

ISSN:2564-7601



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

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

Cilt: 1 • Sayı: 2 • Ekim - 2017- October • Volume: 1 • Issue: 2



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

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

ISSN: 2564-7601

Sahibi

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği
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, *Gazi 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 Pribişev 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, *Gazi 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., *Gazi 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 Pribişev 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., *Gazi University*



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi 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

Yayın 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 Derneği

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

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi (EÇÇD), Index Copernicus International (ICI), Eurasian Scientific Journal Index (ESJI), Cosmos Impact Factor (CIF), Türk Eğitim İndeksi (TEİ), 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 double-blind peer reviewed scholarly online journal that is published biannually. The responsibility lies with the authors of papers.

Journal of Early Childhood Studies (JECS) is indexed with Index Copernicus International (ICI), Eurasian Scientific Journal Index (ESJI), Cosmos Impact Factor (CIF), Turkish Education Index (TEİ), 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 2·Ekim·2017-Volume 1·Issue 2·October·2017

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfalar/Pages

Editorial / Editorial

v-vi

ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

Füsun Yıldızbaş

Erken çocukluk döneminde çocukların maddi değerler düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi

Review of children's perspective on material value level in the early childhood period in terms of some variables

DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720171221](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171221)

104-118

Nektarios Stellakis, Georgios Galanis

Assessing pre-schoolers' narrative skills

Okul öncesi dönem çocuklarının anlatı becerilerinin değerlendirilmesi

DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720171235](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171235)

119-138

Ozana Ural, Gülçin Güven, Türker Sezer, Elif Yılmaz, Kadriye Efe-Azkeskin

Investigation of teachers and teacher candidates' opinions about assessment of preschool children

Okul öncesi dönemdeki çocukların değerlendirilmesine yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi

DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720171232](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171232)

139-155

Erhan Alabay

Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi

Investigation of parenting attitudes of parents whose children are at preschool age

DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720171234](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171234)

156-174

Zeynep Temiz

An evaluation of architectural structural diagram of independent kindergartens buildings

Bağımsız anaokullarının mimari plan şeması ve tipolojik yapısının incelenmesi

DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720171231](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171231)

175-185

Berrak Deniz Polat, Özlem Alkan Ersoy, Mehmet Toran

Çocuk katılımı farkındalık ölçeği (ÇKFÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması

Child participation awareness scale (CPAS): Scale development, reliability and validity study

DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720171241](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171241)

186-215



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

Şüheda Bozkurt Yükü, Haktan Demircioğlu

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi

Examination of the social problem solving skills of preschool children in terms of various variables

DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720171239](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171239)

216-238

Nesrin Akbayrak, Nalan Kuru Turaşlı

Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi

Investigation of the effect of play-based environmental activities on the environmental awareness of preschool children

DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720171240](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171240)

239-258

DERLEME MAKALELER/REVIEW ARTICLES

Belma Tuğrul

Dünya oyunun gücünde uzlaştı şimdi bu gücü çocukların yararına kullanma zamanı: Hadi Türkiye...

The world agree on the power of the "Play": It is now time to use this power for the benefit of children: Come on Turkey...

DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720171228](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171228)

259-266

Mine Göl-Güven

Play and flow: Children's culture and adults' role

Oyun ve akış: Çocuk kültürü ve yetişkinin rolü

DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720171230](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171230)

267-281



Değerli okuyucular,

2017 yılı Nisan ayında Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisinin (EÇÇD) ilk sayısı ile çıktığımız heyecanlı yolculuğumuzda bilimsel olarak zengin içeriği ile ikinci sayımızı da sizlerle paylaşmaktan kıvanç duyarız.

Bilimsel etik ve ilkeleri temel referans kabul eden Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, kamusal yararı üst düzeyde tutarak özelde Türkiye genelde ise dünyada erken çocukluk çalışmalarına katkı sunma vizyonuna sahiptir. Bu vizyon ile bilimsel çalışmaları kabul eden Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi siz değerli araştırmacıların bilimsel çalışmalarını kamuoyu ile paylaşmayı ve erken çocukluk çalışmalarına katkı sunacak bilimsel tartışmaları başlatmayı da bir görev olarak kabul eder. Bu görev ve sorumluluk ile erken çocukluk çalışmaları alanında yapılmış özgün araştırmaları ve derlemeleri çift kör hakemlik sürecinden geçirmek şartı ile kabul etmektedir.

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi'nin birinci cildinin ikinci sayısında erken çocukluk çalışmaları alanına katkı sunacağına inandığımız sekiz özgün araştırma ve iki derleme makaleyi siz değerli okuyucularla paylaşıyoruz. Bu sayıda erken çocukluk döneminde çocukların maddi değerler düzeyinin belirlenmesi ve demografik değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmış özgün araştırma ile birlikte, çocukların anlatı becerilerinin değerlendirilmesi ve sosyokültürel perspektif ile incelenmesini amaçlayan bir başka özgün araştırmayı bulacaksınız. Bununla birlikte okul öncesi dönemdeki çocukların değerlendirilmesine yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini incelemeyi amaçlayan bir özgün araştırma yer almaktadır. Ayrıca anne ve babaların, çocuklarını yetiştirirken gösterdikleri ebeveyn tutumlarının farklı değişkenlere dayalı olarak inceleyen özgün araştırma ile birlikte bağımsız anaokullarının mimari plan şeması ve tipolojik yapısını inceleyen iki başka özgün araştırmayı da bu sayıda yer almıştır. Çocuk katılımı farkındalık ölçeğinin geliştirilmesine yönelik yapılan özgün araştırma ve ölçeğin tüm araştırmacıların kullanımına sunulduğu makalenin erken çocukluk çalışmaları alanına önemli katkılar sunacağını düşünmekteyiz. Bu sayıda yer alan özgün araştırmalardan biri okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmeyi amaçlarken bir diğeri ise oyun temelli öğrenme etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının çevresel farkındalıkları üzerindeki etkisini incelemektedir.

Ayrıca Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisinin bu sayısında yer alan derleme makaleleri “oyun” temasını vurgulayarak erken çocukluk dönemi ve eğitiminde oyunun özel önemini açığa çıkarmakta ve oyun ve çocuk konusunda yeni tartışmalara ışık tutmaktadır.

Değerli okuyucular ve araştırmacılar,

Özgün bilimsel araştırmalarınızı ve derleme makalelerinizi kamuoyu ile paylaşmada Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisini tercih etmenizi önemseyeceğimizi belirtmekle birlikte, 2018 Nisan ayında çıkarılması planlanan 2.Cilt 1. Sayı için özgün bilimsel araştırmalarınız ve derleme makaleleriniz kabul edilmektedir.

Dergimize gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ederiz.

Editörler Kurulu

Dear readers,

In our exciting journey with the first issue of Journal of Early Childhood Studies (JECS) in April 2017, now we are pleased to share our second issue having scientifically rich content with you.

Journal of Early Childhood Studies, which accepts scientific ethics and principles as a basic reference, has a vision to contribute to early childhood studies in Turkey and in the world, by keeping public benefits at a high level. Journal of Early Childhood Studies, which accepts scientific studies with this vision, also recognizes the duty of sharing valuable scientific research of yours with the public and initiating scientific discussions that will contribute to early childhood studies. Depending on this task and responsibility, original research and review articles conducted in the field of early childhood studies are accepted with the double-blind review process.

We share eight unique research articles and two review articles that we believe in their contribution to the field of early childhood studies in the second issue of the first volume of the Journal of Early Childhood Studies with you esteemed readers.

In this issue, you will find an original research aimed at determining material value level of children and examining them in terms of demographic variables and another original research aimed at assessing children's narrative skills and examining them with socio-cultural perspective. Moreover, there is an original research aimed at investigating opinions of preschool teacher and preservice preschool teachers on the assessment of preschool children. In addition to this, there are two other original researches that examined parenting attitudes in child rearing in terms of different variables, as well as an original research that investigated architectural plan schema and typological structure of independent kindergartens. We believe that the original research for the development of the child participation awareness scale will provide important contributions to the field of early childhood research, which is available to use of all researchers. One of the original researches in this issue aims to examine the social problem solving skills of preschool children in terms of various variables while the other examines the effects of play-based learning activities on the environmental awareness of preschool children.

In addition, review articles in this issue of the Journal of Early Childhood Studies emphasize the "play" theme, highlighting the special importance of play in early childhood and education, and shed light on new debates about play and child.

Dear readers and researchers,

While we regard your preference for sharing your original scientific research and review articles with the public in the Journal of Early Childhood Studies, your original scientific research and review articles are accepted for Volume 2, Issue 1, planned for publication in April 2018.

Thank you for your interest in Journal of Early Childhood Studies.

Editorial Board



Erken çocukluk döneminde çocukların maddi değerler düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi

Review of children's perspective on material value level in the early childhood period in terms of some variables

Füsun Yıldızbaş¹

Öz: Bu çalışmada, erken çocukluk dönemindeki çocukların maddi değerler düzeyinin belirlenmesi ve demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır ve betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılında İstanbul ilinin Beylikdüzü ilçesinde bir özel ilkokulda 2.sınıf devam eden 46 ve Büyükçekmece ilçesinde bir devlet ilkokulunun 2.sınıfına devam eden 50 olmak üzere toplam 96 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı 6 sorudan (cinsiyeti, okul türü, ailedeki çocuk sayısı, anne babanın öğrenim durumu, ailelerinin gelir düzeyi) oluşan demografik bilgileri içeren anket formu ve öğrencilerin maddi değerler düzeyini belirleme amacıyla “Çocuklar İçin Maddi Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Maddesel merkezîyetçilik (6 madde), Maddesel mutluluk (6 madde), Madde başarı (6 madde)’’ olmak üzere üç boyuttan oluşan 4’lülük tipi ve toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Demografik değişkenlere göre öğrencilerin maddi değerlere verdiği önemin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ‘t’ testi ve ANOVA kullanılmıştır. Gruplar arası farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla ise “Scheffle” çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Sonuçta, araştırmaya katılan çocukların cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okul türüne, babalarının öğrenim durumlarına ve ailelerinin aylık ortalama gelir durumlarına göre maddi değerlere verdikleri önem düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Çocukların kardeş sayısına, kaçınıcı çocuk olduğuna ve anne öğrenim düzeylerine göre maddi değerlere verdikleri önem düzeyi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk dönemi, maddi değerler, demografik değişkenler

Abstract: In this study, the purpose is to determine children's perspective on material value level in the early childhood period and to review it in terms of demographical variables. Descriptive survey method is used. Study group of the study consists of 96 students in total, 46 of them are 2nd grade students in a private school in Beylikdüzü district and 50 of them are 2nd grade students in Büyükçekmece district in a public elementary school in İstanbul. "Material Values Scale for Children" is used to determine the children's perspective on material values level and the survey form which consists of demographical information that includes 6 questions as the data collection tool is used in the study. The scale consists of 18 items that are three-dimensional and 4-likert-type in total. To analyse the data, ‘t’ test and ANOVA are used; “Scheffle” multiple comparison test is applied. Consequently, it has been seen that there is a significant difference between score averages in the level of importance children give to the material values according to their genders, type of the school in which they receive education, education situation of their fathers and monthly average income level of their families. No significant difference is found between values according to the number of siblings, birth order and the education level of the mother.

Keywords: Early childhood period, material values, demographical variables

¹ İstanbul Arel Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, fusunyildizbas8@gmail.com

SUMMARY

Introduction

One of the factors which shapes our lives is material values. Creation and utilization of the perception of material values start in the childhood period. The education of material values plays an important role in children to socialize in the society. Children gain knowledge and behaviour in relation to the use of material values during the socialization process as a consumer.

In the foreign literature review about the development of material values in the childhood period, it is seen that most of the studies were realized in USA, cross-cultural studies are about success, self-respect and social adaptation and mostly done by adults and there are very few studies on children and adolescents. In the review of the literature of our country, it is determined that there are very few studies and there are not sufficient studies on how material values develop in the early childhood period. In recent years, a large number of people think that it is necessary to have properties to provide happiness, success or social acceptance. Today, the fact that individuals start to express their place, status and the values they have in the society with the properties they have shown the importance of the study. The purpose of this study is to determine 2nd grade children's perspective on material value level and to review it in terms of demographical variables.

Method

Descriptive survey method is used. Study group of the study consists of 96 students in total, 46 of which are 2nd grade students who receive education in a private elementary school in Beylikdüzü district, İstanbul and 50 of which are 2nd grade students who receive education in a public school in Büyükçekmece district, İstanbul in 2015-2016 school year; the schools are determined with a simple random sampling method.

In the study, survey form which consists of 5 questions that include demographical information (gender of the child, school type of the child, educational status of the child's parents, the family's level of income) and 4 Likert point scale "Material Values Scale for Children" (Akın, Gülşen, Kara and Yıldız, 2013) which consists of three dimensions and 18 articles in total which are Material Centralization (6 articles), Material Happiness (6 articles) and Material Success (6 articles) and which is adapted to Turkish by Akın et al. (2013) were used. Internal consistency reliability coefficients of the scale are found as .84 for centralization sub-dimension, .85 for happiness sub-dimension and .87 for success sub-dimension and it is found as .91 for the whole scale. To analyse the data, t-test and ANOVA are used, "Scheffle" multiple comparison test is applied to determine the source of the differences between groups (Seçer, 2015).

Results

It has been seen that there is a significant difference between score averages in the level of importance 2nd grade children who participated to the study give to the material values according to their genders, type of the school in which they receive education, educational level of their fathers and monthly average income level of their families. It has been understood that students who receive education in the public school give more importance to material values compared to the students who receive education in the private school. Also, score averages of the level of importance given to material value of children whose fathers' education status is secondary school or high school and whose families' monthly average income status is TRY 4001 or more are lower compared to the others. No significant difference is found between the score averages of the level of importance given to material values according to the number of siblings, birth order and the education level of the mother.

Conclusion and Discussion

When the literature about this finding is analysed, it is seen that perceptions of females and males in terms of material values and the importance given to materialistic values are different in a study made by Doğan (2010). On the other hand, Yıldız (2013) studied elementary and secondary school students and came to the conclusion that there is no significant difference according to gender in terms of the level of importance given to material values. In this sense, it is possible to say that the studies made in relation to this subject produce different results.

Burroughs and Rindfleisch (2002) stated that materialistic tendencies of an individual cause spiritual stress by creating a conflict between social values and individual values. According to the results of the study, the fact that students who receive education in public schools worry more about not being able to fulfil their needs compared to the students who receive education in private schools increase the importance they give in material values.

No significant difference is found between the score averages of the level of importance children who participated to the study give to material values according to the number of siblings, birth order and the education level of the mother. Similar results have been received in the study made by Yıldız (2013) in relation to the level of importance given to material values.

It has been revealed that there is a significant difference between score averages in the level of importance children give to the material values according to education level of their fathers and monthly average income level of their families. The score averages of the level of importance given to material value of children whose fathers' education status is secondary school or high school and whose families' monthly average income status is TRY 4001 or more are lower compared to the others. In the study made by Yıldız (2013), similar results have been received. In relation to the level of importance given to material values, it is possible to say that as the educational level of the children's fathers increase, children are provided an environment which consists of high level opportunities in which they can be

fulfilled more in terms of socio-economic and socio-cultural aspects, thus their demands in terms of their tendency to material values are lower.

GİRİŞ

Değerler kültüre ve topluma anlam veren önemli ölçütlerdir. Bireylerin deneyimleri sonucunda meydana gelen değerler sistemi, toplumun bireyden beklentilerini ve bireye yasakladıklarını; hangi durumlarda ödül ve hangi durumlarda ceza verileceğini belirler (Fichter, 2006). Hayatımıza şekil veren unsurlardan birisi de maddi değerlerdir. Maddi değerler algısının oluşumu ve kullanımı çocukluk döneminde başlamaktadır. Maddi değerler eğitimi çocukların toplumda sosyalleşmesinde de önemli rol oynamaktadır.

Günümüzde üretim, girişimcilik ve yaratıcılık üzerine kurulan ekonomik sistemde öne çıkan değerlerden biri de tüketim olmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojileri ile bireylere sürekli tüketim mesajları sunulmakta ve bireyler tüketime dayalı bir yaşam tarzına yönlendirilmektedir. Tüketim mesajları topluma sadece reklamlarla sınırlı olmayıp televizyon kanalları aracılığıyla iletilen haberler, yorumlar ve dizilerle de aktarılmaktadır (Özbudun, 2002). Dünyanın birçok ülkesinde halkın aynı markalara yönelmesi, aynı televizyon programlarını ve filmleri izlemesi tüketim değerinin kendini yeniden üretmesine örnek olarak gösterilebilir. Illich (2005), küreselleşen ekonomi ile okulların tüketim anlayışının başlatıcısı haline geldiğini ve günümüz çocuklarının ticarileşmiş ve tüketime odaklanmış bir çocukluk yaşadığını belirtmektedir. Birçok ülkede çocuklara yönelik oyuncakların, yiyeceklerin, boş zaman etkinliklerinin ve ders programlarının benzediğini vurgulamaktadır (Akt. Yıldız, 2008). Özellikle 1980’li yıllar sonrası gençler, üretimden çok tüketime, faydadan çok görüntüye, gerçekten çok sanal gerçekliğe yönelmiştir (Touraine, 1991; Akt. Önür, 2007). Bu bağlamda, öğretmenler bir değer olarak bilinçli tüketimi vurgulamalı ve aşırı tüketime yöneltilen çocukların bilinçli tüketicisi olarak yetişmelerine katkı sağlamalıdır. Küresel ekonomi, ülkelerin ekonomisini farklı şekillerde etkilemektedir. Ekonomik refah düzeyinin yüksek olduğu ülkelerin ekonomik büyümesine, istihdam artışına, bilginin yayılmasına ve üretimin geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Buna karşılık, gelir eşitsizliğinin çok olduğu, işsizlik ve yoksulluk düzeyinin yüksek olduğu zayıf ekonomiye sahip birçok ülkeyi ve iş kolunu ise olumsuz etkilemiştir. Küresel düzeydeki ekonomik eşitsizlik dünyada sosyal eşitsizlik, işsizlik ve yoksulluğun artmasına ortam sağlamıştır. Küresel yoksulluk ve eşitliğin azalması için sosyal adalet kavramı yeniden gündeme gelmiştir. Sosyal adalet, yoksulluğu ve eşitsizliği gidermek, herkesin ekonomiden daha adil yararlanmasını sağlamak ve sosyal bütünleşmeyi oluşturmak olarak tanımlanmaktadır (Kapar, 2009). Dolayısıyla, küresel barış, küresel güvenlik ve küresel sorunların çözülmesinde sosyal adaletin sağlanması önem taşımaktadır. Bu bağlamda, eğitimde yardımseverlik, sosyal eşitlik ve adalet gibi değerlere yer verilmesi oldukça önemlidir.

Eğitimin her alanında olduğu gibi maddi değerler eğitimi de öncelikle ailede başlamaktadır. Ailelerin her konuda olduğu gibi çocuklarına maddi değerler konusunda da rehberlik etmesi gerekmektedir. Çocuklar maddi değerlerin kullanımı ile ilgili bilgi ve davranışları, tüketici olarak sosyalleşme süreci içerisinde öğrenmektedirler. Bu konuda yapılan aile içi iletişim araştırmaları, çocuklarda tüketici olgunluğunun kazanılmasında çeşitli ebeveyn uygulamalarıyla iletişimin nitelik ve türü arasındaki ilişkinin rolüne yer vermektedir. Aile iletişimi, pazar ve etkileşim yaklaşımları için ebeveynlerin çocuk yetiştirme yaklaşımları ile ilişkili olarak kaçınılmaz bir temel sağlamaktadır (Carlson ve Grossbart, 1988; Rose, 1999). Aile içi iletişim ve etkileşim tarzları ile çocukların tüketici tutumları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Bindah ve Othman, 2011). Ekonomistler, çocukluk döneminde şekillenen tercihlerin ve kökleşen davranışların önemine dikkat çekmektedirler. Çocukluk döneminde kazanılan deneyimler ileride hayatının maddi boyutunu etkileyecek ve olası çıkacak sonuçlar bütün hayatını etkileyecektir. Çocuklara finansal sorumluluklar verilerek onların deneyim kazanması amaçlanmalıdır. Örneğin; çocuklara verilen harçlık çocuğa harcaması için verilen sınırlı bir finans alanıdır. Çocuk ebeveyn tarafından verilen bu finansal alanda öncelikli ihtiyaçlarını belirleyerek harcama yapması beklenmelidir. Bu aşamada çocuğun ihtiyaçlarını belirlemesi adına ebeveynlerinin rehberliği önem kazanmaktadır. Böylece çocuk deneyim kazanarak ileride toplumsal hayatta kazandığı maddi değerleri harcama hususunda, çocukluk dönemindeki eğitimden gelen deneyimleri kullanarak bilinçli bir tüketici haline gelecektir. Bu doğrultuda, çocukların toplum içinde sosyalleşmesi ve tüketim konusunda bilinçli birer birey olabilmesi için maddi değerler eğitimi önemli bir role sahiptir. Maddi değerlerin kullanımını doğru öğrenmiş olan çocuklar, toplumun yetiştirmek istediği bilinçli tüketicinin en büyük adaylarıdır. Tüketici toplumunun giderek arttığı günümüzde bilinçli tüketici kavramının önemi giderek artmaktadır. Erken çocukluk döneminde verilen eğitim ile büyük oranda istenilen bilinçli tüketicileri yetiştirmek ve toplumun gereksiz tüketim alışkanlığını önlemek mümkündür. Bu bağlamda, eğitim devinimsel ve duyuşsal alanda olduğu kadar kişisel ve sosyal gelişimi desteklemeli, ayrıca bireylerin temel “insani değerleri içselleştirmelerini sağlayacak deneyimler” sunmalıdır.

Alanla ilgi yurt dışında yapılmış araştırmalar incelendiğinde, son yıllarda materyalizmi açıklayan kuramlar psikolojik ve sosyolojik açıdan kabul edilen üç ortak noktaya dikkat çekmektedirler (Richins ve Dawson, 1992; Odabaşı, 1999):

- a) Kişinin yaşamının merkezinde mal ve mülk elde etmenin olması (Maddesel merkeziyetçilik)

b) Kişinin mutluluk ve yaşam doyumuna ulaşmasında mal ve mülk elde etmenin olması (Maddesel mutluluk)

c) Kişinin mal ve mülk elde etmeyi başarı göstergesi olarak görmesi (Maddesel başarı)

Yaşamının merkezinde mal ve mülk elde etme olan bireyler mal ve mülk sahibi olmaya odaklanırlar ve materyalizm bir yaşam tarzı haline gelir. Hayattaki amaçları için ise maddi tüketimler birer araçtır. Materyalizme bu felsefesiyle bakıldığında hayattaki amacının sadece yüksek düzeyde maddi tüketim olduğu ve bunun sonucunda da tüketimin insan hayatı için adeta bir tutku haline gelen bir olgu olduğu görülmektedir.

Başarı göstergesi olarak mal ve mülk elde etmeyi gören bireyler ise, kendilerinin ya da başkalarının başarılarını, sahip oldukları mal ve paraya göre değerlendirirler. Herkes tarafından arzulanan ürünlere sahip olan kişileri başarılı bireyler olarak görürler. Böyle bireyler için tatmin olmak sahip olunan üründen çok o ürünün maliyetidir. Ayrıca bu kişiler maddi varlık sahibi olmayı doğru düşünmenin sonucu olarak görmektedirler. Mal, mülk ve paraya sahip olmanın mutlu olmak ve mutluluğa ulaşmanın vazgeçilmez yolu olduğunu düşünen materyalist eğilimli bireyler de, kendini iyi hissetmede önemli olan temel özelliğin sahip olabildikleri mal, mülk ve para olduğunu düşünürler.

Çocuğun gelişim sürecinde, mülkiyet kavramını algılamasındaki değişiklikleri Chan (2003) tüketici sosyalleşme modelinde ortaya koymaktadır. Bu modele göre çocuklar 3-7 yaşlar arasında algısal süreçtedirler, kendi yaşantılarının basit ve gözlenebilir özelliklerine odaklanırlar. Nicelik olarak mülkiyet değerinin boyutunun büyük ve sayısının çok olmasına bağlı olarak artmaktadır. Çocuklar 7-11 yaşlar arasında analitik dönemdedirler, alışveriş yapma konusunda gerekli becerilerine sahip olmakta, ürünleri kategorileştirme, fiyat olarak sınıflandırma gibi temel işlerini yapabilmektedirler. Çocuklar 11-16 yaşlar arasında yansıtma dönemine geçerler, marka ve fiyat gibi kavramları öğrenirler ve bu konuda piyasa bilgilerini geliştirirler. Bu dönemde, mülkiyete taşıdığı sosyal anlam ve sosyal öneme göre değer verilir (Chan, 2003).

Algısal süreçte, çocuklar markaların farkına varırlar ve onları ürün kategorileriyle ilişkilendirmeye başlarlar. Analitik dönemde, çocuklar ilgili ürün kategorilerinde marka farkındalığı fark edilir biçimde artış göstermektedir. Yansıtma döneminde ise, çocukların marka ve fiyat gibi pazar kavramları hakkında geniş bir bilgiye sahip olduğu dönemdir (John,1999).

Çocukluk döneminde maddi değerlerin gelişimi ile ilgili yurtdışı alan yazın incelemesinde, çalışmaların çoğunun ABD’de yapılmış olduğu, kültürlerarası çalışmaların başarı, öz saygı ve sosyal uyum konularıyla ilişkili ve çoğunlukla yetişkinlerle yapıldığı çocuklar ve ergenler üzerinde çok az çalışmanın olduğu görülmüştür. Yurt içinde yapılan alan yazın incelemesinde ise, çok az çalışma olduğu belirlenmiş ve erken çocukluk çağına maddi değerlerin nasıl geliştiği hakkında yeterli çalışma olmadığı görülmüştür. Son yıllarda pek çok insan mutlu ve başarılı olabilme ya da sosyal kabulü sağlamak için mal ve mülk sahibi olmanın gerekli olduğunu düşünmektedir. Bu doğrultuda, gereğinden fazla değerli eşyalara sahip olma isteği veya ihtiyacı olmayan eşyaları bile satın alma isteği olan aşırı materyalist bir toplum içinde yaşayan günümüz çocuklarının, bu durumdan nasıl ve ne şekilde etkilendiğinin belirlenmesine ihtiyaç vardır. Günümüzde çocukluk döneminden itibaren bireyin toplumdaki yerini, statüsünü, sahip olduğu değerleri sahip oldukları mal ve mülk ile ifade etmeye başlaması, araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, ilkokul 2.sınıfa devam eden çocukların maddi değerler düzeyinin belirlenmesi ve demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle dışarıdan müdahale edilmeden betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılında İstanbul ilinin Beylikdüzü İlçesi’nden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen bir özel ilkokulun 2.sınıf devam eden 46 ve Büyükçekmece ilçesinde bir devlet ilkokulunun 2.sınıfına devam eden 50 olmak üzere toplam 96 öğrenciden oluşmuştur (Büyüköztürk ve diğ. 2008).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, demografik bilgileri içeren 5 sorudan (çocuğun cinsiyeti, devam ettiği okul türü, ailedeki çocuk sayısı, anne-babanın öğrenim durumu, ailenin gelir düzeyi) oluşan anket formu ile Akın ve arkadaşları (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan 4’lü likert tipi, Maddesel merkeziyetçilik(6 madde), Maddesel mutluluk (6 madde) ve Maddesel başarı (6 madde) olmak üzere üç boyut ve toplam 18 maddeden oluşan “Çocuklar İçin Maddi Değerler Ölçeği” kullanılmıştır (Akın ve diğ., 2013). Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları merkeziyetçilik

alt boyutu için .84, mutluluk alt boyutu için .85, başarı alt boyutu için .87, ölçeğin bütünü için .91 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan çocukların maddi değerlere verdiği önemin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla SPSS 21 paket programı kullanılarak ‘t’ testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır. Gruplar arası farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla ise “Scheffle” çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır (Seçer, 2015).

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin maddi değerlere verilen önem açısından cinsiyete göre farklılıkların incelenmesinde “t” testi tekniği kullanılmış ve test sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre maddi değerlere verdikleri önem düzeyleri puan ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları

Maddi değerler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	F	p
Maddesel	Kız	46	11.08	3.456	-1.458	4.314	.041*
Merkeziyetçilik	Erkek	50	12.30	4.563			
Maddesel	Kız	46	12.80	4.485	-.168	.035	.851
Mutluluk	Erkek	50	12.96	4.589			
Maddesel	Kız	46	11.41	9.957	1.730	.180	.672
Başarı	Erkek	50	9.82	11.142			
Toplam	Kız	46	35.30	9.957	.104	.110	.741
	Erkek	50	35.08	11.142			

*p< .05

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre maddi değerlere verdikleri önem düzeyleri maddesel merkeziyetçilik alt boyutunda puan ortalamaları (t 0.05: 94= -1.458, p < .05) arasındaki farklılık anlamlı bulunurken, maddesel mutluluk alt boyutu (t 0.05: 94= -.168, p >.05), maddesel başarı alt boyutu (t 0.05: 94=1.730, p >.05) ve maddesel değerler önem düzeyi toplam puan ortalamaları (t 0.05: 94= .104, p >.05) arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin maddi değerlere verilen önem açısından okul türüne göre farklılıkların incelenmesinde, “t” testi tekniği kullanılmış ve test sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin okul türüne göre maddi değerlere verdikleri önem düzeylerinin alt boyut ve toplam puan ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları

Maddi değerler	Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	t	F	p
Maddesel	Özel	46	10.73	3.872	-2.298	.121	.024*

Merkeziyetçilik	Devlet	50	12.62	4.125			
Maddesel	Özel	46	11.80	4.21	-2.300	.383	.538
Mutluluk	Devlet	50	13.88	4.59			
Maddesel	Özel	46	9.06	2.93	-3.292	19.629	.000*
Başarı	Devlet	50	11.98	5.30			
Toplam	Özel	46	31.60	8.726	-3.361	2.179	.143
	Devlet	50	38.48	11.055			

*p< .05

Tablo 2 incelendiğinde, okul türüne göre öğrencilerin maddi değerlere verdikleri önem düzeylerinin maddesel merkeziyetçilik alt boyutu (t 0.05: 94= -2.298, p < .05) ve maddesel başarı alt boyutu (t 0.05: 94= -2.300, p <.05) puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu, maddesel mutluluk alt boyutu (t 0.05: 94= -2.300 p >.05) ile maddesel başarı toplam puan ortalamaları (t 0.05: 94= 1.730, p >.05) arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu durum, devlet okuluna giden öğrencilerin (X = 38.48), özel okula giden öğrencilerden (X = 31.60) daha fazla maddi değerlere önem verdiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin maddi değerlere verdikleri önem düzeyi alt boyut ve toplam puan ortalamaları kardeş sayısına ($F_{3,92}$ = 2.190, p >.05), kaçınıcı çocuk olduğuna ($F_{3,92}$ = 1.154, p >.05) ve anne öğrenim düzeylerine ($F_{3,92}$ = 2.641, p >.05) göre farklılıklarının incelenmesinde, tek faktörlü ANOVA testi kullanılmış ve test sonuçlarına göre ortalamalar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin maddi değerlere verdikleri önem düzeylerinin babaların öğrenim durumuna göre farklılıkların incelenmesinde, tek faktörlü ANOVA testi kullanılmış ve test sonucunda, annelerin öğrenim düzeylerine göre öğrencilerin maddi değerlere verdikleri önem düzeylerinin maddesel merkeziyetçilik alt boyutu ($F_{3,92}$ =5.799, p >.05), maddesel mutluluk alt boyutu ($F_{3,92}$ =17.430, p >.05), maddesel başarı alt boyutu ($F_{3,92}$ = 2.703, p =.05) ve maddesel değerler önem düzeyi toplam puan ortalamaları ($F_{3,92}$ = 1.492 p >.05) puan arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan çocukların maddi değerlere verdikleri önem düzeylerinin babaların öğrenim durumuna göre farklılıkların incelenmesinde, tek faktörlü ANOVA testi kullanılmış ve test sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre maddi değerlere verdikleri önem düzeylerine ilişkin ortalama, standart sapma ve ANOVA sonuçları

Maddi değerler	N	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama	F	p
Maddesel	96	11.71	4.09	G.arası	47.386	3	15.795	.940	.425
Merkeziyetçilik				G.içi	1546.02	92	16.805		
Maddesel	96	12.88	4.51	G.arası	131.409	3	43.803	2.231	.090
Mutluluk				G.içi	1806.331	92	19.634		
Maddesel	96	10.58	4.55	G.arası	315.724	3	105.241	5.855	.001*

Başarı				G.içi	1653.609	92	17.74		
Toplam	96	35.18	10.53	G.arası	1217.918	3	405.973	4.004	.010*
				G.içi	9328.707	92	101.399		

*p< .05

Tablo incelendiğinde, babaların öğrenim düzeylerine göre öğrencilerin maddi değerlere verdikleri önem düzeylerinin maddesel merkeziyetçilik alt boyutu ($F_{3,92}= .940$, $p>.05$) ve maddesel mutluluk alt boyutu ($F_{3,92}=2.231$, $p>.05$) puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı, maddesel başarı alt boyutu ($F_{3,92}=5.855$, $p<.05$) ile maddesel değerler önem düzeyi toplam ($F_{3,92}=4.004$, $p<.05$) puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin maddi değerlere verdikleri önem düzeylerinin ailelerin aylık ortalama gelir durumuna göre farklılıkların incelenmesinde, tek faktörlü ANOVA testi kullanılmış ve test sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelir durumuna göre maddi değerlere verdikleri önem düzeylerine ilişkin ortalama, standart sapma ve ANOVA sonuçları

Maddi değerler	N	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama	F	p	Anlam
Maddesel	96	11.71	4.095	G.arası	183.717	3	91.858	6.060	,003	
Merkeziyetçilik				G.içi	1409.689	92	15.158			
Maddesel	96	12.88	4.516	G.arası	174.393	3	87.196	4.599	,012	1-3
Mutluluk				G.içi	1763.347	92	18.961			
Maddesel	96	10.58	4.553	G.arası	156.168	3	78.084	4.005	,021	2-3
Başarı				G.içi	1813.165	92	19.496			
Toplam	96	35.18	10.536	G.arası	1516.956	3	758.478	7,812	,001	1-3
				G.içi	9029.669	92	97.093			2-3

*p< .05

Tablo 4’e bakıldığında, öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelir durumuna göre maddi değerlere verdikleri önem düzeylerinin maddesel merkeziyetçilik alt boyutu ($F_{3,93}= 6.060$, $p<.05$), maddesel mutluluk alt boyutu ($F_{3,93}= 4.599$, $p<.05$), maddesel başarı alt boyutu ($F_{2,93}= 4.005$, $p<.05$) ve maddesel değerler önem düzeyi toplam puan ortalamaları ($F_{2,93}= 7.812$, $p<.05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gelir grupları arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffle çoklu karşılaştırma testi sonucunda, maddesel merkeziyetçilik alt boyutunda ailelerinin aylık ortalama gelir durumları göre gruplar arası anlamlı fark olmadığı, maddesel mutluluk alt boyutunda farklılığın ailelerinin aylık ortalama gelir durumu 2000 TL ve altı olanların puan ortalamaları ($X = 44,14$) ile ailelerinin aylık ortalama gelir durumu 2001-4000 TL olanların puan ortalamaları ($X = 38.02$), maddesel başarı alt boyutundaki farklılığın ise ailelerinin aylık ortalama gelir durumu 2001-4000 TL olanların puan ortalamaları ($X = 38.02$) ile ailelerinin aylık ortalama gelir durumu 4001 TL ve üstü olanların puan ortalamaları ($X=31.59$) arasındaki farktan kaynaklandığı anlaşılmıştır.

