensory Profile: Translation, Cross-Cultural Adaptation, and Psychometric Validation. *Perceptual and Motor Skills*, 120(3), 971-986. doi:10.2466/08.27.PMS.120v17x8
- Kılıç, A. (2019). *Görme engelli çocuklar için okulöncesi eğitim mekanlarının duysal deneyimler bağlamında değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Kim, M.-H., Shin, H.-H. ve Kim, K.-M. (2015). Assessment Tools of Sensory Processing for Preschool-Aged Children : A Systematic Review. *Journal of Korean Society of Sensory Integration Therapists*, 13(1), 1-12. doi:10.18064/jkasi.2015.13.1.001
- Koyuncuoğlu, B. (2017). *Anasınıfına Devam Eden Dört Beş Yaş Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerilerine Duyu Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kranowitz, C. S. (2015). *Senkronize Olamayan Çocuk (The out-of-sync child: recognizing and coping with sensory integration dysfunction)* (E. Ş. Baggio, Çev. İkinci Basım bs.). İstanbul: Pepino Yayınları.
- Lersilp, S., Putthinoi, S. ve Chaimaha, N. (2021). Learning environments of preschool children who have different learning styles and sensory behaviors. *Child Care in Practice*, 30(4), 482-501. doi:10.1080/13575279.2021.2010654
- Lin, C. L., Min, Y. F., Chou, L. W. ve Lin, C. K. (2012). Effectiveness of sensory processing strategies on activity level in inclusive preschool classrooms. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 8, 475-481. doi:10.2147/NDT.S37146
- Mather, G. (2018). *Foundationns of Sensation and Perception: Duyu ve Algının Temelleri* (S. Canan ve R. Dokuyucu, Çev. 2. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- McDermott, P. A., Green, L. F., Stott, D. H. ve Francis, J. M. (2000). Preschool Learning Behaviors Scale. *Philadelphia: Edumetric and Clinical Science*.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- MEB. (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- Miller, P. H. (2017). *Gelişim Psikolojisi Kuramları* (Z. Gültekin, Çev. 2. bs.). Ankara: İmge Kitapevi.
- Mische Lawson, L., Foster, L., Hodges, M., Murphy, M., O'Neal, M. ve Peters, L. (2022). Effects of Sensory Garments on Sleep of Children with Autism Spectrum Disorder. *Occupational Therapy International*, 2022, 2941655. doi:10.1155/2022/2941655
- O'Neill, M. ve Jones, R. P. (1997). Sensory-perceptual abnormalities in autism: a case for more research? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(3), 283-293.
- Ölekli Sönmez, N. (2021). *60-72 ay arası çocukların matematik becerilerinin desteklenmesinde duyu temelli matematik eğitimi programının etkisi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özarslan, E. (2019). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış çocuklarda duyu bütünleme bozukluğu üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Özlü-Fazlıoğlu, Y. (2004). *Duyusal Entegrasyon Programının Otişmli Çocukların Duyusal Ve Davranış Problemleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, K., Şimşek, S. ve Yıldız, R. (2016). Erken çocukluk eğitim programlarının öğrenme becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 45-52.
- Özyazıcı, K., Boğa Baran, E., Alagöz, N., Varlıklöz, K., Arslan, Z., Akto, S. ve Sağlam, M. (2021). Duyuların Gelişimi ve Duyu Bütünleme. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2(4), 209-226. doi:10.51503/gpd.879070
- Pingale, V., Fletcher, T. S., Candler, C., Pickens, N. ve Dunlap, K. (2021). Effects of Sensory Diets: A Single Subject Study. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 15(2), 165-180. doi:10.1080/19411243.2021.1941492
- Sanford, A. R. ve Zelman, J. G. (1981). *The Learning Accomplishment Profile*. Kaplan Press.
- Sevgili, S. (2021). *Okul öncesi çocuklarında ebeveyn tutumları ile duyuşal profilin ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tekerci, H. (2015). *60-66 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine duyuşal temelli bilim eğitimi programının etkisi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi,
- Tepe Kiroğlu, Ü. ve Fazlıoğlu, Y. (2024). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duyu Bütünleme Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Temel Eğitim*, 7(26), 14-37. doi:<https://doi.org/10.52105/temelegitim.1569727>

- Terzi, A. (2019). *Sağlıklı gelişen anaokulu çocuklarında bilişsel ve fiziksel aktivitelerin duysal işleme ve emosyonel cevaplar üzerine etkilerinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul.
- Tezcan, S. (2020). *Otizim spektrum bozukluğu tanılı, zihinsel engelli ve tipik gelişen çocukların duysal özelliklerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Tuğrul, E. (2022). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan 36-72 Aylık Çocuklarda Duyu Modülasyonu ve Mizaj ile ilgili Davranışsal Yanıtlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tunçeli, H. İ. (2017). *LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve 48-72 aylık çocukların gelişimlerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Turhan, A. (2018). *Spastik diplejik serebral palsili çocuklarda duyu bütünleme programı ile konvansiyonel egzersiz tedavisinin; Spastisite, denge ve motor fonksiyona etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Veziroglu-Çelik, M. ve Acar, İ. H. (2018). Children's learning behaviors: Psychometric properties of the Preschool Learning Behavior Scale in Turkey. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1897-1910. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14013>
- Yana, M. (2021). *Down Sendromlu Çocuklarda Duyu Bütünleme Eğitiminin Dikkat ve Motor Beceriler Üzerine Etkisi*. (Doktora Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yazıcı, E. (2013). *Okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programının 61-66 aylık çocukların okuma yazma becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yeşildağ, C. (2021). *Waldorf anaokulu öğretmenlerinin duysal işlemeyle ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz Bursa, G. (2022). *Duyu temelli eğitim programının annelerin öz düzenlemeleri ve bebek bakım öz yeterlilikleri ile bebeklerinin gelişimine etkisi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yurteri Tiryaki, A. (2018). *Duyusal destek programının prematüre ve düşük doğum ağırlıklı bebeklerin farklı alanlardaki gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Zainal Abidin, A. S., Ishak, S. N., Abu Bakar, R. N. ve Abdul Rahman, A. (2022). Significance of Sensory Activities among Toddlers for Sensory Skills Development. *Environment-Behaviour Proceedings Journal*, 7(SI7), 15-27. doi:10.21834/ebpj.v7iSI7.3760



Annelerin paylaşan ebeveynlik eylemleriyle çocuklarının sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri arasındaki ilişki

The relationship between mothers' sharenting behaviors and their opinions on their children's social media use

Kevser KILIÇ¹, Kezban TEPELİ²

Makale Geçmişi

Geliş : 03.12.2024
Düzeltilme : 22.04.2025
Kabul : 29.04.2025
Çevrimiçi : 30.06.2025

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 03.12.2024
Revised : 22.04.2025
Accepted : 29.04.2025
Online : 30.06.2025

Article Type

Research Article

Öz: Paylaşan ebeveynlik güncel bir kavramdır ve sonuçları için daha çok araştırmaya ihtiyaç vardır. Ayrıca yaygın kullanımı olan sosyal medya sonucunda günümüzde, paylaşan ebeveynlik eylemlerinde bulunan annelerin çocuklarının sosyal medya kullanımları ile ilgili görüşlerinin bilinmesi de gereklilik olmaktadır. Bu kapsamda araştırma tarama modelinde ve kolay örnekleme kullanılarak 36-72 aylık çocuğu olan 410 annenin katılımı ile Türkiye genelinde çevrimiçi yürütülmüştür. Araştırma sonucunda paylaşan ebeveynlik eylemleri ölçeği puanları ile anne babaların çocukların sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, paylaşan ebeveynlik eylemleri ölçeğinden alınan puanların, anne babaların çocukların sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri ölçeği puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu, çocukların ve annelerin yaşı ile annelerin günlük sosyal medya kullanımları değişkenleri açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Paylaşan Ebeveynlik, Sosyal Medya, Anne, Çocuk.

Abstract: Sharenting is a recent concept and more research is needed for its outcomes. In addition, as a result of the widespread use of social media, it is also necessary to explore the opinions of mothers who engage in sharenting behaviors about their children's social media use. In this context, the study was conducted online throughout Türkiye with the participation of 410 mothers of children aged 36-72 months using a survey research model and convenience sampling. As a result of the study, it was seen that there was a significant relationship between the scores of the sharenting behaviors scale and the scores of the parents' opinions on children's social media use scale. The study also found that the scores obtained from the sharenting behaviors scale were a significant predictor of the scores of the parents' opinions on children's social media use scale, and there was a significant difference in terms of child's age, mother's age and mother's daily social media use variables.

Keywords: Sharenting, Social Media, Mother, Child.

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202591595

¹Sorumlu yazar, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, kevserkilicx@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4479-2463

²Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, ktepeli@selcuk.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3403-3890

SUMMARY

Introduction

Today, parents-to-be and parents frequently use social media. Parents sometimes share about their children on these platforms (Brosch, 2018). These shares refer to the sharing of all kinds of information, such as visuals, texts, and videos on social media (Collins Dictionary, 2013). This concept is called "sharenting" in English (Collins Dictionary, 2013; Cyberdefinitions, 2024), and in Turkish it is called "Paylaşan ebeveynlik" (Ayhan & Öztürk, 2021; Dursun, 2019). Sharenting is a new concept in the literature, and its outcomes are open to debate. Sharenting behaviors are known to be performed by both mothers and fathers, but mothers appear to engage in them more than fathers (Ammari, Kumar, Lampe, & Schoenebeck, 2015; Duggan, Lenhart, Lampe, & Ellison, 2015). According to Steinberg (2017) and Siibak and Traks (2019), the positive and beneficial aspects of sharenting behaviors are that parents share their children's growth stages with their environment, collect memories, and receive support from others in similar situations when they face a problem. However, the negative consequences include the expectation that parents should protect their children's privacy (Gligorijević, 2019) and the fact that children are vulnerable to abuse through social media platforms (Goanta & Wildhaber, 2019). Indeed, with such actions, digital footprints are created in the world of technology without the knowledge and consent of children (Kopuz, Turgut, & Aslan, 2022), and more recent research should be conducted to shed light on these issues.

In addition, considering the uncertainty of sharenting behaviors and their outcomes today, the opinions of parents who act regarding their children's social media use also gain importance as children are born into a world dominated by social media (Holloway, Green, and Livingstone, 2013). Children can spend long periods of time alone and face various dangers, such as online predators or cyberbullying (Livingstone, 2016). Based on this rationale, the aim of this study is to examine the relationship between mothers' sharenting behaviors and their opinions on their children's social media use. In addition, this study also aims to examine to what extent mothers' sharenting behaviors predict their opinions on their children's social media use. Additionally, it seeks to determine whether the scores mothers receive on the scales vary based on the child's age, the mother's age, and the mother's daily social media usage.

Method

The study employed the relational survey model. The study was conducted on a voluntary basis throughout Türkiye with mothers who have children between 36 and 72 months of age and use social media. In this study, the researchers used three data collection tools: The demographic information form they prepared, the Sharing Scale developed by Alemdar and Kahraman (2023), and the Scale of Parents' Opinions on Children's Social Media Use, which was developed by Karakaya Dohman and Ömeroğlu (2023), along with validity and reliability studies. Data were collected by the first author via Google Forms. The study informed

the participants beforehand and made it clear that participation was voluntary. The research process was carried out in accordance with ethical principles. Data were analyzed using the SPSS 22.00 statistical package program.

Results

When the first finding of the study was examined, it was seen that as the total scores of mothers' sharing behavior dimension, positive feedback effect dimension and sharenting scale increase, the score obtained from the opinions on children's social media use scale also increases. When the second finding of the study was examined, it was seen that the sharing behavior dimension, the positive feedback effect, and the negative feedback effect are significantly predictive of the scores of parents' opinions about children's social media use. When the third finding of the study was examined, it was seen that the difference according to the age of the children is greater in mothers whose children are 36–48 months old than in mothers whose children are 61–72 months old. The fourth finding of the study revealed the following ranking of the sharenting scale scores: Mothers aged 30 years and younger scored the highest, followed by mothers aged 31 to 40 years, while mothers aged 41 years and older scored the lowest. It was observed that the scores of parents' opinions on their children's social media use scale are as follows: Mothers under 30 years old outnumber those between 31 and 40 years old. When the fifth finding of the study was examined, it was understood that mothers can exhibit more sharing behavior as they spend more time on social media and express more positive opinions on their children's social media use.

Conclusion and Discussion

The study found a strong link between the sharenting behaviors scale scores and the parents' opinions on children's social media use scale scores. It also showed that the sharenting behaviors scale scores can predict the parents' opinions on children's social media use. Additionally, there are important differences based on the child's age, the mother's age, and how much time the mother spends on social media each day. The findings and results are discussed within the framework of the literature. The results are discussed within the framework of the literature.

GİRİŞ

Günümüzde ebeveyn adayları ve ebeveynler sıklıkla sosyal medya kullanmaktadır. Bu durumun sebebi olarak; bilgi edinmek, deneyim paylaşımı ve duygusal destek görme (Gleeson, Craswell ve Jones, 2019), ile süreçte yaşanan sorunlara çözüm bulma (Blum-Ross ve Livingstone 2017) gösterilmektedir. Ebeveynler bu platformlar üzerinden bazen çocukları ile ilgili paylaşımlar yapmaktadırlar (Brosch, 2018). Bu paylaşımlar, her türlü bilginin yani görsellerin, yazıların, videoların sosyal medya üzerinden paylaşılmasını ifade etmektedir (Collins Dictionary, 2013). Bu kavram İngilizce’de “sharenting”, (Collins Dictionary, 2013; Cyberdefinitions, 2024); Türkçe’de ise “paylaştan ebeveynlik” olarak adlandırılmaktadır (Ayhan ve Öztürk 2021; Dursun, 2019). Ebeveyn ya da ebeveynler tarafından çocukları ile ilgili paylaşımların içeriklerine bakıldığında bu eylemin “paylaştan ebeveynlik” olarak adlandırılabilmesi için iki faktörün olması gereklidir. Bunlardan birincisi, paylaşımın ulaştığı ve aktif görüldüğü belirli bir kitlenin varlığı, ikincisi ise çocuğun tanınabilirliğinin olmasıdır (Brosch, 2018). Ancak bu durumlara ek olarak bir de çocuğun mahremiyet durumunun düşünülmesi gereği doğmaktadır ve bu durum da dahil edildiğinde MaltzBovy’e göre bu tanım eksiktir. MaltzBovy’e göre paylaştan ebeveynlik teriminin günümüzdeki en doğru ve kapsamlı tanımı “ebeveynlerin çocuklarının mahremiyetini ihmal edecek şekilde ve çocuklarına yönelik ayrıntılı bilgi içeren metin, görsel, video vb. paylaşımlarının sosyal medya uygulamaları üzerinden geniş kitlelere ulaştırılması” şeklinde olmaktadır (The Atlantic, 2020). Paylaştan ebeveynlik eylemlerinin hem anneler hem de babalar tarafından gerçekleştirildiği bilinmekte; ancak annelerin babalara kıyasla daha fazla paylaştan ebeveynlik eylemlerinde bulunduğu görülmektedir (Ammari, Kumar, Lampe ve Schoenebeck, 2015; Duggan, Lenhart, Lampe ve Ellison, 2015).

Paylaştan ebeveynlik güncel bir kavram olarak alan yazında yer almaktadır sonuçları tartışmaya açıktır. Steinberg (2017) ile Sübak ve Traks (2019)’a göre, ebeveynlerin çocuklarının büyüme aşamalarını çevreleri ile paylaşarak anılar biriktirmeleri, bir sorunla karşılaştıklarında benzer durumda olanlardan destek görebilmeleri paylaştan ebeveynlik eylemlerinin olumlu ve faydalı yanlarıdır. Polonya’da yapılan bir araştırmaya göre de ebeveynler sosyal medya üzerinden çocukları ile ilgili paylaşımlar yapmanın çocukları açısından bir zarar oluşturmayacağını düşünmektedirler (Wiśniewska-Nogaj, 2019). Bu düşüncüyü destekler nitelikte farklı ülkelerden Almanya ve Avusturya’da yapılan bir araştırmada da anneler bu davranışın çocuklarına zarar vermeyeceğine inanmaktadırlar (Wagner ve Gasche, 2018). Ancak diğer taraftan sosyal medya platformları ile çocukların istismara açık hale gelmesi (Goanta ve Wildhaber, 2019) ise olumsuz sonuçlarından biri olarak belirtilmektedir. Yine alan yazında çocuklar ile ilgili paylaşımların geniş kitlelere ulaşmasının

etik boyutta sorunlara yol açabileceği (Blum-Ross ve Livingstone, 2017) ile ilgili endişeler bulunmaktadır. Nitekim bu tür eylemler ile çocukların haberi ve izni olmadan teknoloji dünyasında dijital ayak izleri oluşmaktadır (Kopuz, Turgut ve Aslan, 2022). Ebeveynlerin çocuklarına yönelik paylaşımında bulunmaları konusu ebeveynler ve çocuklar açısından tartışmalı bir konu olarak güncel alan yazında yerini her geçen gün daha fazla almaktadır. Bu konuların aydınlatılması için daha çok sayıda güncel araştırma yapılmalıdır.

Bunun yanında günümüzde paylaşan ebeveynlik eylemleri ve sonuçlarının bilinmezliği düşünüldüğünde, eylemde bulunan ebeveynlerin çocuklarının sosyal medya kullanımı ile ilgili görüşleri de önem kazanmaktadır. Çünkü günümüzde çocuklar sosyal medyanın hakim olduğu bir dünyaya doğmaktadırlar (Holloway, Green ve Livingstone, 2013). Burada tek başlarına uzun süreler zaman geçirebilmekte ve çeşitli tehlikeler ile karşı karşıya kalabilmektedirler (Livingstone, 2016). Bu durumların ayrıntıları ile bilinip, Azurmendi ve diğerleri (2021) ile Kravchuk (2021) tarafından da belirtildiği üzere her zaman çocuğun üstün yararı ilkesi gözetilerek hareket edilmelidir.

Yukarıdaki bilgilerin önemi ile birlikte alan yazında annelerin paylaşan ebeveynlik eylemleri ile çocuklarının sosyal medya kullanımları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırmanın olmaması giderilmesi gereken bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Araştırma bu özgün ve güncel yönleri ile önemli olmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmanın genel amacı annelerin paylaşan ebeveynlik eylemleri ile çocuklarının sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amacın yanında annelerin paylaşan ebeveynlik eylemlerinin çocuklarının sosyal medya kullanımına yönelik görüşlerini yordama düzeyi ve annelerin ölçeklerden aldıkları puanların çocuğun yaşı, annenin yaşı ve annenin günlük sosyal medya kullanım süresi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi araştırmanın diğer amaçları olmaktadır.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Paylaşan ebeveynlik eylemleri ölçeği puanları ile anne babaların çocukların sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Paylaşan ebeveynlik eylemleri ölçeğinden alınan puanlar, anne babaların çocukların sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri ölçeği puanlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- Annelerin paylaşan ebeveynlik ölçeği ve anne babaların çocukların sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri ölçeği puanları çocukların yaşına, annelerin yaşına ve annelerin günlük sosyal medya kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Model, birden fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını gösteren, ilişki var ise ilişkinin gücü ve yönü hakkında bilgi veren bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırma 36-72 ay arasında çocuğu olan ve sosyal medya kullanan anneler ile gönüllülük esasına dayalı olarak Türkiye genelinde yürütülmüştür. Çalışma grubuna ulaşmak için kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay örnekleme; katılımcılara ulaşımın kolay olması ve ulaşılması gereken örneklem sayısına ulaşılan kadar devam edilmesini sağlayan bir yöntemdir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017).

Tablo 1. Annelerin Demografik Bilgileri (n=410)

	f	%
Çocuğun yaşı (ay)		
36-48	128	31.2
49-60	111	27.1
61-72	171	41.7
Annenin yaşı		
30 yaş ve altı	90	22.0
31-40 yaş	261	63.7
41 yaş ve üzeri	59	14.4
Min-Max	20-55 yaş	
X±s.s.	34,57±5,21	
Annenin günlük sosyal medya kullanım süresi (saat)		
1-3 saat	286	69.8
3-5 saat	100	24.4
5-7 saat	19	4.6
8 saat ve üzeri	5	1.2

Tablo 1 incelendiğinde çocukların % 31.2'sin 36-48 ay arasında, % 27.1'inin 49-60 ay arasında, % 41.7'sinin 61-72 ay arasında olduğu görülmektedir. Annelerin % 22'sinin 30 yaş ve altında, % 63.7'sinin 31-40, % 14.4'ünün 41 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir. Annelerin % 69.8'inin günde saat olarak 1-3, % 24.4'ünün günde 3-5, % 4.6'sının günde 5-7, % 1.2'sinin ise günde 8 saatten fazla sosyal medya kullanıyor olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Çocuğun yaşı, annenin yaşı ve annenin günlük sosyal medya kullanım süresi ile ilgili soruları içermekte olup, araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği: Alemdar ve Kahraman (2023) tarafından geliştirilmiş olup, 17 madde içermektedir ve 5'li likert şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte 4 alt boyut vardır. Alt boyutlar; Paylaşım davranışı: Ölçekte 1.-6. Maddeler ile ilgili olup, cronbach alfa katsayısı 0,86'dır. Sosyal karşılaştırma davranışı: Ölçekte 14.-17. Maddeler ile ilgili olup, bu maddeler ters puanlanmaktadır ve cronbach alfa katsayısı 0,89'dur. Olumlu geri bildirim etkisi: Ölçekte 7.-10. Maddeler ile ilgili olup, cronbach alfa katsayısı 0,88'dir. Olumsuz geri bildirim etkisi: Ölçekte 11.-13. Maddeler ile ilgili olup, bu maddeler ters puanlanmaktadır ve cronbach alfa katsayısı 0,84'tür. Ölçekten fazla puan alınması, paylaşan ebeveynlik eylemlerinin fazlalığını ifade etmektedir. Ölçeğin cronbach alfa katsayısı 0,73'dür.

