

ISSN:2564-7601



# Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

*Journal of Early Childhood Studies*

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

Cilt: 1 • Sayı: 1 - 2017- Volume: 1 • Issue: 1



# 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  
Adına  
Dr. Serap Erdoğan, *Anadolu Üniversitesi*

### Baş Editör

Dr. Serap Erdoğan, *Anadolu Üniversitesi*

### Editörler

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

### Bilimsel Danışma Kurulu

Dr. Alev Önder, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Amelia Lee Nam Yuk, *Hong Kong Baptist Üniversitesi*  
Dr. Anne Kultti, *Göteborg Üniversitesi*  
Dr. Ayla Oktay, *Maltepe Üniversitesi*  
Dr. Belma Tuğrul, *İstanbul Aydın Üniversitesi*  
Dr. Berrin Akman, *Hacettepe Üniversitesi*  
Dr. Catherine Meehan, *Canterbury Christ Church Üniversitesi*  
Dr. Çağlayan Dinçer, *Ankara Üniversitesi*  
Dr. Esra Ömeroğlu, *Gazî Üniversitesi*  
Dr. Fatma Alisinanoğlu, *İstanbul Aydın Üniversitesi*  
Dr. Gelengül Haktanır, *Ankara Üniversitesi*  
Dr. Ingrid Engdahl, *Göteborg Üniversitesi*  
Dr. İsmihan Artan, *Hacettepe Üniversitesi*  
Dr. Loizos Symeou, *Kıbrıs Avrupa Üniversitesi*  
Dr. Meziyet Arı, *İstanbul Bilgi Üniversitesi*  
Dr. Mirjana Milankov, *IPSPC*  
Dr. Mübeccel Gönen, *Hacettepe Üniversitesi*  
Dr. Necate Baykoç Dönmez, *Hacettepe Üniversitesi*  
Dr. Nektarios Stellakis, *Patras Üniversitesi*  
Dr. Nilgün Metin, *Hacettepe Üniversitesi*  
Dr. Nurper Ülküer, *UNICEF*  
Dr. Rengin Zembat, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Rozalina Engels Kritidis, *Sofya Üniversitesi*  
Dr. Tamara Pribișev Beleslin, *Banja Luka Üniversitesi*  
Dr. Tanju Gürkan, *Lefke Avrupa Üniversitesi*  
Dr. Thomas Walsh, *Maynooth Üniversitesi*  
Dr. Torgeir Alvestad, *Göteborg Üniversitesi*  
Dr. Yaşare Aktaş Arnas, *Çukurova Üniversitesi*  
Dr. Yıldız Güven, *Marmara Üniversitesi*  
Dr. Z. Fulya Temel, *Gazî Üniversitesi*

### Owner

On Behalf of Association for the Development of Early  
Childhood Education in Turkey  
Serap Erdoğan, Ph.D., *Anadolu University*

### Editor in Chief

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

### Editors

Nalan Kuru Turaşlı, Ph.D., *Uludağ University*  
Mehmet Toran, Ph.D., *İstanbul Kültür University*

### Editorial Advisory Board

Alev Önder, Ph.D., *Marmara University*  
Amelia Lee Nam Yuk, Ph.D., *Hong Kong Baptist University*  
Anne Kultti, Ph.D., *University of Gothenburg*  
Ayla Oktay, Ph.D., *Maltepe University*  
Belma Tuğrul, Ph.D., *İstanbul Aydın University*  
Berrin Akman, Ph.D., *Hacettepe University*  
Catherine Meehan, Ph.D., *Canterbury Christ Church University*  
Çağlayan Dinçer, Ph.D., *Ankara University*  
Esra Ömeroğlu, Ph.D., *Gazî University*  
Fatma Alisinanoğlu, Ph.D., *İstanbul Aydın University*  
Gelengül Haktanır, Ph.D., *Ankara University*  
Ingrid Engdahl, Ph.D., *University of Gothenburg*  
İsmihan Artan, Ph.D., *Hacettepe University*  
Loizos Symeou, Ph.D., *European University Cyprus*  
Meziyet Arı, Ph.D., *İstanbul Bilgi University*  
Mirjana Milankov, Ph.D., *IPSPC*  
Mübeccel Gönen, Ph.D., *Hacettepe University*  
Necate Baykoç Dönmez, Ph.D., *Hacettepe University*  
Nektarios Stellakis, Ph.D., *University of Patras*  
Nilgün Metin, Ph.D., *Hacettepe University*  
Nurper Ülküer, Ph.D., *UNICEF*  
Rengin Zembat, Ph.D., *Marmara University*  
Rozalina Engels Kritidis, Ph.D., *Sofya University*  
Tamara Pribișev Beleslin, Ph.D., *Banja Luka University*  
Tanju Gürkan, Ph.D., *Lefke European University*  
Thomas Walsh, Ph.D., *Maynooth University*  
Torgeir Alvestad, Ph.D., *University of Gothenburg*  
Yaşare Aktaş Arnas, Ph.D., *Çukurova University*  
Yıldız Güven, Ph.D., *Marmara University*  
Z. Fulya Temel, Ph.D., *Gazî University*



# Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

## Journal of Early Childhood Studies

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

ISSN: 2564-7601

### Mizanpaj Editörü

Uzm.Gözde Tomris

### Yabancı Dil Editörü (İngilizce)

Uzm.Nurbanu Parpucu

### Yayına Hazırlık

Dr.Mehmet Toran

### 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 bilimsel hakemli çevrimiçi bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

**Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi (EÇÇD)**, Index Copernicus International (ICI), Eurasian Scientific Journal Index (ESJI), Cosmos Impact Factor (CIF), Türk Eğitim İndeksi (TEI), Science Library Index (SLI) ve Scientific Indexing Services (SIS) tarafından indekslenmektedir.

### Layout Editor

Gözde Tomris, Msc.

### Foreign Language Editor (English)

Nurbanu Parpucu, Msc.

### Preparing for Publication

Mehmet Toran, Ph.D.

### Contact

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

### Publisher

Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

Journal of Early Childhood Studies (JECS) is a 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 Index Copernicus International (ICI), Eurasian Scientific Journal Index (ESJI), Cosmos Impact Factor (CIF), Turkish Education Index (TEI), Science Library Index (SLI) and Scientific Indexing Services (SIS).



# 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 1·Sayı 1·Nisan·2017·Volume 1·Issue 1·April·2017

### İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfalar/Pages

Editörden / Editorial

1-2

### MAKALELER/ARTICLES

Sara Kefi

Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı uygulamalarının temel bilimsel süreç becerilerini kapsama durumunun incelenmesi

Analyzing the practices of project approaches in preschool education in terms of basic scientific process skills

DOI: 10.24130/eccd-jecs.19672017119

3-18

Nurbanu Parpucu, Serap Erdoğan

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf uygulamalarında matematik dilini kullanma sıklıkları ile pedagojik matematik bilgileri arasındaki ilişki

The relationship between the frequency of mathematical language and pedagogical mathematic content knowledge of preschool teachers

DOI: 10.24130/eccd-jecs.19672017118

19-32

Mehmet Toran

Erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma: Türkiye kökenli yayınlara yönelik değerlendirme

Sustainable development for early childhood education: A review of publications in Turkey

DOI: 10.24130/eccd-jecs.19672017116

33-44

Çağla Banko, Tülay İlhan, Fatime Şanlı

Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin akıllı sembol kullanımı ve televizyondan koruma yöntemleri

Parents of preschoolers' usage of television program rating symbols and their protective ways from television

DOI: 10.24130/eccd-jecs.19672017114

45-59

Maide Orçan Kaçan, Medera Halmatov, Olcay Kartaltepe

Okul öncesi eğitim kurumları bahçelerinin incelenmesi

Examining the gardens of the preschool education institutions

DOI: 10.24130/eccd-jecs.19672017112

60-70



# 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 1·Sayı 1·Nisan·2017·Volume 1·Issue 1·April·2017

### İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfalar/Pages

Ziya Toprak

The discourse of early childhood education and fashioning of modern mothers

Erken çocukluk eğitimi söylemi ve modern annelerin tasarımı

DOI: 10.24130/eccd-jecs.196720171122

71-80

Aytaç Dilek

Resimli hikaye kitaplarında yer alan oyuncakların incelenmesi

The examination of toys used in illustrated children's books

DOI: 10.24130/eccd-jecs.196720171111

81-93

Rahşan Polat Yaman, Mesut Saçkes

Anne-babalar okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinden ne bekliyor? Anne-baba ve yönetici beklentilerinin karşılaştırılması

What do parents of young children expect from preschool directors? A comparison of parental and managerial expectations

DOI: 10.24130/eccd-jecs.196720171123

94-103



# Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı uygulamalarının temel bilimsel süreç becerilerini kapsama durumunun incelenmesi\*

Analyzing the practices of project approaches in preschool education in terms of basic scientific process skills

Sara Kefi<sup>1</sup>

**Öz:** Bu çalışmada, okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı uygulamalarında çocukların, temel bilimsel süreç becerilerini kullanarak kullanamama durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından iyi örnek niteliğinde geliştirilen 6 projenin, Foça Belediyesi Çocuk Evinde 4-5-6 yaş gruplarında sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmasına rehberlik edilmiştir. Araştırmanın verilerini uygulanan projelerin başlangıç, gelişme ve sunum aşamalarından elde edilen “3600 fotoğraf, video, resim, kavram ağı, grafik, deney, oyun, yaratıcı sanat çalışması, anket, albüm, aile katılımı çalışması, sunum belgeleri” ve benzeri gibi dokümanlar içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada, temel bilimsel süreç becerilerini kapsama durumlarına yönelik olarak nitel araştırma desenlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada uygulanan “su, saat, ekmek, kağıt, poşet, top”, konulu projelerin tümünden elde edilen bulgular çocukların, yaş gruplarıyla orantılı olarak, temel bilimsel süreç becerilerinin her birini pek çok kez tekrar ederek kullandıklarını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar ile okul öncesi dönem çocuklarının doğrudan dahil oldukları proje çalışmalarının onların temel bilimsel süreç becerilerini kullanmalarını desteklediği, dolayısı ile proje yaklaşımı uygulamalarının temel bilimsel süreç becerilerinin kullanımını kapsadığı söylenebilir. Erken yaşlardan itibaren temel bilimsel süreç becerilerinin kazanılmasının, ileride bütünleştirilmiş süreç becerilerinin kazanımının bir ön koşulu olduğu göz önüne alındığında temel bilimsel süreç becerilerinin her birini kapsayacak proje yaklaşımı uygulamalarından sıklıkla yararlanılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Proje Yaklaşımı, Bilimsel Süreç Becerileri, Okul öncesi

**Abstract:** In this study, it was aimed to determine if the children were able to use basic scientific process skills in implementation of project approach in preschool education. For this purpose, the 6 projects developed by the researcher as good examples and the researcher guided teachers to carry out these projects at 4-5-6 age groups in Foça Municipality Preschool. In the study, the data acquired by document reviews of “3600 photographs, videos, pictures, conceptual relations, graphics, experiments, games, creative artworks, questionnaires, albums, parents’ involvement activities, presentation documents” and other similar documents that are gathered in beginning phase, development phase and presentation phase of the projects. The data were analyzed by content analysis in terms of basic scientific process skills. The findings obtained from the projects of “ball, plastic bag, paper, bread, clock and water” showed that children use each of the basic scientific process skills lots of time in proportion to their age groups. Also, it can be said that project studies in which preschool children are directly involved in supported them to use basic scientific process skills and based on this, the implementation of project approach included use of basic scientific process skills. Taking into account that acquiring basic scientific process skills at early ages is a prerequisite for the gaining integrated process skills in the future, it is advised frequently benefiting from implementation of project approaches containing each of basic scientific process skills.

**Keywords:** Project approach, scientific process skills, preschool

\*Bu çalışma, 5th World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS 2016’ da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.  
Başlıca Yazar: Sara Kefi

<sup>1</sup> Foça Belediyesi Anaokulu, sarakefi@gmail.com

## SUMMARY

It has been shown by the recent researches that, taking into account that the pre-schools years play an important role, children should be introduced to these skills in pre-school period so that they can use scientific process skills effectively. A good learning environment should be provided so that the students can be upskilled effectively and this environment should be promoted by the events which are held (Ayvacı, 2010; Büyüktaşkapu, Çeliköz and Akman, 2012; Kefi and Uslu, 2015). While basic scientific process skills could be taught to students beginning from pre-school period, high level skills could be taught beginning from secondary education (Doğan, Çakıroğlu, Bilican and Çavuş, 2009; Ergin, Şahin-Pekmez and Öngel-Erdal, 2012). That's why basic scientific process skills should be improved starting from pre-school period (Bağcı-Kılıç, 2003; Bozdoğan, Taşdemir and Demirbaş, 2006; Kefi and Uslu, 2015). Project approach, on the other hand, is a research in which we should delve into a subject that is worth working on more and where students are asked to find answers to the questions that they found on their own or with the help of either their teachers or their friends (Helm and Katz, 2001). Well planned project practices enable the students to discover the world around them by investigation, measurement by prediction and communication based on their real-life experience (Katz, 2010; Katz and Chard, 2000). It was put more explicitly in the pre-school curriculum which was updated recently that project approaches should be used as a supplementary to curriculum. Besides that, it was also emphasized that practices towards acquiring basic scientific process skills in the curriculum should be carried out (MEB, 2013). Here in, qualified project approach practices, whose stages are carefully prepared, in which analysis, practice and research was carried out by using basic scientific process skills in pre-school curriculum come to the fore as an important issue.

### Objective

In this study, it was aimed to determine if the children were able to use basic scientific process skills in applications of project approach in preschool education.

### Method

**Research model:** In this study, content analysis method, one of the qualitative research methods, was used.

**Participant group:** The participant group of the study was composed of a total of 55 children attending Foça Municipality Preschool, 20 children of 6 years of age, 20 children of 5 years of age, 15 children of 4 years of age, their parents and three form teachers.

**Reliability:** In this study, interpretation of the raw data by transforming them into codes and categories was first carried out by the researcher himself/herself and then a different researcher who is expert in the field was asked for his/her support to carry out the same procedures.

### Data collection tool

In the study, "A document inspection form" was developed as a data collection tool. This form, intended for coding the most frequently used "prediction, observation, measurement, experiment/trial, data recording/interpretation, communication and deduction" skills in literature for each age group to conduct the project, was developed to be used by the researcher during the project. A different researcher who is expert in the field was asked for his/her opinion for the reliability of the document inspection form.

### Data collection process

In developing the projects to be carried out in the study, theoretical knowledge was reached by making a literature review. In line with the knowledge acquired, taken all the development criteria into consideration by the researcher, "plastic bag, ball project for 4-year-old age group; bread, paper project for 5-year-old age group and water, clock project for 6-year-old age group" were developed as a good exemplary. The researcher did not attend the in-class application during the project process. The project lasted a total of 22 weeks regarding the development of the project, application of the project and analyzing the data.

## Data analysis

Content analysis method was used in the study for this analysis of the data. Theoretical knowledge was searched and units of analysis were determined in line with this purpose. Documents such as “3600 photographs, videos, pictures, conceptual networks, graphics, experiments, games, creative art works, surveys, albums, parents’ participation activity, presentation documents” belonging to plastic bag, ball project for 4-year-old age group; bread, paper project for 5-year-old age group and water, clock project for 6-year-old age group were determined to be units of analysis and considered as research data.

Coding categories were designated in the "document inspection form" as basic scientific process's which are "prediction, observation, measurement, experiment/trial, data recording/interpretation, communication and deduction" skills. The content analysis of the documents obtained during the application of the project was carried out by a different researcher who is expert in the field independently apart from the researcher and compared.

## Findings

The findings obtained from the study were analyzed by content analysis method in terms of their covering “prediction, observation, measurement, data recording, experiment/trial, communication, deduction” skills of basic scientific processes.

That the use of BSPS in research, investigation and application which constitute the basis for project approach is an anticipated fact. The findings obtained from the projects of “ball, plastic bag, paper, bread, clock and water” carried out in this research show that the children use each of the basic scientific process skills recurrently quite a lot of times in proportion to the age groups. With the findings obtained, it can be said that project studies in which the pre-school children are directly involved in support them to use basic scientific process skills, and accordingly the applications of project approach cover the use of basic scientific process skills.

## Discussion and Conclusions

Project approach practices play an important role in bringing up individuals who have advanced scientific reasoning skills, who investigate and question, who visualize the roles from the daily life, who have advanced perception, memory and problem solving ability and who can establish cause and effect relation (Temel et al. 2003). As the structure of the project approach is based on research, investigation/questioning, when the project approach is carried out in a qualified way, it is naturally expected to cover the practices developing the students’ prediction, observation, measurement, data recording, communication, experiment/trial deduction skills within the process. In their research, Haris, Helm and Gronlund (2000) concluded that project approach was an effective method in developing children’s skills such as scientific questioning, planning and carrying out simple research, investigation/observation and research skills in order to find answers to the questions about which they are curious. Similarly, as a result of the study conducted by Şahin, Güven, Yurdatapan (2011) meaningful difference was found in pre-school children’s using scientific process skills. Also in this study, aimed at drawing attention to project approach practices in pre-school in terms of covering basic scientific process skills, in all projects themed as “water, clock, bread, paper, plastic bag, ball” students were observed to have looked for answers to the engaging open-end questions through fun and discovery by using investigation, practice and research skills as well as using each of the basic scientific process skills such as “prediction, observation, measurement, data recording, communication, experiment/trial, deduction” many times. In this regard, the results of the study show similarities to the results of the research mentioned above.

Consequently, it can be clearly seen that, as an approach enabling to gain basic scientific process skills, the project approach, when carried out in pre-school in a qualified way, supports the acquisition of these skills. Considering that acquiring basic scientific process skills is a prerequisite to acquire integrated process skills, as a developer and supplement to pre-school curriculum it is necessary to make use of project practices in a way to cover each of the basic scientific process skills in a period which is considered to be the golden years of human development.



**Suggestions**

1. This study is limited to the content of 6 qualified prepared project approach practices.

With another larger-scaled study, frequency of practicing project approach, its quality and how much it covers basic scientific process skills can be determined.

2. With the researchers preparing samples of qualified project approaches which cover basic scientific process skills, pre-school teachers can be enabled to gain experience on the content of project approaches, stages of them and practicing them in a way to cover basic scientific process skills.

## GİRİŞ

Son yıllarda yapılan araştırmalar, çocukların ileriki yıllarda bilimsel süreç becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için, okul öncesi dönemde bu becerilerle tanışmaları gerektiğini ortaya konmaktadır. Bu becerilerin etkin bir şekilde kazandırılabilmesi için iyi bir öğrenme öğretme ortamı hazırlanmalı ve düzenlenen etkinliklerle bu ortamın desteklenmesi gerekmektedir (Ayvacı, 2010; Büyüктаşkapu, Çeliköz ve Akman, 2012; Kefi ve Uslu, 2015). Ulusal Bilim Öğretmenleri Birliği, [National Science Teachers Association (NSTA)] çocukların çevrelerindeki dünyayı keşfedebilmeleri için erken yaşlardan itibaren merak ve zevk içeren ortamlarda bilim uygulamalarına başlanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (NSTA, 2002). Bu noktada; bilimsel süreç becerileri bilimi öğrenme ve bilimsel çalışmaları anlama için bir araç olmasının yanı sıra, eğitimin de önemli bir amacı olarak görülmektedir (Anagün, 2011).

Bilimsel süreç becerilerini, Şahin-Pekmez (2001) öğrenmeye yardım eden, keşfetme yöntemlerini öğreten, öğrencileri aktif yapan, çocukların sorumluluklarını geliştiren temel beceriler olarak tanımlamaktadır. Lind (2005) ise bilimsel süreç becerilerini, bilgi oluşturmada, problemler üzerinde düşünmede ve sonuçları formüle etmede kullandığımız düşünme becerileri olarak tanımlamaktadır. Bilimsel süreç becerileri, Amerikan Bilimi İlerletme Birliği [American Association for the Advancement of Science, (AAAS)] Science-A Process Approach'da, temel ve bütünleştirilmiş olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır (akt: Can-Taşkın ve Şahin-Pekmez, 2008). Buna göre bilimsel süreç becerileri, aslında birbirinin devamı niteliğinde ve birbirleriyle önkoşul ilişkisi bulunan iki süreci ifade etmektedir. Temel beceriler, okul öncesi dönemden itibaren öğrencilere kazandırılabilirken, üst düzey beceriler, ilköğretim ikinci basamaktan itibaren kazandırılabilir (Doğan, Çakıroğlu, Bilican ve Çavuş, 2009; Ergin, Şahin-Pekmez ve Öngel-Erdal, 2012). Bu nedenle okul öncesi eğitimden başlanarak temel bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır (Bağcı-Kılıç, 2003; Bozdoğan, Taşdemir ve Demirbaş, 2006; Kefi ve Uslu, 2015). Okul öncesi dönemde gerçekleştirilecek proje çalışmalarıyla temel bilimsel süreç becerilerinin kazanımı daha etkili bir şekilde sağlanabilir (Şahin, Güven ve Yurdatapan, 2011).

Proje yaklaşımı uygulamalarının çocukların çok yönlü gelişimi üzerindeki etkisine yönelik yapılan bir çok araştırmada, çocukların problem çözme, bilimsel süreç becerilerinin gelişimi ve farklı gelişim alanları üzerindeki olumlu etkisine vurgu yapılmaktadır (Brooks ve Wangmo, 2011; Bıçakçı, 2009; Bıçakçı ve Gürsoy, 2010; Canoğlu, 2007; Chin ve Kayavishi, 2002; Çabuk ve Haktanır, 2010; Dizman ve Özasan, 2010; Danyi, Sebest, Thomson ve Young, 2002; Ogelman ve Durkan, 2014; Gallick, 2000; Grzegorzewska ve Konieczna-Blicharz, 2011; Harrison, 2012; Harden ve Verdeyen, 2007; Helm ve Beneke, 2003; Helm ve Katz, 2001; Ho, 2001; Katz, 1994; Kefi, 2011; Tuğrul ve Kefi, 2015; Kefi, Ocak, ve Şahin, 2012; Şahin, ve Yıldırım, 2006; Şahin, Güven ve Yurdatapan, 2011; Şallı, 2011; Pehlivanlar ve Şahin, 2006; Kurt, 2007; Temel, Koçer, Çiftçibaşı ve Ünal, 2004; Üstün ve Çakar, 2006; Vuslat, 2012; Yılmaz, Beyazkürk, ve Anlıak, 2006). Eğitim programının tamamlayıcısı ve zenginleştiricisi olarak uygulanması önerilen iyi planlanmış proje çalışmaları, gerçek yaşam deneyimleri ile çocukların araştırarak, tahmin ederek, ölçerek, iletişim kurarak, kısaca bilimsel süreç becerilerini kullanarak, çocukların çevrelerindeki dünyayı keşfetmelerine olanak sağlamaktadır (Katz, 2010; Katz ve Chard, 2000).

Projeler, çocukların ilgileri dahilinde belirlenen yöntem ve teknikler aracılığı ile, konular hakkında derinlemesine düşünülüp öğretmen veya çocukların belirlediği sorulara araştırarak yanıt aradıkları, aktif katılımlı bir yaklaşımdır (Bıçakçı ve Gürsoy, 2010; Helm ve Katz, 2001; Kandır ve Erdemir, 2002; Schuler, 2000; Roopnarine ve Johnson, 2005). Proje yaklaşımı uygulamaları, bilimsel düşünme becerileri gelişmiş, araştıran ve sorgulayan, günlük yaşantı

içerisinde yer alan rolleri canlandıran, algı, bellek ve problem çözme becerileri gelişmiş, neden sonuç ilişkisi kurabilen bireylerin yetişmesinde son derece etkili olmaktadır (Temel, Kandır, Erdemir ve Çiftçi, 2003).

Proje yaklaşımı, Helm ve Katz (2001)'e göre, üzerinde daha fazla çalışılmaya değer bir konunun derinlemesine araştırılması, öğrencilerin kendi başlarına ya da öğretmen veya arkadaşlarının yardımıyla buldukları sorulara cevap aramalarını içeren bir araştırma sürecidir. Proje konusunun ve araştırmanın temelini oluşturacak soruların çocuklarla birlikte tartışılarak belirlendiği birinci aşama, *başlama/planlama/tasarım aşaması* olarak tanımlanmaktadır. Projenin ikinci aşaması, çocuklarla birlikte projenin geliştirilerek konu hakkında derinlemesine incelemelerin yapıldığı, ilk aşamada oluşturulan sorulara aktif katılım ile yanıt arandığı, *geliştirme/üretim aşaması* olarak adlandırılmaktadır. Üçüncü aşama ise, çocukların öğrendiklerini dokümantasyon yoluyla gözden geçirdiği, başkalarıyla paylaşarak projeyi sonlandırdıkları, *sunum/sergi/sonlandırma aşaması* olarak adlandırılmaktadır (Helm ve Katz, 2001). Proje yapılırken izlenen yol, bir bilim insanının bilgiye ulaşmada ya da bilgiyi oluşturmada izlediği yoldur. Bu nedenle proje yaklaşımı ile beraber bilimsel süreç becerileri de geliştirilebilir. Dolayısıyla öğrencileri bir proje çalışması içine sokmak demek öğrencinin bilimsel süreçle ilgili bilgiler kazanması demektir, bu da bilimsel süreç becerilerini kullanması anlamına gelmektedir (Şahin, Güven ve Yurdatapan, 2011).

Günümüzde eğitim programları bilgiye ulaşma yollarını kullanarak öğrencinin öğrenmesini sağlayan yöntemleri önermektedir. Proje yapmak, bu yöntemlerden biridir. Proje yapılırken öğrencinin bilimsel süreçleri kullanması ve kavraması beklenmektedir (Şahin, Güven ve Yurdatapan, 2011). Ülkemizde yeni güncellenen okul öncesi eğitim programında proje yaklaşımının eğitim programının tamamlayıcısı olarak kullanılması açıkça ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, programda temel bilimsel süreç becerilerinin kazanımına yönelik uygulamalar yapılması da vurgulanmaktadır (MEB, 2013). Bu noktada, aşamaları dikkate alınarak hazırlanmış, temel bilimsel süreç becerilerinin kullanılarak inceleme, araştırma ve uygulamaların yapıldığı nitelikli proje yaklaşımı uygulamalarına, okul öncesi eğitim programında sıklıkla yer verilmesi gerekliliği öne çıkmaktadır. Bu nedenle araştırma, okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı örnek uygulamalarının, temel bilimsel süreç becerilerini kapsama durumuna dikkat çekilmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu bağlamda mevcut çalışmada, okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı uygulamalarında çocukların, temel bilimsel süreç becerilerini kullanıp kullanamama durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırma, Foça Belediyesi Çocuk Evine devam eden 4-5-6 yaş gruplarındaki toplam 55 çocuk ile ve bu çocukların çalışmada uygulanan “poşet, top, ekme, kâğıt, su, saat” projelerinde gerçekleştirdikleri inceleme, araştırma ve uygulamalarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin, bazı sözcüklerinin, daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği, sistematik, yinelenebilir, bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi sadece metinler üzerinde kullanılan bir teknik değildir. Öğrenci resimleri gibi görsellerin incelenmesinde de kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu çalışmada da çalışma

grubundaki çocukların, uygulanan projelerde yaptıkları "inceleme, araştırma ve uygulamalarında", temel bilimsel süreç becerilerini kullanmalarını detaylı olarak belirleyebilmek için, bu desen kullanılmıştır.

**Araştırmanın Çalışma Grubu:** Araştırmanın çalışma grubunu Foça Belediyesi Çocuk Evine devam eden 6 yaş grubunda 20 (12 erkek, 8 kız); 5 yaş grubunda 20 (9 erkek, 11 kız); 4 yaş grubunda 15 (7 erkek, 8 kız), toplam 55 çocuk, anne-babaları ve üç sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmada, projelerin uygulanma sürecinin uzun olması dolayısı ile katılımcı grubun belirlenmesinde araştırmacının çalışma grubuna kolay ulaşılabilirliği dikkate alınmıştır.

Projelerin uygulanma süreci başlamadan önce çalışmaya katılacak olan çocukların ailelerine bilgi mektubu gönderilerek ayrıntılı bilgilendirmede bulunulmuştur. Projelerin uygulanma sürecinde çekilecek fotoğraf, video, çocukların yaptıkları resimler, vb.'nin incelenmesi, yayınlanması konusunda ailelerden gerekli izinler alınmıştır.

### **Veri Toplama Aracı ve Veri Analizi**

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından "doküman inceleme formu" geliştirilmiştir. Bu form, araştırmanın amacına uygun olarak literatürde en sık tekrarlanan "tahmin, gözlem, ölçüm, deneme/deney, veri kaydetme/yorumlama, iletişim ve sonuç çıkarma" becerilerinin kodlanmasına yönelik olarak her yaş grubunun uygulayacağı proje sürecinde araştırmacı tarafından kullanılacak şekilde geliştirilmiştir. Doküman inceleme formunun güvenilirliği için alanda uzman farklı bir araştırmacıdan görüş alınmıştır. Alınan görüş doğrultusunda "doküman inceleme formuna" son şekli verilmiştir.

Çalışmada verilerin analizi için "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği, amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu çalışmada da araştırmanın amacı doğrultusunda kavramlar tanımlanmış ve analiz birimleri belirlenmiştir. 4 yaş grubunda "poşet, top; 5 yaş grubunda ekmek, kâğıt, 6 yaş grubunda su, saat," projesi uygulamalarına ait "3600 fotoğraf, video, resim, kavram ağı, grafik, deney, oyun, yaratıcı sanat çalışması, anket, albüm, aile katılımı çalışması, drama, alan gezileri, sergi, sunum belgeleri gibi dokümanlar, analiz birimleri olarak belirlenmiş ve araştırma verisi olarak değerlendirilmiştir.

Kodlama kategorileri ise "doküman inceleme formunda" yer alan temel bilimsel süreçler "tahmin, gözlem, ölçüm, deneme/deney, veri kaydetme/yorumlama, iletişim ve sonuç çıkarma becerisi" olarak belirlenmiştir. Projenin uygulanma sürecinde "doküman inceleme formuna" kaydedilmiş olan kodlamalar gözden geçirilerek, her proje için ayrı ayrı olmak üzere; temel bilimsel süreç becerilerini kapsama durumuna yönelik olarak, kontrol edilerek tekrar kodlanmış ve yapılan kodlamalar sayısallaştırılmıştır. Böylece çalışmada içerik analizi ile çözümlenen proje dokümanlarından elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistik ile yorumlanması sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik olayların farklı gözlemciler tarafından aynı kategoriye bağlanması ya da gözlemci tarafından farklı zamanlarda aynı kategoriler ile ilişkilendirilmesidir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2008). Araştırmada projelerin uygulanma sürecinde elde edilen dokümanların içerik analizi, araştırmacı dışında alanda uzman başka bir araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız bir biçimde yapılarak, karşılaştırılmıştır. Son olarak iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılan analizler yorumlanarak bulgulara ulaşılmıştır. Bu ham verilerin kodlara ve kategorilere dönüştürülerek yorumlanması işlemi, önce araştırmacı tarafından yapılmış, daha sonra alanda uzman farklı bir araştırmacıdan aynı işlemi yapması için

destek alınmıştır. Yani kodlamalar ve kategoriler iki ayrı araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde yapılmıştır.

### Veri toplama süreci

Çalışmada uygulanacak projelerin geliştirilmesinde öncelikle literatür taranarak kuramsal bilgilere ulaşılmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda projelerin geliştirilmesine başlanmıştır. Projelerin uygulanacağı sınıfların öğretmenleri ile görüşülmüş, sınıftaki öğrencilerin yaş grupları, ilgileri vb. gibi proje konusu belirleme kriterleri dikkate alınarak proje konuları belirlenmiştir. Daha sonra bu konular ile ilgili “konu ağı” oluşturulmuş ve belirlenen konuların proje olarak uygulanabilirliği gözden geçirilmiştir. Proje yaklaşımı aşamaları doğrultusunda her bir proje için tahmini işleyiş planı hazırlanmıştır. Sonuç olarak araştırmacı tarafından proje geliştirme kriterlerinin tümü dikkate alınarak iyi örnek niteliğinde; 4 yaş grubu için “poşet, top; 5 yaş grubu için ekmek, kâğıt; 6 yaş grubu için su, saat,” projeleri geliştirilmiştir.

Yanı sıra her iki eğitim döneminde “projelerin” uygulanacağı, bu kapsamda süreç içinde kendilerinden “inceleme, araştırma, deney, maket, su ile ilgili malzemeler ve kostüm hazırlama, resim, gezi, fotoğraf, dergi, CD, kaynak taraması vb.” konularda katılımında bulunmalarının isteneceği bildirilmiştir.

Projelerin uygulanmasına başlamadan önce sınıf öğretmenleri ile toplantı yapılmış, uygulama süreci içinde çocukların "inceleme/araştırma/uygulamalarının fotoğraflanması, çocukların ürünlerinin dokümantasyonunun sağlanması istenmiştir.

Projelerin uygulanma sürecine araştırmacı sınıf içi katılımında bulunmamıştır. Araştırmacı, projelerin uygulanma süreci tamamlandığında içerik analizinin yapılmasına sağlaması için, her haftanın son günü çocukların yaptıkları çalışmalarını "doküman inceleme formuna her temel bilimsel süreç becerileri için ayrı ayrı kaydetmiştir.

Çalışma; her bir projenin geliştirilmesi 1'er hafta, toplam 6 hafta, projelerin aşamalarının uygulanması; her bir proje için 5 hafta, (eş zamanlı uygulama ile birinci dönem 5, ikinci dönem 5) toplam 10 hafta, dokümanların toplanarak içerik analizi ile değerlendirilmesi ise; her bir proje için 1 hafta olmak üzere 6 hafta ve genel toplamda 22 hafta sürmüştür.

### BULGULAR

Çalışmada; “poşet, top, ekmek, kâğıt, su, saat,” projesi uygulamalarına ait “3600 fotoğraf, video, resim, kavram ağı, grafik, deney, oyun, yaratıcı sanat çalışması, anket, albüm, aile katılımı çalışması, drama, alan gezileri, sergi, sunum belgeleri gibi dokümanlardan elde edilen verilerin, temel bilimsel süreçlerden "tahmin, gözlem, ölçüm, veri kaydetme, deneme/deney, iletişim, sonuç çıkarma" becerilerini kapsama durumu, aşağıda içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Su, Saat, Ekmek, Kâğıt, Poşet, Top, Konulu Proje Uygulamalarının Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kapsama Durumu İçerik Analizi Bulguları

PROJELER	Su Projesi	Saat Projesi	Ekme k Projesi	Kâğıt Projesi	Poşet Projesi	Top Projesi	
Yaş grubu ve öğrenci sayısı	6 yaş N=20	6 yaş N=20	5 yaş N=20	5 Yaş N=20	4 yaş N=15	4 yaş N=15	
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	Ortalama <i>f</i>
Tahmin becerisinin kullanıldığı uygulama/ araştırma/inceleme sayısı	69	65	60	59	52	57	60.33

Gözlem becerisinin kullanıldığı uygulama/araştırma/inceleme sayısı	74	73	61	62	60	62	65.33
Ölçüm becerisinin kullanıldığı uygulama/araştırma/inceleme sayısı	40	42	39	37	32	33	37.16
Veri kaydetme becerisinin kullanıldığı uygulama/araştırma/inceleme sayısı	67	64	50	57	54	52	57.33
Deneme/deney becerisinin kullanıldığı uygulama/araştırma/inceleme sayısı	50	49	49	47	39	41	45.83
İletişim becerisinin kullanıldığı uygulama/araştırma/inceleme Sayısı	79	75	78	72	56	52	68.66
Sonuç çıkarma becerisinin kullanıldığı uygulama/araştırma/inceleme sayısı	74	73	69	71	51	53	65.16

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada uygulanan projelerde, çalışma grubundaki çocukların, tahmin yapma becerisini inceleme, araştırma ve uygulamalarında kullandıkları gözlenmiştir. Çocukların projelerde kullandıkları *tahmin yapma becerisi* sıklığının ortalaması,  $f=60.33$  olarak görülmektedir. Proje yaklaşımında beklenen inceleme, araştırma ve uygulamalarda çocukların temel bilimsel süreç becerilerini, kullanma durumunun, araştırmada uygulanan projelerde de gözlenmesi, proje yaklaşımının temel bilimsel süreçlerden *tahmin yapma becerisinin* kullanılmasını desteklediği söylenebilir. Araştırma grubu ile proje sürecinde yapılan uygulamalarda, *yağmur suyunu toplaya bilir miyim?* sorusuna bazı çocukların, "*dışarıda çooooo yağmur yağıyor, kavanoz hemen ağzına kadar dolar*", tahmininde buldukları ve bunu tahmin çizimlerine yansıttıkları görülmüştür. Çocukların tahminleri ile sonuçları karşılaştırıp bunun nedenini tartışmaları istendiğinde ise, "*kavanozun içine damlalar çok giremedi, çünkü yağmur daha az yağdı, yağmur azıcık yağdı çünkü, yağmur bulutu geçti*", ifadelerinde buldukları gözlenmiştir. Proje sürecinde gerek sorulara verdikleri yanıtlar gerekse kendi aralarında yaptıkları görüşmelerde sürecin çocuklar tarafından dikkatlice incelendiği ve çocukların *tahmin yapma becerisini* de etkili bir şekilde kullandıkları ve bu beceriyi anında uygulamaya koydukları gözlenmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada uygulanan projelerde, çalışma grubundaki çocukların, gözlem yapma becerisini inceleme, araştırma ve uygulamalarında kullandıkları gözlenmiştir. Çocukların projelerde kullandıkları *gözlem yapma becerisi* sıklığının ortalaması,  $f=65.33$  olarak görülmektedir. Proje yaklaşımında beklenen inceleme, araştırma ve uygulamalarında çocukların temel bilimsel süreç becerilerini kullanma durumunun, araştırmada uygulanan tüm projelerde de gözlenmesi, proje yaklaşımının temel bilimsel süreçlerden *gözlem yapma becerisinin* kullanılmasını desteklediği söylenebilir. Araştırma grubu ile proje sürecinde yapılan bir uygulamada, *buz nerede daha çabuk erir?* sorusuna 3 gruba ayrılan çocukların bazıları, "1.grup da bulunan çocuklar, *güneşte daha çabuk erir*; 2.grupta bulunan çocuklar, *kaloriferin üzerinde daha çabuk erir?* 3.grup da bulunan çocuklar, *masada daha çabuk erir*" tahmininde bulunarak bunu tahmin çizimlerine yansıttıkları gözlenmiştir. Gözlem sürecinde gruptaki çocukların "*güneşte daha çabuk eriyor çünkü güneş ısıtıyor, yazın bizi ısıttığı gibi buzu da ısıtıyor, buz su oluyor*", yorumlarında buldukları; kaloriferin üzerindeki kaptaki bulunan buzu gözlemleyen grubun ise, "*kalorifer çok sıcak, tası ısıttı, tas ısınınca buz eriyor, bak tas sıcak, bu buz daha çabuk eriyecek*", ifadelerinde buldukları; 3. grubun ise "*bizimde*

*buzumuz eriyo ama yavaş yavaş eriyo, ama eriyecek çünkü sınıfsıcak*”, yorumlarında bulunarak gözlemlerini yansıttıkları görülmüştür. Projeler sürecinde çocukların gerek anlık gerekse uzun süreli gözlemlerinde, büyük bir dikkat ile gözlemde buldukları, bunu veri kaydı olarak çizimlerine yansıttıkları, tahmin çizimleri ile gözlem çizimlerini karşılaştırarak çıkarımda buldukları, dolayısı ile *gözlem becerisini* etkili bir şekilde kullandıkları görülmüştür.

Yine tablo 1, incelendiğinde, araştırmada uygulanan 6 projede de çalışma grubundaki çocukların, *ölçüm yapma becerisini* inceleme, araştırma ve uygulamalarında kullandıkları görülmektedir. Çalışma grubunun 6 projede kullandıkları *ölçüm yapma becerisi* sıklığının ortalaması,  $f=37.16$ 'dır. Proje yaklaşımında beklenen inceleme, araştırma ve uygulamalarda çocukların temel bilimsel süreç becerilerini kullanma durumunun, çalışmada uygulanan projelerde de gözlenmesi, proje yaklaşımının temel bilimsel süreçlerden ölçüm yapma becerisinin kullanılmasını desteklediği söylenebilir. Çalışma grubundaki çocuklarla yapılan bir uygulamada, *suyun ağırlığı var mı?, nasıl ölçebilirim?*, sorusuna bazı çocukların *"bardaktaki su hafif olur"* *"çukur kaptaki su ağır olur"* tahmininde buldukları ve bunu tahmin çizimlerine yansıttıkları, ancak bardaktaki suyun çukur kaba konarak yapılan tartma denemelerinde, aynı miktardaki suyun ağırlığının aynı olduğu çıkarımında bulunarak *"bunda da bunda da bunda da bir bardak su var, ağırlık aynı geliyor, hepsine 3 tane ağırlık koyunca terazi düz duruyor"* ifadeleri ile ölçümlerine yönelik sonuç çıkardıkları gözlenmiştir. Proje sürecinde çocukların gerek standart olmayan aletlerle ölçümlerinde gerekse standart aletlerle (terazi) ölçümlerinde dikkatlice uygulamada buldukları ve çocukların *ölçüm yapma becerisini* de etkili bir şekilde kullandıkları gözlenmiştir.

Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde, araştırmada uygulanan projelerde, çalışma grubundaki çocukların, *veri kaydetme/yorumlama becerisini* inceleme, araştırma ve uygulamalarında kullandıkları gözlenmiştir. Çocukların projede kullandıkları *veri kaydetme ve yorumlama becerisi* sıklığının ortalaması,  $f=57.33$  olarak görülmektedir. Proje yaklaşımında beklenen inceleme, araştırma ve uygulamalarında çocukların temel bilimsel süreç becerilerini kullanma durumunun, araştırmada uygulanan tüm projelerde de gözlenmesi, proje yaklaşımının temel bilimsel süreçlerden *veri kaydetme/yorumlama becerisinin* kullanılmasını desteklediği söylenebilir. Araştırmada çalışma grubu ile yapılan bir uygulamada, *okulumuzda 1 haftada kaç bidon içme suyu tüketiyor olabiliriz?* sorusuna bazı çocukların, *"bir bidon"*, *"iki bidon su tüketiyoruz"*, şeklinde tahminde buldukları ve bunu tahmin çizimlerine yansıttıkları gözlenmiştir. Her bidon bitiğinde öğretmen çocuklara haber vererek gözlem notlarına *"bir bidon"* çizimlerini istemiştir. Bir hafta sonunda sonun da çocukların çizimlerindeki bidonları saymaları istendiğinde, *"6 bidon su tüketiyoruz, çünkü 6 tane bidon çizmişim"* ifadesi ile çizimlerini *veri kaydı* olarak yorumladıkları, tahmin çizimleri ile gözlem çizimlerini karşılaştırıp sonuç çıkarabildikleri görülmüştür. Projelerin uygulanma sürecinde çocukların sorulara yönelik tahminlerinde de gözlemlerinde de süreci dikkatlice *veri kaydı* olarak çizimlerine yansıttıkları ve bu çizimlerini yorumlayarak sonuç çıkardıkları, dolayısı ile çocukların *veri kaydetme/yorumlama becerisini* de etkili bir şekilde kullandıkları gözlenmiştir.

Araştırmada uygulanan projelerde (Tablo 1), çalışma grubundaki çocukların, *deneme/deney yapma becerisini* inceleme, araştırma ve uygulamalarında kullandıkları gözlenmiştir. Çocukların 6 projede kullandıkları *deneme/deney yapma becerisi* sıklığının ortalaması,  $f=45.83$ 'dir. Proje yaklaşımında beklenen inceleme, araştırma ve uygulamalarında çocukların temel bilimsel süreç becerilerini kullanma durumunun, araştırmada uygulanan projelerde de gözlenmesi, proje yaklaşımının temel bilimsel süreçlerden deneme/deney yapma becerisinin kullanılmasını desteklediği söylenebilir. Çalışmada uygulanan bir projede, *eriyecek buzumun suyunu damla damla taşıyabilir miyim?*, sorusuna bazı çocukların, *"damla damla taşınmaz ki, çook zor, azcık taşınabilir"*, tahmininde buldukları, suyu damla damla taşımak için yaptıkları denemelerinin başlangıcında *"bak taşımak zor, burda çook su var, damlalıkla hepsi"*

*taşınmaz*”, ifadelerinde buldukları gözlenmiştir. Ancak çocukların denemelerine devam ettiklerinde, “*ama bak birikiyo yine de çeşmeden de damla damla su akıyo, azcık görülüyo ama toplanınca çooook su oluyo*” ifadeleri ile çıkarımda buldukları ve bu çıkarımlarını yansıtarak damla damla taşıdıkları suyun bir kabin içine dolduğunu, gözlem çizimlerine yansıttıkları görülmüştür. Proje sürecinde çocukların gerek sorulara yönelik denemelerinde gerekse yapılan deneylerde sürecin çocuklar tarafından dikkatlice uygulandığı ve çocukların *deneme/deney becerisini* de etkili bir şekilde pek çok uygulamada kullandıkları gözlenmiştir.

Tablo 1, incelendiğinde araştırmada uygulanan projelerde, çalışma grubundaki çocukların, *iletişim becerisini* inceleme, araştırma ve uygulamalarında kullandıkları gözlenmiştir. Çocukların projelerde kullandıkları iletişim becerisi sıklığının ortalaması,  $f=68.66$  olarak görülmektedir. Proje yaklaşımında beklenen inceleme, araştırma ve uygulamalarında çocukların temel bilimsel süreç becerilerini kullanma durumunun, araştırmada uygulanan tüm projelerde de gözlenmesi, proje yaklaşımının temel bilimsel süreçlerden *iletişim becerisinin* kullanılmasını desteklediği söylenebilir. Araştırma grubu ile proje sürecinde yapılan bir uygulamada, aynı *miktardaki su, farklı kaplarda nasıl görünür?* Sorusuna bazı çocukların, pet şişenin içindeki su miktarının diğer kaplarda da aynı miktarda olacağı tahmininde buldukları ve “*şişedeki su bu kaptaki da bu kaptaki da böyle durur*” şeklindeki tahminlerini, kapların dış yüzeyine kalemle işaretleyerek yazılı iletişimde buldukları görülmüştür. Denemeleri ve gözlemleri esnasında, çocukların her kaptaki su seviyesini, yine işaretlemeleri istenmiştir. Sözlü iletişimi kullanarak tahmin çizimleri ile sonuç çizimlerini karşılaştırmaları istendiğinde çocukların kabin büyüklüğüne göre “*bu en büyük kaptaki su dibinde kaldı, bu biraz daha küçük bunun içini biraz doldurdu, bu en küçük kap, bunun hepsini doldurdu*” ifadeleri ile çıkarımda buldukları gözlenmiştir. Çocukların her kaptaki su seviyesini çizimleri istendiğinde sözlü ifadelerini yazılı iletişimi de kullanarak ayrıntılı bir şekilde çizimlerine yansıttıkları görülmüştür. Projeler sürecinde çocukların gerek sorulara yönelik tahminlerinde, denemelerinde, gözlemlerinde gerekse sonuca yönelik çıkarımlarındaki drama vb. uygulamalarda çocukların *iletişim becerisini* de (yazılı/sözlü/bedensel) etkili bir şekilde pek çok uygulamada kullandıkları gözlenmiştir.

Bulgular incelendiğinde (tablo 1), araştırmada uygulanan projelerde, çalışma grubundaki çocukların, *sonuç çıkarma becerisini* inceleme, araştırma ve uygulamalarında kullandıkları gözlenmiştir. Çocukların projelerde kullandıkları sonuç çıkarma becerisi sıklığının ortalaması,  $f=65.16$  olarak görülmektedir. Proje yaklaşımında beklenen inceleme, araştırma ve uygulamalarında çocukların temel bilimsel süreç becerilerinin, kullanma durumunun, araştırmada uygulanan projelerde de gözlenmesi, proje yaklaşımının temel bilimsel süreçlerden *sonuç çıkarma becerisinin* kullanılmasını desteklediği söylenebilir. Araştırma grubu ile proje sürecinde yapılan bir uygulamada, *hepimiz el ele tutuşsak su kanalının uzunluğu kadar olabilir miyiz?* sorusuna bazı çocukların, “*hepimiz el ele tutuşunca taaa oraya kadar olur?*” şeklinde tahminde buldukları, ancak tüm sınıf el ele tutuşunca su kanalının sadece yarından biraz fazlası kadar uzunlukta olduğu görülmüştür. Bunun nedenleri tartışıldığında ise, “*bu su kanalı çok uzun değil ama yine bizim sınıf yetmedi, belki 5 yaş da gelseydi o zaman olurdu, ama başka su kanalları çok uzun, mertlerin evine giderken hani var ya bitane, o çooook uzun, su kanalları çok uzun olur, çünkü suyu çok uzaklardan getiriyo*”, şeklinde çıkarımda buldukları ve bu çıkarımlarını çizimlerine yansıttıkları gözlenmiştir. Başka bir uygulamada olan *projenin son halinin resmedilmesinde ise*, çocukların proje sürecinde temel bilimsel süreç becerilerini pek çok kez kullanarak yaptıkları inceleme, araştırma ve uygulamaları sonucunda, sonuç çıkarma becerisini kullanarak, suyun doğadaki insanlar, bitkiler, hayvanlar için döngüsünü ok yönlerini kullanarak belirgin bir şekilde çizimlerine yansıttıkları gözlenmiştir. Resimlerini yorumlamaları istendiğinde ise İletişim ve veri kaydı/yorumlama becerisini de kullanarak çocukların “*yağmur bulutları yağmuru aşağı bırakıyo, yere, göllere, denizlere düşen damlaları*



*güneş ısıtıyo, su tekrar buluta doğru çıkıyo, bulut sonra onları aşağı bırakıyo*" ifadelerinde bulunarak çıkarımda buldukları görülmüştür. Proje sürecinde çocukların ilk çizimleri, ikinci çizimleri ve üçüncü çizimleri yan yana getirildiğinde, üçüncü çizimlerinde çocukların yaşamımızdaki su döngüsünün nasıl meydana geldiğini, suyun tüm canlılar için gerekli olduğunu, su kaynaklarının kirletilmemesi, tüketilmemesi gerektiğini, çok net bir şekilde çizimlerine yansıtarak çıkarımda buldukları gözlenmiştir. Çalışma grubundaki çocukların proje sürecindeki inceleme, araştırma ve uygulamalarının tümünde tahminlerini ve gözlemlerini yorumlayarak çıkarımda buldukları, dolayısı ile *sonuç çıkarma becerisini* etkili bir şekilde kullandıkları gözlenmiştir.

Proje yaklaşımının temelini oluşturan inceleme, araştırma ve uygulamalarda, temel bilimsel süreç becerilerinin kullanılması beklenen bir durumdur. Bu çalışmada uygulanan "su, saat, ekme, kağıt, poşet, top" konulu projelerin tümünden elde edilen bulgular (Tablo, 1), çocukların, temel bilimsel süreç becerilerinin her birini pek çok kez tekrar ederek kullandıklarını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar ile okul öncesi dönem çocuklarının doğrudan dahil oldukları proje çalışmalarının onların temel bilimsel süreçlerden "*tahmin, gözlem, ölçüm, veri kaydetme ve yorumlama, deneme/deney, iletişim ve sonuç çıkarma*" becerilerini kullanmalarını desteklediği dolayısı ile proje yaklaşımı uygulamalarının temel bilimsel süreç becerilerinin kullanımını kapsadığı söylenebilir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı örnek uygulamalarının, temel bilimsel süreç becerilerini kapsama durumunu belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada "Su, Saat, Ekme, Kağıt, Poşet, Top," konulu proje uygulamalarının tümünde, öğrencilerin, eğlenerek, oynayarak keşfederek, merak edilen açık uçlu sorulara "tahmin, gözlem, ölçüm, veri kaydı, iletişim, deneme/deney, sonuç çıkarma" becerileri gibi temel bilimsel süreç becerilerinin her birini pek çok kez araştırma, uygulama ve incelemelerinde kullanarak yanıt aradıkları görülmüştür (Tablo 1).

Proje yaklaşımının yapısı inceleme, araştırma ve sorgulama üzerine kuru olduğundan, proje yaklaşımı nitelikli bir şekilde uygulandığında süreç içinde doğal olarak öğrencilerin tahmin, gözlem, ölçüm, veri kaydı, iletişim, deneme/deney, sonuç çıkarma becerilerini kullanabilecekleri uygulamaları kapsamaması beklenmektedir.

Haris, Helm ve Gronlund (2000), örnek bir proje çalışması yaparak, okul öncesinde bilimsel düşünmenin nasıl kazanıldığı ve bilimsel düşünmenin kazanılması için gerekli olan verilerin nasıl kullanılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Araştırmada, proje yaklaşımının, çocukların bilimsel sorgulama, basit araştırmaları planlama ve yürütme, merak ettikleri sorulara cevap bulabilmek için araştırma, gözlem ve inceleme yapma gibi becerilerini geliştirmede oldukça etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada da çocukların projelerin uygulanma sürecinde oyun, gezi, deney vb. aktivitelerindeki merak ettikleri sorulara tahmin, gözlem ve ölçüm yaparak, veri kaydederek, akranları ve öğretmenleri ile iletişim kurarak sonuca ulaştıkları gözlenmiştir.

Chin ve Kayavizhi (2002)'de yaptıkları çalışmalarında okul öncesi çocuklarına açık uçlu sorular sorularak çocukların bilimsel süreç becerilerinin ve soru sorma becerilerinin geliştirildiğini ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitimde gerçekleştirilecek proje çalışmaları ile bu sağlanabilir. Çünkü proje yaklaşımının uygulanmasında da açık uçlu sorular ve bu soruların yanıtını aramak için yapılan aktiviteler temel alınmaktadır. Benzer şekilde bu araştırmanın her bir projesinde çocukların açık uçlu sorulara, deneyerek, ölçerek, gözlemleyerek özetle temel bilimsel süreç becerilerini kullanarak yanıt aradıkları görülmüştür.

Cowan (2015), anaokulunda eğitim gören 60 çocuk ile dört aylık bir dönemde yaptığı "tekerlekler projesinde" onların, oynayarak, deneyerek, araştırarak, keşfedici bir süreç geçirdiklerini ifade etmektedir. Tuğrul ve Kefi, (2015), anaokulunda eğitim gören 55 çocuk ile yaptıkları, "geleneksel oyun ve oyuncakları: üç nesil oyunda buluştu", konulu proje sürecinde onların, temel bilimsel süreç becerilerini kullanarak, keşfedici bir süreç yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bu araştırmada uygulanan projelerde de çocukların, oyunsu ve keşfedici bir süreç içinde, inceleme, araştırma ve uygulamalarında temel bilimsel süreç becerilerini kullanmaları desteklenmiştir.

Nelson ise, Worcester’da ki bir anaokulunda üç hafta süreyle “gölge nedir?” konulu yürüttüğü proje sonrasında, çocukların, dil ve okuryazarlık, erken matematik ve özellikle bilim alanlarında olumlu kazanımlarının olduğunu vurgulamaktadır (NAECY, 2017). Elizondo ve Valencia (2006), Florida anaokulunda 3-5 yaş grubu çocuklarla yaptıkları “kuşlar ve yuvaları” konulu proje sonrasında, projeye katılan çocukların birçok konuda olduğu gibi, gözlem, deneme, çizim, iletişim, tartışma, sayı, sınıflama, karşılaştırma, ölçme ve sonuç çıkarma becerilerinin gelişiminde ilerleme olduğunu ifade etmektedirler.

Katz (2010), STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematic, Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimi üzerinde proje yaklaşımının potansiyel katkılarını ortaya koymak amacıyla, "toplarla" ilgili bir proje yürütmüştür. Katz, okul öncesi dönem çocuklarının "toplarla" ilgili yaptığı bir projeyi örnekendirerek, proje yaklaşımının STEM programı ile ilişkisini vurgulamış ve proje yaklaşımı ile STEM eğitimi verilebileceğini, proje yaklaşımı uygulamalarında çocukların temel bilimsel süreç becerilerinin kullanımını teşvik edilebileceği bu sayede bilim eğitimi verilebileceğine işaret etmiştir. Benzer şekilde, Şahin, Güven ve Yurdatapan (2011), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreçleri kullanma düzeylerini proje yaklaşımı uygulamaları ile geliştirmeyi hedeflemiştir. Çalışma sonucunda okul öncesi dönemdeki çocukların projeler sonunda bilimsel süreç becerilerini kullanmalarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu bağlamda; araştırma sonuçlarının yukarıda ifade edilen araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği, görülmektedir.

Sonuç olarak proje yaklaşımının, okul öncesi eğitimde nitelikli bir şekilde uygulandığında, temel bilimsel süreç becerilerinin kullanımına imkân tanıyan bir yaklaşım olduğu açıkça görülmektedir. Temel bilimsel süreç becerilerinin kazanılmasının, ileride bütünleştirilmiş süreç becerilerinin kazanımının bir ön koşulu olduğu göz önüne alındığında, insan gelişiminin altın yılları olarak nitelendirilen dönemde, okul öncesi eğitim programının geliştiricisi ve tamamlayıcısı olarak, temel bilimsel süreç becerilerinin her birini kapsayacak proje yaklaşımı uygulamalarından sıklıkla yararlanılabilir.

## Öneriler

1. Bu çalışma nitelikli hazırlanmış 6 proje yaklaşımı uygulamasının kapsamı ile sınırlıdır. Daha büyük ölçekli bir çalışma ile proje yaklaşımının uygulanma sıklığı, niteliği, temel bilimsel süreç becerilerini kapsama durumu belirlenebilir.
2. Araştırmacılar tarafından temel bilimsel süreç becerilerini kapsayan nitelikli proje yaklaşımı uygulama örnekleri hazırlamaları önerilebilir. Böylece okul öncesi öğretmenlerinin proje yaklaşımının içeriği, aşamaları ve temel bilimsel süreç becerilerini kapsayacak şekilde uygulanması ile ilgili deneyim edinmesi sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2008). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemler* İstanbul:Sakarya kitabevi.

- Anagün Ş.S.(2011). PISA 2006 sonuçlarına göre öğretme-öğrenme süreci değişkenlerinin öğrencilerin fen okuryazarlıklarına etkisi, *Eğitim ve Bilim* 36(162), 86-102.
- Ayvacı, H. Ğ. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerini geliştirmeye yönelik pilot bir çalışma, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4 (2),1-24.
- Bağcı-Kılıç, G. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırmaları (TIMSS): Fen öğretimi bilimsel araştırma ve bilimin doğası. *İlköğretim-Online* 2 (1) 42-51.
- Bıçakçı, M. Y. (2009). *Proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişim alanlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bıçakçı, M. Y. & Gürsoy, F. (2010). Proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişimine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 307-316.
- Bozdoğan, A.E., Taşdemir, A. & Demirbaş, M. (2006). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 23-26.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 11. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktaşkapu, S., Çeliköz, N. & Akman, B. (2012). Yapılandırmacı bilim öğretim programının 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 274-291.
- Can-Taşkın, B. & Pekmez -Şahin, E. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerine yönelik bilimin doğası ölçeğinin geliştirilmesi, *e-Journal of New World Sciences Academy* 3, (2)
- Chin, C., & Kayalvizhi, G. (2002). Posing problems for open investigations: What questions do pupils ask?. *Research in Science & Technological Education*, 20(2), 269-287.
- Cowan, J. (2015). Our wheels project: Finding the extra ordinary within the ordinary, *Early Childhood Research and Practice* 17(1), 11/17/2016, tarihinde, <http://ecrp.uiuc.edu/v17n1/cowan.html>, adresinden alınmıştır.
- Çabuk, B. ve Haktanır, G. (2010). What should be learned in kindergarten?, A Project approach example. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2550-2555.
- Danyi, D., Sebest, H., Thomson, A. & Young, L. (2002). The apple project. *Early Childhood Research & Practice*, 4(2), 1-19. 12/12/2016 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471908.pdf>, adresinden erişilmiştir.
- Dizman-Özaslan, H. (2010). Proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi. *Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*.
- Doğan N., Çakırğlı J., Bilican K. & Çavuş S. (2009). *Bilimin Doğası ve Öğretimi*, Ankara:Pegem Akademi
- Ergin Ö, Şahin-Pekmez, E. ve Öngel-Erdal. S. (2012). *Kuramdan Uygulamaya, Deney Yoluyla Fen Öğretimi*, İzmir: Dinazor Kitabevi
- Elizondo, L. & Valencia, L. (2006). The birds and the ırnests project. *Early Childhood Research and Practice*, Vol: 8 (1); 12/15/2016, tarihinde <http://ecrp.uiuc.edu/v8n1/elizondo.html>, adresinden erişilmiştir.

- Gallick, B. (2000). The hairy head project. *Early Childhood Research Practice*, 2(2), 1-46. 15/12/2016 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446877.pdf>, adresinden erişilmiştir.
- Grzegorzewska, K., & Konieczna-Blicharz, J. (2011). The lights pre-project: Implementation of the project approach with children under 3 years of age. *Early Childhood Research & Practice*, 13(1). [Online]: 10/10/2016 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ931227.pdf>, adresinden alınmıştır.
- Harden D. L. & Verdeyen, T. B. (2007), The Baby Project, *Early Childhood Research and Practice* 9 (2) ,01/01/2016 tarihinde <http://ecrp.uiuc.edu/v9n2/harden.html>, adresinden alınmıştır.
- Ho, R. (2001). *Implementing Project Approach In Hong Kong Preschool*. 02/11/2016 tarihinde, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464732.pdf>, adresinden erişilmiştir.
- Harrison, A. (2012). "Babies grow a long time": A preschool project about babies, *ECRP, Early Childhood Research & Practice* 14(1), 11/11/2016 tarihinde, <http://ecrp.uiuc.edu/v14n1/index.html>, adresinden erişilmiştir.
- Haris Helm, J. & Gronlund, G. (2000). Linking standard and engaged learning in the early years. *Early Childhood Research and Practice* 2 (1).
- Helm, J. H. & Katz, L.G. (2001). *Young Investigators. The Project Approach in the Early Years*. Newyork-London: Teachers College Press.
- Helm, J.H. & Beneke, S., (2003). *The Power Of Projects: Meeting contemporary challenges in early childhood classrooms-strategies & solutions*. Teachers College Press, Columbia.
- Kandır, A. & Erdemir, N. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarında proje yaklaşımli uygulamalar. *Mesleki Eğitim Dergisi*,4(7),25-33.
- Katz, L., G., (1994). The project approach. ERIC Digest. *ERIC Clearing House on Elementary and Early Childhood Education*, Urbana IL. ED368509.
- Katz G.,L. (2010). *STEM in the early years, University of Illinois at urbana-champaign*, SEED Papers: Published Fall 2010, 14/12/2012 tarihinde <http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/katz.html>, adresinden erişildi.
- Katz, L. G. & Chard, S.C. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*.(Second Edition). Stanford: Ablex Publishing Corporation.
- Kefi, S. (2011). *Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı ile yapılmış bir uygulama örneği*, II. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, sözlü bildiri, 27-29 April, Antalya-Turkey” Siyasal Kitapevi, 003., s.1-10, online kitap, [www.iconte.org](http://www.iconte.org).
- Kefi S. & Uslu, M. (2015). The effects of supportive scientific activities education program on pre-school teachers' usagelevels of basic scientific proces sskills, *Middle-East Journal of Scientific Research*, 23 (11), 2619-2626.
- Kefi, S., Ocak, Ş. & Şahin, D. (2012). Roots project: A sample study by project approach, III. *Uluslararası Okul öncesi Eğitim Kongresi, Sözlü Bildiri*, 12-15 Eylül, Adana.
- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Lind, K. (2005). *Exploring Science in Early Childhood Education* (4th ed.). Clifton Park, NY: Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- National Science Teachers Association (NSTA). (2002). *NSTA Position statement: Elementary School Science*. 11/11/2013 tarihinde, [http://www.nsta.org/docs/PositionStatement\\_EarlyChildhood.pdf](http://www.nsta.org/docs/PositionStatement_EarlyChildhood.pdf), adresinden alınmıştır.
- NAECY. (2017). What is shadow, National Association for the Education of Young Children, 20/01/2017, tarihinde, <http://www.naeyc.org/blogs/what-is-a-shadow>, adresinden erişilmiştir.
- Ogelman, G.H. & Durkan, N. (2014). Toprakla buluşan çocuklar: küçük çocuklar için toprak eğitimi projesinin etkililiği, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 7 (31), 632-638.
- Pehlivanlar, E., & Şahin, F (2006). *Okul öncesinde bilimsel düşünmeyi geliştirmeye yönelik sorulara öğrencilerin verdikleri cevapların analizi ile ilgili bir araştırma*, I. Uluslararası Okul öncesi Eğitim Kongresi, Bildiri Kitabı-30 Haziran-3 Temmuz 2004, II. cilt, s: 120-129, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Roopnarine, J. L. & Jhonson, J. E. (2005). *Approaches to Early Childhood Education*. New Jersey: Pearson.
- Schuler, D., (2000), *The project approach: Meeting the state standards, Volume 2, number 1, Early Childhood Research and Practice*, 22/11/2016, tarihinde, <http://ecrp.illinois.edu/index.html>, adresinden erişildi.
- Şahin, F., & Yıldırım, M. (2006). *Okul öncesinde örnek olaya dayalı problem çözme ile ilgili bir araştırma*. I. Uluslararası Okul öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı - 30 Haziran-3 Temmuz 2004, I. cilt, s: 201-210. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Şahin, F., Güven, İ. & Yurdatapan, M. (2011). Proje tabanlı eğitim uygulamalarının okul öncesi çocuklarında bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı: 33, Sayfa: 157-176.
- Şahin-Pekmez, E. (2001). Fen öğretmenlerinin bilimsel süreçler hakkındaki bilgilerinin saptanması. *Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yeni Binyılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, İstanbul. 543-549.
- Temel, Z. F., Kandır, A., Erdemir, N. & Çiftçibaş, H. K. (2003). *Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı Ve Program Örnekleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Tuğrul, B. & Kefi, S. (2015). Geleneksel çocuk oyun ve oyuncakları projesi, “üç nesil oyun ile buluştu”, Bildiri Numarası: 135 *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun Ve Oyuncakları Kurultayı, 14-17 Mayıs, Eskişehir*.
- Vuslat, O., (2012). Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi, yayımlanmamış doktora tezi, *Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı) Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, H., Beyazkürk, D. & Anlıak, Ş. (2006). Proje yaklaşımıyla bir uygulama örneği: Süt projesi. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 172; s. 155-174.



## Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf uygulamalarında matematik dilini kullanma sıklıkları ile pedagojik matematik içerik bilgileri arasındaki ilişki\*

The relationship between the frequency of mathematical language and pedagogical mathematic content knowledge of preschool teachers

Nurbanu Parpucu<sup>1</sup>, Serap Erdoğan<sup>2</sup>

**Öz:** Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik matematik içerik bilgileri ile sınıf içi uygulamalarında kullandıkları matematik dili arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini, Eskişehir ilinde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokullarından uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş iki bağımsız anaokulundaki 21 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenin sınıf içinde matematik dilini kullanma sıklığını belirlemek için Klibanoff ve diğerlerinin (2006) kategorileri kullanılmıştır. Ardından veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Matematiksel Pedagojik İçerik Bilgisi (OMPİB) Ölçme Aracı" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf uygulamalarında matematik dilini kullanma sıklıkları ile pedagojik matematik puanları arasında anlamlı olmayan düşük bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin pedagojik matematik puanları ve matematik dilini kullanma sıklıklarının mesleki deneyimlerine göre değişmediği bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin daha çok sayma ve sayı sembollerine ilişkin matematik dili kullanmayı tercih ederken, hesaplama yönelik matematiksel dilin kullanılmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin deneyim yıllarına göre sınıf içinde matematik dilini ilk yıllarda az, 6-10 yıllar arasında daha çok kullanıldığı ve ilerleyen yıllarda yeniden bu kullanımın azaldığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi Eğitim, Matematik eğitimi, Matematik dili, Pedagojik matematik içerik bilgisi, Öğretmen

**Abstract:** The aim of this research is to investigate preschool teachers' mathematical pedagogic content knowledge and the frequency of mathematical language used in the classrooms. The sample of the study is defined with purposeful sampling of two public preschools in Eskişehir. 21 preschool teachers working in these preschools were included into the study. The frequency of teachers' using mathematical language in classroom was identified by using categories of Klibanoff and his colleagues (2006). Also, "Preschool Mathematical Pedagogic Content Knowledge Interview" was conducted with the preschool teachers. Data were analyzed with Spearman Correlation Test and Kruskal Wallis Test. The study showed that the relationship between the frequency of mathematical language of preschool teachers used in the classrooms and pedagogical mathematic content knowledge is low and nonsignificant. Teachers' pedagogical mathematic content knowledge scores and the frequency of using mathematical language did not change in terms of teacher experience. Also, while teachers preferred to use mathematical language for counting and number symbols, mathematical language for calculation was not used. When teachers' years of experience are examined, mathematical language used in the class has been found to decrease in the first few years, and then to increase in 6-10 years and again to decrease in the following years.

**Keywords:** Preschool education, Mathematics education, Mathematical language, Pedagogical mathematic content knowledge, Teacher

\*Bu çalışma "The Relationship between Mathematical Content Knowledge of Preschool Teachers and their Classroom Practices" başlığıyla International Conference on New Horizons in Education (June 25-27, 2014. Paris / France) Kongresinde sözlü olarak sunulmuştur.

Başlıca Yazar: Nurbanu Parpucu

<sup>1</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, nurbanuparpucu@gmail.com

<sup>2</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, serape@anadolu.edu.tr

## SUMMARY

### Introduction

In early years, gaining mathematics knowledge for children has been influencing school success in the following years (Denton and West, 2002; Griffin and Case, 1997). The effects of mathematical experience provided to children by preschool are also important when the positive effects of environment provided to children in the early years on cognitive development are taken into account (Klibanoff, Levine, Huttenlocher, Vasilyeva, and Hedges, 2006). With enrolling to a preschool education, teachers start to play a central role in teaching mathematical concepts for children (Hamre and Pianta, 2001; Perry, Donohue, and Weinstein, 2007). Qualified teachers see mathematical language that they used in the classroom as a significant tool for teaching mathematics to children (Whitin and Whitin, 2003). Kamii and Anderson (2003) stated that when teachers used mathematics language in a fun way by focusing on the language of mathematics in the class, children developed in learning mathematical concepts beyond what is expected from their age traditionally. At this point, it is important for preschool teachers to have mathematical pedagogic content knowledge to use mathematical language effectively in the classroom. Pedagogical content knowledge can also be seen as an integrated synthesis of pedagogical knowledge with content knowledge needed to accomplish teaching (Von Minden, Walls and Nardi, 1998). Teachers' having high level of mathematical pedagogic content knowledge indicates a positive and significant relationship between both instructional practices and mathematical achievement of learners (Hill, Rowan and Ball, 2005). When the literature in Turkey on mathematics in preschool education is examined, it is seen that studies mostly conducted on geometry, algebra, learning, teaching and teacher education (Çiltaş, Güler and Sözbilir, 2012). However, there is no studies conducted on preschool teachers' mathematical pedagogic content knowledge and mathematical language. The aim of this research is to investigate the relationship between preschool teachers' mathematical pedagogic content knowledge and mathematical language. Moreover, the effects of teacher experience year on mathematical pedagogic content knowledge and mathematical language and frequency of teachers' mathematical language was examined.

### Method

The study group was composed of 21 teachers in two independent preschools connected to Ministry of National Education in Eskisehir province selected by appropriate sampling method.

As data collecting tools, Preschool Mathematical Pedagogic Content Knowledge Interview developed by McCray and Chen (2012) was used to measure preschool teachers' pedagogical content knowledge about preschool mathematics. In data collection process, approximately one hour of nonparticipant quantitative observation was made in each teacher's class to define how teachers use mathematical language. Observations were made during an activity determined by the teacher in the daily plan. During observation period, researchers was nonparticipant observer and all utterances of the teachers were noted by the observers. One hour of unstructured observations made in the teachers' classrooms was coded using the Klibanoff et. al, (2006) math-related language coding system. Mathematical language of preschool teachers used in classroom environment was explained with frequency. The preschool teachers' mathematical pedagogic content knowledge was calculated as the total score.

Due to the sample is less than thirty, Spearman's rank-correlation coefficient was used to analyze the relationship between the frequency of teachers' use of mathematical language in classroom settings and the mathematical pedagogic content knowledge scores obtained after interview. In addition, Kruskal Wallis Test was applied in order to determine whether teachers' mathematical pedagogic content knowledge scores and the frequency of mathematical language vary in terms of year of teacher experience or not.

### Results

The study showed that the relationship between the frequency of mathematical language of preschool teachers used in the classrooms and pedagogical mathematic content knowledge is low and no significance. Teachers' pedagogical mathematic content knowledge scores and the frequency of using mathematical language did not change in terms of teacher experience. Also, while teachers preferred to use mathematical language for counting and number symbols, mathematical language for calculation

was not used. When teachers' years of experience were examined, mathematical language used in class has been found to decrease in the first few years, and then to increase in 6-10 years and again to decrease in the following years.

### **Conclusion and Discussion**

Results showed that there is not a significant relationship between the frequency of using mathematical language and preschool teachers' pedagogical content knowledge for mathematics and the relationship was low, whereas McCray and Chen (2012)'s study found significant and strong relationship between them. That result may stem from existence of different factors predicting pedagogical content knowledge for mathematics. Another reason is that preschool teachers may not use their pedagogical content knowledge for mathematics practically in the classroom.

Another result of the study indicated that teacher experience year does not affect the scores of preschool teachers' pedagogical content knowledge for mathematics and the frequency of using mathematical language. The study of Hill (2007) which is conducted with middle school and high school teachers supported this result. That results can be interpreted that teachers do not afford so much for their professional development by increasing their knowledge for teaching and improving teaching practices so that in the years their knowledge and teaching techniques stay same.

Also, while teachers preferred to use mathematical language for counting and number symbols, mathematical language for calculation was not used. Teachers often use number concepts first to teach concept of numbers so that everyday experiences may involve more subjects including number subjects. It was also found that teachers mostly use mathematics in reading activities, and at least in music activities.

When teacher experience years were examined, it was seen that mathematical language used in the class has been found to decrease in the first few years, and then to increase in 6-10 years and again to decrease in the following years. Sahin and Arcagök (2014) found that the desire to learn decreased when the years of teacher experience increased. This result explains the decrease in the use of mathematics language in the classroom by teachers who have 10 years and more professional experience in the research.



## GİRİŞ

Alan yazındaki pek çok araştırma erken çocuklukta edinilen kaliteli bir matematik eğitiminin ileride matematik becerilerini öğrenme için güçlü bir temel oluşturduğunu göstermektedir (Bekman, Aksu-Koç ve Erguvanlı-Taylan, 2012; Bermejo, Morales, ve deOsuna, 2004; Jordan, Glutting ve Ramineni, 2010; Locuniak ve Jordan, 2008; Polat Unutkan 2007; Rudd, Lambert, Satterwhite ve Zaier, 2008; van Nes ve Van Eerde, 2010). Erken yıllarda çocukların edindikleri matematik bilgisi sonraki yıllarda okul başarısı açısından da etkisini sürdürmektedir (Denton ve West, 2002; Griffin ve Case, 1997). Okul öncesi dönem çocukları matematik konusunda aktif öğrenenler olmalarına rağmen buldukları gelişimsel dönem özellikleri nedeniyle matematiği tamamen anlayacak ve yazılı aritmetik ifadeleri kavrayacak düzeyde olmayabilir. Bu nedenle bu dönem çocuklarını her ne kadar sezgisel olarak bu kavramları öğrenmeye doğumdan itibaren başlasalar da şekil, örüntü, sayı kavramlarının farklı şekillerde sınıf ortamında somut materyallerle çocuklara sunulması ve ilgili matematik dilinin kullanılması gerekmektedir (McCray ve Chen, 2012). Çocukların matematiksel kavramları öğrenmesinde çevrenin rolü bilinmektedir. Çevreden edinilen deneyimlerdeki farklılıklar çocukların matematik becerisinde de farklılıklara sahip olmasını etkilemektedir (Blevins-Knabe ve Mussun-Miller, 1996). Çocukların yakın çevrelerini aileler ve okul oluşturmaktadır. Erken yıllarda çocuklara sağlanan çevrenin bilişsel gelişim açısından farklılıklar yarattığı göze alındığında okul öncesi ortamların çocuklara sağladığı matematiksel deneyimin sıklığı ve etkileri de önemlidir (Klibanoff, Levine, Huttenlocher, Vasilyeva, ve Hedges, 2006). Çocukların okul öncesi eğitime başlamaları ile birlikte öğretmenler matematiksel kavramları öğretme sürecinde merkezi bir role sahip olmaya başlarlar (Hamre ve Pianta, 2001; Perry, Donohue, ve Weinstein, 2007). Nitelikli öğretmenler matematik öğretiminde sınıf içinde kullandıkları dili matematik öğretiminde bir araç olarak görmektedir (Whitin ve Whitin, 2003). Kamii ve Anderson (2003); öğretmenlerin sınıfta matematik diline odaklanarak, matematik dilini eğlenceli bir şekilde kullandıklarında, çocukların matematik kavramlarını öğrenmede yaşlarının üzerinde gelişim gösterdiklerini belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde kullandıkları sözcükleri matematiksel kavramlarla bütünleştirmesinin, çocukların yalnızca erken çocukluk dönemindeki matematik öğrenme süreçlerini değil aynı zamanda tüm formal matematik öğrenme süreçlerinin niteliğini olumlu etkilediği vurgulanmaktadır (Mosely, 2005).

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sağladığı matematiksel girdiler düşünüldüğünde öğretmenin sınıf içinde kullandığı matematiksel dil önem kazanmaktadır. Yapılan bir araştırma okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde kullandıkları matematik dilinin sıklığı ile çocukların sahip oldukları geleneksel matematik bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Klibanoff ve diğ., 2006). Ayrıca çocukların okul öncesi öğretmenlerinden elde ettikleri matematiksel dilin, onların hem matematik becerilerini hem de matematiksel düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Etkili bir erken matematik eğitiminin okul ortamında öğretmenlerin matematik dilini kullanmaları ile doğrudan ilişkisini ortaya koyan çalışmalar aynı zamanda, çocukların sayı algısı, şekiller, ölçme ile ilgili matematiksel becerilerine de etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır (Erdoğan ve Baran, 2003; Boonen, Kolkman, ve Kroesbergen, 2011; Klibanoff ve diğ., 2006; Rudd ve diğ., 2008; Whitin ve Whitin 2003).

Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin plan, uygulama ve problem çözme becerilerini çocuklara yansıtırken zengin bir matematiksel içerikli iletişim dili sağlaması gerektiği söylenebilir. Bu noktada matematik dilinin öğretmen tarafından kullanılabilmesi için öğretmenin matematik ile ilgili sahip olduğu bilgi ve diğer beceriler sürece etki etmektedir. Sınıf ortamında çocukların matematiksel düşüncelerini geliştirmede öğretmenin kullandığı dil ve deneyimlerinin etkisinin olduğunu tespit eden bir çalışmada, matematik öğretimi için öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini geliştirmeleri önerilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf

çinde matematik dilini kullanmalarının öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik alan bilgisi ile bağlantılı olduğuna dikkat çekilmiştir (Rudd, Lambert, Satterwhite, ve Smith, 2009).

Pedagojik alan bilgisi; ilgili alanda öğretmenlerin sahip olması gereken içerik bilgisinin bir alt başlığı olarak, bu bilginin pedagojik yöntemler ile ilişkilendirilmesi, öğrenenlerin özelliklerinin bilinmesi ve buna bağlı olarak nasıl bir öğretim yapılacağı olarak açıklanmaktadır. Pedagojik alan bilgisi öğretmenlik bilgisini oluşturan yedi temel ögeden biridir (Shulman, 1986). Pedagojik alan bilgisi, öğretme işini gerçekleştirebilmek için gereken konu temelli içerik bilgisi ile pedagojik bilginin bütünleşmiş bir sentezi olarak da görülebilir (Von Minden, Walls ve Nardi, 1998). Öğretmenlerin matematik pedagojik alan bilgisi şu bilgilerden oluşmaktadır (Depaepe, Verschaffel ve Kelchtermans, 2013): çocukların algılama biçimleri ve karşılaştıkları zorlukları hakkında bilgi, öğretim yöntemleri bilgisi, matematiksel ve bilişsel süreçler hakkında bilgi, eğitimsel çıktılar hakkında bilgi, ders programları ve medya bilgisi, içerik bilgisi ve pedagojik bilgi. Pedagojik matematik içerik bilgisinin yüksek olması ile hem öğretim uygulamaları hem de öğrenenlerin matematik başarıları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (Hill, Rowan ve Ball, 2005).

Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisini edinimleri öncelikle öğretmen yetiştirme kurumlarında yürütülen lisans eğitimi programları ile başlar. Türkiye’deki okul öncesi öğretmenliği lisans programları düşünüldüğünde 1998 yılından itibaren günümüze kadar gelen lisans programlarında matematik pedagojik alan bilgisi için öğretmen adaylarına matematik eğitimi isminde bir ders ile verilmektedir. Ayrıca hazırlanan okul öncesi eğitim programları da matematik etkinliği başlığı altında oldukça kısaca tanımlanmakta ve öğretmene detaylı yönlendirici bir bilgi sunmamaktadır. Matematik pedagojik alan bilgisinin alt bilgileri düşünüldüğünde bütün bunların bir ders ile edinilmesi ve aynı zamanda bu dersi verecek uzmanlık düzeyinde yeterince öğretim elemanının bulunmaması ve programların bu noktada yetersiz olması okul öncesi öğretmenlerimizin bu konuda ne kadar yeterli olduğunu düşündürmektedir.

Daha önce yapılan araştırmalar matematik dili kullanımı ile çocukların matematiksel kavram edinimleri (Boonen ve diğ., 2011; Klibanoff ve diğ., 2006) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Pedagojik alan bilgisi ile yapılan çalışmalar ise çocukların okul başarılarına etkisi üzerine yapılmıştır (Metzler ve Woessmann, 2012). Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik matematik içerik bilgisi ve kullandıkları matematik dili üzerine yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Türkiye’deki alan yazında ise matematik alanından en çok geometri ve cebirle ilgili çalışmalar yapılmış; öğrenme, öğretim ve öğretmen eğitimi gibi konular araştırılmıştır (Çiltaş ve diğ., 2012). Matematik dili kullanımı ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin matematik ve matematik öğretimine karşı tutumları ile ilgili araştırmada, öğretmenlerin çoğunun matematikle ilgili genel algılarının sayılar ve şekiller olduğunu, bunların yanı sıra eşleştirme, farklı olanı bulma, ayırma ve gruplama gibi kavramların da matematikle ilgili genel algılarını oluşturduğu bulunmuştur (Bulut ve Tarım, 2006).