Maddesel değerler önem düzeyi toplam puan ortalamalarına göre gruplar arası anlamlı farkın hem ailelerinin aylık ortalama gelir durumu 2000 TL ve altı olanların puan ortalamaları ($X = 44.14$) ile ailelerinin aylık ortalama gelir durumu 2001-4000 TL olanların puan ortalamaları ($X = 38.02$) arasındaki hem de 2001-4000 TL olanların puan ortalamaları ($X=38.02$) ile 4001 TL ve üstü olanların puan ortalamaları ($X=31.59$) arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre ailelerinin aylık ortalama gelir durumu 4001 TL ve üstü olan çocukların maddi değerlere verdikleri önem düzeyinin diğerlerinden daha düşük olduğu ve ailelerinin aylık ortalama gelir durumu arttıkça çocukların maddi değerlere verdikleri önemin azaldığı ifade edilebilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetlerine göre maddi değerlere verdikleri önem düzeyi puan ortalamaları arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya ilişkin alan yazın incelendiğinde; Özdemir ve Yaman (2007), yaptıkları çalışma sonucunda, erkeklere göre kadınların alışverişten daha fazla zevk aldıklarını belirlemişlerdir. Buijzen ve Valkenburg (2003) yaptıkları araştırmada, erkek çocukların kız çocuklara göre medya ve reklâmların daha çok etkisinde kaldıklarını ve buna ilişkin olarak ailelerinden daha fazla istekte bulunduklarını ortaya koymuşlardır. Doğan (2010) tarafından yapılan bir araştırmada ise, kızların ve erkeklerin materyalist değerleri algılayış biçimlerinin ve materyalist değerlere verdikleri önemin farklılaştığı görülmektedir. Özellikle mutluluk ifadelerinde, erkek katılımcıların kızlara göre daha fazla materyalist değerlere önem verdikleri, diğer ifadelerde ise kadın katılımcıların erkeklere göre daha materyalist değer ifadelerini tercih ettikleri gözlenmiştir. Yıldız (2013) ise araştırmasında ilk ve ortaokul öğrencileri ile çalışmış, maddi değerlere verilen önem düzeyi açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, konu ile ilgili yapılan çalışmaların farklı sonuçlar gösterdiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan çocukların öğrenim gördükleri okul türüne göre, maddi değerlere verdikleri önem düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, devlet okuluna giden öğrencilerin özel okula giden öğrencilerden daha fazla maddi değerlere önem verdikleri belirlenmiştir. Micken ve Roberts (1999) çalışmalarında, temel fiziksel ihtiyaçları karşılaması için maddi varlıklar ile mal ve mülkün gerekli olduğunu, ancak mutluluğu arama ve ruhsal boşluğu giderme amacıyla varlık sahibi ve zengin olma isteğinin belirginleştiğini ifade etmişlerdir. Burroughs ve Rindfleisch (2002) araştırmalarının sonucunda, bireydeki materyalist eğilimlerin toplumsal değerler ile bireysel değerler arasında bir çatışma yaratarak ruhsal gerilime neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda birçok okulda, okul üniforması

uygulanması başlatılarak öğrenciler arasındaki bireysel, ekonomik, kültürel farklılıkları en aza indirme ve maddeciliği kontrol altına almaya çalışılmıştır. Böylece maddi değerlere verilen önem genel olarak aşağı çekilmiş olmasına rağmen halen çocuklar arasında ciddi kaygı verici düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre devlet okullarında eğitim alan çocuklarda özel okulda eğitim alan çocuklara göre ihtiyaçlarını karşılayamama kaygısının daha fazla olmasının maddi değerlere verilen önemi arttırdığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan çocukların kardeş sayısına, kaçınıcı çocuk olduğuna ve anne öğrenim düzeylerine göre maddi değerlere verdikleri önem düzeyi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Yıldız (2013) tarafından yapılan maddi değerlere verilen önem düzeyi konusundaki araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Anne eğitim durumu ve maddi değerlere verilen önem düzeyine ilişkin olarak, alan yazında fazla bulguya rastlanmamış olmakla birlikte anne eğitim düzeyi arttıkça, çocuklarını maddi değerlere önem vermeye ilişkin daha bilinçli yetiştirmeleri beklenmektedir. Anne eğitim düzeyi arttıkça, annenin iş hayatında yer almaya başlaması ve çocuğun tüketici sorumluluğunun artması, çocuklarda maddi değerlere verilen önem düzeyinde artışa neden olabilmektedir.

Çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre maddi değerlere verdikleri önem düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ve babalarının öğrenim durumu ortaokul veya lise mezunu olanların maddi değerlere verdikleri önem düzeyi puan ortalamalarının diğerlerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Yıldız'ın (2013) çalışmasında da baba öğrenim durumuna göre benzer sonuçlar elde edilmiştir. Maddi değerlere verilen önem düzeyine ilişkin olarak çocukların baba öğrenim düzeyi arttıkça sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel olarak daha üst düzeyde olanaklara sahip olabilme ve doyuma ulaşmalarına ortam sağlandığından maddi değerlere yönelim konusundaki taleplerinin de daha düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin aylık ortalama gelir durumlarına göre maddi değerlere verdikleri önem düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur ve ailelerinin aylık ortalama gelir durumu 4001 TL ve üstü olanların maddi değerlere verdikleri önem düzeyi puan ortalamalarının diğerlerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulguda bir önceki bulgu ile ilişkilendirilebilir. Yoksulluk, bireylerin fizyolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayamamalarına ilişkin endişe duymalarına neden olacak koşulları oluşturur. Bu durum bireyleri ihtiyaçlarını karşılamak için girişimlerde bulunmaya ve önemli ölçüde mal ve mülk edinmeye yönelmelerine yol açar (Kasser, 2002). İnsanlar genel olarak psikolojik gereksinimlerini karşılayamadıklarında, kendilerini güvensiz hissetmekte ve üzölmektedirler,

bu olumsuz etkiyi azaltmak ve ortadan kaldırmak amacıyla materyalist eğilimler göstermektedirler. Bunun yanısıra, maddi değerleri televizyon programlarının bu yöndeki bildirimlerinden, aile üyeleri ve akran gruplarından sosyal öğrenme yoluyla kazanmaktadırlar (Kasser, Ryan, Couchman, & Sheldon, 2004). Bu nedenle fakir aileden gelen gençlerin, belirgin biçimde zengin aileden gelen gençlerden daha materyalist oldukları ifade edilebilir.

Araştırmada sonuçları doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

- Araştırma sonucunda, kardeş sayısına, kaçınıcı çocuk olduğuna ve anne öğrenim düzeylerine göre maddi değerlere verilen önem düzeyinde anlamlı fark bulunmaması, araştırmanın çalışma grubunun daha geniş tutularak ve bu değişkenler göz önünde bulundurularak farklı çalışma grupları ile yeniden yapılması uygun olabilir.
- Araştırmanın farklı yaş gruplarının yer aldığı, daha geniş katılımlı çalışma grupları ile nitel ve nicel yöntemler kullanılarak yapılması alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akın, A., Gülşen, M., Kara, S. ve Yıldız, B. (2013). Çocuklar için maddi değerler ölçeği türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(2),68-79
- Bindah, E.V. ve Othman, Md. N. (2012). An empirical study of the relationship between young adults consumers characterized by religiously-oriented family communication environment and materialism. *Cross Cultural Communication* 8(1),718.
- Buijzen, M. ve Valkenburg, P. M. (2003). The effects of television advertising on materialism, parent child conflict, and unhappiness. *A Review of Research Applied Developmental Psychology* 24, 437-456
- Burroughs, J.E. ve Rindfleisch, A. (2002). Materialism and well being: A conflicting values perspective. *Journal of Consumer Research* 29, 348-370.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Carlson, L. ve Grossbart, S. (1988). Parental style and consumer socialization of children. *Journal of Consumer Research* 5, 77-94.
- Chan, K. (2003). Materialism among chinese children in hong kong. *Advertising and Marketing to Children* 4(4), 47-61.
- Doğan, S. (2010). Materyalist eğilimlerin demografik özelliklere göre farklılaşmasına yönelik bir araştırma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* 11(1), 57-70
- John, D. R. (1999). Consumer socialization of children: A retrospective look at twenty-five years of research. *Journal of Consumer Research* 26,183- 213.
- Kapar, K. (2009). Adil bir küreselleşme için sosyal adalet uluslararası çalışma örgütü bildirgesi. *Çalışma ve Toplum Dergisi* 23 (4), 61-77.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara:Nobel Yayınları.
- Kasser, T. (2002). *The high price of materialism*. Massachusetts: The MIT Press.
- Kasser, T., Ryan, R. M., Couchman, C. E., ve Sheldon, K. M. (2004). Materialistic values: Their causes and consequences. In T. Kasser and A. D. Kanner (Eds.), *Psychology and Consumer Culture*. Washington, DC: American Psychology Association.
- Mickens, K. ve Roberts, S.D. (1999). Desperately seeking certainty: Narrowing the materialism construct. *Advances in Consumer Research* 36(1), 513-518.
- Odabaşı, Y. (1999). *Tüketim kültürü*. İstanbul:Sistem Yayıncılık.
- Önür, N. (2007). Modernleşme Sürecinde Okul, Aile ve Medya Kavşağında Toplumsal Değerler. “Değerler ve Eğitimi” *Uluslararası Sempozyumu*. Edt. R. Kaymakcan ve diğerleri. İstanbul: DEM Yayınları; 157–176.
- Özbudun, S. (2002). Küresel bir ‘yoksulluk kültürü’ mü? *Yoksulluk, Şiddet ve İnsan hakları içinde*. Y. Özdek (Ed.) s.53-69. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Özdemir, Ş. ve Yaman, F. (2007). Hedonik alışverişin cinsiyete göre farklılaşması üzerine bir araştırma. *Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi* 2(2),81-91.
- Richins, M. ve Dawson S. (1992). A consumer values orientation for materialism and its measurement: scale development and validation. *Journal of Consumer Research*, 19, 303- 316.
- Rose, G. M. (1999). Consumer socialization, parental style, and developmental ti- tables in the united states and japan. *Journal of Marketing* 63, 105- 119.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve lisrel ile pratik veri analizi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2013). Çocuklarda maddi değerlere verilen önem ile aleksitimi arasındaki ilişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal küreselleşme ve eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 13-32.



Assessing pre-schoolers' narrative skills

Okul öncesi dönem çocuklarının anlatı becerilerinin değerlendirilmesi

Nektarios Stellakis¹, Georgios Galanis²

Abstract: This paper refers to a research conducted in the region of Patra, Achaia in Greece in spring 2016. Its purpose was a) the assessment of pre-schoolers' narrative skills and b) the examination of its possible correlation with family sociocultural background. The participants were 32 children of the higher level of age in preschool education (5-6 years old), picked up from 2 different public kindergartens, equally separated in terms of gender and social background. Children were called to produce oral retellings of a book that had previously been read to them. Their texts were recorded and analysed according to "The Story Pyramid Framework". The findings of the research seem to confirm that there is a strong and intense correlation between pre-schoolers' narrative skills and their sociocultural background. Children that come from more privileged social backgrounds produced more integrated narratives than their peers who come from less privileged family contexts, while no significant differences were observed between genders.

Keywords: Decontextualized language, retelling, narrative, early literacy, sociocultural background

Öz: Bu makale, 2016 yılı bahar döneminde Yunanistan'da Achaia Patra bölgesinde yapılan bir araştırma ile ilgilidir. Araştırmanın amacı a) okul öncesi çocuklarının anlatım becerilerinin değerlendirilmesi ve b) bu becerilerin ailevi sosyokültürel deneyim ile olası ilişkisinin incelenmesidir. Katılımcıları 5-6 yaş 32 okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır ve çocuklar 2 farklı devlet anaokulundan cinsiyet ve sosyokültürel açıdan eşit olmasına dikkat edilerek seçilmiştir. Çocukların daha önce kendilerine okunan bir kitabı sözlü olarak tekrardan anlatmaları istenmiştir. Metinler "The Story Pyramid Framework (Öykü Piramit Sistemi)" ne göre kaydedilmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, anaokulunun anlatı becerileri ile sosyokültürel deneyimleri arasında güçlü ve yoğun bir ilişki olduğunu doğrulamaktadır. Üst sosyal sınıftan olan çocuklar alt sosyal sınıf aile bağlamlarından gelen akranları ile karşılaştırıldığında daha bütünlümlü anlatımlar üretirken, cinsiyetler arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Bağlamından arındırılmış dil, uyarlama, anlatı, erken okuryazarlık, sosyokültürel deneyimler

INTRODUCTION

Theoretical Framework

From their very first days in life, infants try to understand their worlds and develop dispositions, attitudes and behaviours "*that precede and develop into conventional literacy*" (Sulzby, 1989: 84). They develop their understanding about print and nonconventional literacy behaviours that lead into conventional reading and writing, speaking, listening, viewing, and thinking (Zygouris-Coe, 2001). During this phase, usually referred as early, emergent or natural literacy, children are involved in various *literacy events* (Heath, 1982) and gradually, with the support of their environment, develop a range of understanding about print and how it is used in their societies. From a socio-constructivist perspective, literacy learning is seen as situated practices that are specific to their socio-cultural contexts (Barton & Hamilton, 1998). But the environmental circumstances, conditions and factors differ among children, resulting in large differentiations "*in onset time, and in rate of growth, for all of the critical components of the language system*" (Shiel et al., 2012: 70), which leads to the assumption that language does not develop in the same way for every child.

Research findings indicate that one of the factors that affect early language and literacy development is social background (Bernstein, 1973; Bernstein, 1974; Demie & Lewis, 2011; Rescorla & Alley, 2001). According to Bernstein (1975), the unsystematic learning that takes place within the family setting builds up the children's common sense knowledge, which contradicts to the uncommon sense knowledge, the knowledge that is usually obtained within school. According to Kondyli & Lykou (2008: 333), common sense knowledge "*is implicit, unconscious, unstructured and is learnt through casual conversation*", while uncommon sense knowledge is described as "*universal and abstract, distant from the everyday experience, based on semiotic representation and on written language, conscious, systematic and logically represented*" (see also, Painter, 1999). Taken for granted that children coming from diverse socio-cultural backgrounds enter school with different language skills (Kondyli & Stellakis, 2005; Shiel et al., 2012), the Greek Curriculum for Early Childhood (Cross Thematic Curriculum Framework for Kindergarten, 2003) claims that school failure is primarily a result of the lack of familiarization with aspects of written language. This view is strongly supported by a large body of literature (ind. Halliday & Hasan, 1976; Archakis, 2005), among which Halliday (1996: 340) argues that "*in becoming literate, you take over the more elaborated forms of language that are used in writing*", and Painter (1999: 70) claims that educational knowledge is "*typically embodied in written monologic discourse, abstracted from any situational context*

shared with the interlocutor". With Elly's words: *"written language is itself decontextualized"* (Elly, 2004: 407).

Decontextualized language (also referred to as *disembedded, nontext-free, autonomous, non-context-bound, extended discourse*) is a type of discourse that *"occurs in situations in which shared knowledge or context is unavailable"* (Curenton & Justice, 2004: 240). In this type of discourse meaning *"is carried purely through the symbolic function of language"* (Shiel, Cregan, McGough & Archer, 2012: 92) and *"is conveyed through specific linguistic devices, primarily grammar and vocabulary"* (Curenton & Justice, 2004: 240), requiring *"use of a more precise vocabulary and formal syntactic marking of the temporal and causal nature of events"* (Curenton & Justice, 2004: 241). Furthermore, according to Shiel et al. (2012: 14),

Decontextualised language was defined as language that is context-free, autonomous and disembedded. It is not rooted in any immediate context of time or situation, and does not rely on observation or immediate physical experience, but stands as an autonomous representation of meaning.

This kind of language is also distinguished by certain features, known as Literate Language Features (L.L.F.), which include elaborated noun phrases, adverbs, conjunctions and mental/linguistic verbs (Curenton & Justice, 2004; Curenton & Lucas, 2007; Benson, 2009; Shiel et al., 2012).

Peterson, Jesso and McCabe (1999: 50) claim that *"decontextualized language has been identified as a critical link to successful school achievement"*, while Curenton and Lucas (2007: 377) argue that *"the use of decontextualized language sets the foundation for literacy"*. Thereafter, the effective utilization (both production/ construction and comprehension/ interpretation) of decontextualized language seems to be necessary for the acquisition of those linguistic skills that are prerequisite in educational settings and are referred to as *"academic"* or *"literate"* language (Bailey & Huang, 2011; Benson, 2009; Shiel et al., 2012). In addition, Shiel et al. (2012: 94) state that *"in the early school years, academic language is developed through children's use of decontextualised language in discourse"*, since the academic language share many of the features of written discourse.

The above prerequisite familiarization with the conventions of decontextualized and academic language can be identified in and conquered through the sufficient use of narrative discourse (Shiel et al., 2012). Narrating is one of the five generic processes recommended by Knapp and Watkins (2005), and refers to the act of creating a text containing (at least) *"a sequence of two clauses which are temporally ordered"* (Labov, 1972: 359-362). The ability to apply narration's generic knowledge in handling relevant texts (either as a narrator or as a reader/listener) is

crucial for a number of reasons: through narrating people represent and make sense of their selves and their experiences (Ely, 2005; Shiel et al., 2012). Additionally, "*narrative is a cornerstone of school instruction*" (Peterson, 1994: 252) since it is widely exploited by educators in the teaching-learning practice. Especially in preschool age, "*creating a narrative requires a child to produce a decontextualized description of events*" (Curenton and Lucas, 2007: 377), ending up to build a bridge between oral and written language (Westby, 1991).

METHOD

Scope

Based on the above, it is apparent that there is an interrelation between written discourse, decontextualized language, academic language and narrative discourse. That is, the narrative skills are related to and, at the same time, provide strong evidence about the children's later literacy development (Aukerman, 2007; Benson, 2009; Bishop & Edmundson, 1987; Curenton & Lucas, 2007; Paul & Smith, 1993; Peterson, 1994; Shiel et al., 2012). However, "there is wide variation in narrative skills according to children's backgrounds" (Peterson, 1994: 252), depicting the differences in language skills required and appreciated by school instructors. Given narrative assessment's important advantages in comparison with standardized tests, such as its independence from socioeconomic bias and the few constraints it places on children's language (Curenton & Lucas, 2007), we decided to investigate socially differentiated preschoolers' (toddlers: age 5-6) ability to produce fully-formed narratives, their proficiency in using oral narrative discourse and, finally, the connection (and, moreover, its intensity) of their narrative skills' level with, on the one hand, their social group of origin, and on the other hand, their gender within the same social group.

The literature review brought to surface data that locate the beginning of children's proficiency in mental representation of objects and internal states of people or story characters that are absent from the immediate context around age 3 or 4 (Ely, 2005; Curenton & Justice, 2004). Since this skill is a presupposition for using decontextualized language and for producing narrative discourse (Curenton & Justice, 2004), we derived our informers from the upper class of kindergarten (toddlers: age 5-6). Our sample consisted of thirty two (32) children, who were pupils of two public kindergarten schools in the area of Patras, equally separated in terms of gender and social status. The first kindergarten was in a region distinguished by its residents' high social status and the second one in a working class area. All participants were native speakers of Greek and they were, according to their teachers' evaluation, of expected language

and communication development. As far as children's family background is concerned, it was defined based on parents' educational level and work. We reviewed and analyzed the contents of each kindergarten's official archives, following Bogdan and Bilken's (2007) notes. The tool that we used was derived from the suggestions of Hasan (1989), Hasan and Cloran (1990) και Williams (1999), whose basic admission was that profession/occupation, education and income are both closely interrelated and all together related with and determinative of the social level of their "owners". We also modified partly this tool, in order to adjust it to the needs of our survey, by taking under consideration both parents' profession, instead of the original approach that was depending only to the mothers' profession. The informers were classified in two categories, according to the reliance or autonomy of their parents' profession from material basis: in the category of High Social Status were put students of Kindergarten 1 whose parents' professions were characterized as High Autonomy Professions (HAP), because they don't demand manual work but require mainly production of mental work (e.g. doctors, lawyers, businessmen, educators-teachers, civil engineers). On the other hand, the category of Low Social Status included those children of Kindergarten 2 whose parents' professions were ranked as Low Autonomy Professions (LAP), because they demand manual or some other kind of physical work (e.g. farmers, technicians, cleaners, engineers).

Table 1. *Presentation of the survey's sample in terms of gender and school/social status*

	Kindergarten 1 - Higher Sociocultural background	Kindergarten 2 - Lower Sociocultural background	Total
Boys	8	8	16
Girls	8	8	16
Total	16	16	32

To achieve our goals, we decided to *assess* (Shiel et al., 2012) the children's narrative skills in retelling oral, fictional narratives. Fictional narratives were chosen because, according to Curenton and Lucas (2007: 382), they typically follow the -familiar to children- format of storybooks/fairy tales/myths/fables, showing the narrator's ability in efficiently weaving together "*a plot that is based on events that are psychologically relevant to the characters in the story*". The elicitation technique used was that of "*story retelling*", in which the researcher tells a story to a child and then asks the child to repeat it, allowing one to examine story comprehension, memory and sense of story structure (Curenton & Lucas, 2007).

To do so, we adopted Curenton and Lucas's (2007) proposition of discourse analysis named "*The Story Pyramid Framework*" because it sets under consideration the majority of narrative

features, using a model of three levels adjusted to the needs and the particularities of Greek language:

Language structure level:

The bottom level of the pyramid, examining "*children's ability to coherently weave together grammatical features and to use precise and diverse lexicon*" (Curenton & Lucas, 2007: 388).

It consists of two parts:

a) Grammatical complexity: which is a measure of the story's vividness, clearness and coherence. It was assessed by three tools:

i) Number of Communication Units (C-units)

The final outcome of a method of segmenting a narrative into grammatical units, following Curenton and Lucas's (2007: 389, 430) guidelines. They are indicative of the narrator's command of the clausal structure. C-units usually adhere to a clausal structure (i.e., a subject-predicate clause), consisting of:

- an independent clause
- an independent clause along with its dependent clause(s)
- As C-units were also considered statements that did not adhere to a clausal structure, if they were
- part of dialogues
- responses to (rhetorical) questions

It must be noted that an utterance was conceived -and therefore counted- as C-unit only if it was grammatically correct, considering the young age of the narrators and the oral nature of the narratives, which not seldom results in producing syntactically incomplete utterances. Hence, a syntactically incomplete utterance was considered grammatically correct if it was able to transmit a message/meaning outright.

ii) Mean Length of C-unit (MLCU)

An index of the narrator's skill to modify clauses. It was calculated by dividing the total number of words per C-unit by the total number of C-units.

iii) Usage rate of Literate Language Features (LLF)

The usage rate of Literate Language Features demonstrates the specific devices (types of grammatical features) a narrator uses to modify clauses. It was calculated by dividing the

number of each feature by the total number of C-units. As Literate Language Features (L.L.F.) were considered the following (Curenton & Justice, 2004; Curenton & Lucas, 2007; Benson, 2009; Shiel et al., 2012):

- Elaborated noun phrases: Groups of words consisting of a noun at their heads and one or more modifiers, i.e. words that provide additional information about the noun and define more accurately the description of the character/object/event. Modifiers include articles, adjectives, possessives, demonstratives, quantifiers, pronouns and other devices in Greek language.
- As long as it concerns this study, we decided to calculate as elaborated noun phrases only the **complex** ones, i.e. those that consist of a noun and at least two modifiers.
- Adverbs: Verb modifiers that increase the explicitness of action and event descriptions by providing additional information about time, manner, degree, place, reason, affirmation or negation.
- Additionally, we considered as adverb every **prepositional adverbial phrase**, i.e. every phrase functioning as adverb, by modifying a verb or another adverb.
- Conjunctions (coordinating & subordinating): They organize (logically and chronologically) information and clarify relationships among elements.
- Mental/linguistic verbs: Verbs that refer to various acts of thinking and speaking, providing information about the psychological state of the narrative's characters.

b) Lexical diversity: A measure of someone's expression vocabulary size. It was assessed by calculating the Type-Token Ratio (TTR), i.e. by dividing the total number of different words by the total number of a narrative's words.

Story structure level:

The medium level of the pyramid, which correlates the story's events temporally, spatially and causally, assisting the listener's comprehension. It was assessed by the Labovian High-Point Analysis System, as it was extended and modified by McCabe and her colleagues and presented by Curenton and Lucas (2007). The above system includes the following structural patterns, presented in descending order of structural complexity:

- Classic Narrative: the story builds to a climax, evaluates the climax and resolves it.
- End-at-High-Point Narrative: the story builds up to and then ends at an unresolved climax.

- Leapfrog Narrative: the story jumps from one related event to the other, leaving out major events
- Chronological Narrative: the narrator simply describes a sequence of events related temporally but not spatially.
- Two-Event Narrative: it consists of only two events, not enough to build a climax.
- Disoriented Narrative: a story confusing and difficult to comprehend.
- Miscellaneous Narrative: any story that is not classified in the previous categories.

Psychological structure level:

The upper level of the pyramid, which *"demonstrates children's understanding of the characters' goals, thoughts and feelings"* (Curenton & Lucas, 2007: 398). It was assessed by a combination of two methods: On the one hand, by counting the total number of Internal State Terms of each narrative, i.e. *"words or phrases that relate to beliefs, desires, emotions, intentions or motives"* (Curenton & Lucas, 2007: 399). On the other hand, by a supplemental method proposed by Curenton & Lucas (2007) based on Bruner's assumption that all fully-formed narratives contain, weave together and articulate the Action and the Consciousness Landscapes, the first of which consists of information about the plot, the setting and events in the story and the second includes information about the characters' psychological/mental states, motives, emotions, desires, thoughts and goals. Essentially, this level was considered fulfilled when a story contained internal state terms, woven together coherently in order to create interpretations of primary importance for the characters' internal states, showing obviously the narrator's deep empathy.

Data Collection and Procedure of Analysis

The survey took place in two public kindergarten schools, operating in the region of Patra, Achaia in Greece in spring 2016. The researcher visited each kindergarten four (4) times, with the permission of the authorities. During the first visit, the researcher informed the teachers about the research, gained access to the school archives, picked up the place where he would conduct the interviews, picked up the participants (by drew among those who qualified the social criteria) and tried to create intimacy and trust between him and the participants by spending time with them. During the later visits, the researcher collected the data (i.e. the oral narratives) by conducting and recording (a digital voice recorder was used) ten-minute, personal, face to face, unstructured, in-depth interviews, always keeping in mind the ethical

commitments (British Educational Research Association, 2011; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Morrow & Richards, 1996).

The tool used to elicit the narratives during the interviews was a made-up book we created. The book consisted of the hard (back and front) cover and eight (8) selected pictures from the illustration of the translated into Greek storybook "*Gros cochon: Ou un joli bouquet de papiers gras*" (author: Tai-Marc Le Thanh, Illustrator: Rebecca Dautremer), giving the impression of a "real" storybook. Below the pictures was put text, compatible with informers' expected developmental level of language skills. The text was a short narrative that included the creation of a problematic state, its main character's involvement and acting and, finally, a resolution, while at the same time the characters' actions were appropriate/ convenient for the production of internal state terms and psychological structure. Finally, after the child had finished its narrative retelling, the interviewer asked him/her the same question about the protagonist's internal state, as a verification of the psychological comprehension. The researcher was reading the story, while he was browsing the book along with the child and then he was asking him/her to browse the book and to repeat the story -if possible, without any changes- based on the illustration. The researcher's attitude during the child's narration was neutral, avoiding any verbal intervention in order not to influence the data, except from using predefined, general and neutral verbal prompts when the child asked for some help to proceed.

After the data collection, the researcher proceeded to the analysis, following the next steps for each of the 32 participants:

- Transcription of each narrative verbatim, including the interviewer's comments and/or interventions.
- Deletion of specific utterances using distinct deletion, following Curen-ton and Lucas's (2007) instructions.
- Segmentation of each narrative in C-units, and then count of C-units (including, but also counted separately, the incomplete C-units).

Language Structure Level

- Count of the total number of each narrative's words & deletion and count of the total number of different words among them.
- Detection, highlight (with use of specific marking for each one) and count of the realizations both of each Literate Language Feature (LLF) and of the Internal State Terms (IST).

- Insertion of the data in tables of Microsoft Excel worksheets & calculation of the usage rate of Literate Language Features (LLF) and the Lexical Diversity.

Story structure level

- Assessment and classification of each narrative's Story Structure Level.

Psychological structure level

- Examination of whether their Psychological Structure Level was fulfilled or not.
- Insertion of the elaborated data in tables of Microsoft Excel worksheets.
- Repetition of the procedure (1 ή more times), in order to ensure the correctness of the analysis & to find and correct mistakes or omissions.

Final assessment

Final assessment and categorization for each of the totally 32 narratives, according to its level of completeness, taken into account the above elements. Curen-ton και Lucas's (2007) proposition was followed, which includes the below categories (presented in ascending order of complexity/completeness):

- No Foundation Pyramid
- Basic Pyramid
- Intermediate Pyramid
- Complex Pyramid

RESULTS

For the purpose of analysis, the data was transferred in numbers the results were inserted in tables and were summarized as follows (see Appendix A and B), in order to render the final analysis feasible:

Comparative analysis between high & low social status informers (see Table 4)

At the **Language Structure Level**, the findings suggest that, on the one hand, high social status informers outmatch their socially disadvantaged peers in all the investigated aspects of grammatical complexity, with the intensity of the diversification ranging among the categories, while on the other hand low social status participants seem to display higher lexical diversity.

As long as it concerns the **Story Structure Level**, there were detected additional indications supporting the conviction of high social status children's superiority. Specifically, their majority (10 out of 16) produced stories of the most structurally elaborated category (Classic narratives),

while 3 came close enough to complete their stories by producing End-At-High-Point narratives and the remaining 3 narrated stories of low structural completeness (Disoriented narratives). At the contrary, less than half of the low social status children (7 out of 16) created Classic narratives, while the rest (9 out of 16) failed to produce structurally complete narratives and their stories were categorized as follows: 3 Leapfrog narratives, 4 Disoriented narratives and 2 End-At-High-Point narratives.

In what has to do with the **Psychological Structure Level**, it seems like the high social status once again outdistance their low social status peers by using more internal state terms in their narratives. Furthermore, their difference was illustrated explicitly from the fact that Action and Consciousness Landscapes were woven together in 12 high social status children's narratives, showing deep empathy to the protagonists' internal/psychological states. At the same time, only 50% of low social status participants managed to fulfill the psychological structure level in their stories.

Lastly, **the final assessment** supports the assumption that all participants are capable of organizing their narratives in communication units, as long as none No Foundation Pyramid was found. Beyond this, most of high social status children's narratives reached the higher level of completeness (75%, or 12 out of 16) and were categorized as Complex Pyramid narratives, when at the same time only half of the socially deprived informers produced stories of the same category. In other words, there is a substantial difference in the number of children who have conquered the ability to produce narratives of the highest level of elaboration and completeness, which seems to be related to their social background and shows the predominance of those who originate from the high social status category.

Comparative analysis between genders for high social status informers (see Table 3)

Language Structure Level: The findings suggest that the differences among genders exist, but are not of essential importance. The most important difference is observed at the mean number of C-units and is in favor of females, who produce 5 C-units more than males on average. The remaining deviations are negligible.

Story Structure Level: The differences among genders at this level of structural elaboration are equally lank. The exact same number of males and females (5 out of 8) produced Classic narratives. The remaining narratives were positioned in 2 categories: 2 males' and 1 female's narratives in End-At-High-Point narrative category and 2 females' and 1 male's narratives in Disoriented narrative category.

Psychological Structure Level: Once again, an agreement emerged between the abilities of the participants of both genders. The exact same number of males and females (6 out of 8) succeeded in articulating coherently the Action and Consciousness Landscapes of their narratives, despite the fact that females used on average 1 internal state term more than males.

As a direct consequence of the above, **the final assessment** showed that 6 out of 8 children of each gender created Complex Pyramid stories.

Comparative analysis between genders for low social status informers (see Table 2)

At the **Language Structure Level**, the findings seem to uncover some differences between genders, although these are few and not significant. The wider divergence was in favor of females, who produced more than 1 C-units more than males. The results in the other categories under examination seemed confused, with males briefly surpassing females and vice versa.

As long as it concerns the **Story Structure Level**, there were indications supporting that variations between genders were more intense and in favor of females, whose majority (5 out of 8) produced Classic narratives. In contrast, only 2 out of 8 males composed stories of this level of structural completeness. The rest informers produced less coherent and structurally elaborated narratives.

The results of **Psychological Structure Level's** analysis provided evidence that once again support females' primacy. Females seemed to be more capable of addressing this level, since 5 out of 8 wove together the Action and Consciousness Landscapes, in opposition with 3 out of 8 males who managed the same, in spite of the fact that both genders used the exact same number of internal state terms in their narratives.

In conclusion, **the final assessment** indicates that most of females (5 out of 8) created narratives that were classified as Complex Pyramid narratives, while only 3 out of 8 males who achieved the same level of completeness.

CONCLUSION and DISCUSSION

The results derived from the data elaboration procedure provide evidence that seem to confirm that the majority of toddlers between their 5th-6th year of age are capable of constructing fully-formed narratives, assessed as Complex Pyramid Narratives. Specifically, all participants covered -more or less- successfully the Language Structure Level. Moreover, the majority of children (25 out of 32) achieved to address the Story Structure Level, even by composing low proficiency narratives. The Psychological Structure Level seemed more challenging, but was

covered successfully from 62,5% (20 out of 32) of the informers, an observation consistent with previous studies (e.g. Curenton, 2004). This observation functioned as the main criterion for the final assessment of the narratives' degree of completeness, as a result of which we concluded that most of the children (20 out of 32) seemed like they managed to compose complete narratives when asked to retell a story.

The overview of the previous analysis regarding the narrative skills of socially differentiated preschoolers in retelling oral narratives leads us to the assumption that there seems to be significant evidence confirming that there is a correlation between children's narrative skills and their social background status. Especially, it seems plausible to assume that children coming from the high social status category display more advanced developmental skills in the production of oral narratives of the highest level of elaboration and completeness, in comparison with their peers that originate from backgrounds of lower social status. This conclusion seems to confirm previous studies' reports that "*demonstrate clear differences by SES in relation to children's use of literate language features in the school context (Corson, 1983; Cregan 2007; Cregan, 2010)*" (Shiel et al., 2012: 193) and support disadvantaged children's difficulty with discourse-related tasks such as retelling stories and giving oral narratives (for instance, Shiel et al., 2012). Furthermore, the present findings seem to highlight an intense connection between children's narrative skills in retelling stories and their social class of origin in favor of those who come from the high social status category, as far as it was found that 75% of them (12 out of 16) created Complex Pyramid narratives, when at the same time only 50% (8 out of 16) of their peers from low social status backgrounds created stories of the same degree of completeness. The latter conclusion can be attributed to numerous causes that were not investigated in the present study, such as the ones detected by Finger (2007).

Finally, the findings of the study seem to advocate the conclusion that the differences between genders' narrative skills within the same social status group, either on the one hand seem to hardly exist in the case of high social status category, or on the other hand seem to exist in favor of females in the case of low social status group, but even then, their intensity seems to be quite low. In conclusion, the narrative skills of children coming from similar social backgrounds seem to share -almost- the same degree of complexity and integration, regardless of their gender.

At this point, it should be noted that our choice to assess lexical diversity by calculating the Type-Token Ratio (TTR) was ambiguous from the beginning. The results are obviously susceptible to the narrative length, since this ratio, as any other quotient, increases in inverse

proportion to the increase of the divider. Thus, the shorter narratives of socially disadvantaged children are more likely to provide increased TTR. The above, along with other limitations impose that additional measures of lexical diversity should be utilized to assess the ways in which children use their vocabulary (Curenton & Lucas, 2007). Our decision to overlook these limitations was based on the fact that the fulfillment of the Language Structure Level was expected, so our attention was focused on the Story and Structure Levels.

The small number of informers also sets limitations to the conclusions that can be drawn from this research, although the sample could be considered typical of the social categories it stands for in Greek society. Furthermore, we argue that the technique used to derive and assess children's narrative skills seems realistic and applicable to pre-primary aged children.