Anne Babaların Çocukların Sosyal Medya Kullanımlarına Yönelik Görüşleri Ölçeği: Karakaya Dohman ve Ömeroğlu (2023) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek maddeleri geliştirilirken literatür çalışması yapılmış ve maddelerin yapı ve kapsam geçerliğini sağlamak için 5 alan uzmanından görüş alınmıştır. Ölçek maddelerinin faktör analizine uygunluğuna bakmak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri yapılmış, KMO uyum ölçüsü değeri, 904 olarak hesaplanmış ve Bartlett Küresellik Testi değeri 3498,913 olarak bulunmuştur bu değer ,00 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Yapılan faktör analizi neticesinde 26 maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçeğe ulaşılmıştır ve faktör yük değerleri incelendiğinde, değerlerin 0,44 ile 0,82 arasında değiştiği bilgisine ulaşılmıştır. Ölçek toplamda 26 madde içermektedir ve tamamen katılırim (5) katılırim (4), kısmen katılırim (3), katılmam (2) hiç katılmam (1) şeklinde 5'li likert derecelendirilmiştir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten yüksek puan alınması, çocukların sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşlerin olumluluğunu belirtmektedir. Ölçeğe ilişkin hesaplanan Cronbach alpha katsayısı 0,95 iken McDonald ω katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler birinci yazar tarafından Google Forms aracılığı ile toplanmıştır. Öncesinde katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu iletilmiştir. Araştırma süreci etik ilkelere dikkat edilerek yürütülmüştür. Verilerin analizinde SPSS 22.00 kullanılmıştır. Verilerin normallik dağılıma uygunluğunu anlamak amacıyla Skewnes-Kurtosis analizi yapılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Skewnes-kurtosis Analizi

	Skewness	Kurtosis	X±s.s.
Paylaşım Davranışı Boyutu	,367	-,607	13,85±5,94
Sosyal Karşılaştırma Davranışı Boyutu	-1,043	,191	16,31±4,17
Olumlu Geri Bildirim Etkisi Boyutu	,729	-,676	9,08±5,05
Olumsuz Geri Bildirim Etkisi Boyutu	-1,577	1,648	12,82±3,26
Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği Toplam	,295	,039	52,05±10,05
Anne-Babaların Çocukların Sosyal Medya Kullanımlarına Yönelik Görüşleri Ölçeği	1,411	1,638	40,93±17,34

Skewnes-Kurtosis değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasındaki aralıkta bulunması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2010). Ölçek ve alt boyutların Skewnes ve Kurtosis değerleri normal aralıkta çıkmıştır. Sonrasında annelerin paylaşan ebeveynlik eylemleri ile çocuklarının sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısı pozitif değerde 0.00-0.29 düşük, 0.30-0.69 orta, 0.70–1.00 yüksek olarak ele alınmıştır (Büyüköztürk, 2002). Sonrasında annelerin paylaşan ebeveynlik eylemlerinin çocuklarının sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşlerini yordama düzeyini tespit için regresyon analizi uygulanmıştır. Daha sonra annelerin ölçeklerden aldıkları puanların değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak amacı ile analizler yapılmıştır. Analizlerde Kabaca ve Erdoğan (2007) tarafından belirtildiği üzere değişkenin her biri için 30'dan az sayılarda non-parametrik testler uygulanmıştır.

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmada Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Yayın Etik Kurulu'ndan 22.04.2024 tarihinde yapılan toplantı sonucunda 137 karar sayılı etik kurul izni alınmıştır.

BULGULAR

Tablo 3. Paylaşan ebeveynlik ölçeği ile anne babaların çocukların sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri ölçeği puanları arasındaki ilişki ile ilgili korelasyon analizi sonuçları

	Anne Babaların Çocukların Sosyal Medya Kullanımlarına Yönelik Görüşleri Ölçeği	
Paylaşım Davranışı Boyutu	r	,324*
	P	,000
Sosyal Karşılaştırma Davranışı Boyutu	r	-,051*
	P	,299
Olumlu Geri Bildirim Etkisi Boyutu	r	,340*
	P	,000
Olumsuz Geri Bildirim Etkisi Boyutu	r	-,171*
	P	,000
Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği Toplam	r	,285*
	P	,000

(*) $p < 0,001$

Tablo 3 incelendiğinde anne babaların çocukların sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri ölçeğinden alınan puan ile paylaşan ebeveynlik ölçeği alt boyutlarından olan paylaşım davranışı boyutundan alınan puan arasında $p < 0,001$ anlamlılık düzeyinde ($r = ,324$) pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu; sosyal karşılaştırma davranışı boyutundan alınan puan arasında ($r = -,051$) negatif yönde orta düzeyde ilişki olduğu; olumlu geri bildirim etkisi boyutundan alınan puan arasında ($r = ,340$) pozitif yönde orta düzeyde ilişki; olumsuz geri bildirim etkisi boyutundan alınan puan arasında ($r = -,171$) negatif yönde düşük düzeyde ilişki; paylaşan ebeveynlik ölçeğinden alınan toplam puan arasında ise ($r = ,285$) pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Paylaşan ebeveynlik ölçeği puanlarının anne babaların çocukların sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşlerini yordamasına yönelik lineer regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	P
Sabit	27,848	2,060		13,519	,000
Paylaşım Davranışı Boyutu	,945	,137	,324	6,911	,000
$R = ,324$ $F_{(1,408)} = 47,756$ $p = ,000$	$R^2 = ,105$				
Sabit	44,425	3,465		12,821	,000
Sosyal Karşılaştırma Davranışı Boyutu	-,214	,206	-,051	-1,040	,299
$R = ,051$ $F_{(1,408)} = 1,081$ $p = ,299$	$R^2 = ,003$				
Sabit	30,358	1,659		18,296	,000

Olumlu Geri Bildirim Etkisi Boyutu	1,165	,160	,340	7,293	,000
R=,340	R ² =,115				
F _(1,408) =53,190	p=,000				
Sabit	52,609	3,430		15,336	,000
Olumsuz Geri Bildirim Etkisi Boyutu	-,911	,259	-,171	-3,512	,000
R=,171	R ² =,029				
F _(1,408) =12,331	p=,008				
Sabit	15,317	4,341		3,529	,000
Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği Toplam	,492	,082	,285	6,011	,000
R=,285	R ² =,081				
F _(1,408) =36,127	p=,000				

Tablo 4 incelendiğinde paylaşım davranışı boyutu puanlarının ($R=.324$ $R^2=.105$ $p<0.05$), olumlu geri bildirim etkisi boyutu puanlarının ($R=.340$ $R^2=.115$ $p<0.05$), olumsuz geri bildirim etkisi boyutu puanlarının ($R=.171$ $R^2=.029$ $p<0.05$) ve paylaşan ebeveynlik ölçeği toplam puanlarının ($R=.285$ $R^2=.081$ $p<0.05$) anne babaların çocukların sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşlerinden alınan puan ile anlamlı ilişkiler verdiği anlaşılmaktadır. Ancak sosyal karşılaştırma davranışı boyutu puanlarının anlamsız ilişki verdiği bulunmuştur ($R=.051$ $R^2=.003$ $p>0.05$).

Tablo incelendiğinde anne babaların çocukların sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri ölçeğinden alınan puanlarının toplam varyansının %11'ini paylaşım davranışı boyutu puanı, %12'sini olumlu geri bildirim etkisi boyutu puanı, % 29'unu olumsuz geri bildirim etkisi boyutu puanı %8'ini ise paylaşan ebeveynlik ölçeği toplam puanı açıkladığı görülmektedir.

Bu bilgilerden hareketle regresyon katsayılarının anlamlılığına yönelik t testi sonuçları incelendiğinde paylaşım davranışı, olumlu geri bildirim ile olumsuz geri bildirim etkisi boyutu değişkenleri ile paylaşan ebeveynlik ölçeğinin anlamlı derecede yordayıcı olduğu; sosyal karşılaştırma davranışı boyutu değişkeninin ise anlamlı yordayıcı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Araştırmaya katılan annelerin paylaşan ebeveynlik ölçeği ve anne babaların çocukların sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri ölçeği puanlarının çocuklarının yaşına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Yaş (ay)	n	$\bar{x}$	s.s.	F	p	Fark
Paylaşım Davranışı	36-48	128	15,03	6,103	4,081	,018	1>3
	49-60	111	13,66	5,551			
	61-72	171	13,08	5,952			
Sosyal Karşılaştırma Davranışı	36-48	128	16,15	4,382	,177	,838	-
	49-60	111	16,32	3,871			

			61-72	171	16,44	4,204			
Olumlu	Geri	Bildirim	36-48	128	9,13	4,862			
Etkisi			49-60	111	8,78	4,986	,264	,768	-
			61-72	171	9,22	5,253			
Olumsuz	Geri	Bildirim	36-48	128	12,99	2,960			
Etkisi			49-60	111	12,88	3,597	,449	,639	-
			61-72	171	12,64	3,255			
Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği			36-48	128	53,30	10,048			
			49-60	111	51,64	9,873	1,467	,232	-
			61-72	171	51,39	10,134			
Sosyal	Medya		36-48	128	41,39	18,047			
Kullanımlarına	Yönelik		49-60	111	40,59	17,831	,070	,933	-
Görüşler Ölçeği			61-72	171	40,81	16,553			

Tablo 5'te araştırmaya katılan annelerin çocuklarının yaşına göre paylaşan ebeveynlik ölçeğinin paylaşım davranışı boyutu puanları açısından farklara ait F değeri $p < 0.05$ için anlamlı ($F=4,081$ $p=,018$), sosyal karşılaştırma davranışı boyutu, olumlu geri bildirim etkisi boyutu, olumsuz geri bildirim etkisi boyutu, paylaşan ebeveynlik ölçeği ve sosyal medya ölçeği puanları açısından farklara ait F değerleri $p > 0.05$ için anlamsız çıkmıştır. LSD Post Hoc testi sonucu çocuğunun yaşı 36-48 ay olan annelerin paylaşım davranışı boyutu puanlarının, çocuğunun yaşı 61-72 ay olan annelerinkine göre daha fazla ve aralarındaki farkların $p < 0.05$ için anlamlı görüldüğü anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Annelerin paylaşan ebeveynlik ölçeği ve anne babaların çocukların sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri ölçeği puanlarının annelerin yaşına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Yaş	n	$\bar{x}$	s.s.	F	p	Fark
Paylaşım Davranışı	≤ 30	90	15,42	6,019			
	31-40	261	13,85	5,950	8,295	,000	1>2-3
	≥ 41	59	11,44	4,970			
Sosyal Karşılaştırma Davranışı	≤ 30	90	16,31	4,060			
	31-40	261	16,31	4,217	,000	1,000	-
	≥ 41	59	16,32	4,162			
Olumlu Geri Bildirim Etkisi	≤ 30	90	10,07	5,429			
	31-40	261	9,01	4,987	3,538	,030	1>3
	≥ 41	59	7,85	4,502			
Olumsuz Geri Bildirim Etkisi	≤ 30	90	12,46	3,309			
	31-40	261	13,01	3,134	1,283	,278	-
	≥ 41	59	12,51	3,697			
Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği	≤ 30	90	54,26	10,154			
	31-40	261	52,18	10,080	6,900	,001	1-2>3
	≥ 41	59	48,12	8,656			
Sosyal Medya Kullanımlarına Yönelik Görüşler Ölçeği	≤ 30	90	44,41	18,928			
	31-40	261	39,31	17,077	3,327	,037	1>2
	≥ 41	59	42,80	15,129			

Tablo 6’da araştırmaya katılan annelerin yaşına göre paylaşan ebeveynlik ölçeğinin paylaşım davranışı boyutu ve olumlu geri bildirim etkisi boyutu, paylaşan ebeveynlik ölçeği ve sosyal medya ölçeği puanları açısından farklara ait F değerleri $p < 0.05$ için anlamlı, sosyal karşılaştırma davranışı boyutu ve olumsuz geri bildirim etkisi boyutu puanları açısından farklara ait F değerleri $p > 0.05$ için anlamsız çıkmıştır.

LSD Post Hoc testi sonucu yaş olarak 30 ve altındaki annelerin, 31-40 ve 41 ve üzeri olan annelere göre paylaşım davranışı boyutu puanlarının fazla olduğu ve aralarındaki farkların $p < 0.05$ için anlamlı; 31-40 arasındaki annelerin, 41 ve üzeri göre paylaşım davranışı boyutu puanlarının daha fazla, aralarındaki farkların $p < 0.05$ için anlamlı olduğu görülmüştür. 30 ve altındaki annelerin, 41 ve üzerine göre olumlu geri bildirim etkisi boyutu puanlarının daha fazla, aralarındaki farkların $p < 0.05$ için anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. 30 ve altındakiler ve 31-40 arasında olan annelerin, 41 ve üzeri olanlara göre paylaşan ebeveynlik ölçeği puanlarının daha fazla, aralarındaki farkların $p < 0.05$ için anlamlı olduğu görülmüştür. 30 ve altındaki annelerin ve 31-40 arasındakilere göre sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşler ölçeği puanlarının ise daha fazla, aralarındaki farkların $p < 0.05$ için anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Annelerin paylaşan ebeveynlik ölçeği ve anne babaların çocukların sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri ölçeği puanlarının günlük sosyal medya kullanım süre açısından kruskal wallis h testi sonuçları

	Saat	n	$\bar{x}$	s.s.	F	p	Fark
Paylaşım Davranışı	1-3	286	13,01	191,49	16,298	,001	2-4>1
	3-5	100	15,53	234,41			
	5-7	19	15,42	232,21			
	8 ve üzeri	5	21,80	327,20			
Sosyal Karşılaştırma Davranışı	1-3	286	16,55	211,34	7,438	,059	-
	3-5	100	16,09	199,36			
	5-7	19	13,53	140,84			
	8 ve üzeri	5	17,80	239,90			
Olumlu Geri Bildirim Etkisi	1-3	286	8,73	199,07	7,056	,070	-
	3-5	100	9,72	217,27			
	5-7	19	9,42	209,18			
	8 ve üzeri	5	14,60	324,20			
Olumsuz Geri Bildirim Etkisi	1-3	286	12,94	211,10	8,339	,040	1-2>4
	3-5	100	12,81	202,38			
	5-7	19	11,58	165,55			
	8 ve üzeri	5	10,80	99,20			
Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği	1-3	286	51,23	197,41	10,329	,016	4>1-2
	3-5	100	54,15	227,69			
	5-7	19	49,95	180,50			
	8 ve üzeri	5	65,00	319,50			

Sosyal	Medya	1-3	286	39,90	200,09			
Kullanımlarına	Yönelik	3-5	100	41,52	206,14	9,538	,023	4>1-2
Görüşler Ölçeği		5-7	19	45,79	248,47			
		8 ve üzeri	5	69,80	338,90			

Tablo 7’de araştırmaya katılan annelerin günlük sosyal medya kullanım süresine göre paylaşan ebeveynlik ölçeğinin paylaşım davranışı boyutu ve olumsuz geri bildirim etkisi boyutu, paylaşan ebeveynlik ölçeği ve sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşler ölçeği puanları açısından farklara ait KW değerleri $p < 0.05$ için anlamlı çıkmış, sosyal karşılaştırma davranışı boyutu ve olumlu geri bildirim etkisi boyutu puanları açısından farklara ait KW değerleri $p > 0.05$ için anlamsız çıkmıştır.

Mann-Whitney U testi sonucunda sosyal medyayı günlük 3-5 saat ve 8 saatten çok kullanan annelerin 1-3 saat kullananlara göre paylaşım davranışı boyutu puanlarının daha fazla ve aralarındaki farkların $p < 0.05$ için anlamlı çıktığı görülmüştür. 1-3 ile 3-5 saat kullananların ise 8 saatten çok kullananlara göre olumsuz geri bildirim etkisi boyutu puanlarının daha fazla ve aralarındaki farkların $p < 0.05$ için anlamlı çıktığı görülmüştür. 8 saatten çok kullananların 1-3 ile 3-5 saat kullananlara göre paylaşan ebeveynlik ölçeği puanlarının daha fazla ve aralarındaki farkların $p < 0.05$ için anlamlı çıktığı görülmüştür. 8 saatten çok kullananların 1-3 ile 3-5 saat kullananlara göre sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşler ölçeği puanlarının daha fazla ve aralarındaki farkların $p < 0.05$ için anlamlı çıktığı görülmüştür.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada 36-72 aylık çocuğu olan ve sosyal medya kullanan annelerin paylaşan ebeveynlik eylemleri ile çocuklarının sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda annelerin paylaşan ebeveynlik eylemlerinin çocuklarının sosyal medya kullanımına yönelik görüşlerini yordama düzeyi ve annelerin ölçeklerden aldıkları puanların çocuğun yaşı, annenin yaşı ve annenin günlük sosyal medya kullanım süresi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınmıştır.

Araştırmanın birinci bulgusuna bakıldığında, annelerin paylaşım davranışı boyutu, olumlu geri bildirim etkisi boyutu ve paylaşan ebeveynlik ölçeği toplam puanları arttıkça çocukların sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri ölçeğinden alınan puanın da arttığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu sonucunda paylaşan ebeveynlik eylemleri ölçeği puanları ile anne babaların çocukların sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Buradan annelerin paylaşımcılık eylemleri sergilediği ve çocuklarının

da sosyal medya kullanımlarına yönelik olumlu görüşlerde olduğu yorumu yapılabilir. Lupton (2016) tarafından yapılan araştırma da annelerin paylaşımlarına gelen olumlu geri bildirimlerin endişelerini azalttığı belirterek araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusuna bakıldığında, paylaşım davranışı boyutu, olumlu geri bildirim etkisi boyutu ve olumsuz geri bildirim etkisi boyutu değişkenlerinin anne babaların çocukların sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri puanları üzerinde anlamlı derecede yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu sonucunda paylaşan ebeveynlik eylemleri ölçeğinden alınan puanların, anne babaların çocukların sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri ölçeği puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Bu durum davranış kuramı ile şu şekilde açıklanmaktadır; davranışın sonucu olumlu ise bireyin davranışı gerçekleştirme olasılığı artmaktadır; eğer davranışın sonucu olumsuz ise bireyin davranışı gerçekleştirme olasılığı azalmaktadır (Usta, 2016). Cino, Demozzi ve Subrahmanyam (2020) de bu bilgiyi desteklemektedir. Aynı zamanda annelerin paylaşan ebeveynlik eylemlerinin, çocuklarının sosyal medya kullanımları ile ilgili görüşlerini yordadığı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü bulgusuna bakıldığında çocukların yaşına göre farkın, çocuğunun yaşı 36-48 ay olan annelerin, çocuğunun yaşı 61-72 ay olan annelerinkine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan çocukların yaşı arttıkça annelerin çocuklarına yönelik paylaşım davranışlarının azaldığı anlaşılmaktadır. Chrostowska (2018) ile Steinberg (2017) ebeveynlerin bilgi ve destek ihtiyaçlarından dolayı paylaşım yapabildiklerini belirtmiştir. Küçük yaşta çocuğu olan ebeveynler düşünüldüğünde ileri yaşta çocuğu olanlara kıyasla daha çok bilgi ve destek ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Bu durumlar araştırma bulgusu ile uyusmaktadır.

Araştırmanın dördüncü bulgusuna bakıldığında, paylaşan ebeveynlik ölçeği puan sıralamasının ise 30 yaş ve altındaki anneler ile 31-40 yaş arasındaki annelerde 41 yaş ve üstündeki annelerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani erken yaştaki anneler paylaşım davranışlarını ileri yaşlardaki annelere kıyasla daha fazla gerçekleştirmektedir. Burada erken yaştaki annelerin, destek görme Gleeson, Craswell ve Jones (2019) ve ilk dış çıkarma gibi ilklerini kutlama amacının Marasli ve diğerleri (2016) etkili olduğu düşünülmektedir. Anne babaların çocukların sosyal medya kullanım ölçeği puanlarının ise 30 yaş altındaki annelerde 31-40 yaş arasındaki annelerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani erken yaştaki annelerin çocuklarının sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri, ileriki yaştaki annelere göre daha olumludur. Bu durumun üzerinde Asmiarti ve Winangun (2018) tarafından teknolojik temelli uygulamaların bazılarının son yıllarda dil-bilişsel gelişim alanında, Neumann ve Herodotou (2020) tarafından ise ritim-müzik desteklenmesi gibi alanlardaki

katkısının etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü genç ebeveynler teknolojinin amaçlı kullanımı konusunda daha fazla bilgi sahibi olabilmekte ve bunun sonucunda da çocuklar uygulamalara daha fazla yönelebilmektedir. Annelerin görüşleri de bu kapsamda olumlu olabilmektedir.

Araştırmanın beşinci bulgusuna bakıldığında, günlük 8 saatten daha fazla kullanan annelerin ise 1-3 saat ve 3-5 saat kullanan annelere göre paylaşan ebeveynlik ölçeği toplam puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Günlük 8 saatten daha fazla kullanan annelerin 1-3 saat ve 3-5 saat kullanan annelere göre sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşler ölçeği puanlarının da daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgularından annelerin sosyal medyada zaman geçirdikçe daha fazla paylaşım davranışı sergileyebildiği ve çocuklarının sosyal medya kullanımlarına yönelik daha fazla olumlu görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Anneler sosyal medyada birçok sebepten dolayı vakit geçirebilmektedir. Sosyal medyada çok zaman geçiren bazı anneler paylaşan ebeveynlik eylemleri sonucunda aldıkları olumlu dönütler nedeni ile daha fazla paylaşım eyleminde bulunabilirler (Cino, Demozzi ve Subrahmanyam, 2020). Daha fazla eylemde bulunabilmek için de sosyal medyada daha fazla vakit geçirebilirler. Ek olarak Aktan ve Kayış (2018) ile Timurturkan (2019) annelerin destek olarak gördükleri, sosyal medya arkadaşlıklarını da içeren sosyal medya platformlarının çoğunun ebeveynlere ait ve yüksek sayıda takipçisi olan fenomenler tarafından yönetilen hesaplar olduğunu belirtmektedir. Bu durumun ebeveynler tarafından sosyal medyada daha fazla zaman geçirmeyi, beraberinde etkileşimde bulunarak ve paylaşım yapmayı gerektireceğine inanılmaktadır.