Yapılacak olan bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik matematik içerik bilgileri ile matematik dili arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin deneyim sürelerinin öğretmenlerin matematik dilini kullanma sıklıkları ve pedagojik matematik içerik bilgisi üzerindeki etkisinin olabileceği düşünüldükçe bu etki de incelenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile okul öncesi öğretmenlerin sınıflarda kullandıkları matematik dilinin niteliğinin artırılmasına yönelik yapılacak çalışmalara yol gösterici olmak bir diğer amaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ilinde uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş iki bağımlı anaokulundaki öğretmenler oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yönteminde, mevcut, gönüllü veya kolaylıkla erişilebilen insanlar örnekleme alınır (Johnson ve Christensen, 2014). Eskişehir ilinde MEB bağlı bağımsız anaokulları arasından uygun örnekleme yöntemi ile seçilen anaokulunda bulunan öğretmenlerin tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. Ancak, araştırma sürecinden bir anaokulundaki öğretmenlerden bir tanesi sağlık sorunları nedeniyle devam edemediği için araştırmadan ayrılmıştır. Böylelikle araştırmaya katılan toplam öğretmen sayısı 21 olmuştur. Araştırmada kullanılacak olan ölçme aracının yüz yüze görüşme sürecini içermesi ve sınıf içi nicel gözlemlerin yapılacak olması bu örnekleme yönteminin seçilmesi ve örnekleme alınan öğretmen sayısının 21 ile sınırlı tutulmasında olmuştur. Her iki anaokulunda da öğretmen sayısı ve sınıfların yaş gruplarına göre dağılımları eşittir. Öğretmenlerden 20 tanesi 26-30 yaşları arasında, 1 öğretmen ise 30 yaş üzerindedir. Öğretmenlerin yaş ortalaması 28'dir. Öğretmenlerden 6 tanesinin öğretmenlik deneyimi 1-5 yıl arasında, 11 tanesinin 6-10 yıl arasında, 4 tanesinin ise 11-15 yıl arasındadır. Öğretmenlerin deneyim sürelerinin ortalaması 7 yıldır. Bu da öğretmenlerin deneyim yıllarına bakarak yorum getirilmesini kolaylaştıran bir durum olmuştur.

### Süreç

Veri toplama sürecinde öğretmenlerin matematik dilini nasıl kullandıklarına ilişkin her bir öğretmenin sınıfında yaklaşık bir saat katılımsız nicel gözlem yapılmıştır. Nicel gözlem, güvenilir araştırma bilgileri temin etmek için gerekli tüm gözlemsel süreçlerin standartlaşmasını kapsamaktadır. Bu gözlem genellikle; kimin gözlemlendiği, ne gözlemlendiği, gözlemin ne zaman yapılacağı, nerede yapılacağı ve gözlemlerin nasıl yapılacağını kapsar. Nicel gözlem genellikle sayılar ya da sıklık ve yüzdelik dilim gibi nicel bilgilerin dökülmesi ile sonuçlanır (Johnson ve Christensen, 2014). Gözlemler öğretmenlerin günlük eğitim akışı içinde öğretmenin belirlediği bir etkinlik sürecinde yapılmıştır. Gözlem yapılan etkinlik süresi öğretmen tarafından belirlenmiş olup yaklaşık bir saatlik bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Gözlem sürecinde araştırmacı katılımsız gözlemci olarak sınıfta bulunmuş ve öğretmenin tüm konuşmaları gözlemci tarafından not edilerek kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlere gözlem esnasında çalışmanın matematik odaklı olduğu söylenmemiştir. Yapılan bu gözlemler sonucunda elde edilen gözlem notları, Klibanoff ve diğerlerinin (2006) matematik dilini kodlama kategorileri Ek-1 kullanılarak analiz edilmiştir. Kodlama bir araştırmacı tarafından yapıldıktan sonra başka bir araştırmacı tarafından tekrar yapılarak iç güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği,  $Güvenirlilik = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı$  formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılarak araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak yapılmıştır. Buna göre kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı ortalaması % 88'dir. Bu şekilde güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Her bir kategoriyle eşleşen durumların sıklığı belirlenmiştir. Gözlem sürecinde öğretmenlerin davranışlarını etkilememek adına öğretmenlere "Okul Öncesi Matematiksel Pedagojik İçerik Bilgisi (OMPİB) Ölçme Aracı" gözlem süreci bittikten sonra yapılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

**Klibanoff ve diğerleri (2006) Matematik Dili Kodlama Sistemi:** Öğretmenlerin sınıflarında yapılan bir saatlik yapılandırılmamış gözlem notları bu kodlama sistemi kullanılarak kodlanmıştır. Eşleşen durumlar için durumların sıklığı çetelenmiş ve her bir öğretmenin matematik dilini kullanma sıklığı hesaplanmıştır. Ek 1'de bu kodlama anahtarına yer verilmiştir.

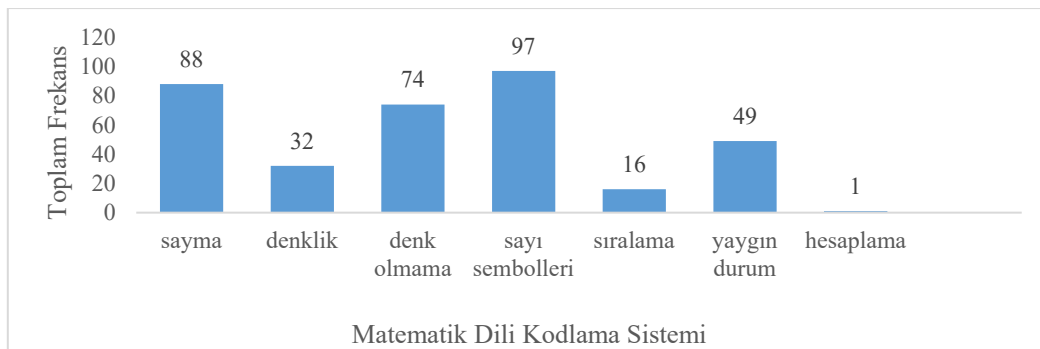
**Okul Öncesi Matematiksel Pedagojik İçerik Bilgisi(OMPİB) Ölçme Aracı:** Bu ölçme aracı okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi matematiğine yönelik pedagojik içerik bilgisini ölçmek amaçlı McCray ve Chen (2012) tarafından geliştirilmiştir. Bu form sınıf ortamında biri dramatik oyun alanında, diğeri de blok merkezinde çocuklar arasında geçen iki farklı senaryoyu içermektedir. Her bir senaryo çocukların senaryo esnasında karşılaştıkları problemleri, çocukların bu durumlar karşısındaki hareketlerini içerirken, erken matematik becerilerini ve kavramlarını kapsamaktadır. Örneğin, bebekler ve beşikler arasında büyük, orta, küçük ilişkisi örüntü olarak görülürken, beşik yerine ayakkabı kutusu kullanmaları üç boyutlu geometrik düşünmeyi göstermektedir. Görüşme sırasında bu senaryolarda matematiği daha fazla gören ve yaptıkları yorumlarla bunları ayrıntılı anlatan öğretmenler daha fazla puan almaktadır. Öğretmenlerin alabilecekleri toplam puan 0 ile 86 aralığındadır. Bu ölçme aracının Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı .76'dır. Bu form İngilizce olduğu için önce Türkçeye çevrilmiş, ardından dil, içerik ve kapsam açısından uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü esnasında bu formu oluşturan Jennifer S. McCray ve onun Türk bir öğrencisinden uzman görüşü alınarak, formu oluşturan araştırmacıların da katkısı sağlanmıştır. Daha sonra form uygulama geçerliliği için örneklem grubu dışından dört öğretmene uygulanarak son şekli verilmiştir.

### Veri Analizi

Öğretmenlerin yaş, deneyim gibi demografik bilgileri ile matematik etkinliklerinden hangi etkinlikleri tercih ettiklerini öğrenebilmek için öğretmenlerin tamamına kişisel bilgi formu verilmiştir. Öğretmenlerin matematik dilini sınıflarında ne sıklıkla kullandıklarını ortaya çıkarmak için öğretmenlerin sınıflarında özellikle öğretmenlerin matematik diline odaklanan bir saatlik nicel gözlem yapılmıştır. Yapılan bu gözlemler sonucunda elde edilen gözlem notları, Klibanoff ve diğerlerinin (2006) matematik dilini kodlama kategorileri kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf ortamlarında matematik dilini kullanma sıklıkları frekans ile açıklanmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları matematiksel pedagojik içerik bilgisi ise Okul Öncesi Matematiksel Pedagojik İçerik Bilgisi (OMPİB) Ölçme Aracı ile ölçülmüştür. Bu ölçme aracından her bir öğretmen için pedagojik matematik toplam puanı elde edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf ortamlarında matematik dilini kullanma sıklıkları ile görüşme sonucu elde edilen pedagojik matematik puanları arasındaki ilişki örneklem sayısının 30'dan az olması nedeniyle Spearman sıra-ilişki katsayısı korelasyon testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin pedagojik matematik içerik bilgisi puanlarının ve öğretmenlerin matematik dilini kullanma sıklıklarının, öğretmenlerin deneyimlerine göre değişiklik gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

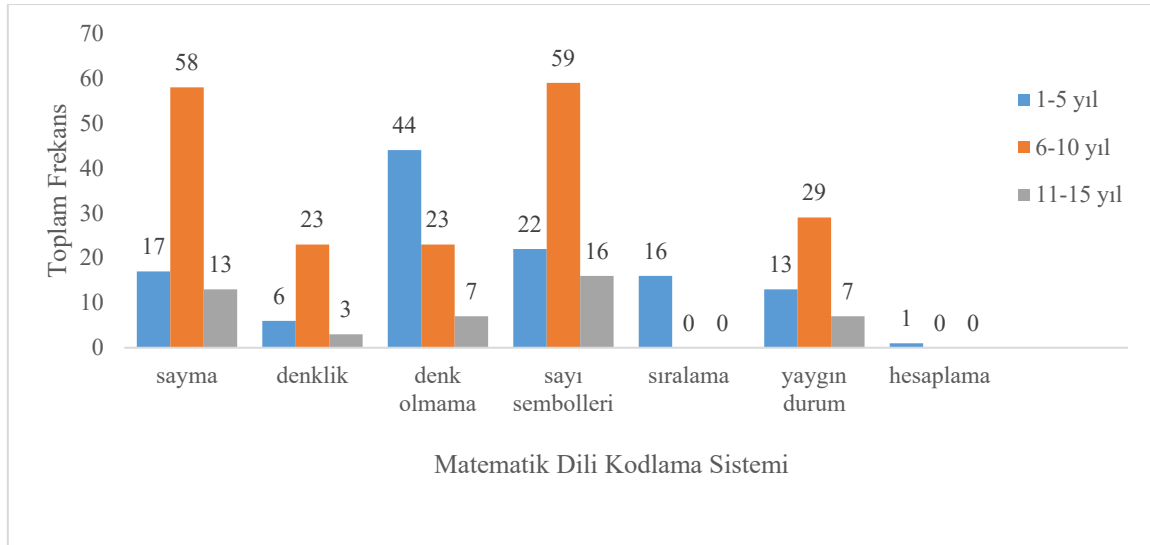
### BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik matematik içerik bilgileri ile sınıf içi uygulamalarında kullandıkları matematik dili arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda şekiller ve tablolar halinde verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin matematik dili kullanım sıklığı

Şekil 1’de öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları matematik dili sıklığına ilişkin veriler incelendiğinde; en çok sayı sembollerini ve sayma kategorisine ilişkin matematik dilini kullandıkları görülmüştür. Fakat hesaplama (Bakınız: Ek 1) kategorisini sınıflarında matematiksel dil açısından kullanmadıkları tespit edilmiştir.



Şekil 2. Deneyim yıllarına göre matematik dili kullanım sıklığı

Şekil 2’de öğretmenlerin deneyim yıllarına göre matematik dilini kullanma sıklıklarına ilişkin veriler incelendiğinde; deneyim yılı 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin sınıflarında denk olmama ve sayı sembollerine yönelik matematik dilini kullandıkları, 6-10 yıl arasında deneyime sahip olan öğretmenlerin ise sayma, sayı sembolleri ve yaygın durumları daha çok kullandıkları görülmektedir. Deneyim yılı arttıkça öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları matematik dili sıklığının azaldığı görülmektedir.

Tablo 1. Pedagojik matematik içerik bilgisi puanının deneyim sürelerine göre Kruskal Wallis Testi sonucu

Deneyim	N	Sıra Ort.	Sd	$\chi^2$	p
1-5 yıl	6	13.42	2	1.293	.524
6-10 yıl	11	10.14			
11-15 yıl	4	9.75			

N= Öğretmen sayısı, Sıra Ort.=Sıra Ortalaması, Sd=Serbestlik derecesi, \*p< 0.05

Öğretmenlerin deneyim yıllarına göre pedagojik matematik içerik bilgisi puanlarında herhangi bir farklılık olmadığı Tablo 1’de görülmektedir ( $H(2) = 1,293$ ,  $SD=2$ ,  $p= 0,524$ ).

Tablo 2. Öğretmenlerin matematik dilini kullanma sıklıklarının deneyim sürelerine göre Kruskal Wallis Testi sonucu

Deneyim	N	Sıra Ort.	SD	$\chi^2$	p
1-5 yıl	6	14.92	2	3.367	.186
6-10 yıl	11	9.41			
11-15 yıl	4	9.50			

*N= Öğretmen sayısı, Sıra Ort.=Sıra Ortalaması, Sd=Serbestlik derecesi, \*p< 0.05*

Tablo 2’de öğretmenlerin deneyim yıllarına göre matematik dilini kullanma sıklıklarında herhangi bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $H = 3.367$ ;  $SD=2$ ;  $p=0.186$ ).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin pedagojik matematik puanları ile matematik dili sıklıkları arasında oldukça düşük ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Spearman’s  $\rho = 0.008$ ;  $p = 0.973$ ;  $\rho^2=0.0064$ ).

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik matematik içerik bilgileri ile sınıf içi uygulamalarında kullandıkları matematik dili arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Ayrıca öğretmenlerin deneyim sürelerinin öğretmenlerin matematik dilini kullanma sıklıkları ve pedagojik matematik içerik bilgisi üzerinde etkisinin olabileceği düşünülerek bu etki de incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin pedagojik matematik içerik bilgisi ile öğretmenlerin matematik dilini kullanma sıklığını arasında düşük ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunurken, McCray ve Chen (2012)’in araştırmasında pedagojik matematik içerik bilgisi ile öğretmenlerin matematik dilini kullanma sıklığını arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bunun nedeni matematik dili ve pedagojik matematik içerik bilgisini yordayan başka etkenlerin varlığı olabilir. McCray ve Chen (2012) in yaptıkları çalışma bu çalışmaya benzer özellikler taşımasına rağmen araştırma sonuçları farklı çıkmıştır. Bunun nedeni Amerika’da okul öncesi öğretmenlerine verilen eğitimin farklı özellikler taşıması, eğitimde matematiği destekleyen ülke standartlarına sahip olmaları Türkiye ile kıyaslandığında öğretmen çıktılarının dolayısıyla da sonuçların farklı çıkması ile açıklanabilir.

Bir diğer neden, öğretmenler sahip oldukları pedagojik matematik içerik bilgilerini sınıfta pratik olarak yansıtamıyor olabilir. Öğretmenlerin sahip oldukları matematik bilgisini, okul ortamında yapacakları açıklamalar ile yansıtmalarının ne kadar zor olduğu görülmektedir (Ma, 1999). Çünkü öğretmenlerin sahip oldukları bilgiyi neden tam olarak yansıtamadıkları belirsizdir. Bu öğretmenlerin matematiği algılayışları ve öğretmenlik alan bilgilerinin farklılık göstermesi gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (Boonen ve diğ., 2011). Tchoshanov (2011) da öğretmenlerin matematikle ilgili kavramsal ve bağlantısal bilgi sahibi olmalarının, öğretmenlerin uygulamaları için iyi bir göstere olduğunu belirtirken, içerik bilgisinin yalnızca pedagojik içerikle sınırlandırılmaması gerektiğini belirtir. Bir başka ifadeyle, araştırmaya katılan öğretmenlerin pedagojik matematik içerik bilgisi dışında öğretmenlikle ilgili sahip olması gereken diğer bilgilerindeki eksiklik nedeniyle, içerik bilgileri sınıf içi uygulamalara yansıtmıyor olabilir. Ayrıca örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin kişisel özellikleri ve öğretmenlerin matematik ile ilgili özgeçmişlerinin elde edilen sonuca etki edebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin sahip oldukları deneyim sürelerinin pedagojik matematik içerik bilgisi ve matematik dilini kullanma sıklığı üzerinde bir etkisi olacağı düşünülürken, araştırma sonuçlarında üç farklı deneyim süresi aralığının bu değişkenler üzerinde bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Hill (2007)'in ortaokul ve lise matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmadaki bulgularla paralellik göstermekte ve deneyim sürelerinin öğretmenlerin pedagojik matematik içerik bilgisi üzerinde fark yaratmadığı sonucunu desteklemektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin süreç içinde var olan bilgilerini ve pratikteki uygulamalarını geliştirmek için mesleki gelişim adına çok fazla çaba göstermediklerini, sahip oldukları öğretme biçimini aynı şekilde devam ettirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca öğretmenlerin daha çok sayma ve sayı sembollerine ilişkin matematik dili kullanmayı tercih ettikleri, hesaplama yönelik matematiksel dilin kullanılmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin matematiği en çok okuma etkinliklerinde, en az ise müzik etkinliklerinde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Rudd ve diğ. (2008) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında daha çok sayma ile ilgili matematik dilini kullandıklarını tespit etmiştir. Yapılan bu çalışma ile bu bulgu paralellik göstermektedir. Çocukların günlük yaşamda sayı konularını içerecek daha fazla deneyim ile karşılaşmaları ve öncelikle sayı kavramı ile tanışmaları, öğretmenlerin sıklıkla sayı kavramlarını kullanmasına neden oluyor olabilir. Özellikle okulun ilk haftaları ve açılış hazırlıklarında öğretmenlerin sınıflarında sayı sembolleri hazırlayarak ortam hazırlığı yapmaları da bunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin deneyim yıllarına göre sınıf içinde matematik dilini ilk yıllarda az, 6-10 yıllar arasında daha çok kullanıldığı ve ilerleyen yıllarda yeniden bu kullanımın azaldığı bulunmuştur. Şahin ve Arcagök (2014) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri artıca öğrenme isteklerinin azaldığını bulmuştur. Bu sonuç çalışmada elde edilen 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin sınıf içinde matematik dilini kullanımının azalmasını açıklar niteliktedir. Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik ilgisinin zamanla azalmasını öğretmenlere sunulan hizmetiçi seminerlerinin ihtiyaç ve ilgiler doğrultusunda hazırlanmadığını düşündürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin genel olarak ilerleyen yıllarda mesleki tükenmişlik yaşıyor olmaları da bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Bu sonuçlar ışığında öncelikle araştırmacılara yönelik olarak bundan sonra yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin pedagojik matematik içerik bilgileri ile matematik dilini kullanma sıklıkları arasındaki ilişkiyi örneklem sayısını artırarak incelenmesi önerilebilir. Ayrıca matematik dili sıklığının belirlenmesi ve gözlem sayısının artırılarak daha fazla gözlem yapılan çalışmalar planlanabilir. Öğretmenlerin matematik dilini kullanabilmeleri için gerekli olan pedagojik matematik içerik bilgisi dışında diğer içerik bilgilerinin de değişken olarak alınarak bunların da etkileri araştırılabilir. Ülkemizde bundan sonra okul öncesi eğitim ile ilgili yapılacak çalışmalarda Okul Öncesi Matematiksel Pedagojik İçerik Bilgisi (OMPİB) Ölçme Aracı'nın kullanılmasına yönelik araştırmalar planlanabilir. Bu ölçme aracının geçerlik güvenirlik çalışması yapılabilir.

Ülkemizdeki okul öncesi lisans programlarının, öğretmenlerin matematik pedagojik alan bilgisi ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden düzenlenmesi ve bu düzenleme yapılırken uygulama aşamalarını da içerecek şekilde yeniden oluşturulması gerekmektedir. Lisans eğitiminde öğretmen adaylarının aldığı matematik eğitimi dersinin içeriğinin öğretmen adaylarının daha çok uygulama ve gözlem yapabilecekleri şekilde oluşturulması gerekmektedir. Öğretmen adayları bu ders kapsamında çocuklarla daha çok matematik dilini kullanma yönünde uygulamalar yapmaları için yönlendirilmelidir. Ayrıca öğretmenin temel matematik bilgi düzeyini artırıcı çalışmalar yapmaları desteklenmelidir. Bunlara ek olarak okul öncesi eğitim programında yer alan matematik etkinlikleri ile ilgili bilgilerin ve yönlendirmelerin yetersiz olması nedeniyle okul öncesi eğitim programında öğretmenlerin matematik etkinliklerini uygulama noktasında destek alabileceği bilgilere de yer verilebilir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf

içinde günlük eğitim akışında yer verdiği tüm etkinliklerde matematik dilini kullanmalarının önemini vurgulayan ve matematik dilini sınıf içinde nasıl kullanabileceklerini uygulamalı olarak anlatan hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bunun yanında yurtdışında olduğu gibi okul öncesi eğitimde matematik standartlarının belirlenerek bu standart üzerinde fakülterde eğitim alan öğretmen adaylarının bu bakış açısıyla yetiştirilmesi sağlanmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Bekman, S., Aksu-Koç, A., & Erguvanlı-Taylan, E. (2012). Altı yaşındaki çocuklara yönelik bir müdahale programının etkisi: Bir yaz okulu modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 48-69.
- Bermejo, V., Morales, S., & deOsuna, J. G. (2004). Supporting children's development of cardinality understanding. *Learning and Instruction*, 14(4), 381-398. doi: 10.1016/j.learninstruc.2004.06.010
- Blevins-Knabe, B., & Musun-Miller, L., (1996). Number use at home by children and their parents and its relationship to early mathematical performance. *Early Development and Parenting*, 5(1), 35-45.
- Boonen, A. J., Kolkman, M. E., & Kroesbergen, E. H. (2011). The relation between teachers' math talk and the acquisition of number sense within kindergarten classrooms. *Journal of School Psychology*, 49(3), 281-299. doi: 10.1016/j.jsp.2011.03.002
- Bulut, M.S., & Tarım, K. (2006). Okulöncesi öğretmenlerinin matematik ve matematik öğretimine ilişkin algı ve tutumları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 152-164.
- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Denton, K., & West, J. (2002). Children's Reading and Mathematics Achievement in Kindergarten and First Grade (NCES 2002–125). U.S. Department of Education, NCES. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Depaepe, F., Verschaffel, L. & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education* 34, 12-25 <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.001>.
- Erdoğan, S., & Baran, G. (2003). Erken çocukluk döneminde matematik. *Eğitim ve Bilim*, 28(130), 32-40.
- Griffin, S., & Case, R. (1997). Rethinking the primary school math curriculum: An approach based on cognitive science. *Issues in Education*, 3(1), 1–49.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638.
- Hill, H. C.(2007). Mathematical knowledge of middle school teachers: implications for the No Child Left Behind policy initiative. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(2), 95-114.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.



- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Jordan, N. C., Glutting, J., & Ramineni, C. (2010). The importance of number sense to mathematics achievement in first and third grades. *Learning Individual Differences, 20*(2), 82-88. doi: 10.1016/j.lindif.2009.07.004
- Kamii, C., & Anderson, C. (2003). Multiplication games: How we made and used them. *Teaching Children Mathematics, 10*(3): 135-141.
- Klibanoff, R. S., Levine, S. C., Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., & Hedges, L. V. (2006). Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher "math talk". *Developmental Psychology, 42*(1), 59-69. doi: Doi 10.1037/0012-1649.42.1.59
- Locuniak, M. N., & Jordan, N. C. (2008). Using kindergarten number sense to predict calculation fluency in second grade. *Journal of Learning Disabilities, 41*(5), 451-459. doi: 10.1177/0022219408321126
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McCary, J. S. & Chen, J. (2012). Pedagogical content knowledge for prschool mathematics: Construct validity of a new teacher interview. *Journal of Research in Childhood Education, 26*, 291-307.
- Metzler, J., & Woessmann, L. (2012). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics, 99*(2), 486-496. doi: 10.1016/j.jdeveco.2012.06.002.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moseley, B. (2005). Pre-service early childhood educator's perceptions of math-mediated language. *Early Childhood and Development, 16*(3): 385-396.
- Perry, K. E., Donohue, K. M., & Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology, 45*, 269-292.
- Polat Unutkan, Ö. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 243-254.
- Rudd, L.C., Lambert, M.C., Satterwhite, M., & Smith, C.H. (2009). Professional development + coaching = Enhanced teaching: Increasing usage of math mediated language in preschool classrooms. *Early Childhood Education Journal, 37*(1), 63-39.
- Rudd, L.C., Lambert, M.C., Satterwhite, M., & Zaier, A. (2008). Mathematical language in early childhood settings: What really counts? *Early Childhood Education Journal, 36*(1): 75-80.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research, 15*(2), 4-14.
- Şahin, S. & Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(14): 394-417.

- Tchoshanov, M. A. (2011). Relationship between teacher knowledge of concepts and connections, teaching practice, and student achievement in middle grades mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 76(2), 141-164.
- van Nes, F., & van Eerde, D. (2010). Spatial structuring and the development of number sense: A case study of young children working with blocks. *The Journal of Mathematical Behavior*, 29(3), 145-159. doi: 10.1016/j.jmathb.2010.08.001.
- Von Minden, A. M., Walls, R. T., & Nardi, A. H. (1998). Charting the links between mathematics content and pedagogy concepts: Cartographies of cognition. *Journal of Experimental Education*, 66, 339-358.
- Whitin, D. J., & Whitin, P. (2003). Talk counts. *Teaching Children Mathematics*, 10, 142-149.

**EK- 1: Klibanoff ve diğerlerinin (2006) Matematik Dili Kodlama Sistemi**

1. **Sayma:** Ezberden kelimeleri sayma ve bir dizideki nesnelere saymayı içerir.
2. **Kardinal sayma:** Saymadan bir dizi içinde bulunan nesnelere sayısını söylemeyi içerir. Eğer kardinal sayma, saymayı pekiştiriyorsa ayrı ayrı olarak kodlanır. (Örn: “bir, iki, üç. 3 kitap var.” İki durum olarak kodlanabilir. Bir kodlama sayma bir kodlama kardinal için yapılabilir).
3. **Denklik:** İki daha fazla miktar arasındaki sayı ya da miktarı tanımlayan ifadeleri içerir. Bunlar (1) bire bir eşleme (her bir çocuk bir kraker alır), (2) 1’e çoklu eşleme (her grupta dört çocuk var) ve (3) iki miktarın ya da grupların aynı olduğunu söylemeyi içerir.
4. **Denk olmama:** Eşit olmayan iki ya da daha fazla nesneye ait ifadeleri içerir. Mesela (1) belirtilmemiş miktarlar (Örn. Kiminki en çok?), (2) bir belirli duruma karşı belirtilmemiş durum (Örn. Sen de 12 dişten fazla var) ve (3) tüm ilişkili miktarların tanımlandığı (Örn. 7 kişi evet dedi, 10 kişi hayır dedi. Daha fazla insan evet ya da hayır dedi mi?)
5. **Sayı sembolleri:** Eğer öğretmen yazılı sayı sembolünü içererek seslenir ya da çocuklara bir sayı sembolünü tanımasını, yazmasını ya da bulmasını isterse kodlanır. (Örn. “3” yazılı sayı olarak bir yığın kartın içindeyse.)
6. **Yaygın durumlar:** Sayıların tarihler ya da başka şeyleri anlatırken ifade olarak kullanılmasını kapsar.
7. **Sıralama:** Bir durumdan fazla varlığa ya da diziye belirgin bir şekilde birbiri ardına gelme, ardışıklık durumu varsa kodlanır. Ancak ezberden bir dizi sayı bir sıra içinde söyleniyorsa bu sıralama değil, sayma olarak kodlanmalıdır.
8. **Hesaplama:** Bu durum öğretmen hesaplama işlemini gerçekleştirirken ya da bir çocuğa bir hesaplama problemi sorduğunda kodlanır.
9. **Sayı değerleri:** Birler, onlar, yüzler gibi basamak değerlerini içeren herhangi bir girdiyi içerir. Bunlara ek olarak en az iki basamaklı sayıların basamaklara ayrılması durumunu da içerir (Klibanoff ve diğerleri, 2006).



# Erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma: Türkiye kökenli yayınlara yönelik bir değerlendirme

## Sustainable development for early childhood education: A review of publications in Turkey

Mehmet Toran <sup>1</sup>

**Öz:** Erken çocukluk döneminde gelişimin hızlı olması, birçok yeterliliğin bu dönemde edinilmesi ve bu yeterliliklerin kalıcı olması açısından yaşamın en önemli yılları olarak kabul edilmektedir. Bu yıllarda sunulan eğitim için geliştirilmiş program ve uygulamaların çocuklar üzerindeki etkisinin olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma Türkiye’de erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma bağlamında yapılan yayınlara yönelik bir değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma yayınlara yönelik belli kriterlere göre bir değerlendirmeyi içerdiği için nitel bir çalışma olarak kurgulanmış ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını, erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma ile ilgili yapılmış Türkiye menşeli yayınlar oluşturmaktadır. Araştırmanın veri kaynağı nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yayınların niteliğine göre kategoriler oluşturularak içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın veri kaynağının analizi sonucunda araştırma sayısının düşük olduğu buna karşın son yıllarda araştırmaların arttığı ve bu araştırmaların büyük bir çoğunluğunun bildiri türünde olduğu, farkındalık düzeyini incelemek amacıyla yapıldığı saptanmıştır. Bununla birlikte örneklem olarak çocukların belirlendiği araştırmaların yüksek olduğu ve hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Erken çocukluk eğitimi, sürdürülebilir kalkınma, erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma

**Abstract:** The Early childhood is a rapid period of development of human life and is considered to be the most important years of life due to acquisition of many qualifications and the permanence of these competences in the ensuing years. For this reason, the programs and practices developed for these years of education have a profound effect on children. In this context, the present research aims to evaluate the publications in the context of sustainable development for early childhood education in Turkey. The research was structured as a qualitative study because it included an evaluation according to certain criteria for publications, and document analysis method was used. The data set of the study constitutes publications originating in Turkey on sustainable development for early childhood education. Content analysis was performed by creating categories according to qualitative research methods of the research data set and qualitative analysis of document review publications. The analysis of the data set of the research demonstrates that there is few research studies conducted, however; in recent years, the number of research studies has dramatically increased in number, and a large majority of these studies are in the form of papers that aim to examine the level of awareness. In addition, it has been determined that the research on which the children are identified as the sample is high and both quantitative and qualitative research methods are frequently used.

**Keywords:** Early childhood education, sustainable development, sustainable development for early childhood education

## SUMMARY

### Introduction

Policies developed for the best interests of children in early childhood education are on the agenda of both government programs and national and international non-governmental organizations (NGOs). Developed policies in this context not only provide social welfare which is one of the long-term benefits of early childhood education, but these policies also reduce poverty and poverty-related deprivation (OMEP, 2017; Sayre, Devercelli, Neuman & Wodon, 2015; UNICEF, 2014). These policies adopt eclectic approaches that are effective in early childhood education in order to prevent the ever-decreasing sources of life threatening human life on a global scale today. In particular, NGOs such as UNESCO, OMEP and UNICEF note that education has a crucial role in increasing the quality of life, spreading democracy culture, preventing poverty, and stopping the rapid consumption of living resources. In this context, in 1992, UNESCO recommended and acknowledged the articulation of training of sustainable development policies developed in the Brutland Report in 1987 to render these policies effectual (Siraj-Blatchford, Smith & Samuelsson, 2014).

The near-absence of applications for early childhood education for sustainable development in Turkey and the limitations of the research make the current research important. The present research aims to evaluate the publications in the context of sustainable development for early childhood education in Turkey.

### Method

The research was designed with a descriptive screening model because it aims to evaluate the publications that cover the perspectives of sustainable development for early childhood education. Since the research included an evaluation according to certain criteria for publications, a document analysis method was also employed as a qualitative study.

The data set of the study is composed of publications originating in Turkey on sustainable development for early childhood education. Content analysis was performed by creating categories according to qualitative research methods of the research data set and qualitative analysis of document review publications. Analysis results were analysed by frequency distribution and percentage descriptive statistics.

### Results

From 2010 onwards, research and publications on early childhood education with sustainable development perspective have been conducted in Turkey and a large majority of publications have been made in 2016. This study also pointed out that a large majority of these publications made for early childhood education are in the form of papers, and a low percentage is the graduate thesis, book chapter and translation book. What is more, the study indicated that a large proportion of research on sustainable development for early childhood education aims to determine the level of awareness. The quantitative and qualitative research methods used in the researches were used fairly equal while the mixed method was employed less frequently. When we look at the distribution according to the sample group included in the research, it was found that the researches that the children constituted the sampling group are high.

### Conclusion

When the publications on sustainable development for early childhood in Turkey were examined, it is determined that the number of research studies are few in number, but the research studies conducted have dramatically increased in number, and a large majority of these studies are in the form of papers that aim to examine the level of awareness. In addition, it has been determined that the research on which the children are identified as the sample is high and both quantitative and qualitative research methods are frequently used.

## GİRİŞ

Erken çocukluk döneminde gelişimin hızlı olması, birçok yeterliliğin bu dönemde edinilmesi ve bu yeterliliklerin kalıcı olması açısından yaşamın en önemli yılları olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda düşünüldüğünde erken çocukluk döneminde çocuğa sunulan olanakların niteliği büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir. Günümüzde özellikle gelişmiş ülkelerde erken çocukluk için hem temel bir ihtiyaç hem de temel bir hak olarak kabul edilen en önemli ve vazgeçilmez şeyin “eğitim” olduğu tartışılmazdır. Erken çocukluk döneminde çocuklara sunulan eğitimin niteliği çocukların gelişimleri ile doğrudan ilişkilidir. Etkili uygulamaların çocukların akademik gelişimleri üzerinde etkili olması ile birlikte aynı zamanda da çocukların sosyal uyumlarını ve psikomotor gelişimlerini de olumlu yönde etkilediği yapılan araştırmalarda görülmüştür (Bal ve Temel, 2014; Çabuk ve Haktanır, 2010; Erkan ve Kırcı, 2010; Metin ve Aral, 2016; Tepebaş ve Haktanır, 2013; Toran ve Temel, 2014). Söz konusu araştırmalar erken çocukluk eğitiminde niteliğin artırılması ve etkili yeni model uygulamalarının çocukların yüksek yararını gözetilen bir yapı içerdiğine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda çocukların yüksek yararını gözetilen etkili uygulama arayışları devam etmekle birlikte tüm çocukların erken çocukluk eğitimine eşit oranda erişebilmeleri için ayrıca politikaların geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedirler.

Erken çocukluk eğitiminde çocukların yüksek yararının gözetilerek geliştirilen politikalar hem hükümet programlarında hemde ulusal ve uluslararası sivil toplum kuruluşlarının (STK) gündeminde yer almaktadır. Bu bağlamda geliştirilen politikalar erken çocukluk eğitiminin uzun vadeli getirisinin sosyal refahı sağlamakla birlikte, aynı zamanda yoksulluğu ve yoksulluğa bağlı gelişen yoksunluğu da azalttığı yönündedir (OMEP, 2017; Sayre, Devercelli, Neuman ve Wodon, 2015; UNICEF, 2014). Bu politikalar doğrultusunda günümüzde küresel ölçekte insan yaşamını tehdit eden yaşam kaynaklarının giderek azalmasını engellemek için erken çocukluk eğitiminde etkili eklektik yaklaşımların benimsendiği görülmektedir. Özellikle UNESCO, OMEP ve UNICEF gibi STK’lar yaşamın niteliğini artırma, demokrasi kültürünü yaygınlaştırma, yoksulluğu engelleme, yaşam kaynaklarının hızlı tüketimini durdurmaya yönelik politikalarda eğitimin önemli bir işleve sahip olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda 1987 yılında Brutland Rapor’unda geliştirilen sürdürülebilir kalkınma politikalarının etkili olabilmesi için 1992 yılında UNESCO tarafından eğitime eklenmesi önerilmiş ve kabul edilmiştir (Siraj-Blatchford, Smith ve Samuelsson, 2014).

Sürdürülebilir kalkınma, Brutland Raporunda; gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için sosyal uzlaşmayı gerçekleştirerek gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılama olarak tanımlanmıştır. Bu raporda “sınırlılık” ve “gereksinim” kavramlarına özel bir vurgu yapılarak, ihtiyaçların hangi sınırlılıklar çerçevesinde nasıl karşılanması ve sonuçlarının ne olacağına ilişkin tartışmalar ile açığa kavuşturulmaya çalışılmıştır (World Commission on Environment and Development-WCED, 1987). Bu tartışmalar sonucunda, salt çevreci bir bakış açısı ile sürdürülebilir kalkınmanın ele alınamayacağı, çevresel faktörlerin ekonomik sonuçlarının yarattığı sosyokültürel hareketliliğin gereksinim fazlası tüketime yol açtığı tartışılmıştır (Wals ve Kieft, 2010). Bu bağlamda sürdürülebilir kalkınmanın üç önemli boyutunun olduğu ve bu boyutların birbiri ile ilişkisinin insan yaşamı için büyük bir önem taşıdığı vurgulanmaktadır.

Sürdürülebilir kalkınma kuramsal olarak çevresel, sosyokültürel ve ekonomik boyutlardan oluşmaktadır. Sürdürülebilir kalkınmanın çevresel boyutu, doğal kaynaklarda azalma, çevre kirliliği, atık sorunu ve sera salınımı gibi nedenlerin insanların göçe zorlaması, yoksulluk, çarpık kentleşme ve sağlık sorunları gibi sonuçlara yol açtığına vurgu yapmaktadır (Adams, 2006). Dolayısıyla çevresel sorunlar ve üretilen çözümlerin sadece çevre ile ilişkili olmadığı bunun kültürel sonuçlar ve ekonomik çıktılarının olduğu saptanmıştır. Sosyokültürel

sürdürülebilirlik, bireyin yaşamının niteliğini ve devamlılığını etkileyen politik, kültürel ve sosyal konuların tümüyle ilişkilidir. Sürdürülebilir toplumlar; katılım, serbestlik, özgürlük, güvenlik ve dayanışma ile karakterize edilen kapsayıcı ve adil toplumlar olarak nitelendirilmektedir (Siraj-Blatchford, Smith ve Samuelsson, 2014). Sosyokültürel sürdürülebilirliğin en önemli dayanak noktası katılımın sağlanması, diyalogun gerçekleştirilebilmesi, eşitsizliğe karşı çıkma ve barışın korunmasının desteklenmesidir. Ekonomik sürdürülebilirlik, sürdürülebilir tüketim, ekonomik kaynakların ihtiyaç duyulduğu kadar kullanımı ve adil paylaşımının yoksulluğu azalttığı, yaşam alanlarını etkili kullanımına yol açtığı aynı zamanda da çevrenin korunması ile ilişkili olduğu tartışılmaktadır (Daly, 2006). Bu boyutlar ile ilişki geliştirilen politikaların somutlaştırılması ve aynı zamanda da somut hedeflerin belirlenebilmesi Birleşmiş Milletler (BM) tarafından 2015+ sürdürülebilir kalkınma 2030 gündemi belirlenerek somut 17 amaç belirlenmiştir. Bu amaçlar ile bireyin ve dünyanın refahı için çalışmalar yapmak; eşitlik, demokrasi, insan hakları bağlamında belirlenen amaçlar ile sürdürülebilir kalkınmanın üç boyutunu etkili bir şekilde uygulamak amaçlanmıştır. Sürdürülebilir kalkınmanın 2030 gündeminde (2030 Agenda for Sustainable Development) eğitim ile ilgili olan 4. amaç “Herkesi kapsayan ve herkese eşit derecede kaliteli eğitim sağlamak ve herkese yaşam boyu eğitim imkânı tanımak” olarak belirlenmiştir (UN, 2015). Bu noktada sürdürülebilir kalkınmanın kalıcı olması ve amaçlarına ulaşabilmesi için eğitim politikalarının ve uygulamalarının etkili olması özellikle genç kuşaklara bu amaçların kazandırılması hedeflenmektedir. 2000 yılında Dakar Eylem Planında Herkes için Eğitim (Education for All) hareketine sürdürülebilir kalkınma için eğitiminde dahil edilmesi gündeme alınmış ve 2005-2014 yılları arasında sürdürülebilir kalkınma için eğitimin 10 yılı olarak belirlenmiştir (Siraj-Blatchford, Smith ve Samuelsson, 2014).

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim, çevreye ve kültürel değerlere saygıyı, ekonomik refah dengesini sağlamayı amaçlayan bir vizyona sahiptir. Sürdürülebilir kalkınma için eğitim uygulamalarında yurttaşlık, barış eğitimi, çok kültürlülük, toplumsal cinsiyet eğitimi, sağlık eğitimi, çevre eğitimi ve medya okuryazarlığını da kapsayan bütünleştirilmiş ve geliştirilmeye açık program alanları yer almaktadır (Leal Filho, 2009; Samuelsson, 2011). Bu standartlara uygun olarak geliştirilmiş bir program ayrıca çocukların sürdürülebilir etki ve birikim ile ilgili ekonomik anlayışlarını pozitif yönde destekleyen program girişimlerinin desteklenmesi için temel bir alan olarak görülmektedir (Gadotti, 2010). 2007 yılında “Sürdürülebilir Kalkınmada Erken Çocukluk Eğitiminin Rolü” başlıklı çalıştay ile sürdürülebilir kalkınmanın etkili olabilmesi için ilkökul çağı ile birlikte değil erken çocukluk eğitimi ile başlaması gerekliliği vurgulanmış ve bununda Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi ile paralel bir şekilde uygulanması tartışılmış ve öneriler geliştirilmiştir (Samuelsson ve Kaga, 2008). Bu öneriler; yaşam boyu eğitime herkesin yaşamın ilk yıllarından itibaren erişebilmesi, toplumsal cinsiyet eşitliğinin erken çocukluk eğitiminde önemli bir rolünün olduğu ve programlara dahil edilmesi, erken çocukluk eğitiminde öğrenmenin değişim için gerçekleşebilmesi, ağırlar ve ortaklıkların erken çocukluk eğitiminde başlatılabilmesi, erken çocukluk eğitimi alanında çalışan profesyonellerin desteklenebilmesi, erken çocukluk eğitimi programlarına sürdürülebilir kalkınma için eğitimin dahil edilebilmesi, erken çocukluk eğitimi uygulamalarında sürdürülebilir kalkınma perspektifinin benimsenmesi ve erken çocukluk eğitiminde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik araştırmaların desteklenebilmesi olarak geliştirilmiştir (Siraj-Blatchford, Smith ve Samuelsson, 2014).