In conclusion, with this survey we aspire to evince the major importance of social status's impact on preschoolers' narrative skills, as a precursor of their later literacy and academic proficiency and achievement. Hopefully, this could contribute to the efforts of upgrading the family literacy methods and practices through relevant programs, in order to assist children to develop their academic language skills and to succeed in formal education institutions. Equally important outcome is the primary school teachers' understanding that children enter school with different language skills. This understanding, in combination with the literature's claim that "*the construct of academic language must be viewed as another linguistic register, no more complex or more difficult to acquire than any other register*" (Shiel et al., 2012: 196), we hope will lead them to direct their efforts in helping all children succeed in school by exploiting everyone's abilities and skills. Finally, we anticipate that our survey will give rise to the educational authorities to realize the urgent need of providing in-service kindergarten teachers specialized educational programs about early literacy development (Stellakis, 2012), in order to support them in their effort to strengthen children's emergent literacy and preparation for their entrance in school.

REFERENCES

- Archakis, A. (2005). *Linguistic teaching and composition of the texts*. Athens: Patakis. [in Greek].
- Aukerman, M. (2007). A culpable CALP: Rethinking the conversational/academic language proficiency distinction in early literacy instruction. *International Reading Association*, 60, 626-635.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London, UK: Routledge.

- Bailey, A. L. & Huang, B. H. (2011). Do current English language development/ proficiency standards reflect the English needed for success in school? *Language Testing*, 28, 3, 343-365.
- Benson, S. E. (2009). Understanding literate language: developmental and clinical issues. *Contemporary issues in communication science and disorders*, 36, 174-178.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language*, Vol. 2. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1974). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*, Vol. 1 (2nd edition). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmission*, Vol. 3. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bishop, D. V. M., & Edmundson, A. (1987). Language impaired 4- year-olds: Transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th edition). Boston: Pearson Education.
- British Educational Research Association (B.E.R.A.) (2011). *Ethical guidelines for educational research*.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Edition). London: Routledge Falmer.
- Cross Thematic Curriculum Framework (CTCF) for the Kindergarten (2003), pp. 4306-4335. In *Cross Thematic Curriculum Framework (CTCF)*, Greek Pedagogical Institute. Official Government Gazette 303 & 304, issue B, dated 13 March 2003. [in Greek].
- Curenton, S. M., (2004). The association between narratives and false belief in low-income preschoolers. *Early Education and Development*, 15, 121-145.
- Curenton, S. M., & Justice, L.M. (2004). African American and Caucasian preschoolers' use of decontextualized language: literate language features in oral narratives. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 35, 240-253.
- Curenton, S. M. & Lucas, T. M. (2007). Assessing young children's oral narrative skills: The story pyramid framework. In K. Pence (Ed.). *Assessment in Emergent and Early Literacy*. San Diego: Plural Publishing.
- Demie, F. & Lewis, K. (2011). White working class achievement: An ethnographic study of barriers to learning in schools. *Educational Studies*, 37, 245-264.
- Ely, R. (2005). Language and literacy in the school years. In J. Berko Gleason (Ed.). *The Development of Language* (6th edition), 395 - 443. Boston: Pearson.
- Finger, M.Y. (2007). *Kindergarten children's oral narrative production: Relations with ethnicity and socioeconomic status*. U.S.-Maryland: UMI Dissertations Publishing.
- Halliday, M.A.K. (1996). Literacy and linguistics: A functional perspective. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in society*, 339-376. London: Addison- Wesley Longman.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hasan, R.(1989). Semantic variation and sociolinguistics. *Australian Journal of Linguistics*, 9, 221-275.

- Hasan, R. & Cloran, C. (1990). A sociolinguistic interpretation of everyday talk between mothers and children. In M. A. K. Halliday, J. Gibbon & H. Nicholas (Ed.) *Learning, Keeping and Using Language*, 67 - 99. Amsterdam: Benjamins.
- Heath, S. (1982). Protean shapes in literacy events: Ever shifting oral and literate traditions. In D. Tannen (Eds.), *Spoken and Written Language: Exploring Literacy and Orality*, (pp. 91-118). Norwood, N.J.: Ablex.
- Knapp, P. & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: University of New South Wales press.
- Kondyli, M & Lykou, Ch. (2008). Defining and classifying in classroom discourse: some evidence from Greek pre-school education. *Language and Education*, 22, 6, 331-344.
- Kondyli, M & Stellakis, N. (2005). Contexts for learning to be literate: Some evidence from Greek pre-primary education setting. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 5, 3-21.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1990). *Reading images*. Geelong: Deakin University Press. YPARXEI
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular* (Vol. 3). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Marvin, C. A., & Cline, K. D. (2010). Bus talk: A preliminary analysis of children's decontextualized talk. *Communication Disorders Quarterly*, 31, 170-182.
- Morrow, B. & Richards, M.P.M. (1996). The ethics of social research with children: an overview. *Children & Society*, 10, 90 - 105.
- Painter, C. (1999). Preparing for school: developing a semantic style for educational knowledge. In F. Christie (Ed.). *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*, 66-87. London and New York: Continuum.
- Paul, R., & Smith, R. (1993). Narrative skills in four year olds with normal, impaired, and late developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592-598.
- Peterson, C. (1994). Narrative skills and social class. *Canadian Journal of Education*, 19, 251-269.
- Peterson, C, Jesso, B. & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study. *Journal of Child Language*, 26, 49-67.
- Rescorla, C. & Alley, A. (2001). Validation of the language development survey (LDS): A parent report tool for identifying language delay in toddlers. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44, 434-445.
- Shiel, G., Cregan, A., McGough, A., & Archer, P. (2012). *Oral language in early childhood and primary education (3-8 years)*. Research Report No 14. Dublin: NCCA.
- Stellakis, N. (2012). Greek kindergarten teachers' beliefs and practices in early literacy. *Literacy*, 46, 2, 67-72.
- Sulzby, E. (1989). Assessment of writing and children's language while writing. In L. Morrow & J. Smith (Eds.), *The role of assessment and measurement in early literacy instruction* (pp. 83-109). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Westby, C. (1991). Learning to talk, Talking to learn: Oral literate language differences. In C.S. Simon (Ed.), *Communication skills and classroom success*, 334-357. Eau Claire, WI: Thinking Publications.

- Williams, G. (1999). The pedagogic device and the production of pedagogic discourse: a case example in early education. In F. Christie (Eds.). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*, 89-122. London: Cassell.
- Zygouris-Coe, V. (2001). *Emergent literacy*. Orlando, FL: Florida Literacy and Reading Excellence Center.

APPENDIX A: TABLES OF RESULTS

Table 2. *Presentation of low social status informers' results per gender (students of Kindergarten 2)*

TABLE OF COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN GENDERS FOR LOW SOCIAL STATUS INFORMERS																				
GENDER	LANGUAGE STRUCTURE LEVEL							STORY STRUCTURE LEVEL							PSYCHOLOGICAL STRUCTURE LEVEL		FINAL ASSESSMENT			
	GRAMMATICAL COMPLEXITY						LEXICAL DIVERSITY (T.T.R.)													
	N.C.U.	A.N.W.P.C.U.	U.R.E.N.P.	U.R.A./P.N.P.	U.R.C.	U.R.M.L.V.		CL	E.H.P	L	CH	2E	D	M	T.N.I.S.T.	A.C.L.W.T.	C	I	B	N.F.
FEMALES	11,38	5,66	0,22	0,49	0,79	0,31	0,49	5	0	1	0	0	2	0	2,38	5	5	0	3	0
MALES	10,25	5,78	0,11	0,54	0,81	0,23	0,52	2	2	2	0	0	2	0	2,38	3	3	2	3	0

Table 3. *Presentation of high social status informers' results per gender (students of Kindergarten 1)*

TABLE OF COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN GENDERS FOR HIGH SOCIAL STATUS INFORMERS																				
GENDER	LANGUAGE STRUCTURE LEVEL							STORY STRUCTURE LEVEL							PSYCHOLOGICAL STRUCTURE LEVEL		FINAL ASSESSMENT			
	GRAMMATICAL COMPLEXITY						LEXICAL DIVERSITY (T.T.R.)													
	N.C.U.	A.N.W.P.C.U.	U.R.E.N.P.	U.R.A./P.N.P.	U.R.C.	U.R.M.L.V.		CL	E.H.P	L	CH	2E	D	M	T.N.I.S.T.	A.C.L.W.T.	C	I	B	N.F.
FEMALES	15,25	6,48	0,27	0,72	1,12	0,34	0,45	5	1	0	0	0	2	0	4,25	6	6	0	2	0
MALES	10,25	7,69	0,28	0,75	0,96	0,41	0,47	5	2	0	0	0	1	0	3,13	6	6	1	1	0

Table 4. *Comparative presentation of high and low social status informers' results*

TABLE OF COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN HIGH & LOW SOCIAL STATUS INFORMERS																				
SOCIAL STATUS	LANGUAGE STRUCTURE LEVEL							STORY STRUCTURE LEVEL							PSYCHOLOGICAL STRUCTURE LEVEL		FINAL ASSESSMENT			
	GRAMMATICAL COMPLEXITY						LEXICAL DIVERSITY (T.T.R.)													
	N.C.U.	A.N.W.P.C.U.	U.R.E.N.P.	U.R.A./P.N.P.	U.R.C.	U.R.M.L.V.		CL	E.H.P.	L	CH	2E	D	M	T.N.I.S.T.	A.C.L.W.T.	C	I	B	N.F.
LOW	10,81	5,72	0,16	0,51	0,80	0,27	0,50	7	2	3	0	0	4	0	2,38	8	8	2	6	0
HIGH	12,75	7,08	0,27	0,74	1,04	0,38	0,46	10	3	0	0	0	3	0	3,69	12	12	1	3	0

APPENDIX B: AMPLIFICATION OF ACRONYMS

- **N.C.U.:** Number of C-units
- **A.N.W.P.C.U.:** Average Number of Words Per C-unit
- **U.R.E.N.P.:** Usage Rate of Elaborated Noun Phrases
- **U.R.A./P.N.P.:** Usage Rate of Adverbs / Prepositional Adverbial Phrases
- **U.R.C.:** Usage Rate of Conjunctions
- **U.R.M.L.V.:** Usage Rate of Mental-Linguistic Verbs
- **CL:** Classic Narrative
- **E.H.P.:** End-at-High-Point Narrative
- **L:** Leapfrog Narrative
- **CH:** Chronological Narrative
- **2E:** Two-Event Narrative
- **D:** Disoriented Narrative
- **M:** Miscellaneous Narrative
- **T.N.I.S.T.:** Total Number of Internal State Terms
- **A.C.L.W.T.:** Action-Consciousness Landscapes Woven Together
- **C :** Complex Pyramid
- **I :** Intermediate Pyramid
- **B :** Basic Pyramid
- **N.F. :** No Foundation Pyramid



Investigation of teachers and teacher candidates' opinions about assessment of preschool children*

Okul öncesi dönemdeki çocukların değerlendirilmesine yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi

Ozana Ural¹, Gülçin Güven², Türker Sezer³, Elif Yılmaz⁴, Kadriye Efe-Azkeskin⁵

Abstract: In this study, before and after they become teachers, the views of preschool teacher candidates on knowledge, skills and practices regarding child assessment and evaluation were determined. This study utilizes qualitative research method, and interview technique was used to obtain data. The study group consists of 20 preschool teacher candidates who are senior students at a public university's department of preschool education. As data collection tool, 8 open-ended questions were designed and asked to participants. Among study group, nine teachers who work as teachers were volunteered to participate in the study. Four open-ended questions were transmitted to them electronically and descriptive analyses of all obtained data were conducted. As a result of the study, it was found that teacher candidates generally think that they have sufficient level of knowledge regarding assessment and evaluation. Teacher candidates also stated that the knowledge they gain during undergraduate education will contribute to child assessment in their teaching profession. However, participants' views have changed when they became teachers and they have started to question their competencies.

Keywords: Preschool teacher candidates, preschool teachers, assessment-evaluation, child assessment

Öz: Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında ve mezun olarak öğretmen olduktan sonra, çocuğu ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgi, beceri ve uygulamalarla ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanan araştırma verilerinin elde edilmesinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri arasından genel akademik not ortalamaları göz önüne alınarak belirlenen ve araştırmaya katılmayı kabul eden 20 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Öğrenen adayları için toplam 8 açık uçlu soru hazırlanarak çalışma grubuna yüz yüze sorulmuştur. Daha önce öğretmen adaylarından izin alınarak ses kaydı gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu içinden mezun olan ve öğretmenlik görevine başlayan 9 gönüllüye yine açık uçlu 4 soru elektronik ortamda iletilmiş ve elde edilen tüm verilerin betimsel analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının genel olarak ölçme-değerlendirmeye ilişkin yeterli bilgi düzeyine sahip olduklarını düşündükleri ve lisans eğitimleri sürecinde edindikleri bilgilerin öğretmenlik mesleğinde çocuğu değerlendirme açısından katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmen olduklarında katılımcıların görüşleri değişmiş ve yeterliliklerini sorgulamaya başlamışlardır. Öğretmen olmadan önce ve öğretmen olduktan sonra katılımcıların çocuğu değerlendirmeye yönelik görüşlerinin farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmen adayı, okul öncesi öğretmeni, ölçme-değerlendirme, çocuğu değerlendirme.

Corresponding Author: Elif Yılmaz

* This study was presented at the 8th World Conference on Educational Sciences, which was held between 4-8 February 2016 at University of Alcalá.

¹ Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of Primary Education, oural@marmara.edu.tr

² Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of Primary Education, gulcinm@marmara.edu.tr

³ Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Primary Education, sezer_t@ibu.edu.tr

⁴ Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Education, Department of Primary Education, elifyilmaz@kmu.edu.tr

⁵ Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of Primary Education, ekadriye@marmara.edu.tr

INTRODUCTION

At every stage of education, how and in which way students benefit from education and what difficulties they encounter should be established immediately by teachers and it should be put into practice to eliminate the drawbacks and difficulties. This necessity enables to provide efficiency and quality in education and high quality learning for most of the students in a classroom.

In faculties of education, proving pre-service teachers skills which will help them to assess and evaluate how and how much their future students benefit from education is essential to ensure efficiency and quality in education. For this reason, there is a 3-credit course named as “Assessment-Evaluation” in academic program of education faculties. All students in teaching departments as well as pre-service teachers in department of preschool education take this course as a required course.

From a broad perspective, the purposes of assessment-evaluation are identifying difficulties which students encounter in learning process, monitoring learning process and determining knowledge and skills which are planned to gain by students. In general terms, assessment is a conscious judgment activity of a product, service and task by taking into account anticipated criteria for specific purposes (Karaağaçlı, 2002). Child assessment includes almost every kind of assessment and evaluation instrument (tests, observation, interviews, reports from reliable sources and other instruments) for examining the questions of “*What do children know and what can they do?*” (Mcafee & Leong, 2012).

There are four purposes for assessment of preschool children as knowing the child, diagnosis, planning the program and monitoring the development/progress (Appl, 2000). It's important to identify and assess preschool children accurately because they develop fast, they cannot express themselves completely and they will carry their developmental characteristics of this period to adulthood (Deniz-Kan, 2007). Assessing children's learning and development accurately is an essential element of effective early childhood education and observation is represented as the most developmentally appropriate assessment method for this age group (Bredekamp, 2015; Reifel, 2011).

It is stated that a teacher who provides purposeful teaching with appropriate assessment strategies is an effective variable in children's school success (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond & Youngs, 2002; Mcafee & Leong, 2012) and it is also put forward that teacher's characteristics are important components for children's success (Connor, Son,

Hindman, & Morrison, 2005). Knowledge and skills related to assessment-evaluation are among fundamental qualities teachers need to have, since every student needs to benefit from education in maximum (Çakan, 2004; Daniel, & King, 1998; Mertler, 1999; Zhang & Burry-Stock, 2003).

It is a well-known fact that teachers spend most of their professional working time preparing and implementing assessment and evaluation activities (Stiggins & Conklin, 1992). For this reason, in order to be able to effectively use the assessment-evaluation in class, teachers must have a strong knowledge base and a sufficient level of skill in this area. The information about the assessment and evaluation obtained during the undergraduate education is reinforced by the applications after becoming teacher.

The main purpose of assessment-evaluation which is an integral part of educational process is assessing and improving the quality of education (Yıldırım, 2006). A qualified teacher and pre-service teacher in this area are considered as important elements in achieving the desired goals of education system (Yeşilyurt, 2012). However, whether pre-service teachers who take assessment-evaluation course acquire required level of knowledge and skills, how they apply these skills and knowledge when they become teachers and what kind of problems they encounter are seen as an issue that should be investigated. This study aims to determine pre-service teachers' views regarding assessment of children before and after they become teachers.

METHOD

Research Model

This study is a qualitative research that examines pre-service preschool teachers' views regarding child assessment before they graduate and when they start to profession. In qualitative research, any situation is examined in detail and the answers to 'how' questions are searched (Yıldırım, & Şimşek, 2011). Thus, qualitative descriptive research method was considered to be appropriate in order to obtain data about levels of knowledge and skills and, the practices regarding assessment-evaluation of pre-service preschool teachers and some teachers from same group after graduation

Participants

The study group consists of 20 pre-service preschool teachers who are senior students at a public university's department of preschool education in spring semester of academic year 2014-2015. The study group was chosen based on their grade point average (high and low GPA) and voluntariness. Because participants' knowledge and skills about assessment-evaluation are

examined, pre-service teachers with low and high GPAs were included in the study. All of pre-service teachers whose GPA is high (3.00 and above) are female. Among 10 pre-service teachers whose GPA is low (2.00 and below), there are 6 females and 4 males. Data was collected through semi-structured interview form from 20 participants.

It was reached electronically teachers who participated in the study in fall semester of academic year 2015-2016. It was determined that two participants could not graduate because of their double major program, six participants have not started to work as teachers yet and twelve participants work as preschool teachers in public (n=7) or private (n=2) schools. Among twelve participants engaged in teaching profession, nine teachers including six females and three males accepted to participate in the study. Data were collected from 9 teachers electronically.

Data Collection Tools

As data collection tools, two interview forms which were designed by researchers were used for teachers and pre-service teachers.

Interview Form for Pre-Service Teachers

Semi-structured interview form with 8 open-ended questions which enables pre-service teacher participants to respond thoroughly were designed by researchers. In interview form, there are 4 academic questions in order to determine skills and knowledge regarding assessment-evaluation and 4 questions about how they will benefit from these skills and knowledge in the future. Questions in interview form were reviewed by three field experts and, it was agreed that the questions are compatible with assessment-evaluation field. The questions in final interview form are respectively as follows:

Academic Questions

- Could you explain the concepts of assessment and evaluation? Evaluate these two concepts' effect on and contribution to teaching process.
- What are the approaches of assessment and evaluation? Explain what you know.
- Using what kind of approaches and methods will you implement learning-teaching activities in the school and classroom you will teach? Why?
- Which course/s you have taken at undergraduate education has/have contributed to your knowledge and skills in assessment and evaluation? Why?

Questions of Knowledge and Skills Regarding Future (Teacher candidates were asked to imagine they were teacher)

- What are the situations you will benefit from assessment and evaluation as a teacher? Please explain.

- Do you consider yourself as having sufficient knowledge and skills regarding assessment and evaluation? Why?
- What are the contributions of assessment and evaluation to preschool children? Please explain.
- How does “assessment and evaluation” contribute to teacher, school and families? Please explain.

Interviews were conducted face-to-face in a setting where researcher and participant could be alone. Interviews lasted approximately 30 minutes, and pre-service teachers' responses to questions were recorded with their permission.

Interview Form for Teachers

Interview form designed by researchers for teacher participants includes 4 open-ended questions related to use of assessment-evaluation methods in teaching experiences. The participants consist of nine teachers who participated to study voluntarily and work as teacher in the fall semester of academic year 2015-2016. The interview forms were sent electronically to the teachers and their responses were evaluated by the researchers. The questions in teacher interview form are respectively as follows:

- Are you satisfied with the teaching profession? Explain.
- Can you sufficiently use your knowledge related to assessment-evaluation in the process of implementation?
- What are the weaknesses which you think you have regarding assessment-evaluation?
- What are your suggestions about assessment-evaluation for prospective preschool teachers who are students yet?

Data Collection and Analysis

The semi-structured interview form prepared by the researchers has been finalized as a result of expert opinions. Pre-service preschool teachers who were 4th grade students in the spring semester of 2014-2015 academic year were invited for the study group and 10 students (P1-P10) with the highest academic average grades and 10 students (P11-P20) with the lowest average grades were selected among the pre-service teachers volunteered to participate in the research (P=Participant). Face-to-face 30-minute interviews consisting two sets of questions were made with 20 pre-service teachers in the study group and recorded using sound recorder. For the analysis of the data, firstly, the answers given by the pre-service teachers and recorded using sound recorder were transcribed.

Nine (six women and three men) of the twelve participants who already have worked as teachers among all of the pre-service teachers volunteered to participate in the survey. Three of the participants were graduated with high grades (P1, P2, P4) and six with low grades (P12, P13, P17, P18, P19, P20), and all were active teachers in the fall semester of the 2015-2016 academic year. Teacher's interview form was sent by the electronic media was evaluated by the participants and the obtained data was recorded.

Then the answers, given by teachers and pre-service teachers about the child's assessment and evaluation, were analyzed to identify categories for content analysis. With this analysis, the researchers manually code each response to determine the groups of words, phrases, or words. Then, researchers place words and phrases into conceptual categories for further coding and counting.

The theme categories created by the researchers and the data obtained from the interviews were evaluated by a different field specialist. As a result, the compliance index was calculated using the formula $\text{Reliability} = \text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Dissidence})$ and it was determined that compliance was 98%. The findings of the research are provided as reliable on the basis of the view of Miles and Huberman (1994) that the scores above 90% are highly reliable.

FINDINGS

Findings from Teacher Candidates

The descriptive analysis of open-ended questions posed to the study group is given here. First, study group was asked 4 academic questions and results of the answers to these questions are presented in Table 1.

Table 1. *Frequency analysis of pre-service preschool teachers' answers to academic questions*

Academic Questions	Number of Concept n	High GPA n	Low GPA n	Total n
1-Could you explain the concepts of assessment and evaluation? Evaluate these two concepts' effect on and contribution to teaching process.	26*	45**	33	78
2-What are the approaches of assessment and evaluation? Explain what you know.	34	38	16	54
3-Using what kind of approaches and methods will you implement learning-teaching activities in the school and classroom you will teach? Why?	8	21	13	38
4-Which course/s you have taken at undergraduate education has/have contributed to your knowledge and skills in assessment and evaluation? Why?	13	25	16	41

*It refers to each different concept associated with participants' answers to the question.

**It refers to the number of repetitions of each produced concept by participants. Accordingly, a pre-service teacher can produce more than one concept.

Table 1 shows that when the answers to the first academic question of “Could you explain the concepts of assessment and evaluation? Evaluate these two concepts’ effect on and contribution to teaching process” were examined; it was found that pre-service preschool teachers produced at total 26 different concepts related to assessment-evaluation. When the repetition frequency of these concepts were examined, it was found that pre-service teachers mostly use the concepts of “standard” (n=7), “numerical” (n=6), “to interpret results” (n=5), “degree” (n=5), “criterion” (n=5), “to achieve objective/goal” (n=5) and “process” (n=5). It was also determined that students with high GPA mostly use the concepts of “numerical” (n=4) and “criterion” (n=4), while students with low GPA mostly use the concept of “standard” (n=5). Some of the responses of pre-service teachers in the study to this question are as follows:

P2 (Female): Assessment is the procedures aimed at identifying to what extent individuals acquire the skills which they need to acquire in education. Evaluation is a process to arrive at a judgment as a result of comparison of assessment results with a standard. In teaching process, assessment and evaluation allow us to see to what extent students reach the goals and the effectiveness of learning-teaching activities.

P16 (Male): Assessment is to find out whether beings have certain characteristics or not and to what extent they have these characteristics by using numerical data. Evaluation is to compare assessment results with certain standards. We can find out and evaluate through assessment that what characteristics a preschool child has, what he/she can do and what abilities he/she has.

When the answers to the question of “What are the approaches of assessment and evaluation? Explain what you know.” were examined; it was found that pre-service preschool teachers produced at total 34 different concepts related to assessment-evaluation approaches. When the repetition frequency of these concepts were examined, it was found that pre-service teachers mostly answer as “I don’t know” (n=5) and mostly use the concepts of “observation” (n=5) and “portfolio” (n=4). It was also determined that students with high GPA mostly use the concept of “observation” (n=4) while students with low GPA mostly answer as “I don’t know” (n=5). Some of the responses of pre-service teachers in the study to this question are as follows:

P8 (Female): There are many approaches such as direct and indirect assessment. Some of assessment procedures do not require any assessment tool, while some of them do.

P19 (Male-2.38): In assessment and evaluation, there are approaches which are made according to individual's own behaviors or other individuals. These can enter into teaching methods. I do not have a detailed knowledge about evaluation approaches.

When the answers to the question of “Using what kind of approaches and methods will you implement learning-teaching activities in the school and classroom you will teach? Why?” were examined; it was found that pre-service preschool teachers produced at total 8 different concepts related to assessment-evaluation approaches and methods they will use when they become teachers. When the repetition frequency of these concepts were examined, it was found that pre-service teachers mostly use the concepts of “developmental evaluation” (n=9) “observation” (n=8) and “portfolio method” (n=8). It was also determined that students with high GPA mostly use the concept of “developmental evaluation” (n=6) and “portfolio method” (n=6) while students with low GPA mostly use the concept of “observation” (n=4). Some of the responses of pre-service teachers in the study to this question are as follows:

P1 (Female): In my preschool classroom, I will follow the progress of each child's development and decide how they will be assessed as result of my observations.

P11 (Female): I find appropriate to observe children developmentally and use assessment-evaluation as developmental. I think I will make comparison between the beginning and end of the year and often monitor to what extent we progress during the year.

When the answers to the question of “Which course/s you have taken at undergraduate education has/have contributed to your knowledge and skills in assessment and evaluation? Why?” were examined; it was found that pre-service preschool teachers stated that they took 13 courses which enhance their knowledge and skills related to assessment-evaluation during their undergraduate education. When the repetition frequency of these concepts were examined, it was found that pre-service teachers mostly state the courses of “assessment-evaluation” (n=15), “development in early childhood period” (n=6) and “statistics” (n=5). It was also determined that both student groups with high GPA (n=9) and low GPA (n=6) mostly state the course of “assessment-evaluation”. Some of the responses of pre-service teachers in the study to this question are as follows:

P6 (Female): At the course of assessment and evaluation taken at third grade, we generally studied the concepts of assessment and evaluation. Since we started to our undergraduate education, we took education related to questions of “how do we assess a child's skills?” and “how do we evaluate the child?” also in the course of teaching methods as well as in our other

departmental courses. I think we have learned more or less whether a child behaves according to his/her age and development period and whether he/she exhibits appropriate skills

P16 (Male): Statistics and assessment-evaluation. We were able to measure by analyzing data given at the course of statistics. We studied many approaches at the course of assessment-evaluation and we learned how to use these approaches.

Findings related to pre-service preschool teachers' answers to questions of knowledge and skills regarding future are presented in Table 2.

Table 2. Frequency analysis of pre-service preschool teachers' answers to questions of knowledge and skills regarding future

Questions of Knowledge and Skills Regarding Future	Number of Concept n	Yes/ No	High GPA n	Low GPA n	Total n
5-What are the situations you will benefit from assessment and evaluation as a teacher? Please explain.	13	-	17	14	31
6- Do you consider yourself as having sufficient knowledge and skills regarding assessment and evaluation? Why?	-	Yes	3	0	3
	-	No	7	10	17
7- What are the contributions of assessment and evaluation to preschool children? Please explain.	12	-	16	12	28
8-How does "assessment and evaluation" contribute to teacher, school and families? Please explain.	5	-	14	14	28

According to Table 2, when the answers to the first question of "What are the situations you will benefit from assessment and evaluation as a teacher? Please explain." were examined; it was found that pre-service preschool teachers produced at total 13 different concepts related to situations they will benefit from assessment-evaluation when they become teachers. When the repetition frequency of these concepts were examined, it was found that pre-service teachers will benefit from assessment-evaluation "to evaluate development" (n=9), "to evaluate skill" (n=4) and "to evaluate activity" (n=3). It was also determined that students with high GPA mostly use the concept of "to evaluate development" (n=6), while students with low GPA mostly use the concepts of "to evaluate skill" (n=2), "to evaluate activity" (n=2), "to evaluate objective-indicator" (n=2) and "to evaluate learning" (n=2). Some of the responses of pre-service teachers in the study to this question are as follows:

P5 (Female): I will use them to see to what extent children get objectives and indicators in the activities and to what extent the education contributes to development. In addition, I will use them to identify whether there are any students with special needs and learning disabilities in the classroom.

P14 (Female): Assessment-evaluation is very important to identify the levels of students. It is very important also to identify the mistakes we have done and drawbacks in the program. It is also important to identify children's needs.

When the answers to the question of “Do you consider yourself as having sufficient knowledge and skills regarding assessment and evaluation? Why?” were examined; it was found that 17 of pre-service preschool teachers stated they were incompetent at knowledge and skills regarding assessment and evaluation. It was also determined that all of the students with low GPA stated that they feel themselves as incompetent at assessment and evaluation, while 3 of students with low GPA stated that they have sufficient knowledge and skills regarding assessment and evaluation. Some of the responses of pre-service teachers in the study to this question are as follows:

P4 (Female): No, because I do not have enough knowledge about practicing assessment and evaluation. Even though we have some theoretical knowledge, we might be lacking in practice. I don't have any opinion about how assessment-evaluation can do better.

P7 (Female): Yes, because I believe I can succeed as a result of 4-year competence we get in education faculty.

When the answers to the question of “What are the contributions of assessment and evaluation to preschool children? Please explain.” were examined; it was found that pre-service preschool teachers produced at total 12 different concepts related to the benefits of assessment-evaluation to children. When the repetition frequency of these concepts were examined, it was found that pre-service teachers mostly use concepts of “to contribute to child's development” (n=8), “to make educational adjustment” (n=4) and “to improve self-confidence” (n=3). It was also determined that both student groups with high GPA (n=5) and low GPA (n=3) mostly use the concept of “to contribute to children's development”. Some of the responses of pre-service teachers in the study to this question are as follows:

P5 (Female): I think assessment and evaluation at preschool period should be individualistic. We should evaluate each child according to their own development schedule. If we do that way, we can detect the appropriateness and effectiveness of education by examining the child before, during and after education process.

P20 (Female): Child doesn't even realize it, but when teacher does assessment-evaluation, he/she provide activities appropriate for child's development, so she prevents child from feeling

unsuccessful and motivates him/her. Then, teacher seeks to improve the child's weaknesses and makes sure that child is equal and compatible with his/her peers.

When the answers to the question of “How does “assessment and evaluation” contribute to teacher, school and families? Please explain.” were examined; it was found that pre-service preschool teachers produced at total 5 different concepts related to what assessment-evaluation means for teacher, school and family. When the repetition frequency of these concepts were examined, it was found that pre-service teachers mostly use concepts of “to know the child and to inform” (n=13), “to qualify success” (n=5) and “to make educational adjustments” (n=5). It was also determined that both student groups with high GPA (n=6) and low GPA (n=7) mostly state the concept of “to know the child and to inform”. Some of the responses of pre-service teachers in the study to this question are as follows:

P2 (Female): For teacher, knowing the child gives information about the effectiveness of learning-teaching activities. According to school assessment-evaluation results, different strategies can be developed. According to family assessment-evaluation results, family can realize their child's strengths and weaknesses and they can support their child.

P16 (Male): When we consider three of them together, common point is the child. Thus, assessment-evaluation describes what characteristics the child has.

Findings from Preschool Teachers

Among twenty pre-service teachers participating to the study, nine teachers (P1, P2, P4, P12, P13, P17, P18, P19, and P20) started to work as teachers after graduation and are volunteered to participate to the study.

Findings of these nine teachers related to assessment-evaluation after they started to profession are presented here. Firstly, the findings related to preschool teachers' satisfaction with teaching profession are given in Table 3.

Table 3. Frequency analysis of preschool teachers' answers to the questions of “Are you satisfied with the teaching profession? Explain.”

Answer	High GPA n	Low GPA n	Total n	Answer	High GPA n	Low GPA n	Total n
Yes	3	5	8	Partially	-	1	1

According to Table 3, it was found that 8 of preschool teachers stated that they are satisfied because they are teachers, while one teacher stated that he is partially satisfied. Some of the responses of preschool teachers in the study to this question are as follows:

P2 (Female): Yes I am satisfied, because I chose this profession on purpose. Now, I am at the place I have wanted, I am with children. I can feel myself as if I am still student; I don't get into working psychology. Even though it has some negatives, I am happy with positives.

P12 (Male): I am partially satisfied. Working conditions sometimes can be hard.

The findings related to preschool teachers' answers to the question of "Can you sufficiently use your knowledge related to assessment-evaluation in the process of implementation?" are presented in Table 4.

Table 4. Frequency analysis of preschool teachers' answers to the question of "Can you sufficiently use your knowledge related to assessment-evaluation in the process of implementation?"

Answer	High GPA	Low GPA	Total
	n	n	n
Insufficient	1	3	4
Partially sufficient	1	2	3
Sufficient	1	1	2

According to Table 4, it was found that 4 of preschool teachers described their knowledge related to assessment-evaluation as insufficient, 3 of them described as partially sufficient while two teachers described as sufficient. Some of the responses of preschool teachers in the study to this question are as follows:

P1 (Female): Yes I use. Especially at the beginning of semester I frequently used techniques to know children. Anecdote and observation are the techniques I use most.

P19 (Female): I can't say I use sufficiently, because the school I work in is a village school and its facilities are limited. I benefit from observation a lot.

The findings related to preschool teachers' answers to the question of "What are the weaknesses which you think you have regarding assessment-evaluation?" are presented in Table 5.

Table 5. Frequency analysis of preschool teachers' answers to the question of "What are the weaknesses which you think you have regarding assessment-evaluation?"

Concepts	High GPA	Low GPA	Total	Concepts	High GPA	Low GPA	Total
	n	n	n		n	n	n
-Recording observations	2	2	4	-Identifying variables	-	1	1
-Incompetency at assessment techniques	1	1	2	-Inadequacies in practices	-	1	1
-Inadequate knowledge about developmental characteristics	-	1	1				

According to Table 5, it was found that preschool teachers produced 5 different concepts related to weaknesses they think they have regarding assessment-evaluation. When the repetition

frequency of these concepts were examined, it was found that preschool teachers stated that they mostly have difficulty with “recording observations” (n=4) and “incompetency at assessment techniques” (n=2). Some of the responses of preschool teachers in the study to this question are as follows:

P4 (Female): I think myself as incompetent at developing a better method for myself by synthesizing more techniques, tests and theories.

P4 (Female): I frequently make observations, but I can't completely remember them later because I don't record them immediately.

The findings related to preschool teachers' answers to the question of “What are your suggestions about assessment-evaluation for prospective preschool teachers who are students yet?” are presented in Table 6.

Table 6. Frequency analysis of preschool teachers' answers to the question of “What are your suggestions about assessment-evaluation for prospective preschool teachers who are students yet?”

Concepts	High GPA	Low GPA	Total
	n	n	n
They shouldn't see it as just a course	1	2	3
They should benefit from different resources	1	1	2
They should do practice	-	2	2
They should make multi-directional assessment	1	-	1
They should have accumulated knowledge	1	-	1
They should learn courses at class	-	1	1

According to Table 6, it was found that preschool teachers offered 5 different suggestions for prospective preschool teachers about assessment-evaluation. When the repetition frequency of these concepts were examined, it was found that preschool teachers mostly give suggestions about “They shouldn't see it as just a course” (n=3), “they should benefit from different resources” (n=2) and “they should do practice”. Some of the responses of preschool teachers in the study to this question are as follows

P2 (Female): They shouldn't see assessment-evaluation as just a course. Assessment-evaluation is as important as activity plans in preschool. This is because it is very important to see what you teach or couldn't teach as well as you teach something. I suggest them to cumulate knowledge regarding assessment-evaluation as they do for objectives and indicators by collecting plans.

P13 (Female): I think assessment-evaluation course should be given with practice instead of just on paper. There should be more practicum, observation and practice.