Bu araştırma kullanılan veri toplama araçlarının ölçtüğü özellikler ve 36-72 aylık çocuğu olan sosyal medya kullanan anneler ile sınırlı olmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde paylaşan ebeveynlik eylemleri ve sonuçlarına yönelik sınırlı araştırma bulunduğu ve bu eylemin olumlu-olumsuz yönlerinin hâlâ tartışıldığı görülmektedir. Bunun yanında çocukların sosyal medya kullanımları ile ilgili çeşitli araştırmalar bulunmakta; ancak paylaşan ebeveynlik eylemlerinde bulunan annelerin çocuklarının sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri ile ilgili güncel bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma bu yönleri ile önemli olmaktadır. Araştırmanın bir diğer önemli yanı ise erken dönemdeki 36-72 aylık çocukların anneleri ile yürütülmesi olmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda paylaşan ebeveynlik eylemleri ile ebeveynlerin çocuklarının sosyal medya kullanımları değişkenlerinin ilişkili olduğu diğer faktörler için;

Annelerin paylaşan ebeveynlik eylemlerinin sebeplerine ve diğer yordayıcılarına yönelik,

Bebeklik, orta çocukluk gibi çeşitli yaş gruplarından çocuğu olan ailelere ve onlardan görüş almaya yönelik,

Anneleri paylaşılan ebeveynlik eylemlerinin olası sonuçları ile ilgili bilgilendirmeye yönelik,

Çocukları sosyal medya kullanımında süre sınırlaması ve bilinçli teknoloji kullanımı konusunda bilgilendirmeye yönelik,

Farklı sosyo-kültürel yapıda aileler için boylamsal araştırmalar,

Annelerin hangi sosyal medya araçlarında ne kadar süre geçirdiği ile ilgili ayrıntılı çalışmalar yürütülerek konu ile ilgili çeşitli güncel çalışmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aktan, E. ve Kayış, H.H. (2018). Sosyal medya ve değişim: Bloglar aracılığıyla anneliğin evrimi üzerine netnografik bir analiz. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 9(32), 39-54, <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2018.2.003.x>
- Alemdar, E. ve Kahraman, S. (2023). Annelerin paylaşılan ebeveynlik (sharenting) eylemlerini inceleyen ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(1), 70-82. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1220169>
- Ammari, T., Kumar, P., Lampe, C. ve Schoenebeck, S. (2015). Managing children's online identities: how parents decide what to disclose about their children online. In *Proceedings of the 33rd annual ACM Conference on Human Factors in Computing systems*. 1895-1904. <https://doi.org/10.1145/2702123.2702325>
- Asmiarti, D. ve Winangun, G. (2018). The role of youtube media as a means to optimize early childhood cognitive development. In *MATEC Web of Conferences (Vol. 205, p. 00002)*. EDP Sciences. <http://dx.doi.org/10.1051/mateconf/201820500002>
- Azurmendi, A., Torrell, A. ve Etayo, C. (2021). Sharenting y derechos digitales de los niños y adolescentes. *Profesional de la información*, 30(4), <https://doi.org/10.3145/epi.2021.jul.07>
- Ayhan, H. ve Öztürk, E. (2021). Dijital dünyada ebeveyn olmanın görünürde normal bir yansıması olarak paylaşılan ebeveynlik (sharenting): Geleneksel bir derleme. *Journal of Forensic Medicine and Forensic Sciences*, 18(2), 165–177. <http://doi.org/10.5336/forensic.2021-82082>
- Brosch, A. (2018). Sharenting – Why do parents violate their children's privacy? *The New Educational Review*, 54(4), 75–85. <http://dx.doi.org/10.15804/tner.2018.54.4.06>
- Blum-Ross, A. ve Livingstone, S. (2017). “Sharenting”, parent blogging, and the boundaries of the digital self. *Popular Communication*, 15(2), 110–125, <https://doi.org/10.1080/15405702.2016.1223300>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Chrostowska, B. (2018). Sharenting–skala i wielowymiarowość zjawiska (nierozważnego) ujawniania przez rodziców informacji o dzieciach w mediach społecznościowych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(43), 58-68. <https://doi.org/10.26881/pwe.2018.43.05>

- Cino, D., Demozzi, S. ve Subrahmanyam, K. (2020). "Why post more pictures if no one is looking at them?" Parents' perception of the Facebook Like in sharenting. *The Communication Review*, 23(2), 122–144. <https://doi.org/10.1080/10714421.2020.1797434>
- Collins Dictionary. (2013). *Sharenting*. <http://www.collinsdictionary.com/submission/11762/Sharenting>
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (9. Baskı)* Sakarya: Sakarya Yayıncılık
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C. ve Ellison, N. (2015). Parents and social media. *Pew Research Centre*. <https://www.pewresearch.org/internet/2015/07/16/parents-and-social-media/>
- Dursun, C., (2019). Parents' exposure of their children on social media: Parents' exposure of their children on social media: an assessment in the context of children's rights. *Children and Civilization* (4)8, 195-208.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education, (7th Edition)*, New York: McGraw Hill Higher Education.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update, (4th edition)*, Boston: Allyn & Bacon.
- Gleeson, D.M., Craswell, A. ve Jones, C.M. (2019). Women's use of social networking sites related to childbearing: an integrative review. *Women Birth* 32, 294–302, <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2018.10.010>
- Goanta, C. ve Wildhaber, I. (2019). In the business of influence: Contractual practices and social media content monetisation. *Schweizerische Zeitschrift Für Wirtschafts-Und Finanzmarktrecht*, 91(4), 346–357. <https://www.szw.ch/de/artikel/2504-0685-2019-0033/business-influence-contractual-practices-and-social-media-content>
- Holloway, D., Green, L. ve Livingstone, S. (2013). *Zero to eight. Young children and their internet use*. LSE, London: EU kids online.
- Kabaca, T. ve Erdoğan, Y. (2007). Fen bilimleri, bilgisayar ve matematik eğitimi alanlarındaki tez çalışmalarının istatistiksel açıdan incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 54-63.
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karakaya Dohman, N. K. ve Ömeroğlu, E. (2023). Anne-babaların çocukların sosyal medya kullanımlarına yönelik görüşleri ölçeği: geçerlilik güvenirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 857-881. <https://doi.org/10.17152/gefad.1207419>
- Kopuz, T., Turgut, Y. E. ve Aslan, A. (2022). Sharenting: Kavramsal bir çözümleme. *Intermedia International e-Journal* 9(17), 379-390. <https://doi.org/10.56133/intermedia.1169655>
- Kravchuk, N. (2021). Privacy as a new component of "the best interests of the child" in the new digital environment. *The International Journal of Children's Rights*, 29(1), 99–121. <https://doi.org/10.1163/15718182-29010006>
- Livingstone, S. (2016). Reframing media effects in terms of children's rights in the digital age. *Journal of Children and Media*, 10(1), 4–12. <http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2015.1123164>
- Lupton, D. (2016). The use and value of digital media for information about pregnancy and early motherhood: a focus group study. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 16(171), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12884-016-0971-3>

- Marasli, M., Suhendan, E., Yilmazturk, N. H. ve Cok, F. (2016). Parents' shares on social networking sites about their children: Sharenting. *The anthropologist* 24(2), 399-406 <http://dx.doi.org/10.1080/09720073.2016.11892031>
- Neumann, M. M. ve Herodotou, C. (2020). Evaluating youtube videos for young children. *Education and Information Technologies*, 25(5), 4459-4475. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10183-7>
- Papadamou, K., Papasavva, A., Zannettou, S., Blackburn, J., Kourtellis, N., Leontiadis, I., Stringhini, G. ve Sirivianos, M. (2019). Disturbed youtube for kids: Characterizing and detecting inappropriate videos targeting young children. *In proceedings of the international aaai conference on web and social media* (Vol. 14, pp. 522-533). <https://doi.org/10.48550/arXiv.1901.07046>
- Siibak, A. ve Traks, K. (2019). The dark sides of sharenting. *Catalan Journal of Communication and Cultural Studies*, 11(1), 115–121, https://doi.org/10.1386/cjcs.11.1.115_1
- Steinberg, S. B. (2017). Sharenting: children's privacy in the age of social media, *Emory Law Journal*, 66(839). 839-884.
- The Atlantic. (2020). *The ethical implications of parents writing about their kids*. Erişim tarihi: 28 Aralık 2020, <https://www.theatlantic.com/sexes/archive/2013/01/the-ethical-implications-of-parents-writing-about-their-kids/267170/>
- Timurturk, M. (2019). Annelik, söylem ve iktidar: eleştirel bir tartışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47(2), 64-78. <https://doi.org/10.35237/sufesosbil.630546>
- Usta, E. (2016). Öğretim teknolojileri ve davranışçılık. K. Çağıltay, ve Y. Göktaş içinde, öğretim teknolojilerinin temelleri (Teoriler, araştırmalar, eğilimler) ss. 160-176, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Wagner, A. ve Gasche, L. A. (2018). *Sharenting: Making decisions about other's privacy on social networking sites*. Erişim tarihi: 27 Mart 2024. http://mkwi2018.leuphana.de/wpcontent/uploads/MKWI_81.pdf
- Wiśniewska-Nogaj, L. (2019). Udostępnianie online zdjęć dzieci a problem pornografii dziecięcej w opinii matek. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 18(4), 65-83.



Erken çocukluk eğitiminde dış mekân etkinliklerine yönelik ebeveyn tutumları için bir ölçek geliştirme çalışması

A scale development study for parental attitudes towards outdoor activities in early childhood education

Sinem GÜÇHAN ÖZGÜL¹, Kerem AVCİ²

Makale Geçmişi

Geliş : 14.05.2025

Düzeltilme : 02.06.2025

Kabul : 18.06.2025

Çevrimiçi : 30.06.2025

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 14.05.2025

Revised : 02.06.2025

Accepted : 18.06.2025

Online : 30.06.2025

Article Type

Research Article

Öz: Türkiye'deki güncel eğitim programları dış mekân kullanımını teşvik etse de uygulamada öğretmenlerin, ebeveynlerin tutumlarından etkilendiği görülmektedir. Ebeveyn tutumlarının, okul öncesi eğitim uygulamaları içinde yer alan dış mekân etkinliklere yer verme durumunu etkileme gücü bu denli belirginken bu tutumları detaylı ve olası alt faktörlerine göre incelemek önem taşımaktadır. Ancak ulusal alanyazında bu tutumları ölçen geçerli ve güvenilir bir araç bulunmaması, çalışmanın temel problem durumunu oluşturmuştur. Bu doğrultuda 36-72 aylık çocuğu olan 303 ebeveynle veri toplanarak "Okul Öncesi Eğitimde Dış Mekân Etkinliklerine İlişkin Ebeveyn Tutumları Ölçeği – DME-ETÖ" geliştirilmesi amaçlanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçekten elde edilen puanların güvenilir sonuçlar verdiği ($\alpha=.90$) ve iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüş, bu faktörler; "Gelişim ve Öğrenme ($\alpha=.95$)" ve "Ortam ve Güvenlik ($\alpha=.76$)" olarak adlandırılmıştır. Analiz sonuçları ölçümlerin geçerli ve güvenilir sonuçlar ürettiğini göstermektedir. Sonuçlar DME-ETÖ'nün alanyazın ile tutarlı ve istatistiksel olarak geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koymada oldukça yeterli bir araç olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dış Mekân Oyun, Dış Mekân Etkinlikleri, Ebeveyn Tutumları, Ebeveyn Görüşleri, Okul Öncesi

Abstract: Although current education programs in Türkiye encourage the use of outdoor spaces, teachers are affected by parents' attitudes. Since the power of parental attitudes to affect the involvement of outdoor activities in preschool education practices is so evident, it is essential to examine these attitudes in detail and according to their possible sub-factors. However, the lack of a valid and reliable tool measuring these attitudes in the national literature constituted the main problem of the study. In this direction, the aim was to develop the "Parental Attitudes Scale on Outdoor Activities in Preschool Education - OAP-PAS" by collecting data from 303 parents with 36–72-month-old children. As a result of the exploratory factor analysis, it was seen that the scores obtained from the scale produced reliable results ($\alpha=.90$) and had a two-factor structure. These factors were named "Development and Learning ($\alpha=.95$)" and "Environment and Security ($\alpha=.76$)". The analysis results indicate that the obtained measurements produced valid and reliable results. OAP-PAS, developed in this study, is a sufficient tool to produce statistically valid and reliable results consistent with literature.

Keywords: Outdoor Play, Outdoor Activities, Parental Attitudes, Parental Views, Preschool

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202591638

¹ Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D. sinem@balikesir.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5702-2150

² Sorumlu yazar, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D. keremavci@balikesir.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8050-9469

*Bu çalışmanın bir parçası 27-29 Haziran 2024 tarihinde Conference of Childhood, Education & Society (ConferenceCES) themed "Cha(lle)nging Childhoods: Reimagine Childhood in Uncertainty and Inequality" de sunulmuştur.

SUMMARY

Introduction

High-quality early childhood education aims to support children's physical, cognitive, emotional, and social development while promoting skills such as problem-solving, creative and critical thinking, and communication. Achieving these goals depends significantly on the richness of the learning environment and the intentional design of educational processes (Erdem, 2018; Güçhan-Özgül, 2011). Outdoor learning environments provide unique developmental opportunities that indoor settings often cannot offer. Such spaces allow children to explore freely, interact with nature, and engage in sensory-rich and physically active experiences, fostering creativity and holistic development (Gardner, 1999; Fjortoft, 2004; White, 2011). Recent Turkish preschool curricula emphasise balancing indoor and outdoor learning opportunities (MoNE, 2006; 2013; 2024). However, parental attitudes often shape teacher discretion in implementation (Alat et al., 2012; Erdem, 2018). Thus, this study aims to develop a valid and reliable measurement tool to assess parents' attitudes toward outdoor activities in early childhood education.

Method

Sample

This study employed a convenience sampling method (Creswell, 2017), involving 303 parents of children aged 36–72 months from various provinces of Türkiye. The TIBCO STATISTICA program determined the sample size, which was grounded in structural equation modelling assumptions. Most participants' children attended public preschools (59.7%), with the remainder enrolled in either public kindergarten classes or private institutions. Participants were diverse in terms of socioeconomic background, gender, and education level.

Research Design

A cross-sectional survey design (Johnson & Christensen, 2019) was adopted to develop the scale and analyse the reliability and validity of the obtained data. Data were collected online via Microsoft Forms, with informed consent obtained from all participants.

Data Collection Tools

The General Information Form collected demographic information and details regarding environmental factors such as access to parks or green spaces. The Parental Attitudes on Outdoor Activities in Early Childhood Education Scale (OAP - PAS) was developed based on relevant literature and scale development principles outlined by DeVellis (2017). The scale consisted of 33 items rated on a 4-point Likert scale. Expert reviews and pilot testing with 100 parents supported the scale's content and face validity (Cronbach's $\alpha = .91$).

Data Analysis

Data analysis was conducted using IBM SPSS 25, STATISTICA 4.0, and FACTOR software. Exploratory factor analysis (EFA) was performed using a polychoric correlation matrix recommended for ordinal data (Basto & Pereira, 2012). Items with factor loadings below .30 or with multiple high loadings were removed. Descriptive statistics were also calculated for OAP - PAS scores in relation to independent variables such as the child's age, gender, parental education, and family income.

Results

EFA revealed a two-factor solution for the OAP-PAS, supported by both the Kaiser rule and parallel analysis. The two factors were "Development and Learning" and "Environment and Safety". Factor loadings ranged from .430 to .925. The total reliability of the scale was high (Cronbach's $\alpha = .90$), with subscale reliabilities of .95 and .76, respectively.

Descriptive analyses showed that higher parental education and income levels were associated with more positive attitudes toward outdoor activities. Furthermore, families with access to green spaces, playgrounds, and recreational facilities reported higher OAP-PAS scores.

Conclusion and Discussion

This study developed and validated the OAP-PAS scale to measure parental attitudes toward outdoor activities in early childhood education. The two-factor structure aligns with the theoretical framework and supports findings from prior international research, suggesting that parental beliefs significantly influence children's participation in outdoor play (Cheng & Johnson, 2010; Kandemir & Sevimli-Çelik, 2021). Turkish teachers have previously reported that parental concerns about safety and health often limit the inclusion of outdoor activities in the daily plans (Erdem, 2018; Yalçın, 2015).

The factors "Development and Learning" and "Environment and Safety" resonate with findings from Nordic and Anglo-American contexts, indicating shared global concerns and expectations. However, the study also has limitations. The sample was collected through convenience sampling via online tools, potentially reducing generalisability due to a lack of heterogeneity. Additionally, no culturally equivalent scale was available for criterion validity testing. Future research should consider mixed method approaches to complement the scale's findings with qualitative insights and examine regional and cultural variations in greater depth.

In conclusion, the OAP-PAS is a psychometrically sound instrument that offers a reliable basis for understanding and addressing parental attitudes, which are vital for implementing balanced indoor-outdoor educational practices in early childhood settings.

GİRİŞ

Nitelikli bir okul öncesi eğitim, çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal alanlarda sağlıklı bir gelişim süreci geçirmelerini desteklemeyi, onların çevrelerini daha iyi kavrayabilmeleri için çeşitli öğrenme fırsatları sunmayı ve hayal güçleriyle birlikte problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini güçlendirmeyi hedeflemektedir. Bu amaçların etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi, çocuklara sunulan öğrenme ortamının zenginliği ve eğitim süreçlerinin ne derece özenle tasarlandığı ile doğrudan ilişkilidir (Erdem, 2018). Zengin öğrenme ortamı, eğitim ortamının fiziksel ve sosyal bileşenlerinin tümünün çocuğun yüksek yararına olacak şekilde ele alınması ile yapılandırılabilir (Güçhan-Özgül, 2011). Bütüncül bir yaklaşımla, çocuğun tüm gelişim alanlarını, iyi oluşunu hedef alarak ve bu sayede çocuğun gelişim ve öğrenmelerini en üst düzeyde destekleyebilecek tüm ortam düzenlemeleri, etkinliklerin niteliği ve paydaşların etkileşimleri zengin öğrenme ortamını ve eğitim ortamının kalitesini işaret etmektedir.

Okul Öncesi Eğitimde Dış Mekân Etkinlikleri

Açık hava ortamı, kapalı mekânlardan farklı özelliklere sahip, kendine özgü bir öğrenme alanıdır. Kapalı mekânlarda karşılaşılan sınırlamalar dış mekânlarda bulunmadığı için çocuklar, olası sonuçları düşünmeden yeni şeyler deneme fırsatı bulurlar (Rivkin, 2000; Towey, 2007). Bunun yanı sıra, kapalı alanlar yetişkinlerin daha fazla kontrol sağladığı yerler olarak görülürken, açık hava çocukların yetişkin gözetiminden bir ölçüde uzaklaşarak daha bağımsız hareket edebildiği bir ortam olarak değerlendirilir (Maynard ve Waters, 2007; Towey, 2007). Açık hava ortamları, çocuklara kapalı mekânlarda gerçekleştirme imkânı bulamadıkları çeşitli etkinliklere katılma özgürlüğü sunmakta; dağınıklık yapma, yüksek sesle ifade özgürlüğü ve enerjik fiziksel faaliyetlerde bulunma gibi deneyimleri mümkün kılmaktadır (McClintic ve Petty, 2015). Çocuklar, doğal çevreyle doğrudan etkileşim kurarak bitkiler, hayvanlar ve çeşitli doğal materyaller aracılığıyla doğa ile bağlarını güçlendirme ve bu süreçte Gardner'ın (1999) tanımladığı doğa zekasını geliştirme fırsatı elde etmektedirler. Açık hava etkinlikleri, çocuklara çoklu duyu organlarını aynı anda kullanarak bütüncül deneyimler yaşama imkanı sunduğundan, yaratıcılıklarını destekleyici bir zemin oluşturmaktadır; çocuklar bu ortamda farklı nesneler ve olaylar arasında ilişki kurarak deneysel öğrenme süreçlerine katılmaktadırlar (Fjortoft, 2004; White, 2011). Ayrıca, açık hava oyunları, çocukların hem akranlarıyla hem de yetişkinlerle daha güçlü sosyal ilişkiler geliştirmelerini desteklemekte, iş birliği ve iletişim becerilerini önemli ölçüde ilerletmektedir (Wilson, 2008).

Türkiye'de son 20 yılda yayımlanan okul öncesi eğitim programlarında iç ve dış mekân öğrenme fırsatlarının eşit veya dengeli şekilde kullanılması vurgulanmaktadır (MEB, 2006; 2013; 2024a,

2024b). Ancak, Alat ve diğerlerinin (2012) çalışmasına göre, araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde yürürlükte olan 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, açık hava etkinliklerine özel bir yer ayrılmamış, bu etkinliklerin uygulanması tamamen öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır. MEB 2013 programı incelendiğinde ise çocukların keşfetme ve yaratıcılıklarını geliştirme fırsatı bulacakları çevresel olanaklara vurgu yapıldığı, çocukların özgürce deneyimler yaşayıp rahat hareket edebildikleri ortamlarda daha iyi gelişim gösterdikleri ve becerilerini sergiledikleri ifade edildiği görülmektedir. Bu doğrultuda, öğrenme merkezlerinin hem iç mekânlarda hem de dış mekânlarda düzenlenmesi gerektiği belirtilir. Programda etkinlik türleri ve açıklamaları kısmında yer alan “Öğretmen veya çocuklar tarafından yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış etkinlikler sınıf içinde olduğu gibi açık havada da gerçekleştirilebilir.” ifadesi, dış mekân etkinliklerine yer verme durumlarını yönlendirmeyi hedeflemektedir (Aşkar, 2021). Türkiye’de yeni yürürlüğe giren Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nda (MEB, 2024b) ise ilk kez okul öncesi sınıflarında bulunması önerilen öğrenme merkezlerine “Açık Hava Öğrenme Merkezi” eklenmiştir. Bu öğrenme merkezinin eklenmesindeki amaçlar öncelikle hareket özgürlüğü, açık hava ve gün ışığından yararlanmak, aynı zamanda eğitsel olarak öğrenme yaşantılarını desteklemek ve gerçek hayatla bağlantısını güçlendirmek olarak belirtilmektedir. Bu gelişmelerle birlikte, merkezi yönetim son yıllarda eğitim kurumlarında dış mekân kullanımını destekleyen birtakım etkinlikler ve özel günler de belirlemektedir. Türkiye’de 81 ilde uygulanan “Okul Dışarda Günü” ve “Oyun Oynama Günü” etkinlikleri bu duruma örnek gösterilebilir (MEB, 2019).

Okul Öncesi Eğitimde Dış Mekân Kullanımına İlişkin Ebeveyn Tutumları

Çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi açısından açık hava oyunlarının ve dış mekân aktivitelerinin önemi, uzun yıllardır akademik çalışmalarla ampirik olarak desteklenmiş ve hem eğitimciler hem de ebeveynler tarafından kabul edilmiştir (Cheng ve Johnson, 2010; Faulkner, Mitra, Builung, Fusco ve Stone, 2015; Gleave ve Cole-Hamilton, 2012). Son yıllarda yapılan araştırmalar, ebeveyn tutumlarının, çocukların fiziksel aktivite alışkanlıklarını ve oyun tercihlerine yönelik yaklaşımlarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Çocukların açık hava etkinliklerine katılım düzeyini etkileyen en önemli faktörlerden biri ebeveyn tutumlarıdır (Cevher-Kalburan ve Yurt, 2011; Kandemir ve Sevimli-Çelik, 2021). Mart (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, çocukların açık hava etkinliklerine yönelik tutumları ile ebeveynlerinin tutumları arasında güçlü bir paralellik olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, açık hava aktivitelerine olumlu bakan ebeveynlerin, çocuklarının da benzer etkinliklere katılmasını destekleme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Tandon, Saelens ve Copeland (2017) ise, ebeveynlerin okul öncesi çocuklarının fiziksel aktivite ve dış mekânda geçirdiği zamana dair tutumlarını inceledikleri

araştırmalarında, ebeveynler arasında belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bazı ebeveynler, çocuklarının günlük fiziksel aktiviteye katılımını öncelikli bir gereklilik olarak görürken; diğerleri ise özellikle dış mekânda oyun oynamaya karşı belirli endişeler dile getirmiştir. Bu endişeler arasında, çocukların sokakta oynaması ve soğuk hava koşullarında dışarıda vakit geçirmesiyle ilgili rahatsızlık duymaları ön plana çıkmaktadır.