Eğitim için sürdürülebilir kalkınma uygulamalarının etkililiğine yönelik yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır. Ancak erken çocukluk eğitiminde sürdürülebilir kalkınma perspektifine yönelik yapılan araştırmalara 2005 yılından sonra rastlanılmakta ve özellikle 2007 sonrasında yoğunluk kazanmaktadır. Yapılan araştırmalar sürdürülebilir kalkınma perspektifinin entegre edildiği eklektik erken çocukluk eğitimi programlarının çocuklar,

öğretmenler ve aileler üzerindeki etkisine odaklanmakla birlikte erken çocukluk eğitimi kurumlarının programlarına da odaklanmaktadır. Yapılan araştırmalar (Caiman ve Lundegård, 2014; Hägglund ve Samuelsson, 2009; Pearson ve Degotardi, 2009; Ärlemalm-Hagsér ve Davis, 2014), erken çocukluk eğitimine sürdürülebilir kalkınmanın eklenmesi gerekliliği, sürdürülebilir kalkınmanın boyutlarının birlikte alındığı eğitim programlarında çocukların kavramları kolaylıkla edinip gündelik pratiklerine aktardığı ve uzun vadede etkililiğinin olduğu yönünde görüşler belirtilmiştir. Bununla birlikte özellikle öğretmen eğitiminin sürdürülebilir kalkınmayı içeren erken çocukluk eğitiminin önemli bir parçası olduğu dolayısıyla yapısal reformların bütüncül bir şekilde ele alınarak gerçekleştirilmesi gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Engdahl, ve Ärlemalm-Hagsér, 2014). Araştırma sonuçları sürdürülebilir kalkınmanın entegre edildiği erken çocukluk eğitimi programlarından, eklektik yaklaşımın etkililiğine vurgu yaparken bu konuda gerçekleştirilen uygulamalar ve araştırmalarda devam etmektedir. Özellikle 2015+ sürdürülebilir kalkınmanın 2030 amaçları doğrultusunda politikaların daha etkili bir şekilde hayata geçirilmesi ve araştırmaların yapılması desteklenecektir. Bu noktada Türkiye’de erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınmaya yönelik uygulamaların gerçekleşip gerçekleşmediğine yönelik kanıtların yokluğu Türkiye’de ne kadar ve ne düzeyde araştırmaların yapıldığını da açıklığa kavuşturmaya ihtiyaç duymaktadır.

Gerek BM gerekse gelişmiş ülkeler geliştirdikleri politikalar ile erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma konusunda önemli çalışmalar gerçekleştirmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalar uygulama ve araştırma odaklı olmakla birlikte bu uygulama ve araştırma sonuçları aynı zamanda politikaların oluşturulmasına da rehberlik etmektedir. Türkiye’de erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifi ile geliştirilecek politikaların belirlenmesinde uygulamalar ve araştırmaların yürütülmesi büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte Türkiye’de erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifine yönelik uygulamaların neredeyse yokluğu ve araştırmaların sınırlılığı mevcut araştırmayı önemli kılmaktadır. Mevcut araştırma Türkiye’de erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma bağlamında yapılan yayınlara yönelik bazı kriterlere göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

- 1- Yayınların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 2- Yayınların türlerine göre dağılımı nasıldır?
- 3- Araştırma yayınlarının genel amaçlarına göre dağılımı nasıldır?
- 4- Araştırmaya yayınlarının yöntemlerine ilişkin dağılımı nasıldır?
- 5- Araştırma yayınlarının örnekleme göre dağılımı nasıldır?

Mevcut araştırma erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifi ile erken çocukluk eğitimi ile ilişkili yayınlar ile sınırlıdır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifini kapsayan yayınlara yönelik bir değerlendirmeyi amaçladığı için betimsel nitelikte tarama modeli ile kurgulanmıştır. Araştırma yayınlara yönelik belli kriterlere göre bir değerlendirmeyi içerdiği için aynı zamanda nitel bir çalışma olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analiz yöntemi olarak içerik analizi yöntemi kullanılarak verilerin frekans dağılımları saptanmış ve sonrasında alt amaçlara göre betimsel analiz yöntemi kullanılarak yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### Araştırmanın Veri Kaynağı



Araştırmanın veri kaynağını, erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma ile ilgili yapılmış Türkiye menşeli yayınlar oluşturmaktadır. Araştırmada yayınlar belirlenirken “erken çocukluk eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma, erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma, erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir gelişme, okul öncesi eğitim için sürdürülebilir gelişme” ifadelerinden birinin geçmesi ve Türkiye menşeli ya da Türkiye ile ilgili olması kriterleri belirlenerek araştırma kapsamına alınmıştır. Bu tarama sonucunda 6 bildiri (Cengizoğlu, Olgan, ve Teksöz, 2015; Haktanır ve Şen, 2014; Haktanır, Güler, Yılmaz, Şen, Kurtulmuş, Ergül ve Öztürk, 2012; Haktanır, Güler, Yılmaz ve Kurtulmuş, 2010; Haktanır, Güler, Yılmaz, Kurtulmuş ve Toran, 2010; Olgan ve Teksöz, 2014), 4 araştırma makalesi (Kabadayi, 2016; Ozturk, Olgan ve Guler, 2012; Öztürk ve Olgan, 2016; Toran, 2016), bir yüksek lisans tezi (Korkmaz, 2014), 4 doktora tezi (Alıcı, 2013; Cengizoğlu, 2013; Gezer, 2010; Öztürk, 2016), Toran tarafından 2014 yılında yapılan bir çeviri kitap (Siraj-Blatchford, Smith ve Samuelsson, 2014) ve bir kitap bölümü (Haktanır, Güler ve Öztürk, 2016) araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın veri kaynağı nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yayınların niteliğine göre kategoriler oluşturularak içerik analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları frekans dağılımı ve yüzdelik betimsel istatistik ile veriler incelenmiştir. Frekans dağılımları ve yüzdelik oranları araştırmanın alt amaçları doğrultusunda hesaplanarak elde edilen veriler yorumlanmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifi ile ilgili Türkiye’de ve Türkiye menşeli yapılmış araştırmalara yönelik bir değerlendirme yapılmış ve analizler araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunularak yorumlanmıştır.

Tablo 1. *Erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma ile ilgili yapılmış yayınların yıllara göre dağılımı*

Yıllar	f	%
2010	3	17.6
2012	2	11.8
2013	2	11.8
2014	4	23.5
2015	1	5.9
2016	5	29.4
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>100.0</b>

Tablo 1 incelendiğinde erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifi ile araştırma ve yayınlara 2010 yılından itibaren başladığı görülmektedir. Bununla birlikte yıllara göre dağılım incelendiğinde en fazla yayının  $f=5$  (%29.4) ile 2016 yılında yapıldığı, en az yayının ise  $f=1$  (%5.9) ile 2015 yılında yapıldığı görülmektedir. Erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifinin 2007 yılında gündeme alınmaya başladığı göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’de konuya eğilimin oldukça geç başladığı söylenebilir. Yıllar bazında dağılıma bakıldığında 2011 yılında herhangi bir araştırmanın olmadığı bununla birlikte yayın sıklığının 1 ile 5 arasında yıllara göre değişiklik gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifine yönelik yapılan yayınların toplam  $f=17$  (100.0) olduğu görülmektedir.

Tablo 2. *Erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma ile ilgili yapılmış yayınların türlerine göre dağılımı*

Tür	f	%
Bildiri	6	35.3

Araştırma Makalesi	4	23.5
Yüksek Lisans Tezi	1	5.9
Doktora Tezi	4	23.5
Kitap Bölümü	1	5.9
Çeviri Kitap	1	5.9
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>100.0</b>

Tablo 2'ye göre, erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifi ile yapılmış yayınların türlerine göre dağılımın yüksek olduğu yayın türünün bildiri olduğu  $f=6$  (35.3), dağılıma göre en düşük orana sahip yayın türünün ise; yüksek lisans tezi, kitap bölümü ve kitap çevirisi olduğu  $f=1$  (%5.9) görülmektedir. Bununla birlikte yayın türlerinin doktora tezi ve araştırma makalesi oranının eşit olduğu her iki yayın türünün  $f=4$  (%23.5) oranında olduğu görülmektedir. Türkiye'de erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifi ile ilgili yapılmış yayınların bildiri yayın türünde yoğunlaştığı, yüksek lisans ve doktora tezi bağlamında oldukça düşük bir orana sahip olduğu benzer şekilde araştırma makalelerinin de yeterli oranda olmadığı söylenebilir.

Tablo 3. *Erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma ile ilgili yapılmış yayınların genel amaçlarına göre dağılımı*

<b>Genel Amaçlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Erken Çocukluk Eğitimi için Sürdürülebilir Kalkınmanın etkililiğine yönelik yayınlar	5	27.8
Erken Çocukluk Eğitimi için Sürdürülebilir Kalkınmaya ilişkin Farkındalık düzeyini belirleyen yayınlar	9	50.0
Erken Çocukluk Eğitimi için Sürdürülebilir Kalkınmayı tanıtan yayınlar	2	11.1
Erken Çocukluk Eğitimi için Sürdürülebilir Kalkınma perspektifi ile yapılan değerlendirmelere yönelik yayınlar	2	11.1
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>100.0</b>

Erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifi ile yapılmış yayınlara ilişkin sonuçların verildiği Tablo 3 incelendiğinde, erken çocukluk eğitiminde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık düzeyini belirlemeye yönelik yayınların oranının oldukça yüksek olduğu  $f=9$  (50.0), erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifi ile yapılan değerlendirmeye yönelik yayınlar ile erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınmayı tanıtan yayınların oranının eşit olduğu ve en düşük oranda olduğu  $f=2$  (11.1) görülmektedir. Bununla birlikte erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifinin etkililiğine yönelik yayınların oranının  $f=5$  (%29.4) olduğu görülmektedir.

Tablo 4. *Erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma ile ilgili yapılmış yayınların araştırma yöntemine göre dağılımı*

<b>Araştırma Yöntemleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Nitel	6	40.0
Nicel	7	46.7
Nitel+Nicel (Karma)	2	13.3
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>100.0</b>

Tablo 4 incelendiğinde erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifi ile yapılmış yayınların araştırma yöntemlerine göre dağılım oranının en fazla nicel araştırma yöntemlerinde olduğu  $f=7$  (%46.7), bu dağılım oranını  $f=6$  (%40.0) ile nitel araştırma yönteminin izlediği ve en düşük dağılım oranına ise karma araştırma yönteminin (nitel+nicel)  $f=2$  (%13.3) sahip olduğu görülmektedir. Araştırma yöntemleri bağlamında bir değerlendirme yapıldığında yapılmış araştırmaların tüm araştırma yöntemlerine göre kurgulandığı karma araştırma yönteminin en az kullanılan araştırma yöntemi olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma ile ilgili yapılmış yayınların örnekleme göre dağılımı

Örneklem	f	%
Döküman	1	5.3
Çocuk	7	36.8
Öğretmen Adayı	2	10.5
Öğretmen	6	31.6
Okul öncesi eğitim kurumları	2	10.5
Ebeveyn	1	5.3
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>100.0</b>

Erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifi ile ilgili yapılmış yayınların örnekleme göre dağılımlarının incelendiği Tablo 5'göre; çocukların örneklem grubunu oluşturduğu yayınların oranının en yüksek oranda olduğu  $f=7$  (%36.8), döküman ile ebeveynlerin örnekleme oluşturduğu yayınların oranının ise en düşük olduğu  $f=1$  (%5.3) görülmüştür. Bununla birlikte örnekleme öğretmenlerin alındığı yayınların oranının ise  $f=6$  (%31.6), öğretmen adaylarının örnekleme alındığı yayınların oranının ise  $f=2$  (%10.5) olduğu saptanmıştır. Erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifi ile okul öncesi eğitim kurumlarının değerlendirilmesine yönelik yapılmış olan yayınlarda okulların örnekleme oluşturduğu yayınların oranının ise benzer şekilde  $f=2$  (%10.5) olduğu saptanmıştır.

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifi ile Türkiye menşeli yapılmış yayınların değerlendirilmesi amacıyla yapılan mevcut araştırma sonucunda son yıllarda yapılan yayınların artmaya başladığı ancak özellikle UNESCO ve BM'nin 2015+ Sürdürülebilir Kalkınma 2030 hedefleri ile yapılan vurguya ve önerilen politika değişikliklerine (UN, 2015) rağmen Türkiye'de erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifi ile ilgili yeterli düzeyde yayınların olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte konuya 2010 yılından itibaren ilgi duyulmuş olması ayrıca sürdürülebilir kalkınma perspektifinin erken çocukluk eğitimi bağlamında geç kalınmış olduğu düşünülmektedir. Ayrıca 2010-2016 yılları arasında yapılan yayın sayısının toplam 17 yayın olduğu ve bu sayının yeter düzeyde olmadığı düşünülmektedir.

Türkiye'de erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma ile ilgili yapılmış yayınların türlerine göre dağılımları incelendiğinde ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş bildiri sayısının diğer yayın türlerinden daha yüksek olduğu (Cengizoğlu, Olgan, ve Teksöz, 2015; Haktanır ve Şen, 2014; Haktanır, Güler, Yılmaz, Şen, Kurtulmuş, Ergül ve Öztürk, 2012; Haktanır, Güler, Yılmaz ve Kurtulmuş, 2010; Haktanır, Güler, Yılmaz, Kurtulmuş ve Toran, 2010; Olgan ve Teksöz, 2014), bu bildiri türlerinin tam metin bildiri ya da araştırma makalesine dönüştürülmediği görülmektedir. Araştırma makalelerinin (Kabadayı, 2016; Ozturk, Olgan ve Guler, 2012; Öztürk ve Olgan, 2016; Toran, 2016) ve doktora tezleri sayısının eşit olduğu, doktora tezlerinin hepsinin ODTÜ merkezli olduğu görülmektedir (Alıcı, 2013; Cengizoğlu, 2013; Gezer, 2010; Öztürk, 2016). Bu yayın türleri ile birlikte yüksek lisans tezi (Korkmaz, 2014), kitap bölümü (Haktanır, Güler ve Öztürk, 2016) ve kitap çevirisi (Siraj-Blatchford, Smith ve Samuelsson, 2014) yayın türlerinin ise birer tane olduğu görülmektedir.

Erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma ile ilgili yapılan araştırmaların genel amaçları doğrultusunda en yüksek oranın erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyine yönelik araştırmalarda olduğu, benzer şekilde erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifinin etkililiğini incelemek amacıyla yapılmış olan araştırmaların da ayrıca yoğun olduğu görülmektedir. Erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifi doğrultusunda okul, program ve öğretmenlere yönelik değerlendirmeyi amaçlayan araştırmaların ve erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir

kalkınma ile ilgili kuramsal çalışmaların ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Türkiye’de erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma ile ilgili yapılmış olan araştırmalarda yöntem kurgusunda nicel ve nitel yöntemlerin benimsendiği karma yöntemin ise nitel ve nicel yöntemin kullanımı ile karşılaştırıldığında düşük oranda olduğu görülmektedir.

Türkiye’de erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma için eğitim ile ilgili yapılmış araştırmalar örnekleme göre incelendiğinde araştırmaların büyük bir oranının örneklemini çocukların oluşturduğu sonrasında ise öğretmenlerin örnekleme alındığı araştırmaların olduğu görülmektedir. Doküman, öğretmen adayı, ebeveyn ve okul öncesi eğitim kurumlarının örnekleme alındığı araştırma sayısının ise düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak, Türkiye’de erken çocukluk için sürdürülebilir kalkınma ile ilgili yapılmış yayınlar incelendiğinde araştırma sayısının düşük olduğu buna karşın son yıllarda araştırmaların arttığı ve bu araştırmaların büyük bir çoğunluğunun bildiri türünde olduğu, farkındalık düzeyini incelemek amacıyla yapıldığı saptanmıştır. Bununla birlikte örneklem olarak çocukların belirlendiği araştırmaların yüksek olduğu ve hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma ile ilgili deneysel araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir. Bununla birlikte erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma ile ilgili yayınlar araştırmacılar tarafından uygun yöntem ve örneklem ile yapılması önerilmekte, özellikle lisansüstü çalışmalarda erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma gibi uluslararası politikaların gündemlerinin izlenerek bu yönde çalışmaların yapılması önerilmektedir. Erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifinin eklemlendiği programların çocuklar, aileler ve öğretmenler üzerindeki etkililiğini ölçmek ve Türkiye’ye özgü modellerin geliştirilebilmesi için yüksek lisans ve doktora düzeyinde araştırmaların ve projelerin yapılması önerilmektedir.

### KAYNAKÇA

- Adams, W. M. (2006). *The future of sustainability: Re-thinking environment and development in the twenty-first century*. Report of the IUCN renowned thinkers meeting: The World Conservation Union.
- Alıcı, Ş. (2013). *Recycle, reduce, reuse education for kindergarten children* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Sosyal Bilimler Enstitüsü, ODTÜ, Ankara.
- Ärlemalm-Hagsér, E., & Davis, J. (2014). Examining the rhetoric: a comparison of how sustainability and young children's participation and agency are framed in Australian and Swedish early childhood education curricula. *Contemporary Issues in Early Childhood* 15(3), 231-244.
- Bal, Ö., & Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4(1), 156-169.
- Caiman, C., & Lundegård, I. (2014). Pre-school children's agency in learning for sustainable development. *Environmental Education Research* 20(4), 437-459.
- Cengizoğlu, S. (2013). *Investigating potential of education for sustainable development program on preschool children's perceptions about human-environment interrelationship* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Sosyal Bilimler Enstitüsü, ODTÜ, Ankara.

- Cengizoğlu, S., Olgan, R. & Teksöz, G. (2015). Investigating Preschool Children's Perceptions on Human-Environment Interrelationship through Global Environment Problems: An Implementation of an Education for Sustainable Development Program. 11th Conference of the European Science Education Research Association (ESERA), 31 August 4 September 2015, Helsinki/Finland.
- Çabuk, B., & Haktanır, G. (2010). What should be learned in Kindergarten? A project approach example. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 2(2), 2550-2555.
- Daly, H. E. (2006). Sustainable development—definitions, principles, policies. İçinde M. Keiner (Ed.) *The future of sustainability* (s. 39-53). Amsterdam: Springer
- Engdahl, I., & Ärlemalm-Hagsér, E. (2014). Education for sustainability in Swedish preschools. İçinde J. Davis (Ed.) *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations* (s.208-224). London: Routledge.
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Gadotti, M. (2010). ESD & Education for All: synergies and potential conflicts. *International Review of Education* 56 (2-3), 221-234.
- Gezer, Ş.F. (2010). *Integrating sustainability into early childhood education through in-service training: an effort towards transformative learning* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Sosyal Bilimler Enstitüsü, ODTÜ, Ankara.
- Hägglund, S., & Samuelsson, I. P. (2009). Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood* 41(2), 49.
- Haktanır, G. & Şen, M. (2014). Sürdürülebilir Gelişme İçin Eğitim Konusunda Kuşaklararası Diyaloglar. 1<sup>th</sup> Eurasian Educational Research Congress, 24-26 Nisan 2014, İstanbul.
- Haktanır, G., Güler, T., & Öztürk, D. K. (2016). Education for Sustainable Development in Turkey. İçinde Siraj-Blatchford, J., Mogharreban, C., Park, E. (Eds.), *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood* (pp. 139-153). Springer International Publishing.
- Haktanır, G., Güler, T., Yılmaz, A. & Kurtulmuş, Z. (2010). Perceptions Of Turkish Early Childhood Pre-Service Teachers About Sustainable Development. OMEP XXVI. World Congress, 11-13 August 2010, Göteborg/Sweden.
- Haktanır, G., Güler, T., Yılmaz, A., Kurtulmuş, Z. & Toran, M. (2010). Turkish Children's Perceptions On Sustainable Development. OMEP XXVI. World Congress, 11-13 August 2010, Göteborg/Sweden
- Haktanır, G., Güler, T., Yılmaz, A., Şen, M., Kurtulmuş, Z., Ergül, A. & Öztürk, D.K. (2012). Reduce And Reuse: Turkish Preschool Children's Education For a Sustainable World. OMEP 28th World Congress 18-21 July 2012, Campo Grande / Brasil.

- Kabadayi, A. (2016). A suggested in-service training model based on Turkish preschool teachers' conceptions for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability* 18(1), 5-15.
- Korkmaz, A. (2014). *Eko-okul programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarının sürdürülebilir gelişme için eğitim açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Leal Filho, W. (2009). Towards the promotion of education for sustainability. *Revista de Educación* 351, 263-277.
- Metin, Ş., & Aral, N. (2016). Proje yaklaşımına dayalı eğitimin beş yaş (60-72 ay) çocuklarının görsel algılarına etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 41(186), 149-162.
- Olgan, R. & Teksöz, G. (2014). Children's Perceptions about Human-Environment Interrelationship: Analysis of Drawings in the Context of Early Childhood Education for Sustainability. The 66<sup>th</sup> OMEP World Congress, 1-5 July 2014, Cork/Ireland.
- OMEP (2017). *Post-2015 sustainable development agenda*, 18 Ocak 2017 tarihinde <http://worldomep.org/en/post-2015-sustainable-development-agenda/> adresinden erişildi.
- Öztürk, D. K. (2016). *Comparison of early childhood education educators' education for sustainable development practices across eco versus ordinary preschools*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Sosyal Bilimler Enstitüsü, ODTÜ, Ankara.
- Öztürk, D. K., & Olgan, R. (2016). Analysis of Pre-School Teachers' Views on the Importance of Education for Sustainable Development by Means of Location and Household Type in Childhood. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(13), 6303-6313.
- Öztürk, D. K., Olgan, R., & Guler, T. (2012). Preschool Children's Ideas on Sustainable Development: How Preschool Children Perceive Three Pillars of Sustainability with the Regard to 7R. *Educational Sciences: Theory and Practice* 12(4), 2987-2995.
- Pearson, E., & Degotardi, S. (2009). Education for sustainable development in early childhood education: A global solution to local concerns?. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 97-111.
- Samuelsson, I. P. (2011). Why we should begin early with ESD: The role of early childhood education. *International Journal of Early Childhood* 43(2), 103-118.
- Samuelsson, I. P., & Kaga, Y. (2008). Introduction. İçinde I. P. Samuelsson, ve Y. Kaga (Ed.). *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (s. 9-16). Paris: Unesco.
- Sayre, R. K., Devercelli, A. E., Neuman, M. J., & Wodon, Q. (2015). *Investing in early childhood development: Review of the World Bank's recent experience*. World Bank Publications.
- Siraj-Blatchford, J., Smith, K.C. & Samuelsson, I.P. (2015). *Erken çocuklukta sürdürülebilir kalkınma için eğitim* (M. Toran, Çev.), Ankara: HedefCS yayınları

- Tepetaş, G. Ş., & Haktanır, G. (2013). 6 Yaş Çocuklarının Temel Kavram Bilgi Düzeylerini Desteklemeye Yönelik Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Bir Eğitim Uygulaması. *Eğitim ve Bilim* 38(169), 62-79.
- Toran, M. (2016). Sürdürülebilir anaokulları: Okul öncesi eğitim kurumlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16(3), 1035-1046.
- Toran, M., & Temel, Z. F. (2014). Montessori yaklaşımın çocukların kavram edinimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online* 13(1), 223-234.
- UN. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.
- UNICEF. (2014). *The formative years: UNICEF's work on measuring early childhood development*. New York: UNICEF. 18 Ocak 2017 tarihinde [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Brochure\\_-\\_The\\_Formative\\_Years.pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Brochure_-_The_Formative_Years.pdf) adresinden erişildi.
- Wals, A. E. & Kieft, G. (2010). *Education for sustainable development: Research Overview*, Stockholm: Swedish International Development Cooperation Agency Sida Review 2010:13.
- World Commission on Environment and Development (WCED). (1987) *Our Common Future*, Oxford:Oxford University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin televizyonda akıllı sembol kullanımını ve çocuklarını televizyondan koruma yöntemleri\*

Parents of preschoolers' usage of television program rating symbols and their protective ways from television

Çağla Banko<sup>1</sup>, Tülay İlhan<sup>2</sup>, Fatime Şalhi<sup>3</sup>

**Öz:** Bu çalışmanın amacı 3-6 yaş arası çocuğu olan annelerin akıllı sembolleri bilme ve kullanma düzeyleri ile çocuklarını televizyonun zararlı etkilerinden nasıl koruduklarını tespit etmektir. Araştırmanın nicel bölümü 3-6 yaş arasında çocuğu olan 130 annenin katılımıyla oluşturulmuştur. Nitel bölümde ise 8 anneden elde edilen veriler dikkate alınmıştır. Nicel ve nitel yöntemler kullanılan bu çalışmada katılımcılara anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Nicel verilerin değerlendirilmesinde ANOVA, t-testi kullanılmıştır. Ebeveynlerin farkındalık düzeyleri ile sembol kullanım düzeyleri arasındaki ilişki korelasyon analizi ile bulunmuştur. Nitel veriler ise içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Bulgularda ise katılımcıların 'olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar' sembolü dışındaki sembolleri genellikle bildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların akıllı sembolleri kullanma ve çocuklarını yönlendirme düzeylerinin de genellikle yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma değişkenlerinden sadece eğitim durumu değişkeninin etkili olduğu bulunmuştur. Post-Hoc testi sonucunda katılımcıların eğitim düzeyleri ile yönlendirme ve farkındalık düzeyleri arasında olumlu yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Nitel görüşmeler sonucunda ailelerin televizyonu daha çok eğlence ve eğitim amacıyla kullandıkları, televizyonun olumsuz örnek davranışlar oluşturduğunu düşündükleri ve çocuklarını televizyonun olumsuz etkilerinden kontrollü izleterek koruduklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Akıllı işaret sembolleri, televizyon, okul öncesi

**Abstract:** The aim of this study is detecting parent's, who have 3-6 ages of children, knowledge and usage level of these systems, and their protective ways for TV. Research sample was formed by 130 mothers in qualitative part of the study and 8 mothers in quantitative part of the study. In this study, which include both quantitative and qualitative methods, semi-structured interview form and survey were used. For the evaluation of qualitative data, ANOVA and t-test were used. The relationship between parents' awareness level and program rating symbols usage level was revealed by correlation analysis. The evaluation of quantitative data was carried out with content analysis. Findings show that participants mostly know television content rating systems except symbol used for negative behaviours. Moreover, usage level and children guidance level of participants are generally high. Participant's education level was the only effective variable of the study. Post hoc test showed that and their awareness and guidance level. After qualitative analyzes it is found that families use television on the purpose of entertainment and education. Parents thought that TV includes negative sample behaviors and parents protect their children from negative effects of TV by controlling their watching.

**Keywords:** Program rating symbols, television, preschool

\*Bu çalışma 11-13 Kasım 2016 tarihinde Ankara'da yapılan II. Çocuk Koruma Kongresi'nde sunulmuştur.

Başlıca Yazar: Çağla Banko

<sup>1</sup>Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, cagla.banko@hacettepe.edu.tr

<sup>2</sup>Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, tulay.ilhan@hacettepe.edu.tr

<sup>3</sup>Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, fatimesalli@gazi.edu.tr



## SUMMARY

### Introduction

Television which is used to inform, educate and entertain is one of the most used mass media. Lots of study on TV shows that TV have positive and negative effects on children. To protect them against the negative effects of TV, "Program Rating Symbols" developed by RTUK are used. These informative systems about the contents of telecasts were designed to help parents to keep their children safe from the negative effects of TV. Researches indicated that parents have the most important part to protect their children from the negative effects of TV (İspir and İspir, 2008). Researches on smart symbols support parents should be become conscious about these systems. Belviranlı et al. (2008) found that mothers don't have enough information about smart signs and they don't take advantage of these symbols. Therefore, this study was conducted to detect parent's knowledge and usage level of these systems, and their protective ways for TV.

### Method

In this descriptive research, qualitative and quantitative methods are used. Besides questionnaire and semi-structured interview form are conducted. Sample was formed by parents whose children 3-6 years of age. 130 easy accessible parents attended to the study as a sample. Questionnaire was used as first data collection tool. The first part of the questionnaire included demographic information such as participants' age, children number, employment status, educational background, average watching TV hours, children's age and so on. The second part is an awareness test, which is nominal scale coded as known and unknown, about the Program Rating Symbols defined by RTUK. In the last part, parental guidance and symbol usage scale which was developed by Abelman (2001) and adapted by İspir and İspir (2008). The semi-structured interview forms were conducted to learn how parents protect their children from TV. Cronbach's Alpha reliability coefficient value was found 0,79 by İspir and İspir (2008). In this analysis, this value is found 0,77 by researcher. The quantitative data were analyzed by using SPSS 22.0 package. ANOVA analysis was conducted to know the effects of participants' ages, children number, employment status, educational background, average watching TV hours on participants' awareness level and usage level of the Program Rating Symbols. To know which groups, have the significant differences, ensued after ANOVA, The Post-Hoc tests were conducted. Tamhane and Games-Howell tests were conducted for the situation that there are significant differences between variances. LCD and Scheffe tests were conducted for the situation that there are not significant differences between variances. To analyze whether the employment status effect the awareness level and the usage level of the Program Rating Symbols t-test was conducted. The relationship between the awareness level and the usage level of the Program Rating Symbols was determined by using correlation analysis. The data which were obtained from interview form were analyzed by using content analysis.

### Results

The results show mothers know the most of the program rating symbols. However, most of them did not name the symbols of negative behaviors. According to scale results, mothers mostly prefer to switch the channel when they think it has negative contents. However, their response in talking about the program rating symbols is the lowest option. Mothers' age, their number of children, age of children, working status and time of watching television on a day have no effect on their level of knowledge and their level of usage and direction of program rating symbols. However, their educational level has an effect on those levels. Also, there is a positive relationship between mothers' knowledge level and their usage and direction level. According to interview results, mothers allow their children to watch TV for some reasons. They believe that TV programs entertain and educate children. Also, they allow children to watch TV when they are busy and they cannot care of their children. They also state some negative effects of TV. According to them, children imitate negative behaviors they watch on TV programs. They also think that their children's language, creativity and social skills are negatively influenced when they watch TV programs very much. Lastly, mothers indicate they protect their children from the negative sides of television by limiting their time of watching TV and choosing the programs together. Also, they do some other activities to avoid their children from watching TV.

## Conclusion and Discussion

It is found that mothers' level of knowledge of program rating symbols is high, except the symbols of negative behaviors. While RTÜK (2009) and İspir and İspir (2008) found similar results, Belviranlı et al. (2008) found that most parents did not know symbols' meanings. The educational level of mothers has effect on knowledge level of program rating symbols. Besides, their usage and direction level of symbols are affected by their educational level. In addition to these results, their level of usage and knowledge of these symbols are positively related. İspir and İspir (2008) also found similar results. While mothers explained their reasons why they allow children to watch TV as entertaining and educating, they also stated some negative effects of TV on children like imitating negative behaviors and limiting some skills. They try to protect their children from negative sides of TV by controlling their watching time and programs. However, they do not declare using program rating scale while protecting. This result is contrary to results of Özonur (2016)'s findings.

As known, program rating symbols on television are set by the broadcaster. Employees who work for broadcasts should be educated to get place appropriate rating symbols for the programs. In addition, parents should be informed about using program rating symbols by the educators so that they can be more careful about the programs they choose for their children. In cartoons, there may be inappropriate behaviors which children model; therefore, parents should be also careful about the content of the cartoon their children watch. However, children may not always watch television with their parents. To protect children from the inappropriate programs, parent control system can be installed for televisions as there is a system for the Internet.

## GİRİŞ

Devletin kitle iletişim araçlarını çocuklar için denetlemesi, onların kitle iletişim araçlarından olumlu bir şekilde yararlanması için gerekli tedbirleri alması gerekir. Çocuğun yüksek yararının korunması gerektiği düşünüldüğünde, kitle iletişim araçlarının çocuklara uygun bir şekilde kullanılması, onların nitelikli bir yaşam sürdürmesi ve gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 17. Maddesine göre de: "Taraf Devletler, kitle iletişim araçlarının önemini kabul ederek çocuğun; özellikle toplumsal, ruhsal ve ahlâki esenliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik çeşitli ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinmesini sağlarlar." Yine bu maddeye göre, taraf devletler çocukların kitle iletişim araçlarından doğru ve güvenilir bilgiler alması için, bu araçlardan olumlu şekilde yararlanması için her türlü önlemi alıp gerekli teşvikleri yapmalıdır (ÇHS, 1989).

Postman'a (1994) göre, televizyon tüm bu kitle iletişim araçlarının başında gelir çünkü bütün kitle iletişim araçları televizyon sayesinde öğrenilir. Aynı zamanda küçük yaştaki çocukların veya her türlü sosyo-ekonomik durumdaki insanların televizyon izlediğini savunmuştur. Araştırmalar da televizyon izleme oranının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Örneğin, Büyükbaykal'ın (2007) araştırmasına göre çocuklar okul dışında en çok televizyon izlemekte, günlerinin yaklaşık 3-4 saatini televizyon başında geçirmektedirler. Ertürk (2004), gelişmiş ülkelerdeki çocukların 2 yaşından itibaren televizyonu kullanmaya başladıklarını ve ortalama 3 saat televizyon izlediklerini belirtmiştir. Yavuzer (2004), bir çocuğun 16 yaşına kadar televizyonda ortalama 13 bin şiddet eylemine tanık olduğunu söylemiştir. Bütün bu bulgular, çocukların televizyonu oldukça fazla izlediklerini, dolayısıyla televizyondan da oldukça fazla etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Televizyonun böylesine sık izlenmesi sonucu da bir takım olumlu veya olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Televizyon çocuklara yeni bilgiler öğretip, bu bilgilerin paylaşılmasını sağladığı gibi, çocukları kitap okumak, oyun oynamak gibi bazı etkinliklerden de uzak tutar. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanan bir takım çocuk programları onların dil ve zihin gelişimini teşvik edip, yeni sözcükler etmelerini, bunları paylaşmalarını, taklit edip dramatize etmelerini, empati kurmalarını sağlar (Akyüz, 2013; Büyükbaykal, 2007; Mutlu, 2005; Önder ve Doğal, 2006). Fakat aşırı izlendiğinde ise fiziksel hareketsizlik sonucu aşırı kiloya, çevreye karşı ilgisizliğe ve bunun sonucunda dil ve sosyal gelişimde zayıflığa, kendini ifade edememeye, gerçek ve kurgu ayrımı yapamamaya ve şiddete başvurmaya da neden olur (Akyüz, 2013; Ertürk, 2011; Meriç, 1986). Sonuç olarak, televizyon izlemenin çocuğun nitelikli yaşamasını ve gelişmesini etkilediği görülmektedir.

Okul öncesi dönemin bireyin gelişiminin en hızlı ve kritik yılları olduğu ve hayatın temelini oluşturduğu düşünüldüğünde televizyonun bu dönemdeki etkileri çocukların bütün yaşamasını ve gelişmesini etkileyeceği söylenebilir. Kök, Tuğluk ve Bay (2005) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin psiko-sosyal, dilsel, psiko-motor ve bilişsel gelişim özellikleri bakımından, okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha iyi durumda oldukları bulmuşlardır. Benzer şekilde okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme becerilerini incelemek amacıyla yapılan bir çalışmanın sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcı düşünme puanları okul öncesi eğitim almamış çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (Can-Yaşar ve Aral, 2010). Bu dönemde temeli atılan beden sağlığı ve kişilik yapısı ileriki dönemlerde benzer ya da aynı şekillerde görülür. Bu sebeple, bu dönemin anlamlı ve bilinçli geçirilmesi oldukça önemlidir. Freud'a (1920) göre birçok insan davranışının birincil kaynağı bilinçdışıdır ve bilinçdışı da en çok okul öncesi dönemde şekillenir. Altında yatan etkiler fark edilmese de bu bilinçdışı kısım insanların davranışlarını büyük ölçüde etkiler ayrıca kişilik gelişimi üzerinde de bu bilinçdışı kısmın etkisi görülmektedir (akt. Westen, 1998). Freud (1920)'un buzdağı modelinde bu kısım buzdağının su altında kalan en büyük ve gözle görülemeyen kısmı olarak nitelendirilir. İnsanın her bir davranışının temelde bilinçdışını

yansıtan dışavurumlar olduğunu savunur (akt.Plummer, 2013). Çocukların küçük yaşta maruz kaldığı uygun olmayan içerikler onların bilinçdışına depolanır ve ileriki zamanlarda davranış bozukluklarına sebep olabilir. Çocukların sağlıklı bir kişilik gelişimine sahip olması için onların bilinçdışını etkileyecek yayınlardan uzak tutmalıyız. Aynı zamanda okul öncesi dönem çocuklarının gerçeği değerlendirme yetileri henüz tam olarak gelişmediğinden televizyonda izledikleri programları kendi hayal güçlerine göre anlamlandırır. Ayrıca, bu dönem çocuklarının mantıksal düşünme becerileri yeterince gelişmemiştir ve duygu ve düşüncelerini tam anlamıyla ifade edemezler. Bu durum, çocukların televizyon programlarından yetişkinlere oranla daha fazla etkilenmelerine neden olmaktadır (Akçay ve Özcebe, 2012). Ebeveynlerin tanımına göre TV aile yaşamında baskın bir rol oynamaktadır. Ebeveynler bu durumun farkında olmalarına karşın çocuklarının TV izleme oranlarını düşürmek için, kendi TV izlemelerini azaltmak istememe, TV'ye karşı güvenli alternatiflerin bulunmaması ve TV'yi çocuk bakıcısı olarak kullanma ihtiyacı duymaları gibi bazı engellerin olduğunu vurgulamaktadırlar. TV'ye erişimi kısıtlamak, TV'yi ödül aracı olarak kullanmak ve alternatif etkinlikler bulmak ebeveynlerin TV izlemeyi sınırlandırmak için kullandıkları mevcut stratejilerdi; ancak, ebeveynlerin öne sürdükleri engeller bu stratejilerin uygulanmasını güçleştirmektedir (Dorey ve diğerleri, 2010). Çocuklar televizyondaki zararlı içeriklere de yetişkinlere oranla daha fazla maruz kalmaktadır. Çocukları bu zararlı içeriklerden korumak için ebeveynlerin korumacı bir tutum sergilemesi gerekmektedir. Ebeveynlerin çocuklarını televizyon izleme konusunda yönlendirmesi ve bilgilendirmesi çocukların bu zararlı içeriklerden korunmasına yardımcı olacaktır (Kalan, 2010). Crawford, Salmon, Pearson, Campbell ve Timperio (2011) yaptıkları çalışmada ilgili velilerin çocuklarının, aileleri ilgilenmeyenlerden daha fazla TV izlediklerini ve ilgili ebeveynlerin endişelerine rağmen çocuklarına daha fazla TV izleme hakkı tanıdıklarını bulmuşlardır.

Çalışmalar, çocukları televizyonun zararlı etkilerinden korumak için en önemli görevin ebeveynlere düştüğünü göstermektedir. Bu nedenle, ABD, Kanada, Hollanda, Danimarka, Fransa gibi ülkelerde televizyon kanalları, yayımlanan programların içerikleri ile ilgili ebeveynlere yönelik kılavuzlar sunmaktadır. Bu kılavuzlarda bulunan işaretler ya da içeriğe ilişkin semboller, ebeveynlere çocuklarını televizyondaki zararlı program içeriklerinden korumalarında yardımcı olmaktadır (İspir ve İspir, 2008). Örneğin, Amerikan Pediatri Akademisi'nin (APA) 2002 yılında yayımladığı rehberde çocuklara günde iki saatten fazla televizyon izletilmemesi, 2 yaşından küçük çocuklara hiçbir şekilde televizyon izletilmemesi, televizyonun anne-baba gözetiminde izletilmesi ve çocukların televizyon yerine sosyal faaliyetlere yönlendirilmesi önerilmiştir (APA, 2002). Ülkemizde ise, çocukları televizyonun zararlı etkilerinden korumak amacıyla 2006'da Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) 'Akıllı Semboller' uygulamasını başlatmıştır (Belviranlı ve diğerleri, 2008). RTÜK, Hollanda'nın kullandığı işaret sistemini uyarlamıştır (İspir ve İspir, 2008). Bu uygulamada yaş gruplarını gösteren üç sembol (7+, 13+, 18+) ve yayın içeriğini (şiddet/korku, cinsellik, olumsuz örnek oluşturabilecek yayınlar ve genel izleyicinin izleyebileceği yayınlar) gösteren dört sembol kabul edilmiştir (Tekinalp, 2007). Ancak, birçok ülkede uygulanan sembol sistemleriyle ilgili eksikliklerin olduğu kabul edilmiştir. Avrupa Birliği'ne göre bu olumsuzluklardan bazıları yasaklanan programların daha çok merak uyandırması ve gizlice izlenmesi ile ebeveynlerin bu konuda yeteri kadar duyarlı olmamasıdır. Bu durum, çocukları televizyonun zararlı etkilerinden korumak için akıllı sembollerin yeterli olmadığını; ebeveynlerde ve çocuklarda bir bilinç oluşturulması gerektiğini göstermektedir (Tekinalp, 2007).