CONCLUSION and DISCUSSION

In this study, the views of a small group of pre-service teachers on practice process of child assessment and their levels of knowledge and skills related to child assessment both during their undergraduate education and after they become teachers were examined. Results have shown that pre-service teachers with high GPAs produce more concepts related to assessment-evaluation and state more techniques when compared to pre-service teachers with low GPAs. In addition, it was also determined that pre-service teachers with high GPAs have higher levels of knowledge about assessment-evaluation when compared to pre-service teachers with low GPAs. Researches in the literature show that there is a positive relationship between academic success and learning of students (Bernardo, 2003; Boatman, Courtney, & Lee, 2008; Ekinci, 2009; Lynch, 2006; Okur, & Bahar, 2010; Woolhouse, & Blaire, 2003). It was also seen in this study that pre-service teachers who have high academic achievement have more knowledge and skills related to assessment-evaluation.

According to the results obtained from questions of knowledge and skills regarding future, it was found that pre-service teachers who have high academic achievement find themselves more competent. However, when other questions of knowledge and skills regarding future were examined, it was seen that there was no difference at the answers of pre-service teachers according to their academic achievement. It was determined that pre-service teachers with high GPA generally state that they have more competencies related to knowledge and skills on assessment-evaluation when compared to pre-service teachers with low GPAs. In a study by Yaman and Karamustafaoğlu (2011), it was established that pre-service teachers' levels of perception of competence related to assessment and evaluation are above the average; however they view themselves as incompetent at assessment-evaluation.

Because the number of pre-service teachers who started to profession among the participants is very limited, obtained data was not able to be described adequately according to their GPAs when graduated. When the answers given to the questions for teachers were examined, even though one teacher gave the answer of "partially", it is a pleasing result that all other teachers are satisfied with being teacher.

It was seen that teachers use mostly "observation" technique regarding assessment-evaluation; however they delay the recording part that this technique requires. According to results of a study by Gelbal and Kelecioğlu (2007), teachers view themselves as competent and use assessment and evaluation methods more frequently. Researches put forward that the reason of

frequent use of observation technique is because teachers feel more competent at it, however the inability to record observations is seen as a serious drawback.

It was found that teachers in the study do not view themselves as competent at assessment-evaluation except two teachers who work at private schools. According to the results of many researches in the literature as well, teachers state that their knowledge about assessment-evaluation is insufficient (Gözütok, Akgün, & Karacaoğlu, 2005; Özsevgeç 2007; Şenel 2008). For this reason, teachers gave prospective teachers some suggestions that they should learn this subject thoroughly “without regarding it as just a course” at their undergraduate education and they should look for opportunities to practice it. In a study by Erkin and Ural (2014), it was determined that newly-graduated teachers cannot use education and practice opportunities well at their undergraduate education but they need them when they become teachers. Data collection from both teachers and prospective teachers is expected to provide more reliable results to increase the efficiency and quality of education.

The qualification of teachers should be evaluated separately for each subject at the departments of education. When looking at this study’s findings, it is recommended that the evaluation should be made both during undergraduate education and after becoming teachers. In this study, it was understood that pre-service teachers have different views on “assessment-evaluation” when they are students and after they become teachers. At undergraduate education, knowledge and skill acquisition should be supported with practices to become competent and sufficient teacher. Effective role models can be created by transferring the views of teachers to prospective teachers. The researchers suggest meeting with teacher candidates and teachers in order to allow teachers to share their practical experiences.

In this study, it was reached to a limited number of pre-service teachers and teachers. In addition to qualitative researches conducted with small groups, conducting more comprehensive researches with prospective teachers and teachers by using different methods will contribute to the field.

REFERENCES

- Appl, D. J. (2000). Clarifying the preschool assessment process: Traditional practices and alternative approaches. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 219-225.
- Bernardo, A. B. (2003). Approaches to learning and academic achievement of Filipino students. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(1), 101-114.
- Boatman, K., Courtney, R., & Lee, W. (2008). “See how they learn”: The impact of faculty and student learning styles on student performance in introductory economics. *The American Economist*, 52(1), 39-48.

- Bredenkamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar [Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs]*. (H. Z. İnan, & T. İnan, Trans.). Ankara: Nobel Akademi Yayınları [Nobel Academy Press].
- Connor, C. M., Son, S. H., Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology, 43*(4), 343-375.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. [Comparison of elementary and secondary school teachers in terms of their assessment practices and perceptions toward their qualification levels]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi/Ankara University Journal of Faculty of Educational Science, 37*(2), 99-114.
- Daniel, L. G. & King, D. (1998). A knowledge and use of testing and measurement literacy of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research, 91*(6), 331-344.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives, 8*, 1-44.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": What does "scientifically-based research" actually tell us?. *Educational Researcher, 31*(9) 13-25.
- Deniz-Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. [Portfolio as an assessment tool at preschool education]. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi/Journal of Gazi Educational Faculty, 27*(1), 169-178.
- Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. [Learning approaches of university students]. *Eğitim ve Bilim/ Education and Science, 34* (151), 74-88.
- Erktin, E. & Ural, O. (2015). The perceived consequences of teacher stress. VI. European Conference on Social and Behavioral Sciences, 5-7 February 2015. İzmir, Turkey.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. [Teachers' proficiency perceptions of about the measurement and evaluation techniques and the problems they confront]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/Hacettepe University Journal of Education, 33*, 135-145.
- Gözütok, D., Akgün, Ö. E., & Karacaoğlu, C., (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına öğretmenlerin hazırlanması / Preparation of teachers implementation of new primary school curriculum. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes University, Education Faculty, Kayseri, Turkey.
- Karaağaçlı, M. (2002). "Değerlendirme süreci/Assessment process". *Mesleki Eğitim ve Teknoloji Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri/Special Teaching Methods in Vocational and Technology Education* (pp. 31-47). Ankara: Nobel Akademi Yayınları[Nobel Academy Press].
- Lynch, D. J. (2006). Motivational factors, learning strategies and resource management as predictors of course grades. *College Student Journal, 40*(2), 423-428
- Mcafee, O., & Leong, D. J. (2012). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi ve Desteklenmesi. [Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning]*. (B. Ekinci, Trans.). Ankara: Nobel Akademi Yayınları [Nobel Academy Press].

- Mertler, C. A. (1999). Assessing student performance: A descriptive study of the classroom assessment practices of Ohio teachers. *Education*, 120(2), 285-297.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Okur, M., & Bahar, H. H. (2010). Learning styles of primary education prospective mathematics teachers; states of trait-anxiety and academic success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3632-3637
- Özsevgeç, T. (2007). *İlköğretim 5. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5e modeline göre geliştirilen rehber materyallerin etkililiğinin belirlenmesi. [Determining effectiveness of guided materials about force and motion unit based on the 5E model for elementary students]*. (PhD Thesis), Karadeniz Technic University, Institute of Science, Trabzon, Turkey.
- Reifel, S. (2011). Observation and early childhood teaching evolving fundamentals. *Young Children*, 66(2), 62-65.
- Stiggins, R. J., & Conklin, N. F. (1992). In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment. Albany: State University of New York Press.
- Şenel, T. (2008). *Fen ve teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programının etkililiğinin araştırılması. [Investigating the effectiveness of in-service course programme for science and technology teachers about alternative measurement and assessment technics]*. (Master Thesis), Karadeniz Technic University, Institute of Science, Trabzon, Turkey.
- Woolhouse, M., & Blaire, T. (2003). Learning styles and retention and achievement on a two-year a-level programme in a further education college. *Journal of Further and Higher Education*, 27(3), 257-269.
- Yaman, S., & Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi/Investigation of efficacy levels for the measurement and assessment of teacher candidates. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 53-72.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin genel yeterlik algıları/Common competency perceptions of teacher candidates about measurement and evaluation. *Mustafa Kemal University, Journal of Social Sciences Institution*, 9(17), 377-395.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri [Qualitative Research Methods in Social Sciences]*. Ankara: Seçkin Yayınevi [Seckin Press].
- Yıldırım, A. (2006). *İlköğretim okulları ikinci kademedeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler (Diyarbakır ve Elazığ ili örneği) [The ideas about measurement and evaluation in primary schools second stage (The sample of Diyarbakır and Elazığ Province)]*. (Master Thesis). Fırat University, Social Sciences Institution, Elazığ, Turkey.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342.



Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi

Investigation of parenting attitudes of parents whose children are at preschool age

Erhan Alabay¹

Öz: Bu araştırmanın amacı, 48-72 aylık çocuğu olan anne ve babaların, çocuklarını yetiştirirken gösterdikleri ebeveyn tutumlarının farklı değişkenlere dayalı olarak incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen toplam 46 maddeden oluşan ve ebeveynlerin çocuk yetiştirmedeki demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutumlarını belirleyen “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Pendik ilçesinde tesadüfî örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiş toplam 422 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ebeveynlerin cinsiyeti, öğrenim durumu, ortalama geliri, aile yapısı, çocuk sayısı, çocuk gelişimi ile ilgili seminere katılma durumu, çocuğu ile geçirilen zaman ve çocuğun cinsiyeti bağımsız değişken olarak belirlenmiş ve bağımlı değişken olan ebeveyn tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı incelenmiştir. Veri analizleri sonucunda, çalışmayan ebeveynlerin, çalışan ebeveynlere oranla daha koruyucu bir tutum içinde olduğu, ebeveynlerin çocuk gelişimi ile ilgili seminere katılma durumlarının otoriter ve aşırı koruyucu tutum puan ortalamalarını düşürdüğü ve ebeveynlerin kız çocuklarına oranla erkek çocuklarına daha otoriter bir tutum sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırma bulguları doğrultusunda, ebeveynlerin yaş, öğrenim durumu, gelir düzeyi ve çocuk sayısı bağımsız değişkeni ile ebeveyn tutum ölçeği alt boyut puanları arasında da anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn, ebeveynlik tutumları, okul öncesi, çocuk

Abstract: The purpose of this study is to examine parental attitudes of parents with children between 48-72 months old, depending upon different variables while they are raising their children. Out of quantitative research patterns, descriptive survey model was used in the research. As data collecting tool, Parental Attitude Scale (PAS), developed by Demir and Şendil (2008) and which consists of 46 items in total and determines democratic, authoritative, overprotective, and permissive attitudes of parents in raising children was used. The sample of the research was composed of 422 parents who were selected in accordance with random sampling method and residing in İstanbul Province, Pendik District. Within context of the research, gender of parents, educational background, average income, family structure, number of children, whether or not they joined a seminar on pediatric development, the amount of time they spend with their child and the gender of the child were determined as independent variables and it was examined, based on these independent variables, whether there is a significant difference in parental attitude points which are dependent variables. In the analysis of data obtained from the research, it was concluded that non-employed parents are relatively more protective than employed parents, the fact that parents joined a seminar on pediatric development decreased the authoritative and overprotective attitude average points and parents adopted a more authoritative manner towards boys compared to girls. Also, in line with research findings, a significant difference was detected on parental attitude scale sub-dimension points depending on the independent variables of parents' ages, educational background, income level and number of children.

Keywords: Parent, parental attitudes, preschool, child

¹ İstanbul Aydın Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, erhanalabay@gmail.com

SUMMARY

Introduction

The main purpose of this study is to examine parental attitudes of parents with children between 48-72 months old, depending upon different variables while they are raising their children. Accordingly, the main problem question of the research is as noted below.

‘Do parental attitudes of parents who have children between 48-72 differ depending upon their some variables?’

In line with main problem question, answers are sought for those sub-problems in the research:

- a. What are the frequency-analysis percentages for the parental attitudes of parents who joined the research?
- b. Is there a significant difference in parental attitudes of parents who joined the research depending upon the independent variables of their gender, employment status, family structure, seminar attendance and their child’s gender?
- c. Is there a significant difference in parental attitudes of parents who joined the research depending upon the independent variables of their age, education, income level, number of children and the time spent with children?

Method

This study is a quantitative research and findings were obtained through survey model. Out of general survey models, the research was carried out using descriptive survey model. By using random sampling method within İstanbul province, Pendik district, the research, in accordance with its aim, covered 422 parents with 48-72-month-old children. Within the context of the research, demographic information form developed by the researcher and ‘Parental Attitude Scale’ developed by Karabulut Demir and Şendil (2008) were used. Demographic information form was developed by the researcher and consisted of 10 questions with the aim of determining parents’ demographic information. In this form, it was aimed to determine parents’ ages, educational backgrounds, income and employment status, family structure, number of children and their gender, dealing time with children and whether the parents attended a seminar related to pediatric development. Parental Attitude Scale was developed by Karabulut Demir and Şendil (2008) with the aim of determining parents’ attitude towards children between 2 and 6 ages. The scale, appropriate to be conducted for parents who have children between 2 and 6, was composed of 4 sub-dimensions including democratic (17 items), authoritative (11 items), overprotective (9 items), permissive (9 items) and 46 items in total.

Results

Majority of the 422 parents (%83,9) joining the research showed an approach of democratic attitude towards their children. It was concluded that, among the rest of the parents, %9 of them were overprotective, %6,2 were permissive and %9 had an authoritative attitude towards their children. It was detected that employed parents, at a significant rate, showed a more overprotective attitude to their children in comparison to the non-employed. It was also noted that parents who attended a pediatric seminar showed a more authoritative and overprotective attitude to their children in comparison to the parents who didn't. Parents who have a son turned out to behave more authoritatively in comparison to the parents who have a daughter. As part of the research, it was found that parents between the ages of 26-30/31-35 and 36-40 displayed a more democratic attitude in comparison to those between 20 and 25. Besides, parents who have an only child showed a less authoritative attitude towards their children in comparison to those who have three or more children. Additionally, it was found in the research that there is a significant difference in overprotective attitude average points depending upon the educational status of the parents. It was concluded that postgraduate parents exhibited a less overprotective manner to their children compared to the parents who are primary school graduate and parents who have associate degree. Moreover, depending upon the income level of the family, a significant difference was seen on overprotective attitudes. Parents who have an income level between 0-1000 tl were seen to behave more over-protectively towards their children compared to those who have an income level of 3000tl and more. As a last point, it was concluded that parents who have two children acted in a less permissive way to their children in comparison to those who have three or more children. Following recommendations can be suggested in accordance with the findings of the research carried out to examine parental attitudes of parents with preschool children, depending upon different variables while they are raising their children.

- Within the context of collective projects, universities, non-governmental organizations and, municipal corporations can organize free seminars, courses and workshops for parents.
- Bulletins regarding parental attitudes can be prepared periodically and distributed in the areas with low socio-economic level.
- Assembling regular meetings, teachers can express appropriate parental attitudes for the parents whose children attend preschool.
- Public service announcements concerning parental attitudes can be prepared and broadcasted on T.V, today's most influential communication means, through national or international channels.

So as to reduce the negative effects of undesirable attitudes and to raise the child in a democratic way, not only should parents be trained, but everyone else within the social environment of the child should be educated, as well.

GİRİŞ

Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren, ebeveynleri tarafından sevgiye, ilgiye ve ihtiyaçlarının karşılanmasına ihtiyaç duyar. Bu gereksinimler doğrultusunda ebeveynler kendi yetiştirilme tarzı, sosyal çevreden gözlemleri ve öğrenim süresince öğrendiği bilgileri kullanarak çocuğunu yetiştirir. Bunun haricinde birçok değişken ailenin çocuğu yetiştirme tarzını etkilemektedir (Demiriz ve Öğretir, 2007; Demirutku, 2007). Örneğin ailenin içinde yaşadığı toplumun kültür yapısı, anne-baba arasındaki ilişki, sosyoekonomik yapısı, öğrenim durumları, anne babanın mesleği, çocuğun yaşı ve hatta çocuğun cinsiyetine göre değişiklik gösterebilmektedir (Özerk, 2006; Savran ve Kuşin, 1997; Şahin ve Özyürek, 2008). Bu nedenle çocuk yetiştirme stilleri ebeveynler arasında farklılaşmalara neden olmaktadır. Fakat anne ve babaların çocuklarına sergiledikleri çocuk yetiştirme stilleri çocuğun ileride göstereceği davranışı etkileyeceği kanıtlanmış ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarının hayati bir önemi olduğu anlaşılmıştır (Şanlı, 2007). Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemler Kuramı'nın ilk halkası olan Mikrosistem doğrultusunda da çocuğun annesinin-babasının veya diğer aile bireylerinin çocuğa sağlıklı bilişsel gelişimi destekleyici davranışlar ve sosyal ve duygusal destek ve çabalar göstermesi, çocuğunda olumlu bilişsel, sosyal ve duygusal davranışlar sergilemesiyle paralel olduğu belirtilmektedir (Baydar, Küntay, Gökşen, Yağmurlu ve Cemalcılar, 2010). Bu çerçevede çocuğun ileriki dönemlerinde olumlu davranışlar sergilemesi, olumlu benlik saygısı kazanması, geleceğe yönelik amaç belirlemesi ve bu amaçlar doğrultusunda kararlar vermesi, problem çözme becerisini kullanması ve uyum ve işbirliği yeteneklerini kazanması ve kullanması gibi birçok yaşamsal önemi olan yetenek ve becerileri, ailenin çocuk yetiştirme stilleri ve tutumları ile yakından ilgilidir (Uyanık Balat, 2007; Arı, Bayhan ve Artan, 1997) .

Alan yazın incelendiğinde ebeveynlerin çocuk yetiştirirken davranışlarına yansıttığı birçok farklı tutum türüne rastlanmaktadır. Fakat genel olarak, ebeveynlerin çocuklarına 4 farklı tutum çerçevesinde davrandığı görülmektedir. Bu tutumlar, demokratik tutum, otoriter tutum, aşırı koruyucu tutum, izin verici tutumdur (Özben ve Argun, 2002).

Demokratik tutum, eşit ve paylaşımcı davranışların hâkim olduğu tutumdur. Anne babanın çocuğa sevgi ve bağımsızlık temellerinde yaklaşım sergiledikleri demokratik tutum içerisinde, çocuk evin bir bireyi olarak görülmekte ve hane içinde çocuğa da söz hakkı verilmektedir. Çocuğun yaşı ne olursa olsun onunda bir birey olduğu gerçeği bu tutum içerisinde vazgeçilmezdir. Bu sayede demokratik tutum içerisinde büyüyen çocuk cesaretle düşüncelerini anlatır ve bağımsız bir kişilik geliştirir (İnan Kızıltepe, Uyanık, Özsüer ve Can Yaşar, 2013).

Otoriter tutum da ise ebeveynler çocukların düşüncelerini söylemesine ve tartışılmasına izin verilmeden çok sıkı bir şekilde kural ve emirlerin hâkim olduğu tutumdur. Bu tutumu sergileyen anne babalar çocuklarından kusursuz davranışlar sergilemesini beklemekte ve bu mükemmeliyet duygusu içerisinde beklendik davranış sergileyemeyen çocuk cezalandırılmaktadır. Aynı zamanda otoriter tutum kapsamında ebeveynler çocuklarının mutlak itaate uyması, istek ve emirlere tartışmasız olarak yerine getirmesi istenir. Candan, samimi davranışların olmadığı otoriter tutumda çocuğun, kişilik ve yeteneklerini geliştirme olanaklarının azaldığı, benliğinin zedelendiği ve güven duygusunu yitirip kaygı düzeyinin arttığı belirlenmiştir (Ulusoy, Demir ve Baran, 2005). Cenk-Sarı ve Demir (2015) tarafından ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartmaya çalıştıkları araştırmasında demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarının otoriter tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarına göre üst bir iyimserlik düzeyine sahip olduğu ve iyimserlik düzeyinin artmasının akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bazı toplumlarda iyi çocuk yetiştirme tutumu olarak algılanan ve bu tutumdan dolayı ebeveynlerin övündüğü aşırı koruyucu tutumda, ebeveynler kollayıcı ve müdahaleci davranışlar sergilerler. Çocuğun o yaşta bağımsız olarak gerçekleştirmesi gereken birçok beceri ve yetenek ebeveynler tarafından yapıp, çocuğa fırsatlar tanınmamaktadır. Bu tutumla yetiştirilen çocuklarda anne-babaya aşırı bağımlılık, güvensizlik, hayal kırıklığı ve istenmedik davranışlar, duygu kontrollerinde noksanlık, karar vermekte güçlük çekme durumu ve yetersiz sorumluluk duygusu gözlemlenmektedir (Yılmaz, 2001).

İzin verici tutumda ise, ebeveynler aşırı kabul edici bir yaklaşımda çocuğunu yetiştirmektedirler. Bu nedenle bu tutumu benimseyen ebeveynlerin çocuk üzerindeki kontrolleri düşüktür. Aşırı derecede özgürlük veren izin verici tutuma sahip ebeveynler, çocuklarının tüm olaylarda kararlarının kendilerinin vermesinde sınır getirmezler. Bu tutum bazen ihmale varan hoşgörüyü neden olmaktadır. Bu aşamada çocuk ailedeki inisiyatif sahibi tek birey halini alır ve aile bireyleri çocuğun istek ve arzuları doğrultusunda kayıtsız ve şartsız kabul eden bir role girerler. Bu doğrultuda yetiştirilen çocukların ileriki yaşlarında sosyal becerilerinde ve sosyal uyumlarında problemler yaşadığı, eğitim öğretim yaşantısında karşısına gelen kurallarda hayal kırıklığına uğradığı, kendi dürtülerini kontrol edemediği ve bağımlı bir birey olduğu görülmektedir (Aksaray, 1992; Aksoy, Kılıç ve Kahraman, 2009).

Bu araştırmanın temel amacı, 48-72 aylık çocuğu olan anne ve babaların, çocuklarını yetiştirirken gösterdikleri ebeveynlik tutumlarının farklı bağımsız değişkenlere dayalı olarak incelenmesidir. Bu doğrultusunda araştırmanın ana problem cümlesi şu şekildedir:

“48-72 ay arasında çocuğa sahip olan ebeveynlerin bazı değişkenlerine göre ebeveynlik tutumları farklılaşmakta mıdır?”

Ana problem cümlesi doğrultusundaki şu alt problemlere araştırmada cevaplar aranmıştır:

- Araştırmaya katılan ebeveynlerin ebeveynlik tutumları arasındaki yüzde frekans analizleri nasıldır?
- Araştırmaya katılan ebeveynlerin cinsiyet, çalışma durumu, aile yapısı, seminer alma durumu ve sahip oldukları çocuk cinsiyeti bağımsız değişkenleri ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Araştırmaya katılan ebeveynlerin yaş, öğrenim durumu, gelir düzeyi, çocuk sayısı ve çocukla geçirilen saat bağımsız değişkenleri ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel bir araştırma olup, tarama modeli kullanılarak bulgulara ulaşılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009). Araştırma, genel tarama modellerinden, betimsel tarama modeli ile hazırlanmıştır.

Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Pendik ilçesinde 48-72 aylık çocuğu olan toplam 422 ebeveyn çalışma kapsamına alınmıştır. Katılımcılar seçilirken kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük esas alınmıştır. Katılımcılar ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler	n	%
Cinsiyet	Kadın	303
	Erkek	119
	Toplam	422
Yaş	20-25 yaş	26
	26-30 yaş	108
	31-35 yaş	123
	36-40 yaş	102
	41 yaş ve üstü	63
	Toplam	422
Öğrenim Durumu	İlkokul	42
	Ortaokul	29
	Lise	124
	Önlisans	45
	Üniversite	165

	Lisansüstü	17	4,0
	Toplam	422	100
Gelir Durumu	0-1000 tl	32	7,6
	1001-2000 tl	103	24,4
	2001-3000tl	215	50,9
	3001 tl ve üstü	72	17,1
	Toplam	422	100
Çalışma Durumu	Çalışıyor	275	65,2
	Çalışmıyor	147	34,8
	Toplam	422	100
Hane Yapısı	Çekirdek Aile	370	87,7
	Geniş Aile	52	12,3
	Toplam	422	100
Çocuk Sayısı	1	175	41,5
	2	195	46,2
	3 ve üzeri	52	12,3
	Toplam	422	100
Çocuk Cinsiyeti	Kız	197	46,7
	Erkek	225	53,3
	Toplam	422	100
Çocukla İlgilenilen Ortalama Zaman	1-2 saat	45	10,6
	3-4 saat	119	28,2
	5-6 saat	118	28,0
	7-8 saat	69	16,4
	9-10 saat	33	7,8
	11 saat ve üstü	38	9,0
	Toplam	422	100
Çocuk Gelişimi İle İlgili Seminare Katılım Durumu	Katıldım	124	29,4
	Katılmadım	298	70,6
	Toplam	422	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan ebeveynlerin %71,8'ini anneler ve %28,2'sini ise babalar oluşturmaktadır. Bu bilgilere ek olarak katılımcıların %29,1'inin 31-35 yaş arasında olduğu, %39,1'inin üniversite mezunu olduğu, %50,9'unun 2001-3000 tl aylık gelire sahip olduğu, %65,2'sinin bir işte çalıştığı, %87,7'sinin çekirdek bir aile yapısına sahip olduğu, %46,2'sinin toplam 2 çocuk sahibi olduğu, %53,3'ünün erkek çocuğuna sahip olduğu, %28,2'sinin çocuğuyla 3-4 saat ilgilenebildiği ve %70,6'sının çocuk gelişimi ile ilgili bir seminare katılmadığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu ve Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilmiş “Ebeveyn Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, ebeveynlerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla hazırlanmış toplam 10 sorudan oluşmaktadır. Bu formda ebeveynlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, gelir durumu, çalışma durumu, hane yapısı, çocuk

sayısı, çocuk cinsiyeti, çocukla ilgilenilen süre ve çocuk gelişimi ile ilgili bir seminere katılma durumu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ebeveyn Tutum Ölçeği

Bu ölçek, Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilmiş olup, 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarını belirlemek için kullanılmaktadır. Ölçek, ebeveynlerin demokratik tutumlarını (17 madde), otoriter tutumlarını (11 madde), aşırı koruyucu tutumlarını (9 madde) ve izin verici tutumlarını (9 madde) belirleyen dört alt boyuttan ve toplam 46 maddeden oluşmaktadır. Ebeveyn Tutum Ölçeği, beşli likert tipinde hazırlanmış olup, her bir maddenin karşısında sıklık ifadelerine yer verilmiştir. Bu sıklık maddeleri “her zaman böyledir”, “çoğunlukla böyledir”, “bezen böyledir”, “nadiren böyledir” ve “hiçbir zaman böyle değildir” şeklindedir. Puanlamalar ise 1 ile 5 arasında verilmektedir. Ebeveynlerin ölçekteki her alt boyuttan aldıkları puanlar toplanarak, en yüksek aldıkları alt boyut hesaplanmaktadır. Ebeveyn hangi alt boyuttan en yüksek puanı almış ise, o alt boyuttaki ebeveyn tutumuna sahip olduğu sonucuna ulaşılır.

Yapılan bu araştırmada “Ebeveyn Tutum Ölçeği” güvenirlik analizi tekrardan yapılmış olup, cronbach alfa değerleri demokratik alt boyutta ,89, otoriter alt boyutta ,92, aşırı koruyucu alt boyutta ,88 ve izin verici alt boyutta ise ,83 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma için öncelikle Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilmiş Ebeveyn Tutum Ölçeği için yazılı izinler alınmıştır. Ardından Pendik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden çalışma için izin yazıları yazılıp, ilçe kapsamındaki bağımsız anaokulları ve anasınıfları için gerekli izinler alınmıştır. Pendik ilçesinde kolay ulaşılabilirlik ilkesine uygun olarak 2 bağımsız anaokulu ve 8 ilköğretim okulu seçilmiş ve okul idarisi ile görüşülmüştür. Çalışmanın amacı okulun yöneticilerine, öğretmenlerine ve ailelerine sözel olarak anlatılmış olup, gerekli sözel izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılacak ölçek çoğaltılarak, çocukların ebeveynlerine verilmiştir. Çalışmanın başlangıcında 500 ebeveyne ölçek verilmiştir. Araştırmacıya toplam 445 adet ölçek ulaştırılmıştır. Ebeveynlerden gelen ölçekler incelendiğinde eksik doldurulan 23 ölçek araştırma kapsamının dışına alınmıştır. Araştırmanın sonunda ebeveyn tarafından doldurulan toplam 422 ölçek araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçekten toplanan veriler SPSS 21.0 programına girilmiştir. Öncelikle araştırmanın bağımsız değişkenleri için ayrı ayrı homojenlik ve normallik testleri yapılmış olup, verilerin her bağımsız değişken için homojen ve normallik koşullarını sağladığı tespit edilmiştir. Bu koşullar doğrultusunda araştırmada parametrik testlerden yararlanılmıştır. Veri analizi çerçevesinde yüzde, frekans, bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizleri kullanılmıştır.

BULGULAR

48-72 aylık çocuğu olan anne ve babaların, çocuklarını yetiştirirken gösterdikleri ebeveynlik tutumlarının farklı bağımsız değişkenlere dayalı olarak incelenmesi amacıyla yapılan araştırma bulguları alt problemler doğrultusunda sırayla verilmiştir.

Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Ebeveynlik Tutumları Arasındaki Yüzde Frekans Analizleri Nasıldır?

Uygulanan Ebeveyn Tutum Ölçeği verileri doğrultusunda araştırmaya katılan ebeveynlerin hangi tutumu daha yüksek oranda çocuğu için benimsedikleri belirlenmiş ve bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan anne ve babaların ebeveyn tutumları

Tutumlar	n	%
Demokratik Tutum	354	83,9
Otoriter Tutum	4	0,9
Aşırı Koruyucu Tutum	38	9,0
İzin Verici Tutum	26	6,2
Toplam	422	100

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin %83,9’unun demokratik, %9’unun aşırı koruyucu, %6,2’sinin izin verici ve %0,9’unun otoriter tutum puan ortalamalarının diğer tutum puan ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamındaki anne babaların yüksek oranda çocuklarına demokratik tutum doğrultusunda tutum sergilediği tespit edilmiştir.

Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Cinsiyet, Çalışma Durumu, Aile Yapısı, Seminer Alma Durumu ve Sahip Oldukları Çocuk Cinsiyeti Bağımsız Değişkenleri İle Ebeveyn Tutumları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var mıdır?

Anne ve babaların Ebeveyn Tutum Ölçeğinden almış oldukları puanlar ile ebeveynlerin cinsiyet, çalışma durumu, aile yapısı, seminer alma durumu ve sahip oldukları çocuk cinsiyeti bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek

amacıyla bağımsız t-testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımsız t-testi sonuçları tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ebeveynlerin cinsiyet, çalışma durumu, aile yapısı, seminer alma durumu ve çocuklarının cinsiyeti bağımsız değişkenleri ile ebeveyn tutumları arasındaki bağımsız t-testi sonuçları

Tutumlar	Ebeveyn Türü	n	X	ss	t	p
Demokratik	Anne	303	3,902	,374	1,040	,299
	Baba	119	3,859	,393		
Otoriter	Anne	303	2,492	,461	,755	,451
	Baba	119	2,454	,502		
Aşırı Koruyucu	Anne	303	3,303	,481	1,817	,071
	Baba	119	3,212	,457		
İzin Verici	Anne	303	2,976	,489	-1,476	,141
	Baba	119	3,054	,481		
	Çalışma Durumu	n	X	ss	t	p
Demokratik	Çalışıyor	275	3,869	,355	-1,537	,125
	Çalışmıyor	147	3,929	,419		
Otoriter	Çalışıyor	275	2,458	,465	-1,413	,158
	Çalışmıyor	147	2,526	,484		
Aşırı Koruyucu	Çalışıyor	275	3,225	,457	-3,036	,003*
	Çalışmıyor	147	3,375	,496		
İzin Verici	Çalışıyor	275	3,008	,466	,591	,555
	Çalışmıyor	147	2,979	,527		
	Aile Yapısı	n	X	ss	t	p
Demokratik	Çekirdek Aile	370	3,892	,363	,170	,832
	Geniş Aile	52	3,880	,486		
Otoriter	Çekirdek Aile	370	2,470	,459	-1,269	,205
	Geniş Aile	52	2,559	,564		
Aşırı Koruyucu	Çekirdek Aile	370	3,270	,477	-,965	,335
	Geniş Aile	52	3,338	,473		
İzin Verici	Çekirdek Aile	370	2,993	,495	-,688	,492
	Geniş Aile	52	3,043	,431		
	Seminere Katılım	n	X	ss	t	p
Demokratik	Katıldım	124	3,846	,355	-1,531	,127
	Katılmadım	298	3,908	,388		
Otoriter	Katıldım	124	2,415	,395	-2,048	,041*
	Katılmadım	298	2,509	,499		
Aşırı Koruyucu	Katıldım	124	3,134	,438	-4,075	,001*
	Katılmadım	298	3,337	,479		
İzin Verici	Katıldım	124	2,933	,462	-1,772	,077
	Katılmadım	298	3,025	,496		
	Çocuğun Cinsiyeti	n	X	ss	t	p
Demokratik	Kız	197	3,895	,365	,266	,791
	Erkek	225	3,885	,392		
Otoriter	Kız	197	2,400	,449	-3,357	,001*
	Erkek	225	2,553	,482		
Aşırı Koruyucu	Kız	197	3,316	,475	1,537	,125
	Erkek	225	3,244	,474		
İzin Verici	Kız	197	2,969	,483	-1,167	,244
	Erkek	225	3,024	,491		

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, tutum puan ortalamaları ile ebeveynin cinsiyet ve aile yapısı bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, ebeveynin çalışma durumu bağımsız değişkeni ile aşırı koruyucu tutum puanları arasında

anlamli bir farklılaşma tespit edilmiştir. Farklılaşma çalışan ebeveynlerin lehinedir. Bir başka ifadeyle, çalışmayan ebeveynler, çalışan ebeveynlere göre anlamli oranda çocuğuna karşı daha aşırı koruyucu bir tutum sergilediği görülmüştür. Ebeveynlerin seminere katılma durumu bağımsız değişkeni ile otoriter ve aşırı koruyucu tutum puan ortalamaları arasında anlamli bir farklılaşmaya rastlanmaktadır. Seminere katılmayan ebeveynlerin otoriter ve aşırı koruyucu tutum puan ortalamaları, seminere katılan ebeveynlerin puan ortalamalarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bir diğer deyişle, seminere katılmayan ebeveynler, seminere katılan ebeveynlere oranla çocuğuna daha çok otoriter ve aşırı koruyucu tutum içinde olduğu bir davranış sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak ebeveynlerin sahip oldukları çocuk cinsiyeti bağımsız değişkeni ile otoriter tutum puan ortalamaları arasında anlamli bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Erkek çocuğa sahip ebeveynlerin, kız çocuğa sahip olan ebeveynlere oranla daha otoriter bir tutum içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Yaş, Öğrenim Durumu, Gelir Düzeyi, Çocuk Sayısı ve Çocukla Geçirilen Saat Bağımsız Değişkenleri İle Ebeveyn Tutumları Arasında Anlamli Bir Farklılaşma Var mıdır?

Üçüncü alt problem çerçevesinde araştırmaya katılan ebeveynlerin yaş, öğrenim durumu, gelir düzeyi, çocuk sayısı ve çocukla geçirilen saat bağımsız değişkenleri ile ebeveyn tutum ölçeği kapsamındaki demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutum alt boyutları ayrı ayrı incelenmiş olup, verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 4-5-6-7’de verilmiştir.