Ebeveynlerin, çocuklarının açık havada oyun oynamasına ve doğayla etkileşime girmesine yönelik tutumları, genellikle kendi deneyimlerinden, güvenlik algılarından, kültürel değerlerden ve çevresel koşullardan etkilenmektedir (Vandermaas-Peeler, Dean, Biehl ve Mellman, 2019). Sandseter, Cordovil, Hagen ve Lopes (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveynlerin açık hava etkinliklerine katılıma ilişkin tutumlarını etkileyen en önemli faktörlerin, çocukların yaralanma riski, hijyen koşulları ve hava durumuna ilişkin endişeler olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, bazı ebeveynler açık hava etkinliklerinin çocukların fiziksel sağlığına, sosyal becerilerine ve duygusal iyi oluşuna olan katkılarının farkında olarak, bu tür etkinlikleri desteklemekte ve çocuklarının doğayla daha fazla zaman geçirmesini teşvik etmektedir (Kandemir ve Sevimli-Çelik, 2021; Ozturk ve Ozer, 2022). Vandermaas-Peeler ve diğerlerinin (2019) Danimarka ve ABD'de gerçekleştirdiği çalışmada, kültürel farklılıkların ebeveyn tutumları üzerinde belirleyici olduğu, Danimarkalı ebeveynlerin doğa temelli oyunlara daha açık oldukları, ABD'li ebeveynlerin ise yapılandırılmış ve güvenli alanları tercih ettikleri ortaya konmuştur. Bu bağlamda, ilgili çalışmada ebeveynlerin açık hava etkinliklerine yönelik farkındalığının artırılması, güvenli oyun alanlarının sağlanması ve okul-ebeveyn iş birliğinin güçlendirilmesi, çocukların dış mekân deneyimlerini artırmak için önemli öneriler olarak sunulmuştur.

Okul öncesi eğitim kurumlarında, eğitim planların hazırlanma ve uygulanmasından sorumlu olan öğretmenler ile yürütülen çalışmalarda öğretmenler, dış mekân etkinliklerine yer verme durumlarını etkileyen faktörler arasında en çarpıcı vurguyla ebeveynleri işaret etmişlerdir (Ata Doğan ve Boz, 2019; Cevher-Kalburan ve Yurt, 2011; Erdem, 2018; McClintic ve Petty, 2015). Ebeveynlerin dış mekân etkinliklerine ilişkin tutumlarını inceleyen sınırlı sayıda çalışmada ise nitel veri toplama araçlarına başvurulmuştur (Jayasuriya, Williams, Edwards ve Tandon, 2016; Kandemir ve Sevimli-Çelik, 2021; Parsons ve Traunter, 2019; Rouse, 2016; Vandermaas-Peeler ve diğ., 2019). Ebeveyn tutumlarının, okul öncesi eğitim uygulamaları içinde yer alan dış mekân etkinliklere yer verme durumunu etkileme gücü bu denli belirginken bu tutumları detaylı ve olası alt faktörlerine göre incelemek önem taşımaktadır. Ancak alanyazında dış mekân etkinliklere ilişkin ebeveyn tutumlarını ortaya koyan bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmanın amacı erken

çocukluk eğitiminde açık hava etkinliklerine yönelik ebeveyn tutumlarını belirleyen bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. “Okul Öncesi Eğitimde Dış Mekân Etkinliklerine İlişkin Ebeveyn Tutumları Ölçeği”nden elde edilen puanların geçerlik ve güvenirliği nedir?
2. “Okul Öncesi Eğitimde Dış Mekân Etkinliklerine İlişkin Ebeveyn Tutumları Ölçeği”nden elde edilen toplam puanlar ve bağımsız değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Okul öncesi eğitimde dış mekân etkinliklerine ilişkin ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla kesitsel olarak tasarlanan bu çalışmada betimsel-tarama modeli kullanılmıştır (Johnson ve Christensen, 2019). Bu amaçla ebeveynlerin dış mekân etkinliklerine ilişkin tutumlarını belirlemek üzere bir ölçme aracının geliştirilmiş ve ölçümlerin geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Araştırma verileri, 36-72 aylık çocuğu olan ebeveynlerden, bu çalışmada kullanılan “Genel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Eğitimde Dış Mekân Etkinliklerine İlişkin Ebeveyn Tutumları Ölçeği” formları aracılığıyla Microsoft Form kullanılarak çevrimiçi olarak toplanmıştır. Çevrimiçi veri toplamanın ilk aşamasında, katılımcılara araştırmanın içeriği ve konusu hakkında formun başında bilgilendirme metni paylaşarak çalışmaya gönüllü katılım sağlamak istediklerine dair onayları alınmıştır.

Örneklem

Okul öncesi eğitimde dış mekân etkinliklerine ilişkin ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2017). Araştırmanın örneklemini ise Türkiye’nin farklı bölgelerinde yaşayan 36-72 aylık çocuğu olan 303 ebeveyn oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında ise “TIBCO Statistica” programı kullanılmıştır. Hesaplamalar “Okul Öncesi Eğitimde Dış Mekân Etkinliklerine İlişkin Ebeveyn Tutumları Ölçeği” için örneklem büyüklüğünü 33 madde ve üç faktörlü yapı için 65 ($\alpha=.05$, $R=.08$, $R^2=.05$, $df=463$, güç hedefi: .9) olarak vermiştir. Formları dolduran ebeveynlerin %91,1’i anne, %8,6’sı ise babadır. Annelerin %21,8’i ilköğretim/ortaokul, %19,8’i lise, %14,5’i ön lisans, %35,3’ü lisans, %8,6’sı ise lisansüstü mezunudur. Babaların ise %17,8’i ilköğretim/ortaokul, %27,4’ü lise, %11,2’si ön lisans, %31’i lisans, %12,5’i ise lisansüstü mezunudur. Ebeveynler yaşa göre incelendiğinde annelerin yaşının 23-48 (Ranj: 25, Medyan: 34), babaların yaşının ise 24-53

(Ranj: 29, Medyan:37) arasında değiştiği görülmektedir. Ebeveynler sosyo-ekonomik düzeylerine (SED) göre ise %25,4'ü alt, %50,2'si orta, %24,4'ü ise üst SED'tedir. Ebeveynlerin %54,1'i erkek, %45,9'u ise kız çocuk sahibidir. Ebeveynlerin %12,9'unun çocuğu 36-47 ay, %29,4'ünün çocuğu 48-59 ay, %54,8'inin çocuğu ise 60-72 aylıktır. Ebeveynlerin %59,7'si çocuğunu devlete bağlı anaokuluna, %16,8'i devlete bağlı anasınıfına, %23,5'i ise özel anaokulu/anasınıfına göndermektedir.

Veri Toplama Araçları

Genel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu”nda katılımcılar ve çocuklarına yönelik demografi özellikleri içeren (çocuğun yaşı, cinsiyeti, anne/baba yaşı, anne/baba öğrenim düzeyi, aile gelir düzeyi) soruların yanında, ebeveynlerin çevresinde oyun, yeşil alan, sportif faaliyet ve site/apartman bahçesi oyun alanlarının bulunup bulunmadığına yönelik sorular da bulunmaktadır.

Okul Öncesi Eğitimde Dış Mekân Etkinliklerine İlişkin Ebeveyn Tutumları Ölçeği (DME-ETÖ)

Alanyazın taraması sonucunda elde edilen çıktılar ve benzer çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının incelenmesi sonucunda ebeveynlerin dış mekân etkinliklerine ilişkin tutumlarının incelenmesi amacıyla 33 maddeden oluşan “Okul Öncesi Eğitimde Dış Mekân Etkinliklerine İlişkin Ebeveyn Tutumları Ölçeği (DME-ETÖ)” hazırlanmıştır. Ölçeğin hazırlanmasında DeVellis (2017)'in ölçek geliştirme süreci temel alınmıştır. Ölçeğin hazırlama sürecinde ilgili literatür taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek formatı dördümlü likert tipi olarak karar kılınmıştır. (Kesinlikle katılmıyorum-Kesinlikle katılıyorum). Oluşan madde havuzu okul öncesi eğitimi alanında iki alan uzmanınca incelenerek maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçmek için uygun nitelikte olup olmadığının değerlendirilmesi istenmiştir. Alan uzmanlarına sunulan ölçek, her bir madde için “uygun, düzenlenmesi gerekli, uygun değildir” şeklinde değerlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler, 33 maddenin %98 oranında dış mekân etkinliklerine yönelik ebeveyn tutumlarını ölçebilecek özellikte olduğu belirtilmiştir. DME-ETÖ en az okur-yazar bir ebeveyne okutularak doldurulmuş ve anlaşılır olup olmadığı belirlenmiştir. Ebeveyn tarafından anlaşılır olduğu belirtilen DME-ETÖ, 5 ebeveyne daha uygulanarak, gelen dönütler ışığında uygulanabilir olduğu görülmüştür. Pilot çalışma için hazırlanan form ile uygulamaya gidilerek formun kapsam ve görünüş geçerliği ve güvenilirlikleri incelenmiştir. 100 ebeveyn ile yapılan pilot uygulamadan alınan sonuçlar,

DME-ETÖ'nün kapsam ve görünüş geçerliliğinin uygun olduğu ve ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilir sonuçlar (Cronbach's $\alpha = .91$) verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla DME-ETÖ'den Microsoft-Forms çevirim içi uygulaması kullanılarak veri toplanmış ve toplamda 303 ebeveyne ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

"Genel Bilgi Formu" ile "DME-ETÖ"nden elde edilen verilerin analizinde "IBM SPSS Statistics 25, TIBCO Statistica 4.0 ve FACTOR" programları kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşmasında şu istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. (1) Araştırmacılar tarafından geliştirilen DME-ETÖ'nden elde edilen ölçümlerin yapı geçerliliğinin incelenmesinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve elde edilen faktör yapısı ve alt faktörlerin güvenirlik analizleri yapılmıştır. AFA için FACTOR (Ferrando ve Lorenzo-Seva, 2017; Lorenzo-Seva ve Ferrando, 2006; Lorenzo-Seva ve Ferrando, 2013) istatistik programından yararlanılmıştır. AFA'da yapılan verilerin analizinde, ordinal verilerin analizinde daha doğru sonuçlar verdiği belirtilen (Basto ve Pereira, 2012), "Polikorik (Polychorich) Korelasyon Matrisi" oluşturulmuştur. Madde yükleri 0.35'in altında kalan veya iki ya da daha fazla faktöre yüklenerek binişik madde olan maddeler analizden çıkarılmıştır. (2) DME-ETÖ toplam puanı ile bağımsız değişkenlere (çocuğun yaşı, cinsiyet, okul türü, ebeveyn eğitim seviyesi vb.) ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır.

BULGULAR

DME-ETÖ 33 maddesi ile, AFA için FACTOR (Ferrando ve Lorenzo-Seva, 2017; Lorenzo-Seva ve Ferrando, 2006; Lorenzo-Seva ve Ferrando, 2013) programı aracılığıyla temel bileşenler analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizinden önce verilerin AFA için uygunluğu değerlendirilmiştir. Elde edilen bu korelasyonların faktörlenebilirliğinin incelenmesi için örneklem yeterliliği için KMO ölçümü ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır. KMO ölçümü .931 olarak hesaplanmış, Bartlett küresellik testi sonuçları ise istatistiksel olarak anlamlılığa ulaşıldığı sonucunu vermiştir ($p < .01$). Bu sonuçlar verilerin AFA için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Verilerde bulunan uç değerlerin ve değişkenler arasındaki doğrusallığın incelenmesi, faktör analizine uygunluğun değerlendirilmesinde üzerinde durulması gereken durumlardandır. Normallik testi sonuçları verilerin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiğini ve bulunan uç değerlerin tolere edilebilir olduğunu göstermiştir. Ölçek maddelerinin ortak varyans (Communality) değerleri de ortak varyans miktarının tüm maddeler için kabul edilebilir düzeyde olduğunu ve yüklemenin .430-.925 arasında değiştiği göstermiştir.

Faktör sayısını belirlemede Kaiser kuralı ve paralel analizden yararlanılmıştır. Kaiser kuralı ölçek için üç faktörlü yapının uygun olabileceğine işaret etmiştir (1. Faktör: 10.92, Açıklanan Varyans: %54,6, 2. Faktör: 3.24, Açıklanan Varyans: %15,2, 3. Faktör: 1.05, Açıklanan Varyans: %5,2). Fakat paralel analiz sonuçları, ölçek için iki faktörlü bir yapının daha uygun olabileceğini göstermiştir. Verilerin analizi sonucunda Kaiser kuralı ile yapılan analiz sonuçlarında öz değerler, birinci faktör için 10.92, ikinci faktör için 3.24, üçüncü faktör için, 1.05 olarak hesaplanmıştır Paralel analiz sonuçlarında ise öz değerler, birinci faktörde 1.70, ikinci faktörde 1.56, üçüncü faktörde ise 1.46 olarak hesaplanmıştır. Ordinal verilerin analizinde daha doğru sonuçlar verdiği belirtilen (Basto ve Pereira, 2012) “Polikorik Korelasyon Matrisi” oluşturularak yapılan AFA sonucuna göre faktör sayısına karar vermede, paralel analiz ile oluşturulmuş faktör öz değerinin Kaiser kuralı ile oluşturulmuş öz değerden düşük olduğu satır kabul edilerek faktör sayısı belirlenir. Analiz sonuçları incelendiğinde paralel analiz ile oluşturulan öz değerlerden, üçüncü faktör öz değerinden sonra Kaiser kuralı ile oluşturulan öz değerden daha yüksek sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu sebeple, faktör sayısına karar vermede kullanılan ölçütlerin önerisi ve kuramsal açıdan uygunluk düşünüldüğünde iki faktörlü yapı kabul edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda iki faktörlü yapının öz değeri birinci faktörde 1.70, ikinci faktörde ise 1.56, açıklanan varyans miktarı da %70.86 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçekten çıkarılan maddelere ilişkin bazı örnekler ve ölçeğin 20 maddeli halinden bazı örnekler Tablo 1’de, ölçeğin son halinden elde edilen bileşenler matrisine göre maddelerin faktör yükleri ve ortak varyans miktarları ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. DME-ETÖ Örnek Maddeler

Çıkarılan Madde Örnekleri	
Madde 12	Çocuğum şapka, atkı, eldiven giyecek kadar soğuk olan herhangi bir hava koşulunda dış mekânda oynayabilir.
Madde 20	Okul bahçesindeki oyun materyallerinin çocuğumun yaşına uygun olmaması bahçe kullanımı konusunda beni endişelendirir.
Madde 33	Okulun bahçesinde taşınabilir mobilya ve malzeme (top, ip, bisiklet, kova seti vb.) bulunması gelişim ve öğrenmeleri destekler.
Kalan Madde Örnekleri	
Madde 1	Dış mekân etkinlikleri önemli bir öğrenme etkinliğidir.
Madde 14	Dış mekân etkinliklerinde çocuğum yaralanır ya da sakatlanır diye endişelenirim.
Madde 29	Okul bahçesinde evcil hayvanların bulunması çocuğuma önemli yaşam becerileri sağlar.

Tablo 2. DME-ETÖ Bileşen Tablosu

Maddeler	Ölçek Madde Numarası	Faktör 1	Faktör 2	Ortak Varyans (Communality)
1.	1	.916		0.844
2.	2	.881		0.781

3.	3	.950	0.902
4.	4	.945	0.893
5.	5	.945	0.896
6.	6	.961	0.925
7.	7	.680	0.564
8.	8	.924	0.854
9.	9	.837	0.718
10.	10	.760	0.580
11.	11		.696
12.	13		.660
13.	14		.783
14.	16		.810
15.	17		.777
16.	21		.581
17.	27	.856	0.733
18.	28	.872	0.761
19.	29	.843	0.711
20.	30	.829	0.688

Tablo 2 incelendiğinde, madde faktör yüklerinin ilk faktörde .680-962, ikinci faktörde ise .581-.810 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen bulgular ve kuramsal çerçeve düşünülerek birinci faktör “*Gelişim ve Öğrenme*” ikinci faktör ise “*Ortam ve Güvenlik*” olarak isimlendirilmiştir. DME-ETÖ’den elde edilen ölçümlerin güvenirliklerine ilişkin iç tutarlık katsayısı sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 3. DME-ETÖ Güvenirlik Analizi Sonuçları

Form Türü	Cronbach's Alpha	Toplam Madde Sayısı
DME-ETÖ	.90	20
Gelişim ve Öğrenme	.95	14
Ortam ve Güvenlik	.76	6

DME-ETÖ’nün ölçümlerine ilişkin, iç tutarlılık katsayısını hesaplamak için yapılan güvenirlik analizlerine göre iç tutarlık katsayıları (Cronbach’s Alpha) “*Gelişim ve Öğrenme*” alt ölçeği için .95, “*Ortam ve Güvenlik*” alt ölçeği için .76, ölçeğin tümü için ise .90 olarak hesaplanmıştır. Bu

sonuçlar DME-ETÖ ölçeği ve alt ölçeklerinden (EK-1) ulaşılan ölçümlerin oldukça güvenilir sonuçlar ürettiğini göstermektedir.

Betimsel İstatistikler

Ebeveynlerin DME-ETÖ'den aldıkları toplam puanlar ve bağımsız değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Bağımsız Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	$\bar{X}$	DME-ETÖ SS
Cinsiyet			
Erkek	164	66,62	9,27
Kız	139	65,58	8,35
Yaş			
<i>Ranj: 36</i> <i>Min-Maks: 36-72</i> <i>Medyan: 62</i>	294	66,19	8,74
Çocuğun Devam Ettiği Okul Türü			
Devlete Bağlı Anaokulu	181	65,05	8,68
Devlete Bağlı Anasınıfı	51	63,96	9,95
Özel Anaokulu/Anasınıfı	71	70,49	6,98
Anne Yaş			
<i>Ranj: 25</i> <i>Min-Maks: 23-48</i> <i>Medyan: 34</i>	301	66,18	8,85
Anne Öğrenim Düzeyi			
İlkokul/Ortaokul	66	59,90	8,94
Lise	60	61,31	9,26
Ön lisans	44	68,54	7,41
Lisans	107	69,72	6,27
Lisansüstü	26	72,04	6,24
Baba Yaş			
<i>Ranj: 29</i> <i>Min-Maks: 24-53</i> <i>Medyan: 37</i>	303	66,14	8,87
Baba Öğrenim Düzeyi			
İlkokul/Ortaokul	54	61,50	8,58
Lise	83	62,48	9,91
Ön lisans	34	67,94	6,84
Lisans	94	69,40	7,08
Lisansüstü	38	71,05	5,86
Aile Toplam Gelir Düzeyi			
Asgari Ücret ve Altı	45	60,64	9,22
Asgari Ücret – 35000	109	64,20	9,24
35001 – 55000	49	68,73	7,83
55001 – 75000	28	68,42	8,07
75001 – 99000	35	68,91	6,34
99001 ve Üstü	37	70,75	6,26
Oyun Parkı			
Hayır	55	63,10	10,52
Evet	248	66,81	8,33
Yeşil Alan			
Hayır	114	64,84	8,66
Evet	189	66,92	8,91

Spor Faaliyet Alanı			
Hayır	192	64,24	9,40
Evet	111	69,43	6,71
Site/Apartman Bahçesi Oyun Alanı			
Hayır	226	65,10	9,28
Evet	77	69,19	6,69

Tablo 4 incelendiğinde erkek çocuğu olanların ortalamasının 66.62, kız çocuğu olanların ortalamasının ise 65.58 olduğu görülmektedir. Ortalamalar yaşa göre incelendiğinde ise 36-72 ay arasında çocuğu olan katılımcıların yaşa bağlı puan ortalamasının 66.19 olduğu görülmektedir. Ortalamalar çocukların devam ettiği okul türüne göre incelendiğinde çocukları devlete bağlı anaokuluna gidenlerin ortalamasının 65.05, çocuğu devlete bağlı anasınıfına gidenlerin ortalaması 63.96, özel anaokulu/anasınıfına gidenlerin ortalamasının ise 70.49 olduğu göze çarpmaktadır. Yaşları 23-48 arasında değişen annelerin genel ortalamasının 66.18 olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde öğrenim düzeyi arttıkça puan ortalamalarında bir artış eğilimi olduğu göze çarpmaktadır; ilkokul/ortaokul mezunu annelerin ortalamasının 59.90, lise mezunu annelerin ortalamasının 61.31, ön lisans mezunu annelerin ortalamasının 68.54, lisans mezunu annelerin ortalamasının 69.72, lisansüstü mezunu annelerin ortalamasının ise 72.04 olduğu görülmektedir. Baba yaşına göre puan ortalamaları incelendiğinde 24-53 arasında yaşları değişen babaların ortalamasının 66.14 olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde öğrenim düzeyi arttıkça puan ortalamalarında bir artış eğilimi olduğu göze çarpmaktadır; ilkokul/ortaokul mezunu babaların ortalamasının 61.50, lise mezunu babaların ortalamasının 62.48, ön lisans mezunu babaların ortalamasının 67.94, lisans mezunu babaların ortalamasının 69.40, lisansüstü mezunu babaların ortalamasının ise 71.05 olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları aile toplam gelirine göre incelendiğinde aile geliri arttıkça puan ortalamalarında bir artış eğilimi olduğu göze çarpmaktadır. Aile toplam geliri asgari ücret ve altında olanların ortalamasının 60.64, asgari ücret – 35000 arasında olanların ortalamasının 64.20, 35001 – 55000 arasında olanların ortalamasının 68.73, 55001 – 75000 arasında olanların ortalamasının 68.42, 75001 – 99000 arasında olanların ortalamasının 68.91, 99001 ve üzeri olanların ortalamasının ise 70.75 olduğu görülmektedir. Yaşadığı çevrede oyun parkı olma durumuna göre ortalamalar incelendiğinde, çevresinde oyun parkı olmayanların ortalaması 64.10 iken, çevresinde oyun parkı olanların ortalamasının ise 66.81 olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları yaşadığı çevrede yeşil alan olma durumuna göre incelendiğinde, çevresinde yeşil alan olmayanların ortalamasının 64.84, çevresinde yeşil alan olanların ortalamasının ise 66.92 olduğu göze çarpmaktadır. Puan ortalaması çevrede sportif faaliyet alan olma durumuna göre incelendiğinde sportif faaliyet alanı olmayanların ortalamasının 64.24, çevresinde sportif faaliyet alanı olanların ortalamasının ise 69.43 olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları çevresinde

site/apartman bahçesi oyun alanı olma durumuna göre incelendiğinde çevresinde site/apartman bahçesi oyun alanı olmayanların ortalamasının 65.10, site/apartman bahçesi oyun alanları olanların ortalamasının ise 69.19 olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Erken çocukluk eğitiminde dış mekân etkinliklerine yönelik ebeveyn tutumları için bir ölçek geliştirme amacıyla yapılan bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen DME-ETÖ'nün geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. DME-ETÖ'nün 100 ebeveynle yapılan pilot çalışmasında kapsam ve görünüş geçerliliğinin uygun olduğu ve ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilir sonuçlar ürettiği görülmüştür. 303 ebeveyninden elde edilen veriler ışığında DME-ETÖ'nün 33 maddesi açıklayıcı faktör analizi için FACTOR (Ferrando ve Lorenzo-Seva, 2017; Lorenzo-Seva ve Ferrando, 2006; Lorenzo-Seva ve Ferrando, 2013) programı kullanılarak, temel bileşenler analizine tabi tutulmuştur. AFA'da madde üzerinde verilerin analizi için ordinal verilerin analizinde daha doğru sonuçlar ortaya koyduğu belirtilen (Basto ve Pereira, 2012), "Polikorik (Polychorich) Korelasyon Matrisi" oluşturulmuştur. Faktör sayısına karar vermek kullanılan Kaiser kuralı ve paralel analiz sonuçları, ölçütlerin önerisi ve kuramsal açıdan uygunluk düşünüldüğüne iki faktörlü yapı kabul edilmesi uygun görülmüştür. Elde edilen bulgular ve kuramsal çerçeve düşünülecek birinci faktör "*Gelişim ve Öğrenme*" ikinci faktör ise "*Ortam ve Güvenlik*" olarak isimlendirilmiştir. DME-ETÖ'nün iki faktörlü ve toplam 20 maddelik son halinden elde edilen ölçümlerin geçerli ve güvenilir sonuçlar ürettiği görülmüştür.