Akıllı sembollerle ilgili yapılan araştırmalar da ebeveynlerde bu sistemle ilgili bir bilinç oluşturulması gerektiğini desteklemektedir. Belviranlı ve diğerleri'nin (2008) annelerle yaptığı araştırmada, annelerin akıllı işaretleri yeteri kadar bilmediği ve bu işaretlerden yeterince

faydalanmadıkları bulunmuştur. RTÜK tarafından yapılan ‘Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması’nda (2009) ise katılımcılara akıllı sembollerin anlamlarını bilip bilmedikleri sorulmuş ve katılımcıların 87%’sinin “genel izleyici”, % 80.1’inin korku-şiddet sembollerini bildiği, %39.4’ünün ise olumsuz örnek işaretini tanıdığı gözlenmiştir. Ayrıca, RTÜK tarafından yapılan bir diğer araştırmada (2006) katılımcı ailelerin %56’sı çocuğunun izleyeceği programı belirlerken akıllı işaretleri kullanırken, %22.8’i program seçimlerinde akıllı işaretleri dikkate almadıklarını ifade etmişlerdir (Özonur, 2016). İspir ve İspir (2008) ise araştırmalarının sonucunda ailelerin akıllı sembollerini bildiklerini ve bu sembollerini kullandıklarını bulmuşlardır. Aynı zamanda üst gelir grubunda yer alan ebeveynlerin alt ve orta gelir grubunda yer alanlardan daha fazla yönlendirme davranışı gösterdiği saptanmıştır.

Bu araştırmanın amacı da okul öncesi dönemde çocukları bulunan annelerin akıllı sembol bilme ve kullanma düzeylerini belirlemek ile çocuklarını televizyonun zararlı etkilerinden nasıl koruduklarını saptamaktır. Araştırma okul öncesi dönemde çocukları bulunan ebeveynlerin akıllı sembollerini bilme ve kullanma düzeylerini belirlemesinin yanı sıra ebeveynlerin çocuklarına televizyon izletme sebepleri ve onları televizyonun zararlı etkilerinden koruma yöntemlerini belirleme konusunda alan yazına katkı sağlaması açısından önemlidir. Araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Ebeveynlerin akıllı sembollerini bilme düzeyleri nedir?
2. Ebeveynlerin akıllı sembollerini bilme düzeylerini yaş, eğitim durumu, çalışma durumu, televizyon izleme süresi, çocuk yaşı ve çocuk sayısı etkiliyor mu?
3. Ebeveynlerin akıllı sembolere göre çocuklarını yönlendirme düzeyleri nedir?
4. Ebeveynlerin akıllı sembolere göre çocuklarını yönlendirme düzeylerini yaş, eğitim durumu, çalışma durumu, televizyon izleme süresi, çocuk yaşı ve çocuk sayısı etkiliyor mu?
5. Ebeveynlerin akıllı sembollerini bilme ve bu sembolere göre yönlendirme düzeyleri ilişkili midir?
6. Ebeveynlerin çocuklarına televizyon izletme ve izletmeme nedenleri nelerdir?
7. Ebeveynlerin çocukları televizyondan koruma yöntemleri nelerdir?

## YÖNTEM

Araştırma deseni betimsel bir araştırma olan bu çalışmada nicel ve nitel yöntemler kullanılmış olup, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

### Örneklem

Çalışmanın evrenini 3-6 yaş arasında çocukları bulunan ebeveynler oluşturmuştur. Örneklem ise Ankara içinde yaşayan 3-6 yaş arası ebeveynler dahil edilmiştir. Araştırmada kartopu örneklem metodu kullanılmıştır. Kartopu örneklem yöntemi araştırmaya gönüllü olan katılımcıların çevrelerinde bulunan bir veya daha fazla kişiyi de belirlemesi ve bu belirlenen kişilerin de araştırmaya dahil etmesiyle gerçekleştirilen bir örneklem yöntemidir (Johnson ve Christensen, 2010). Araştırmanın nicel bölümüne 130 kişi dahil olmuştur. Katılımcılardan ev ortamında bilgi toplanmış, yaklaşık 5 dakika görüşme yapılmıştır. Araştırmaya babaların da katılması istense de az sayıda baba katılımcı olduğu için babalar dâhil edilmemiştir. Tablo 1’de anneler hakkında bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 1. *Nitel araştırmaya katılan ebeveyn yaşı, çocuk sayısı, çocuk yaşı, eğitim dağılımları, ebeveyn çalışma durumu ve tv izleme süreleri*

		(%)	n
Ebeveyn Yaşı	20-29 yaş	34	44
	30-39 yaş	49	64
	40-49 yaş	17	22
Çocuk Sayısı	1	46	60
	2	45	58
	3	9	12
Çocuğun yaşı	36-47 ay	43	56
	48-59 ay	32	41
	60-72 ay	25	33
Eğitim Durumu	Ortaokul	10	13
	Lise	28	36
	Üniversite	62	81
Çalışma Durumu	Evet	55	71
	Hayır	45	59
	0-1	40	31
TV İzleme Süresi	1-2	36	28
	2-3	29	22
	3-4	15	11
	4+	10	8

Araştırmanın nitel bölümüne ise 8 anne dâhil edilmiştir. Katılımcıların çocuklarına televizyon izleme nedenleri araştırılmak istendiği için katılımcılar amaçlı örneklem yöntem ile çalışmaya dâhil edilmişlerdir. Amaçlı örneklem çalışmanın amacına uygun olarak zengin bilgi içeren durumların belirlenerek derinlemesine araştırma yapılmasını sağlar (Büyüköztürk, 2016). Katılımcılarla ev ortamında yaklaşık 15 dakika görüşme yapılmıştır. Tablo 2’de nitel araştırmaya dâhil edilen katılımcıların özellikleri verilmiştir.

Tablo 2. *Nitel araştırmaya dahil olan ebeveynlerin yaşı, çocuk sayısı, çocuk yaşı, eğitim dağılımları, ebeveyn çalışma durumu ve tv izleme süreleri*

Katılımcı	Yaş	Çocuk Sayısı	Çocuk Yaşı	Eğitim Durumu	Çalışma Durumu	TV izleme süresi (saat)
K1	33	1	3	Lise	Çalışmıyor	3-4
K2	25	2	5	Lise	Çalışıyor	1-2
K3	27	1	4	Üniversite	Çalışıyor	2-3
K4	27	3	4	Ortaokul	Çalışmıyor	3-4
K5	42	2	3	Üniversite	Çalışıyor	2-3
K6	37	2	5	Üniversite	Çalışıyor	1-2
K7	39	1	4	Üniversite	Çalışıyor	1-2
K8	47	3	6	Lise	Çalışmıyor	4-5

(K= Katılımcı)

### Veri Toplama Araçları

Çalışmaya katılanlarla öncelikle gönüllü katılım formu sunulmuştur. Bu formda araştırmanın amacı ve içeriğinden bahsedilmiş olup, katılımcıların araştırmaya dahil olmakta bağımsız

oldukları ve elde edilen bilgilerin gizli kalacağı belirtilmiştir. İkinci olarak demografik bilgi formu uygulanmıştır. Bu formda katılımcıların yaş, çocuk sayısı, çocuğunun yaşı, çalışma durumu, öğrenim durumu ve ortalama televizyon izleme süresi gibi bilgileri içeren demografik bilgi formu bulunmaktadır. Üçüncü kısımda ise RTÜK tarafından belirlenen akıllı semboller hakkında biliyor ve bilmiyor olarak kodlanan nominal bir ölçek olan farkındalık testi bulunmaktadır. Son kısmında ise Abelman (2001) tarafından geliştirilip, İspir ve İspir (2008) tarafından uyarlanan Ebeveyn Yönlendirmesi ve Sembol Kullanım Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 7 sorudan oluşmakta ve beşli likert tipi özelliği göstermektedir. Ölçekte akıllı sembollerin kullanılmasına yönelik sorular bulunmaktadır. Ölçeğin İspir ve İspir (2008) tarafından yapılan çalışmada Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayı değeri 0,79 bulunmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan analizde ise bu değer 0,77 olarak bulunmuştur. Daha sonra ise katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak katılımcıların televizyondan çocukları nasıl koruduklarına yönelik sorular sorulmuştur. Bu görüşme formunda ailelerin çocuklara televizyon izletme veya izletmeme etkilerinden çocuklarını nasıl koruduklarına yönelik toplam 4 soru bulunmaktadır. Sorularla ilgili uzman görüşü alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi SPSS 22.0 paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Katılımcıların yaşlarının, çocuk sayısının, çocuklarının yaşlarının, öğrenim durumlarının ve ortalama televizyon izleme sürelerinin farkındalık düzeylerine ve sembol kullanım düzeylerine etki edip etmediğini analiz etmek amacıyla ANOVA analizi yapılmıştır. ANOVA testine göre ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Post-Hoc testleri yapılmıştır. Varyanslar arasında anlamlı fark olan durumlar için Tamhane ve Games-Howell, varyanslar arası anlamlı farkın olmadığı durumlar için LCD ve Scheffe testleri kullanılmıştır. Çalışma durumunun farkındalık düzeylerine ve sembol kullanım düzeylerine etki edip etmediğini analiz etmek amacıyla ise t-test analizi yapılmıştır. Farkındalık düzeyleri ile sembol kullanım düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı korelasyon analizi yapılarak saptanmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler ise içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir.

## BULGULAR

Okul öncesi dönemde çocukları bulunan annelerin akıllı sembol bilme düzeylerini, kullanma düzeylerini belirleme ve çocuklarını televizyonun zararlı etkilerinden nasıl koruduklarını saptama amacıyla yapılan bu çalışmaya 130 anne katılmıştır.

### Araştırmaya İlişkin Nicel Bulgular

Annelerin akıllı sembolleri ne düzeyde bildiklerini saptamak amacıyla annelere akıllı sembollerin bulunduğu nominal farkındalık testi uygulanmıştır. Annelerin akıllı sembolleri bilme düzeyleri ise Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Annelerin akıllı sembollere ilişkin farkındalık düzeyleri*

Semboller	Farkındalık Düzeyi (%)	Sıklık (n)
Genel İzleyici	99	128
7 Yaş ve Üzeri İçin	99	128
13 Yaş ve Üzeri İçin	98	127
18 Yaş ve Üzeri İçin	98	127
Şiddet ve Korku	95	123
Cinsel İçerik	74	96
Olumsuz Örnek Oluşturabilecek Davranış	44	57

Annelerin genel izleyici, 7 yaş ve üstü, 13 yaş ve üstü, 18 yaş ve üstü, cinsellik, şiddet ve korku sembollerini bilme düzeyleri oldukça yüksek iken, olumsuz örnek oluşturabilecek davranış anlamına gelen sembolü bilme düzeyleri düşüktür.

Annelerin akıllı sembolleri kullanma ve çocuklarını bu sembolleri kullanarak yönlendirme düzeylerini belirlemek için Ebeveyn Yönlendirmesi ve Sembol Kullanımı Ölçeği kullanılmıştır. Annelerin yönlendirme ve sembol kullanımı ölçeğindeki madde ortalamaları ise Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Ebeveyn yönlendirme ve sembol kullanımı ölçek madde ortalamaları

İfadeler	X*	ss
Yaş ile ilgili uyarısı bulunan programları çocuğunuzun izlemesini ne sıklıkla engellersiniz?	4.07	1.3
Şiddet ve korku uyarısı bulunan programları çocuğunuzun izlemesini ne sıklıkla engellersiniz?	4.26	1.3
Cinsellik uyarısı bulunan programları çocuğunuzun izlemesini ne sıklıkla engellersiniz?	4.43	1.3
Olumsuz örnek oluşturabilecek uyarısı bulunan programları çocuğunuzun izlemesini ne sıklıkla engellersiniz?	4.15	1.3
İşaretlerin anlamları konusunda çocuğunuzla ne sıklıkla konuşursunuz?	3.16	1.4
İçeriğinin zararlı olduğunu düşündüğünüz bir programı çocuğunuz izlediğinde kanalı değiştirmesini ne sıklıkla istersiniz?	4.69	0.7

\*1- Hiçbir zaman, 5- Her zaman

Annelerin çocukları zararlı içerik bulunduran programları izlediklerinde değiştirmeleri oldukça sık iken, çocuklarla işaretler hakkında konuşma sıklıklarının en düşük puanda ve ortalama düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te Annelerin yaşlarının, çocuk sayılarının, çocuklarının yaşının, eğitim durumunun ve ortalama televizyon izleme sürelerinin yönlendirme ve sembol kullanım düzeylerine etkisi olup olmadığını analiz etmek amacıyla yapılan ANOVA analizinin sonuçları görülmektedir.

Tablo 5. Ebeveyn Yönlendirmesi ve Sembol Kullanım Ölçeği toplam ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Gruplararası	108.77	2	54.38	2.26	0.1
	Gruplarıçi	3044.62	127	23.97		
Çocuk Sayısı	Gruplararası	114.58	2	57.29	2.394	0.09
	Gruplarıçi	3030.80	127	23.92		
Çocuk Yaşı	Gruplararası	5.87	2	7.93	0.321	0.72
	Gruplarıçi	3137.51	127	24.70		
Eğitim Durumu	Gruplararası	174.11	2	87.05	3.711	0.027*
	Gruplarıçi	2979.28	127	23.45		
TV izleme	Gruplararası	115.32	4	28.83	1.186	0.32
	Gruplarıçi	3038.066	124	24.30		

\*p<0.05

Analiz sonuçlarına göre, eğitim durumunun yönlendirme ve sembol kullanım düzeyine etkisi olduğu bulunmuş, diğer değişkenlerin ise etkisi olmadığı saptanmıştır. Post-Hoc testlerine göre eğitim durumu ve yönlendirme puanı arasındaki ilişki derinlemesine incelendiğinde ortaokul, lise ve üniversite (p= 0.046) arasında yönlendirme puanı açısından anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 6'te annelerin akıllı sembolleri bilme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan farkındalık testine yaşlarının, çocuk sayılarının, çocuklarının yaşının, eğitim durumunun ve ortalama televizyon izleme sürelerinin etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.



Tablo 6. *Farkındalık toplam ANOVA sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Gruplararası	1.30	2	0.65	0.6	0.55
	Gruplarıçi	137.50	127	1.08		
Çocuk Sayısı	Gruplararası	2.58	2	1.29	1.2	0.3
	Gruplarıçi	136.22	127	1.07		
Çocuk Yaşı	Gruplararası	0.6	2	0.3	0.27	0.75
	Gruplarıçi	138.2	127	1.08		
Eğitim Durumu	Gruplararası	8.26	2	4.13	4.01	0.020*
	Gruplarıçi	2979.28	127	23.45		
TV izleme	Gruplararası	4.49	4	1.12	1.04	0.38
	Gruplarıçi	134.31	125	1.07		

\*p&lt;0.05

Tabloya göre, eğitim durumunun akıllı semboller farkındalık düzeyinde etkili olduğu bulunmuştur. Post-Hoc testlerine göre eğitim durumu ve yönlendirme puanı arasındaki ilişki derinlemesine incelendiğinde ortaokul ve lise (p=0.017) arasında ve ortaokul ve üniversite (p=0.034) arasında yönlendirme puanı açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Annelerin çalışma durumunun yönlendirme ve sembol kullanım düzeylerine etkisi olup olmadığını analiz etmek amacıyla yapılan t-testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. *Ölçek toplam ve çalışma durumu t-testi sonuçları*

Çalışma Durumu	N	X	S	sd	t	p
Çalışıyor	71	24.97	4.69	128	0.453	0.65
Çalışmıyor	59	24.57	5.26			

Tabloya göre, çalışma durumunun yönlendirme ve sembol kullanım düzeyine etkisi olmadığı bulunmuştur.

Annelerin çalışma durumunun akıllı sembol farkındalık düzeylerine etkisi olup olmadığını analiz etmek amacıyla t-testi yapılmıştır. Tablo 8’de analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 8. *Farkındalık toplam ve çalışma durumu t-testi sonuçları*

Çalışma Durumu	N	X	S	sd	t	p
Çalışıyor	71	6.09	0.97	128	0.72	0.47
Çalışmıyor	59	5.96	1.11			

Tablo 8’de yapılan t-testi sonuçlarına göre, çalışma durumunun farkındalık düzeyine etkisi olmadığı bulunmuştur.

Annelerin akıllı sembollere yönelik farkındalık düzeyleri ile yönlendirme ve sembol kullanım düzeyi arasında ilişki olup olmadığı korelasyon analizi yapılarak belirlenmiş ve sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. *Farkındalık ve Ölçek arasındaki korelasyon analizi sonuçları*

Değişken	N	r	p
Ölçek Toplam Farkındalık Toplam	130	0.21	0.013*

\*p&lt;0.05

Analiz sonuçlarına göre annelerin farkındalık düzeyleri ile yönlendirme ve sembol kullanım düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki durumu bulunmuştur (p=0.013 < α=0.05; r= 0.21).

## Araştırmaya İlişkin Nitel Bulgular

Annelerle yapılan görüşmede annelere çocuklarına televizyon izletme nedenleri, televizyonun zararları hakkında neler düşündükleri ve televizyonun zararlı etkilerinden çocuklarını nasıl korudukları sorulmuştur.

### *Annelerin çocuklarına televizyon izletme nedenleri*

Annelerin çocuklarına televizyon izletme nedenleri incelendiğinde katılımcıların verdiği yanıtlar doğrultusunda oluşturulan birinci ana temaya ilişkin nitel verilerin nicel dökümü Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. *Annelerin çocuklarına televizyon izletme nedenleri*

Tema	Kodlar	F	Yüzde
Annelerin çocuklarına televizyon izletme nedenleri	Eğlenme	7	88
	Eğitme	5	63
	Oyalama	4	50
	Çocuğun gelişimine katkı sağladığını düşünme	2	25

Tablo 10 incelendiğinde, annelerin çocuklarına televizyon izletme nedenlerinin çoğunlukla eğlenme, eğitme ve oyalama amaçlı olduğu görülmektedir. Anneler çocuklarının televizyon izlerken eğlendiklerini söylemişler, aynı zamanda televizyonda bulunan bazı programların eğitici yönü bulunduğu için de izlettiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda ev içinde bazı uğraşlar sırasında (yemek yapmak, temizlik yapmak vb.) çocukla ilgilenemedikleri için onları oyalamak amacıyla da televizyon izlettikleri saptanmıştır.

### *Annelerin televizyonun zararları hakkındaki görüşleri*

Annelerin televizyonun çocukları üzerindeki zararlı etkileri hakkındaki görüşleri ikinci ana temaya ilişkin nitel verilerin nicel dökümü Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. *Annelerin televizyonun zararları hakkındaki görüşleri*

Tema	Kodlar	F	Yüzde
Annelerin televizyonun zararları hakkındaki görüşleri	Olumsuz davranışları örnek alma	8	100
	Sosyal gelişimi olumsuz etkileme	6	75
	Dil gelişimini olumsuz etkileme	5	63
	Hayal gücü ve yaratıcılığı olumsuz etkileme	3	38

Tablo 11'e göre anneler televizyonun çocuklar üstünde birçok zararlı etkisi olduğunu düşünmektedir. Anneler çocuklarının televizyondan bazı olumsuz davranışları öğrendiğini ve bunları örnek aldıklarını belirtmiştir. Çocukların televizyondaki bu olumsuz davranışları örnek alması sonucunda da saldırgan davranışlar gösterdiği, küfür içerikli cümleler kurdukları ve çevrelerindeki kaba davrandıkları belirtilmiştir. Aynı zamanda televizyonun sosyal gelişime de olumsuz katkı yaptığını savunmuşlardır. Çocuklarının dışarıya çıkmak istemediklerini, arkadaşlarıyla oyun oynamak yerine televizyon izlemek istediklerini ve aileleriyle de iletişim

kurmadıklarını söylemişlerdir. Anneler televizyon izlemenin çocuklarının yaratıcılıklarını ve hayal gücünü de olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Televizyonun çocuklarda bağımlılık yaptığını, bu yüzden başka aktivitelere yönelmek istemediklerini söylemişlerdir.

### ***Annelerin çocuklarını televizyonun zararlı etkilerinden koruma yöntemleri***

Annelerin televizyonun çocukları üzerindeki zararlı etkilerinden koruma yöntemleri üçüncü ana temaya ilişkin nitel verilerin nicel dökümü Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. *Annelerin televizyonun zararlarından koruma yöntemleri*

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>F</b>	<b>Yüzde</b>
Annelerin televizyonun zararlarından koruma yöntemleri	Kontrollü izletme	6	75
	Birlikte vakit geçirme	4	50
	TV Programı hakkında konuşma	4	50
	TV izlememe	2	25

Annelerin çoğu çocukların televizyon izleme sürelerine sınır koyarak ve izleyeceği programı seçerek kontrollü televizyon izlettiklerini belirtmişlerdir. Televizyon izlemelerini engellemek amacıyla birlikte vakit geçirdiklerini, kitap okuduklarını, oyun parkına gittiklerini açıklamışlardır. Televizyonu birlikte izleyip izlenen program hakkında konuşmaksa bir diğer koruma yöntemidir. Bazı anneler ise çocuklarının yanında televizyon izlemediklerini böylece çocuklara kötü örnek olmadıklarını belirtmişlerdir.

## **SONUÇ**

Bu çalışma okul öncesi dönemde çocukları bulunan annelerin akıllı sembol bilme ve kullanma düzeylerini belirleme ile çocuklarını televizyonun zararlı etkilerinden nasıl koruduklarını saptama amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, annelerin ‘olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar’ sembolü dışındaki sembolleri çoğunlukla adlandırabildikleri görülmüştür. Bu sonuç RTÜK (2009) ve İspir ve İspir (2008) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir. İlgili çalışmalarda da ailelerin olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar sembolünü en az bildikleri bulunmuştur. Fakat Belviranlı vd. (2008) ebeveynlerin bu sembolleri bilmediklerini bulmuşlardır.

Ayrıca, katılımcı annelerin akıllı sembolleri kullanma ve çocuklarını yönlendirme düzeylerinin de genellikle yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmaya dâhil edilen değişkenlerle ilgili yapılan analizlerde, sadece eğitim durumu değişkeninin annelerin yönlendirme-akıllı sembol kullanımı düzeyleri ve akıllı sembol farkındalık düzeyleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Annelerin eğitim düzeylerinin yönlendirme ve farkındalık düzeyleri ile doğru orantılı olduğu bulunmuştur. İspir ve İspir’in (2008) çalışmasında da ebeveynlerin çocuklarını yönlendirme düzeyleri eğitim durumu, aile geliri ve çocuk sayısına göre karşılaştırılmış ve yönlendirme düzeylerinin sadece eğitim düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan annelerin akıllı sembol farkındalık düzeyleri ile yönlendirme ve sembol kullanımı düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Ailelerin akıllı sembolleri bilme düzeyleri arttıkça, kullanma düzeyleri de artmıştır. Bunun sonucunda ailelerin akıllı sembolleri kullanma düzeylerini artırmak için öncelikle akıllı semboller hakkında bilgilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel kısmında ulaşılan bulgulara göre ise, annelerin çoğunun çocuklarına eğlenme, eğitime ve oyalama gibi nedenlerle televizyon izlettirdiği saptanmıştır. Dorey ve diğerleri (2010)'de ailelerin televizyonu oyalama ve ödüllendirme amacıyla kullandığını belirtmiştir. Katılımcı anneler televizyonun çocuklarına verdikleri zararı genellikle, olumsuz davranışlar edinme, sosyal gelişimi olumsuz etkileme ve yaratıcılık ve hayal gücünü engelleme şeklinde tanımlamışlardır. Anneler, çocuklarını bu olumsuz etkilerden korumak için süre sınırı koyma, kontrol altında televizyon izletme ve başka etkinlikler yapma gibi yöntemler kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulguları Dorey ve diğerleri (2010)'in araştırmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Yapılan bu araştırmaya göre de aileler çocukların televizyon izlemelerini sınırlamanın etkili olduğunu düşünmektedirler ve aynı zamanda çocuklarına farklı alternatifler sunarak da televizyondan uzaklaştırmaya çalışmaktadırlar fakat anneler televizyondan korunma yöntemlerinde akıllı sembollerini kullanmalarına yönelik bir ifadeye bulunmamışlardır. Ebeveyn yönlendirme ve sembol kullanım ölçeğinde de akıllı semboller hakkında konuşma maddesi en düşük puanı almıştır. Bu açıdan annelerin akıllı sembollerini televizyondan korunma yöntemi olarak kullanmadıkları söylenebilir. Bu sonuç Özonur (2016)'un araştırmasının bulgularıyla ters düşmektedir. Özonur (2016) araştırmasında ailelerin çoğunlukla televizyon izlerken akıllı sembollerini dikkate aldığını bulmuştur.

Bilindiği üzere, televizyondaki programlar için uygun görülen semboller yayıncı tarafından belirlenmektedir. Uygun programlara uygun akıllı sembollerin yerleştirilebilmesi için yayın kuruluşlarındaki çalışanlar bu konuda eğitilmeli ve daha dikkatli davranmalıdır. Ayrıca, ebeveynler medya okuryazarlığı ve akıllı sembollerini kullanma konusunda bilgilendirilmelidir. Çocuklar televizyon izlerken her zaman ebeveynleri ile birlikte olmayabilir. Bu durumda ebeveynler televizyon denetimini sağlamak için özellikle çocuklar için uygun yayın yapmayan kanallara erişimi sınırlandırmak için ebeveyn kontrol sistemi kurulabilir. Çizgi film kanallarındaki şiddet ya da uygunsuz davranış içeren çizgi filmler konusunda da ebeveynler daha dikkatli ve sorgulayıcı olmalıdırlar. Bu konuda da eğitimcilere büyük rol düşmektedir. Eğitimciler ebeveynleri bu konuda bilgilendirip neler yapmaları gerektiği konusunda yönlendirebilir.

Araştırmanın sınırlılığı sadece annelerle çalışılmış olmasıdır. Çocuklar çoğunlukla anneleri ile vakit geçiriyor alabilirler fakat çalışan annelerin çocukları akşamları her iki ebeveyni ile de vakit geçirmektedir. Bu nedenle, bu konu ileriki çalışmalarda babalarla da yürütülebilir.

### KAYNAKÇA

- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Televizyonun okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık davranışına etkisi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 55, 82-87.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 3-24.
- Akyüz, E. (2013). Çocuğun bilgi edinme ve zararlı yayınlara karşı korunma hakkı. *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı-1*. (s.115-132), haz. H. Yavuzer ve M. R. Şirin. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akyüz, E. (2015). *Çocuk hukuku: Çocukların hakları ve korunması* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Belviranlı, S., Ceritoğlu, K., Bilgin, Ç., Bayraktar, F., Bulut, H., Vaizoğlu, S.A., ve Güler, Ç. (2008). Annelerin televizyon izleme konusundaki davranışları ve akıllı işaretler. *TAF Preventive Medicine Bulletin* 7(3), 191-198.

- Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkisi. *İletişim Fakültesi Dergisi*, 31-44.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can-Yaşar, M. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 3(2), 201-209.
- Crawford, D., Salmon, J., Pearson, N., Campbell, K., ve Timperio, A. (2011). Are parental concerns for child TV viewing associated with child TV viewing and the home sedentary environment?. *International Journal of Behavioral Nutrition And Physical Activity*, 8(1), doi:10.1186/1479-5868-8-102.
- Dağal, B.A. ve Önder, A. (2006). *Okul öncesi çocukların annelerinin 'Benimle oynar mısın?' çocuk programını kalite kriterlerine göre değerlendirmesi*. 2. Uluslararası çocuk ve iletişim kongresi, İletişimin çocuğa etkisi. (ss.171-184). 4-6 Nisan 2005: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Dorey, E., Roberts, V., Maddison, R., Meagher-Lundberg, P., Dixon, R., ve Mhurchu, C. N. (2010). Children and television watching: a qualitative study of New Zealand parents' perceptions and views. *Child: Care, Health And Development*, (3), 414
- Ertürk, Y.D. (2004). *Çocuk ve Televizyon Etkileşiminde Aile*, I.Uluslararası Çocuk ve İletişim Konferansı, 271-277.
- Freud, S. (1920). *A general introduction to psychoanalysis*. New York, NY, US: Horace Liveright. doi:10.1037/10667-000.
- İspir, N.B., İspir, B. (2008). Televizyon programı içeriği dereceleme sembollerinin kullanımı ve ebeveyn yönlendirmesi. *Selçuk İletişim*, 5(3), 176-183.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2010). *Nicel, nitel ve karma araştırmalarda örneklem*. (İ. Budak ve A. Budak, Çev.). (ss.215-242), Ankara: Eğiten Kitap. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2004)
- Kalan, Ö.G. (2010). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. *İletişim Fakültesi Dergisi*, 39, 59-73.
- Kök, M., Tuğluk, M. N. ve Bay, E. (2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 294-303.
- Mutlu, E. (2005). *Globalleşme, popüler kültür ve medya*. Ankara:Ütopya Yayınevi.
- Özonur, D. (2016). Televizyon Programlarını Sınıflandırma Sistemleri "Akıllı İşaretler" Ne İşe Yarar? *Global Media Journal*, 6(12), 214-234.
- Plummer, G. (2013). Freud's theory of mind, object relations and the findings of neuroscience. *Journal of the Cambridge Society for Psychotherapy* 11, 42-51.
- Postman, N. (1994). *Televizyon: Öldüren eğlence*. (H. Akınhay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1985)
- Postman, N. (1995) *Çocukluğun Yokoluşu* (The Disappearance of Childhood). (K. İnal, Çev.). Ankara: İmge. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1982)
- Tekinalp, Ş. (2007). Avrupa birliği'nde, amerika'da ve türkiye'de çocukların zararlı yayınlardan korunması için alınan önlemler ve medya okuryazarlığı. *Journal of Istanbul Kültür University*, 3, 1-12.

- Westen, D. (1998). The scientific legacy of Sigmund Freud: Toward a psychodynamically informed psychological science. *Psychological Bulletin*, 124(3), 333-371.
- Yavuzer, H. (2004). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.



## Okul öncesi eğitim kurumları bahçelerinin incelenmesi\*

### Examining the gardens of the preschool education institutions

Maide Orçan Kaçan<sup>1</sup>, Medera Halmatov<sup>2</sup>, Olcay Kartaltepe<sup>3</sup>

**Öz:** Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumları bahçelerinin mevcut özellikleri ve uygulamaları, okullarda nitelikli bahçe olmasının önündeki engeller ve öğretmenlerin bahçe ile ilgili katılmak istedikleri mesleki eğitim alanlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara ve Muğla il merkezlerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıfında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, Ankara ve Muğla il merkezlerinde bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıfında görev yapan 56 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma, genel tarama modelinde olup, veri toplama aracı olarak öğretmenlerin okul bahçelerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla ilgili yurt içi ve yurt dışı alan yazın incelenerek araştırmacılar tarafından oluşturulan anket formu kullanılmıştır. Anket formu genel bilgiler, okulların bahçe özellikleri ve uygulamaları, okullarda bahçe olmasının önündeki engeller ve öğretmenlerin bahçe ile ilgili katılmak istedikleri mesleki eğitim alanları bölümlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistiksel yöntemlerden frekans ve yüzde dağılımları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okulların yarısının bahçeye sahip olduğu, okul bahçelerinin çoğunda otlar, yabani habitat ve süs bitkilerinin yetiştiği, öğretmenlerin yarıdan fazlasının okul bahçesini etkinlikler için kullandığı ve bu etkinliklerin çoğunlukla oyun, hareket, fen ve alan gezisi etkinlikleri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okullarda nitelikli bahçe olmasının önündeki engeller çoğunlukla bütçe yetersizliği ve alan yetersizliği olarak belirtilirken öğretmenlerin bahçe ile ilgili katılmak istedikleri mesleki eğitim alanlarının okul öncesinde bahçe temelli öğretim, dış mekân sınıf yönetimi, bahçede dil ve matematik eğitimi konuları başta olmak üzere beslenme eğitiminde bahçe kullanma, bahçede bilim ve İngilizce eğitimi olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim kurumları, okul bahçeleri, okul öncesi eğitim

**Abstract:** In the study, it is aimed to reveal current features and practices of the gardens of the preschool education institutions, the obstacles to being qualified gardens in the schools and professional trainings related to the gardens which the teachers want to participate in. The population of the study consists of the teachers working in preschool education institutions in 2014-2015 academic years. The sample of the study consists of 56 preschool teachers who have been willing to participate in the study in the preschool education institutions under the Ministry of National Education which have been selected randomly from the population. The study is a survey study, and a questionnaire form has been prepared by the researchers by investigating related domestic and foreign literature to analyze the views of the teachers related to gardens. The questionnaire form consisted of sections like general information, garden features and applications of the schools, obstacles to gardens in the schools, professional trainings related to garden that the teachers want to participate in. In the analysis of the data obtained in the direction of the goals of the study, frequency and percentage distribution from descriptive statistical techniques have been used. As a result of the research, it was determined that half of the schools had the garden and the other half did not have the garden. Teachers have stated that the majority of school gardens use grasses, wild habitats and ornamental plants, use more than half of the school gardens for activities, and that these activities are mostly play, movement, science and field trips. The majority of teachers reported budget deficiencies and inadequate space as obstacles to the quality gardening of schools. In addition, they reported that the majority of them want to participate in professional training fields related to garden-based teaching such as outdoor classroom management, language and math, nutrition, science and English education in the garden.

**Keywords:** Preschool education institutions, school gardens, preschool education

\*Çalışma VII. Uluslararası Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Başlıca Yazar: Medera Halmatov

<sup>1</sup> Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, maideorcan@mu.edu.tr

<sup>2</sup> Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, mederahalmatov@gmail.com

<sup>3</sup> Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, okartaltepe@mu.edu.tr

## SUMMARY

### Introduction

Today's learning environment are not only limited to classrooms. School gardens are considered as social venues contributing to cognitive, physical and mental development of students. The gardens appear to play a significant role in providing sustainability of education and enhancing its quality. Previous studies proved that environment positively affects physical activity (Saelens, Sallis and Frank, 2003). Besides school designs encouraging physical activity and providing a suitable environment for art, creativity and problem solving, another important element that affects child development and health is interaction with nature (Rivkin, 1990). Because children in environments surrounded by artificial spaces grow up without developing sufficient sensitivity towards nature, having their active life prevented. In the light of this data, the present study attempts to identify the available features and practices of pre-school education institution gardens and the obstacles before creating quality gardens and the professional training fields the teachers want to participate in, and offer some recommendations for school garden arrangements appropriate for children's needs.

### Method

#### *Study Model*

This research conducted to examine the gardens of pre-school education institutions uses survey model.

#### *Population-Sample*

The pre-school teachers working in centers of Ankara and Muğla provinces constitute the population of the study. The sample includes 56 volunteers among these teachers.

#### *Data Collection*

Questionnaire form prepared by the researchers was used to collect data. The questionnaire included a total of 10 items: four items about general information, and four items about garden features and practices, and one item about obstacles before creating quality gardens and one item about the professional training fields the teachers want to participate in. The questionnaire was referred to three experts for opinion. After the editing based on the expert opinion, a pilot application was conducted. The pilot application included a total number of 50 teachers working in pre-school education institution, who were then not included in the research. The questionnaire was given its final shape in line with the findings obtained at the end of the pilot application.

#### *Data Analysis*

The data on general information, garden features and practices, and the obstacles before creating quality gardens, and the professional training fields the teachers want to participate in were presented as percentage distributions while analysing the data.

### Findings

#### *General Information about Teachers and School*

56 volunteers among pre-school teachers participated in the research. It was determined that 50.4 % of the teachers worked in kindergarten and 49.6 % of the teachers worked in preschool. 45.2 %, 33.7 % and 21.2 % of the schools were in city centres, countryside, and city suburbs, respectively. While 52.9 % of the schools had a garden, 47.1 % did not have any. 58.5 % of the schools which did have a garden had future plans for building one, while 41.5 % did not have any such plan.

#### *Garden features and practices of the schools which have a garden*

Looking into the opinions of the teachers working in the schools having a garden regarding garden features and practices, we find that 75.4 % of the school gardens are planted with herbs and wild habitat, and 58.5 % with ornamental plants, and 24.5 % with vegetables and fruits. In 44% of the gardens, there were one or a few soil surfaces, and 32% had outdoor education space, and 26% had decorative pool or water spring and lavatory, and 12% had theme gardens, and 10% had storage room for pets and materials, and 4% had automatic irrigation systems.



### ***Obstacles before creating quality gardens***

Majority of the teachers indicated the obstacles before creating quality gardens in schools as lack of budget and lack of space.

### ***The professional training fields the teachers want to participate in related to garden***

While majority of the teachers stated that they need education on garden-based teaching, followed by outdoor classroom management, language and mathematics, nutrition, science and English education in the garden.

### **Conclusion, Discussion and Recommendations**

The findings from the research show that almost half of the schools do not have a garden, and 41,5% of these schools do not have a plan concerning having a garden. The majority of the schools which had garden grew herbs and wild habitat in these gardens, and almost half of them grew ornamental plants, and vegetables and fruits at a rate of one-fourth. In the schools, which had a garden, 44% of the gardens had one or a few soil surfaces and 32% had outdoor education space, and 26% had decorative pool or water spring and lavatory, and 12% had theme gardens, and 10% had storage room for pets and materials. It was found that more than half of the school gardens were used for activities, and these primarily involved plays and movement, and they were respectively followed by science activities, field trips, art activities, drama and mathematics activities, music, Turkish class and reading-writing activities.

The latest changes in Turkey were only limited to sanctions for rearranging school buildings pursuant to seismic regulation and increasing the capacity of these buildings. In essence these changes are structural changes made on the same school settlement. Yet, there is almost no school garden combining green field, garden, and sports and learning grounds, meeting the needs of the children.

The study offers the following recommendations which are believed to contribute to practices and help arranging and improving school gardens:

- Allocating space and budget for gardens in school,
- Rearranging the available gardens in schools according to the developmental needs of the children,
- Increasing the features (grounds) in the gardens,
- Producing alternative designs in the schools which do not have any garden,
- Supporting teachers regarding garden education.

## GİRİŞ

Günümüzde öğrenme mekânları sadece dersliklerle sınırlı değildir. Çevrenin, fiziksel etkinliği olumlu yönde etkilediği ve eğitimin bir parçası olduğu birçok çalışma ile ortaya konulmuştur. Okul bahçeleri çocukların zihinsel, fiziksel ve ruhsal gelişmelerine katkı sağlayan sosyal mekânlar olarak kabul edilmekte, eğitimin sürekliliğinin sağlanması ve kalitesinin artırılmasında önemli bir role sahip olarak görülmektedir (Saelens, Sallis ve Frank, 2003). Fiziksel hareketliliğe teşvik eden sanat, yaratıcılık, problem çözmeye uygun ortam oluşturan okul tasarımlarının yanı sıra, çocuk gelişimini ve sağlığını etkileyen bir diğer önemli unsur da doğa ile etkileşimdir (Rivkin, 1990). Çünkü yapay mekânlar ile çevrelenmiş ortamlarda yer alan çocuklar, doğaya karşı gerekli duyarlılığa da sahip olamadan büyümekte ve aktif yaşamları engellenmektedir (Herrington ve Studtmann, 1998; Fjørtoft, Kristoffersen ve Sageie, 2009). Ayrıca okul bahçelerinin özelliklerinin çocukların davranışlarını, öğrenme yetenekleri ve sosyal yönlerini etkilediği pek çok araştırma tarafından da ortaya konmaktadır (Moore ve Wong, 1997; Sanoff, 2001; Hedley vd., 2004; Christodoulos, Flouris ve Tokmakidis, 2006; New Jersey School Outdoor Area Working Group, 2007). Amerika'da sağlıklı, güvenli ve eğitimi destekleyen okulların oluşumu için 1994 yılında The 21st Century School Fund (21 CSF: 21. yy. Okul Fonu) programı kurulmuştur. Uygulamalı araştırmalar yapan bu kuruluşun 2011 yılında yayınlamış olduğu rapora göre, çocukların günlük ihtiyacı olan minimum bir saatlik fiziksel etkinlik ihtiyaçları okul bahçeleri içinde bulundurulması gereken oyun ve spor alanları ile desteklenmelidir (21st CSF, 2011).

1995 yılında kurulmuş olan The Boston Schoolyard Initiative (BSI: Boston Okul Bahçesi Girişimi) çocukların, okul bahçelerinde ihtiyaç duydukları ve olması gereken alanları altı başlık altında toplamıştır. Bunlar sırası ile peyzaj alanı (okul bahçesi alanına uygun bir ağaçlandırma çalışması), oyun ekipmanları (çocukların motor gelişimleri ve fiziksel etkinliklerini destekleyici), uygun zemin seçimleri (farklı kullanım alanları için o alanlara uygun zemin uygulamaları), oturma alanları, gölgelik alan ve kamusal sanat ürünleridir (BSI, 2011). Bu konuda en kapsamlı programları bünyesinde barındıran, Active Living Research (ALR) 2000 yılında kurulmuş ve sağlığı destekleyici çevresel unsurların neler olması gerektiği ile ilgili projeler yürütmüştür. Toplum sağlığını destekleyici okulların planlanması ve yeniden düzenlenmesinde; çocuklar ve okul çalışanlarına eşit alan ve interaktif bir eğitim ortamı, fiziki özellikler ile kullanıcıları sıkmaması, stres azaltıcı etkilerinin olması, gün ışığından en üst düzeyde faydalanma dikkat edilmesi gereken temel unsurlar olarak belirlenmiştir (Sallis vd., 2009). New Jersey School Outdoor Area Working Group (2007), bir okul bahçesinde hayal oyunları (drama), açık hava sınıfları, sanat ve performans alanları, doğal alanlar ve çeşitli ekosistemler (sahil, orman, çayır, mera), sessiz alanlar, sosyal aktivite alanları, kum ve su oyunları, iç ve dış mekân alanları, çocukların özel ihtiyaçları için alanlar, göletler vb alanların bulunması gerektiğini belirtmiştir. Yapılan çalışmalarda birçok farklı okul bahçesi tasarımları olduğu görülmektedir. Bahçe türleri birbirleri ile terim olarak bire bir uymamakla birlikte içerik olarak benzer tanımlamaları kapsadığı gözlenmektedir. Araştırmalarda çoğunlukla okul bahçesinde; sanat, müzik ve gösteri çalışmaları alanı (kameliye tipi), fen eğitimi çalışmaları alanı (bitki yetiştirme, deney, gözlem, sulama), küçük hayvanat bahçesi (tavuk, köpek tavşan gibi hayvanların bakımı, beslenmesi), trafik kurallarını öğrenme alanı, çocukların sergi alanı, kum havuzu, aktif ve serbest etkinlikler için çim alanı (koşma, top oynama, zıplama, geleneksel çocuk oyunları vs.), öğretmenlerin ve ebeveynlerin çalışma, deney, gözlem ve oturma alanı bulunması gerektiği vurgulanmaktadır (Başar, 2000; Collyer ve Irvine, 2001; Fisman, 2001; Pickard, 2002; Corson, 2003; Özdemir ve Yılmaz, 2008).