Tablo 4. Ebeveynlerin yaş, öğrenim, gelir, çocuk sayısı ve çocukla geçirilen zaman değişkeni ile demokratik tutum puan ortalamaları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
		Gruplararası					
DEMOKRATİK TUTUM	Yaş	Gruplararası	1,789	4	,447	3,167	,014*
		Gruplariçi	58,894	417	,141		
		Toplam	60,684	421			
	Öğrenim	Gruplararası	1,454	5	,291	2,043	,072
		Gruplariçi	59,229	416	,142		
		Toplam	60,684	421			
	Gelir	Gruplararası	,079	3	,026	,182	,909
		Gruplariçi	60,605	418	,145		
		Toplam	60,684	421			
	Çocuk Sayısı	Gruplararası	,177	2	,089	,614	,542
		Gruplariçi	60,506	419	,144		
		Toplam	60,684	421			
	Çocukla Geçirilen Saat	Gruplararası	1,092	5	,218	1,525	,181
		Gruplariçi	59,592	416	,143		
		Toplam	60,684	421			

* p<.05

Tablo 4'e göre, ebeveynlerin demokratik tutum puan ortalamaları ile yaş bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir [$F_{(4-417)}=3,167$; $p<0.05$]. Yapılan Tukey testi sonucunda, bu farklılaşmanın 20-25 yaş ebeveynler ile 26-30/31-35 ve 36-40 yaş ebeveynler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka anlatımla, 26-30/31-35 ve 36-40 yaş ebeveynlerinin, 20-25 yaş ebeveynlerine göre çocuk yetiştirirken demokratik tutumu daha çok benimsediği görülmektedir. Demokratik tutum puan ortalamaları ile karşılaştırılan öğrenim, gelir, çocuk sayısı ve çocukla geçirilen saat gibi diğer bağımsız değişkenlerle anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Ebeveynlerin yaş, öğrenim, gelir, çocuk sayısı ve çocukla geçirilen zaman değişkeni ile otoriter tutum puan ortalamaları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
OTORİTER TUTUM	Yaş	Gruplararası	1,106	4	,276	1,238	,294
		Gruplariçi	93,074	417	,223		
		Toplam	94,179	421			
	Öğrenim	Gruplararası	,930	5	,186	,830	,529
		Gruplariçi	93,249	416	,224		
		Toplam	94,179	421			
	Gelir	Gruplararası	1,366	3	,455	2,051	,106
		Gruplariçi	92,813	418	,222		
		Toplam	94,179	421			
	Çocuk Sayısı	Gruplararası	2,103	2	1,051	4,784	,009*
		Gruplariçi	92,077	419	,220		
		Toplam	94,179	421			
	Çocukla Geçirilen Saat	Gruplararası	,322	5	,064	,285	,921
		Gruplariçi	93,858	416	,226		
		Toplam	94,179	421			

* $p<.05$

Tablo 5 incelendiğinde, ebeveynlerin otoriter tutum puan ortalamaları ile sahip oldukları çocuk sayısı bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2-419)}=4,784$; $p<0.01$]. Yapılan Tukey testi sonucunda, bu farklılaşmanın tek çocuk sahibi olan ebeveynler ile üç ve daha fazla çocuğa sahip olan ebeveynler arasında olduğu bulunmuştur. Farklılaşma tek çocuk sahibi olan ebeveynlerin lehinedir. Bir başka deyişle, tek çocuk sahibi olan ebeveynler, üç ve daha fazla çocuğa sahip ebeveynlere oranla çocuklarına daha az otoriter tutum sergilemektedir. Ebeveynlerin yaş, öğrenim, gelir ve çocukla geçirilen saat bağımsız değişkeni ile otoriter tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Tablo 6. Ebeveynlerin yaş, öğrenim, gelir, çocuk sayısı ve çocukla geçirilen zaman değişkeni ile aşırı koruyucu tutum puan ortalamaları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
AŞIRI KORUYUCU TUTUM	Yaş	Gruplararası	1,044	4	,261	1,153	,331
		Gruplariçi	94,382	417	,226		
		Toplam	95,426	421			
	Öğrenim	Gruplararası	4,449	5	,890	4,069	,001*
		Gruplariçi	90,976	416	,219		
		Toplam	95,426	421			
	Gelir	Gruplararası	2,144	3	,715	3,203	,023*
		Gruplariçi	93,281	418	,223		
		Toplam	95,426	421			
	Çocuk Sayısı	Gruplararası	,106	2	,053	,234	,792
		Gruplariçi	95,319	419	,227		
		Toplam	95,426	421			
	Çocukla Geçirilen Saat	Gruplararası	1,964	5	,393	1,748	,122
		Gruplariçi	93,462	416	,225		
		Toplam	95,426	421			

* p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin öğrenim [$F_{(5-416)}=4,069$; $p<0.05$] ve gelir durumu [$F_{(3-418)}=3,203$; $p<0.05$] bağımsız değişkeni ile aşırı koruyucu tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu değişkeni arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları doğrultusunda, lisansüstü mezunu ebeveynler ile ilkökul ve önlisans mezunu ebeveynler arasında bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Farklılaşma lisansüstü mezunu ebeveynler lehinedir. Bir diğer anlatımla, lisansüstü mezunu ebeveynlerin, ilkökul ve önlisans mezunu ebeveynlere oranla daha az aşırı koruyucu tutum içinde çocuğuna davranış sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Gelir durumu değişkenleri arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarında ise, farklılaşmanın 0-1000 tl gelir durumuna sahip ebeveynler ile 3001 tl ve üzeri gelir durumuna sahip ebeveynler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaşma 3001 tl ve üzeri gelir durumuna sahip ebeveynler lehinedir. Bir diğer anlatımla, 0-1000 tl gelir durumuna sahip ebeveynler, 3001 tl ve üzeri gelir durumuna sahip ebeveynlere oranla çocuklarına aşırı koruyucu tutum sergilediği tespit edilmiştir. Ebeveynlerin yaş, çocuk sayısı ve çocukla geçirilen saat bağımsız değişkenleri ile aşırı koruyucu tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur.

Tablo 7. Ebeveynlerin yaş, öğrenim, gelir, çocuk sayısı ve çocukla geçirilen zaman değişkeni ile izin verici tutum puan ortalamaları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

İZİN VERİCİ TUTUM		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
		Gruplararası	2,208	4	,552		
	Yaş	Gruplariçi	98,077	417	,235	2,347	,054
		Toplam	100,285	421			
	Öğrenim	Gruplararası	,342	5	,068		
		Gruplariçi	99,943	416	,240	,285	,921
		Toplam	100,285	421			
	Gelir	Gruplararası	2,049	3	,683		
		Gruplariçi	98,235	418	,235	2,907	,055
		Toplam	100,285	421			
	Çocuk Sayısı	Gruplararası	2,904	2	1,452		
		Gruplariçi	97,381	419	,232	6,247	,002*
		Toplam	100,285	421			
	Çocukla Geçirilen Saat	Gruplararası	,495	5	,099		
		Gruplariçi	99,790	416	,240	,413	,840
		Toplam	100,285	421			

* p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuk sayısı bağımsız değişkeni ile izin verici tutum puan ortalamaları arasında anlamlı derecede farklılaşma olduğu görülmektedir [$F(2-419)=6,247$; $p<0.01$]. Çocuk sayısı değişkeni arasındaki farklılaşmanın hangi yönde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları doğrultusunda, iki çocuk sahibi ebeveynler ile üç ve üzeri çocuk sahibi ebeveynler arasında bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Farklılaşma iki çocuk sahibi ebeveynler lehinedir. Bir diğer anlatımla, iki çocuk sahibi ebeveynlerin, üç ve üzeri çocuğa sahip ebeveynlere oranla daha az izin verici tutum içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin yaş, öğrenim, gelir durumu ve çocukla geçirilen saat bağımsız değişkenleri ile izin verici tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

SONUÇ ve TARTIŞMA

48-72 aylık çocuğu olan anne ve babaların, çocuklarını yetiştirirken gösterdikleri ebeveynlik tutumlarının farklı bağımsız değişkenlere dayalı olarak incelenmesi amacıyla yapılan çalışma bulgularının ilki, araştırmaya katılan 422 ebeveynin büyük bir kısmının (%83,9) çocuğuna demokratik tutum içinde yaklaşım sergilediği yönündedir. Geri kalan ebeveynlerin %9'unun aşırı koruyucu, %6,2'sinin izin verici ve %0,9'unun ise otoriter tutum ile çocuğa yaklaşım sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan (2012) tarafından yapılan çalışmada da Ebeveynlik Tutum Ölçeği (ETÖ) kullanılmış olup, ebeveynlerin tutum ölçeği alt boyutlarından demokratik tutum puanlarından en yüksek ortalamayı aldığı tespit edilmiştir. Bu

bulgu araştırma ile paralellik göstermektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin büyük çoğunluğunun demokratik tutum içinde olmasının bir diğer nedeni ise çalışmaya katılan katılımcıların şehir merkezinde yaşamasından kaynaklı olduğu dūřınılebilir. İnal Kızıltepe, Uyanık, Özsüzer ve Can Yařar'ın (2013) 61-72 aylık çocukların demokratik tutum ve davranışlarının anne görūřlerine göre değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada da şehir merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ebeveynleri, merkeze bağlı köylerde yaşayan ebeveynlere oranla daha demokratik tutum ve davranış sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. İkinci derece de aşırı koruyucu ebeveyn tutumunun çıkması ise geleneksel Türk aile yapısı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Geleneksel Türk toplumunda ebeveynler çocuklarının yapabilecekleri görevleri bile üstlenmektedir. Bu tutum sonucunda çocukların problem çözme becerileri, karar alma becerileri ve sorumluluk becerileri engellenmektedir (Yavuzer, 1999; Poyraz ve Özyürek, 2005).

Ayrıca alışma bulguları doğrultusunda, çalışmayan ebeveynler, çalışan ebeveynlere göre anlamlı oranda çocuğuna daha aşırı koruyucu bir tutum içinde davranış sergilediği görülmüştür. Tortumoęlu (1999) alışmasında da çalışan ve çalışmayan annelerin aşırı koruyucu tutumlarını karşılaştırmış ve sonuç olarak çalışmayan annelerin çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmeleri nedeniyle çocuklarına karşı daha koruyucu bir tutum içinde yaklaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayyıldız (2005), Ömeroęlu (1996) ve şanlı (2007) alışmalarında da çalışmayan annelerin çalışan annelere oranla daha aşırı koruyucu bir ocuk yetiştirme biçimini sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak ocuk gelişimi ile ilgili bir seminere katılmayan ebeveynler, seminere katılan ebeveynlere oranla çocuğuna daha çok otoriter ve aşırı koruyucu tutum doğrultusunda bir davranış sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz Bolat (2011) tarafından yapılan çalışmada da ebeveynlerin ihtiyaçları doğrultusunda verilecek olan eğitimin ebeveynlerin doğru tutumlarla çocuklarını yetiştirebileceğini belirtmiştir. Toplamda 50 anne ve babayı araştırmasına dahil ettiği deneysel çalışmasında, ocuk yetiştirme tutum ve davranışlarına yönelik 12 haftalık bir eğitim programı düzenlemiştir. Program sonucunda anne babaların son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda ebeveynlere verilen seminer veya eğitimler ailelerin ocuk yetiştirme tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca erkek çocuğuna sahip ebeveynlerin, kız çocuğuna sahip olan ebeveynlere oranla daha çok otoriter tutum çerçevesinde bir davranış içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Von Der Lippe (1999) tarafından yapılan çalışmada öğrenim düzeyi dūřuk olan ebeveynlerin erkek çocukların daha yüksek oranda kontrol uygulandığını saptamış, hatta erkek çocuklarına gerektiğinde fiziksel ceza uygulanması

yapılabileceğine inandıklarını belirlemiştir. Mızrakçı (1994) kız çocuklarının ise aileleri tarafından koruyucu tutum sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da kız çocuklarının, erkek çocuklarına oranla aşırı koruyucu puan ortalamalarının daha yüksek olduğu fakat anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Ayrıca Kapıkıran, İvrendi ve Adak'ın (2005) yılında okul öncesi çocuklarında sosyal becerileri üzerine gerçekleştirdikleri durum çalışması sonucunda da ebeveynlerin çocuk yetiştirmede erkek ve kız çocuklarına ebeveynler tarafından farklı tutum sergilendiği ve bu tutum farklılaşmalarından dolayı çocukların sosyal becerilerinin etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarına farklı tutum sergilemesinin nedenlerinden birisinin erkek ve kız çocuklarının davranış farklılıklarından olduğu söylenebilir. Özbey ve Alisinanoğlu'nun (2009) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda da erkek çocuklarının kız çocuklarına göre problem davranış ölçeğinin anti sosyal ve dışa yönelim alt boyut puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifade ile kız çocuklarının erkek çocuklara oranla, daha az problem davranışa sahip oldukları görülmüştür. Bu davranış problemlerinden kaynaklı ebeveynler erkek çocuklarına daha otoriter tutum sergilediği düşünülebilir.

Araştırma kapsamında 26-30/31-35 ve 36-40 yaş ebeveynlerinin, 20-25 yaş ebeveynlerine göre çocuk yetiştirirken demokratik tutumu daha çok davranışına yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayyıldız (2005), Mızrakçı (1994) ve Grigorenko ve Sternberg (2000) yaptıkları araştırma sonuçlarında da ebeveynlerin çocuk sahibi olma yaşının ebeveyn-çocuk arasındaki davranışı etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Özellikle genç yaştaki anne babaların ilk çocuğu olduğu ve ilk çocukta beklentisi yüksek olduğu için demokratik tutum yerine aşırı koruyucu tutum çerçevesinde davranış sergilediği söylenebilir. Ayrıca tek çocuk sahibi olan ebeveynler, üç ve daha fazla çocuğa sahip ebeveynlere oranla çocuklarına daha az otoriter tutum içinde davranış sergilemektedir. Araştırmada ek olarak ebeveynlerin öğrenim durumları ile aşırı koruyucu tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Lisansüstü mezunu ebeveynlerin, ilkökul ve önlisans mezunu ebeveynlere oranla daha az aşırı koruyucu tutum içinde çocuğuna davranış sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Karabulut Demir ve Şendil (2008) ve Mızrakçı (1994) tarafından yapılan çalışmada da ebeveynlerin öğrenim düzeyi arttıkça daha istendik bir tutum içinde bir davranış sergilediğini tespit etmişlerdir. Bu sonuç çalışmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Aynı zamanda aşırı koruyucu tutumlar ile ailenin gelir durumu arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. 0-1000 tl gelir durumuna sahip

ebeveynler, 3001 tl ve üzeri gelir durumuna sahip ebeveynlere oranla çocuklarına aşırı koruyucu tutum doğrultusunda davranış sergilediği tespit edilmiştir. Alpoğuz (2014) tarafından ilköğretim öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının aile gelir durumu ile ilişkisini araştırdıkları çalışmada da gelir düzeyi arttıkça çocukların anne-baba tutumlarının farklılaştığı saptanmıştır. Gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumları daha demokratik olurken, gelir düzeyi düştükçe ise otoriter algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ömeroğlu (1996), Şanlı (2007) ve Ayyıldız (2005) yaptıkları çalışmalarında da gelir durumu aile tutumları ile farklılaşmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırmada son olarak iki çocuk sahibi ebeveynlerin, üç ve üzeri çocuğa sahip ebeveynlere oranla daha az izin verici tutum içinde çocuğuna davranış sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarını yetiştirirken gösterdikleri ebeveynlik tutumlarının farklı bağımsız değişkenlere dayalı olarak incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın bulguları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Ebeveyn tutumları ile ilgili olarak üniversiteler, belediyeler ve sivil toplum kuruluşları ortaklaşa olarak projeler çerçevesinde ücretsiz ebeveynlere seminerler, kurslar veya workshoplar düzenlenebilir.
- Ebeveyn tutumları ile ilgili olarak düzenli bültenler hazırlanıp sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde dağıtılabilir.
- Okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların ebeveynleri ile öğretmenler düzenli olarak toplantılar yaparak uygun ebeveyn tutumları anlatılabilir.
- Günümüzde en etkili iletişim aracı olan televizyonlarda ebeveyn tutumlarını konu alan kamu spotlarının hazırlanarak ulusal veya uluslararası kanallarda yayınlatılabilir.
- İstenmeyen tutumların olumsuz etkilerini en aza indirgenebilmesi ve demokratik bir tutum içinde çocuğun yetiştirilmesi için sadece anne babalara eğitimler verilmemeli, çocuğun sosyal çevresinde olan diğer bireylere de bu eğitimler düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

Aksaray, S. (1992). *Adolesanların benlik imajlarını etkileyen etmenlerden ana-baba tutum algısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Alpoğuz, D. U. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Aksoy, A., Kılıç, Ş. ve Kahraman, Ö. (2009). Asya kültürlerinde ebeveynlik stilleri ve uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 14-25.
- Arı M, Bayhan P, Artan İ. (1997). Farklı ana-baba tutumlarının 4-11 yaş grubu çocuklarında görülen problem durumlarına etkisinin araştırılması. *10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ayyıldız, T. (2005). *Zonguldak il merkezinde 0-6 yaş çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Baydar, N., Küntay, A., Gökşen, F., Yağmurlu, B. ve Cemalcılar, Z. (2010). Türkiye’de erken çocukluk gelişim ekolojileri araştırması, 1 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.manevisosyalhizmet.com/wp-content/uploads/2014/01/erkencocuklukgeli-simekolojileriarastirmasi.pdf> adresinden alınmıştır.
- Cenk, D. ve Demir, A. (2015). The relationship between parenting style, gender and academic achievement with optimism among turkish adolescents. *Current Psychology*, 9(35), 720-728.
- Demiriz, S. ve Öğretir, D. A. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105-122.
- Demirutku, K. (2007). *Parenting styles, internalization of values, and self-concept*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Arslan, E. (2012). Ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışını yordaması, *İlköğretim Online*, 11(3), 729-737.
- Grigorenko, E.L. ve Sternberg. R.J. (2000). Elucidating the etiology and nature of beliefs about parenting styles. *Developmental Science*, 3 (1), 93-112.
- İnan Kızıltepe, G., Uyanık, Ö., Özsüer, S. ve Can Yaşar, M. (2013). 61-72 aylık çocukların demokratik tutum ve davranışlarının anne görüşlerine göre değerlendirilmesi. *TSA Dergisi*, 17(3), 227-244.
- Karabulut Demir, E. ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kapıkıran, N. A, Bora İvrendi, A. ve Adak, A.(2005). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 1–8.
- Mızrakçı, Ş. (1994). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörler: Demografik özellikleri, kendi yetiştiriliş tarzı, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuğun mizacına ilişkin algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ömeroğlu, F. (1998). *Okul öncesi dönemde çocuğun terbiyesinde annenin rolü ve annelerin çocuk yetiştirme tutumları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özben, Ş. ve Argun, Y. (2002). Okul öncesi çocukların anne-babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 18-28.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 493-517.
- Özerk, H. (2006). *Anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumlarının anne-babalık bilgi düzeylerinin ve 11-18 yaş grubu öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinin çeşitli değişkenler ve aralarındaki ilişki açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Poyraz, H. ve Özyürek, A. (2005). Okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının problem davranışları ve ebeveynlerin disiplin yöntemlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(166), 4 Ağustos 2016 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-ozyurek.htm adresinden alınmıştır.
- Savran, C. ve Kuşin, İ. (1997). Ana-babalar ile onların ana-babaları arasındaki çocuk yetiştirmeye yönelik tutum ilişkileri. *10. Ya-Pa. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. 22-25 Mayıs 1994. Ankara, 181-195.
- Şahin, F. ve Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 395-414.
- Şanlı, D. (2007). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tortumluoğlu, G. (1999). *Annelerin aile kavramını algılaması ve bunun çocuk yetiştirme tutumuna etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ulusoy, M. D., Demir, N. Ö. ve Baran, A. G. (2005). Ebeveynin çocuk yetiştirme biçimi ve ergen problemleri: Ankara ili örneği. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 367-386.
- Uyanık Balat, G. (2007). İlköğretime başlayan çocukların anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 89-99.
- Uyanık, Ö., İnal Kızıltepe, G., Özsüer, S. ve Can Yaşar, M. (2013). 61-72 aylık çocukların demokratik tutum ve davranışlarının anne görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 227-243.
- Von Der Lippe, A. (1999). The impact of maternal schooling and occupation on childrearing attitudes and behaviours in low income neighbourhoods in Cairo, Egypt. *International Journal of Behavioral Development*, 23(3), 703-729.
- Yavuzer, H. (1999). *Ana-baba ve çocuk* (12. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yılmaz Bolat, E. (2011). *Anne baba eğitiminin beş-altı yaş çocuğa sahip anne babaların çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, A. (2001). Eşler arasındaki uyum, anne-baba tutumu ve benlik algısı arasındaki ilişkilerin gelişimsel olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 16(47), 1-2.



An evaluation of architectural structural diagram of independent kindergartens buildings*

Bağımsız anaokullarının mimari plan şeması ve tipolojik yapısının incelenmesi

Zeynep Temiz¹

Abstract: This study equipped with the purpose of investigating problems originated from architectural structural diagram in independent kindergartens. Fourteen Independent Pre-school principals working in Van- Turkey participated in this study. All of them were asked to draw a sketch showing shortcoming of their schools in terms of architectural structural diagram. They were also asked to suggest amendment on their school's structural scheme to make school building more efficient to meet young children's and staffs' needs. To collect data all of the principals were given A3 size papers. Some of the principals draw their schools' sketch some of them add their schools' structural plan and make changes and take notes on those plans. After collecting all sketches document analysis was utilized for the current study. Findings of this study revealed that principals have been experiencing several problems because of structure of school buildings. All of the principals working in star-building type kindergarten declared that this school type is not appropriate for eastern region and it has many drawbacks to efficiently educate young children. The main themes emerged from this study are heating, access of children with special needs, storage and space problems.

Keywords: Independent kindergartens, school buildings, architectural structure diagram

Öz: Bu çalışmanın amacı bağımsız anaokullarının mimari plan şeması ve tipolojik yapısından kaynaklanan sorunları araştırmaktır. Çalışmaya Van ilinde görev yapmakta olan on dört bağımsız anaokulu müdürü katılmıştır. Bütün müdürlerden okullarının mimari plan şeması ve tipolojik yapısından kaynaklanan sorunları gösteren bir kroki çizmeleri istenmiştir. Ayrıca çocukların ve çalışanların ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmesi için okul binasının yapısında değişiklik önerileri yapmaları istenmiştir. Müdürlerin tamamı 'yıldız tipi bina' olarak adlandırılan okullarda görev yapmaktadır. Veri toplama sürecine standart getirmek için bütün müdürlere A3 kağıdı verilmiştir. Müdürlerden bazıları kendi okul krokilerini çizerken bazıları okul binasının krokisini ekleyip onun üzerinde değişiklik yapmışlardır. Bütün krokiler toplandıktan sonra doküman analizi yapılmıştır. Çalışmanın bulguları göstermiştir ki okul müdürleri binaların mimari yapısından dolayı pek çok sorun yaşamaktadırlar. Yıldız tipi okullarda görev yapan müdürlerin hepsi bu okul binasının doğu bölgelerine uygun olmadığını ayrıca küçük çocuklara etkili bir şekilde eğitim vermek için pek çok eksiği olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada ortaya çıkan temel temalar ısınma, özel gereksinimi olan çocukların okula erişimi ve depolama sorunlarıdır.

Anahtar kelimeler: Bağımsız anaokulları, okul binaları, mimari plan şeması ve tipolojik yapı

* Part of this paper was presented European Conference of Educational Research (ECER) at Budapest in 2015.

¹ Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, zakdag@yyu.edu.tr

INTRODUCTION

It has been long known that the physical environment in education building plays a part in shaping children's behavior. Children not only interact with people around them they also interact with the physical environment that surround them in their daily life (Maxwell, 2007). Children are more inclined to establish an emotional bond with the space than adults. They use their sense intensely to live objects and places throughout their bodies by giving a meaning to the smells, sounds, visual images (Scoditti, Clavica, & Caroli, 2011). Even in Reggio Emilia approach the environment is seen as 'the third educator'. In order to fulfill its educator role, the environment needs to be flexible, responsive to children and teachers' needs, help to construct children's knowledge. Environment is not a passive element rather it is an element that conditioned and is conditioned by the actions of children and adults who are active in it. Smart environment provides changes, offers choices, and promotes effective social interaction. In short, well designed environment contributes to a sense of well-being and safety for children. Malaguzzi further stated that environment is a kind of aquarium that reflects the ideas, values, attitudes and cultures of the people who lives in it (Edwards, Gandini, & Forman, 1998).

Pre-school education has both short and long term positive effects on children and society since early childhood development is viewed as a key to social development. The quality of the physical and social environment plays a pivotal role to contribute child development in this process (Şahin & Türkün-Dostoğlu, 2012). While designing a kindergarten various socio-philosophical and pedagogical theories is taken account of consideration. However, architectural theories must follow certain restrictive regulatory requirements, ethical and social criteria (Scoditti, Clavica, & Caroli, 2011). There have been ongoing debates about the optimal structural quality of schools and its contribution to supporting student achievement. It is obvious that the quality of the physical environment significantly affects student achievement. Schools should be designed to be attractive and desirable to students. In doing so a space could be created that children willingly want to go. Desirable designs foster sense of belonging with particular attention to location, building materials, size of classrooms, furniture, lighting, temperature, ventilation, noise level, sanitation, and the inclusion of facilities such as library, laboratory and yard. Being functional is important for school building but it should also be friendly, welcoming and comfortable for students since schools and classrooms are more than a place to stay they can also acquire an emotional bond by children (Aydoğan, 2012). Likewise, students having education in school buildings with good architectural features develop positive feelings about their schools whereas students in school buildings with poor architectural

features develop negative feelings about their schools. When they asked to produce metaphor about their schools participants in schools with good architectural features mostly produced metaphors under positive themes whereas participants in schools with poor architectural features produced metaphors under negative themes. In this sense, the significant improvements in the achievement of students were attributed to the general appearance of a school and the comport of the physical environment (Karasolak & Sarı, 2011).

The main regulatory requirements includes legislation on school-building, workplace safety, sanitation and health environments, the reduction of energy consumption, and the integration of disabled people. The main social and ethical criteria includes paying attention to developmental characteristics of children and their sensory, perceptual, motor, linguistic and intellectual abilities. Natural and ecological materials are used to support both healthy growth of children and their awareness on environmental issues in the perspective of sustainable development. Kindergarten's spaces and environment should be designed to enhance intuition, imagination and creativity of the children along with development of their aesthetic and scientific thoughts. Kindergartens should also be designed in an integrated way to welcome families as well as including public spaces that foster a sense of community (Scoditti, Clavica, & Caroli, 2011). In developing countries like Turkey the main criteria to design a kindergarten is most about financial issue. As such, when MONE tried to increase schooling rate of pre-school education with several infrastructure problems it chooses to most economical way.

There has not been a long tradition of pre-school education in Turkey due to historical, economic and cultural background. Schooling rate used to be 10% around in 90s. Until 90s there has not been a recognizable effort to increase schooling rate of pre-school education. 14th National Education Council offered a course of action to increase both the schooling rate and quality of early education in 1993 (MEB, 1993). Turkish educational system experienced several attempts to solve educational problems before fulling fundamental infrastructure requirements. The situation was same when Ministry decided to increase schooling rate of pre-school education. In order to increase schooling rate of pre-school education MoNE started to adapt primary education classes to nursery classes. MoNE also initiated to build independent kindergartens in all over the country.

After many attempts of Ministry of National Education (MoNE) and non-governmental organizations schooling rate increased 33% for 3-5 years old children, 42% for 4-5 years old children and 55% for 5 years old children in 2016 (MoNE, 2016). Currently, Ministry of National Education is the governing body of pre-school education in Turkey and pre-school

education is mostly offered in these two types of public schools: Independent kindergartens and nursery classes in primary school. The former have their own separate building and garden, yet the latter is only a classroom in primary schools in which first to eight grades are trained.

Table 1: *Number of children and teachers in independent kindergartens and nursery classes in 2015-2016 academic years*

	Number of schools	Number of students	Number of teacher
Independent kindergartens	2326	305.278	15791
Nursery classes	20061	682.012	36652

Table 1 represented the number of children enrolled in Independent kindergartens and nursery classes. When the number of children educated in public school is considered, it is observed that the biggest portion belongs to nursery classes located in the scope of primary schools. In overcrowded primary schools, children at the age of preschool education are restricted with only one classroom; even a playground area that should be designed specifically for that age group cannot be divided in the school yard. As such these schools are criticized by educators for not meeting the requirements of children at that age group (Şahin & Dostoğlu, 2014). The other public schools that offer preschool education are independent kindergartens. Structural conditions and garden opportunities are relatively better in independent kindergartens compared to nursery classes established under primary schools. Children are educated in structures that have separate yard including equipment supporting children's development. Not all the independent kindergartens are specifically designed for preschool education as existing buildings sometimes are converted to schools. Some of the Independent kindergartens also have additional facility rooms such as painting, cinema and chess rooms. Yet, some of those schools do not have any extra space for other activities other than the classroom. It is observed that there are differences among schools in terms of class dimensions, school design and its yard size. It is anticipated that it is not likely to leave this system in near future in Turkey (Şahin & Dostoğlu, 2014). In addition to structural qualities independent kindergartens ensure better educational environment for young children as they are ruled by principals who have pre-school education background. They generally have 5 classes thus maintaining both curricular and caring tasks are much easier in comparison with nursery classes in primary schools. Some of the primary schools have more than two thousand students hence nursery classes might be neglected in those schools (Akdağ, 2012).

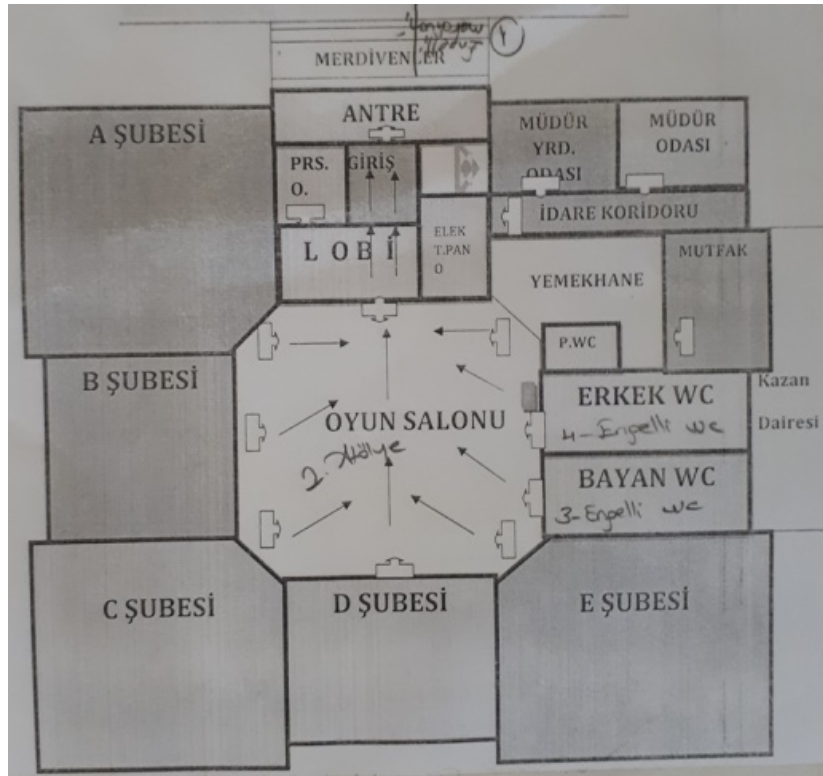
MoNE generally have two independent pre-school education building projects and construct same school building all over the country. Yet, independent schools have their own problems

and the current study focused on problems originated from architectural structure. The subject of improving physical condition that can respond to the needs of young children requires us to get principals ideas since they are responsible of everything about schools. They have to carry out all paperwork, manage budget, deal with structural problems including heating, lighting, recondition, and cleaning. For this reason it is believed that principals would provide the most comprehensive information about physical environment of pre-schools, so that designers can try to reach best design solutions. This study seeks to answer following questions:

- 1) What is the biggest problem about Physical condition in independent schools?
- 2) How principals solve those problems?
- 3) What is the principals suggestions for improving structural quality of school building considering the culture, climate and SES of region they lived in?

METHODOLOGY

Before starting data collection researcher took official permission from Ministry of National Education. There are 25 independent pre-schools in Van. To reach principals researcher called or visited all of the 25 schools in Van and she explained the purpose of the study and asked for collaboration. Researcher could not reach three principals, two of them refused to join this study as they were out of town for business trip, three of them joined this study but researcher removed them from data log as their school building was not a *star building type*, finally three were located in unsafe neighborhood so researcher removed those schools' principals from participant list. Finally, researcher reached fourteen independent pre-school principals, all of whom were working in same school building typewhich is called as 'star building'. Star building is the most common independent school type in Turkey since it has a quite simple plan to construct. Star building is single-storey with 5 classes, 1 principal and 1 assistant principal room, a kitchen, a dining hall, a girl restroom, a boy restroom, personal restrooms, boiler room, and entrance hall. There is also play room but it functions more like a big corridor because all five classes get open to this play room. Star building schools is 550 square m2 and it is originally designed for 100 children. Yet, as it is seen at table 2 more than 100 children enrolled in participating schools. In order to increase schooling rate of pre-school education all pre-schools offer morning and afternoon classes. In this way schools capacity is two folded. Figure I showed *Star Building* plan.

Figure 1. *Star Building plan*

Fourteen principals were asked to draw a sketch showing shortcoming of their schools in terms of architectural structure diagram. They were also asked to suggest amendment on their school's structure to make school building more efficient to meet young children's and staffs' needs. Table 2 represents participant characteristics.

Table 2. *Participant characteristics*

Principals	Years of Experience	Number of Teachers	Number of Students	Principals	Years of Experience	Number of Teachers	Number of Students
P1	10	8	157	P8	4	5	112
P2	14	8	170	P9	11	7	132
P3	8	5	94	P10	6	6	140
P4	12	7	120	P11	7	4	96
P5	12	5	124	P12	13	8	165
P6	14	8	152	P13	15	7	130
P7	9	6	117	P14	6	8	166

In order to set standards for data collection all the principles were given A3 size papers. Some of the principles draw their schools' sketch some of them add their schools' structural plan and make changes and take notes on those plans. Although it was not in the scope of this study principals add their comments on ideal school buildings. After collecting all sketches document analysis was utilized for the current study. It is "a technique that enables researchers to study human behavior in an indirect way through analysis of their communication" (Fraenkel & Wallen, 2006, p.483). Open coding was used because there are no existing codes both in

national and international literature about independent kindergartens' structural quality. Researcher first read all the documents several times. Then she created tentative labels for pieces of data. Open coding is not based on existing theory rather it is based on the meaning that emerges from data. And then, categories and themes were formed to reflect essence of the study. Coding details is seen in Table 3.

Table 3. *Coding themes and categories*

Themes	Categories	Codes
Heating	Harsh climate	Wrong facade Boiler room problems
	Lack of isolation	Loss of heat
Access of children with special needs	Lack of stairs or elavators	Lack of attainment of disabled children
Space and Storage problems	Lack of disabled restrooms	Disregarding disabled children's need
	For staff	Unisex restrooms in dining hall Lack of store for stationery materials
		Lack of teachers' lounge
	For children	Lack of play areas Lack of atelier Lack of safe floor
		Lack of spacious classes

The researcher asked a senior pre-service pre-school education teacher to code the data to ensure the inter coder reliability. Two coders openly coded the principals' sketches. Then, they compared their codes to see the commonalities and differences between their codes. The agreement on codes was quite low, which was about 62% as calculated by the following formula:

$$\text{Reliability of coding} = \frac{\text{Number of coding}}{\text{Total number of segments coded}}$$

Low agreement was originated from giving different names to the same codes. After discussing the meaning of the codes, two coders reached total agreement.

FINDINGS

Findings of this study revealed that principles have been experiencing several problems because of architectural structure diagram of school buildings. All of the principals working in star-building type kindergarten declared that this school type is not appropriate for this region and it has many drawbacks to efficiently educate young children. MoNE insists using same star

building project school for years without reviewing and modifying project plans. The main themes emerged from this study are heating, access of children with special needs, storage and space problems.

Heating

There is a dramatic climate change between the coastal areas of Turkey and eastern part of Turkey where snow may lie on the ground for months and temperature might drop -20 °C degree (DMG, 2015). Still MONE apply sole school structure project all over the country Van's altitude is 1725 m thus winter is long and harsh in this region (VOG, 2015). All of the principals struggled with heating school building. Isolating buildings is not common in Turkey and school buildings are not an exception. None of the school has quality isolation, thus heating school is the biggest problem of school principals. Central heating system is working with coal and boiling room is in the basement floor and there is no place to stock up coal. All these problems result in inconvenience in principals' life. Another reason of heating loss originated from common room as there is no heater in common room. Besides common room has higher ceiling with no isolated roof.