Açık hava oyunları ve dış mekân etkinliklerinin çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Cheng ve Johnson, 2010; Faulkner ve diğerleri, 2015; Gleave ve Cole-Hamilton, 2012). Alanyazın aynı zamanda çocukların açık hava etkinliklerine katılım düzeyini etkileyen en kritik faktörlerden birinin de ebeveynlerin bu konudaki yaklaşımı olduğunu, ebeveyn tutumlarının çocukların fiziksel aktivite alışkanlıkları ve oyun tercihleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Kandemir ve Sevimli-Çelik, 2021). Erdem (2018) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenler, ebeveynlerin sağlık ve güvenlik kaygıları nedeniyle çocuklarının açık havada bulunmalarını sınırlı düzeyde uygun gördüklerini ve bu doğrultuda öğretmenler üzerinde belirleyici bir baskı kurarak açık hava etkinliklerini sınırlandırdıklarını ifade etmektedirler. Benzer şekilde Yalçın (2015) tarafından yürütülen çalışmada Türk ebeveynlerin dış mekân etkinliklere ilişkin sağlık ve güvenlik endişeleri ortaya konulmuştur. Jayasuriya, Williams, Edwards ve Tandon (2016) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre ise ebeveynlerin, diğer çalışmaların aksine, açık hava

oyununu çocuklarının kreşte geçirdiği zamanın önemli bir parçası olarak gördüklerini ancak bu konuda öğretmenler ve personelle yeterince iletişim kurmadıkları vurgulanmıştır.

Ebeveynlerin çocukların dış mekân oyun ve etkinliklerine ilişkin inançlarının incelendiği çalışmalarda kültür ve toplumlara göre farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sandseter ve diğerlerinin (2020) Kuzey ve Güney Avrupa ülkelerindeki ebeveynler ve öğretmenlerin görüşlerine dayanarak dış mekân oyunların önündeki engelleri inceledikleri çalışmalarında, oyun alanlarının tasarımı ve niteliğine ilişkin bulgular ile sağlık ve güvenlik koşullarına dair algı, tutum ve uygulamalar, ülkeler arasındaki coğrafi-kültürel farklılıkları işaret etmiştir; özellikle kuzey ve güney Avrupa ülkeleri karşılaştırıldığında bu farklar belirginleşmektedir. Vandermaas-Peeler ve diğerlerinin (2019) doğada oyun ve etkinliklere odaklandıkları çalışmalarında, Danimarkalı ebeveynler doğada vakit geçirmenin önemine odaklanırken, Amerikalı ebeveynler bütüncül gelişime olan etkilerine vurgu yapmışlardır. Aynı çalışmanın sonuçları, Amerika grubunun iç mekânları güvenli ve kontrol edilebilir, Danimarka grubunun ise dış mekânları keşif ve macera dolu bulmalarına dayanarak, ebeveynlerin küçük çocuklarını yetiştirdikleri kültürel bağlamın, oyun ortamlarının önemi hakkındaki inançlarını etkilediğini göstermektedir. Bu ölçeğin geliştirilme sürecinde ortaya çıkan faktörleri destekler nitelikte bulgular sunan Parsons ve Traunter'ın çalışmasına göre (2019) ebeveynler açık hava etkinliklerine yönelik destekleyici bir tutum sergilese de, bazı katılımcılar arasında oyun ve öğrenme çıktıları konusunda belirgin yanlış anlamalar bulunmakta ayrıca, ebeveyn bakış açısından açık hava oyununa ilişkin başlıca engellerin hava koşulları, uygun giysi temini ve bunların okul tarafından nasıl ve ne ölçüde kullanıldığıyla ilgili olduğu ortaya konmaktadır.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen DME-ETÖ'de ortaya konulan “*Gelişim ve Öğrenme*” ve “*Ortam ve Güvenlik*” faktörleri önceki araştırmaların bulguları ile örtüşmekte ve Türk ebeveynlerinin de tutum ve görüşlerinin farklı ülkelerdeki ebeveynlerle ortaklık gösterdiğini işaret etmektedir. Tüm bunların yanı sıra bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmakla birlikte sonraki araştırmalara da bazı öneriler getirmek mümkündür. Bu çalışma yapısı itibari ile bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu sebeple sonraki çalışmalarda ölçekten elde edilen puanlar ve kullanılacak bağımsız değişkenlerle ilgili çıkarımsal istatistikler yapılması, tutumları etkileyen faktörleri anlamaya yardımcı olacaktır. Bu çalışmanın en büyük sınırlılıklarından biri, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi seçilerek çevrim içi toplanmasıdır. Bu sebeple ulaşılan ebeveynlerin sosyo-kültürel arka planları, ikamet bölgeleri ve diğer özelliklerinin heterojen dağılmamasına neden olmuş olabilir. Sonraki çalışmalarda bu faktörlerin dikkate alınarak incelenmesi, ebeveynlerin dış mekân ortamlarına ilişkin tutumlarını daha iyi anlamaya ışık tutacaktır. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise yapı geçerliliği incelenirken Türk kültürüne uygun eş değer ölçek olmaması sebebiyle ölçüt geçerliliğinin incelenememesidir. Sonraki

çalışmalarda ebeveyn tutumlarıyla birlikte araştırmacıların karma desen yaklaşımlarını benimseyen çalışmalar tasarlayarak görüşmeler aracılığıyla nitel verilerle ölçeğin ürettiği nicel verileri desteklemeleri faydalı olacaktır. Son yıllarda okul öncesi eğitim programlarında önemle vurgulanan iç mekân – dış mekân etkinlikleri dengesini sağlama noktasında birincil paydaşlardan biri olan ebeveynlerin, etkinliklerin önemi ve uygulanmasına ilişkin tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan DME-ETÖ'nün alanyazın ile tutarlı ve istatistiksel olarak geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koymada oldukça yeterli bir araç olduğu görülmektedir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Bu çalışmada, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve makalenin yazım, makalenin yayın haline getirilmesinde yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Etik Kurul Kararı: Araştırmanın yürütülmesi için Balıkesir Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu'ndan (10.02.2025 tarihli ve E-19928322-050.04-484048 sayılı yazı) izin alınmıştır.

Çatışma beyanı: Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Bu araştırma için herhangi bir kurum veya kuruluştan finansal destek alınmamıştır. Araştırmada gönüllü olarak katılım sağlayan tüm katılımcılara, ayrıca madde havuzu oluşturulması ve veri toplanmasında destekleri bulunan yüksek lisans öğrencileri Rabia Can, Fatma Aykut ve Beril Çiğdem'e teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

- Alat, Z., Akgümüş, Ö., & Cavali, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen tutum ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.
- Aşkar, N. (2021). Açık havada eğitim: Okul öncesi eğitim programı materyalleri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 132-153. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351236>
- Ata Doğan, S., & Boz, M. (2019). An investigation of pre-school teachers' views and practices About Pre-school Outdoor Play. *İlköğretim Online*, 18(2), 681-697. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562033>
- Basto, M., & Pereira, J. M. (2012). An SPSS-R menu for ordinal factor analysis. *Journal of Statistical Software*, 46(4), 1-29. <https://doi.org/10.18637/jss.v046.i04>

- Cevher-Kalburan, N., & Yurt, Ö. (2011, July). *School playgrounds as learning environments: Early childhood teachers' beliefs and practices*. In 7th International Conference on Education. INEAG, Samos-Greece.
- Cheng, M. F., & Johnson, J. E. (2010). Research on children's play: Analysis of developmental and early education journals from 2005 to 2007. *Early Childhood Education Journal*, 37, 249-259. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0347-7>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: Origins, development and future directions. *Psicothema*, 29(2), 236-240. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.304>
- Erdem, D. (2018). Kindergarten teachers' views about outdoor activities. *Journal of education and learning*, 7(3), 203-218. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p159>
- Faulkner, G., Mitra, R., Buliung, R., Fusco, C., & Stone, M. (2015). Children's outdoor playtime, physical activity, and parental perceptions of the neighbourhood environment. *International journal of play*, 4(1), 84-97. <https://doi.org/10.1080/21594937.2015.1017303>
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: Origins, development and future directions. *Psicothema*, 29(2), 236-240. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.304>
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children Youth and Environments*, 14(2), 21-44. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.14.2.0021>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Gleave, J., & Cole-Hamilton, I. (2012). *A literature review on the effects of a lack of play on children's lives*. England: Play England.
- Güçhan-Özgül, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Jayasuriya, A., Williams, M., Edwards, T., & Tandon, P. (2016). Parents' perceptions of preschool activities: exploring outdoor play. *Early education and development*, 27(7), 1004-1017. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1156989>.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage Publications.
- Kandemir, M., & Sevimli-Celik, S. (2021). No muddy shoes, no dirty clothes! examining the views of teachers and parents regarding children's outdoor play and learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(3), 301-322. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.2011339>
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior research methods*, 38(1), 88-91. <https://doi.org/10.3758/BF03192753>

- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2013). FACTOR 9.2: A comprehensive program for fitting exploratory and semiconfirmatory factor analysis and IRT models. *Applied psychological measurement*, 37(6), 497-498. <https://doi.org/10.1177/0146621613487794>
- Maynard, T. & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity?. *Early Years*, 27(3) 255-265. <https://doi.org/10.1080/09575140701594400>
- Mart, M. (2021). Parental perceptions to outdoor activities. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 358-372. 10.29329/ijpe.2021.366.22
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of early childhood teacher education*, 36(1), 24-43. <https://doi.org/10.1080/10901027.2014.997844>.
- MEB, (2006). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB, (2013). 2013 Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB, (2019, Mayıs 28). Okul Öncesinde "Okul Dışarıda Günü" ve "Oyun Oynama Günü" Etkinlikleri. Erişim Tarihi: 26.02.2025. <https://tegm.meb.gov.tr/www/okul-oncesinde-okul-disarida-gunu-ve-oyun-oynama-gunu-etkinlikleri/icerik/583>
- MEB, (2024a). 2024 Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB, (2024b). 2024 Türkiye yüzümlü maarif modeli okul öncesi eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Öztürk, Y., & Özer, Z. (2022). Outdoor play activities and outdoor environment of early childhood education in Turkey: a qualitative meta-synthesis. *Early Child Development and Care*, 192(11), 1752-1767. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1932865>
- Parsons, K. J., & Traunter, J. (2019). Muddy knees and muddy needs: Parents perceptions of outdoor learning. *Children's Geographies*, 18(6), 699-711. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1694637>
- Rivkin, M. S. (2000). *Outdoor experiences for young children*. Retrived November 1, 2012, from www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/448013.html.
- Rouse, E. (2016) Making learning visible – parents perceptions of children's learning outdoors. *Early Child Development and Care*, 186(4), 612-623. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1048510>
- Sandseter, E. B. H., Cordovil, R., Hagen, T. L., & Lopes, F. (2020). Barriers for outdoor play in early childhood education and care (ECEC) institutions: Perception of risk in children's play among European parents and ECEC practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111-129. <https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1685461>
- Tandon, P. S., Saelens, B. E., & Copeland, K. A. (2017). A comparison of parent and childcare provider's attitudes and perceptions about preschoolers' physical activity and outdoor time. *Child: Care, Health and Development*, 43(5), 679-686. <https://doi.org/10.1111/cch.12429>

- Towey, H. (2007). *Playing Outdoors Spaces and Places, Risks and Challenge*. New York: Open University Press.
- White, J. Capturing the difference: The special nature of the outdoors. In *Outdoor Provision in the Early Years*; White, J. (Ed.), Sage Press: London, UK, 2011; pp. 45–56.
- Wilson, R. (2008). *Nature and Young Children: Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*. Abingdon: Routledge.
- Vandermaas-Peeler, M., Dean, C., Biehl, M. S., & Mellman, A. (2019). Parents' beliefs about young children's play and nature experiences in Danish and US contexts. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(1), 43-55.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1507829>
- Yalçın, F. (2015). *A Crosscultural Study on Outdoor Play: Parent and Teacher Perspectives*. (Unpublished Master's thesis), Middle East Technical University, Turkey.

EK-1 Okul Öncesi Eğitimde Dış Mekân Etkinliklerine İlişkin Ebeveyn Tutumları Ölçeği (DME-ETÖ)

Sinem GÜÇHAN ÖZGÜL¹, Kerem AVCI²

¹ Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D. sinem@balikesir.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5702-2150

² Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D. keremavci@balikesir.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8050-9469

“Okul Öncesi Eğitimde Dış Mekân Etkinliklerine İlişkin Ebeveyn Tutumları Ölçeği (DME-ETÖ)” ebeveynlerin dış mekân etkinliklerine yönelik tutumlarını ölçmek üzere geliştirilmiştir. Ölçek formatı dördümlük likert tipidir. (Kesinlikle katılmıyorum-Kesinlikle katılıyorum). DME-ETÖ 20 soru ve iki alt faktörden oluşmaktadır. Birinci alt faktör “Gelişim ve Öğrenme” ikinci faktör ise “Ortam ve Güvenlik” olarak isimlendirilmiştir. “Gelişim ve Öğrenme” alt ölçeğinde 14 madde, “Ortam ve Güvenlik” alt ölçeğinde ise 6 madde bulunmaktadır. “Gelişim ve Öğrenme” alt ölçeğinde “1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,17,18,19,20” maddeleri, “Ortam ve Güvenlik” alt ölçeğinde ise “11,12,13,14,15,16” maddeleri bulunmaktadır. “7., 11., 12., 13., 14., 15., 16.” maddeler ters puanlanmaktadır. Bu makaleyi aşağıda gösterildiği gibi referans göstermek şartı ile ölçeği geliştiren araştırmacılardan izin almaksızın kullanabilirsiniz. Ölçek ile ilgili soru ya da ölçek hakkında bilgi almak isterseniz ölçeği geliştiren araştırmacılarla iletişime geçebilirsiniz.

1. Kesinlikle katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Katılıyorum 4. Kesinlikle katılıyorum

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
		1	2	3	4
1	Dış mekân etkinlikleri önemli bir öğrenme etkinliğidir.	1	2	3	4
2	Dış mekân etkinlikleri, çocuğun ilkökula hazırlanmasına yardımcı olur.	1	2	3	4
3	Dış mekân etkinlikleri çocuğumun beden ve kas gelişimine katkı sağlar.	1	2	3	4
4	Dış mekândaki grup oyunları çocuğumun sosyalleşmesine ve arkadaş ilişkilerine katkı sağlar.	1	2	3	4
5	Dış mekân etkinlikleri yaratıcılığı, keşfetmeyi ve araştırmayı teşvik eder.	1	2	3	4
6	Dış mekân etkinlikleri çocuğumun öğrenmeye karşı ilgisini artırır.	1	2	3	4

7	Dış mekân etkinlikleri zaman kaybıdır.	1	2	3	4
8	Dış mekân etkinlikleri çocuğumun bilişsel gelişimini ve kavramları öğrenmesini destekler.	1	2	3	4
9	Dış mekân etkinlikleri çocuğumun konuşma becerilerini destekler.	1	2	3	4
10	Çocuğumun dış mekânda oynaması sınıftaki dikkat süresini arttırır.	1	2	3	4
11	Çocuğumun karlı havada dış mekânda oynaması beni rahatsız eder.	1	2	3	4
12	Çocuğum hasta olduğunda dış mekânda oynaması beni rahatsız eder.	1	2	3	4
13	Dış mekân etkinliklerinde çocuğum yaralanır ya da sakatlanır diye endişelenirim.	1	2	3	4
14	Kötü hava (karlı, yağmurlu, rüzgarlı) şartlarında dışarıda oynamak çocuğumun sağlığını olumsuz etkiler.	1	2	3	4
15	Dış mekân etkinliklerinde çocuğumun terlemesi, düşmesi, biriyle çarpışması gibi olasılıklar beni kaygılandırır.	1	2	3	4
16	Çocuğumun özbakım becerilerini (üst değiştirme vb.) yalnız başına gerçekleştiremeyeceği için dış mekân etkinliklerine katılmasından endişe duyarım.	1	2	3	4
17	Okul bahçesinde çimen, ağaç ve bitkilerin olması çocuğumun doğa sevgisine katkı sağlar.	1	2	3	4
18	Okul bahçesinde bitki ekim alanlarının bulunması çocuğuma önemli yaşam becerileri sağlar.	1	2	3	4
19	Okul bahçesinde evcil hayvanların bulunması çocuğuma önemli yaşam becerileri sağlar.	1	2	3	4
20	Dış mekânda yapılan etkinliklere çocuğum daha aktif katılım sağlar.	1	2	3	4

NOT: Aşağıda belirtildiği gibi kaynak göstermek şartı ile ölçeği geliştiren araştırmacılardan izin almadan ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek ile ilgili soru ya da ölçek hakkında bilgi almak isterseniz ölçeği geliştiren araştırmacılarla iletişime geçebilirsiniz.

Referans için:

Güçhan Özgül, S., & Avcı, K. (2025). Erken Çocukluk Eğitiminde Dış Mekan Etkinliklerine Yönelik Ebeveyn Tutumları için bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 9(1), 53–73. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202591638>



Düşünme becerilerini destekleyici eğitim programının 60-72 aylık çocukların sosyal beceri gelişimine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*

The effects of educational program supporting thinking skills on social skills development and social problem-solving skills of 60-72 months children

Özge ÖZKAN KILIÇ¹, Zülfiye Gül ERCAN²

Makale Geçmişi

Geliş : 13.04.2025
Düzeltilme : 12.06.2025
Kabul : 12.06.2025
Çevrimiçi : 30.06.2025

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 13.04.2025
Revised : 12.06.2025
Accepted : 12.06.2025
Online : 30.06.2025

Article Type

Research Article

Öz: Bu araştırma, Çocuklar için Felsefe Yaklaşımından yararlanarak hazırlanmış olan “Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının (DBDEP)” 60-72 ay arası çocukların sosyal beceri gelişimine ve sosyal problem çözme becerilerine olan etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Yapılan bu araştırmada Kişisel Bilgi Formu, "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) (Öğretmen ve Ebeveyn Formu)" ile "Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan 60-72 ay arası 62 çocukla yürütülmüştür. Toplamda 12 hafta süren araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan “Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı” deney grubunda bulunan çocuklara haftada iki oturum olacak şekilde uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda; deney grubuna uygulanan DBDEP'nin, çocukların sosyal becerilerinde ve sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı düzeyde artış sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Çocuklar için Felsefe, Sosyal Beceri, Sosyal Problem Çözme Becerileri

Abstract: This study was conducted to examine the effect of the "Training Program Supporting Thinking Skills" (DBDEP), prepared using the Philosophy for Children Approach, on the social skills development and social problem-solving skills of children aged 60–72 months. In this study, the Personal Information Form, the "Preschool Social Skills Evaluation Scale (OSBED) (Teacher and Parent Form)" and the "Social Problem-Solving Skills Scale" were used as data collection tools. The study group of research consisted of 62 children aged 60-72 months who were studying in a preschool education institution affiliated with the Ministry of National Education in the 2023-2024 academic year. In the study, which lasted 12 weeks in total, the "Training Program Supporting Thinking Skills" prepared by the researcher was applied to the children in the experimental group in 24 sessions in 12 weeks, two sessions per week. As a result of the analysis of the data, it was concluded that the Training Program Supporting Thinking Skills applied to the experimental group provided a significant increase in children's social skills and social problem-solving skills.

Keywords: Preschool Education, Philosophy for Children, Social Skill, Social Problem-Solving Skills

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202591632

*Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir

¹ Sorumlu Yazar, Dr., Trakya Üniversitesi, Keşan Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, ozgeozkankilic@trakya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4090-5536>

² Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, zgulercan@trakya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7532-5251>

SUMMARY

Introduction

Although social skills are among the most important abilities in human life, their early significantly impacts a person's development. All societies strive to raise socially adept individuals. For this reason, it is essential to support individuals in developing behaviors that balance their needs and desires with the norms and expectations of the society in which they live, starting from early childhood (Yazıcı ve Çetin, 2020).

When children are able to establish and maintain friendships, they tend to feel less lonely and experience lower stress levels, as they have trusted friends to turn to for support when needed. However, today, many children interact by playing video games instead of engaging in face-to-face communication in the same room (Kuçuradi, 2021; Powers, 2021).

Today's schools are filled with challenging behaviors from both students and teachers, which leads to tense and difficult environments (Al Thani & Semmar, 2017). According to the PISA (2022) report, which provides the most comprehensive data on school violence and bullying worldwide, bullying unfortunately occurs in all 81 participating countries, including OECD nations. However, the PISA 2022 findings show that Türkiye's data on school violence and bullying exceeds the averages of the OECD countries. While approximately 20% of students in OECD countries reported being bullied, this rate was 27% in Türkiye (Armağan, 2024; OECD, 2023).

While thinking is a skill that develops over time, it plays a crucial role in the development of social skills (Powers, 2021). Among the approaches that provide opportunities for collaborative thinking and support children's thinking skills from an early age, the "Philosophy for Children" approach has recently received considerable interest. The name "Philosophy for Children" is abbreviated as P4C in the literature (Özdemir, 2021, p. 4; Yılmaz ve Bilican, 2021, p. 15). In the investigation sessions related to the stories used as stimuli in the education program designed to support thinking skills, children will internalize the social skills addressed in the stories and the skills gained during the time spent in the discussion circle while exploring the story.