Çocukların okul bahçesi içindeki edinecekleri alışkanlıklar, onların yaşam boyu aktif bir yaşamı benimsemesini sağlayabilir. Ayrıca, okul bahçelerinin düzenlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinin önemi üzerinde durulmaktadır (21st CSF, 2011). Bu noktadan hareketle,

çalışmada, okul öncesi eğitim kurumları bahçelerinin mevcut özellikleri ve uygulamaları, okullarda nitelikli bahçe olmasının önündeki engeller, öğretmenlerin katılmak istedikleri mesleki eğitim alanlarını belirleme ve çocukların gereksinimlerine uygun okul bahçesi düzenlemeleri için önerilerde bulunma önemli görülmüştür.

## YÖNTEM

### Çalışmanın Modeli

Okul öncesi eğitim kurumları bahçelerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırma genel tarama modelindedir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006).

### Evren-Örneklem

Çalışma evrenini Ankara ve Muğla il merkezinde bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise gönüllü olarak araştırmaya katılan 56 öğretmen oluşturmuştur.

### Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Ankette, genel bilgilere yönelik dört, bahçe özellikleri ve uygulamalara ilişkin dört, okullarda nitelikli bahçe olmasının önündeki engellere yönelik bir ve öğretmenlerin bahçe eğitimi ile ilgili katılmak istedikleri mesleki eğitim alanlarına ilişkin bir olmak üzere toplam 10 soruya yer verilmiştir. Anket üç uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşüne göre yapılan düzenlemelerden sonra pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve araştırmaya alınmayan toplam 50 öğretmen ile yürütülmüştür. Pilot uygulama sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ankete son şekli verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde genel bilgiler, okulların bahçe özellikleri ve uygulamaları, okullarda bahçe olmasının önündeki engeller ve öğretmenlerin bahçe eğitimi ile ilgili katılmak istedikleri mesleki eğitim alanları ile ilgili veriler, yüzdelerle dağılımlar şeklinde verilmiştir.

## BULGULAR

Okul öncesi eğitim kurumları bahçelerini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen bulgulara; öğretmen ve okula ilişkin genel bilgilere (eğitim verilen eğitim düzeyi, okulun bulunduğu muhit, okulun bahçesi olup olmama durumu ve bahçesi olmayan okulların bahçe oluşturma konusunda geleceğe dönük planları bulunup bulunmadığı), bahçelerin özellikleri ve bahçede yapılan uygulamalara ilişkin bulgulara Tablo 1-Tablo 4 arasında, okullarda nitelikli bahçe olmasının önündeki engellere ilişkin bulgulara Tablo 5 ve öğretmenlerin bahçe eğitimi ile ilgili katılmak istedikleri mesleki eğitim alanlarına ilişkin bulgulara ise Tablo 6'da yer verilmiştir.

### Öğretmenler ve Okula İlişkin Genel Bilgiler

Araştırmaya gönüllü öğretmenler arasından 56 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin %50.4'ünün bağımsız anaokulu ve %49.6'sının ilkokula bağlı anasınıflarında görev yaptığı belirlenmiştir. Okulların %45.2'sinin şehir merkezinde, %33.7'sinin kırsal kesimde ve %21,2'sinin şehirde kenar mahallede olduğu bildirilmiştir. Okulların % 52.9'unun bahçesinin olduğu, % 47.1'nin bahçesinin olmadığı saptanmıştır. Bahçesi olmayan okulların %58,5'nin okul bahçesi oluşturma konusunda geleceğe dönük planları bulunurken % 41.5'nin buna ilişkin bir planının bulunmadığı tespit edilmiştir.

## Okul bahçesi bulunan okulların bahçe özellikleri ve uygulamaları

Okul bahçesi bulunan okullarda görevli öğretmenlerin bahçe özellikleri ve uygulamaları hakkındaki görüşlerine Tablo1-Tablo 4 arasında yer verilmiştir.

Tablo 1. Akademik yıl içerisinde okul bahçesinde yetişen bitki türlerinin dağılımı

Okul bahçelerinde yetişen bitki türleri	N	%
Otlar ve yabancı habitat	37	75.4
Süs bitkileri (örneğin çiçekler)	31	58.5
Sebzeler	13	24.5
Meyveler	13	24.5
Katılımcı sayısı	53	100.0

Tablo 1 incelendiğinde okul bahçelerinin %75.4 oranında otlar ve yabancı habitat, %58.5’inde süs bitkileri ve %24.5’inde sebze ve meyvelerin yetiştiği görülmektedir.

Tablo 2. Okul bahçelerinin mevcut özelliklerine göre dağılımı

Bahçelerin özellikleri	N	%
Bir veya birkaç alanda bulunan toprak yüzey	22	44
Dış mekân öğretim alanı (masa, sandalye vb.)	16	32
Süs havuzu ya da su kaynağı	13	26
Lavabo	13	26
Temalı bahçeler	6	12
Evcil hayvanlar (tavuk, ördek, tavşan vb.)	5	10
Materyaller için depo alanı	5	10
Otomatik sulama sistemleri	2	4
Katılımcı sayısı	50	100.0

Tablo 2’ye bakıldığında bahçelerin %44’ünde bir veya birkaç alanın toprak yüzey, %32’sinin dış mekân öğretim alanı, %26’sının süs havuzu ya da su kaynağı ile lavabo, %12’sinin temalı bahçe, %10’unun evcil hayvan ve materyaller için depo alanı ve %4’ünün otomatik sulama sisteminin bulunduğu görülmektedir.

Tablo 3. Okul bahçelerinin etkinliklere yönelik kullanım durumuna göre dağılımı

Okul bahçesinin etkinliklere yönelik kullanım durumu	N	%
Kullanılıyor	36	64.3
Kullanılmıyor	20	35.7
Toplam	56	100.0

Tablo 3’te öğretmenlerin %64.3’ünün okul bahçelerini etkinliklere yönelik kullandığı ve %35.7’sinin ise kullanmadığı gözlenmektedir.

Tablo 4. Okul bahçelerinin etkinlikler için kullanım durumlarına göre dağılımı

Etkinlikler	N	%
Oyun etkinliği	30	83.3
Hareket etkinliği	30	83.3
Fen etkinliği	26	72.2
Alan gezisi	19	52.8
Sanat etkinliği	16	44.4
Drama etkinliği	12	33.3
Matematik etkinliği	12	33.3
Müzik etkinliği	9	25
Türkçe etkinliği	6	16.7
Okuma-Yazma etkinliği	6	16.7
Katılımcı sayısı	36	100.0

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin %83.3’ünün oyun ve hareket etkinlikleri için, %72.2’sinin fen etkinliği, %52.8’inin alan gezisi, %44.4’ünün sanat etkinliği, %33.3’ünün

drama ve matematik etkinlikleri, %25'inin müzik ve %16.7'sinin Türkçe ve okuma-yazma etkinliği için kullandıkları görülmektedir.

### Okullarda bahçe olmasının önündeki engellere ilişkin bulgular

Tablo 5. Okullarda bahçe olmasının önündeki engellere ilişkin dağılım

Okullarda nitelikli bahçe olmasının önündeki engeller	N	%
Bütçe yetersizliği	44	88.0
Alan yetersizliği	38	76.0
Okul bahçesine karşı ilgi olmaması	11	22.0
Zaman yetersizliği	6	12.0
Akademik çalışmalarla/etkinliklerle birleştirme konusunda güçlük çekme	5	10.0
Diğer (idarenin okul öncesi eğitim için bahçeye önem vermemesi gibi)	2	4.0
Toplam	50	100.0

Tablo 5'e göre okullarda nitelikli bahçe olmasının önündeki engellere yönelik öğretmenlerin %88'i bütçe yetersizliği, %76'sı alan yetersizliği, %22'si okul bahçesine karşı ilgi olmaması, %12'si zaman yetersizliği ve %10'u akademik çalışmalarla/etkinliklerle birleştirme konusunda güçlük çekme olarak bildirmiştir.

### Öğretmenlerin bahçe eğitimi ile ilgili katılmak istedikleri mesleki eğitim alanları

Tablo 6. Öğretmenlerin bahçe ile ilgili katılmak istedikleri mesleki eğitim alanlarının dağılımı

Öğretmenlerin bahçe ile ilgili katılmak istedikleri mesleki eğitim alanları	N	%
Okul öncesi eğitimde bahçe temelli öğretim	46	82.1
Dış mekân sınıf yönetimi	23	41.1
Bahçede dil ve matematik eğitimi	23	41.1
Beslenme eğitiminde bahçe kullanma	16	28.6
Bahçede bilim	13	23.2
Bahçede İngilizce eğitimi	11	19.6
Toplam	56	100.0

Tablo 6'da öğretmenlerin % 82.1'inin okul öncesi eğitimde bahçe temelli öğretim, %41.1'inin dış mekân sınıf yönetimi ve bahçede dil ve matematik eğitimi, %28.6'sının beslenme eğitiminde bahçeyi kullanma, %23.2'sinin bahçede bilim ve %19.6'sının bahçede İngilizce eğitimi konularında mesleki eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir.

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okulların yaklaşık yarısının bahçesinin olmadığı belirlenirken bahçesi olmayan bu okulların % 41.5'inin bahçe ile ilgili bir planının da bulunmadığı tespit edilmiştir. Bahçesi bulunan okulların ise çoğunluğunda ot ve yabancı habitat yetiştiği, yaklaşık yarısında süs bitkisi ve dörtte bir oranında da sebze ve meyve yetiştiği belirlenmiştir. Bahçesi olan okulların %44'ünde toprak yüzey, %32'sinde dış mekân öğretim alanı, %26'sının süs havuzu ya da su kaynağı ile lavabo, %12'sinin temalı bahçe, %10'unun evcil hayvan ve materyaller için depo alanı olduğu bulunmuştur. Okul bahçelerinin yarısından fazlasının etkinliklere yönelik kullanıldığı ve bu etkinliklerin başında oyun ve hareket etkinliklerinin geldiği, bunları sırasıyla fen etkinliği, alan gezisi, sanat etkinliği, drama ve matematik etkinlikleri, müzik, Türkçe ve okuma-yazma etkinliklerinin izlediği saptanmıştır.

Kuş (2001), okulları peyzaj mimarlığı açısından değerlendirmiş ve genel olarak okullarda bitkisel materyal eksikliği, donatı elemanı eksikliği, spor alanı ve yeşil alan eksikliğini tespit etmiştir. Kelkit ve Özel (2003), okul bahçelerini, peyzaj planlama kriterleri ve standartları ışığı altında incelemişler ve okul bahçelerinin peyzaj planlama kriterleri ve standartlarına göre yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. Baran, Yılmaz ve Yıldırım (2007) Huzurevi Anaokulunun kullanıcı gereksinimleri açısından uygunluğunu incelemişlerdir. İncelenen anaokulunun büyük

bir bahçesi olmasına rağmen maddi yetersizliklerden dolayı içerisinde çok çeşitli oyun alanlarının bulunmadığı; bulunan oyun alanındaki kaydırak ve salıncakların ise kullanılamaz durumda olduğu saptanmıştır. Ayrıca, okul bahçesinde çocukların etkileşim kuracağı doğal alanların olmadığına dikkat çekilmiştir. Atabey, Yurt ve Ömeroğlu (2009) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarının açık hava oyun alanlarını incelemişlerdir. Araştırma sonunda, açık hava oyun alanlarının büyük çoğunluğunun büyüklüğünün yetersiz olduğu, farklı zeminlerin (toprak, çim vb.) kullanılmadığı, çocukların oynayabileceği doğal materyallerin bulunmadığı, farklı yaş grupları için ayrı alan ve yaş gruplarına uygun materyallere sahip olmadığı belirlenmiştir. Çelik (2012) anaokullarına ait açık alanların kullanım şekilleri, kişi başına düşen alan miktarları, açık alanlarda kullanılan donatı elemanları ve yeşil açık alanlarda kullanılan bitki türlerini incelemiştir. Araştırma sonunda, okul öncesi eğitim kurumlarında açık alanların etkin kullanılmadığı, mevcut açık alanların oyunun doğasına uygun olmadığı ve fiziksel düzenleme konuları içerisinde açık alan düzenlemesinin çoğunlukla ihmal edildiği belirlenmiştir. Kalburan (2014), resmi ve özel anaokullarının bahçelerinin fiziksel özellikleri, kullanımı, geliştirilmesine yönelik uygulamalar ve karşılaşılan problemleri incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, her iki türdeki anaokulu bahçelerinin doğal unsurları yeterli ölçüde içermediği belirlenmiştir. Sunulan araştırma bulguları ile çalışma sonucunun örtüştüğü görülmektedir. Bu durumun, uygulamaların araştırma sonuçları dikkate alınarak yapılmaması ve yapılan müdahalelerin yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Dolayısıyla yaklaşık son 15 yıldır konuyla ilgili dikkate değer iyileşme görülmediği söylenebilir.

Okullarda nitelikli bahçe olmasının önündeki engellerin başında bütçe ve alan yetersizliği gelmektedir. Okul bahçeleri çocuklar için en iyi öğrenme ortamıdır. Çocuklar okul bahçesinde, doğal bir ortamda oldukları için daha fazla bilgi elde ederler. Bu nedenle okulların, bir bahçeye sahip olması önemli bir unsur olarak görülmektedir (Brynjegard, 2001). Tovey (2007)'e göre çocuklar, fiziksel, zihinsel, ahlaki ve duygusal gelişimleri için doğadan yararlanmaktadırlar. Okul bahçeleri öğrenme üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir. Rekreatif etkinlikler yapma, fiziksel eğitim, sosyal gelişim ve akademik eğitim üzerinde etkilidir (URL-7). Malkoç ve Kaya (2015) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin eğitim ve öğretim için yararlanılabilecek sınıf dışı okul ortamları kapsamında en çok kullandıkları alanlar arasında okul bahçelerinin olduğunu saptamışlardır. Okul bahçesinden yararlanamama nedenleri arasında ise okulun fiziki yapısının elverişli olmaması, program yoğunluğu, planlama sorunu, zaman yetersizliği ve öğrenci sayısının fazlalığı belirlenmiştir. Bu sorunları ortadan kaldırmak için okul yönetimi tarafından yeterli alan ve bütçe ayrılması, öğretmenlere bahçe eğitimi ile ilgili profesyonel destek sağlanması elzem görülmektedir.

Öğretmenlerin bahçe eğitimi ile ilgili katılmak istedikleri mesleki eğitim alanlarının başında okul öncesi eğitimde bahçe temelli öğretim gelirken bunu sırasıyla dış mekân sınıf yönetimi ve bahçe eğitimi ile dil ve matematik, beslenme eğitiminde bahçeyi kullanma, bahçede bilim ve İngilizce eğitimi izlemektedir. Araştırmalar, çocukların matematik, fen, dil ve diğer yeteneklerini yakın çevreleri ve bütün beş duyusunu kullanarak bütünleştirdiğini ve daha iyi öğrendiğini göstermektedir (Lieberman ve Hoody, 1998). Bunun gerçekleşebilmesi için çocukların sınıf dışı ortamlardan özellikle de okul bahçelerinden faydalanmaları gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

Okul bahçeleri pedagojik değerlerle birlikte ekolojik değerlere de sahiptir. Hauser'e (2002) göre, çocuk haklarına uygun ve ekolojik (doğa temelli) okul bahçeleri çocuklara çeşitli alanlarda deneyim olanakları (hareket etme, dinlenme, spor, çevre bilgisini öğrenme ve gözlemede bulunma vb.) sunmaktadır. Aynı zamanda mekân organizasyonu çeşitli yaş gruplarına hitap edecek biçimde gerçekleştirilmelidir. Bu tür okul bahçeleri hem öğrenme hem de yaşama mekanları olarak çocuğun kişisel, fiziksel ve sosyal gelişimini, kendini rahat

hissetmesini, tasarlama ve uygulama konularındaki kavrayışını, hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirmesini sağlarken öğrenme motivasyonunu güçlendirecek (Marcus ve Francis, 1998), konsantrasyonunu ve motor kabiliyetini geliştirecektir (Fjörtoft, 2004). Çocuğun doğal ihtiyacı olan koşma, tırmanma, atlama, duvar üzerinde yürüme, suyla, kumla, toprakla oynama gibi etkinlikler çocuğun fiziksel gelişimini desteklemekte, bedenini ve sınırlarını öğrenmesini ve yeteneklerinin farkına varmasını sağlamaktadır (Marcus ve Francis, 1998).

Öğrencilerin eğitim ve psikolojik gelişimine katkıda bulunan okullar sadece eğitim kadrosu kalitesi ile değil okul binası ve bahçesi ile bir bütün olarak ele alınmalıdır. Okul “eğitim tesis alanları”nı planlama, iç mekân tasarımı, peyzaj tasarımı, çevre sağlığı açısından tesisi aşamasında, dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Ancak bunların önemine ne eğitim ne de imar mevzuatında yer verilmemiştir. Ülkemizde coğrafi koşullar, bölgesel farklılıkların ortaya koyduğu iklimsel, yöresel ve geleneksel mekân özellikleri ve yaşam tarzları büyük bir çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitliliğe bağlı değişen ekolojik ve sosyolojik yapıyla, tek tip mekanlar örtüşmemektedir. Bu tip projelerle değişen çevresel faktörler dikkate alınmadan tasarlanan mimari mekânlar ve açık-yeşil peyzaj alanları eğitim ve öğretim mekânları olmaktan çıkmaktadır. Tek tip projelerle oluşturulan mekânlar yaşamın ve eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (Ayaşlıgil ve Turan, 2009). Okulların planlanmasında sadece açık alan ayırmakla konuya çözüm getirmek mümkün değildir. Ayrılan açık mekânın okulun niteliği, eğitim derecesi, şekli, fonksiyonları, bulunduğu çevrenin sosyal karakteri ve rekreasyon imkanları dikkate alınarak planlanması gerekmektedir (Akdoğan, 1972).

Bir okul öncesi eğitim bahçesi planlanırken, öncelikle, buradan yararlanacak olan öğrencilerin yaş grupları, öğretmen ve veli görüşleri dikkate alınmalıdır. Okul bahçesi projelerinin her şeyden önce Millî Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmeli ve uzmanlar tarafından “okul bahçesi mimarisi” oluşturulmalıdır. Türkiye’de yapılan son değişiklikler yalnızca okul binalarının deprem yönetmeliğine uygun olarak yeniden düzenlenmesi ve bina kapasitenin artırılması ile sınırlıdır. Kısaca bu değişimler, yapısal değişikliklerdir. Buna karşılık; yeşil alan, oyun, spor ve öğrenme alanı barındıran ve çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilen okul bahçeleri yok denecek kadar azdır.

Çalışmada, okul bahçelerinin düzenlemesi, uygulamalar ve geliştirmesine katkı sağlayacağı düşünülen önerilere aşağıda yer verilmiştir;

- Okullarda bahçe için alan ve bütçe ayrılabilir,
- Bahçesi bulunan okulların çocukların gelişimsel gereksinimlerine uygun olarak yeniden düzenlenebilir,
- Bahçede bulunan özellikler (alanlar) artırılabilir,
- Bahçesi bulunmayan okullara alternatif tasarımlar üretilebilir
- Öğretmenler bahçe programı ve uygulamaları konusunda desteklenebilir

## KAYNAKÇA

21st Century School Fund. (2011). *Developing great schoolyards: A handbook for elementary schools* (1st ed.). Washington, DC: The Prince Charitable Trusts.

Akdoğan, G. (1972). *Beş büyük şehirde çocuk oyun alanları, okul bahçeleri ve spor alanlarının yeterlilikleri ve planlama prensipleri üzerinde bir araştırma*, A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: Ankara.

- Atabey, D., Yurt. Ö. ve Ömeroğlu, E. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumları açık hava oyun alanlarının incelenmesi*, Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi, ss. 651-653, Edirne.
- Ayaşlıgil T., ve Turan Ş. (2009). *Okul yeşil alanlarının kent yaşam kalitesinde önemi*, 21. Uluslararası Yapı ve Yaşam Kongresi Bildiriler Kitabı, ss. 278-282, Bursa.
- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri: Diyarbakır huzurevleri anaokulu örneği, *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.
- Başar, M. A. (2000). İlköğretim okullarının işgören ve fiziki olanakları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1-7.
- Boston Schoolyard Initiative-BSI (2011). *Design workbook: Schoolyards*. Boston: Boston Schoolyard Funders Collaborative.
- Brynjegard, S. (2001). *Schoolgardens: Raising environmental awareness in children*. San Rafael, CA: School of Education, Dominican University of California.
- Christodoulos, A. D., Flouris, A. D. and Tokmakidis, S. P. (2006). Obesity and physical fitness of pre-adolescent children during the academic year and the summer period: effects of organized physical activity. *Journal of Child Health Care*, 10(3), 199-212.
- Collyer, C. and Irvine, S. (2001). *Grounds for learning*. Stories and insights from six Canadian School Ground Naturalization Initiatives. Canada.
- Corson, C. (2003). *Grounds for learning: Hope for America's derelict schoolyards*. 11 Ocak 2016 tarihinde <http://www.cherylcorson.com/pdfs/groundsforlearning.pdf> adresinden erişildi.
- Çelik, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli örneği, *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 79-88.
- Fisman, L. (2001). *Child's play: An empirical study of the relationship between the physical form of schoolyards and children's behaviour*. Yale University. MSc Thesis, USA.
- 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.
- Fjørtoft, I., Kristoffersen, B., and Sageie, J. (2009). Children in schoolyards: tracking movement patterns and physical activity in schoolyards using global positioning system and heart rate monitoring. *Landscape and Urban Planning*, 93(3).
- Hauser, L. (2002). Kindergerechtes und naturnahes Schulgelände als Erlebnisraum. Praktikumsbericht Paedagogisches Hochschule Zürich. [Online] Retrieved on 25 December 2015, at URL: [http://www.phzh.ch/webautor-data/dokus/bericht\\_lukas\\_hauser\\_154228.Pdf](http://www.phzh.ch/webautor-data/dokus/bericht_lukas_hauser_154228.Pdf)
- Hedley, A. A., Ogden, L., Johnson, C. L., Carroll, M. D., Curtin, L. R., and Flegal, K. M. (2004). Prevalence of overweight and obesity among US children, adolescents, and adults, 1999-2002. *The Journal of the American Medical Association*, 291(23), 2847-2850.
- Herrington, S., and Studtmann, K. (1998). Landscape interventions: New directions for the design of children's outdoor play environments. *Landscape and Urban Planning*, 42(2-4), 191-205.



- Kalburan, N. C. (2014). Denizli ilinde bulunan resmi ve özel anaokulu bahçelerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 99-113.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Kelkit, A. ve Özel, A. E. (2003). A research on the determination of physical planning of school gardens in Canakkale City. *Pakistan Journal of Applied Sciences*, 3, 240-246.
- Kuş, C. (2001). *Ankara Kenti Yenimahalle İlçesi'nde okul bahçeleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Lieberman, G.A. and L. Hoody, (1998). *Closing the achievement gap: Using the environment as an integrating context for learning*. San Diego, Calif.: State Education and Environment Roundtable.
- Malkoç, S. ve Kaya, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanımı. *İlköğretim Online*, 14(3), 1079-1095.
- Marcus, C. C. and Francis, C. (1998). *People places: Design guidelines for urban open space, child care outdoor spaces*, Canada: John Wiley & Sons inc.
- Moore, R. and Wong, H. (1997). *Natural learning: Rediscovering nature's way of teaching*. Berkeley, CA: MIG Communications.
- New Jersey School Outdoor Area Working Group. (2007). *Schoolyard Planning and Design in New Jersey: Enhancing Outdoor Play and Learning*. Newark, NJ: The Center for Architecture and Building Science Research, New Jersey Institute of Technology.
- Özdemir, A. ve Yılmaz, O. (2008). Assessment of outdoor school environments and physical activity in Ankara's primary schools. *Journal of Environmental Psychology*, 28(3).
- Pickard, Q. (2002). *The architects' handbook*. Blackwell Publishing. USA.
- Rivkin, M. S. (1990). Outdoor play-what happens here? In S.C. Wortham & J.L. Frost (Eds.), *Playgrounds for young children: National survey and perspectives*, p. 191-214. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, and Dance.
- Saelens, B. E., Sallis, J. F., and Frank, L. D. (2003). Environmental correlates of walking and cycling: findings from the transportation, urban design, and planning literatures. *Annals of Behavioral Medicine*, 25(2), 80-91.
- Sallis, J. F., Linton, L. S., Kraft, M. K., Cutter, C. L., Kerr, J., Weitzel, J., Wilson, A., Spoon, C., Harrison, I. D., Cervero, R., Patrick, K., Schmid, T. L., and Pratt, M. (2009). The Active Living Research program: six years of grantmaking. *American Journal of Preventive Medicine*, 36(2S), S10-S21.
- Sanoff, H. (2001). *School buildings assessment methods*, North Carolina State University and National Clearinghouse for Educational Facilities, Washington, D.C.
- Tovey, H., (2007). *Playing outdoors, spaces and places, risk and challenge*. Maidenhead: Open University Press.
- URL-7. Designing Schoolyards & Building Community. Thomas M. Menino. The Boston Schoolyard Initiative, A Public/Private Partnership.[Online] 10 Ekim 2016 tarihinde <http://www.schoolyards.org/pdf/Designing%20Schoolyards%20and%20Making%20Community.pdf> adresinden erişildi.



# The discourse of early childhood education and fashioning of modern mothers\*

## Erken çocukluk eğitimi söylemi ve modern annelerin tasarımı

Ziya Toprak<sup>1</sup>

**Abstract:** This study analyzes the discourse of early childhood education and the role of pedagogy in fashioning modern mothers. This focus of this study is Mother Child Education Foundation (MCEF); as a pioneer, non-governmental organization in the field of early childhood education. It analyzes the imaginary of MCEF, which opens up a “space of intervention” and is articulated through discourses of the normal development of children and modernizing motherhood. The analyses of this study consist of two parts. In the first part, the official social imaginary of MCEF as civil society organization is interpreted. In the process of interpretation, I problematized the projects and techniques deployed in MCEF programs via using analytical tools provided by governmentality studies. Second part of the analyses is concerned with MCEF’s Mother Child Education Program (MOCEP) as a mechanism to fashion modern mother.

**Keywords:** Early childhood education, discourse analyses, modernization, non-governmental organization

**Öz:** Bu çalışma erken çocukluk eğitimi söylemini ve modern annelerin tasarlanmasında pedagojinin rolünü analiz etmektedir. Çalışmanın vakası Anne Çocuk Eğitim Vakfıdır (AÇEV). Çalışma AÇEV’e müdahale alanı yaratan ve çocukların normal gelişimi, ve anneliğin modernleştirilmesi söylemleri ile dolaşıma sokulan ve ifade edilen tahayyülünü analiz etmektedir. Bu çalışmanın analizleri iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, bir sivil toplum kuruluşu olarak AÇEV’in toplumsal tahayyülü yorumlanmıştır. Yorumlama sürecinde, AÇEV’in projeleri ve programlarında kullanılan teknikler yönetimsellik çalışmaları tarafından sağlanan analitik araçları kullanarak sorunsallaştırılmıştır. Analizlerin ikinci bölümünde, modern annenin biçimlendirildiği bir mekanizma olarak Ana Çocuk Eğitimi Programının söylemsel analizi yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Erken çocukluk eğitimi, söylem analizi, modernleşme, sivil toplum kuruluşu.

\* Compiled from author’s MA thesis.

<sup>1</sup>MoNE, e-mail: ziya.toprak@boun.edu.tr

## INTRODUCTION

Modernity above all is a project, which can be defined as "purposeful future-oriented activity, geared to the achievement of practical, secular goals, and capable of elaboration into life-governing values and priorities that can make sense of - and in -- individual life narratives" (Jervis, 1998, p. 3). Modern then suggests purposive and rational activities and organizations aimed to control of both natural and social environments, pretending to be the benefit of individuals and of society.

In a modern society, humans are re-formed as appropriate selves who are capable of carrying the ideals of the project. Thus, individuals are expected to adjust themselves to requirements of the civilizing project. Norbert Elias (1982, p. 232) notes that, "[a]s more and more people must attune their conduct to that of others, the web of action must be organized more and more strictly and accurately, if each individual action is to fulfill its social function. The individual is compelled to regulate his conduct in an increasingly differentiated, more even and more stable manner." At this point, the life of self-become a project which is future oriented and said to be achieved through self-help and self-control. Without doubt the best place to start the instillation of self-regulation is early childhood.

Nicolas Rose once stated, "childhood is the most intensely governed sector of personal existence" (1999a, p. 123). It seems weird to suggest that children did not develop prior to the early twentieth century. Of course, their growth has always been obvious to anyone with eyes to see. "Yet it was by no means self-evident that a systematic knowledge of childhood should be grounded in the notion that their attributes should be linked along the dimension of time in a unified sequence" (Rose 1999a, p.144). This unified sequence has been advanced in the early twentieth century when a new scientific gaze distinguished the man from animals (Hultqvist and Dahlberg, 2001; Rose, 1999a). It was in this context that psychoanalysis and developmental psychology, along with the pedagogy began to "colonize childhood". Developmental psychology prepared the receipt of the modern construction of the normal child. The work of Jean Piaget assumed a developmental approach to rationality or intelligence describing childhood as a transition to a rational and civilized adult being. Through the measuring, grading, ranking and assessing of children in institutions such as clinics and schools, modern developmental psychology instilled both a deeply held positivism and a rigid empiricism into present-day understandings of the nature of the child (Archard 2004; Walkerdine, 1984). Developmental norms became the standards of the average abilities or performances of children of a certain age on a particular task. It thus presented what was normal for children as well as enabled the normality of any child to be assessed by comparing with these norms.

This paper seeks to understand the construction of early childhood through the practices of a civil society organization, Mother Child Education Foundation (MCEF, Anne Çocuk Eğitim Vakfı,) whose orientation is early childhood and mothering education. The aim of this paper is to make a discourse analysis of MCEF to see how governmentality techniques<sup>1</sup> are used to

---

<sup>1</sup> The term governmentality firstly appears in Michel Foucault's lectures at the College de France in which he defines it as the "art of government", "conduct of conduct" with an idea of government is not limited to just state politics, that includes a wide range of control techniques. Conceptualized mainly in this sense, governmentality studies ask, "How we think about governing others and ourselves in a wide variety of contexts..." (Dean, 1999, p. 212). Thus, to analyze the governmentality conducts is to analyze techniques and mechanisms that try to shape, sculpt, mobilize and work through the choices, desires, aspirations, needs, wants and lifestyles of individuals and groups" (Dean, 1999, p. 12). This term firstly indicates that the activities of the state took the form government, i.e. conduct of subjects, and secondly in a more comprehensive sense "in addition to control/management by the state or the administration, 'government' also signifies problems of self-control, guidance for the family and for children, management of the household, directing the soul" (Lemke, 2001, p. 191). In this sense, governmentality

pedagogize early childhood and to modernize motherhood. By looking at the social imaginary of MCEF I aim to see the ingredients of it that intertwine the modernist and neo-liberal discourses in shaping the “conduct of conduct” i.e. what Foucault has called governmentality. Based on the analysis of MCEF’s Mother-Child Education Program manual, this paper attempts to discuss the discursive space that makes room possible for the construction of new norms and the formation of new subjectivities. The study locates itself within the tradition of governmentality studies and uses discourse analysis<sup>1</sup> to fulfill its premises.

### **MCEF and Its Social Imaginary**

The aim of this section is to analyze the social imaginary of MCEF, to take a look to the “big picture” to see ingredients. In this sense, this section focuses on MCEF’s historical background: its establishment, aims, mission, expansion, institutionalization, its partnerships with the groups from the public and private sector and its programs and projects. Hence, it will be possible to see the constituents of the imaginary of MCEF.

Social imaginary is conceptualized in Charles Taylor’s (2001) sense, which is much more than any theoretical vision. It is an “understanding” of the moral order, “the ways people imagine their social existence, how they fit together with others, how things go on between them and their fellows, the expectations that are normally met, and the deeper normative notions and images that underlies these expectations” (Taylor, 2001, p. 23). Social imaginary is much more significant in the course of this study in the sense that it entails the way in, which the ordinary people imagine their social surroundings and it also indicates common understanding that makes common practices and widely shared sense of legitimacy possible. Taylor (2001) states that a social imaginary at any given time is complex in that it combines a sense of normal expectations we have of each other, the common understanding that enables us to carry out the shared practices that make up our social life. The social imaginary of MCEF is articulated and finds its meaning within the discourse of Turkish modernization.

In the context of Turkish modernization, it is well known that, the project of modernization had been in an ambivalent relationship with Western civilization. It has been one of the foremost desires of Ottoman and Republican elites. The desire to be modern had been an integral part of the imaginary of Turkish state. In institutionalizing this imaginary, many reforms in education and health and many cultural practices, from clothing to alphabet, have been radically imposed upon the society by the Kemalist elite. However, with coming of 1980s and especially 1990s, civil society organizations (CSOs) had turned to be a site of rearticulating the Kemalist discourse on modernization (Bora, 2000; Yashin-Navaro, 2002). Various CSOs have carried the desire to be agents of Kemalist project producing discourses on modernization, nationalism, secularism and gender. In this sense, MCEF should be considered as one of those sites where the discourses of modernity permanently produced and reproduced “as a lack” through various techniques mainly concerned with those about motherhood and proper childhood.

MCEF was founded in 1993. MCEF’s mission is to make a long-lasting effect on society to improve the quality of individual’s lives through education. Its areas of expertise are set as early

---

studies address the ways in which power is exercised in enhancing the live of population both collectively and individually.

<sup>1</sup> Although it is difficult to give a definition of Discourse Analysis as a research method, in Foucauldian sense, it aims to reveal the tactical dimension, i.e. power relations. Discourse analysis is making connections between knowledge and power. It can also reveal the ways in which meanings are socially produced, communicated and mediated. It enables to find out the ontological and epistemological assumptions and the hidden motivations behind a text, a project, and a statement.

childhood and adult education. It develops and implements various training programs and projects both within Turkey and abroad. On its website, it is told that MCEF is guided by three fundamental beliefs; equal opportunity in education for all; learning is a lifelong process that must begin in early childhood; the child as well as his/her immediate caregivers must be educated and supported (2008a). It is also stated that MCEF has reached 400,000 mothers, fathers and children at 81 provinces. Having such power of effect MCEF aims to increase public awareness about the importance of early childhood education, to increase implementation of its training programs in order to reach more beneficiaries, to focus on research and development of new projects, methods and models, to increase collaboration with both local and international NGO's, the state and the private sector and to be a reference institution in policy formation and strategy development about early childhood and adult education (2008a). The fundamental problematic of MCEF is early childhood education and motherhood that include so called “educational needs” of children, child health protection, hygiene, pedagogy, and scientific rational child-rearing.

### **Pedagogy as a governmentality tool**

Historically speaking, modern childhood has been linked to the emergence of capitalist economies and the formation of nation-states (Hultqvist and Dahlberg, 2001, p. 4). New modes of modern reasoning about the person, identities and power imposed a certain kind of childhood and ways of rearing and educating children. “The modern child has become the focus of innumerable projects that purport to safeguard it from physical, sexual, or moral danger, to ensure its ‘normal’ development, to actively promote certain capacities of attributes such as intelligence, educability, and emotional stability” (Rose, 1999a, p. 123). Nicolas Rose (1999a), in his work entitled “Governing Soul”, investigates how the childhood has turned to be a governmentality object through the device of pedagogy. He asserts that “in different ways, at different times, and by many different routes varying from one section of society to another, the health, welfare, rearing of children have been linked in thought and practice to the destiny of the nation and responsibilities of the state” (p. 123).

Along with these reasoning of childhood, the child has become an idea and a target of aspirations of authorities. The environment of the growing child became a pedagogic concern through various discourses. Children who actually have little to do with recognition of their rights came to the attention of social authorities as “delinquents threatening property and security, as future workers requiring moralization and skills, as future soldiers requiring a level of physical fitness –in other words on account of the threat which posed now or in the future to the welfare of the state” (p. 125). Hence there appears the notion of early childhood education that represents a point at which many discourses surrounding childhood, families, parenting, schools and education intersect.

These knowledge and discourses are constitutive of, and constituted through, the multitude of institutional and organizational methods for managing and producing childhood in early childhood educational settings. Such methods of management also operate in ways that define possible childhoods, while simultaneously creating and encouraging desire for such childhoods within individual children, parents and teachers” (Ailwood, 2004, p. 6).

It is because of these desires that the family comes to serve as a voluntary and responsible machine for bringing up and moralizing of children. Rose (1999a) argues that such an ethical duty could be accomplished by the images of normality. He asserts that “the images of normality generated by expertise could come to serve as a means by which individuals could themselves normalize and evaluate their lives, their conduct and those of their children. Families have come to govern their intimate relations and socialize their children according to social norms but through the activation of their hopes and fears” (p. 132). It is this notion of normality that makes families to self-govern possible. Normality becomes a technology of

subjectivity. Rose indicates that normality appears under three guises: “as that which is natural and hence healthy; as that against which the actual is judged and found unhealthy; and as that which is to be produced by rationalized social programmes” (p. 133). Among these guises, the third one is perhaps the most important one in that it makes possible to turn the familial space into pedagogical space.

In this context, psychology plays a key role in constructing the norms of childhood, in providing the language for speaking about childhood subjectivity and its problems and in producing technologies for cure and normalization. The soul of infant has thus, become the object of government through expertise.

MCEF’s whole existence is defined within the discourse of early childhood education and it always constitutes itself as an expertise.

MCEF's mission is to make a lasting contribution to society and to improve the quality of individual's lives through education. In its two main areas of expertise, early childhood and adult education, MCEF develops and implements various training programs and projects both within Turkey and abroad.

MCEF is guided by three fundamental beliefs:

- Equal opportunity in education for all,
- Learning is a lifelong process that must begin in early childhood,
- The child as well as his/her immediate caregivers must be educated and supported. (MCEF, 2008a)

In this quotation, we see three important expressions that are significant to analysis. These are, *expertise*, *early childhood education*, and *immediate caregivers must be educated and supported*. The discourse of expertise lets MCEF to intervene to the family life without disabling the family mechanism. It also disguises the extension of surveillance and control over the family. As will be discussed later, the notion of early childhood education is articulated within the discourses of developmental psychology that establishes the norms of childhood. The third expression makes possible for MCEF as an expert to instill and shape the personal investments of immediate caregivers, the ways within they formed, regulated and evaluated their lives, their actions and their goals. As will be elaborated later, the education of caregivers is to set the connections between the norms of childhood and images of family life, parenting and motherhood. Through pedagogising the will of the mother to govern her own children according to psychological norms and in partnerships with the expert become possible.

Bernstein (1999) states that the pedagogy “is a sustained process whereby somebody(s) acquires new forms or develops existing forms of conduct, knowledge, practice and criteria, form somebody(s) or something deemed to be an appropriate provider and evaluator” (p. 259). In the context of lifelong learning Basil Bernstein (2001) speaks of the “totally pedagogised society” a society in which the government is “moving to ensure that there is no space or time which is not pedagogised” (p. 377). Similarly Rose (1999b) states “education is no longer confined to ‘schooling’, with its specialized institutional sites and discrete biographical locus. The disciplinary individualization and normalization of the school sought to install, once and for all, the capacities and competencies for social citizenship” (p. 160).

In MCEF’s various programs;

Mothers are reached directly, and provided with training geared toward raising their awareness regarding preschool education of 5 to 6-year-olds. As a result, children's educational needs are met within the home environment. Studies show that children who were not able to benefit from 0 to 6 preschool education exhibit deficient social and physical development, which results in low rates of school success and number of years spent in scholastic pursuit. However, raising awareness among

people in children's close environment, such as their parents, eliminates these harmful outcomes. (MCEF, 2008b)

Mothers are here turned to be the object of the expert in that they also turned to be a technician in child guidance. With the discourse of early childhood education, mother has been attributed a vital role in the development of the child, in maximizing his/her ability to think, to reason, to behave and act. Hence, the early childhood education has transformed the everyday life of household into an educational complex. The mother becomes teacher. Besides, if she plays her role well, the child's future will be enhanced, if she fails to actualize such a learning scheme, her child will exhibit deficient social and physical development. Thus, the relation of mother-child is governed in the name of intellect, un-deficient development both socially and physically, not through coercion or disabling of familial responsibility, but through the wishes, desires, hopes and fears of the family. The receipt of proper child is inscribed within the Mother-Child Education Program (MCEP), MCEF's flagship program.

### **Modernizing Motherhood**

The analysis here intends to show the shift occurred through which mothers come to be responsible for the physical, moral, intellectual, and emotional development of children within the nexus of discourse of the modern. With the modernizing discourse, the emphasis turns to problematization of child-rearing in a number of ways and its re-definition along scientific lines with regard to modern, hygienic, and rational principles for developing "productive and responsible members of society." The elaboration of new motherhood encourages the "rational upbringing of children" and re-defines woman as both a space of the country's "backwardness" and a sphere of transformation and to be raised up onto enlightened rationality. The raise of the "quality" child becomes new sites of surveillance and of production of new type of bodies and selves. The ingredients of these bodies and selves are at stake in the analyses of MCEP of the MCEF. Yet, undoubtedly, before the elaboration of the program deeply, it would be helpful to describe the program's features and its way of operation.