Van ranked second in Turkey for receiving sunshine; however, misplacement of school building facade hinders schools benefit from sun. When MoNE decides to build a school it issues invitations for tender and the companies giving lowest bid win the tender. Companies who win the tender sometimes compromise on quality in order to make more profit. All of the principals complained about position of school as school entrance located on north. Thus, school entrance is become dangerous for children due to icing on long winter time. Principal 3 explained this situation:

'Company built this school's front elevation to north. Thus this school could not benefit from sunshine. Sewage pipes are closer from north so company built this school looking on north to cut back length of pipes'.

Access of children with special needs

Another problem in school structure is that there is no elevator or stairs for children with special needs although pre-school education curriculum emphasizes importance of including children with special needs into pre-school education. In addition to stairs there is no restroom for children with special needs in none of the schools. In figure 2 lacks of stairs for children with special needs is demonstrated. A column seen in figure 2 may cause injury of children.



Figure 2. *Star building school entrance without disabled stairs*

Space and Storage problems

All of the principals and 15 vice principals out of 17 were male in this study. Six male teachers were working in those 17 schools. There is only one restroom in star building schools and all of the staffs are using same restroom. Location of restroom is also problematic as restroom is in the lunch hall.

Pre-school children do not read or write hence they could not use written materials. For this reason, pre-school education teachers needed more materials than upper grade teachers and education should be carried out with visual equipment, several toys and art materials. Principals are also in trouble to store all those materials in school since there is no storage in star-building schools. In figure 4 principal 10 addressed dimension of storage in his sketch. Based on his sketch storage size should be bigger than a class in school.

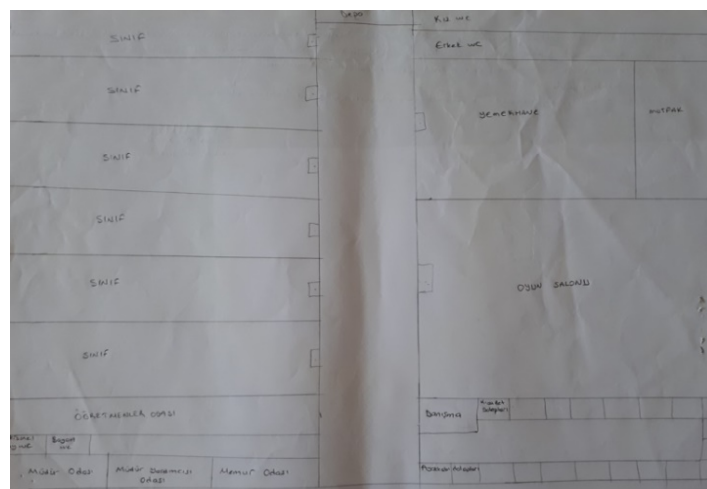


Figure 3. *Need of store in school*

Lack of play areas, atelier, friendly and welcoming school entrance, teachers' lounge, safe floor, supervised private places for children, spacious classes are additional problems in independent kindergartens' architectural structure diagram.

DISCUSSION and CONCLUSION

Findings of this study suggest that in all these seventeen schools with similar architectural features there are many functional shortcomings in terms of suitability of the buildings. In order for the schools to be peaceful, trustworthy and to increase the motivation to work actions should be taken to arrange schools to meet the basic needs of children, staffs and parents. For instance as Maslow indicated people are motivated to achieve certain needs and that some needs have priority than others. Our most basic need is for physical survival needs including air, food, drink, shelter and warmth (Maslow, 1954). Unfortunately, schools fail to provide warm environment to children and staffs in school. One of the reasons of cold school building is schools' orientation to sun. The proper orientation of school buildings aim primarily to maximize benefiting from direct sunlight inside the school. The solar path is the major factors to be considered in the orientation of a school building. The Solar Path refers to the direction of the sunlight as the earth rotates on its axis which is usually from east to west. As such, MoNE suggests locating school facing the east (MoNE, 2013) yet in this study 10 school out of 17 is facing north. It is pivotal to construct school building facing east especially in eastern part of Turkey where winter is long and harsh. Ministry should control orientation of school before they are constructed. Considering the fact that one of the major problem of principals is heating the school constructing school taking school orientation to sun into account gains importance. Unfortunately there is nothing else to do for the school in this study. Yet heating problem could be solved insulating school buildings. It will also help school for energy saving.

Although MoNE has been trying to involve pre-school education into mandatory education it is still optional. Unfortunately great majority of children in Van could not benefit from early education. In this context chance of children with special needs is not high enough. When we consider inappropriate building, likelihood of children with special needs' attainment gets lower. For this reason necessary adjustment should be implemented for those children since several studies have been suggesting that children with special needs can benefit from inclusive preschool setting as they get chance to observe more complex behavior of their typically developed peers (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002).

It is understood that constructing same school building design all over the country could not meet the needs of all the conditions. This may cause many new school building designs to be

emerged (Aydoğan, 2012). Some of the problems that create inconvenience in pre-school education could be removed with minor intervention but some of them could not be solved by no means like school orientation to sun. As such, ministry should carefully monitor school building tender contracts whether all articles are fulfilled or not.

REFERENCES

- Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 193, 29-43.
- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68(4), 503-517.
- Çevre ve Orman Bakanlığı Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü (2015). Klimatoloji-II. Retrieved January, 10, 2015, from <http://www.mgm.gov.tr/FILES/iklim/klimatoloji2.pdf>
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach* (2nd ed.). Ablex Publishing: London
- Frankel, J., & Wallen, N. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.
- Karapolak, K., & Sari, M. (2011). Mimari özellikleri farklı okullardaki öğrenci ve öğretmenlerin okullarının binası hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 40(3), 131-154.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Ministry of National Education Statistics (2016). Retrieved July, 11, 2017, from http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf
- Ministry of National Education (2013). Erken çocukluk eğitim kurumlarını fiziksel yapısı ve personel. Retrieved May, 20, 2017, from http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2014_hbo_program_modulleri/Erken%20%C3%87ocukluk%20E%C4%9Fitim%20Kurumlar%C4%B1nda%20Fiziksel%20%C3%96zellikler%20ve%20Personel.pdf
- Scoditti, S., Clavica, F., & Caroli, M. (2011). Review of architecture and interior designs in Italian kindergartens and their relationship with motor development. *International journal of pediatric obesity*, 6(S2), 16-21.
- Sahin, B., & Dostoglu, N. (2014). Evaluation of Kindergarten Group Rooms in the Context of Size: Children and Teacher's Perspective in Turkey. *European Journal of Contemporary Education*, 10(4), 253-264.
- Şahin, B. E., & Türkün-Dostoğlu, N. (2012). The importance of preschoolers' experiences in kindergarten design. *METU Journal of the Faculty of Architecture*, 29 (1), 302-320.
- Van Office of Governor (2015). Geography. Retrieved January, 10, 2015, from <http://www.van.gov.tr/index.php?icerik=146&goster=146>

Çocuk katılımı farkındalık ölçeği (ÇKFÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması

Child participation awareness scale (CPAS): Scale development, reliability and validity study

Berrak Deniz Polat¹, Özlem Alkan Ersoy², Mehmet Toran³

Öz: Bu çalışmanın amacı, çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin çocuk hakları bağlamında katılım hakkı ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. İlk olarak literatür taranarak oluşturulan 98 maddelik ölçme aracı alanında uzman 7 kişiye gönderilmiştir. Yorum ve görüşleri doğrultusunda ölçeğe 43 madde değiştirilmeden olduğu gibi geçmiş, 2 madde eklenmiş, 10 madde öneriler doğrultusunda düzenlenmiş, maddeler yakınlık derecesine göre sıralanmış ve 55 maddelik 5'li likert tipi bir ölçek ön formu oluşturulmuştur. 55 maddeden oluşan taslak ölçek 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ilinde bulunan iki vakıf üniversitesindeki çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde okuyan toplam 481 gönüllü öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, güvenirlik analizleri, test-tekrar test gibi çeşitli analizler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda 18 madde ve 5 alt ölçekten oluşan Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği; çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çocuk hakları bağlamında katılım hakkı ile ilgili görüşlerini belirlemede geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk hakları, katılım hakkı, ölçek geliştirme

Abstract: The purpose of this study is to develop a scale for the purpose of determining the views of students in the Child Development and Preschool Teaching Department regarding the right to participate in the context of children's rights. Firstly, 98-article measurement tool which created by scanning the literature was sent to 7 experts. In the light of comments and opinions, 43 articles were passed on the scale, 2 articles added, 10 articles are arranged in line with the suggestions, the articles are ranked according to their degree of similarity and a 5-point 55 article likert-type scale pre-form was created. The draft scale consisting of 55 articles was applied to total of 481 volunteer students of departments of Child Development and Preschool Teaching at two foundation universities in Istanbul during 2016-2017 academic year spring term. In the scale development process, various analyses such as exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, reliability analysis, test-retest were conducted. As a result of these various analyses applied in the scale development process, the Child Participation Awareness Scale consisting of 18 articles and 5 subscales proves that; the scale is valid and reliable in determining the opinions departments of Child Development and Preschool Teacher students regarding the right to participate in the context of children's rights.

Keywords: Children's rights, right for participation, scale development

¹ İstanbul Arel Üniversitesi, MYO, Çocuk Gelişimi Programı, bdenizp@gmail.com

² Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, ozlemerso@gmail.com

³ İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, m.toran@iku.edu.tr

SUMMARY

Introduction

Children's rights in a universal notion which covers the physical, psychological, sociological and political rights of all children on the world they have as of their birth pursuant to the principles accepted by the society and the laws, meaning within the frame of positive and natural law (Wald, 1987; Merey, 2016). The most accepted and the children's rights regulating legal text in law in international sense is the on 20th November 1989 unanimously accepted United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) (Akyüz, 2015). The articles of the convention are integral and all articles are associated with each other (Hodgkin & Newell, 2003, s. 164). The convention groups the children's rights under four main headings, being the right to live, the right to develop, the right on protection and the participation right (Akyüz, 2015). The convention has introduced an approach, which was never mentioned before with regards to human rights. Neither is in the Universal Declaration of Human Rights of 1948 nor in the Declaration on the Rights of the Child of 1959 talked about the participation right of the child (Flowers, 2010). Participation is the development of the power and capacities to participate to decisions and actions that might be influential on themselves (UNICEF, 2009). Article 12 of the UNCRC is the most basic article related to the participation right; it states that the children have a right to declare their opinion against any situation related to them in accordance with their age and development and that the undersigned countries need to provide participation opportunities on this issue for children and to take their participation serious. An efficient and meaningful participation depends on many factors like the developing skills of the child, the openness of the families and other adults towards the participation of the child and the presence of safe environments in the family, society and public. Beside this, also the existence of stakeholders willing to pay regard to the opinions of the child is extremely important (UNICEF, 2009). The satisfactory provision of participation rights to children depends on the provision of suitable, correct information according to the age and development of the child and that they are informed, the creation of possibilities for all initiatives of the children and that the child and its family is not discriminated due to any of its features (Polat & Şahin, 2012). The general comment of the United Nation's Committee on the Rights of the Child (CRC) published in 2009 related to the "participation right of the child" emphasizes that the notion of participation, the inclusion of the child into processes shouldn't be just a for show participation for that moment, that the right to speak of the children among themselves and adults should always be regarded and supported and that there are some policies, programs and measures need to be taken on this issue. The features need to be given at all processes, where the child or children are listened to, express their opinion and participate to are indicated by the CRC (2009) under the headings that the party is transparent and elucidative, voluntary, respectful, interested, child friendly, inclusionary, education supported, secure and risk sensitive and accountable.

Beside this, this right shouldn't be deemed as an award or grace against the children, and it should be known that it is a legal, moral and social necessity. Children's rights awareness trainings should be planned and implemented for those working with children or coming somehow in contact with them, meaning for the whole society; it is necessary to communicate that the participation right of the child is an obligation by utilizing children's right related publicity campaigns, social communication advertisements and whole mass communication tools (Polat & Şahin, 2012).

Method

The aim of the stud is to develop a Child Participation Awareness Scale (CPAS) in order to determine the opinions of the students with regards to the participation right in the context of children's rights. The working group of the study is constituted by 481 students of the Department of Child Development and Early Childhood Education of two foundation universities in Istanbul, determined in 2017 by the random sampling method. The measurement tool with 98 articles, established as a result of the literature scan and developed in order to determine the opinions students of the department of child development and early childhood education with regards to the participation right in the context of children's rights, is sent to 7 experts in their field and 43 articles are taken into the scale as they are pursuant to their comments and opinions, 2 articles, not present in the sent form, are added to in accordance with the experts' suggestions, the 10 are revised in accordance with the experts' suggestions and the determined articles are ordered according to their closeness level with regards to their meaningfulness and 5-Likert type scale pre-form with 55 articles is established pursuant to the suggestions.

Result

At the converted basic components' analysis performed for the factorability in the study is the KMO (Kaiser-Mayer-Olkin) value determined to be .78, and the result of the Barlett's test as 2597.798, and 18 variables, included into the analysis, are grouped under 5 factors with an eigenvalue above 1. The declared total variance quantity of these 5 factors is determined to be 64.515%, and the factor loads vary between .569-.876. The factors are named decoration in child's participation, respect for child participation opinion, restrain child's participation, equality in child participation and physiological needs in child's participation respectively. The internal consistency coefficient of the whole scale is calculated as α : .80. The fact that the coefficient α value is greater than .70 indicates that the scale is internally consistent (Nunnally, 1978; Tavşancıl, 2014, p. 29). According to the analysis results, performed in order to determine the distinctiveness related to the scale sub-dimension and total scores are the sub-dimension and total scores distinctive and they revealed that the variations for all groups are statistically meaningful ($t=39,813$; $p<.03$). According to the results of the item total correlation analysis, expected to be greater than .20 (Yalın Sapmaz, et al, 2016, p. 120), are the item

total correlation coefficients varying between .24 and .70, and the item residual correlation coefficients between .20 and .61 and are statistically meaningful. It is seen, according to the Pearson Moment Multiplication Correlation Analysis performed in order to determine the relation between the factors, that there is a meaningful relation in positive direction between all factors and it is concluded that all factors are correlated with each other. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to examine the construct validity of the Child Participation Awareness Scale. For normality, total scores were taken from the scale articles, Kolmogorov-Smirnov test was performed, and skewness values were examined. Kolmogorov-Smirnov test was performed and the skewness values were examined. According to Kolmogorov-Smirnov test results, the scale shows a normal distribution ($p > .05$). The result shows that CFA resultant t is significant at .05 level above 1.96 and .01 at 2.56 level. According to T values, all articles except article 11 are meaningful at .01 level. The t value of the 11th article is 1.94, just below the critical value of 1.96. These latent variables show that they correctly explain the observed variables. When the standardized solution values were examined, the error variances of all articles except article 8 were evaluated as small, values ranging from .41 to .92. When we look at the values of adjustment to the results of the Child Participation Awareness Scale, the RMSEA shows a perfect fit. SRMR, AGFI, CFI show good agreement. GFI, NFI and NNFI seem to be well below well-matched. Finally, the total correlation factor is determined to be ($r = .864$; $p < .05$) in the result of the Pearson Moments Multiplication Correlation and dependent groups t -test, performed in order to verify the reliability of the test, and based on this result, it can be stated that the scale is consistent and stable after different applications without changing against time.

Conclusion and Discussion

It is by the end of all analysis seen that the Child Participation Awareness Scale is a valid and reliable usable measurement tool at determining the opinions students of the department of child development and early childhood education with regards to the participation right in the context of children's rights. There is no scale study regarding the measurement of the attitudes related to the children's participation right in Turkey, and it is thought that the developed Child Participation Awareness Scale might eliminate this deficit and contribute to the literature. Beside this, that the children are aware of their rights, adapt their rights to their lives knowingly and live accordingly is important and necessary according to both the Convention and the Committee on the Rights of the Child. In this direction play the opinions and implementations of early childhood education students, who can directly influence children, an important role. The developed scale can be applied everybody somehow in contact with children, not only the students in this field, and, after having determined the deficiencies, works to eliminate them can be planned.

GİRİŞ

Çocuk hakları toplum tarafından kabul edilmiş ilkelere ve yasaya uygun olarak, pozitif ve doğal hukuk çerçevesinde dünya üzerindeki bütün çocukların doğuştan sahip olduğu fiziksel, psikolojik, sosyolojik ve politik hakları içinde barındıran evrensel bir kavram olarak kabul edilmektedir (Wald, 1987; Merey, 2016). Çocuk hakları kavramının ortaya çıkışından günümüze kadar olan süreçteki tarihsel gelişimi gerek dünya gerekse Türkiye ölçeğinde incelendiğinde 1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, 1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, 1963 Türk Çocuk Hakları Bildirisi ve 1989 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi gibi bir sürecin yaşandığı görülmektedir (Erbay, 2013). Uluslararası anlamda hukukta en fazla kabul görmüş ve çocuk haklarını düzenleyen yasal metin 20 Kasım 1989 tarihinde oy birliği ile kabul edilen Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'dir (ÇHS) (Akyüz, 2015). 28 Ocak 1990'da imzaya açılarak 61 ülke tarafından aynı gün imzalanan (Koran, 2012) sözleşmenin tüm maddeleri bir bütün içinde ve birbiri ile ilişkili bir şekilde tasarlanmıştır (Hodgkin ve Newell, 2003). Sözleşme çocuk haklarını, yaşama hakları, gelişme hakları, korunma hakları ve katılım hakları olarak dört ana başlıkta gruplandırmaktadır (Akyüz, 2015).

Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede, insan hakları açısından da değerlendirildiğinde daha önce hiç bahsedilmemiş olan çocuk katılımı ile yeni bir yaklaşım benimsenmiştir. Evrensel haklara ilişkin yayımlanmış olan önemli sözleşmelerden gerek 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi gerekse 1959 Çocuk Hakları Bildirgesinde çocukların katılım hakkından bahsedilmektedir (Flowers, 2010). Bugüne kadar yapılmış düzenlemelerden farklı olarak, 1989 Çocuk Haklarına Dair Sözleşme çocukların katılım haklarını tanımlayarak ve çocuklara kendilerini ilgilendiren her türlü durumda kendi kararlarını verebilme ve bu sayede kişiliklerini geliştirebilme, toplumsal her durumda kendilerini yaş ve gelişim düzeylerine göre ifade edebilme haklarını tanımlamıştır (Moroğlu, 2003).

Katılım, toplum yararının bir parçası olarak, kişilerin karar alma süreçlerinde ve etkinliklerinde aktif olarak yer alması, bu süreçlerde, karar mercileri, uygulama ve değerlendirme süreçlerine etkin olarak karışması olarak kabul edilmektedir (Talay, Aslan ve Belkayalı, 2010). Katılım çocukların kendileri üzerinde etkili olabilecek kararlar ve eylemlerde yer alma güç ve kapasitelerinin geliştirilmesidir (UNICEF, 2009). Katılım hakları, çocuğun bulunduğu her yerde (aile-toplum) etkin kararlar almasını, uygulamasını, değerlendirmesini sağlamaya

yönelik haklardır. Bu haklar, ÇHS madde 12 “Çocuğun görüşü, kararlara katılma”; madde 13 “İfade özgürlüğü”; madde 14 “Düşünce, din ve vicdan özgürlüğü”; madde 15 “Dernek kurma ve barış içinde toplanma” hakkıdır (Akyüz, 2015). Kendi görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğa, kendisini ilgilendiren, etkileyen her türlü duruma karşı özgürce ifade ve çocuğun görüşlerine yaşına ve olgunluğuna uygun olarak gereken önem ve özenin gösterilmesi beklenmektedir (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2009).

ÇHS madde 12, katılım hakkı ile ilgili en temel maddedir; çocukların kendilerini ilgilendiren her duruma karşı yaş ve gelişimleri doğrultusunda görüş bildirme hakkına sahip olduğunu ve taraf devletlerin çocuklara bu konuda katılım fırsatları sağlamasını ve katılımlarını ciddiye alması gerektiğinden bahseder.

ÇHS Madde 12: (1) Taraf devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar. (2) Bu amaçla, çocuğu etkileyen herhangi bir adli veya idari kovuşturmada çocuğun ya doğrudan doğruya veya bir temsilci ya da uygun bir makam yoluyla dinlenilmesi fırsatı, ulusal yasanın usule ilişkin kurallarına uygun olarak çocuğa, özellikle sağlanacaktır (UNICEF, 2004).

Taraf devletler “Kendi görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip” her çocuğun katılım hakkının sağlamasını bir sınırlama olarak değil, mümkün olduğu ölçüde çocuğun kendine ait bir görüş oluşturma kapasitesini değerlendirmeleri için bir sorumluluk kabul etmelidir (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2009). ÇHS madde 12, çocukların görüşlerini istedikleri ölçüde ifade etmelerine karşın bir alt sınır getirmemekte, çocukların küçük yaşlarda görüş oluşturabileceklerini ve oluşturduklarını belirtmektedir. Dolayısıyla Sözleşme çocukların görüş bildirebileceklerini ve her çocuğun görüşünün dikkate alınması gerektiğini belirterek, “Belirli yaştaki çocukların görüşleri dikkate alınmalıdır.” gibi bir alt yaş sınırı getirilmesine tamamen karşıdır (Hodgkin ve Newell, 2003). Ancak çocuk bu hakkı kullanmama hakkına sahiptir. Görüşlerini ifade etmek çocuk için bir yükümlülük değil, bir tercihtir. Fakat taraf devletler çocuğun kendi yararına bir karar verebilmesi için tüm bilgileri ve tavsiyeleri çocuğa uygun ve anlaşılır olarak sunması gerekmektedir (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2009). Çocukların katılımları ile ilgili en önemli ilke zekânın her bireyde değişik alanlarda ve değişik oranlarda geliştiğidir (Hart, 2016). Evrensel bir zekâ anlayışından bahsetmektense, her bireyin doğuştan gelen kapasitesi ve bu kapasiteyi kullanabilmesi için sahip olduğu fırsatlara göre farklı oranlarda geliştirdiği çok yönlülüğü göz önüne alınmalıdır (Hart, 1978; Hart, 2016). Etkili ve

anlamli katılım, çocuğun gelişen yetenekleri, ailelerin ve diğeri yetişkinlerin çocukların katılımına açıklığı ve ailede, toplulukta ve toplumda böyle bir açıklık için güvenli ortamların bulunması gibi birçok etmene bağlıdır. Ayrıca çocukların görüşlerini dikkate almaya istekli paydaşların varlığı da bu noktada son derece önemlidir (UNICEF, 2009).

Aileleri, toplulukları, yetişkinleri ve kurumları çocuk katılımına alıştırmak, önemini anlamalarını sağlamak çok kolay olmamaktadır (Erbay, 2013). Hart (2016) çocuk haklarına karşı ailenin ve yetişkinlerin direnç göstermesini otoritelerini ve çocukları üzerindeki kontrollerini yitirme korkularından olduğunu belirtmektedir. Bir başka görüşe göre de çocuk haklarının büyük ölçüde ihmal edilmesinin nedenlerinde biri insanların meseleyi ciddiye almayışları ve ciddiyetle yaklaşmalarını sağlama güçlüğüdür (Franklin, 1993). Oysa aile çocukların öğrenimleri için temel kurumdur ki çocuklar burada; katılım süreçleriyle ilgili ilk deneyimlerini, anlaşmanın temel ilkelerini ve ev içi karar verme edimlerini kazanabilirler. Katılım becerilerini aile içinde geliştirebilirler. Ebeveynlerini, erkek ya da kız kardeşlerini rol model alabilirler (Alderson ve Morrow, 2004; Adhikari, 2016).

Hart (1992) çocukların katılım boyutlarını basamaklandırarak bir katılım merdiveninden bahsetmektedir. Merdiven sekiz basamaktan oluşmakta ilk üç basamak katılım karşıtı olan, manipülasyon, dekorasyon ve göstermelik-sembolik katılım basamaklarıdır. Bu basamaklarda çocuk katılımından bahsetmek imkânsızdır. Katılımın olduğu basamaklar dördüncü basamaktan başlamakta ve katılım düzeyine göre devam etmektedir. Bu basamaklar sırasıyla, çocukların görev ve bilgilendirildiği dördüncü basamak, çocuklara danışılan ve bilgilendirilen beşinci basamak, yetişkinlerin başlattığı kararların ortak alındığı altıncı basamak, çocukların başlattığı ve yönettiği yedinci basamak ve çocukların başlattığı yetişkinlerle paylaşılan sekizinci basamaktır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin 2009 yılında yayınladığı "*Çocuğun katılım hakkı*" ile ilgili genel yorumunda da katılım kavramının, çocukların süreçlere dahil edilmesinin sadece o ana mahsus göstermelik bir katılım olmamasına, çocukların kendileri ve yetişkinler arasında söz hakkının hep gözetilmesine, desteklenmesine ve bu konuyla ilgili bir takım politikalar, programlar ve önlemler alınması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2009).

Çocukların katılım haklarının etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için, çocukların yaşlarına ve gelişimlerine uygun doğru bilgi sunulmasına, bilgi sahibi olmalarına, çocukların tüm girişimleri için olanaklar yaratılmasına ve çocuğun ve ailesinin hiçbir özelliğinden dolayı

ayrımcılığa uğramamasına bağlıdır (Polat ve Şahin, 2012). Hodgkin ve Newell (2003) katılım haklarının uygulanmasına yönelik stratejiler belirlemiş ve bu stratejileri altı başlıkta toplamışlardır:

1. Bilgi edinme hakkı katılımın ön koşulu.
2. Uygulamanın izlenmesi.
3. Ayrımcılık olmadan katılım hakları.
4. Uygulama, kaynakların yeterliliğine bağlanamaz.
5. Katılım haklarının ulusal yasalarda yer alması.
6. Çocukların katılımını sağlamaya yönelik öğrenim, eğitim ve diğer stratejiler.

Çocuk veya çocukların dinlendiği, görüş bildirdiği ve katıldığı tüm süreçlerde bulunması gereken nitelikler Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (BM ÇHK) (2009) tarafından ise şeffaf ve bilgilendirici, gönüllü, saygılı, ilgili, çocuk dostu, kapsayıcı, eğitim ile desteklenmiş, emniyetli ve riske karşı duyarlı ve hesap verebilir başlıkları altında belirtilmiştir. Ayrıca bu hakkın çocuklara verilen bir ödül ya da lütuf gibi görülmemesi, yasal, ahlaksal ve toplumsal olarak gereklilik olduğunun bilinmesi gerekmektedir.

Çocuklarla çalışan ya da bir şekilde karşılaşan yani tüm toplum için çocuk hakları farkındalık eğitimleri planlanmalı ve uygulanmalıdır. Çocuk hakları ile ilgili tanıtım kampanyaları, sosyal iletişim reklamları ve tüm kitle iletişim olanakları kullanılarak çocukların katılım hakkının bir zorunluluk olduğunun anlatılması gerekmektedir (Polat ve Şahin, 2012). Bu bağlamda çocuklarla çalışan profesyonellerin çocuk katılımını etkili bir şekilde gerçekleştirmeleri, bu konuda uygulamaya yönelik eğitim almaları önemlidir. Çocukla çalışan profesyonellerin çocuk katılımına yönelik farkındalıklarının değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda yeterliliklerinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması önem taşımaktadır. Bu noktada çocuk katılımına yönelik değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, bu araçların profesyonellerin farkındalıklarını ölçmesi, geliştirilecek uygulamaların etkili bir şekilde uygulanmasında önemli bir role sahip olacaktır. Dolayısıyla mevcut araştırmada çocukla çalışacak profesyonellerden olan çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çocuk hakları bağlamında katılım hakkı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği (ÇKFÖ) geliştirmektedir.

YÖNTEM

Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği'nin geliştirilme çalışmasının hangi aşamalarda gerçekleştiği ve çalışma grubuna ilişkin özellikler bu bölümde verilmiştir. Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği

çocuk hakları bağlamında çocuk katılımı ile ilgili görüşlerin istatistiksel olarak açıklanmasını sağlayacaktır. Bu çalışmada Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği'ni geliştirmek için gerekli geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017 yılı İstanbul ilinde bulunan iki vakıf üniversitesinden gelişmiş güzel örneklem yöntemi ile belirlenmiş Çocuk Gelişimi (289) ve Okul Öncesi Öğretmenliği (192) Bölümü öğrencilerinden 481 kişi oluşturmaktadır. Bu tür örneklem araştırmacının saptanan örneklem büyüklüğüne göre herhangi bir şekilde evrenin bir parçasını seçmesidir (Kılıç, 2013). Örneklem demografik özelliklerine baktığımızda; öğrencilerin ortaöğretim (lise) türlerinin %64.7'sinin meslek liselerinin çocuk gelişimi bölümlerinden, %26.8'inin düz lise, %6.4'ünün meslek liselerinin çocuk gelişimi dışındaki bölümlerinden ve %2.1'inin Anadolu lisesi mezunu olduğu görülmüştür. Üniversite eğitim kademeleri (sınıfları) dağılımına bakıldığında; %38.9'u 1. sınıf, %42.2'si 2. sınıf, %11.2'si 4. sınıf ve %7.7'sinin 3. sınıf olduğu, çocuk haklarına dair bir ders alıp almama durumlarına bakıldığında ise %43.5'inin çocuk haklarına dair bir ders aldıkları, %56.5'inin ise çocuk haklarına dair bir ders almadıkları görülmüştür.

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Ölçek geliştirilirken; literatür tarama, madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alma, uzman görüşü değerlendirme, ölçek puanlama, verilerin toplanması ve verilerin analizi süreçleri izlenmiştir.

Madde havuzu oluşturma

Maddelerin oluşturulması için literatür taraması yapılmış; belirgin şekilde Hart (1992) Katılım Merdiveni, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin (BM ÇHS) (2009) hazırladığı Genel Yorum 12: Katılım Hakkı ve Hodgkin ve Newell (2003) Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Uygulama Kitabı göz önünde bulundurulmuş, çocuk hakları konusunda yapılan çalışmalar incelenerek 98 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur.

Uzman görüşü alma

Maddeler dil, ifade ve anlatım düzeltmeleri için Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden bir uzman araştırmacıya gönderilmiş, her bir maddenin anlam, dil ve ifade açısından değerlendirmesi istenmiştir. Uzman dönüşleri sonrası gerekli dil ve ifade düzeltmeleri yapılmış, bu aşamadan

sonra maddeler alan uzmanlarının görüşüne sunulmak üzere form şeklinde hazırlanmıştır. Uzman görüşü sürecinde maddelerin hakem olarak kabul edilen test uzmanlarına ya da ilgili uzmanlara verilerek “ifadeler açık ve anlaşılır mı?”, “Konusuna uygun mu?”, “Doğru yanıtları çağrıştıran ipuçları var mı?”, “Ölçülmek istenen davranışa uygun mu?” vb. soruların yanıtları aranır (Öner, 2012). 98 maddelik katılım ile ilgili hazırlanan maddeler, çocuk gelişimi ve çocuk hakları konusunda çalışmaları bulunan çocuk gelişimi, çocuk gelişimi ve eğitimi ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinden, aralarında bir uzman, iki yardımcı doçent, üç profesör bulunan yedi alan uzmanına form halinde gönderilmiştir. Her bir maddeyi "amaca uygunluk" yani "çocuk katılımını temsil etme" durumlarına göre değerlendirmeleri; madde, belirtilen özelliği net olarak ölçmeye aday ise "Uygun", madde konu kapsamında ama düzeltilmesi ya da değiştirilmesi gerekiyor ise "Düzeltilmeli" , madde belirtilen özelliği ölçmüyor ise "Uygun Değil" seçeneklerini işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca görüş, önerileri ve madde eklemek için ek bir alan bırakılmıştır. 98 maddelik ölçek taslağı kamuya bağlı devlet üniversitesinin Etik Kurul Komisyonuna gönderilmiş ve etik kurul onayından geçmiştir.

Uzman görüşü değerlendirme

Uzman görüşleri Lawshe tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bu teknik ile uzmanların bir maddeye ilişkin görüşleri alınarak kapsam geçerlik oranları elde edilir. Kapsam geçerlik oranları (KGO), maddeye dair “Gerekli” görüş bildiren uzman sayısının maddeye dair görüş belirten bütün uzmanların toplamının 1 eksiği ile hesaplanır (Yurdugül, 2005). Bu şekilde değerlendirilen uzman görüşleri sonrası 98 maddenin 41’i negatif ve 0 aralığında bulunarak ölçekten çıkarılmıştır. KGO değerleri negatif ya da 0 değer içeriyorsa böyle maddeler ilk etapta elenen maddelerdir. Kapsam geçerliliği için alt limit Veneziona ve Hooper’ın kapsam geçerlik ölçütleri tablosuna göre 0.99 olarak belirlenmiştir (Yurdugül, 2005). Bu doğrultuda ölçeğe 43 madde olduğu gibi geçmiş, gönderilen formda bulunmayan uzman önerileri doğrultusunda 2 madde eklenmiş, 10 madde öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Yine öneriler doğrultusunda belirlenen maddeler anlam bakımında yakınlık derecesine göre sıralanmış ve 55 maddelik 5’li likert tipi bir ölçek ön formu oluşturulmuştur. Ön form, ölçek uygulama yönergesi hazırlanarak çalışma grubu dışında 15 öğrenciye ölçekte yer alan maddelerin cevaplayanlar tarafından anlaşılabilirliğini belirlemek üzere uygulanarak, pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonundaki değerlendirmeler doğrultusunda ölçek maddelerindeki ifadelerin değiştirilmesine gerek duyulmamıştır.

Ölçek puanlaması

55 maddeden oluşan ölçek 5’li likert tipine göre, maddelere katılma durumlarına göre Kesinlikle Katılıyorum - Kesinlikle Katılmıyorum aralığında hazırlanmıştır. Likert (1932) tarafından geliştirilen dereceleme toplamlarıyla ölçekleme yaklaşımında, ölçülmek istenen söz konusu tutumla ilişkili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade, çok sayıda katılımcıya uygulanır (akt. Tezbaşaran, 2008). Likert’de, kararsızım, ne evet ne hayır, bazen katılıyor bazen katılmıyorum gibi seçenekler orta noktayı oluşturur. Fakat “bilmiyorum ve fikrim yok” kararsızım anlamına gelmez (Erdoğan, 2012). Likert tipi bir ölçekte, maddelere verilen cevapların puanlanması öncelikle maddenin olumlu ya da olumsuz oluşuna bağlı olarak değişir. Olumsuz maddeler, olumlu maddelerin tersine puanlanır, böylece yüksek ölçek puanları daima olumlu tutumu gösterir (Tezbaşaran, 2008). Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği puanlaması normal maddeler (27) ve ters maddeler (28) için farklı yapılmış; normal puanlama “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğinden başlayarak 5’ten 1’e doğru puanlanmış, olumsuz-ters puanlama ise “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğinden başlayarak 5’ten 1’e doğru puanlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

27 normal ve 28 ters puanlanmış maddesi olan ölçeğin, birinci bölümde orta öğretim türü, üniversite kademesi-sınıfı, çocuk hakları ile ilgili bir ders alma durumu, anne-baba yaşı, anne baba öğrenim durumu gibi demografik bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde ise çocuk katılımı ile ilgili ölçek maddeleri bulunmaktadır. Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi bölümü öğrenci popülasyonunun geneli kadınlardan oluştuğu düşünülerek ve dönem itibarı ile yaş aralıkları birbirine yakın olan öğrenciler olduğu varsayılarak cinsiyet ve yaş bilgisi istenmemiştir. Ölçek uygulama yönergesi ile 2016-2017 yılı bahar döneminde İstanbul ilinde bulunan iki vakıf üniversitesinden Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinden 481 kişiye ulaşılmıştır. Uygulama sonrası cevap formları incelenmiş ve eksik veya birden fazla cevap bulunan ya da bunlar gibi çeşitli nedenlerle güvenilir bulunmayan formlar (n=76) analiz dışı bırakılmıştır. Toplamda N=404 örneklem sayısı ile analizlere başlanmıştır. Örneklem sayısı, yapılan testler sonucu yeterli (p=.000) bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde yapılan analizler ve bu analizlere ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1. *Normal dağılım analizi için Kolmogorov-Smirnov testi*

Değerler	Ölçek
N	404
Normal Parametreler	$\bar{X}$ 3.61
	ss .296
Kolmogorov Smirnov Z	.043
P	.077

İstatistiksel analizlere geçilmeden önce toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Tablo 1’de de görüldüğü gibi yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğinin taslak formundan elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği bulunmuştur ($p>.05$).