This study is significant as it is recent research examining the impact of the Thinking Skills Supportive Education Program (DBDEP), which is based on the Philosophy for Children approach. This approach encourages children to think critically and spend time in a questioning community, utilizing stories as stimuli to support their social skills and social problem-solving abilities. The aim of this study is to investigate the effects of the Thinking Skills Supportive Education Program on the development of social skills and social problem-solving skills in children aged 60 to 72 months.

Method

In this study, a quasi-experimental model with a pretest-posttest control group design was used to examine the effects of the Training Program Supporting Thinking Skills on the social skills and social problem-solving skills of children aged 60–72 months (Büyüköztürk et al., 2020). It is known that groups should be assigned in an unbiased manner in experimental designs. However, since conditions may vary in educational environments, unbiased assignment can be difficult to achieve (Karasar, 2005). For this reason, a quasi-experimental design was preferred in this study, allowing the groups to be matched on certain variables while still enabling unbiased assignment.

In the classroom designated as the experimental group, the " Training Program Supporting Thinking Skills, " prepared by the researcher according to the achievements and indicators outlined in the National Early Childhood Education Program, was implemented for 12 weeks. In the classroom designated as the control group, the National Early Childhood Education continued to be implemented by the classroom teachers.

Conclusion and Discussion

In the first phase of this research, the assessment of the effects of the Training Program Supporting Thinking Skills on children's social skills was carried out by teachers who spent an extended amount of time in the classroom with the children and had the opportunity to get to know them closely. At the end of the 12-week implementation of the Training Program Supporting Thinking Skills, analyses revealed a significant difference in the subdimensions and total mean scores of the OSBED-Teacher Scale ($p<.05$). It was observed that this difference had a high effect size and favored the experimental group.

In this research, parents were included to evaluate children's social skills outside the school environment. Following the application of the Training Program Supporting Thinking Skills to the experimental group, the analysis of the data collected from the OSBED-Parent Scale showed a significant increase in the average scores of the subdimensions as well as the total score of the scale in favor of the experimental group ($p<.05$). Additionally, the calculation revealed a high effect size for both the subdimensions and total scores of the scale.

One of the aims of this research is to support children's social problem-solving abilities through a curriculum aimed at developing thinking skills. In this context, storybooks with philosophical foundations that support social skills and social problem-solving were used as stimuli in the educational program. When the scores obtained by the children from the Social Problem Solving Scale were analyzed before and after the implementation of the Training Program Supporting Thinking Skills, it was found that the social problem-solving skills of the children in the experimental group showed a statistically significant difference compared to the children in the control group ($p<.05$).

GİRİŞ

İnsan yaşamında temel öneme sahip sosyal becerilerin, yaşam boyunca kazanılmasına rağmen, özellikle erken çocukluk döneminde geliştirilmesi, bireyin yaşam kalitesi, sosyal uyumu ve kişisel gelişimi üzerinde belirleyici olumlu etkiler yaratmaktadır. Bütün toplumların ortak hedefi sosyal yönden gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Bu sebeple erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin ihtiyaçları ve istekleriyle içinde bulundukları toplumun normları ve beklentileri arasında uyum sağlayabilecek davranışları kazanabilmesi için desteklenmesi beklenir (Yazıcı ve Çetin, 2020). Sosyal becerilerin kısa ve uzun dönem sonuçlarına bakıldığında da yaşamın ilk yıllarında bu becerilerin çocuklara kazandırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır (Ogelman, 2014).

Çocuklar okula başladıklarında, kurdukları akran ilişkileri sosyal becerilerin gelişimi için yeni bir kaynak haline gelir (Merrell ve Gimpel 2014). Sınıf ortamı karşılıklı iletişimin önünü açar. Böylelikle çocuklar arkadaşlık ilişkileri kurup sürdürebildiklerinde, daha az yalnız olma eğilimi gösterirler. Ayrıca, ihtiyaç duyduklarında destek alabilecekleri arkadaşlara sahip oldukları için stres yaşama durumlarında da azalma olduğu gözlemlenir (Kuçuradi, 2021; Powers, 2021).

Ancak, son zamanlarda okullarda öğrenciler ve öğretmenler için zorlayıcı olan davranışlarla sıklıkla karşılaşıldığı görülmektedir (Özgöker ve Gürşimşek, 2023; Özözen Danacı ve Çetin, 2016). Akran zorbalığı olarak da adlandırılan bu tür davranışlar, gerilimli ve zorlu ortamlara yol açmaktadır (Al Thani ve Semmar, 2017). Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO], 2019) tarafından okullarda zorbalık davranışının önlemesine yönelik yayınlanan raporda, zorbalık davranışını önleyebilmek adına öncelikli olarak yaşam becerilerinin geliştirilmesinin, çocuklara nasıl güvenli davranışlar sergileyeceklerini öğretmenin, sosyal ve kültürel normları değiştirmek için yapılacak mücadelenin ve eşit ilişkilere yönlendirmenin önemine dikkat çekilmiştir (WHO, 2019). Renouf vd. (2010), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklardaki saldırgan davranışları ile sosyal ve bilişsel gelişim alanlarındaki eksiklikler ilişkilendirilmiştir (Meehan vd., 2003).

Okullarda yaşanan şiddet ve zorbalık ile ilgili olarak dünya çapında en kapsamlı bilgiyi veren PISA (2022) raporuna göre de zorbalık tüm ülkelerde yaşanmaktadır. Ancak raporda yer alan 81 ülkenin ve OECD ülkelerinin ortalamalarına bakıldığında Türkiye'nin okul şiddeti ve zorbalık konusundaki verileri OECD ortalamalarının da üzerinde seyretmektedir. OECD ülkelerinde yaklaşık olarak %20 oranında öğrenci zorbalığa maruz kaldığını ifade ederken, Türkiye'de ise bu oran, %27 olmuştur (Armağan, 2024; OECD, 2023).

Sosyal becerileri olumsuz olarak etkileyen ve çocukların yalnızlaşmasına sebebiyet veren yetersiz akran ilişkilerinin ortadan kaldırılabilmesi adına çözüm yolları aramak gerekmektedir. Çocukları bir araya getirip iletişim kurmalarını sağlamak amacıyla yapılacak uygulamalar, etkileşim sorunlarının çözülmesine ön ayak olacaktır. Kişiler, iletişimin temelinde yer alan diyaloga katıldıklarında, çoğunlukla düşünmek, yoğunlaşmak, alternatifleri değerlendirmek, dikkatli bir şekilde dinlemek, tanımlara ve anlamlara dikkat göstermek, daha önce düşünülmemiş seçenekleri farkına varmak gibi birçok zihinsel etkinliği gerçekleştirmek zorunda kalırlar (Lipman vd., 2023, s.50). Düşünme, zaman içinde gelişen bir beceridir ve sosyal beceri geliştirme bulmacasının önemli bir parçasıdır (Powers, 2021). Çocukların sosyal becerilerini geliştirebilmek adına yapılabilecek olan en önemli adım, beraber düşünmelerini sağlayacak uygulamalar planlamak olacaktır.

Sosyal becerilerin önemli bir parçası olarak tanımlanan sosyal problem çözme becerileri de günlük yaşamda çocukların karşılarına çıkan sorunlarla başa çıkabilmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir (Dereli, 2008). Günümüzde, çocukların hem bireysel hem de grup içerisinde problem çözme becerilerine sahip olmaları bir gereklilik haline gelmiştir. 21. Yüzyıl Öğrenimi Çerçevesi, problem çözme becerilerinin öğrencileri yaşamda başarıya ulaşma hedeflerine hazırlamanın temel unsuru olduğunu belirtir ve öğrencileri geleceğe hazırlamak için iletişim, iş birliği, esneklik, uyum sağlama, sosyal ve çok kültürlü becerileri esas alır. Sosyal beceriler ve problem çözme, bu hedeflere ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır (Dewi vd., 2017; Mulrey, 2017; Partnership for 21st Century Learning, 2019).

Özellikle iş birliği içinde düşünmeye fırsat sağlayan ve çocukların erken yaştan itibaren düşünme becerilerini destekleyen yaklaşımlardan son zamanlarda en çok ismi duyulanı “Çocuklar için Felsefe Yaklaşımı”dır (Özdemir, 2021, s.4; Yılmaz ve Bilican, 2021, s.15). Bu yaklaşım, John Dewey ve Lev Semyonovich Vygotsky’nin ezberlemenin yerine düşünmeyi teşvik eden eğitim fikirlerinden yola çıkmaktadır (Lipman, 2003). John Dewey’in çocuklarda düşünmeye teşvik etme, yapacaklarının nedenleri üzerine düşünmelerini ve sınıfta aktif olmalarını öneren görüşleri, çocukların ürettiklerinin değerini vurgulaması, Çocuklar için Felsefe yaklaşımına yön vermiştir (Figueiredo, 2022; Işıklar, 2019). Dewey, eğitimde öğrencilerin soru sorarak, problemleri çözme becerilerinin gelişmesi gerektiğini ve toplum içinde aktif olmaları gerektiğini aksi takdirde toplumun “uygar”, eğitimin de “tatmin edici” olamayacağını belirtmektedir (Lipman, 2003).

Vygotsky, öğretmenler arasında “Proksimal (yakınsal) Gelişim Alanı” fikriyle tanınır. Bir öğrencinin destek almadan yapabilecekleri ile bir yetişkin veya daha yetkin akranlarının yönlendirmesi ve desteğiyle yapabilecekleri arasındaki fark bu bölgeyi oluşturur. Çocukların entelektüel-sosyal

etkileşimiyle kendi başlarına düşünmeyi öğretmeye yaptığı vurgu ve bu bağlamda hem öğretmen hem de daha yetkin akranlarının sağladığı desteği düşününce Çocuklar için Felsefenin odak noktası olan soruşturan topluluğun, zengin bir öğrenme ortamı sağladığı görülmektedir (Cam, 2023, s.21).

Soruşturan topluluk içerisinde "empati, uyumluluk, iş birliği, dikkatli olma" gibi nitelikler, sistematik olarak teşvik edilen faktörler haline gelir (Colom vd., 2014, s.55) ve bu durum çocukların düşünme yeteneklerinin yanı sıra ahlaki ve sosyal gelişimlerini de ilerletmelerine katkıda bulunmaktadır (Haynes ve Muris, 2013). Bunun bir örneği, Çocuklar için Felsefenin (P4C) yeniden şekillendirilmesi amacıyla müfredata entegre edildiği Londra'nın Newham ilçesindeki Rokeby School'da gerçekleştirilen araştırmada görülmektedir. Okul, P4C'nin yalnızca okuldaki akademik ilerlemenin değil, aynı zamanda davranışların da desteklenmesinin temelini oluşturduğunu öne sürmektedir. Okul iddiasında yanılmamıştır ve yıl sonunda soruşturan topluluk çalışmalarının çocuklar arasında iş birliğini güçlendirdiği, takım ruhunda ve çocukların birbirlerine karşı davranışlarında saygının arttığı gözlemlenmiştir (Love, 2016; Ward vd., 2015).

İlgili literatür incelendiğinde Çocuklar için Felsefe yaklaşımı ile ilgili ilk çalışmaların Matthew Lipman tarafından yapıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmanın sonucunda çocukların akıl yürütme ve okuma becerileri ile ilgili önemli kazanımlar rapor edilmiştir (Lipman vd., 1980). Lipman'dan sonrada Çocuklar için Felsefe yaklaşımının sınıfta uygulanmasının çocukların bilişsel becerilerini nasıl geliştirdiğini, analitik, eleştirel, yaratıcı düşünmeyi ve problem çözme becerilerini nasıl desteklediğini gösterdiği araştırmalar literatürde yerini almıştır (Akıncı Demirbaş, 2022; Alkın Şahin ve Tunca, 2015; Daniel vd., 2011; García Moriyón vd., 2004; Işıklar ve Abalı Öztürk, 2022; Işıklar, 2019; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Karaçelik, 2022; Pekkarakaş, 2020; Smith, 2018; Sodsee ve Hirunchalothorn, 2021; Zulkifli ve Hashim, 2020). Ancak çok az çalışmada Çocuklar için Felsefe Yaklaşımı sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek (Arda Tunçdemir vd., 2022; Giménez Dasí vd., 2013; Hand ve Winstanley, 2009; Hedayati ve Ghaedi, 2009; Işıklar ve Abalı Öztürk, 2022; Makaiau, 2017; Murriss, 2016; Okur, 2008; Yıldız, 2024) amacıyla kullanılmıştır.

Aslında Lipman vd. (1980), Çocuklar için Felsefe Yaklaşımında dört düşünme becerisinden bahsederken eleştirel ve yaratıcı düşünmenin; varsayımı sorgulama, hipotezi açığa çıkarması, onun doğruluğunu sorgularken yeni hipotezlerle ilişkilendirme, doğru argüman kurma ve doğru çıkarım yapma gibi akıl yürütme süreçlerini destekleyen üst düzey düşünme becerilerini desteklediğini, iş birlikçi ve özenli düşünmenin ise, birlikte düşünerek karar alabilme ve bunu yaparken birbirinin fikrine saygı gösterme, kendi fikirlerinin dışında fikirler olabileceğini de kabullenme, iletişimde özenli bir dil kullanma, sıra bekleme, konuşan arkadaşını dikkatlice dinleme ve kendi düşüncesini

saygılı bir şekilde ifade edebilme gibi sosyal beceriler ve sosyal problem çözme becerilerine katkısına dikkat çekmektedir.

Yapılan bu çalışmada, çocukların düşünmelerini teşvik eden ve soruşturan topluluk içerisinde geçirdikleri zaman ve uyaran olarak kullanılan hikayeler ile sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerilerini destekleyici bir yapıya sahip olan Çocuklar için Felsefe yaklaşımından yola çıkarak hazırlanan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının (DBDEP) çocukların sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Aşağıdaki alt amaçlara da bu genel amaç doğrultusunda yanıt aranmıştır:

- DBDEP öncesi ve sonrasında, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, sosyal becerilerle ilgili olarak ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- DBDEP öncesi ve sonrasında, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ebeveynlerinin görüşleri doğrultusunda, sosyal becerilerle ilgili olarak ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- DBDEP öncesi ve sonrasında, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilgili olarak ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada, DBDEP'nin 60-72 ay arası çocukların sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020). Deneysel desende yapılan araştırmalarda grupların yansız olarak atanması gerekir. Ancak, eğitim ortamında oluşan bazı koşulların değişkenlik gösterebileceği öngörüldüğü için, yansız atanma yapılması pek de mümkün olmaz (Karasar, 2005). Bu nedenle, araştırmada belirli değişkenler aracılığıyla grupların eşleştirilebilmesi ve yansız atanmanın gerçekleştirilebilmesi amacıyla yarı deneysel bir desen tercih edilmiştir. Deney grubu olarak tanımlanan sınıfta, araştırmacı tarafından geliştirilen DBDEP, 12 hafta süresince uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmaya devam edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcı grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı bağımsız anaokulları arasından amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Belli özelliklere sahip olan veya belli ölçütleri karşılayan gruplarla çalışılmak istenildiğinde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmada deneysel desen kullanılması sebebiyle deney ve kontrol gruplarının sahip oldukları özelliklerin birbirlerine oldukça yakın olması gereklidir. Bu doğrultuda, ilçede bulunan iki bağımsız anaokulu arasından bir okul seçilerek araştırma bu kurumda gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın yürütüleceği anaokulunun seçiminde düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen 60-72 ay arasındaki çocukların olması, çocukların daha önce özel olarak tasarlanmış bir düşünme eğitimi programına dahil olmaması ve tipik gelişim gösteren çocuklardan oluşması; ayrıca okul yönetimi ve öğretmenlerin çalışmaya ilişkin istekli ve iş birliğine açık olması sınıfta eş zamanlı olarak başka bir eğitim veya projenin yürütülmemesi gibi kriterler belirlenmiştir. Bu ölçütleri karşılayan tek bir anaokulu olması sebebiyle çalışma o anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması ve programın uygulanması sürecinde, deney gruplarında uygulanan programın kontrol gruplarını etkilememesi amacıyla deney grubu sabahçı gruplardan, kontrol grubu ise öğlenci gruplardan seçilmiştir. Ön test puan ortalamaları eşit olan gruplar, seçkisiz olarak (31 çocuk deney, 31 çocuk kontrol) atanmıştır. Toplamda 62 çocuk çalışmada yer almıştır. Katılımcılar ile ilgili demografik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Gruplardaki çocuklara ve ailelerine ilişkin demografik bilgiler

	Grup				Toplam	
	Deney		Kontrol			
	N	%	N	%	N	%
Cinsiyet						
Kız	15	48,4	17	54,8	32	51,6
Erkek	16	51,6	14	45,2	30	48,4
Aile gelir durumu						
Düşük	6	19,4	10	32,3	16	25,8
Orta	25	80,6	21	67,7	46	74,2
Anne eğitim durumu						
İlkokul	1	3,2	1	3,2	2	3,2
Ortaokul	0	0	2	6,5	2	3,2
Lise	9	29	6	19,4	15	24,2
Ön lisans	6	19,4	9	29	15	24,2
Lisans	14	45,2	13	41,9	27	43,5
Lisansüstü	1	3,2	0	0	1	1,6
Baba eğitim durumu						
Ortaokul	1	3,2	0	0	1	1,6
Lise	9	29	16	51,6	25	40,3
Ön lisans	10	32,3	7	22,6	17	27,4

Lisans	10	32,3	8	25,8	18	29
Lisansüstü	1	3,2	0	0	1	1,6
Anne Yaş						
20-29	2	6,5	4	12,9	6	9,7
30-39	24	77,4	22	71	46	74,2
40-49	5	16,1	5	16,1	10	16,1
Baba Yaş						
20-29	1	3,2	0	0	1	1,6
30-39	22	71	25	80,6	47	75,8
40-49	8	25,8	6	19,4	14	22,6

Tablo 1, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların demografik özelliklerinin karşılaştırılmasına dair bulguları sunmaktadır. Ailelerin beyan ettiği gelir durumu değerlendirildiğinde, deney grubu ailelerinin %19,4'ünün düşük, %80,6'sının orta gelir düzeyine sahip olduğu görülürken, kontrol grubundaki ailelerin %32,3'ü düşük ve %67,7'si orta gelir düzeyindedir.

Veri Toplama Araçları

Çocukların ve ebeveynlerinin demografik bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Geliştirilen programın etkililiğini değerlendirmek adına, 60-72 ay arasındaki çocukların sosyal becerilerini ölçmek için Ömeroğlu ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” (OSBED) hem öğretmen hem de ebeveyn formu uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, sosyal problem çözme becerilerini belirleyebilmek için Yılmaz (2016) tarafından oluşturulan “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Demografik bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda çocukların yaşları ve cinsiyetleri, ebeveynlerin yaş, eğitim durumu, mesleği ve gelir durumları gibi sosyoekonomik özellikler yer almaktadır.

OSBED- (Öğretmen Formu)

OSBED-(Öğretmen Formu)” Ömeroğlu ve arkadaşları (2014) tarafından, 36-72 ay arasındaki çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. OSBED, tamamı likert tipi olmak üzere 49 madde ve dört alt boyut içermektedir. Ölçekten elde edilen toplam puan, çocuğun sosyal becerilerinin gelişim düzeyine ilişkin bilgi sunmaktadır. Alt boyutlardan alınan puanlar, ayrı ayrı hesaplanabilir ve değerlendirilebilir. Ölçekten en az 49 puan alınırken en fazla alınabilecek puan da 245'tir. Toplam puanın yüksekliği, çocuğun sosyal becerileri kazandığını; düşüklüğü ise o alt boyuttaki sosyal becerilerinin yeterlilik düzeyinin düşük olduğunu

göstermektedir (Ömeroğlu vd., 2014). OSBED öğretmen formuna uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, uyum indekslerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik Alfa güvenirlik katsayıları .88 ile .92 arasında değişim göstermektedir. Bu bulgular, OSBED öğretmen formunun okul öncesi dönem çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş hem geçerli hem de güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır (Ömeroğlu vd., 2014).

OSBED- (Ebeveyn Formu)

Ömeroğlu ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen ve norm çalışması Türkiye’de gerçekleştirilmiş olan OSBED-(Ebeveyn Formu), toplam 3306 çocuk ile yürütülen araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Bu norm örneklem grubu üzerinden geçerlik ve güvenirlik kanıtları yeniden elde edilmiş ve 49 madde ile yapının dört alt boyutla birlikte korunduğu belirlenmiştir. Çocukların yaş normları, 3, 4 ve 5 yaş grupları olarak belirlenmiştir. Ebeveyn formundan alınan Alfa katsayılarına bakıldığında 3 yaş grubu için .85-.95; 4 yaş grubu için yine .85-.95 arasında değişkenlik göstermektedir. 5 yaş grubu için ise bu değerler .82-.95 aralığındadır. Norm örneklemin tamamında ise ölçeğin alfa katsayısı .95 olarak hesaplandığı görülmüştür. Bu bulgular, ölçeğin iç tutarlılık açısından güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu ortaya koymaktadır (Ömeroğlu vd., 2014).

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Yılmaz (2016) tarafından geliştirilen ve 48-72 ay arası arasındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmeye yönelik hazırlanan Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinde öyküleme tekniği kullanılmıştır. Ölçekte yer alan hikâyelerin canlandırılmasının ardından, çocuğun tercih ettiği davranışlara göre alınan puanlar toplanır ve toplanan puanlara göre de sosyal problem çözme beceri puanı (0-6 arası) belirlenir. Ölçekten elde edilen toplam puanın 0 ile 2 arasında yer alması düşük, 3 ile 4 arasında yer alması orta, 5 ile 6 arasında yer alması ise yüksek sosyal problem çözme beceri düzeyini belirtmektedir. Ölçeğin tüm maddeleri için alt ve üst gruplar arasında ($p < .05$) anlamlı farklılık olduğu ve madde ayırt ediciliğini sağladığı belirlenmiş olup kriter geçerliliğini test etmek amacıyla Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde SPÇB Ölçeği ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği’nin “Sosyal Yetkinlik” alt boyut arasında pozitif yönlü ($r = .504$; $p < .05$), “Kızgınlık-Saldırganlık” alt boyutu arasında ise negatif yönlü ($r = -.473$; $p < .05$) yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. SPÇB Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = .324$; $p < .05$).

Hotelling's T-Squared Test ($F=2,237$; $p<.05$) sonuçlarına göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin uygun yapıda tasarlandığı görülmüştür. Ölçeğin Pearson Korelasyon katsayısı test-tekrar test sonuçları için .532'dir. Bu bulgular ışığında geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz vd., 2018).

Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının Hazırlanması ve Uygulanması

İlk araştırmacı, Çocuklar ve Topluluklar için Felsefe Eğitimci Eğitimi Seviye I, Seviye II, Seviye III Uzmanlık Sertifika Programlarına ve Okul Öncesi Çocuklarla Felsefe Uzmanlık Programı'na katılmıştır. Uluslararası geçerliliği olan Çocuklar için Felsefe eğitim uzmanı sertifikasına sahip olmuştur. Alınan eğitimlerden sonra Çocuklar için Felsefe yaklaşımından faydalanılarak DBDEP hazırlanmıştır. Eğitim programındaki etkinlikler MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında bulunan kazanımlar ve göstergeler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Program dört Çocuklar için Felsefe uzmanı ve dört okul öncesi eğitim uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen geri dönüşler doğrultusunda son halini alan eğitim programı oluşturulurken çocukların yaş ve gelişim seviyesine uygun olan, didaktik olmayan, arka planında bir felsefi tartışma barındıran ve sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerilerini destekleyecek konuları içeren resimli öykü kitapları kullanılmıştır. Etkinlikler Okul öncesi Eğitim Programında (2013) bulunan etkinlik formatına uygun olarak Türkçe etkinliklerinde yer alan kitap okuma çalışmaları şeklinde planlanmış ve programda yer alan diğer etkinliklerle bütünleştirilerek uygulanmıştır. Her etkinlik 50 dakikalık oturumlar olarak planlanmıştır.

Resimli kitapların, felsefi soruşturmalarda uyaran olarak kullanımı fikri ilk kez 1992 yılında Cape Town Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretim üyesi Karin Murriss tarafından dile getirilmiştir (Özdemir, 2021, s.24). Bu çalışmada da Murriss'in yolu izlenerek resimli kitaplar uyaran olarak kullanılmıştır. Oturumlarda kullanılan kitaplar çocukların sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerilerine katkı sağlayabilmesi adına bu becerileri destekleyecek uygun içeriğe sahip hikayelerden seçilmiştir. Hikayelerin anlaşılır olması adına konular somut ve günlük durumlarla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca kavramların daha rahat anlaşılabilmesi için tamamlayıcı etkinlikler tasarlanmış, uygulanan etkinliklerin evde de pekiştirilmesi adına aile katılım çalışmalarına da yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasından önce Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan ve Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. İzin sürecinden sonra araştırmacı çalışmanın yapılacağı okul ile iletişime geçmiş, çalışma hakkında okul yönetimini ve öğretmenleri bilgilendirmiştir. Dönem başı olması sebebiyle yapılan veli toplantısına katılım sağlanarak velilere araştırma ve doldurulması gereken ölçek hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Kişisel bilgi formu, araştırma için izin belgeleri ve OSBED-ebeveyn formu dağıtılmıştır. Araştırmadan kullanılan bir diğer ölçek olan Sosyal Problem Çözme Ölçeği ise ön test ve son test olarak araştırmacı tarafından birebir çocuklara uygulanmıştır. Eğitim Programının uygulanmasına başlamadan önce araştırmacı çocuklar ile tanışmış programın uygulanabilmesi için sınıfta gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırma verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılı Eylül 2023-Ocak 2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Eylül ayında ön test verileri, Ocak ayında ise son test verileri toplanmıştır. Ekim-Aralık 2023 tarihleri arasında DBDEP deney grubundaki çocuklara uygulanmıştır. DBDEP deney grubundaki çocuklara etkinlik saatinde kendi sınıflarında uygulanmıştır. Araştırmanın uygulanması sırasında okul öncesi dönem çocukları için kullanılan eğitim programının MEB 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) olması sebebiyle hem eğitim programı hazırlanırken hem de kontrol grubunun eğitim akışına devam ederken bu programda yer alan kazanım göstergeler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi kullanılmış ve $p < .05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. İlk aşamada, her iki grubun da (deney-kontrol) OSBED alt boyutları, toplam puanları ve sosyal problem çözme becerilerine ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Elde edilen değerlerin normal dağılıma uygun bulunan (-1.5 ile +1.5) aralık da yer aldığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bulgular ışığında, gruplar arası ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan Bağımsız Örneklem t Testi kullanılmıştır. Ön test ile son test arasındaki puan farkını belirlemek amacıyla, araştırmada kullanılan OSBED-Öğretmen Ölçeği ve OSBED-Ebeveyn Ölçeği alt boyutları ile toplam puanların son test ve ön test puan ortalamalarındaki farklar hesaplanmıştır. Alınan farkların istatistiksel olarak anlamlılığını tespit etmek için, normal dağılım şartını sağlamayan analizlerde Mann-Whitney U Testi, normal dağılım şartını sağlayan analizlerde ise Bağımsız Örneklem t Testi uygulanmıştır. Ayrıca, her iki gruptaki çocukların OSBED-Öğretmen Ölçeği ve OSBED-Ebeveyn Ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında, ön testin bağımlı değişken olarak kabul

edilmesi sonucunda deneysel işlemin etkinliğini test edebilmek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçların etki büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen's d etki büyüklüğü ölçüsü (Büyüköztürk, 2010, s.44) dikkate alınmış ve etki büyüklüğü de incelenerek yorumlanmıştır.

Etik İzin ve Bilimsel İlkeler

Araştırma, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik onay ve Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınarak yapılmıştır. Araştırmanın genel amacı ve uygulanacak olan DBDEP hakkındaki bilgiler okul idaresine, öğretmenlere ve öğrenci velilerine verilmiştir. Yapılan bilgilendirmenin ardından bütün velilere, çalışmanın amacını ve genel içeriğini anlatan veli onay formu ve katılım onay formu dağıtılmış ve doldurmaları istenmiştir. Toplanan formlar araştırmacı tarafından muhafaza edilmiştir. Çalışma, aileleri izin veren çocuklarla yürütülmüştür. Ayrıca araştırmada ön test ve son test olarak kullanılan “Okul Öncesi Sosyal Beceri Ölçeği” ve “Sosyal Problem Çözme Ölçeği”ni geliştiren araştırmacılardan ölçeklerin kullanımı ile ilgili izinler de alınmıştır. Bu çalışma Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje Numarası: TÜBAP- 2023/105. Çalışmamıza katkılarından dolayı Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne teşekkürlerimi sunarım.

BULGULAR

DBDEP'nın 60-72 ay arası çocukların sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisine ilişkin analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2. OSBED-öğretmen ölçeği ön test puan ortalamalarının t-testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	X̄	ss	sd	t	p	Cohen's d
Başlangıç Becerileri	Deney	31	44.86	4.75	60	0.104	.91	-
	Kontrol	31	44.72	5.34				
Akademik Destek Becerileri	Deney	31	45.13	5.24	60	0.284	.77	-
	Kontrol	31	45.51	4.91				
Arkadaşlık Becerileri	Deney	31	44.10	4.95	60	4.152	.001*	1.09
	Kontrol	31	49.13	4.25				
	Deney	31	43.65	5.52		1.240	.22	-

Duygularını Yönetme Becerileri	Kontrol	31	41.69	6.50	60			
Sosyal Beceriler	Deney	31	177.75	13.63				-
Toplam Puanlar	Kontrol	31	181.06	13.81	60	0.918	.36	

$p < 0.05^*$

Tablo 2'de, öğretmen görüşlerine dayanan bağımsız örneklem t testi sonuçları ile deney ve kontrol gruplarındaki çocukların OSBED Ölçeğinden elde ettikleri ön test puan ortalamaları arasındaki istatistiksel farklılık değerlendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin yapılan analizlerde, başlangıç becerileri ($t_{(60)}=0,104$; $p > .05$), akademik destek becerileri ($t_{(60)}=0,284$; $p > .05$) ve duygularını yönetme becerileri alt boyutunda ($t_{(60)}=1,240$; $p > .05$) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca, ölçeğin genel toplam puan ortalamaları ($t_{(60)}=0,918$; $p > .05$) incelendiğinde de gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak arkadaşlık becerileri alt boyutuna ilişkin yapılan analizler, ön testlerde kontrol grubunun lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($t_{(60)}=4,152$; $p < .05$). Bu bulgu, kontrol grubundaki çocukların arkadaşlık becerileri düzeyinin deney grubundaki çocuklarla karşılaştırıldığında anlamlı ölçüde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3. OSBED-öğretmen ölçeği son test puan ortalamalarının t-testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	X̄	Ss	sd	t	p	Cohen's d
Başlangıç Becerileri	Deney	31	52.64	3.77	60	5.164	.001*	1.35
	Kontrol	31	46.77	4.39				
Akademik Destek Becerileri	Deney	31	52.96	3.29	60	5.403	.001*	1.41
	Kontrol	31	47.48	4.23				
Arkadaşlık Becerileri	Deney	31	53.83	4.90	60	3.257	.001*	0.85
	Kontrol	31	49.90	3.33				
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	31	49.54	5.21	60	4.281	.001*	1.12
	Kontrol	31	43.16	6.21				
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	Deney	31	209.00	11.44	60	7.424	.001*	1.95
	Kontrol	31	187.32	10.01				

$p < .05^*$

Tablo 3, öğretmen görüşlerine dayanarak, gruplarda yer alan çocukların OSBED Ölçeğinden elde ettikleri son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkları ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi analiz sonuçlarını içermektedir. Alt boyutlar arasında başlangıç becerileri ($t_{(60)}=5,164$; $p<.05$), akademik destek becerileri ($t_{(60)}=5,403$; $p<.05$), arkadaşlık becerileri ($t_{(60)}=3,257$; $p<.05$) ve duygularını yönetme becerileri ($t_{(60)}=4,281$; $p<.05$) dikkate alındığında, gruplar arasında tespit edilen anlamlı farklılığın deney grubunun lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca, toplam puan ortalamaları incelendiğinde ($t_{(60)}=7,424$; $p<.05$) gruplar arasında deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Tablo 3'te sunulan alt becerilerin ve toplam ölçek puan ortalamalarının etki büyüklükleri incelendiğinde; başlangıç becerileri için Cohen d değeri 1,35, akademik destek becerileri 1,41, arkadaşlık becerileri 0,85, duygularını yönetme becerileri 1,12 ve toplam sosyal beceriler ise 1,95 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, ölçeğin alt boyutlarında ve toplam sosyal becerilerinde yüksek derecede etki büyüklüğüne sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. OSBED-öğretmen ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklara ilişkin U-testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen's d
Başlangıç Becerileri	Deney	31	41.24	1278.50	178.50	.001*	1.28
	Kontrol	31	21.76	674.50			
Akademik Destek Becerileri	Deney	31	41.31	1280.50	176.50	.001*	1.29
	Kontrol	31	21.69	672.50			
Arkadaşlık Becerileri	Deney	31	44.65	1384.50	73.00	.001*	2.12
	Kontrol	31	18.35	569.00			
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	31	39.52	1225.00	232.00	.001*	0.99
	Kontrol	31	23.48	728.00			
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	Deney	31	45.11	1398.50	58.50	.001*	2.29
	Kontrol	31	17.89	554.50			

$p<.05^*$

Tablo 4 incelendiğinde OSBED-Öğretmen Ölçeğinin toplam ve alt boyutları için ön test-son test puanları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında, DBDEP'na dahil olan çocukların, programa dahil olmayan çocuklara oranla sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Grupların başlangıç becerileri ($U=178,50$, $p<.05$), akademik destek becerileri ($U=176,50$, $p<.05$), duygularını yönetme becerileri ($U=232$, $p<.05$) ve toplam sosyal beceri ($U=58,50$, $p<.05$) açısından sıra ortalamaları arasında

deney grubunun lehine anlamlı bir sonuç gözlemlenmiştir. Ön testlerde kontrol grubunun lehine olan arkadaşlık becerileri alt boyutundaki bu fark ise son testlerde deney grubunun lehine değiştiği saptanmıştır ($U=73$, $p<.05$). Becerilerin etki büyüklükleri incelendiğinde, Cohen d değerleri; başlangıç becerileri 1,28, akademik destek becerileri 1,29, arkadaşlık becerileri 2,12, duygularını yönetme becerileri 0,99 ve toplam sosyal beceriler 2,29 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5. Grupların OSBED öğretmen ölçeği son test puan ortalamaları ve düzeltilmiş puan ortalamaları

Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Başlangıç Becerileri	Deney	31	52.64	52.57
	Kontrol	31	46.77	46.84
Akademik Destek Becerileri	Deney	31	52.96	53.01
	Kontrol	31	47.48	47.43
Arkadaşlık Becerileri	Deney	31	53.83	55.15
	Kontrol	31	49.90	48.58
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	31	49.54	49.13
	Kontrol	31	43.16	43.57
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	Deney	31	209.00	209.76
	Kontrol	31	187.32	186.55

Tablo 5'e göre, grupların ön test puan ortalamaları ortak değişken olarak kontrol edildiğinde son test puan ortalamalarında değişimler olduğu gözlemlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının son test düzeltilmiş puan ortalamalarına baktığımızda başlangıç becerileri deney grubu ($\bar{X}=52,57$), kontrol grubu ($\bar{X}=46,84$)'tür. Akademik destek becerileri deney grubu ($\bar{X}=53,01$), kontrol grubu ($\bar{X}=47,43$)'tür. Arkadaşlık becerileri deney grubu ($\bar{X}=55,15$), kontrol grubu ($\bar{X}=48,58$)'dir. Duygularını yönetme becerileri deney grubu ($\bar{X}=49,13$), kontrol grubu ($\bar{X}=43,57$)'dir. Ölçeğin toplamından alınan son test düzeltilmiş puanlar deney grubu ($\bar{X}=209,76$) kontrol grubu ($\bar{X}=186,55$)'tir.

Tablo 6. Grupların OSBED öğretmen ölçeği düzeltilmiş son test puan ortalamalarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi	Cohen's d
Başlangıç Becerileri (Ön test)	313.50	1	313.50	26.61	.001*	1.34
Grup	506.93	1	506.93	43.03	.001*	1.70
Hata	695.01	59	11.78			
Toplam	1544748.00	62				

Akademik Destek Becerileri (Ön test)	331.34	1	331.34	34.09	.001*	1.51
Grup	482.34	1	482.34	49.63	.001*	1.83
Hata	573.36	59	9.71			
Toplam	157774.00	62				
Arkadaşlık Becerileri (Ön test)	457.62	1	457.62	34.91	.001*	1.53
Grup	541.94	1	541.94	41.34	.001*	1.67
Hata	773.27	59	13.10			
Toplam	168288.00	62				
Duygularını Yönetme Becerileri (Ön test)	1051.20	1	1051.20	63.63	.001*	2.07
Grup	474.59	1	474.59	28.72	.001*	1.39
Hata	974.67	59	16.52			
Toplam	135882.00	62				
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar (Ön test)	2954.573	1	2954.573	32.92	.001*	1.49
Grup	8247.68	1	8247.68	91.94	.001*	2.49
Hata	5294.20	59	89.73			
Toplam	2450142.00	62				

p<.05*

Tablo 6'ya göre ölçeğin alt boyutlarından olan başlangıç becerileri ($F_{(1-59)}=43,03$; $p<.05$), akademik destek becerileri ($F_{(1-59)}=49,63$; $p<.05$), arkadaşlık becerileri ($F_{(1-59)}=41,34$; $p<.05$), duygularını yönetme becerilerinde ($F_{(1-59)}=63,63$; $p<.05$) olan anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyal beceri ölçeğinden elde edilen toplam puan ortalamaları ile ilgili olarak yapılan karşılaştırmalarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı olan farklılığın yine deney grubu lehine olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1-59)}=91,94$; $p<.05$). Becerilerin etki büyüklükleri incelendiğinde, Cohen d değerleri; başlangıç becerileri 1,34, akademik destek becerileri 1,83, arkadaşlık becerileri 1,67, duygularını yönetme becerileri 1,39, toplam sosyal beceriler 2,49 olarak belirlenmiştir ve bu değerler yine yüksek derecede bir etkiyi yansıtmaktadır.

Tablo 7. OSBED-ebeveyn ölçeği ön test puan ortalamalarının t-testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
	Deney	31	46.40	4.34		0.781	.438	-

Başlangıç Becerileri	Kontrol	31	47.28	4.28	60			
Akademik Destek Becerileri	Deney	31	43.50	3.79	60	1.529	.132	-
	Kontrol	31	45.10	4.21				
Arkadaşlık Becerileri	Deney	31	44.33	5.12	60	4.084	.001*	-1.05
	Kontrol	31	48.96	3.39				
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	31	41.70	4.75	60	3.254	.002*	0.85
	Kontrol	31	36.71	6.80				
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	Deney	31	175.93	11.82	60	0.693	.491	-
	Kontrol	31	178.07	11.63				

$p < .05^*$

Tablo 7’de ebeveyn görüşlerine dayanan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre gruplarda bulunan çocukların OSBED Ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalamaları arasındaki istatistiksel farklılıkları incelenmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından başlangıç becerileri ($t_{(60)}=0,781$; $p>.05$) ve akademik destek becerilerinde ($t_{(60)}=1,529$; $p>.05$), gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak arkadaşlık becerileri alt boyutunda gruplar arasında olan anlamlı farklılığın kontrol grubunun lehine olduğu görülmüştür ($t_{(60)}=4,084$; $p<.05$). Duygularını yönetme becerilerinde ise gruplar arasında olan farklılığın deney grubunun lehine olduğu tespit edilmiştir ($t_{(60)}=3,254$; $p<.05$). Son olarak, ölçeğin genelinden elde edilen toplam puan ortalamaları arasında yapılan karşılaştırmada ($t_{(60)}=0,693$; $p>.05$) gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8. OSBED-ebeveyn ölçeği son test puan ortalamalarının t-testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen’s d
Başlangıç Becerileri	Deney	31	53.12	3.60	60	5.072	.001*	1.33
	Kontrol	31	48.09	3.79				
Akademik Destek Becerileri	Deney	31	51.80	4.29	60	5.116	.001*	1.34
	Kontrol	31	46.38	3.80				
Arkadaşlık Becerileri	Deney	31	53.67	4.40	60	2.875	.001*	0.75
	Kontrol	31	49.67	3.84				
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	31	47.29	3.47	60	6.859	.001*	1.83
	Kontrol	31	38.25	6.32				
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	Deney	31	205.90	10.07	60	8.389	.001*	2.20
	Kontrol	31	182.41	10.63				

$p < .05^*$

Tablo 8'de, ebeveyn görüşlerine dayanan t testi sonuçlarına göre, gruplardaki çocukların OSBED Ölçeğinden elde ettikleri son test puan ortalamaları arasındaki istatistiksel farklılıklar incelenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından olan başlangıç becerileri ($t_{(60)}=5,072$; $p < .05$), akademik destek becerileri ($t_{(60)}=5,116$; $p < .05$), arkadaşlık becerileri ($t_{(60)}=2,875$; $p < .05$), duygularını yönetme becerilerinde ($t_{(60)}=6,859$; $p < .05$) grupların puan ortalamaları arasında olan istatistiksel olarak anlamlı farklılığın deney grubunun lehine olduğu bulunmuştur. Ölçeğin genelinden elde edilen toplam puanlar açısından da deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(60)}=8,389$; $p < .05$). Beceri alanlarının etki büyüklükleri incelendiğinde, Cohen d değeri; arkadaşlık becerileri 0,75 ile orta düzeyde etki olduğu görülürken başlangıç becerileri 1,33, akademik destek becerileri 1,34, duygularını yönetme becerileri 1,83 ve toplam sosyal beceriler 2,20 ile yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 9. OSBED-ebeveyn ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklara ilişkin U-testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen's d
Başlangıç Becerileri	Deney	31	44.55	1381.00	76.00	.001*	2.09
	Kontrol	31	18.45	572.00			
Akademik Destek Becerileri	Deney	31	45.82	1420.50	36,50	.001*	2.61
	Kontrol	31	17.18	532.50			
Arkadaşlık Becerileri	Deney	31	44.58	1382.00	75.00	.001*	2.10
	Kontrol	31	18.42	571.00			
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	Deney	31	46.74	1449.00	8.00	.001*	3.15
	Kontrol	31	16.26	504.00			

$p < .05^*$

Tablo 9 incelendiğinde, OSBED-Ebeveyn Ölçeği alt boyutları arasında yer alan başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve ölçekten alınan toplam puanların son test ve ön test puan ortalamalarının farkları alınmıştır. Alınan farklar normal dağılım göstermediği için karşılaştırmalar non-parametrik testlerden olan “Mann Whitney U Testi” ile yapılmıştır. Ölçek kapsamındaki toplam ve alt boyut puanları (başlangıç, akademik destek ve arkadaşlık becerileri) için ön test ve son test ortalamaları arasında puan farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Sıra ortalamaları değerlendirildiğinde, Eğitim Programı'na katılan çocukların ebeveyn görüşlerine dayanan sosyal beceri düzeylerinin, programa katılmayan çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Grupların başlangıç becerileri ($U=76$, $p < .05$), akademik destek

becerileri ($U=36,50$, $p<.05$) ve sosyal beceri toplam puan ($U=8$, $p<.05$) sıra ortalamalarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı olan farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Ön testlerde kontrol grubunun lehine olan arkadaşlık becerileri alt boyutundaki farkın ise son testlerde deney grubunun lehine dönüşmüş olduğu gözlemlenmiştir ($U=75$, $p<.05$). Tablo 9'da sunulan beceri alanlarına ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde, Cohen d değeri; başlangıç becerileri 2,09, akademik destek becerileri 2,61, arkadaşlık becerileri 2,10 ve toplam sosyal beceriler 3,15 olarak belirlenmiştir ve bu durum yüksek bir etki büyüklüğünü göstermektedir.

Tablo 10. OSBED-ebeveyn ölçeği duygularını yönetme becerileri ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklara ilişkin t -testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	X̄	Ss	sd	t	p	Cohen's d
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	31	6.03	4.09	60	5.82	.001*	1.48
	Kontrol	31	1.51	1.36				

$p<.05^*$

Tablo 10'da OSBED Ebeveyn Ölçeği alt boyutlarından olan duygularını yönetme becerilerine ait veriler ise diğer alt boyutlardan farklı olarak normal dağılım gösterdiği için ön test-son test puan ortalamaları arasındaki fark bağımsız örneklem t-testi analizi sonucunda belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın deney grubunun lehine olduğu görülmüştür ($p<.05$). Uygulanan eğitim programının ardından, deney grubunun puan ortalamasında ($X̄=6,03$) puanlık bir artış meydana gelirken, kontrol grubunun puan ortalamasında ise ($X̄=1,51$) puanlık bir artış gözlemlenmiştir. Ayrıca, Tablo 10'da yer alan duyguları yönetme becerisine ait etki büyüklüğü incelendiğinde, Cohen d değeri 1,48 ile yüksek düzeyde bir etki saptanmıştır. Deney grubunun ön testlerde yüksek puan alması, son testlerde de puan ortalamasının uygulanan programdan bağımsız olarak yüksek olmasının beklenen bir sonucu olarak değerlendirilmiştir. Ancak, uygulanan program sonrası duygularını yönetme becerileri puan ortalamalarındaki artışın deney grubunda daha belirgin olduğu bu analizle ortaya konulmuştur.