Referring to the studies that say that children who are not able to benefit from 0 to 6 pre-school education display deficiencies in social and physical development which in turn result in social dramas, MCEF has developed MCEP, a scientific and home-based solution to pre-school education problem of 5-6 year olds in Turkey. It is this program that will eliminate the harmful outcomes of lack of consciousness of importance of pre-school education among the parents. The program aims the mothers of 5-6 years of children. The program consists of three sections; Mother-Child Education program, Women's Reproductive Health and Family Planning and, Cognitive Education Program. However, the implementation of the program mainly includes the Mother-Child Education program, the rest is implemented as sub-parts of Mother-Child Education program aiming to strengthen the mother-child relationship. Besides, the program aims to contribute to children's development, and provide mothers with information and support child development and child upbringing. The program lasts ten to fifteen-week and implemented mainly in a school located in that district.

The idea that is "raising awareness among people in children's close environment, such as their parents" (MCEF, 2007) will enable parents especially mothers, to raise their children to become useful members of society is the rationale of the program. To succeed this mission, mothers are necessitated to master the science of childrearing. The mothers, as the program aims, must familiarize themselves with the systematic, objective, scientific knowledge of biology, psychology, and educational theory. Hence, the program is launched to make mothers acquire systematically appropriate knowledge.

MCEP is supposed to teach mothers how to raise their children in more logical manner and how to take care of their own health. Accordingly, mothers can no longer treat child rearing as a

natural, spontaneous affair based on personal or previous generations' experience, rather it has to be a rational scientific endeavor since children are supposed to be unique type persons with unique feelings and needs. The manual is actually a manual for mothers to teach to them how to live. Mothers are advised to discipline themselves for the goodness of their children. Mothers have to control their body, their facial expressions, the tone, pitch and volume of their voices so that they can form a stable relation with their children.

Frequently, appealing the ideas of developmental psychology, the manual tells and re-tells what children can do or cannot do. By doing so, the manual determines what mothers can do or cannot do. Dividing the infant's body into four domains of development as physical, mental, emotional and social, the manual tries to discipline both mothers and children at the same time. In formation of a discourse, what is not said is as important as what is said. The manual deduces any problem related to childhood to a matter of development. The program does not refer to any socio-economic and cultural conditions in which children grow. By totally abstracting the socio-economic conditions, and reducing the matter to an issue of proper development, it becomes possible to make the interrelations of socio-economic and development of children non-existent, and put family into a guilty position. If the child is developed in an unwanted manner and turns to be a "risky, dangerous being", then the family is guilty, since it fails to provide what children need as prescribed in the manual. Hence, pre-school education becomes something to be given by the family. The development of children is thereby defined as a problem of mothering while being isolated from the political, the economic, and the social.

It can be asserted that, the attempt to pedagogising the family is an attempt to organize and regulate the time, space and movement of mother's daily lives, train, shape, impress bodies of both mothers and children with the stamp of prevailing historical forms of selfhood, desire, masculinity and femininity.

Another aspect of proper child development as described in the manual is the positive/negative techniques in child rearing. The problematic in this section is discipline, punishment and beating.

Many people use discipline as an equivalent of punishment, however this conception is wrong. The purpose of child rearing is not to suppress and improve children with punishment. Our purpose is to support a healthy development of child's personality by teaching the kid coherent, responsible and respectful ways of behaving. Corporal and emotional punishments influence negatively child's personality development and hinders kid to develop internal control (MCEF, 2007, Author's translation).

Alternative to "old fashioned" discipline conceptions, the manual proposes "internal controll:

However, we want our children not to do unwanted, unaccepted behaviors while we are not with them. This is only possible with child's self-control. We call this as internal control (ibid).

Alongside the stakes of developmental psychology, the child's body becomes the site of discipline and self-control. The ideal modern self is civilized, enlightened and rational; a state to be achieved through learning to exert self-control. As seen from the quotation, discipline "entails training in the minute arts of self-scrutiny, self-evaluation and self-regulation ranging from control of the body, speech, and movement" (Rose, 1999a, p. 222). Mothers, throughout the program, are encouraged to train their children self-control of their behavior, emotions and their bodies. As explained in the manual, traditional forms of external control such as physical or emotional punishment are condemned posed as dangers for the healthy development of children; "BEATING AND PUNISHMENTS DO NOT DISCIPLINE THE CHILD; NEGATIVELY AFFECTS HIS/HER DEVELOPMENT [DAYAK VE CEZALAR ÇOCUĞU TERBİYE ETMEZ; GELİŞİMİNİ OLUMSUZ ETKİLER]" (MCEF, 2007, Upper Case in original).



While these external means of discipline are discredited, more indirect means of discipline are resorted such as those much directed to the child's body and soul; the regulation of children's bodily functions and surveillance and control of children's daily activities. The planning of family is surely another tenet of being modern, which also occupies a respectable amount of time during the implementation of the program.

The section consisting of family planning and woman's health tells on techniques of preventing from pregnancy. Discourses telling the importance of family planning are absent in the manual. The manual, and by extension MCEF pre-suppose the need of mothers as to prevent from pregnancy. However, the idea of family planning and fertility control find its meaning in the course of modernization. Mothers equipped with the information on fertility and family planning are expected to build families with few children who are prosperous, happy and responsible, to raise their physical intellectual, and spiritual abilities, and of their family members, and hence, to respect the interests of the State and society by contributing a stable population size and structure. The idea of family planning and the concern in woman's health is actually the study of population emerged as a result of the need to control and regulate sexuality and fertility. This is what Foucault calls, "bio-power". This new regime of power is concerned with population and the docile bodies as the objects of study, control and intervention.

The population's health, as it is case in MCEF, is concern of modern bio-power. In the manual, mothers are informed about venereal diseases and breast cancer. The bio-power is the mechanism to manage from the micro to macro level of human reproduction and health. In the course of the manual, woman's body becomes bio-power's two parallel sites of domination; on the one hand, techniques to exert control over bodies and bodily process, "an anatomo-politics of the human body", and on the other hand, prevailing social norms and policies serve to regulate mass populations; "a regulatory control: a bio-politics of population" (Foucault, 1986). MCEF's concern in family planning and woman's health is the concern in population that aims to ensure the attainment of a "prosperous, equitable, progressive and happy life" for the citizens which is secured in modernization theory.

## CONCLUSION

MCEF is well known CSO in Turkey and highly functional that founded to support the state on the problem of pre-school education and spread the idea of pre-school education. In this essay, I analyzed the institutional documents of MCEF including activity booklets and information provided on the web site of MCEF in order to better explicate the imaginary of MCEF.

It is seen that MCEF's imaginary harmonizes modernist aspirations with neo-liberal emphasis on self-responsibility through articulating mainly three thematic that I called as, pedagogy as a governmentality tool, discourse of early childhood education, and modern mothering. In this peculiar imaginary, which I have tried to discuss in detail, modernist aspirations appear as the core. Reconstruction of childhood as an intensely governed sector of personal existence has been linked to wealth of family and nation. The new reasoning of childhood required new kind of children and ways of rearing and educating children. Along with the new reasoning of children, the child comes to be an idea and a target of aspirations of elites. Hence, the environment where child grows up became a pedagogic space through various discourses. In this sense, pedagogy turns to a governmentality that simultaneously creates and encourages desires which causes family to serve as a voluntary and responsible machine for bringing up and moralizing of children. Families turn to govern their intimate relations and daily flux and socialize their children according to new norms through the activation their hopes and fears. At this point psychology, articulated through the discourse of early childhood education, seemed

to play an important role in establishing the norms, in both providing the language for speaking about childhood and its problems and in producing technologies for cure and normalization.

The psychology the one that is developing, prepare the receipt of the modern construction of normal child. MCEF's position as an active public actor in the social life is defined by the very existence of developmental psychology. In this sense, MCEF should be considered as site of a distinctive discourse where modernity is continuously produced "as a lack" in the face of a danger. The peculiarity of MCEF's discourse comes from the domain of articulation of modernist discourse. In this space, family becomes the domain to be intervened via education more accurately pre-school education. In its website MCEF explicitly posits the need for reformation and investment in pre-school education. Pre-school education is defined as a lack and a unique way to provide solution to almost all problems in the society. To eliminate this lack, MCEF develops various projects on the conduct of conduct.

As an ending note, Benjamin (2007, p. 222) once stated that "the tradition of the oppressed teaches us that the 'state of emergency' in which we live is not the exception but the rule." It is argued in this study CSOs, in this case MCEF, always open up spaces of intervention to the people's everyday life. By abstracting the conditions from its, cultural, political and economic implications in which people live, they are always labeled as the ones who lack of something (in case of MCEF, lack of education, lack of culture, lack of civilization, failed to develop and be modern). Hence, it is possible to construct the state of emergencies as the exceptions, which are legitimate to be intervened and cleansed throughout the society. However, as Benjamin stated, the conditions constructed as the exceptions always remain in society and are never to be cleansed. This takes us to idea that constructing the rules as exceptions only is to make legitimate the operation of power on people's daily experience. Child rearing, appearing as an exception became a public responsibility, essential for the construction of moral, productive and efficient citizens of the nation.

## REFERENCES

- Ailwood, J. (2004). Genealogies of governmentality: Producing and managing young children and their education. *The Australian Educational Researcher* 31(3), 19-33.
- Archard, D. (2004). *Children: Rights and childhood*. London; New York: Routledge.
- Benjamin, Walter. (2007). *Estetize edilmiş yaşam: Sanattan savaş ve siyasete Alman faşizminin kuramları* [Aestheticised Life: Theories of German Fascism from War to Politics]. Istanbul: Derin Yayınları.
- Bernstein, B. (2001). Video conference with Basil Bernstein. In A. Marais, I. Neves, B. Davies, H. Daniels (Eds.), *towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang.
- Bernstein, B. (1999). Official knowledge and pedagogic identities. In F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness*. London: Continuum.
- Bora T. (2000). The professional chambers and non-voluntary organizations: The intersection of public, civil and national. In Stefanos Yerasimos, Günter Seufert, Karin Vorhoff (Eds.), *Civil society in the grip of nationalism: Studies on political culture in contemporary Turkey*. Istanbul: Ergon Yayınları.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and rule in modern society*. London: Sage Publications.
- Elias, N. (1982). *Power & civility*. New York: Pantheon Books.

- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell et al (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (pp. 87-104). Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1986). Nietzsche, genealogy, history. In Paul Rabinow, *The Foucault reader*. London: Penguin Books.
- Hultqvist, K., And Dahlberg, G. (2001). Governing the child in the new millennium. In K. Hultqvist, and G. Dahlberg, (Eds.), *Governing the child in the new millennium* (pp. 1-14). New York: Routledgefarmer Publications.
- Jervis, J. (1998). *Exploring the modern: Patterns of western culture and civilization*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Lemke, T. (2001). The birth of bio-politics: Michel Foucault's lecture at the College De France on neo-liberal governmentality. *Economy and Society* 30(2), 190-207.
- MCEF. 2008a. *Mission*. <http://www.acev.org/english/about/mission.asp> Accessed in 22 June 2008.
- MCEF. (2008b). *Training*. <http://www.acev.org/english/training/mce.asp> Accessed in 22 June 2008.
- MCEF. (2007). *Mother child education program educator's manual*. İstanbul: AÇEV
- Rose, N. (1999a). *Governing the soul: The shaping of the private self*. London: Routledge Publications.
- Rose, N. (1999b). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge, London: Cambridge University Publications.
- Taylor, C. (2001). *Modern social imaginaries*. Durham: Duke University Press.
- Walkerdine, V. (1984). Developmental psychology and the child-centered pedagogy: The insertion of Piaget into early education. In J. Henriques, W. Hollway, C. Urwin, C. Venn, and V. Walkerdine, (Eds.), *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity* (pp. 153-202). London: Methuen.
- Yashin-Navaro. Y. (2002). *Faces of the state: Secularism and public life in Turkey*. Princeton: Princeton University Press.



## Resimli hikaye kitaplarında yer alan oyuncakların incelenmesi

### The examination of toys used in illustrated children's books

Aytaç Dilek<sup>1</sup>

**Öz:** Çocukların inanç ve bakış açılarının gelişiminde onu çevreleyen tüm diğer uyaranlar gibi kitapların da önemi büyüktür. Kitaplarla çocuğa sunulan açık ve alt mesajlar çocuğun dünyaya ilişkin bakış açısı ve duruşunu etkilemektedir. Bu çalışma, 3-6 yaş çocuklara yönelik olarak resimli hikâye kitaplarında resim edilen veya metin içinde gösterilen oyuncakların belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma yöntemlerinden İçerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada 200 resimli hikâye kitabı incelenmiş içeriklerinden oyuncak kavramı bulunan 28 kitap veri setini oluşturmuştur. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi ile kurgulanmıştır. Araştırmanın veri seti, benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın veri setini 2012-2015 yılları arasında yayımlanmış 200 resimli hikâye kitabı ve üzerinde “3-6 yaş aralığı için tavsiye edilmektedir” ibaresini taşıyan kitaplar oluşturmaktadır. Araştırmanın temel problemine uygun olarak incelenen 200 adet resimli hikâye kitabından 28’inde oyuncak olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın veri setinden elde edilen sonuca göre 4-6 yaş aralığındaki çocuklara yönelik olarak yayımlanmış resimli hikâye kitaplarında yer alan oyuncakların Kitaplarda yer alan Resimler incelendiğinde en fazla temsili oyuncaklara yer verilmiş ve temsili oyuncaklardan dolgu oyuncaklara yer verilmiştir. Dolgu oyuncaklarda daha çok hayvanları simgeleyen oyuncaklar yer almıştır

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk, Çocuk Edebiyatı, Resimli Hikâye, Oyuncak

**Abstract:** As all other stimulants surrounding the children in their belief and perspective developments, the books also have a big importance. Explicit and subliminal messages presented to the children on the books have affected the children’s perspective and attitude in regard to the world. This study has been done with the aim of identifying the toys which have been illustrated or shown in the text of illustrated children’s books for children aged 3-6. This study has been done with qualitative research. Content analysis method which is one of the qualitative methods has been used. In the research 200 illustrated children’s books have been reviewed and 28 books of them which have toy concept have built data set. The research has been qualified with illustrated storybooks for children aged 3-6 and the writer’s books published before September 2015. With the aim of data collection, the research has been constituted by identifying the toy concept and its kinds in literature review. The result showed that toys used within the books by considering gender, and using boys with cars and marbles, using girls with dolls and stuffed toys within texts and within pictures causes gender stereotype. Using Building Toys very little within both the text and the pictures causes deficiency since they are used as an example for the kids.

**Keywords:** Children, Children’s Literature, Illustrated Stories, Toy

## SUMMARY

### Introduction

In addition to the natural needs of a child who shows regular growth and development, he also has some spiritual needs which will remain unchanged in essence. Spoken and written piece of art will play a great role in order to fulfil these needs (Oğuzkan, 2001; Nas, 2002). Books have an important place at every stage of human life. Children's books are one of the main criteria for determining the cultural levels of the societies. A book does not only educate children, but it does prepare them for life. Because of this, parents and the teachers must be very careful when choosing books for the kids. Children's literature, invites the child to be a part of the story. Children become involved in the story by confronting the adult about what it is to be a human, mixing his head and continuing to wonder about it. Therefore, this gives children opportunities to engage in deep stories of life (Turla, 2014). Regardless of the genre, children's literature focuses on the development of children's colourful and innocent world, and it focuses on teaching them some values and behaviour in terms of the subjects they deal with, their narrative techniques and heroes they used in their stories (Arseven, 2005). A child, faces various educational stimuli at every stage of their life preparation process. Literary works are responsible for delivering these stimuli to children. A human is a social entity and is in interaction with his surroundings throughout life. What they see around their environment, what they read from the books or magazines have a great proposition in the direction of their own life. Books have an important role that can't be ignored in shaping one's life since childhood. In addition to the books, toys also contribute to the development of children. Toys are all gaming materials that improve the imagination and creative abilities of children which help to regulate the mental, physical and psychological development during the developmental stages. Toys are as important as games during preschool period (Oktay, 2000). Stimuli materials are the ones that enliven the world of imagination, that support development, that gives an opportunity for learning new things, that makes a child happy and that gives an opportunity to a child to entertain himself on his own (Ünver, 2005). It is important to use the toys that play a great role in the development of children in pictorial story books. The characters used in the books are really important since they act as a role model for children. It is one of the most important questions that writers and illustrators pay attention so that the toys included in the books will contribute to the children's development. From this point of view, that aim of this research is to examine the toys that take place in the story books of 3-6-year-old children.

### Method

This research is a qualitative study. When looking for an answer to a question in a qualitative study, after using a predefined set of operations findings are made applicable to collect evidences. The strength of a qualitative study is that, it provides information about experiences of individual about the researches. More often, when the research subjects are about contradictory attitudes, beliefs, opinions, feelings and relationships it reveals the information provided by 'human' (FHI, 2005). Content analysis method has been used for examining the toys in the picture story books for 3-6 years old. In this study, total of 200 picture story books for 3-6 years old, published between October 2012 and October 2015, which were easily accessible and picked by sampling method were examined. 28 books that include toys in them were analysed. In the research, the text screening had been used as a data collection tool and the headings of Hewitt and Roomet (1979) as well as Wolfe's (2002) that were about types of toys were arranged as "Toy Analysis Form" and 4 main categories were formed. "Toy Analysis Form" was sent to experts and the final version was made with regards to their replies. Toys in the picture story books with an expression of the word 'toy' and with pictures were identified and divided into categories. Content analysis of the stories has been made through the list of "Toy Analysis Form". In the first stage, the books were read independently without being subjected to any analysis. In the second stage, the books were checked whether there are features of toys. In the third stage, types of features of toys were examined and for the reliability of the research, two investigators assessed the books independently through 'Toy Analysis Form' and then the reliability was calculated. Reliability: Two experts except for the researchers evaluated the books that were selected by a random sampling method in the framework of 'Toy Analysis Form' for the study of reliability of the research. As a result of the study of reliability, the overall reliability was found to be %88. (Reliability =  $16/16+2= 0.88=88\%$ ).

## Results

“Toy Analysis Forms” have been used in order to determine the toys and their types that take place within picture story books. With this form, the picture books in the data set are examined and both the toys and the types of the toys which take place within the text are defined. Also the frequency of inclusion of these toys and its types within the text and within the pictures has been determined. Toy Analysis Form has 4 different categories: ‘Displacement Toys’, ‘Sensory Motor Toys’, ‘Building Toys’, and ‘Representative Toys’. When Table 1 is examined; within the picture story books the result of the analysis of the text shows that 40% Displacement Toys, 40% Sensory Motor Toys, 20% Representative Toys and none Building Toys are used. When Table 2 is examined; within the pictures of the picture story books 36% Representative Toys, 39% Sensory Motor Toys, 13% Displacement Toys and 10% Building Toys are being used.

## Conclusion and Discussion

There could be a perception that the most important toys are only cars, balls and marbles as mainly cars are mostly used in the category of displacement toys within all the vehicles and balls are used within the category of sensory motor toys and marbles are only used in the books within the texts. Among the representative toys, including only dolls within the texts and having only girl protagonists to prefer dolls create our gender stereotypes. Gökaya (1994) found out that 4 and 6 years old children, regardless of their age and gender, prefer toys that are appropriate for their gender. In the study, when the reasons of their toy preferences asked to the children, it is found that there are more answers relating to their gender than answers not relating to their gender and answers relating to gender are found to be increasing with age. Not having building toys within the texts and also not including them as much within the pictures is a huge gap in terms of children’s development. Materials such as blocks, play dough and legos support children to mostly gain skills within different areas. (Kim, 2002). According to the results of Hanline and his friends’ (2001) research about pre-school kids’ development of building skills with building blocks showed that their skills improve as they get older and at the same time playing with building blocks has positive effects on the improvement of the skills of the kids. In the study of Isbeel and Raines (1991) where they tried to investigate the effects of different play areas on language development of pre-school children, they discovered that increasing play time with blocks have positive effects on the cognitive development of a child (cited from Kaya, 2007). Within the texts of the books examined in this study, we can say that displacement toys are the ones that are used the most, then comes sensory motor toys, and thirdly representative toys and finally we can say that no building toys have ever been used. But when the pictures used within the books have been examined we can say that Representative toys are the ones that are used the most, then comes sensory motor toys, thirdly displacement toys and finally the least space is given for building toys. When displacement toys are examined, we can mostly see cars, when sensory motor toys are examined, we can mostly see balls and when representative toys are examined we can mostly see stuffed toys. The absence of other toys is a deficiency for the kids who choose the heroes within the books as their role model. Also, when we examine these toys used within the books by considering gender, we can see that using boys with cars and marbles, using girls with dolls and stuffed toys within texts and within pictures causes gender stereotype. Using building toys very little within both the text and the pictures causes deficiency since they are used as an example for the kids. Building toys are very important for children’s creativity and support by means of socio-emotional, and cognitive sense.

## GİRİŞ

Çocuk kitapları, çocukların yaşadıkları dünyayı anlamaları ve bilgilerini artırmaları için doğal yaşantı ortamı sağlamanın yanı sıra çocuğun gelişimini destekleyen önemli uyarıcılardır (Kocabas, 1999; Yavuzer, 1997; Sever, 2010). Türü ne olursa olsun çocuk edebiyatı ürünleri ele aldıkları konular, anlatım teknikleri ve kahramanlar bakımından çocukların renkli ve masum dünyasını olumlu yönde geliştirmeye, onlara birtakım değerleri ve davranışları kazandırmaya yöneliktir (Arseven 2005). Çocuk, yaşama hazırlanma sürecinin her aşamasında çeşitli eğitsel uyarıcılarla karşı karşıya gelir. Edebi ürünler bu uyarıcıları çocuklara ulaştırmakta bir araç görevi üstlenir.

Kitaplar insan yaşamının her döneminde önemli bir yer tutar. Toplumların kültür düzeylerinin belirlenmesindeki başlıca kriterlerden biride çocuk kitaplarıdır. Kitap çocuğu sadece eğitmekle kalmayıp onu yaşamada hazırlayabilmektedir. Bu yüzden aileler ve öğretmenler kitap seçimi konusunda özenli davranmalıdırlar. Okul öncesi dönemde çocuğun dilsel, bilişsel, toplumsal ve kişilik gelişimini etkileyecek en temel duyarlık, onun sorma-bilme, öğrenme isteğinin uyarılması ve yanıtlanmasıdır. Bu duyarlığın, çocuğun ilerleyen dönemde okuma kültürü edinmesinde de önemli bir etken olacağı düşünülmelidir (Sever, 2009).

Sanatçı duyarlığı ile hazırlanmış çocuk kitapları, anadilinin sözcüklerini oluşturan öğeleri çocuklara tanıtmayı, onların anlam inceliklerini sezdirmesi bakımından da özgün birer kaynaktır. Bu bağlamda düşünüldüğünde yazınsal nitelikli çocuk kitapları, toplumun kavramlar dünyasını, kültürel birikimini çocuğa olan yaşam durumlarıyla örneklendiren, yansıtan araçlardır (Sever, 2010).

Kitaplar, küçük yaşlardan itibaren çocuk eğitiminde önemli yere sahiptir. Çocuğun yaşamında bu denli önem taşıyan kitapların özenle hazırlanması gerekir. İçerik olarak iyi hazırlanmış bir kitap aracılığıyla çocuğa olumlu davranışlar kazandırılabilir (Dilek, 2012).

İnsan sosyal bir varlıktır ve hayatı boyunca çevresiyle etkileşim halindedir. İnsanların gerek çevresinde gördükleri, gerek kitap, gazete ve dergilerden okudukları kendi hayatlarına yön verme aşamasında büyük bir öneme sahiptir. Kitaplar çocukluk döneminden itibaren kişinin hayatını şekillendirmesinde göz ardı edilemeyecek bir yere sahiptir. Kitapların yanında çocukların gelişim alanlarına en önemli katkıyı oyuncaklarla gerçekleştirilir. Çocukların doğdukları andan itibaren başlayan oyun etkinlikleri onların bıkmadan ve usanmadan yaptıkları, belli becerileri geliştirici ve pekiştirici bir araçtır (Pehlivan, 2005, s.22).

Çocukların hayatında kendi deneyimleri ve yetişkin tarafından yapılandırılmış faktörler çocukların gelişimleri üzerinde bir etkiye sahip olmasının yanında, çocuklar için üretilen çocuk kitaplarının çocukların gelişimleri üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Bradshaw, Hoffman & Norris, 1998). Bu bağlamda çocuk kitaplarının hazırlanmasında çocukların gelişimsel özelliklerinin göz önünde bulundurulması büyük bir önem taşımaktadır. Çocukların gelişim alanlarına uygun hazırlanmış nitelikli çocuk kitaplarının çocukların içinde yaşadıkları dünyaya ilişkin bakış açısı, eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve ulusal ve evrensel değerleri edinme gibi becerileri desteklediği belirtilmektedir (Körükçü, Kapıkıran & Aral, 2016; Woolley & Cox, 2007). Çocuklara yönelik hazırlanan kitaplar, küçük yaşlardan itibaren çocuk eğitiminde önemli yere sahiptir. Çocuğun yaşamında bu denli önem taşıyan kitapların özenle hazırlanması gerekmekte ve içerik olarak iyi hazırlanan bir kitap aracılığıyla çocuk olumlu davranışlar kazanabilmektedir (Dilek, 2012; Park & Kim, 2016). Bu bağlamda düşünüldüğünde çocuk edebiyatı çocukluk kültürünün önemli bir aracı ve aynı zamanda da çocuğun gelişiminde de önemli bir role sahiptir. Çocukluk kültürünün önemli bir üretim alanı ve çocuğun gelişimi üzerinde ayrıca önemli role sahip olan bir diğer araç ise oyuncaklardır. Oyuncaklar çocukların gelişimini destekleyen en önemli öğelerden biridir. Oyuncak; gelişim basamakları boyunca çocuğun hareketlerine düzen getiren, zihinsel, bedensel ve psikososyal gelişimine yardımcı olan, hayal gücünü ve yaratıcı yeteneklerini geliştiren tüm oyun malzemeleridir. Oyun kadar

oyuncağın da okul öncesi dönemde yeri ve önemi büyüktür (Oktay, 2000). Çocukların gelişiminde önemli yere sahip olan oyuncakların resimli hikaye kitaplarında resimlendirilmesi ve metinlerde yer verilmesi önemlidir. Kitaplardaki kahramanların kullandıkları oyuncakların çocuklara rol model olması sebebiyle hangi oyuncaklara yer verildiği önemlidir. Kitaplarda yer verilen oyuncakların çocukların gelişim alanlarına katkı sağlayacak olmasına yazarların ve resimleyenlerin ne kadar dikkat ettikleri en önemli sorulardan bir tanesidir.

Çocuk edebiyatı ile ilgili resimli hikâye kitaplarının çocuğun yaşına ilişkin yapılan uygunluk çalışmaları bulunmakla birlikte, kitapların içeriklerine yönelik kullanılan oyuncaklara uygun bir değerlendirme çalışmasının olmaması araştırmayı ayrıca önemli kılmaktadır. Bu önem üzerinden hareket ederek araştırmanın temel amacı resimli hikâye kitaplarında yer alan oyuncakların incelemektir. Araştırma 4-6 yaş aralığındaki okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanmış resimli hikâye kitapları ile sınırlıdır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli ile kurgulanmıştır. Doküman incelemesi, doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda, birden fazla veri toplamanın olanaklı olmadığı ya da araştırmanın probleminin doğrudan dokümana odaklandığı durumlarda tercih edilebilmektedir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

### Veri Seti

Araştırmanın veri seti, benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Benzeşik örnekleme yönteminde amaç küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu bağlam içerisinde araştırmanın veri evrenini 2012-2015 yılları arasında yayımlanmış 200 resimli hikâye kitabı ve üzerinde “3-6 yaş aralığı için tavsiye edilmektedir” ibaresini taşıyan kitaplar oluşturmaktadır. Resimli hikâye kitapları araştırmacılar tarafından hiçbir analize tabi tutulmadan bir kez okunmuş, daha sonrasında kitaplarda oyuncak olup olmadığına göre yeniden incelenerek nihai veri setine karar verilmiştir. Araştırmanın temel problemine uygun olarak incelenen 200 adet resimli hikâye kitabından 28’inde oyuncak olduğu saptanarak araştırma örnekleme oluşturulmuştur.

### Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak alan yazını taranmış ve oyuncak türleriyle ilgili yapılmış başlıklar “Oyuncak İnceleme Formu” olarak düzenlenmiş ve 4 ana kategori oluşturulmuştur. “Oyuncak İnceleme Formu” uzmanlara yollanmış ve gelen dönütler üzerine son şekli verilmiştir. İçerisinde oyuncak ifadesi geçen ve resim olarak bulunan resimli çocuk kitaplarındaki oyuncaklar tespit edilip kategorilere ayrılmıştır. Hikayelerin içerik analizi “Oyuncak İnceleme Formu” listesi yoluyla yapılmıştır. Birinci aşamada kitaplar hiçbir analize tabi tutulmadan bağımsız bir şekilde okunmuştur. İkinci aşamada oyuncak özelliği olup olmadığı kontrol edilmiştir. Üçüncü aşamada ise hangi oyuncak özelliklerinin olduğu incelenmiş ve araştırmanın güvenilirliği için iki araştırmacı tarafında bağımsız şekilde kitaplar “Oyuncak İnceleme Formu” aracılığıyla değerlendirilmiş ve güvenilirlik hesaplanmıştır. Güvenirlik: Araştırmanın güvenilirlik çalışması için araştırmacılar dışındaki iki alan uzmanı, rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 18 öykü kitaplarını “Oyuncak İnceleme Formu” çerçevesinde değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda çıkan sonuçlar Güvenirlik = Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlik formülü ile hesaplanan sonucun %70’in üzerinde olması durumunda değerlendiriciler arasında güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan güvenilirlik çalışmasının



sonucunda araştırmanın genel güvenilirliği %88 olarak saptanmıştır (Güvenirlilik = $16/16+2=0.88=88\%$ ).

## BULGULAR

Resimli kitapların resimlerinde yer alan oyuncak ve türlerini belirlenmesi amacıyla “Oyuncak İnceleme Formu” kullanılmıştır. Bu form ile veri setindeki resimli kitaplar incelenerek resimlerde ve metin içinde yer alan oyuncak ve türleri tanımlanmıştır. Bu oyuncak ve türlerini resimlerde ve metin içinde yer alma sıklığı belirlenmiştir. Oyuncak İnceleme Formu “Yer Değiştirme Oyuncakları”, “Duyu Motor Oyuncakları”, “Yapı Oyuncakları” ve “Temsili Oyuncakları” olmak üzere 4 kategori oluşturulmuştur.

Tablo 1. Metin içi oyuncak türleri tablosu

Oyuncak Türleri	Kitabın İsmi	Oyuncaklar	f	%
Yer Değiştirme Oyuncakları	Yavru Ayı Annesine Yardım Ediyor	Araba	2	40
	Puf Puf Vapur	Vapur, Kayık, Uçurtma		
	Ninemle Hayvanat Bahçesi, Onun Cebindeki Neydi?	Top	2	40
Temsili Oyuncaklar	Benekli'nin Hediyesi	Bilye	1	20
<b>TOPLAM</b>		Dolgu Oyuncaklar	5	100

Tablo'1 incelendiğinde resimli hikaye kitaplarında metin içine bakıldığında 5 kitapta metin içindeki oyuncakların analizi sonucunda % 40 oranında yer değiştirme oyuncaklarına, %40 oranında duyu motor oyuncaklarına yer verilmiş, %20 oranında temsili oyuncaklara yer verilirken yapı oyuncaklara hiç yer verilmemiştir.

Metin içi oyuncak türlerine ait bulgular şu şekilde yer almaktadır:

Yer değiştirme oyuncaklarına metin içinde şu şekilde yer verilmiştir: “...Var ama bugün oyuncakçıda çok güzel bir vapur gördüm.” “...Bazen de babamızla uçurtma yapardık.” “...Kâğıttan kayık da yapardık, annemizden izin alıp leğene su koyardık. Minicik leğen olurdu derya deniz...kayığımızı koyardık leğene, dalardık hayallere...” ( Puf Puf Vapur)

Duyu motor oyuncaklarına ait metin içindeki bulgulara iki kitapta rastlanmıştır. Şu şekilde yer verilmiştir: “... iki yeşil bilye...” (Onun Cebindeki Neydi). “...Parka gidelim. Top Oynayalım, dedim.” (Ninemle Hayvanat Bahçesi)

Temsili oyuncaklara ait metin içindeki bulgular sadece Benekli'nin Hediyesi adlı kitapta şu şekilde geçmektedir: “...Evdeki kumaşlardan bez bebek dikti, içinde de pamuk yerleştirdi. İki mavi boncuk da gözleri olsun dedi. Boncukları da dikti.”

Tablo 2. Resimlerde oyuncak türleri tablosu

Oyuncak Türleri	Kitabın İsmi	Oyuncaklar	f	%
Yer Değiştirme Oyuncakları	Bay Sivri Bayan Küt	Bisiklet	6	13
	Oyuncaklarını Kıran Çocuk	Tren,Bisiklet,Uçak,Robot,		
	Paylaşalım	Vapur		
	Öğretmenim Pamuk Gibi, Kuğular Aç Kalmasın, Ali'nin Sıkıntısı, Paylaşalım, Oyuncaklarını Kıran Çocuk	Araba		
Yapı Oyuncakları	Cansu'nun Uykusu, Kuğular Aç Kalmasın, Öğretmenim Pamuk Gibi, Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan, Oyuncaklarını Kıran Çocuk	Blok	5	10,8

<b>Duyu Motor Oyuncaklar</b>	Ben Kimim, Puf Puf Vapur, Belediye Otobüsü, Yavru Ayı Annesine Yardım Ediyor, Penguen Ponki'nin Dondurma Dükkanı, Top İle Başlayan Arkadaşlık, Paylaşalım, Çocuklar Da Yapabilir, Pelin'nin Yunusla Yolculuğu Öğretmenim Pamuk Gibi, Ali'nin Sıkıntısı, Ninemle Hayvanat Bahçesi, Onun Cebindeki Neydi?, Oyuncaklarını Kıran Çocuk	Top	18	39,13
	Küçük Kirpi	Dönen Ayıcıklar		
	Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan, Oyuncaklarını Kıran Çocuk	Sallanan At		
	Tıstıs İle Pıspıs'ın Oyun Arkadaşları, Pelin'nin Yunusla Yolculuğu Puf Puf Vapur	Küreç		
<b>Temsili Oyuncaklar</b>	Ben Kimim, Bengümün Köpeği Olmalı Mı?, Çocuklar Da Yapabilir, Belediye Otobüsü	Sallanan Balıklar		
	Popi'nin Yatağı, Öğretmenim Pamuk Gibi, Şimdi Ben Ne Olacağım, Aynadaki Kız, Ali'nin Sıkıntısı, Paylaşalım, Cansu'nun Uykusu, Annemin Çantası, İyi Geceler Bozi, Küçük Ayı İle Ahlat Ağacı, Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan, Oyuncaklarını Kıran Çocuk, Ben Kimim, Bengümün Köpeği Olmalı Mı?, Çocuklar Da Yapabilir, Belediye Otobüsü, Benekli'nin Hediyesi	Bebekler		
		Dolgu oyuncak	17	36,9
	Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan	Sopadan yapılmış at		
<b>TOPLAM</b>			46	100

Resimli hikaye kitaplarında oyuncakların resimlerde 28 kitapta bulunduğu saptanmıştır. Tablo'2 incelendiğinde toplam 28 kitap üzerinden 45 adet oyuncak bulunmuştur. Resimli hikaye kitaplarında resimlerde %39.13 oranında duyu motor oyuncaklarına, %36.9 temsili oyuncaklara oranıyla, %13 oranında yer değiştirme oyuncaklarına ve %10.8 oranıyla yapı oyuncaklarına yer verilmiştir. Ek kısmında resimli hikaye kitaplarında bulunan oyuncak resimleri yer almaktadır.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Yer değiştirme oyuncaklarında en fazla kullanılan oyuncakın araba başta olmak üzere daha çok taşıt ağırlıklı yer verilmesi ve duyu motor oyuncaklarından top, bilyeye sadece metin içinde kitaplarda yer alması bu kategorideki oyuncaklarının sadece araba, top ve bilyelerden oluştuğu ve sadece bunların önemli olduğu algısı ortaya çıkabilir.

Temsili oyuncaklardan metin içinde sadece bebeğe yer verilmesi ve kitaplardaki bebeği tercih eden kahramanların sadece kız karakterlerin tercih edilmesi cinsiyet kalıpyargılarımız olduğu düşünülmektedir. Gökkaya (1994), 4 ve 6 yaş çocuklarının yaş ve cinsiyet değişkenlerinden bağımsız olarak kendi cinsiyetlerine uygun oyuncakları tercih ettiklerini bulmuştur. Çalışmada çocuklara oyuncak tercihlerinin nedenleri sorulduğunda ise çocukların cinsiyetlerine ilişkin cevaplarının cinsiyetlerine ilişkin olmayanlardan daha fazla olduğu görülmüş ve cinsiyete ilişkin cevapların yaşla birlikte arttığı bulunmuştur.

Metin içinde yapı oyuncaklarına hiç yer verilmemesi ve aynı zamanda resimlerde de en az yer verilen oyuncak türlerinden olması çocukların gelişimleri açısından büyük eksikliklerdir.

Yaptığımız çalışmaya destekleyen başka bir çalışmada Hanline ve arkadaşlarının (2001) okul öncesi çocuklarının bloklarla yapı-inşa becerilerinin gelişimini gözlemledikleri araştırmanın sonucuna göre, ya büyüdükçe çocukların inşa becerilerinin geliştiğini, aynı zamanda bloklarla yapı-inşa çalışmalarının, çocukların becerilerini geliştirmede pozitif etkilerinin olduğunu göstermiştir. Isbeel ve Raines'in (1991) yaptığı çalışmada ise farklı oyun mekanlarının okul öncesi çocuklarının dil gelişimine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, blok oyunlarının oynama sürelerinin arttırılmasının çocuğun bilişsel gelişimine de olumlu etkilerinin olacağı tespit edilmiştir (Akt. Kaya, 2007).

Resimler incelendiğinde en fazla temsili oyuncaklara yer verilmiş ve temsili oyuncaklardan dolgu oyuncaklara yer verilmiştir. Dolgu oyuncaklarda daha çok hayvanları simgeleyen oyuncaklar yer almıştır. Ayrıca daha çok kahramanlar arasında daha çok kızlar tarafından oynandığına rastlanmıştır. Yer değiştirme oyuncaklarında verilen örneklere bakıldığında erkek çocuklar tarafından kullanıldığı resimlendirilmiştir. Özdemir ve Ramazan'ın yapmış olduğu çalışmada erkek çocukların daha çok arabayı tercih ettiği erkek çocukların her iki oyuncak tercihinde de araba ve diğer taşıtlar öne çıkmıştır. Kız çocukların bazıları her iki tercihinde de bebek derken, bazıları ikinci tercihlerinde bebekten farklı oyuncak adı vermişlerdir. Üç farklı yaş grubundan (48-72 ay) olan erkek ve kız çocukların cinsiyetlerine uygun, farklı oyuncakları (bebek ve araba) tercih etmeleri, öğretmen ve annelerin de çoğunlukla böyle bir ayırım yapmaları oyuncak seçiminde cinsiyetin baskın olduğunu düşündürmekte; bu da alanyazınında karşılaşılan cinsiyete göre oyuncak seçimi bulguları ile örtüşmektedir.

Resimlerde en fazla ikinci olarak resimlenmiş olan duyu motor oyuncakların içinde en fazla topun kullanılması çocuklar için sadece önemli olan oyuncak top olarak görüldüğü ve topların resimlenmesinde cinsiyet ayrımı yapılmadığı görülmüştür. Oyuncakların dikkatli seçimi diğerleri ile oyun oynamaya, iş birliği yapmaya ve belirli becerilerin gelişimine yol açar. Örneğin, giysiler, oyuncak vagon, top ve kuklalar, tek başına oyunda kullanılan yapboz veya itmeli oyuncaklardan daha fazla işbirlikçi sosyal oyunları destekler.

Araştırmada incelenen kitaplarda metin içindeki oyuncakların analizi sonucunda en fazla yer değiştirme oyuncaklarına, ikinci olarak duyu motor oyuncaklarına yer verilmiş, üçüncü olarak temsili oyuncaklara yer verilirken Yapı oyuncaklara hiç yer verilmemiştir. Kitaplarda incelenen resimlerde ise en fazla yer alan temsili oyuncaklara, ikinci olarak duyu motor oyuncaklara, üçüncü olarak yer değiştirme oyuncaklarına ve en az ise Yapı Oyuncaklarına yer verilmiştir. Yer değiştirme oyuncaklarında bakıldığında en fazla arabalara yer verilmesi, duyu motor oyuncaklarında toplara yer verildiği, temsili oyuncaklarda ise dolgu oyuncaklara ağırlıklı olarak yer verilmesi oyuncak türlerindeki başka oyuncaklara yer verilmemesi kitaplardaki kahramanları model alan çocuklar açısından bir eksikliklerdir. Ayrıca kitaplarda bu oyuncakları kullanan kahramanların cinsiyetleri açısından baktığımızda erkeklerin araba, bilye, kızların ise bebekler ve dolgu oyuncaklarla metinlerde geçmesi ve resmedilmesi cinsiyet kalıpyargılarına yol açmaktadır.

Metinlerde ve resimlerde yapı oyuncaklarına çok az yer verilmesi ya da verilmemesi çocuklara örnek olarak verilmesinden dolayı bir eksiklik oluşturmaktadır. Çünkü yapı oyuncakları çocukların yaratma ve bunun sonucunda sosyal-duygusal, bilişsel anlamda desteklemesi açısından çok önemli bir yer almaktadır.