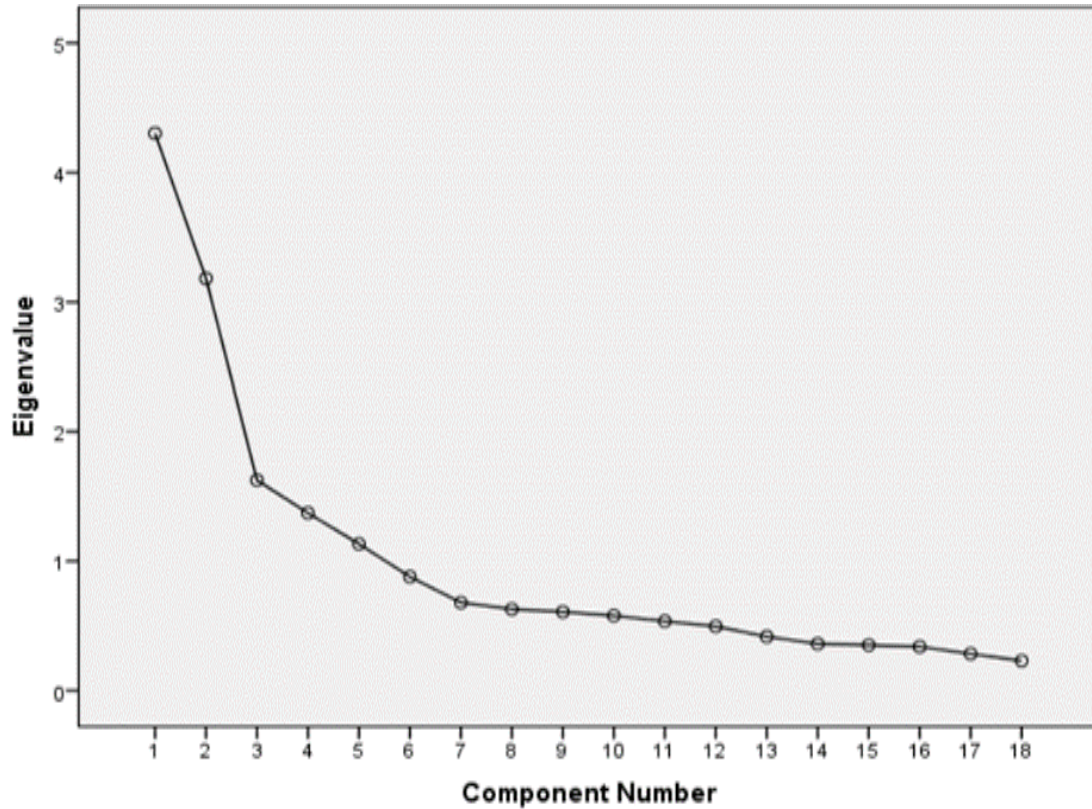
Tablo 2. *KMO ve Barlett’s testi değerleri*

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği	.782
Ki-kare Değeri	2597.798
Barlett’s Testi	Serbestlik Derecesi 153
P	.000

Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi ile incelenebilir. Faktör oluşturabilmek için KMO’nun .60’dan yüksek olması beklenmekte, Barlett testi ise değişkenler arasında ilişki bulunup bulunmadığını kısmi korelasyonlar temelinde incelenmektedir (Büyüköztürk, 2016). KMO’nun .60’dan büyük olması aynı zamanda örneklem büyüklüğünü de vermektedir. Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve Bartlett's Test, değişkenler arası ilişkinin gücünü ölçümler. KMO, faktör analizini istenen düzeyde yapılabilmesi için örneklemin 0.5’den büyük olması beklenir (Karaalioglu, 2015). Faktör analizi, birbiriyle alakalı çok sayıda değişkeni bir araya toplayarak az sayıda, ortak bir ad altında anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2002). Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve Bartlett's Test, değişkenler arası ilişkinin gücünü ölçümler. Tablo 2’de de görüleceği gibi, dönüştürülmüş temel bileşenler analizinde faktörleştirilebilirlik için beklenen değere ulaşılmış, KMO değeri .78 bulunmuştur. Barlett’s testi sonucu ise ($p=.000$; $p<.05$) bulunmuş ve veri matrisinin uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Açıklanan toplam varyans miktarları

Faktörler	Başlangıç Öz Değerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	4.303	23.904	23.904	4.303	23.904	23.904	3.476	19.309	19.309
2	3.182	17.676	41.580	3.182	17.676	41.580	2.596	14.424	33.733
3	1.625	9.026	50.607	1.625	9.026	50.607	2.265	12.583	46.316
4	1.372	7.620	58.226	1.372	7.620	58.226	1.702	9.445	55.770
5	1.132	6.289	64.515	1.132	6.289	64.515	1.574	8.745	64.515
6	.879	4.883	69.398						
.....									
18	.230	1.279	100.000						



Şekil 1. Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Yığılma Grafiği

Tablo 3'te açıklanan toplam varyans miktarları ve Şekil 1'deki Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğindeki maddelere ilişkin yığılma grafiği incelendiğinde, analiz edilen 18 değişkenin (maddenin) öz değeri 1'den büyük olan 5 faktör altında toplanmış ve bu 5 faktörün açıklanan

toplam varyans miktarı % 64.515 olarak bulunmuştur. Sırayla faktörlerin açıkladıkları varyans miktarlarına bakıldığında birinci faktör için %23.904, ikinci faktör için %17.676, üçüncü faktör için %9.026, dördüncü faktör için %7.620 ve beşinci faktör için %6.289 olarak belirlenmiştir. Öz değer yükseldikçe, faktörün açıkladığı varyans da yükselmektedir (Tabachnick ve Fideli, 2001; Tatlıdil, 1992; Büyüköztürk, 2002). Ancak, sosyal bilimlerde yapılan çalışmaların analizlerinde %40 ile %60 arasında olan varyans miktarları yeterli kabul (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988; Tavşancıl, 2014) edildiği düşünüldüğünde elde edinilen varyans miktarının ideal olduğu söylenebilir. Analizde kuvvetli olan faktör sayısı, öz değer miktarlarına göre beş faktör olarak belirlenmiştir. Bu durum Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğinin maddelere ilişkin yığılma grafiğinde de açıkça görülmektedir.

Tablo 4. *Faktör analizi sonucu dönüştürülmüş bileşenler matrisi*

Maddeler	Faktörler				
	1	2	3	4	5
Madde32	.807				
Madde35	.762				
Madde33	.760				
Madde30	.748				
Madde31	.671				
Madde34	.663				
Madde5		.843			
Madde4		.818			
Madde3		.746			
Madde2		.671			
Madde27			.837		
Madde26			.825		
Madde28			.596		
Madde36			.580		
Madde13				.876	
Madde14				.804	
Madde24					.857
Madde23					.825

Tablo 4 faktör analizi sonucu dönüştürülmüş bileşenler matrisi incelendiğinde 18 değişkenin yük değerinin .580 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak değişkenlerin faktörlere dağılımına baktığımızda, en düşük yük değeri .580 ve en

yüksek yük değeri .876 olan öz değeri 1'den büyük 5 faktörlü ölçekte bütün değişkenlerin girdikleri faktörlerde kabul edilebilir yük değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Yine tabloda görüldüğü üzere birinci faktörde yer alan 6 değişkenin faktördeki yük değeri .663 - .807 arasında, ikinci faktörde yer alan 4 değişken için .671 - .843 arasında, üçüncü faktörde yer alan 4 değişken için .580 - .837 arasında bulunmuş, dördüncü faktörde yer alan 2 değişken için .804 ve .876, beşinci faktörde yer alan 2 değişken için ise faktördeki yük değerleri .825 ve .857 olarak bulunmuştur.

Tablo 5. *Faktör analizi sonucunda belirlenen alt ölçekler ve bu ölçeklere ait maddeler*

Faktör	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1. Katılımda Dekorasyon	6	30, 31, 32, 33, 34, 35
2. Katılımda Görüşe Saygı	4	2, 3, 4, 5
3. Katılımda Zorlama	4	26, 27, 28, 36
4. Katılımda Ayrım Gözetmeme	2	13, 14
5. Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar	2	23, 24

Tablo 5 faktör analizi sonucunda belirlenen alt ölçekler ve bu ölçeklere ait maddeler incelenerek oluşan alt ölçekler isimlendirilmiştir. 5 faktör ve 18 değişkenden oluşan ölçekte birinci faktör 6 değişkenden (30, 31, 32, 33, 34, 35); ikinci faktör 4 değişkenden (2, 3, 4, 5); üçüncü faktör 4 değişkenden (26, 27, 28, 36); dördüncü faktör 2 değişkenden (13, 14); beşinci faktör ise 2 değişkenden (23, 24) oluşmaktadır. Her bir faktör içine giren değişkenler incelenerek birinci alt ölçek *Katılımda Dekorasyon* alt ölçeğini; ikinci alt ölçek *Katılımda Görüşe Saygı* alt ölçeğini; üçüncü alt ölçek *Katılımda Zorlama* alt ölçeğini; dördüncü alt ölçek *Katılımda Ayrım Gözetmeme* alt ölçeğini; beşinci alt ölçek ise *Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar* alt ölçeği olarak isimlendirilmiştir.

Birinci alt ölçek *Katılımda Dekorasyon*, çocukların hakkında hiçbir şey bilmeden, izinleri alınmadan ya da bilgilendirilmeden göstermelik izinlerin alındığı ya da çocuğu hiçe sayıp sadece aileler ile konuşulan olaylar, etkinlikler veya durumlarda dekor, süs hatta reklam malzemesi olarak kendi ve yaptıkları etkinlik resimlerinin kullanılmasını ifade eder. Bu alt ölçekteki tüm değişkenler ters puanlanır ve alt ölçek puanları ($min = 6, max = 30$) olarak hesaplanır. İkinci alt ölçek *Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı*, çocukların görüşlerine her koşulda saygılı olmayı ve çocukların görüşlerini ifade edebilecekleri uygun ortam, zaman ve uyarıcı sağlanmasının gerekliliğini ifade eder. Bu alt ölçekteki tüm değişkenler normal

puanlanır ve alt ölçek puanları ($min = 4, max = 20$) olarak hesaplanır. Üçüncü alt ölçek *Katılımda Zorlama*, çocukların bir olay, durum veya konu hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadan sadece söyleneni yapmaları ile ilgilidir. Bu alt ölçek çocukların fikirleri alınmadan sınıf kurallarının, sınıf içi oturacakları yerlerin belirlenmesini ve yapılacak büyük hazırlık süreçleri olan gösterilere sorgusuz katılmalarını ifade eder. Bu alt ölçekteki tüm değişkenler ters puanlanır ve alt ölçek puanları ($min = 4, max = 20$) olarak hesaplanır. Dördüncü alt ölçek *Katılımda Ayrım Gözetmeme*, çocukların her koşulda hiçbir ayırım gözetilmeden eşit şartlarda katılım fırsatlarına erişimi ile ilgilidir. Bu alt ölçek çocukların cinsiyetleri, etnik köken, ırkları göz önüne alınmadan yani ayırım yapılmadan eşit katılım fırsatları yaratılmasını ifade eder. Bu alt ölçekteki tüm değişkenler normal puanlanır ve alt ölçek puanları ($min = 2, max = 10$) olarak hesaplanır. Beşinci alt ölçek *Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar* ise, çocukların fizyolojik ihtiyaçlarının etkinlikleri yarıda bırakması nedeniyle, çocukların ihtiyaç duydukları zaman değil öğretmenin belirlediği zamanlarda giderilmesi ile ilgilidir. Bu alt ölçek çocukların tuvalet ve su içme ihtiyaçlarının etkinliklere ya da öğretmene göre belirlenmesinin doğrudan katılım karşıtı olduğunu ifade eder. Bu alt ölçekteki tüm değişkenler ters puanlanır ve alt ölçek puanları ($min = 2, max = 10$) olarak hesaplanır.

Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği normal puanlanmış alt ölçekler (2 ve 4) ve ters puanlanmış alt ölçeklerden (1, 3 ve 5) oluşmakta, Ters puanlanan değişkenler normal puanlanan değişkenlerin tersine puanlanmıştır. Normal puanlanan alt ölçeklerdeki tüm değişkenler “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğinden başlayarak “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğine doğru 5’ten 1’e doğru puanlanmıştır. Ters puanlanan alt ölçeklerdeki tüm değişkenler ise “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğinden başlayarak “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğine doğru 5’ten 1’e doğru puanlanmıştır. Dolayısıyla tüm alt ölçeklerde çıkacak yüksek puanların anlamı çocuk katılımı farkındalığının yüksek seviyede, düşük puanların anlamı ise çocuk katılımı farkındalığının düşük seviyede olduğunu gösterecektir. 5 alt ölçek ve 18 değişkenden oluşan Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği maksimum puanı 90 (18×5) puan, minimum puanı ise 18 (18×1) puandır. Ölçek toplam puanları $min18$ ve $min18'e$ yakın puanların çocuk katılımı konusundaki farkındalığın düşük $max90$ ve $max90'a$ yakın puanların ise çocuk katılımı konusundaki farkındalığın yüksek olduğu şeklinde yorumlanır. Başka bir değişle öğrencilerin ölçek puanlarının düşük olması çocuk katılımı konusunda farkındalığın düşük

düzeyde, puanların yüksek olması ise çocuk katılımı konusuna farkındalığın yüksek düzeyde olduğunu gösterir.

Tablo 6. Ölçeğin geneli ve alt ölçeklerine ait güvenirlik katsayıları

Faktör	CronBach's Alpha Değeri (α)
1. Katılımda Dekorasyon	.845
2. Katılımda Görüşe Saygı	.784
3. Katılımda Zorlama	.740
4. Katılımda Ayrım Gözetmeme	.791
5. Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar	.662
Toplam	.802

CronBach's Alpha Değeri (α) elde edilen test puanları arasındaki içtutarlığı inceleme amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2002). Tablo 6 incelendiğinde, ölçeğin toplam içtutarlık katsayısı α : .80 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan içtutarlık katsayısının kabul edilebilmesi için en az 0.70 olması beklenmektedir (Nunnally, 1978; Tavşancıl, 2014). Faktörlerin CronBach's Alpha değerlerine baktığımızda ise 1. faktör α : .84; 2. faktör α : .78; 3. faktör α : .74; 4. faktör α : .79; beşinci faktör ise α : .66 olarak hesaplanmıştır, ölçek α : .66 - α : .84 aralığında değişmektedir. Özdamar (1999) da, Alpha katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme ölçütü " $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir." şeklinde güvenirlik düzeyini belirtilmekte (Tavşancıl, 2014) dolayısıyla bu değerler ölçeğin iç tutarlığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 7. Ölçek alt ölçek ve toplam puanlarına ait ayırt ediciliklerini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	t testi		
					t	sd	p
1. Katılımda Dekorasyon	Alt	109	13.278	3.238	25.245	216	.000
	Üst	109	25.260	3.750			
2. Katılımda Görüşe Saygı	Alt	109	19.211	1.639	2.993	216	.003
	Üst	109	19.734	.800			
3. Katılımda Zorlama	Alt	109	7.512	2.458	19.116	216	.000
	Üst	109	14.691	3.054			
4. Katılımda Ayrım Gözetmeme	Alt	109	9.697	.833	2.137	216	.034
	Üst	109	9.890	.437			

5. Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar	Alt	109	6.248	2.059	8.913	216	.000
	Üst	109	8.551	1.739			
Ölçek Toplam	Alt	109	55.947	4.265	39.813	216	.000
	Üst	109	78.125	3.953			

Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği alt ölçek ve toplam puanlarına ait ayırt ediciliklerini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar *t*-testi toplam alt-üst grupların sonucuna ($t = 39.813$; $p < .001$) göre örneklem ortalamaları arasında üst grup lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 7’de de görüldüğü üzere faktörler arasında üst grup lehine farklılık ($p < .001$) anlamlı bulunmuş ve sonuçların yapılan bağımsız gruplar *t*-testine göre ayırt edici olduğu görülmektedir. *t*-testi, iki ilişkisiz örneklemin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı çıkıp çıkmayacağını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016).

Tablo 8. Madde toplam ve madde kalan korelasyon sonuçları

Maddeler	N	Madde Toplam		Madde Kalan	
		r	P	r	p
Madde32	404	.627	.000	.511	.000
Madde35	404	.613	.000	.516	.000
Madde33	404	.701	.000	.613	.000
Madde30	404	.640	.000	.553	.000
Madde31	404	.602	.000	.525	.000
Madde34	404	.671	.000	.582	.000
Madde5	404	.252	.002	.201	.002
Madde4	404	.258	.001	.221	.000
Madde3	404	.239	.005	.204	.001
Madde2	404	.266	.001	.227	.000
Madde27	404	.555	.000	.442	.000
Madde26	404	.565	.000	.445	.000
Madde28	404	.536	.000	.443	.000
Madde36	404	.605	.000	.506	.000
Madde13	404	.293	.000	.264	.001
Madde14	404	.260	.000	.222	.001
Madde24	404	.416	.004	.285	.000
Madde23	404	.394	.000	.284	.000

Tablo 8’de bütün maddelerin madde-toplam ve madde-kalan korelasyon miktarları görülmektedir. Madde toplam korelasyon analizinde, madde ile toplam ya da madde ile faktör arasındaki korelasyon miktarının negatif olmaması ve 0.20’den büyük çıkması istenir (Yalın Sapmaz, ve diğerleri, 2016). Tabloda da görüldüğü üzere madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon .24 ile .70 arasında değişmekte, madde-kalan korelasyonlarında ise elde edilen korelasyonlar .20 ile .61 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre de madde-toplam ve madde-kalan miktarları istatistiksel olarak anlamlıdır diyebiliriz.

Tablo 9. Faktörler arası ilişkiyi belirlemek üzere yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları

Faktörler	Toplam	1. Katılımda Dekorasyon	2. Katılımda Görüşe Saygı	3. Katılımda Zorlama	4. Katılımda Ayrım Gözetmeme	5. Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar
Toplam	1					
1. Katılımda Dekorasyon	.852**	1				
2. Katılımda Görüşe Saygı	.192**	-.006	1			
3. Katılımda Zorlama	.753**	.423**	.044	1		
4. Katılımda Ayrım Gözetmeme	.190**	.034	.453**	.050	1	
5. Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar	.468**	.192**	.095*	.225**	.110**	1

* $p < .050$; ** $p < .001$

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r), faktörler arasında manidar bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek için en az eşit aralıklı ölçek seviyesinde ölçülen iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkinin derecesinin belirlenmesi için kullanılmaktadır (Yalçın, 2016). Bu ilişkiler Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğinde en yüksek Katılımda Ayrım Gözetmeme alt ölçeği ile Katılımda Görüşe Saygı alt ölçeği arasında $r = .453$; $p < .001$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu sonucu iki alt ölçekteki değişkenlerin de olumlu ifadeler içermesine bağlayabiliriz. En düşük ilişki ise $r = .095$; $p < .050$ düzeyinde Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar ve Katılımda Görüşe Saygı alt ölçeği arasında olduğu görülmektedir. Analiz sonunda tablo 9’da da görüldüğü üzere faktörler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu (* $p < .050$; ** $p < .001$) bulunmuştur.

Tablo 10. Test tekrar test güvenirliği için yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon ve bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Faktör	Uygulama	N	$\bar{X}$	Ss	r	p	t Testi		
							t	sd	p
1. Katılımda Dekorasyon	Birinci	153	14.386	5.202	.828	.000	-.956	152	.341
	İkinci	153	14.628	5.441					
2. Katılımda Görüşe Saygı	Birinci	153	19.523	.827	.327	.000	1.922	152	.057
	İkinci	153	19.327	1.261					
3. Katılımda Zorlama	Birinci	153	11.170	3.816	.817	.000	-.655	152	.514
	İkinci	153	11.300	4.244					
4. Katılımda Ayrım Gözetmeme	Birinci	153	9.910	.505	.507	.000	1.850	152	.066
	İkinci	153	9.804	.803					
5. Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar	Birinci	153	4.778	1.854	.628	.000	-.514	152	.608
	İkinci	153	4.843	1.789					
Ölçek Toplam	Birinci	153	59.765	8.850	.864	.000	-.355	152	.723
	İkinci	153	59.902	9.375					

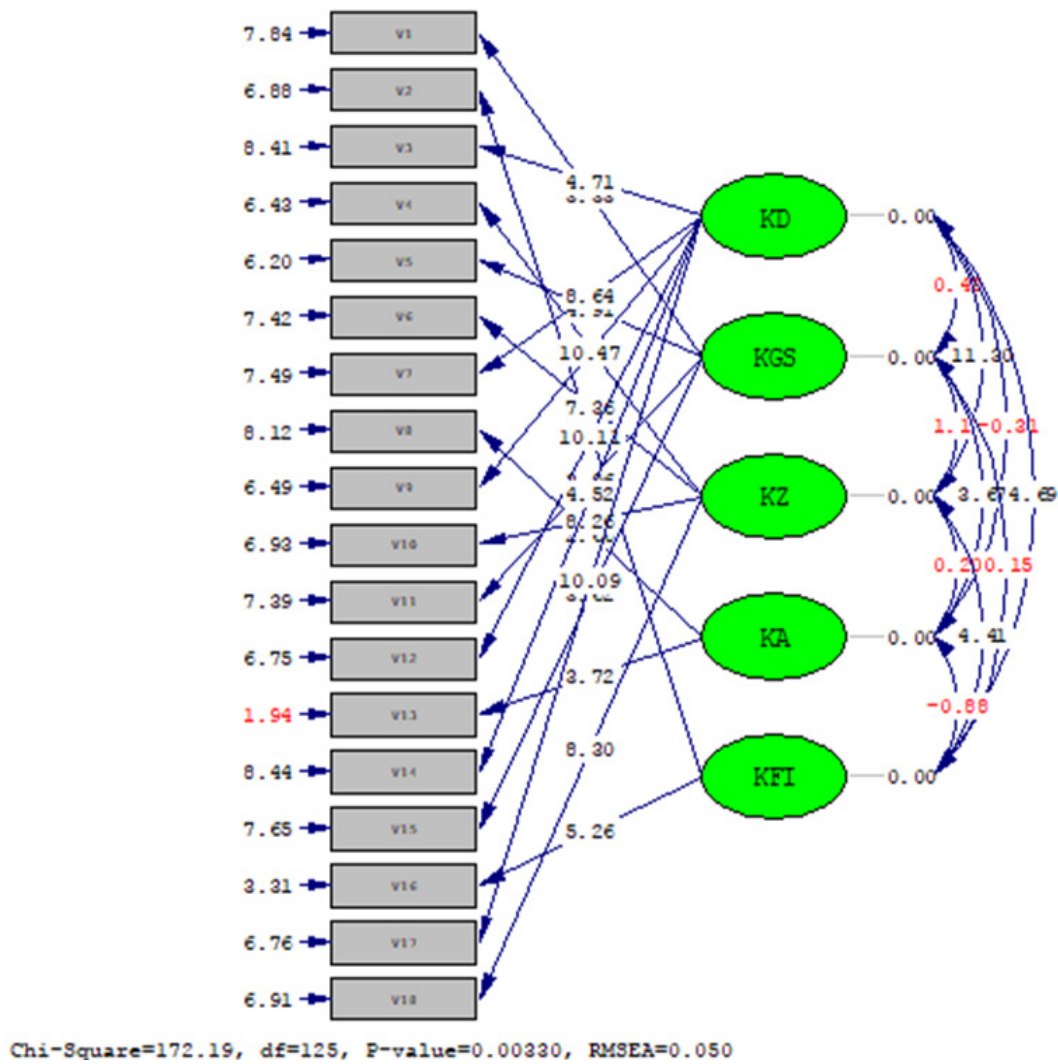
Ölçeğin test-tekrar test güvenirliğini sınamak için çalışma grubunda yer almayan 153 Çocuk Gelişimi öğrencisine Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği 3 hafta (21 gün) arayla uygulanmıştır. Bir ölçeğin zamana karşı değişmediğini belirlemek için hesaplanan korelasyon miktarının pozitif ve yüksek olması beklenir (Tavşancıl, 2014). Tablo 10 Pearson Momentler çarpımı korelasyon ve t-testi sonucunda en düşük korelasyonun faktör 2’de ($r = .327; p < .05$); en yüksek korelasyon faktör 1’de ($r = .828; p < .05$) olarak bulunmuş; toplam korelasyon ise ($r = .864; p < .05$) olarak bulunmuş ve iki uygulama arasında t-testi sonucuna göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda ölçeğin pozitif yönde anlamlı olduğunu, zamana karşı değişmeden farklı uygulamalar sonrasında kararlılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında kullanılan Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğinin yapı geçerliğini incelemek amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA’nın varsayımları; örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, normallik, doğrusallık, çoklu bağlantı ve teklik ve uç değerler şeklinde sıralanabilir.

Tablo 11. Çocuk katılımı farkındalık ölçeği için hesaplanan KMO değerleri

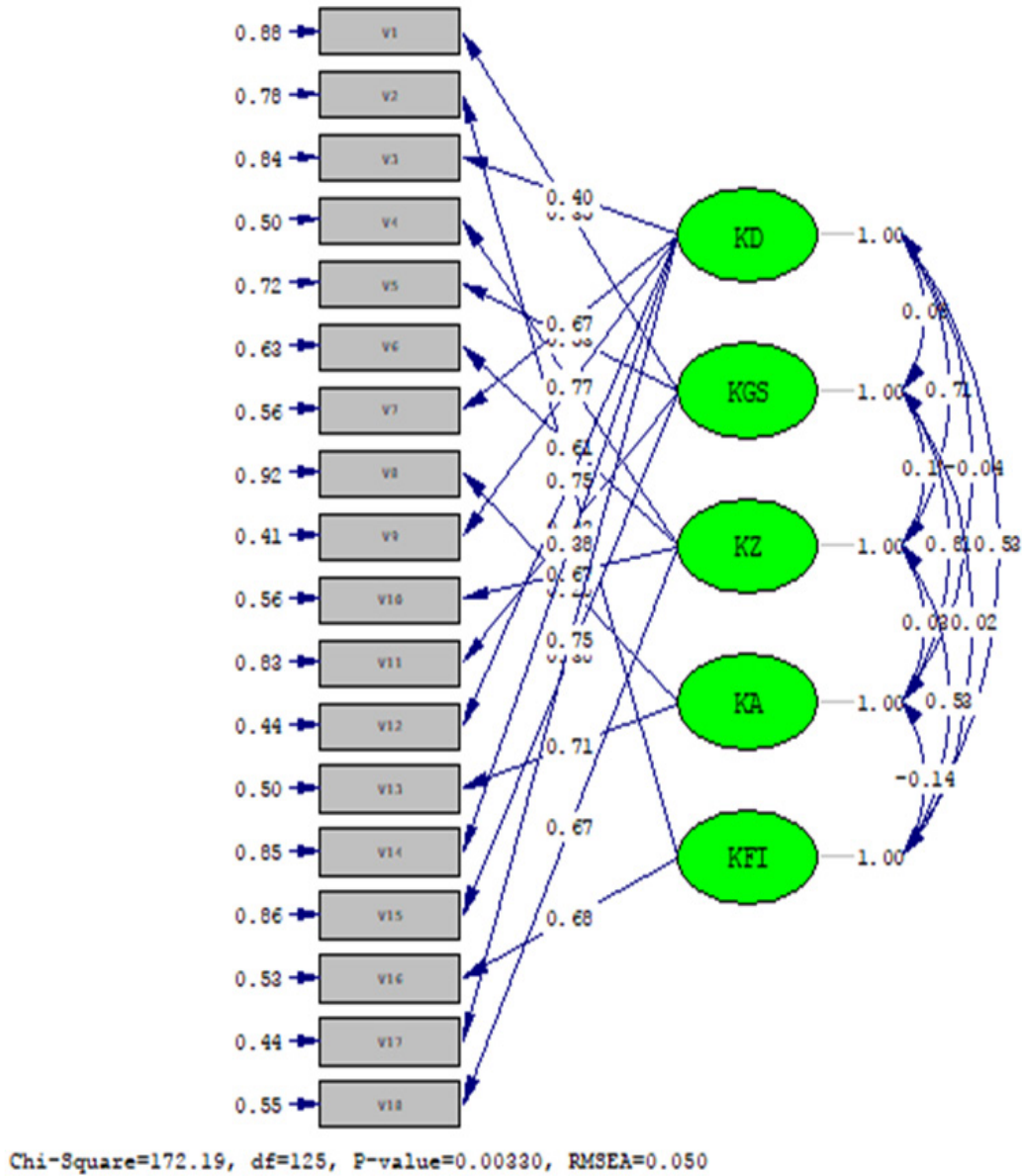
KMO	p
.77	.000

Öncelikle uç değer olan 1 veri, veri setinden çıkarılmış ve 152 kişiye ait veriyle analize devam edilmiştir. Örneklem büyüklüğü için KMO testi yapılmıştır. Araştırma kapsamında hesaplanan KMO sonuçları Tablo 11’de verilmiştir. Kline (2005), 100-200 arasındaki örneklem büyüklüğünü kabul edilebilir olarak değerlendirmiştir. Leech, Barrett ve Morgan’a (2005) göre ise KMO değerinin .70 ve üzerinde olması örneklem büyüklüğünün orta düzeyde kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre ölçek normal dağılım göstermektedir ($p > .05$). Ayrıca çarpıklık değerli -1 ile +1 değerleri arasındadır (-.36). Bu durumda ölçekten elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2001) faktör sayısını saptamak ya da doğrulamak istendiğinde çok değişkenliğin olduğu sayıltısının kullanılmasını önermektedir. Bu çalışmada da bu sayıltı kullanılmıştır. Varsayımların test edilmesinden sonra DFA analizine geçilmiştir.



Şekil 2. Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği DFA T Değerleri

Şekil 2’de de görüldüğü üzere DFA’da ilk olarak t değerleri incelenmiştir. T değerinin 1.96’yı aşması .05 düzeyinde, 2.56’yı aşması ise .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. T değerlerine göre 11. madde hariç tüm maddeler .01 düzeyinde anlamlıdır. 11. maddenin t değeri ise kritik değer olan 1.96’nın hemen altında 1.94’tür. Bu gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri doğru bir şekilde açıkladığını göstermektedir.



Şekil 3. Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği DFA Standartlaştırılmış Çözüm Sonuçları

Daha sonra standartlaştırılmış çözüm değerleri incelenmiştir. Şekil 3’de maddelerin solunda yer alan değerler hata varyanslarını göstermektedir. Burada 8. madde hariç tüm maddelerin hata varyansları küçük olarak değerlendirilebilir. Şekil 3’de de görüldüğü üzere değerler .41 ile .92

arasında bulunmuş, iki sonuca göre de sadece birer maddenin hatalarının yüksek olduğu, diğer maddelerin hatalarının ise düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 12. *Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği DFA sonuçlarına ilişkin uyum iyiliği değerleri*

İndeksler	Maddelere İlişkin Değerler	Mükemmel Uyum	İyi uyum
χ^2	172.19		
sd	125		
p	.0033		
$\chi^2_{/sd}$	1.38	$\chi^2_{/sd} \leq 3.00$	$3.00 < \chi^2_{/sd} \leq 8.00$
RMSEA	.050	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
RMSEA (.90 GA)	.030-.067		
SRMR	.062	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
GFI	.89	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
AGFI	.85	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$
CFI	.95	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
NFI	.85	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
NNFI	.94	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$

Doğrulamalı faktör analizinde uyum iyiliği indekslerini de incelemek gerekmektedir. Uyum iyiliği değerleri ile ilgili değerler için tablo 12 incelendiğinde, Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği'nde yer alan maddelere ait uyum iyiliği değerlerinin tablonun solunda, alınan ölçüt değerlerin ise tablonun sağdaki iki sütununda yer aldığı görülmektedir. χ^2 .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu uyumun olmadığı anlamına gelmektedir ancak örneklem büyüdükçe χ^2 anlamlı çıkabilmektedir. Bu yüzden χ^2 nin serbestlik derecesine bölümünden elde edilen 1.38 değeri mükemmel uyumu göstermektedir. RMSEA mükemmel uyumu göstermektedir. SRMR, AGFI, CFI iyi uyumu göstermektedir. GFI, NFI ve NNFI iyi uyumun hemen altında değer almıştır. Bütüncül bir değerlendirme yapıldığında Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğinin maddelerinin genel olarak kabul edilebilir uyumu gösterdikleri ifade edilebilir.

Ölçeğin asıl uygulaması kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonucunda elde edilen Cronbach'ın α katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Bu değer güvenirliğin iyi olduğunu göstermektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin çocuk hakları bağlamında katılım hakkı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacı ile geliştirilen literatür taraması sonucu oluşturulmuş 98 maddelik ölçme aracı alanında uzman 7 kişiye gönderilerek yorum ve görüşleri doğrultusunda ölçeğe 43 madde olduğu gibi geçmiş, gönderilen formda bulunmayan uzman önerileri doğrultusunda 2 madde eklenmiş, 10 madde öneriler doğrultusunda düzenlenmiştir yine öneriler doğrultusunda belirlenen maddeler anlam bakımında yakınlık derecesine göre sıralanmış ve 55 maddelik 5’li likert tipi bir ölçek ön formu oluşturulmuştur.

Araştırmada faktörleştirebilirlik için yapılan dönüştürülmüş temel bileşenler analizinde KMO değeri .78, Barlett’s testi sonucu ise 2597.798 bulunmuş, analize alınan 18 değişken öz değeri 1’den büyük olan 5 faktör altında toplanmıştır. Bu 5 faktörün açıklanan toplam varyans miktarı %64.515 olarak bulunmuş, faktör yükleri ise .569 - .876 arasında değişmektedir. Faktör sırayla *katılımda dekorasyon, katılımda görüşe saygı, katılımda zorlama, katılımda ayırım gözetmeme ve katılımda fizyolojik ihtiyaçlar* olarak isimlendirilmiştir. Tüm ölçeğin içtutarlık katsayısı α : .80 olarak hesaplanmıştır. α katsayı değerinin .70’den büyük olması ölçeğin kendi içinde tutarlı olduğunu göstermektedir (Nunnally, 1978; Tavşancıl, 2014). Ölçek alt ölçek ve toplam puanlarına ait ayırt ediciliği belirlemek üzere yapılan analiz sonuçlarına göre alt ölçek ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu tüm gruplar için farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş olması ($t=39.813$; $p<.03$) ortaya koymuştur. .20’den büyük olması beklenen (Yalın Sapmaz, ve diğerleri, 2016) madde toplam puan korelasyon analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyon katsayıları .24 ile .70 arasında, madde kalan korelasyon katsayıları ise .20 ile .61 arasında değişmekte ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Faktörler arası ilişkiyi belirlemek üzere yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçlarına göre tüm faktörler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş, tüm faktörlerin birbiri ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Son olarak test tekrar test güvenilirliği için yapılan Pearson Momentler çarpımı korelasyon ve bağımlı gruplar t-testi sonucunda toplam korelasyon katsayısı ($r = .864$; $p < .05$) olarak bulunmuştur, bu sonuç doğrultusunda söylenebilir ki ölçek zamana karşı değişmeden farklı uygulamalar sonrasında tutarlılık ve kararlılık göstermektedir.

Araştırma kapsamında kullanılan Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğinin yapı geçerliğini incelemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Normallik için ölçek maddelerinden toplam puan alınmış, Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış, çarpıklık değerleri incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre ölçek normal dağılım göstermektedir ($p > .05$). Yapılan DFA sonucu t değerinin 1.96'yı aşması .05 düzeyinde, 2.56'yı aşması ise .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. T değerlerine göre 11. madde hariç tüm maddeler .01 düzeyinde anlamlıdır. 11. maddenin t değeri ise kritik değer olan 1.96'nın hemen altında 1.94'tür. Bu gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri doğru bir şekilde açıkladığını göstermektedir. Standartlaştırılmış çözüm değerlerine bakıldığında 8. madde hariç tüm maddelerin hata varyansları küçük olarak değerlendirilmiş, değerler .41 ile .92 arasında bulunmuştur. Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği DFA sonuçlarına ilişkin uyum iyiliği değerlerine baktığımızda RMSEA mükemmel uyumu göstermektedir. SRMR, AGFI, CFI iyi uyumu göstermektedir. GFI, NFI ve NNFI iyi uyumun hemen altında değer aldığı görülmektedir.