Tablo 11. Grupların OSBED ebeveyn ölçeği son test puan ortalamaları ve düzeltilmiş puan ortalamaları

Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Başlangıç Becerileri	Deney	31	53.12	53.34
	Kontrol	31	48.09	47.87
Akademik Destek Becerileri	Deney	31	51.80	52.28
	Kontrol	31	46.38	45.63

Arkadaşlık Becerileri	Deney	31	53.67	54.72
	Kontrol	31	49.67	48.63
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	31	47.29	45.61
	Kontrol	31	38.25	39.93
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	Deney	31	205.90	206.35
	Kontrol	31	182.41	181.62

Tablo 11'de sunulan verilere göre, grupların ön test puan ortalamaları ortak değişken olarak kontrol edildiğinde, son test puan ortalamalarında önemli değişiklikler tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarında düzeltilmiş son test puan ortalamalarına bakıldığında başlangıç becerileri için deney grubu ($\bar{X}=53,34$), kontrol grubu ise ($\bar{X}=47,87$) olarak hesaplanmıştır. Akademik destek becerileri deney grubu ($\bar{X}=52,28$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=45,63$) şeklindedir. Arkadaşlık becerileri deney grubu ($\bar{X}=54,72$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=48,63$) olarak belirlenmiştir. Duygularını yönetme becerileri deney grubu için ($\bar{X}=45,61$), kontrol grubu ise ($\bar{X}=39,93$)'tür. Ölçeğin toplamına ilişkin düzeltilmiş son test puan ortalamaları deney grubun ($\bar{X}=206,35$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=181,62$) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 12. Grupların OSBED ebeveyn ölçeği düzeltilmiş son test puan ortalamalarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi	Cohen's d
Başlangıç Becerileri (Ön test)	558.65	1	558.65	69.88	.001*	2.35
Grup	461.33	1	461.33	29.82	.001*	2.12
Hata	401.53	59	6.80			
Toplam	160176.00	62				
Akademik Destek Becerileri (Ön test)	379.65	1	379.65	39.39	.001*	1.63
Grup	649.40	1	649.40	67.39	.001*	2.12
Hata	568.53	59	9.49			
Toplam	150854.00	62				
Arkadaşlık Becerileri (Ön test)	446.70	1	446.70	35,76	.001*	1.53
Grup	499.38	1	499.38	39.98	.001*	1.63
Hata	736.84	59	12.48			
Toplam	167006.00	62				

Duygularını Yönetme Becerileri (Ön test)	1271.89	1	1271.89	186,47	.001*	3.55
Grup	441.383	1	441.383	64,71	.001*	2.08
Hata	402.425	59	6.82			
Toplam	116376.00	62				
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar (Ön test)	4483.06	1	4483.06	98.28	.001*	4.26
Grup	9422.21	1	9422.21	206.56	.001*	3.65
Hata	2691.194	59	40.63			
Toplam	23553036.00	62				

p<.05*

Tablo 12’de belirtilen bulgulara göre, ölçeğin alt boyutlarından olan başlangıç becerileri ($F_{(1,59)}=29,82$; $p<.05$), akademik destek becerileri ($F_{(1,59)}=67,39$; $p<.05$), arkadaşlık becerileri ($F_{(1,59)}=39,98$; $p<.05$), duygularını yönetme becerilerinde ($F_{(1,59)}=64,71$; $p<.05$) gruplar arasında tespit edilen anlamlı farklılığın deney grubunun lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyal beceri ölçeğinden alınan toplam puan ortalamaları açısından yapılan karşılaştırmalarda da gruplar arasında anlamlı farklılığın yine deney grubunun lehine olduğu görülmüştür ($F_{(1,59)}=206,56$; $p<.05$). Ayrıca etki büyüklükleri incelendiğinde, Cohen d değeri; başlangıç becerileri 2,12, akademik destek becerileri 2,12, arkadaşlık becerileri 1,63, duygularını yönetme becerileri 2,08 ve sosyal beceri ölçeğinden elde edilen toplam puan ortalamaları için 3,65 olarak belirlenmiş ve bu değerler etki büyüklüğünün yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablo 13. Sosyal problem çözme becerilerinin ön test - son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

Ölçek	Ölçüm Zamanı	Grup	N	X̄	ss	sd	t	p	Cohen’s d
Sosyal Problem Çözme Ölçeği	Ön Test	Deney	31	2.84	1.19	60	1.313	.194	-
		Kontrol	31	2.48	0.93				
	Son Test	Deney	31	4.29	0.69	60	7.586	.000*	1.927
		Kontrol	31	2.90	0.75				

p<.05*

Tablo 13’te sunulan verilere göre, sosyal problem çözme becerileri açısından yapılan ön test analizinde, deney grubu ($X̄=2,84$) ile kontrol grubu ($X̄=2,48$) arasında istatistiksel olarak anlamlı olan bir farklılık bulunamamıştır ($t=1,313$; $p>.05$). Ancak son test sonuçları incelendiğinde, deney grubunun beceri düzeyinin ($X̄=4,29$), kontrol grubunun beceri düzeyine ($X̄=2,90$) göre anlamlı

derecede yüksek olduğu belirlenmiştir ($t=7,586$; $p<.05$). Buna ek olarak, Tablo 13'te yer alan sosyal problem çözme becerilerine ait son test puanlarının etki büyüklüğü incelendiğinde, Cohen d değeri 1,92 ile yüksek düzeyde bir etki büyüklüğü göstermektedir. Bu bulgular, düşünme becerilerini destekleyici eğitim programının çocukların sosyal problem çözme becerilerine olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışma, Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı'nın 60-72 ay arası çocukların sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada deney grubunun dahil olduğu eğitim programı, Çocuklar için Felsefe Yaklaşımından yararlanarak hazırlanmıştır. Eğitim programının hazırlanmasında bu yaklaşımın tercih edilme sebebi sadece düşünme becerilerine olan katkısı değil yanı sıra sosyal beceriler ve sosyal problem çözme becerilerine de sağladığı katkılardır.

Bu araştırmanın ilk aşamasında, DBDEP'nin çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek üzere, sınıf ortamında çocuklarla uzun süre vakit geçiren ve çocukları yakından tanıma fırsatı bulan öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. OSBED-Öğretmen ölçeğinde alt boyutlar arasında yer alan başlangıç becerileri olarak adlandırılan sınıf içi iletişimde olması gereken sosyal becerilerin öğretmenler tarafından değerlendirilmesinde deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$). Benzer bir sonuç Barrow'un (2015), iletişim becerileri üzerine yaptığı vaka çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmada P4C oturumları sayesinde sınıf içi diyalogların geliştiği ve böylelikle çocukların iletişim becerilerinde olumlu gelişmeler yaşandığını belirtirken artan sınıf içi iletişimin arkadaşlık becerilerini de desteklediğinin de altı çizilmiştir.

Öğretmenlerin değerlendirdiği bir diğer alt boyut olan arkadaşlık becerileri incelenmiş ve yapılan analizlere göre deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$). Murriss (2016) yaptığı çalışmada felsefi tartışmaların etkili dinleme ve düşünceleri açık bir şekilde ifade etme becerilerini teşvik ettiğini, ayrıca grup çalışmalarının ve tartışmaların çocukların sosyal etkileşimlerini artırarak, takım çalışması yapabilme ve arkadaşlık ilişkilerini güçlendirdiğini belirtmiştir.

Colom vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen boylamsal araştırmada, felsefenin çocukların akademik hayatlarındaki başarıları ve sosyal becerileri üzerindeki uzun dönemde olumlu etkileri olduğu ortaya

konmuştur. Benzer sonuçlar bu araştırmada da elde edilmiştir. Akademik destek becerilerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi sonucunda deney grubunun son test ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p < .05$). Araştırma sürecinin başında, dinleme becerilerinde zorluk yaşayan çocukların, programın ilerleyişiyle birlikte birbirlerinin sözünü kesmeden dinleme ve arkadaşının fikrine katılmasa bile yorumunu saygılı bir şekilde ifade etme becerilerinde belirgin bir artış olduğu da yapılan uygulamalar sırasında gözlemlenmiştir.

Giménez-Dasí vd. (2013) de yaptıkları araştırmada Çocuklar için Felsefe yaklaşımını temel alarak hazırladıkları “Duyguları Düşünme” programının 4 ve 5 yaşındaki çocukların sosyal becerilerine etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, 5 yaşındaki çocuklarda duyguları anlama ve sosyal yeterlilikte, 4 yaşındaki çocuklarda ise sosyal yeterlilikte önemli gelişmeler olduğunu göstermiştir. Yürütülen bu araştırmada da duygularını yönetme becerilerine ilişkin benzer gelişmeler gözlemlenmiştir. Duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme, engellenme durumuyla baş etme, hatalarıyla baş etme, başkalarının duygularını anlama, baskı altında sakin kalma, alay etmeyle baş etme, hayır cevabını kullanma, isteğini erteleme, tepki vermeden önce düşünme, hayır cevabını kabul etme, hakkını koruma, kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelme gibi sosyal becerilerle ilgili yapılan değerlendirmede deney grubunun son test ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p < .05$).

Ölçekten alınan toplam puanlar incelendiğinde, deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p < .05$). Makaiu (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, P4C yaklaşımı ile sosyal beceriler arasında umut verici bir bağlantı olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde, literatürdeki deneysel çalışmalar, okul öncesi dönemde düşünme becerilerini destekleyici yaklaşımların sosyal beceri düzeyleri üzerindeki olumlu etkilerini kanıtlamaktadır. Okur (2008) yaptığı çalışmada, Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programının altı yaş grubu çocukların atılganlık, iş birliği ve kendini kontrol olmak üzere sosyal becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Arda Tunçdemir vd. (2022) ise, Çocuklar için Felsefe yaklaşımından yola çıkarak hazırladıkları ve Erken Çocuklukta Felsefi Etik (PEECh) Programının uygulanmasından sonra aldıkları öğretmen raporlarına göre, deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla sosyal duygusal yeterlilik, kendilerinin ve başkalarının duygularını anlama becerilerinde önemli ölçüde artış tespit etmişlerdir. Hand ve Winstanley’in (2009) çalışmasında okul ortamlarında felsefi düşüncenin erken çocukluk döneminde geliştirilmesinin özellikle de etik değerlerin ve ahlaki kavramların çocuklar tarafından aktif bir

şekilde sorgulanmasının, onların empati kurma, adil olma ve sorumluluk sahibi bireyler olarak gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Çocukların sosyal becerilerinin okul ortamı dışında da değerlendirilebilmesi sebebiyle araştırmaya ebeveynler de dahil edilmiştir. OSBED-Ebeveyn ölçeğinin alt boyutlarından olan başlangıç becerilerine ait ebeveynlerin yaptıkları değerlendirmeler sonucunda deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$). Yıldız (2024), okul öncesi eğitim sürecinin bir parçası olarak uygulanan Çocuklar için Felsefe Eğitimi'nin, iletişim becerilerine etkisinin olumlu yönde olduğunu belirtmiş, özellikle de ailelerin Çocuklar için Felsefe Eğitimi konusunda farkındalıklarının artmasının gerekliliği üzerinde durmuştur. Yapılan bu araştırmada da ebeveynlerle yapılan bilgilendirme toplantıları ve programda yer alan aile katılımı çalışmalarıyla ebeveynler de sürece dahil edilmiştir. Böylelikle ebeveynlerin yaklaşım hakkında bilgi sahibi olmaları adına önemli adımlar atılmıştır.

Ebeveynlerin değerlendirdiği alt boyutlardan bir diğeri olan arkadaşlık becerilerine yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$). Powers (2021), düşüncelerini akranlarıyla iletişim kurarak paylaşabilen, başkalarının fikirlerini yargılamadan dinleyebilen ve bu bilgiyi bir görev veya proje planlamak adına kullanabilen çocukların okula uyum sürecini daha rahat geçirdiklerini belirtmiştir.

Ebeveynlerin OSBED-Ebeveyn ölçeğinin akademik destek becerileri alt boyutuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre deney grubunun son test ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$). Sigurborsdottir (1998), ebeveynlerin P4C eğitimi alan çocuklarının evde görüşlerini destekleyecek gerekçeler sunabildiklerini ve böylelikle düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildiklerini belirtmiştir.

Ebeveynler, süreç içerisinde çocuklarının olaylara ve durumlara farklı açılardan bakabilme kapasitesini gözlemleyerek, felsefi düşünmenin çocukları düşünmeye ve sorgulamaya nasıl teşvik ettiğini deneyimlerler. Bunu yanı sıra zaman zaman karşılaştıkları zorluklar karşısında duygularını nasıl yönettiklerini de farkına varırlar. Bu sebeple yürütülen bu araştırmada duygularını yönetme becerilerinin de ebeveynler tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Ebeveynlerin yaptıkları değerlendirme sonuçlarına göre ölçekten alınan toplam puanlar incelendiğinde deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Yapılan bu araştırmada hazırlanan eğitim programının etkisi hem sınıf öğretmenleri hem de ebeveynler tarafından değerlendirilmiş ve çocukların davranışlarında olan olumlu değişimler ölçek puanlarına da yansımıştır. Geliştirilen eğitim programının aile katılımı çalışmaları ile ebeveynlere rehberlik eden uygulamalar içermesi, çocukların sorgulama yeteneklerindeki gelişime dair bir anlayış oluşmasına katkı sağlamıştır. Araştırma sürecinde ebeveynlerden alınan geri bildirimler, çocukların gündelik yaşamda yönelttikleri soruların niteliğinde ve her konuya karşı sergiledikleri sorgulayıcı yaklaşımda belirgin bir farklılaşma olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, deney grubunun son testlerinde elde edilen puan ortalamalarındaki artışla da desteklenmektedir. Deney grubunun lehine gözlemlenen bu anlamlı farklılık göz önünde bulundurulduğunda, uygulanan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı'nın 60-72 ay arası çocukların sosyal becerilerinin gelişimine yönelik olumlu bir etki yarattığı söylenebilir.

Bu araştırmanın amaçlarından bir diğeri de çocukların sosyal problem çözme yeteneklerini, düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir müfredat aracılığıyla desteklemektir. DBDEP'in uygulamasının öncesinde ve sonrasında, çocukların Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar analiz edildiğinde, deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla olumlu yönde gelişim gösterdiği görülmüştür ($t=7,586$; $p<.05$). Işıklar ve Abalı Öztürk (2022), P4C müfredatının 5-6 yaş grubu çocukların problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Hedayati ve Ghaedi, (2009) de yaptıkları çalışmada P4C programının çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu çalışmada da Çocuklar için Felsefe yaklaşımından faydalanılarak hazırlanan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının çocukların sosyal problem çözme becerilerini de desteklediği görülmüştür.

Erken yaşlardan itibaren çocukların sosyal becerilerinin ve sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara yer verilmesi onların daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına ve karmaşık sosyal durumlarla etkili bir şekilde başa çıkmalarına anlamlı katkılarda bulunur. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların bilişsel gelişimleri hızla ilerlerken, sosyal ve duygusal gelişimlerinin de desteklenmesi büyük bir önem taşır. Bu bağlamda, sosyal becerilerin ve sosyal problem çözme becerilerinin desteklenmesine yönelik etkinliklerin öğretmenler tarafından eğitim programlarına dahil edilmesi, çocukların kendilerini ifade etmeleri, başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmaları ve sosyal sorunlarla başa çıkma stratejileri geliştirmeleri açısından son derece faydalı olacaktır. Ebeveynlerin de erken çocukluk döneminde verilecek Çocuklar için Felsefe yaklaşımı ile ilgili

uygulamaların önemini anlamaları ve bu konuda farkındalık geliştirmeleri adına “Çocuklar için Felsefe” konulu ebeveyn seminerleri uzmanlar tarafından düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akıncı Demirbaş, E. (2022). *Çocuklar için felsefe yaklaşımına dayalı eğitimin 60-72 aylık çocukların erken düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Alkın Şahin, S., & Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 192-206.
- Al-Thani, T., & Semmar, Y. (2017). An exploratory study of teachers' perceptions of prosocial behaviors in preschool children. *International Journal of Educational Development*. Elsevier BV. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.01.005>.
- Arda Tuncdemir, T. B., Burroughs, M. D., & Moore, G. (2022). Effects of philosophical ethics in early childhood on preschool children's social-emotional competence and theory of mind. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16(1), 5.
- Armağan, İ. C. (2024). PISA 2022 değerlendirmesinde Türkiye’de okul şiddeti ve zorbalık. *Mevzu-Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 495-513.
- Barrow, W. (2015). I think she’s learnt how to sort of let the class speak: children’s perspectives on philosophy for children as a participatory pedagogy. *Thinking Skills and Creativity*, 17, 76–87. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.06.003>.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cam, P. (2023). *20 Düşünce aracı sınıfta nasıl iş birliği sağlanır, sorup soruşturulur*. (B. Balcan, çev.). İstanbul: Say yayınları.
- Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C., & Morilla, E. (2014). The long-term impact of Philosophy for Children: A longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 50-56.
- Daniel, M. F., Pettier, J. C., & Auriac, E. (2011). The incidence of philosophy on discursive and language competencies of pupils aged four years. *Creative Education*, 2, 296-304. <http://www.scirp.org/Journal/PaperInformation.aspx?paperID=6707>.

- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dewi, I. N., Poedjiastoeti, S., & Prahani, B. K. (2017). ELSII learning model based local wisdom to improve students problem solving skills and scientific communication. *International Journal of Education and Research*, 5(1), 107-118.
- Figueiredo, F. F. (2022). On the theoretical foundations of the 'Philosophy for Children' programme. *Journal of Philosophy of Education*, 56(2), 210-226.
- García-Moriyón, F., Rebollo, I., & Colom, R. (2004). Evaluating philosophy for children: A meta-analysis. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17 (4), 14-22. DOI: 10.5840/thinking20051743.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., & Daniel, M. F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. *Childhood & Philosophy*, 9(17), 63-89.
- Hand, M., & Winstanley, C. (2009). *Philosophy in Schools*. London: Continuum.
- Haynes, J., & Murris, K. (2013). The realm of meaning: imagination, narrative and playfulness in philosophical exploration with young children. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1084-1100.
- Hedayati, M., & Ghaedi, Y. (2009). Effects of the philosophy for children program through the community of inquiry method on the improvement of interpersonal relationship skills in primary school students. *Childhood & Philosophy*, 5(9), 199-217.
- Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Işıklar, S., & Abalı Öztürk, Y. A. (2022). The effect of philosophy for children (P4C) curriculum on critical thinking through philosophical inquiry and problem solving skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 130-142. <https://doi.org/10.33200/ijcer.942575>.
- Karaçelik, E. (2022). *Çocuk felsefesi temelli dijital yükülemenin 6 yaş çocuklarının yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). KTO Karatay Üniversitesi, Konya.
- Karadağ, F., & Demirtaş, V.Y. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programının okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 19-40. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7268>.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuçuradi, İ. (2021). Dijitalleşme, insan haysiyeti, bilgi ve etik. *TRT Akademi*, 6(12), 564-569.
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple

University.

- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press, ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral-proquest-com.tc.idm.oclc.org/lib/teacherscollege-ebooks/detail.action?docID=217893>.
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (2023). *Felsefe sınıfta* (M. Kerem, çev.). İstanbul: Usturlab.
- Love, R. (2016). The case for philosophy for children in the English primary curriculum. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 36(1), 8-25.
- Makaiau, A. (2017). A citizen's education: The philosophy for children Hawai'i approach to deliberative pedagogy. İçinde M. Gregory, J. Haynes and K. Murriss (Ed.). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (s.19–27). London: Routledge.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). *Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment*. New York: Psychology Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğü. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.Pdf> (Erişim Tarihi: 07.10.2023).
- Mulrey, B. C. (2017). *Increasing social problem-solving skills in early childhood*, Doctoral dissertation, New England College, New Hampshire.
- Murriss, K. (2016). The philosophy for children curriculum: Resisting “Teacher Proof” texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, 35, 63-78.
- OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume II): Learning During – and from – disruption, PISA, Paris: OECD Publishing. 23 Nisan 2024 tarihinde https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en.html adresinden erişildi.
- 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.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, E. K., Özyürek, A., & Yurt, Ö. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(8), 37-46.
- Özdemir, Ö. (2021). *Felsefe sınıfı ilköğretim programıyla bütünleştirilmiş çocuklarla felsefe uygulamaları*.

Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Özgöker, S., & Gürşimşek, A. I. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(3), 857-874. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023373642>
- Özözen Danacı, M. & Çetin, Z. (2016). The relationship betwixt self/soial – tongue –motor development and schoo l despotism tendency ranks which seems in early childhood term. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 3(2), 53-72.
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). *21st Century Learning For Early Childhood: Framework*. <http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodFramework.pdf>
- Pekkarakaş, E. (2020). *Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin yaratıcılık düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir.
- Powers, K. K. (2021). *Social skills for kids*. Massachusetts: Adams Media.
- Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., Zelazo, P. D., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R.E., Pérusse, D., & Seguin, J. R. (2010). Relations between theory of mind and indirect and physical aggression in kindergarten: Evidence of the moderating role of prosocial behaviors. *Social development*, 19(3), 535-555.
- Sigurborsdottir, I. (1998). Philosophy for children in Foldaborg. *International Journal of Early Childhood*, 30(1), 14-16.
- Smith, K. (2018). The use of children's literature to teach philosophy in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 267-282.
- Sodsee, N., & Hirunchlathorn, P. (2021). The effects of philosophy for children activity provision on problem solving in young children. *Silpakorn Educational Journal*, 13 (2), 202-2019.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Ward, J., Allsopp, A., Shergill, G. K., Yates, J., & Smith, J. (2015). *Newsletter 2015*. SAPERE (Ed.). OXON: SAPERE.
- World Health Organization. (2019). *School-based violence prevention: A practical handbook*. <https://www.who.int/publications/i/item/school-based-violence-prevention-a-practical-handbook>
- Yazıcı, Z., & Çetin, M. (2020). Sosyal beceri kavramı. İçinde D. Aslan (Ed.). *Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi* (ss.1-18). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldız, N. (2024). *Okul öncesi eğitimde çocuklar için felsefe eğitimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yılmaz, E. (2016). *48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yılmaz, E., Ural, O., & Güven, G. (2018). 48-72 aylık çocuklara yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik analizi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 641-652. doi:10.24106/kefdergi.411752.
- Yılmaz, N., & Bilican, Y.M. (2021). *Çocuk edebiyatı ve felsefe. Öğretmen ve veliler için P4C uygulama örnekleri*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Zulkifli, H., & Hashim, R. (2020). Philosophy for children (P4C) in improving critical thinking in a secondary moral education class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 29-45.