Çocuk edebiyatını eserlerini üreten edebiyatçıların oyuncakların etkilerini çocukların gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak eserlerini üretmeleri büyük bir önem taşımakta ve bu doğrultuda eser üretmeleri önerilmektedir. Bu bağlamda çocuk edebiyatı yazarlarının çocukların gelişimlerine yönelik pedagojik bir süreci izlemeleri ve oyuncakların etkilerini göz ardı etmemeleride ayrıca önerilmektedir. Ülkemizde 0-7 yaş aralığındaki çocuklara yönelik hazırlanan kitapların gerek fiziksel gerekse de içerik özelliklerinin çocukların

gelişimine uygunluğunu değerlendirmek için geniş çaplı bilimsel araştırmaların yapılması da ayrıca önerilmektedir.

### KAYNAKÇA

- Aral, N. (2014). Yaratıcı deneyimler. Neriman Aral, Gökhan Duman (Çev. Ed.), *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın Gelişimi* (s. 32-63). Ankara: Nobel Akademik.
- Arseven, T. (2005). Mesaj açısından çocuk kitapları, *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, s.104-105.
- Bradshaw, M. L., Hoffman, P. R., & Norris, J. A. (1998). Efficacy of expansions and cloze procedures in the development of interpretations by preschool children exhibiting delayed language development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29(2), 85-95.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9(2), 429-436.
- Dilek, A.(2012). *4-6 yaş çocuk hikayelerindeki kahramanların liderlik özellikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Girne Amerikan Üniversitesi, Girne.
- Family Health International, (2005). Qualitative research methods:A data collector's field guide. 03.11.2016, [http://www.fhi360.org/en/rh/pubs/booksreports/qrm\\_datacoll.htm](http://www.fhi360.org/en/rh/pubs/booksreports/qrm_datacoll.htm)
- Güntürkün, E. (2009). *Yapı oyuncaklarının tarihsel ve yapısal gelişimi (lego örneği ile)* (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gökkaya, F. (1994). *Anne-babaların cinsiyet rolü alguları ve cinsiyete uygun çocuk yetiştirme eğilimleri ile okul öncesi çocuklarının cinsiyet rolü gelişimi (oyuncak tercihi ile) arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kaya, D. (2007). *36 - 72 aylık çocuklar için tasarlanmış oyuncakların çocukların gelişim alanlarına göre incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kocabaş, İ. (1999). *Çocuk kitabı seçim kriterleri ve 1997 yılını kapsayan bir değerlendirme* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Körükçü, Ö., Kapıkıran, N. A., & Aral, N. (2017). Resimli çocuk kitaplarında Schwartz'ın modeline göre değerlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 133-151.
- Miles, B.M. ve Huberman, A.M.(1994). Qualitative data analysis: An expanded source book. 11.05.2014, [http://books.google.com.tr/books/about/Qualitative\\_Data\\_Analysis.html?id=U4IU\\_-wJ5QEC&redir\\_esc=y](http://books.google.com.tr/books/about/Qualitative_Data_Analysis.html?id=U4IU_-wJ5QEC&redir_esc=y)
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık,.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Park, H. J., & Kim, J. E. (2016). The effects of cooperative activity using character-related picture books on children's caring thinking. *Korean Journal of Childcare and Education*, 12(1), 143-170.

- Nas, R. (2004). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa:Ezgi Yayınevi.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2009). *Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri*, II. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı. Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Sever, S. (2010). *Anadili ediniminde çocuk kitaplarının işlevi*. Çoluk Çocuk Dergisi: Ankara.
- Woolley, J. D., & Cox, V. (2007). Development of beliefs about storybook reality. *Developmental Science*, 10(5), 681-693.
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk eğitimi el kitabı*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**EK****Yer Değiştirme Oyuncaklarına Ait Resimler**

Bay Sivri Bayan Küt Adlı Kitapta yer değiştirme oyuncacı olarak bisiklete yer verilmiştir.



Oyuncaklarını Kırın Çocuk adlı hikaye kitabında yer değiştirme oyuncakları olarak Tren, Bisiklet, Uçak, Robot kullanılmıştır.



Paylaşalım isimli hikaye kitabında araba yer değiştirme oyuncacıdır



Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan adı hikayede bisiklet oyuncak olarak verilmiştir.

### Yapı Oyuncaklarına Ait Resimler

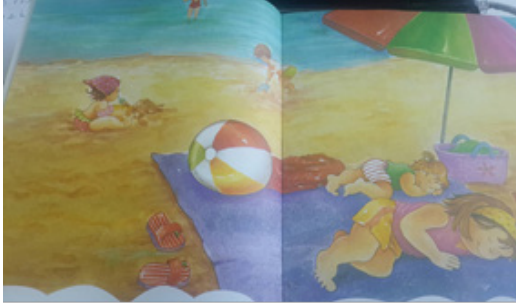


Cansu'nun Uykusu adlı kitapta yapı oyuncaklarından bloklar kullanılmıştır.

### Duyu Motor Oyuncaklara Ait Resimler



Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan adı hikayede sallanan at ve top duyu motor oyuncaklarındandır.



Cansunun Uykusu Ait Hikayede Top öne çıkan en önemli Oyuncaktır.

### Temsili Oyuncaklara Ait Resimler



Öğretmenim Pamuk gibi adlı kitapta dolgu oyuncak olarak bebek kullanılmıştır.



Kim Korkar Kırmızı Başlıklı  
Kızdan adlı kitapta sopadan at  
olarak temsili oyuncaklar arasında  
tektir.





## Anne-babalar okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinden ne bekliyor? Anne-baba ve yönetici beklentilerinin karşılaştırılması\*

### What do parents of young children expect from preschool directors? A comparison of parental and managerial expectations

Rahşan Polat Yaman<sup>1</sup> ve Mesut Saçkes<sup>2</sup>

**Öz:** Bu çalışma, çocuğu okul öncesi eğitim hizmeti alan anne-babaların okul yönetiminden beklentileri ve yöneticilerin anne-baba beklentilerine yönelik algılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma örneklemini, Balıkesir merkez ilçe (Karesi ve Altı Eylül) sınırları içinde ikamet eden ve çocuğu resmi bağımsız anaokullarınca verilen okul öncesi eğitim hizmetlerinden faydalanan 927 anne-baba oluşturmaktadır. Veri toplama aracı bu çalışma kapsamında kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Aracın ilk kısmı katılımcılar hakkında demografik bilgiler toplamak üzere tasarlanmıştır. İkinci kısımdaki ölçek anne-babaların okul yönetiminden beklentilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş toplam 18 maddeden ve dört alt ölçekten (İletişim ve Erişilebilirlik, Sağlık ve Güvenlik, Fiziki Kaynaklar ve Eğitim) oluşmaktadır. Araştırmada anne-babalardan toplanan veriler kullanılarak geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Anne-babaların ve yöneticilerin Anaokulu Yönetiminden Beklentiler Ölçeği'nin dört alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı MANOVA testi ile incelenmiştir. Sonuçlar anne ve babalar arasında anaokulu yönetiminden beklentileri açısından anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Annelerin İletişim ve Erişilebilirlik ile Sağlık ve Güvenlik alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları babaların puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Sonuçlar yöneticiler arasında anne-babaların beklentilerine ilişkin algıları açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte anne-baba ve yönetici beklentileri karşılaştırıldığında yöneticilerin Fiziksel Kaynaklar alt ölçeğinden daha yüksek puan alma eğiliminde olduğu gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, yönetici beklentileri, anne-baba beklentileri

**Abstract:** This study aimed to examine the parental expectations from preschool management and the perception of parental expectations by the managers. The research sample consisted of 927 parents (mother-father) who has been residing within Balıkesir central districts (Karesi and Altı Eylül) boundaries, and whose children have benefitted the pre-school education service in the state funded independent kindergartens. The data collection tool was developed to be used in this study by the researchers. The first part of the tool was designed to aggregate demographic information about participants. The scale in the second part consisted of a total of 18 items and four sub-scales (Communication and Accessibility, Health and Safety, Physical Resources, and Education) targeting the expectations of parents from the school management. The Confirmatory Factor Analysis (DFA) was performed to examine construct validity of the scale. The mean scores parents and school managers obtained from the subscales of Expectations from Kindergarten Management Scale were analyzed using the MANOVA test. The results demonstrated that parental expectations from kindergarten management differ based on their gender. Mother had significantly higher scores from two subscales (Communication and Accessibility and Health and Safety) than fathers did. The results indicated no statistically significant difference in the mean scores of kindergarten managers. A comparison of parents' and managers' mean scores indicated that kindergarten managers obtained higher scores on the Physical Resources subscale than the parents.

**Keywords:** Pre-school education, managers' expectations, parental expectations

\* Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezi temel alınarak hazırlanmıştır.

Başlıca Yazar: Mesut Saçkes

<sup>1</sup> Naciye Kabakçı Anaokulu, Balıkesir, rahsan-polat-yaman@hotmail.com

<sup>2</sup> Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, msackes@gmail.com

## SUMMARY

### Introduction

The success of early childhood education services depends on the harmony amongst the stakeholders including parents and school management. This harmony largely depends on the school management's ability to meet the demands of families. Parents should feel that their concerns and expectations regarding their children's schooling are understood and valued. Recognizing parental expectations for the services provided in preschools and kindergartens inform the school managements' practices. It is vital to understand parental expectations for successful implementation of early education services. Nevertheless, very limited studies have focused on the parental expectations for the services provided in early childhood education settings. Therefore, this study aimed to examine the parental expectations from preschool management and the perception of parental expectations by the managers.

### Method

The research sample consisted of 927 parents (mother-father) who has been residing within Balıkesir central districts (Karesi and Altıeylül) boundaries, and whose children have benefitted the pre-school education service in the state funded independent kindergartens. The data collection tool was developed to be used in this study by the researchers. The first part of the tool was designed to aggregate demographic information about participants. The scale in the second part consisted of a total of 18 items and four sub-scales (Communication and Accessibility, Health and Safety, Physical Resources, and Education) targeting the expectations of parents from the school management. The Confirmatory Factor Analysis (DFA) was performed to examine construct validity of the scale. The mean scores parents and school managers obtained from the subscales of Expectations from Kindergarten Management Scale were analyzed using the MANOVA test.

### Results

Initially, the psychometric properties of the newly developed scale were examined. The factorial structure of the scale was examined using the confirmatory factor analysis. The results of the confirmatory factor analysis suggested that four-factor solution was a good fit to sample data ( $\chi^2=272.13$ ,  $df=129$ ,  $p<.001$ ;  $RMSEA=0.035$ , % 90  $GA=0.29-0.40$ ;  $GFI=0.99$ ;  $CFI=0.99$ ,  $NNFI=0.99$ ). Factor loadings ranged from 0.62 to 0.96. The first factor (Communication and Accessibility) included four items with Cronbach's Alpha  $\alpha= .70$ . The second factor (Health and Safety) included four items with Cronbach's Alpha  $\alpha= .82$ . The third factor (Physical Resources) included four items with Cronbach's Alpha  $\alpha= .82$ , and the last factor (Education) included six items with Cronbach's Alpha  $\alpha= .83$ . All four subscales had adequate internal consistency.

The mean score parents and managers obtained from the Communication and Accessibility, Health and Safety, Physical Resources, and Education subscales were analyzed using the MANOVA test. The results demonstrated that parental expectations from kindergarten management differ based on their gender. Mother had significantly higher scores from two subscales (Communication and Accessibility and Health and Safety) than fathers did. The results indicated no statistically significant difference in the mean scores of kindergarten managers. A comparison of parents' and managers' mean scores indicated that kindergarten managers obtained higher scores on the Physical Resources subscale than the parents.

### Conclusion and Discussion

The findings of this study suggest that parental expectations are to some extent congruent with managers' perceptions. Both parents and kindergarten managers perceive Communication and Accessibility, Health and Safety, and Education as important areas. Particularly, Health and Safety appears to be the highest priority for parents and managers. However, school managers put more emphasis on Physical Resources than parents did. Further studies are needed to examine the rationales parents and school manager's base their expectations.

## GİRİŞ

Araştırmalar ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarından farklı boyutlarda beklentileri olabileceğini ortaya koymuştur. Bunlar arasında çocuklarının bakım ve eğitimine, kurumun niteliğine ve kurumda çalışanların özelliklerine yönelik beklentiler ön plana çıkmaktadır (Şimşek ve İvrendi, 2014). Beklentilere yönelik bu farklılık ailenin gereksinimlerine, yaşama biçimlerine, kültürel ve eğitim düzeylerine, içinde buldukları sosyal çevreye ve anne-babaların kendi yetiştirilme biçimleri gibi değişkenlere bağlıdır (Güler, 2008). Araştırma sonuçları ailelerin okul öncesi eğitim kurumu, öğretmen ve yöneticilerden beklentilerinin ailenin bulunduğu çevre, sosyo-ekonomik yapısı, kültürel düzeyi vb. faktörlere bağlı olarak değiştiğini göstermektedir (Aktaş-Arnas, 2002; Kaya, 2002; Özen, 2008; Sevinç, 2006; Şimşek ve İvrendi, 2014). Ülkemizde 136 anne-baba ile yapılan bir çalışmada ailelerin fiziksel ortam, eğitim ortamı, sağlık ve hijyen koşulları ve yönetimle ilişki gibi alanlara önem verdikleri saptanmıştır. Eğitim ortamına ilişkin beklentilerin diğer alanlara göre daha az öncelikli olduğu gözlenmiştir (Aktaş-Arnas, 2002). Bununla birlikte Sevinç (2006) 339 anne ile yaptığı bir çalışmada annelerin eğitim hizmetleri boyutunda yüksek beklentiye sahip olduğunu bulmuştur. Öncü'nün (2007) 550 anne-baba ile yaptığı çalışmada ise fiziksel kaynaklara ve güvenliğine ilişkin beklentilerin ön plana çıktığı bulunmuştur.

Yunanistan'da toplam 582 aile ile yapılan bir çalışmada ailelerin bakım ve eğitim alanlarında yüksek beklentiye sahip oldukları ve yönetim ve öğretmenlerle işbirliği içinde olmayı arzu ettikleri bulunmuştur (Laloumi-Vidali, 1998). İskoçya'da 911 aile ile yapılan bir araştırma sonuçlarına göre ailelerin bakım, güvenlik, eğitim ve fiziksel ortam alanlarına yönelik beklentilerinin öncelikli olduğu gözlenmiştir (Foot ve diğ., 2000). Toplam 21 aile ile yapılan bir çalışmada da yönetici ve öğretmenlerle iletişim konusu önem verilen bir alan olarak bulunmuştur (Lindner, 2004). Türk ve Japon annelerin beklentilerinin incelendiği bir çalışmada her iki ulustan annelerin eğitim alanında benzer yüksek bir beklentiye sahip olduğu bulunmuştur (Sakai, 2006).

Anne-babalar erken eğitim hizmetlerinin önemli paydaşlarından birisidir. Ailelerin okul yönetiminden beklentilerine yönelik güçlü bir farkındalık sahibi olmak okul yöneticilerinin aile ve okul arasında iş birliğini sağlamak ve eğitim programın etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayacak koşulları oluşturmak gibi görevlerini yerine getirmesine katkı sağlayabilir. Bu araştırma kapsamında çocuğu okul öncesi eğitim hizmeti alan anne-babaların okul yönetiminden beklentileri ve yöneticilerin anne-baba beklentilerine yönelik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Bu çalışmada kesitsel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Veriler anne ve babalardan bu araştırma için geliştirilen veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Anne-babaların alt ölçeklerden aldıkları ortalama puanlar cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, okul öncesi eğitim hizmetinden faydalanan çocuklarının cinsiyeti, daha öncesi böyle bir hizmetten yararlanıp yararlanmadıklarına ve yaşına göre karşılaştırılmıştır.

## Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini Balıkesir merkez ilçe (Karesi ve Altı Eylül) sınırları içinde ikamet eden ve çocuğu resmi bağımsız anaokullarınca verilen okul öncesi eğitim hizmetlerinden faydalanan 927 anne-baba oluşturmaktadır. Veriler uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen ve çalışmaya katılmak için gönüllü olan toplam 11 anaokulundan toplanmıştır. Çalışmaya katılan ebeveynlerin %69'u kadın, %31'i ise erkektir. Erkeklerin yaş ortalaması 37 (ortanca 36) olup 26 ile 52 arasında değişmekte ve kadınların yaş ortalaması ise 34 (ortanca 33) olup 22 ile 55

arasında değişmektedir. Anne-babaların %13,4'ünün çocuğu üç yaşında, %34,7'sinin çocuğu dört yaşında ve %51,9'unun çocuğu ise beş yaşındadır. Çocukların %47,9'u kız ve %52,1'i erkektir. Anne-babaların %48'i alt sosyo-ekonomik düzeyden, %26,1'i orta ve %25,9'u ise üst sosyo-ekonomik düzeyden gelmektedir. Anne-babaların %7,8'i ilkokul mezunu, %10'u ortaokul mezunu, %33,2'si lise mezunu, %17,6'sı önlisans derecesi ve %31,4'ü ise lisans veya lisansüstü dereceye sahiptir. Araştırma kapsamında veri toplanan 11 bağımsız anaokulunda görev yapan toplam 19 yöneticiden anne-baba beklentilerine yönelik görüşleri hakkında da veri toplanmıştır. Yöneticilerin 13'ü kadın, 6'sı erkektir. Yöneticilerin tümü lisans mezunu olup yaşları 31 ila 51 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 39 dur. Katılımcıların hizmet yılları 5 ila 30 yıl arasında değişmekte olup ortalaması 15 yıl, yöneticilik deneyimleri 1 ila 24 yıl arasında değişmekte olup ortalaması 6 yıldır.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından bu çalışmada kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Aracın ilk kısmı katılımcılar hakkında demografik bilgiler toplamak üzere tasarlanmıştır. İkinci kısımdaki ölçek (Anaokulu Yönetiminden Beklentiler Ölçeği) anne-babaların okul yönetiminden beklentilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş toplam 18 maddeden ve dört alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçek maddeleri anne-babaların iletişim ve erişilebilirlik, sağlık ve güvenlik, fiziki kaynaklar ve eğitim olmak üzere dört alandaki beklentilerini belirlemeyi hedeflemektedir. Ölçek dördümlü Likert tarzında yapılandırılmış olup katılımcıların maddeleri “az öncelikli”, “biraz öncelikli”, “öncelikli” ve “çok öncelikli” seçeneklerinden birini seçerek değerlendirmesi beklenmektedir.

Ölçeğin 16 maddelik ilk hali kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi ve eğitim bilimleri alanlarında doktoralı dört öğretim üyesinden oluşan uzman grubuna sunulmuştur. Uzmanlardan ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve ölçmeyi hedeflediği alt boyut ile ilişkisi hususlarında görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda eğitim alt ölçeğine iki madde daha eklenmiştir. Ölçek üç anneye okutularak maddelerin hedef kitle tarafından anlaşılabilirliği incelenmiştir. Toplam 18 maddeden oluşan ölçeğin pilot formu 70 anneden oluşan bir gruba uygulanmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler için madde analizleri yapılmış ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayı hesaplanmıştır. Sonuçlar madde toplam puan korelasyon katsayılarının 0.35 - 0.70 arasında ve maddeler arası korelasyon katsayılarının da 0.12 - 0.76 arasında değiştiğini göstermiştir. İç tutarlık katsayısı dört maddeden oluşan İletişim ve Erişilebilirlik alt ölçeği için  $\alpha = .67$ , dört maddeden oluşan Sağlık ve Güvenlik alt ölçeği için  $\alpha = .64$ , dört maddeden oluşan Fiziki Kaynaklar alt ölçeği için  $\alpha = .82$ , ve altı maddeden oluşan Eğitim alt ölçeği için  $\alpha = .86$  olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için hesap edilen güvenilirlik katsayısı ise  $\alpha = .89$  dur. Bu sonuçlar ölçekten elde edilen puanların kabul edilebilir güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermiştir. Pilot uygulama sonrasında ölçek üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamış ve 18 maddeden oluşan bu ölçek çalışma verilerinin toplanılmasında kullanılmıştır.

Geliştirilen araç yöneticilerin anne-baba beklentilerine yönelik algılarını değerlendirmek amacıyla da kullanılmıştır. Bu amaçla anne-baba görüşlerini belirlemeye yönelik düzenlenmiş bu ölçeğin yönergesinde değişiklik yapılarak yönetici görüşleri hakkında bilgi toplamak üzere ikinci bir formu oluşturulmuştur. Katılımcı Bilgi Formu ve Ölçekten oluşan anket formları araştırmanın amacı ve önemini açıklayan bir mektup eşliğinde anne-babalara ve yöneticilere ulaştırılmış ve sekiz hafta içinde geri toplanmıştır.

### Veri Analizi

Anne-babalardan toplanan veriler kullanılarak geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi LISREL yazılımı sürüm 8.8 kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Jöreskog & Sörbom, 2006). Doğrulayıcı

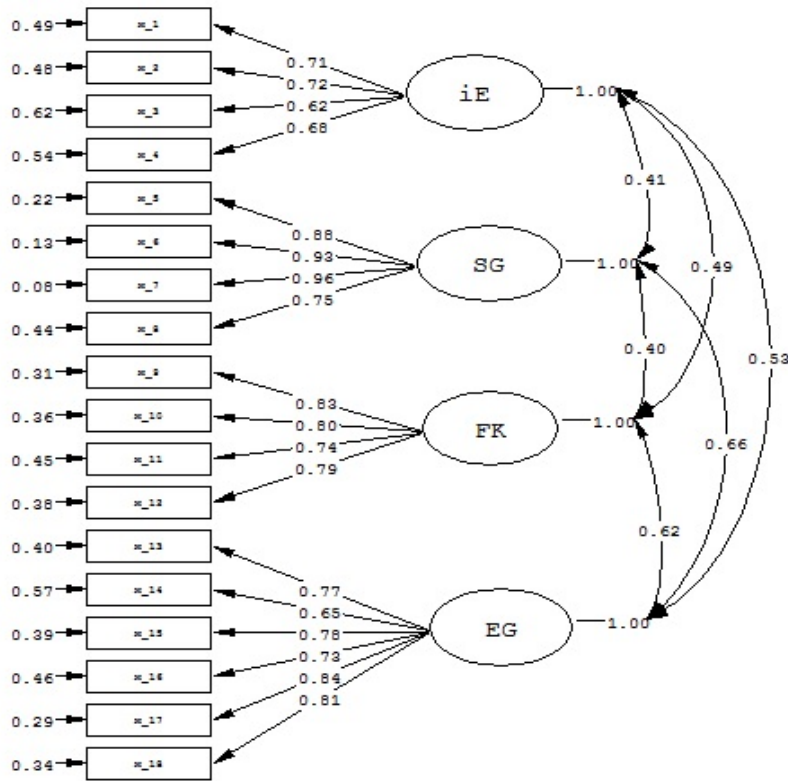
Faktör Analizinde madde düzeyinde verilerin analizi için tavsiye edilen Polikorik (Polychorich) korelasyon matrisi oluşturulmuş ve Diyagonal En Küçük Kareler (Diagonally Weighted Least Squares) tahmin yöntemi kullanılmıştır. Anne-babaların ölçeğin dört alt boyutundan aldıkları toplam puanların analizinde Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) tekniği kullanılmıştır.

## BULGULAR

### Ölçeğin Psikometrik Özellikleri

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracının yapı geçerliliğini incelemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları dört faktörlü ve toplam 18 maddeden oluşan modelin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğunu ve verilerin modelle uyduğunu göstermiştir ( $\chi^2=272.13$ ,  $df=129$ ,  $p<.001$ ;  $RMSEA=0.035$ , %90  $GA=0.29-0.40$ ;  $GFI=0.99$ ;  $CFI=0.99$ ,  $NNFI=0.99$ ). Tüm maddelerin öngörüldüğü gibi ilişkili olduğu faktörlere yüklendiği ve faktör yüklerinin 0.62 ile 0.96 arasında değiştiği gözlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan faktör yükleri ve faktörler arası korelasyon katsayıları Şekil 1’de verilmiştir.

Dört alt ölçekten elde edilen puanlar için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayı hesaplanmış ve sonuçlar puanların kabul edilebilir güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermiştir. İç tutarlık katsayısı dört maddeden oluşan İletişim ve Erişilebilirlik alt ölçeği için  $\alpha= .70$ , dört maddeden oluşan Sağlık ve Güvenlik alt ölçeği için  $\alpha= .82$ , dört maddeden oluşan Fiziki Kaynaklar alt ölçeği için  $\alpha=.82$ , ve altı maddeden oluşan Eğitim alt ölçeği için  $\alpha= .83$  olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için hesap edilen güvenilirlik katsayısı ise  $\alpha= .86$  dır.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

## Anne-Baba Verilerine İlişkin Betimsel İstatistik

Anne-babaların cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, çocuklarının cinsiyetlerine, yaşlarına ve daha önce anaokuluna gidip gitmediklerine göre Anaokulu Yöneticiden Beklentiler Ölçeğinin dört alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları (parantez içinde) Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü üzere genelde anne ve babalar anaokulu yönetiminden dört alanda da yüksek beklentiye sahip olduklarını rapor etmişlerdir. En yüksek ortalamanın Sağlık ve Güvenlik alt ölçeğinden, en düşük ortalamanın ise Fiziki Kaynaklar alt ölçeğinden alındığı gözlenmektedir.

Tablo1. Anne-Baba Verilerine Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	İletişim ve Erişilebilirlik	Sağlık ve Güvenlik	Fiziki Kaynaklar	Eğitim	Toplam
<b>Ebeveyn cinsiyeti</b>					
Anne	3,38 (0,48)	3,88 (0,29)	3,15 (0,58)	3,48 (0,47)	3,47 (0,33)
Baba	3,28 (0,56)	3,83 (0,35)	3,06 (0,63)	3,44 (0,48)	3,40 (0,36)
<b>Sosyo-ekonomik düzey</b>					
Alt SED	3,39 (0,49)	3,87 (0,31)	3,05 (0,63)	3,44 (0,47)	3,44 (0,35)
Orta SED	3,30 (0,49)	3,87 (0,30)	3,17 (0,56)	3,51 (0,46)	3,46 (0,33)
Üst SED	3,31 (0,54)	3,84 (0,33)	3,21 (0,57)	3,48 (0,48)	3,46 (0,35)
<b>Çocuğun cinsiyeti</b>					
Kız	3,34 (0,54)	3,86 (0,32)	3,11 (0,62)	3,47 (0,47)	3,45 (0,36)
Erkek	3,35 (0,48)	3,87 (0,31)	3,13 (0,53)	3,47 (0,47)	3,46 (0,34)
<b>Çocuğun yaşı</b>					
Üç Yaş	3,35 (0,49)	3,84 (0,34)	3,22 (0,53)	3,52 (0,43)	3,49 (0,33)
Dört Yaş	3,35 (0,50)	3,88 (0,32)	3,10 (0,59)	3,46 (0,43)	3,45 (0,34)
Beş Yaş	3,35 (0,51)	3,86 (0,30)	3,11 (0,62)	3,46 (0,51)	3,45 (0,36)
<b>Anaokulu deneyimi</b>					
Evet	3,37 (0,53)	3,85 (0,34)	3,17 (0,60)	3,45 (0,51)	3,46 (0,38)
Hayır	3,34 (0,50)	3,87 (0,30)	3,11 (0,60)	3,48 (0,45)	3,45 (0,33)

## Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Anne-Baba Beklentilerinin Karşılaştırılması

Anne-Babaların cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, çocuklarının cinsiyetlerine, yaşlarına ve daha önce anaokuluna gidip gitmediklerine göre Anaokulu Yönetiminden Beklentiler Ölçeğinin dört alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında fark olup olmadığının incelenmesinde Beş yönlü ve Çok Değişkenli Varyans Analizi (Factorial MANOVA) tekniği kullanılmıştır. Formal testler ve verilerin grafiksel olarak incelenmesi bağımlı değişkenlerin normal dağılımdan sapmış olduğunu ve kovaryans matrisinin homojen olması varsayımının örneklem sayısının büyüklüğü ve bağımsız değişken sayısının fazlalığı nedeniyle karşılanmamış olduğunu göstermiştir. Bu nedenle MANOVA testinin sonuçlarının yorumlanmasında bu varsayımların karşılanmamış olmasına karşı daha dayanıklı olan Pillai’s Trace değeri kullanılmış, birinci tip hata yapma olasılığının artması nedeniyle de istatistiksel anlamlılık değeri  $\alpha=0.05$  yerine  $\alpha=0.0125$  olarak alınmıştır (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2005; Stevens, 2009). İstatistiksel olarak anlamlı bulunan MANOVA testinden sonra farklılığın hangi bağımlı değişkenden kaynaklandığını tespit etmek için Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testleri için anlamlılık değeri birinci tip hataya karşı koruma sağlamak amacı ile Bonferroni düzeltmesi yapılarak  $\alpha=0,0125$  olarak alınmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı bulunan ANOVA testi sonucunda grupların karşılaştırılmasında Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

MANOVA testi sonuçları anne ve babalar arasında anaokulu yönetiminden beklentileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur ( $F(4,855) = 3,57$ ,  $p=0,007$ , Pillai’s trace= 0,02,  $\eta^2=0,02$ ). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların beklentileri arasında ise bir fark olma eğilimi olduğu gözlenmiştir ( $F(8,1712) = 2,00$ ,  $p=0,043$ , Pillai’s trace= 0,02,  $\eta^2=0,01$ ). Bununla birlikte, çocukların cinsiyetleri ( $F(4,855) = 0,59$ ,  $p=0,66$ , Pillai’s trace= 0,003), yaşları ( $F(8,1712) = 1,01$ ,  $p=0,43$ , Pillai’s trace= 0,001) ve daha

önce anaokuluna gidip gitmedikleri ( $F(4,855) = 0,92, p=0,45, \text{Pillai's trace} = 0,004$ ) açısından anne-babaların anaokulu yönetiminden beklentilerinin farklılaşmadığı sonucu edilmiştir.

İstatistiksel olarak anlamlı bulunan ebeveyn cinsiyet temel etkisinin hangi alt ölçeklerden kaynaklandığını tespit etmek için tek yönlü ANOVA testleri yapılmıştır. ANOVA testi sonuçlar cinsiyet temel etkisi için bulunan farkın İletişim ve Erişilebilirlik ( $F(1,858) = 10,34, p=0,001, \eta^2=0,012$ ) ve Sağlık ve Güvenlik ( $F(1,858) = 6,38, p=0,012, \eta^2=0,01$ ) alt ölçeklerinden kaynaklandığını göstermiştir. Bu sonuçlar annelerin babalara oranla okul yönetiminden İletişim ve Erişilebilirlik ile Sağlık ve Güvenlik alanlarında daha yüksek beklentiye sahip olma eğilimi olduğunu ortaya koymuştur.

### Yönetici Verilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Yöneticilerin cinsiyetlerine, hizmet yıllarına, yöneticilik deneyimlerine ve görev yaptıkları okuldaki anne-babaların ilgilerini değerlendirmelerine göre Anaokulu Yöneticiden Beklentiler Ölçeğinin dört alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları (parantez içinde) Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü üzere genelde yöneticiler anne ve babaların anaokulu yönetiminden dört alanda da yüksek beklentiye sahip olduklarına inandıklarını rapor etmişlerdir. En yüksek ortalamanın Sağlık ve Güvenlik alt ölçeğinden, en düşük ortalamanın ise İletişim ve Erişilebilirlik alt ölçeğinden alındığı gözlenmektedir.

Tablo 2. Yönetici Beklentilerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişkenler	İletişim ve Erişilebilirlik	Sağlık ve Güvenlik	Fiziki Kaynaklar	Eğitim	Toplam
<b>Yönetici cinsiyeti</b>					
Kadın	3,40 (0,36)	3,87 (0,13)	3,25 (0,42)	3,51 (0,36)	3,51 (0,23)
Erkek	3,17 (1,11)	3,79 (0,29)	3,83 (0,30)	3,56 (0,61)	3,59 (0,34)
<b>Hizmet yılı</b>					
10 yıldan az	3,04 (1,08)	3,79 (0,29)	3,71 (0,46)	3,47 (0,63)	3,50 (0,36)
10-19 yıl arası	3,39 (0,38)	3,89 (0,13)	3,21 (0,47)	3,50 (0,46)	3,50 (0,28)
20 yıldan fazla	3,54 (0,33)	3,83 (0,13)	3,42 (0,41)	3,61 (0,14)	3,60 (0,11)
<b>Yöneticilik deneyimi</b>					
3 yıldan az	3,09 (0,93)	3,81 (0,12)	3,34 (0,50)	3,35 (0,52)	3,40 (0,30)
3-7 yıl arası	3,46 (0,37)	3,88 (0,31)	3,54 (0,43)	3,64 (0,44)	3,63 (0,24)
8 yıl ve üzeri	3,55 (0,33)	3,85 (0,14)	3,45 (0,54)	3,67 (0,17)	3,63 (0,15)
<b>İlgi</b>					
İlgili	3,45 (0,36)	3,84 (0,21)	3,38 (0,51)	3,54 (0,34)	3,55 (0,25)
Çok ilgili	3,00 (1,18)	3,85 (0,14)	3,60 (0,34)	3,50 (0,69)	3,49 (0,31)

### Yönetici Beklentilerinin Karşılaştırılması

Yöneticilerin cinsiyetlerine, hizmet yıllarına, yöneticilik deneyimlerine ve görev yaptıkları okuldaki anne-babaların ilgilerini değerlendirmelerine göre Anaokulu Yönetiminden Beklentiler Ölçeğinin dört alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında fark olup olmadığının incelenmesinde Tek Yönlü MANOVA tekniği kullanılmıştır. Örneklem sayısının sınırlı olması nedeni ile Faktöriyel MANOVA yerine her bir bağımsız değişkenin ayrı ayrı incelendiği Tek Yönlü MANOVA tekniği tercih edilmiştir.

MANOVA testi sonuçları yöneticiler arasında anne-babaların anaokulu yönetiminden beklentilerine ilişkin görüşleri açısından yöneticilerin cinsiyetlerine ( $F(4,14) = 3,03, p=0,054, \text{Pillai's trace} = 0,46$ ), hizmet yıllarına ( $F(8,28) = 0,93, p=0,51, \text{Pillai's trace} = 0,42$ ), yöneticilik deneyimlerine ( $F(8,28) = 0,46, p=0,87, \text{Pillai's trace} = 0,23$ ) ve görev yaptıkları okuldaki anne-babaların ilgilerine ( $F(4,14) = 0,62, p=0,66, \text{Pillai's trace} = 0,15$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

### Anne-Baba ve Yönetici Görüşlerinin Karşılaştırılması

Anne-baba ve yönetici görüşlerinin karşılaştırılmasında da MANOVA testi kullanılmıştır. MANOVA testi sonuçları anne ve babalar ile yöneticilerin anaokulu yönetiminden beklentilere ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur ( $F(8,1882)=2,64, p=0,007$ , Pillai's trace= 0,02,  $\eta^2=0,01$ ). İstatistiksel olarak anlamlı bulunan grup temel etkisinin hangi alt ölçeklerden kaynaklandığını tespit etmek için tek yönlü ANOVA testleri yapılmıştır. ANOVA testi sonuçlar grup temel etkisi için bulunan farkın İletişim ve Erişilebilirlik ( $F(2,943)=5.18, p=0,006, \eta^2=0,01$ ) ve Fiziki Ortam ( $F(2,943)=4.89, p=0,008, \eta^2=0,01$ ) alt ölçeklerinden kaynaklandığını göstermiştir. LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları yöneticilerin sadece Fiziki Ortam alt ölçeğinden hem annelerden ( $p=0.042$ ) hem de babalardan ( $p=0.008$ ) daha yüksek puan alma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle yöneticiler Fiziki Ortama anne-babaların verdiklerinde daha fazla öncelik vermektedirler.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracının psikometrik özelliklerinin incelenmesine ilişkin analiz sonuçları 4 faktörlü ve toplam 18 maddeden oluşan modelin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğunu göstermiştir. Dört alt ölçekten elde edilen puanlar için hesaplanan iç tutarlık katsayıları 0.70 ile 0.83 arasında değişmektedir. Ölçeğin tümü için hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise  $\alpha= 0.86$  olarak hesaplanmıştır. Psikometrik inceleme sonuçları ölçekten elde edilen puanların kabul edilebilir geçerlik ve güvenilirlik düzeyine sahip olduğuna işaret etmektedir.

Anne-babaların cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, çocuklarının cinsiyetlerine, yaşlarına ve daha önce anaokuluna gidip gitmediklerine göre Anaokulu Yöneticiden Beklentiler Ölçeğinin dört alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırıldığında sadece anne-babaların cinsiyeti açısından fark olduğu bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde, genelde annelerin anaokulu yönetiminden dört alanda da babalara oranla daha yüksek beklentiye sahip olma eğilimi gösterdiği gözlenmekle beraber annelerin babalara oranla sadece iki alanda (İletişim ve Erişilebilirlik ile Sağlık ve Güvenlik) istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek beklentiye sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuçlar alan yazınla da bazı paralellikler göstermektedir. Önceki çalışmalarda da ailelerin bakım ve güvenliğe ilişkin beklentilerinin yüksek olduğu bulunmuştur (Foot ve diğ., 2000; Laloumi-Vidali, 1998). Topaç ve diğerleri (2013) ailelerin çocuklarını gönderecekleri okul öncesi eğitim kurumunu seçerken güvenlik, eğitim kalitesi, öğretmenlerin iletişimi ve davranışı gibi bazı kriterleri göz önünde bulundurduklarını bulmuştur.

Çalışmaya katılan yöneticilerin verileri incelendiğinde, yöneticilerin cinsiyetlerine, hizmet yıllarına, yöneticilik deneyimlerine ve görev yaptıkları okuldaki anne-babaların ilgilerini değerlendirmelerine göre Anaokulu Yönetiminden Beklentiler Ölçeğinin dört alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Yöneticilerin anne-babaların beklentilerine yönelik algılarının benzer olması

Anne-baba ve yönetici görüşlerinin karşılaştırılması sonuçları ise yöneticilerin sadece Fiziki Kaynaklar alt ölçeğinden hem annelerden hem de babalardan daha yüksek puan alma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle yöneticiler Fiziki Ortama anne-babaların verdiklerinde daha fazla öncelik vermektedirler. Aktaş-Arnas (2002) anne-babaların çocuklarını bir eğitim kurumuna vermeden önce o kurumun eğitim programından çok fiziki özelliklerine dikkat ettiklerini bulmuştur. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar önceki çalışmalarla paralellik göstermemektedir. Bu çalışmanın sonuçları yöneticilerin fiziki özelliklere anne-babalardan daha fazla önem verdiklerini işaret etmektedir. Tüm alt ölçekler içinde Fiziki Kaynaklar alt ölçeği anne-babaların en düşük puan aldığı alandır.



Araştırma sonuçları incelendiğinde hem aile hem de yöneticilerin en yüksek ortalamalarının Sağlık ve Güvenlik alt ölçeğinde olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre hem aile hem de yöneticilerin güvenlik ve eğitime önem verdikleri söylenebilir. Fakat yöneticilerin Fiziki Kaynaklar alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının yüksek olmasına rağmen ailelerin aynı alt ölçekten düşük puan almış olması dikkat çekmektedir. Yöneticilerin ve ailelerin beklentilerine ilişkin gerekçelerinin detaylı olarak incelendiği çalışmalar fiziki kaynaklara ilişkin bu farklılığın nedenleri hakkında ipuçları verebilir.

Bu araştırmada çocuğu okul öncesi eğitim hizmeti alan anne-babaların okul yönetiminden beklentileri ve yöneticilerin anne-baba beklentilerine yönelik algıları incelenmiştir. Bu çalışmanın ve benzeri araştırma bulgularının okul yöneticilerinin aile ve okul arasında iş birliğini sağlamak ve eğitim programın etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayacak koşulları oluşturmak gibi görevlerini yerine getirmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

### KAYNAKÇA

- Aktaş-Arnas, Y. (2002). Velilerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 24-36.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Foot, H., Howe, C., Cheyne, B., Terras, M., & Rattray, C. (2000). Pre-school Education: Parents' preferences, knowledge and expectations [Enseignement Prescolaire: Preferences, connaissances et attentes des parent Educacio'n Preescolar: Preferencias, conocimiento y expectativas de los padres.] *International Journal of Early Years Education*, 8(3), 189-204.
- Güler, T. (2008). *Okul Öncesi Eğitimde Ailenin Önemi ve Okul Aile İşbirliği*, Okul Öncesi Eğitime Giriş [Gelengül Haktanır (Ed.)], Anı Yayıncılık, Ankara, 289-316.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2006). *Interactive LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Kaya, Ö. M. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne-baba görüşleri*, (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Laloumi-Vidali, E. (1998). Parental expectations of early childhood services for preschool children: The case of policy change in Greece. *International Journal of Early Years Education*, 6(1), 19-30.
- Lindner, K. (2004). *Parental needs and expectations of school-home communication in a child's preparatory year of school*. (PhD Thesis). University of Melbourne, Department of Education. Melbourne, Australia.
- Öncü, E. (2007). *Bursa ilinde bulunan ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile anasınıflarına devam eden çocukların anne-babalarının kurumun fiziksel güvenliğine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özen, Ş. (2008). *Okul öncesi eğitim ve aile: Anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri (Kars ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Sakai, A. (2006). *Japonya ve Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi ile Japon ve Türk annelerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sevinç, M. (2006). Okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 218-225.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th ed.). New York: Routledge.
- Şimşek, Z. C., & İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2).
- Topaç, N., Yaman, Y., Ogurlu, Ü., & İlgar, L. (2012, September). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ailelerin okul öncesi eğitim kurumu seçerken göz önünde bulundurdıkları ölçütlerin incelenmesi*. In New Trends on Global Education Conference. North Cyprus (pp. 24-26).