Tüm analizler sonunda Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğinin, çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çocuk hakları bağlamında katılım hakkı ile ilgili görüşlerini belirlemede geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabilecek bir ölçeğe aracı olduğu görülmektedir.

Türkiye'de çocukların katılım hakkı ile ilgili tutumları ölçmeye yönelik ölçek çalışmasına rastlanmamıştır. Fakat çeşitli aşamalar izlenerek geliştirilen ölçek, diğer ölçek çalışmaları ile karşılaştırıldığında; Acar Güvendir ve Özer Özkan (2015) tarafından yapılan çalışmada 2006-2014 yılları arasında Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama sürecinde kullanılan aşamaların belirlenmesi amaçlamış makalelerde süreçte izlenen adımlar incelenmiş, benzerlik ve farklılıklara bakılmıştır. Araştırmaya göre ölçek geliştirme konulu makalelerde önerilen ve izlenen aşamalara uygun bir çalışma yapıldığı düşünülmektedir. Hem konu yakınlığı hem de ölçek geliştirme çalışması olması amacıyla Karaman Kepenekçi (2006) üniversite öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki tutumlarını ölçmek için Çocuk Hakları Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) adlı likert tipi bir ölçek geliştirmiş, bu çalışmada da 300 üzerinde gönüllü katılımcı ile çalışılmış, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için faktör analizi tekniği ve cronbach alfa formülü kullanmış ve her bir madde için madde toplam korelasyonu hesaplanmış; her iki çalışmada ölçek geliştirme sürecinde benzer aşamaları izlemiştir.

Türkiye’de çocukların katılım hakkı ile ilgili farkındalık ölçmeye yönelik ölçek çalışması bulunmamakta, geliştirilen Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeğinin bu eksikliği giderebileceği ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çocukların haklarının farkında olması, haklarını bilerek yaşamlarına uyarlaması ve ona uygun yaşamları hem Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeye hem de Çocuk Hakları Komitesi'ne göre önemli ve gereklidir. Bu doğrultuda çocuklara doğrudan çalışacak okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi öğrencilerinin katılım hakları konusundaki görüşleri ve uygulamaları önemli yer tutmaktadır. Geliştirilen ölçek sadece bu alan öğrencilerine değil, eğitim fakültelerindeki öğrencilere, alan çalışanlarına, ailelere ve çocuklarla bir şekilde bir arada olan her gruba uygulanabilir. Bu çerçevede uygulama grupları ile ilgili uyarlama çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar Güvendir, M., & Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye'de eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 23-33. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000086077> adresinden alındı
- Adhikari, H. (2016). Children’s participation decision making process in the family affairs of female commercial sex workers(FCSWS) and its’ impact. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 8(1), 99-111. <http://www.japss.org/upload/5.%20Adhikari.pdf> adresinden alındı
- Akyüz, E. (2015). *Çocuk hukuku*. Ankara: Pegem Akademi.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi. (2009). *Birleşmiş milletler çocuk hakları komitesi'nin çocuk haklarına dair sözleşme'ye ilişkin genel yorumları 2008-2011*. Ankara: Uluslararası Çocuk Merkezi ICC Çocuk Hakları Serisi 10.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*(32), 470-483. <http://kuey.net/index.php/kuey/article/view/517/330> adresinden alındı
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erbay, E. (2013). *Çocuk hakları*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir türkiye değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-54. <http://www.itobiad.com/download/article-file/92695> adresinden alındı
- Erdoğan, İ. (2012). *Pozitivist metodoloji ve ötesi araştırma tasarımları niteliksel ve istatistiksel yöntemler*. Ankara: Erk Yayınları.
- Flowers, N. (2010). *Pusulacak çocuklar için insan hakları eğitimi kılavuzu*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Franklin, B. (1993). *Çocuk hakları*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence, Italy: Unicef. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf adresinden alındı
- Hart, R. A. (2016). *Çocukların katılımı: kuram ve uygulamada toplum gelişimi ve çevre korumasında genç yurttaşları içrmek*. Ankara: Nobel.
- Hodgkin, R., & Newell, P. (2003). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı*. New York, USA: UNICEF. <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Uygulama%20Elkitabı%20TR.pdf> adresinden alındı
- Karaalioglu, Z. (2015). *SPSS'dE output analizi*. İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi. http://ders.es/kmo_barlett_testi.docx adresinden alındı
- Karaman Kepenekçi, Y. (2006). A study of university students' sttitudes towards children's rights in turkey. *The International Journal of Children's Rights*, 14(3), 307-318. <http://booksandjournals.brillonline.com/content/journals/10.1163/157181806778458095> adresinden alındı
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46. http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:zuSVkZ2U6NUJ:scholar.google.com/+geli%C5%9Fig%C3%BCzel+%C3%B6rnekleme&hl=tr&as_sdt=0,5 adresinden alındı.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. (Second Edition). NY: Guilford Publications, Inc.
- Koran, N. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusundaki uygulamalarının öğretmen adayı gözlemlerine göre incelenmesi*. Girne: Yüksek lisans tezi. Girne Amerikan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Merey, Z. (2016). *Çocuk hakları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Moroğlu, N. (2003). Ulusal ve uluslararası hukukta çocuk hakları. *II. Eğitim Paneli* (s. 29-38). İstanbul: Alman Liseliler Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Öner, N. (2012). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testlerden örnekler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Özdemir, A. (2016). *Yönetim bilminde ileri araştırma yöntemleri ve uygulamalar*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Polat, O., & Şahin, S. (2012). Türkiye'de ve dünyada gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 275-282. http://www.sobiad.org/ejournals/dergi_hia/arsiv/2012/sultan_sahin.pdf adresinden alındı
- Tabachnick B. G. and Fidel, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. (Fourth Edition). MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Talay, İ., Aslan, F., & Belkayalı, N. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında doğa dostu ve çocuk katılımı temelli dış mekan tasarım yaklaşımları bir proje önerisi. *Kastamonu*

- Eğitim Dergisi*, 18(1), 317-322. http://www.kefdergi.com/pdf/18_1/18_23.pdf adresinden alındı
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu. Mersin. https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu adresinden alındı
- UNICEF. (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. Türkiye: UNICEF.
- UNICEF. (2009). *Dünya çocuklarının durumu*. UNICEF.
- Yalçın, S. (2016). *Korelasyon, korelasyon türleri ve regresyon*. https://acikders.ankara.edu.tr:https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/2154/mod_resource/content/2/konu8a.pdf adresinden alındı
- Yalın Sapmaz, Ş., Sargın, E., Ergin, C., Özek Erkuran, H., Öztürk, M., & Aydemir, Ö. (2016). DSM-5 düzey 2 madde kullanımı ölçeğinin türkçe formunun güvenilirliği ve geçerliği. *Bağımlılık Dergisi*, 17(3), 116-122. http://www.ejmanager.com/mnstemps/110/bag_17_03_03.pdf adresinden alındı
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği (ÇKFÖ)

Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği çocuk hakları bağlamında çocuk katılımı ile ilgili görüşleri belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. 18 ifade bulunan ölçeğin cevaplama süresi yaklaşık 6 dakikadır. Sizden istenen, her bir ifadeyi eksiksiz ve görüşünüze uygun olarak tablo üzerinde belirtilen alana (X) işaretlemenizdir. Toplanan veriler bilimsel amaçla kullanılacak ve gizliliği korunacaktır. Samimiyetinizin araştırma açısından oldukça önemli olduğunu hatırlatır, katılımınız için teşekkür ederim.

Katılım Hakkı İle İlgili Maddeler		Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
1	Çocukların görüşleri saygı ile karşılanmalıdır.					
2	Çocuğun etkinliğe başlamadan su içmesi etkinliğin bölünmemesi açısından gereklidir. Etkinlik esnasında çocuğun su içmesi doğru değildir.					
3	Öğretmenler çocukların fotoğraflarını kendi sosyal hesaplarında yayınlatabilir.					
4	Yılsonu gösterileri için çocuklar öğretmen tarafından planlanan gösteri planına uygun olarak hazırlanmalıdır.					
5	Çocuklara görüşlerini ifade etmeleri için yeterli zaman tanınmalıdır.					
6	Öğretmen ırk ayrımı yapmadan tüm çocuklar için eşit katılım ortamları yaratmalıdır.					
7	Uygulama öğrencileri ödev kapsamında çocuklarla yaptıkları etkinlik videolarını/fotoğraflarını sınıflarında gösterebilirler					
8	Sınıf kurallarını öğretmen belirlemelidir.					
9	Öğretmenler çocukların fotoğraflarını ailelerinden izin alarak kendi sosyal hesaplarında yayınlatabilir.					
10	Sınıf kuralları uygulama sorumluluğu öğretmende olmalıdır.					
11	Çocukların görüşlerini ifade etmeleri için rencide edilmeyeceklerini bildikleri güvenilir ortamlar yaratılmalıdır.					
12	Çocukların fotoğrafları okul internet sitelerinde yayınlanabilir.					
13	Öğretmen cinsiyet ayrımı yapmadan tüm çocuklar için eşit katılım ortamları yaratmalıdır.					
14	Çocuklarla yapılan etkinlik örneği videoları okul sitesinde paylaşılabılır.					
15	Çocuklara görüşlerini ifade edebilmeleri için gelişimlerine uygun nitelikli uyarıcılar sağlanmalıdır.					
16	Etkinlik esnasında çocuğun tuvalete gitmesine izin verilmemelidir.					
17	Uygulama öğrencileri ödev kapsamında çocuklarla yaptıkları etkinlik videolarını/fotoğraflarını okuldan bu konuda ailelerin izni olduğuna dair bilgi aldıktan sonra sınıflarında gösterebilirler.					
18	Sınıf içinde oturma düzenine öğretmen karar vermemelidir.					

Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği (ÇKFÖ)

Alt Ölçekler, Puanlama ve Değerlendirme

Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği, birinci alt ölçek ***Katılımda Dekorasyon***, çocukların hakkında hiçbir şey bilmeden, izinleri alınmadan ya da bilgilendirilmeden göstermelik izinlerin alındığı ya da çocuğu hiçe sayıp sadece aileler ile konuşulan olaylar, etkinlikler veya durumlarda dekor, süs hatta reklam malzemesi olarak kendi ve yaptıkları etkinlik resimlerinin kullanılmasını ifade eder. 6 maddesi (12, 3, 9, 14, 7, 17) bulunan alt ölçekteki tüm maddeler ters puanlanır ve alt ölçek puanları ($min = 6, max = 30$) olarak hesaplanır.

İkinci alt ölçek ***Katılımda Çocuğun Görüşüne Saygı***, çocukların görüşlerine her koşulda saygılı olmayı ve çocukların görüşlerini ifade edebilecekleri uygun ortam, zaman ve uyarıcı sağlanmasının gerekliliğini ifade eder. 4 maddesi (1, 11, 5, 15) bulunan alt ölçekteki tüm maddeler normal puanlanır ve alt ölçek puanları ($min = 4, max = 20$) olarak hesaplanır.

Üçüncü alt ölçek ***Katılımda Zorlama***, çocukların bir olay, durum veya konu hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadan sadece söyleneni yapmaları ile ilgilidir. Bu alt ölçek çocukların fikirleri alınmadan sınıf kurallarının, sınıf içi oturacakları yerlerin belirlenmesini ve yapılacak büyük hazırlık süreçleri olan gösterilere sorgusuz katılmalarını ifade eder. 4 maddesi (6, 10, 18, 4) bulunan alt ölçekteki tüm maddeler ters puanlanır ve alt ölçek puanları ($min = 4, max = 20$) olarak hesaplanır.

Dördüncü alt ölçek ***Katılımda Ayrım Gözetmeme***, çocukların her koşulda hiçbir ayırım gözetilmeden eşit şartlarda katılım fırsatlarına erişimi ile ilgilidir. Bu alt ölçek çocukların cinsiyetleri, etnik köken, ırkları göz önüne alınmadan yani ayırım yapılmadan eşit katılım fırsatları yaratılmasını ifade eder. 2 maddesi (13, 8) bulunan alt ölçekteki tüm maddeler değişkenler normal puanlanır ve alt ölçek puanları ($min = 2, max = 10$) olarak hesaplanır.

Beşinci alt ölçek ***Katılımda Fizyolojik İhtiyaçlar*** ise, çocukların fizyolojik ihtiyaçlarının etkinlikleri yarıda bırakması nedeniyle, çocukların ihtiyaç duydukları zaman değil öğretmenin belirlediği zamanlarda giderilmesi ile ilgilidir. Bu alt ölçek çocukların tuvalet ve su içme ihtiyaçlarının etkinliklere ya da öğretmene göre belirlenmesinin doğrudan katılım karşıtı olduğunu ifade eder. 2 maddesi (16, 2) bulunan alt ölçekteki tüm maddeler ters puanlanır ve alt ölçek puanları ($min = 2, max = 10$) olarak hesaplanır.

Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği normal puanlanmış alt ölçekler (2 ve 4) ve ters puanlanmış alt ölçeklerden (1, 3 ve 5) oluşmakta, ters puanlanan maddeler normal puanlanan maddelerin tersine puanlanır. Normal puanlanan alt ölçeklerdeki tüm maddeler “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğinden başlayarak “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğine doğru 5’ten 1’e doğru puanlanır. Ters puanlanan alt ölçeklerdeki tüm maddeler ise “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğinden başlayarak “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğine doğru 5’ten 1’e doğru puanlanır.

Tüm alt ölçeklerde yüksek puanların anlamı çocuk katılımı farkındalığının yüksek seviyede, düşük puanların anlamı ise çocuk katılımı farkındalığın düşük seviyede olduğunu gösterir. 5 alt ölçek ve 18 maddeden oluşan Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği maksimum puanı 90 (18×5) puan, minimum puanı ise 18 (18×1) puandır. Ölçek toplam puanları *min18* ve *min18'e yakın* puanların çocuk katılımı konusundaki farkındalığın düşük; *max90* ve *max90'a yakın* puanların ise çocuk katılımı konusundaki farkındalığın yüksek olduğu şeklinde yorumlanır. Başka bir deyişle öğrencilerin ölçek puanlarının düşük olması çocuk katılımı konusunda farkındalığın düşük düzeyde, puanların yüksek olması ise çocuk katılımı konusuna farkındalığın yüksek düzeyde olduğunu gösterir.



Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*

Examination of the social problem solving skills of preschool children in terms of various variables

Şuheda Bozkurt Yükçü¹, Haktan Demircioğlu²

Öz: Bu araştırmanın amacı; okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın evreni, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan bağımsız anaokullarına devam eden dört-altı yaş arası çocuklar ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan bağımsız anaokullarına devam eden dört-altı yaş arası 240 çocuk ve ebeveyninden oluşmaktadır. Betimsel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modelinde yürütülen araştırmanın veri toplama aşamasında; Genel Bilgi Formu ve Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi kullanılmıştır. Verilerin analizi yapılırken Kruskal Wallis-H Testi, Bağımsız Gruplar-T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterirken; cinsiyete, anne ve baba yaşına, anne ve baba eğitim durumuna, anne ve baba çalışma durumuna, kardeş sayısına ve aylık gelire göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırma sonuçları ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, sosyal problem çözme, çocuk gelişimi

Abstract: The purpose of this research is to examine preschool children's social problem solving skills in terms of various variables. The population of the study consisted of parents and their children between the ages four-six years who attend independent kindergartens located in Çankaya county of Ankara during the 2015-2016 academic year. The sample of the study selected by simple random sampling method, consisted of 240 parents and their children between the ages four-six years who attend independent kindergartens located in Çankaya counties of Ankara during the 2015-2016 academic year. In this study conducted by descriptive screening model, General Information Form and Wally Child Social Problem Solving Detective Game Test were used. Kruskal Wallis-H Test, Independent Groups T Test, One Way Anova were used to analyze of data. According to the results of this study, social problem solving skills of children differ based on child's age but do not differ based on gender, number of siblings, montly income, parents's age, educational status and working status. The findings were discussed and interpreted within the scope of the literature.

Keywords: Preschool, social problem solving, child development

* Bu çalışma Yrd. Doç. Dr. Haktan Demircioğlu danışmanlığında, Arş. Gör. Şuheda Bozkurt Yükçü'nün Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde hazırladığı "Bağımsız Anaokullarına Devam Eden Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

¹ Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, suhedabzkrt06@gmail.com

² Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, hdemircioglu@hacettepe.edu.tr

SUMMARY

Introduction

Interacting and communicating with other individuals in the social environment is one of the most important characteristics of human nature. Encountering some problems in everyday life because of the interaction with the individual's environment is a natural consequence of this feature. Therefore, the individual has to acquire, develop and use problem-solving skills in order to be able to continue their relationship with the social environment in a healthy manner. The basis of this skill, which is quite functional and important in the later years of life, is based on preschool period. For this reason, it is very important to examine the development of social problem solving skills in the preschool period so that healthy social relationships can be established in the future of the individual's life.

Method

The population of the study consisted of parents and their children between the ages four-six years who attend independent kindergartens located in Çankaya county of Ankara during the 2015-2016 academic year. The sample of the study selected by simple random sampling method, consisted of 240 parents and their children between the ages four-six years who attend independent kindergartens located in Çankaya counties of Ankara during the 2015-2016 academic year. In this study conducted by descriptive screening model, General Information Form and Wally Child Social Problem Solving Detective Game Test were used. Kruskal Wallis-H Test, Independent Groups T Test, One Way Anova and Pearson's correlation coefficient were used to analyze of data.

Results

According to the results of this study, social problem solving skills of children differ based on child's age but do not differ based on gender, number of siblings, montly income, parent's age, educational status and working status.

Conclusion and Discussion

The findings obtained as a result of the research were discussed and interpreted within the scope of the literature. The social problem solving abilities of children were examined according to age, gender, number of siblings, montly income, parent's age, educational status and working status and it was found that there was a statistically significant difference only according to the age of the child. When the field literature is examined, it is seen that similar findings are found that social problem solving skills differ according to the age of the child. It is thought that the problem-solving experiences increase with the child's age and this is a natural result. In addition, there is no significant difference in the gender variable when looking at the findings regarding other variables and it seems that this direction differs from the literature. This situation is thought to be related to the changing social structure and having the pre-school education. It is thought that the socialization of children without gender discrimination, reduction

in the gender perspective in the community and in the pre-school education system reduces gender differences in social problem solving skills of children. Similarly, it is thought that having pre-school education may also have an impact in the variable of siblings number. Social problem solving skills of children do not differ based on number of siblings. Another reason for this is the fact that the majority of the children in the sample group have their siblings. It is considered that the age, educational status and working status variables regarding the mother and father may be limited to reveal the differences that may exist due to the sample group. The sampling group studied in the scope of the research shows the characteristics of upper and middle socio-economic level. This situation limits the findings regarding the age, educational status and working status of the parents. It has been seen that social problem solving skills do not differ significantly based on monthly income of the family, unlike the literature. It is thought that this situation may have been caused by the structure of the sampling group as mentioned before. In this direction, it is suggested that the subsequent studies should be conducted with wider sample groups at different socioeconomic status.

GİRİŞ

Her kavramın ortaya çıkışından itibaren bir olgunlaşma süreci olduğu gibi sosyal problem çözme kavramı da zaman içerisinde şekillenmiş bir kavramdır. Sosyal problem çözme kavramı ilk olarak 1969 yılında D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından kullanılmıştır. Ancak alan yazınında kişilerarası problem çözme olarak da ifade edilebilmektedir. Sosyal problem çözme kavramındaki “sosyal” kelimesi problem çözme çalışmalarını herhangi bir problem türüne sınırlandırmak amacıyla değil kişinin gerçek yaşamındaki sosyal çevresi ile uyumunu etkileyen problem çözme becerisi ile ilgilenildiğini vurgulamak amacıyla kullanılmaktadır (D’Zurilla & Maydeu Olivares, 1995; D’Zurilla, Nezu, & Maydeu Olivares, 2004). Bu kavram başlangıçta daha çok psikoloji alanında psikolojik ve davranışsal uyum ile bağlantılı olarak araştırılan (D’Zurilla & Maydeu Olivares, 1995) ve çocukluk döneminin ihmal edildiği bir kavram olsa da zaman içerisinde erken çocukluk dönemini de içine alan bir kavram haline gelmiştir

Sosyal problem çözme becerisi, yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişmeye başlayan, özellikle erken dönemde desteklenmesi gereken, ebeveynler ve yakın çevrenin tutum ve becerileri aracılığıyla öğrenilen ve yetişkinliğe kadar gelişmeye devam eden sosyal bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Anlıak & Dinçer, 2005; D’Zurilla, Maydeu Olivares, & Kant, 1998; D’Zurilla & Nezu, 1999). Yaşamın ilk yılları olan bebeklik dönemi; gelişimin en yoğun ve hızlı olduğu, bebeklerin dış dünyayı tanıma ve anlama da dahil olmak üzere birçok alanda birincil bakım veren desteğine ihtiyaç duyduğu bir dönemdir. Tüm psikolojik süreçler başlangıçta toplumsal ilişkiler arası etkinliklere gömülüdür ve kişi zaman içerisinde aşamalı olarak bunları kişiselleştirmekte ve içselleştirmektedir (Nelson-Le Gall, 1981). Bu bağlamda düşünüldüğünde çocuklar, ilk problem çözme deneyimlerini ya yetişkin-çocuk etkileşimi sırasında ya da akranları ile deneyimlemektedirler. Başlangıçta problem durumu ile başa çıkmakta başkalarına ihtiyaç duyan çocuk, gelişimsel olarak aşama kaydettikçe problem durumlarını kendi başına çözebilir hale gelmektedir (Nelson-Le Gall, 1981). Tüm bu özellikler sosyal problem çözme becerisinin yaşamın ilk yıllarından başlayarak gelişimsel bir eğri içerisinde ilerlediğine işaret etmektedir.

Sosyal problem çözme için bebeklik döneminde temel oluşturabilecek gelişimsel basamaklar incelendiğinde; Piaget tarafından duyu motor dönem olarak adlandırılan doğumdan iki yaşa kadar olan sürede sosyal problem çözme becerisine yönelik ilk adımların atıldığı görülmektedir. Bu dönemde bebeklerin, çevresini duyuları aracılığıyla keşfettiği ifade edilmektedir (San Bayhan & Artan, 2004). Piaget, bir bebeğin on ikinci ayını tamamladığında bazı problem çözme becerilerini sergilediğini ifade etmektedir. Bebek bu işlemi deneme yanılma yolu ile

gerçekleştirmektedir. Örneğin bir sopayı uzaktaki bir oyuncığa ulaşmak için kullanabilmektedir (San Bayhan & Artan, 2004). Bebek on sekiz-yirmi dört aylarına geldiğinde zihinsel fonksiyonları duyu motor düzeyden sembolik düzeye dönüşmektedir. Örneğin, çocuk önceleri kapının önünde duran sandalyeyi devirerek kapıyı açarken artık önce sandalyeyi yoldan kaldırıp daha sonra kapıyı açmaktadır (San Bayhan & Artan, 2004). İki yaş itibari ile nesne devamlılığının kazanılması ile birlikte çocuk artık basit düzeyde olan deneme yanılma yöntemlerini geliştirerek karşılaştığı problemlere çözüm yolları aramaya çalışmaktadır.

Üç yaşa kadar olan dönemde küçük çocuğun sosyal dünyası, farklı yaşlardaki akranları ve yetişkinlerle zenginleşmekte ve dil gelişimi ile birlikte etkileşime girmeyi gerektiren kişilerarası etkileşim ağları daha karmaşık hale gelmektedir. Bu durum çocuğun sosyal problem durumları ile karşılaşma olasılığını da arttırmaktadır (Ridley & Vaughn, 1982). Başarılı şekilde kişilerarası ilişkilerin gelişmesi ve sürdürülmesi, sosyal problem çözme becerilerinin kazanımı ve kullanımından etkilenmektedir (D'zurilla & Goldfried, 1971). Bu nedenle Ridley ve Vaughn'a (1982) göre çocuklar sosyal problem çözme becerilerini bilmek ve başarılı sosyal problem çözme deneyimlerine ve pratiklerine sahip olmak zorundadırlar. Spivack ve Shure'a (1974) göre sosyal problem çözme becerisinde başarılı olan çocuklar, başarılı olmayan çocuklara göre daha az dürtüsellik ve engellenme gösterirler. Bunun yanı sıra diğerlerinin stres durumlarına karşı daha duyarlıdırlar ve okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerisine sahip olmak, çocuğun ilerleyen yaşamındaki davranışsal uyumunun da belirleyicisidir (Spivack & Shure, 1974). Sosyal problemlerle nasıl başa çıkacağı öğretilen çocukların sabırsızlık, aşırı duygusallık, agresiflik gibi özellikleri daha azdır; arkadaşları tarafından daha çok sevilirler ve akran ilişkilerinde daha başarılıdırlar (Rooney, Poe, Drescher & Frantz, 1993; Spivack & Shure, 1989).

Aynı zamanda önemli bir sosyal beceri olan sosyal problem çözme becerisinin erken dönemde kazanımı; akran kabulü, ebeveyn ve öğretmen tarafından pozitif algılanma, yüksek özgüven gibi pozitif sonuçlara ilişkin başarılı bir döngü geliştirmede de oldukça kritik bir öneme sahiptir (Gesten, Flores de Apodaca, Rains, & Weissberg, 1979). Bu nedenle sosyal problem çözmede sürekli olarak başarısızlık yaşayan çocukların sosyal izolasyon, akran reddi, okul başarısızlığı gibi problemlerle karşılaşmaları oldukça muhtemeldir (Rubin ve diğ. 1984; Shure, 2001). Okul öncesi dönem çocukları ile yapılan araştırmalarda sosyal problem çözmeye yönelik eğitim verilen ve verilmeyen çocukların sosyal problem çözme becerilerine yönelik belirgin farklılıklar gösterdiği de açık bir şekilde ortaya konmuştur (Casey, 1990; Feis & Simons, 1985;

Ridley & Vaughn, 1982; Sharp, 1981; Shure & Spivack, 1979, 1982). Bu bulgular sosyal problem çözme becerisi için okul öncesi dönemin kritik bir dönem olduğunu göstermektedir.

Sosyal çevresinde bulunan diğer bireylerle etkileşime girmek ve iletişim kurmak, insan doğasının en önemli özelliklerinden birisidir. Bireyin çevresi ile olan etkileşimi nedeniyle günlük yaşamda bazı problemlerle karşılaşması ise bu özelliğinin doğal bir sonucudur. Dolayısıyla birey, sosyal çevresi ile olan ilişkilerini sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmek için problem çözme becerisini edinmek, geliştirmek ve kullanmak zorundadır. Yaşamın ileriki yıllarında oldukça işlevsel ve önemli olan bu becerinin temelleri ise okul öncesi döneme dayanmaktadır. Bu nedenle; sosyal problem çözme becerilerinin gelişimini okul öncesi dönemde incelemek, bireyin yaşamının ileriki dönemlerinde sosyal hayatını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi için oldukça önemlidir.

Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin kazanılmasında çocuğun ailesi ve akranları ile kurmuş olduğu ilişkiler, oyun ve eğitim kurumları oldukça önemlidir (Chen & Rubin, 1992; Gülay & Akman, 2009; Paswan, Sanjeev, & Bansal, 2014; Rubin, Daniels-Beirness, & Bream, 1984). Kasık'e (2011) göre aile yapısı ve kişinin bu yapı içerisindeki konumu, çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca sosyal problem çözme becerisinin gelişimini etkileyen önemli bir faktördür. Yapılan araştırmalarda sosyal problem çözme becerisinin gelişiminde aile içi etkileşimlerin (ebeveyn-çocuk ve çocuk-çocuk arası) ve anne ve baba tarafından model olunan problem çözme stratejilerinin güçlü bir belirleyici olduğu ifade edilmektedir (Keltikangas-Jarvinen, 2005; Pakaslahti, Karjalainen & Keltikangas-Jarvinen, 2002). Aile içerisinde problem yaşayan çocuklar okul akranlarına göre daha düşük sosyal problem çözme becerisine sahiptirler (Perez ve diğ.,1981). Bunun yanı sıra ebeveynin kullandığı problem çözme teknikleri (eğitim düzeyinden etkilenen) ve ebeveynin aile serbest zaman aktiviteleri boyunca davranışları çocuğun sosyal problem çözme becerisinin gelişiminde oldukça önemlidir (Cartıllı & Bedel, 2015; Kasık, 2011). Bu doğrultuda araştırmanın amacı bağımsız anaokullarına devam eden dört-altı yaş arası çocukların sosyal problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaca yönelik araştırma soruları ise şunlardır:

1. Çocukların sosyal problem çözme becerileri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
2. Çocukların sosyal problem çözme becerileri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Çocukların sosyal problem çözme becerileri anne ve babanın yaşına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Çocukların sosyal problem çözme becerileri anne ve babanın eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

5. Çocukların sosyal problem çözme becerileri anne ve babanın çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Çocukların sosyal problem çözme becerileri ailenin aylık gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
7. Çocukların sosyal problem çözme becerileri kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada bağımsız anaokullarına devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu amaçla betimsel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Çankaya ilçesinde bulunan 16 bağımsız anaokuluna devam eden dört-altı yaş arası 1613 çocuk ve ebeveyni oluşturmaktadır. Araştırmanın evren bilgilerine MEBBİS veri tabanı aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırma örneklemini ise basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Çankaya ilçesinde bulunan 13 bağımsız anaokuluna devam etmekte olan dört-altı yaş arası 111'i kız ve 129'u erkek olmak üzere toplam 240 çocuk ve ebeveyni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü belirlenirken Israel (1992) tarafından örneklem büyüklüğü hesaplama formülleri kullanılarak hazırlanmış olan örneklem büyüklüğü belirleme tablosu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında örneklemin evreni temsiliyetini arttırmak amacıyla, evrende bulunan tüm okullardan veri toplanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda kurum yetkilileri tarafından veri toplanmasına izin verilmeyen üç okul dışında 13 bağımsız anaokulunda veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubuna ilişkin demografik dağılımlar ise Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan çocuklar ve ebeveynlerine ilişkin demografik özelliklerin dağılımı.

	Değişkenler	Gruplar	F	%
Çocuklar	Cinsiyet	Kız	111	46,2
		Erkek	129	53,8
	Yaş	4	99	41,3
		5	128	53,3
		6	13	5,4
	Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	59	24,6
		Bir kardeş	152	63,3
		İki kardeş ve üzeri	29	12,1
	Eğitim	Ortaokul ve öncesi	27	11,3
		Lise	78	32,5
		Üniversite	115	47,9

Anne	Yaş	Yüksek lisans-Doktora	20	8,3
		21-30 yaş arası	46	19,2
		31- 35 yaş arası	84	35,0
		36-40 yaş arası	80	33,3
		41 yaş ve üzeri	30	12,5
	Çalışma Durumu	Çalışmıyor	105	43,8
		Kamu Görevlisi	63	26,3
		İşçi	16	6,7
		Serbest Meslek	25	10,4
Özel Sektör		31	12,9	
Baba	Eğitim	Ortaokul ve öncesi	26	10,8
		Lise	71	29,6
		Üniversite	119	49,6
		Yüksek lisans-Doktora	24	10,0
	Yaş	26-35 yaş arası	82	34,2
		36-40 yaş arası	82	34,2
		41 yaş ve üzeri	76	31,7
	Çalışma durumu	Kamu Görevlisi	77	32,1
		İşçi	43	17,9
		Serbest Meslek	85	35,4
		Özel Sektör	35	14,6
Aile	Aylık Gelir	949 -1500 TL	24	10,0
		1501 – 3000 TL	54	22,5
		3001- 4500 TL	59	24,6
		4501- 6000 TL	55	22,9
		6001 TL ve üzeri	48	20,0
	Toplam		240	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanması amacıyla; araştırmaya katılan çocuk ve anne-babasına ilişkin genel bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu ve çocukların sosyal problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi (WSPÇDOT) kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu

Araştırma kapsamına alınan çocuklar ve ebeveynleri hakkında bilgi elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından on iki maddeden oluşan genel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda: çocuğun yaşı, cinsiyeti ve kardeş sayısı; anne-babanın yaşı, eğitim durumları ve çalışma durumları ve ailenin aylık gelir durumuna ilişkin bilgileri ortaya koymaya yönelik maddeler bulunmaktadır. Bu form, bağımsız anaokulları aracılığıyla ebeveynlere gönderilmiş ve anne ya da babanın doldurması istenmiştir. Formlar ebeveynler tarafından bağımsız anaokullarına teslim edilmiş ve araştırmacı kurumdan teslim almıştır.

Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi (WÇSPÇDOT) (Wally Child Social Problem Solving Detective Game Test)

Bu ölçek Webster-Stratton (1990) tarafından, Spivak ve Shure'un (1985) *Preschool Problem Solving Test* ve Rubin ve Krasnor'un (1986) *Child Social Problem-Solving Test* ölçeklerinden yararlanılarak geliştirilmiştir. Ölçek çocukların sosyal problem çözme becerilerinin hem nitelik hem de niceliğini ölçmektedir. Ölçek, 15 farklı varsayımsal problem durumlarına yönelik resimli hikayelerden oluşmakta ve kız ve erkek formu olmak üzere iki ayrı formu bulunmaktadır. Ölçekte, çocuğa sosyal problemleri içeren hikayeler resimler aracılığıyla sunulmakta ve çocuktan her problemi kendi ifadeleri ile cevaplaması istenmektedir. Çocuğun problem durumuna ilişkin vermiş olduğu her cevap uygulamacı tarafından yazılı olarak kaydedilmektedir. Araştırmacı tarafından kaydedilen cevaplar testin puanlama yönergesine göre pozitif (P), negatif (N) ve puanlanmaz (boş) olarak puanlanmaktadır. Çocuğun aldığı her pozitif sonuca bir (1) puan, negatif ya da puanlanamaz sonucuna ise sıfır (0) puan verilmektedir. Çocuğun bu testten aldığı en düşük puan sıfır (0), en yüksek puan ise on beş (15)'dir. Yüksek puan yüksek sosyal problem çözme becerisine, düşük puan ise düşük sosyal problem çözme becerisine işaret etmektedir.

Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Testi'nin orjinal çalışmasında prososyal çözüm kategorileri için iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha değeri .65, antisosyal çözüm kategorileri için .64 bulunmuştur. Testin yapı geçerliği Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Ölçeği ile Rubin ve Krasnor'un Çocuk Sosyal Problem Çözme ölçeği ile sınanmıştır. Prososyal stratejileri arasındaki korelasyon katsayısı ($r=.60$), antisosyal stratejiler arasındaki korelasyon katsayısı ($r=.50$) bulunmuştur.

Testin Türkçe uyarlaması ilk olarak Dereli (2013) tarafından altı yaş çocukları için yapılmıştır. Yılmaz (2012) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ise ölçek 60-72 aylık çocuklar için uyarlanmış ve KR- 20 güvenirlik katsayısı .79 olarak geçerli ve güvenilir olarak bulunmuştur. Testin üç-beş yaş için uyarlama çalışması ise Kayılı ve Arı (2015) tarafından yapılmış ve üç yaş çocukları için güvenirlik katsayısı .72 ($n=50$), dört yaş çocukları için .79 ($n=145$), beş yaş çocukları için .81 ($n=504$) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre güvenirliği ortaya konmuştur.

Testin Türkçe uyarlaması ilk olarak Dereli (2013) tarafından 6 yaş çocukları için yapılmıştır. Yılmaz (2012) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ise ölçek 60-72 aylık çocuklar için uyarlanmış ve Kr 20 güvenirlik katsayısı .79 olarak geçerli ve güvenilir olarak bulunmuştur. Testin 3-5 yaş için uyarlama çalışması ise Kayılı ve Arı (2015) tarafından yapılmış ve üç yaş çocukları için güvenirlik katsayısı .72 ($n=50$), dört yaş çocukları için .79 ($n=145$), beş yaş

çocukları için .81 (n=504) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre güvenilirliği ortaya konmuştur.

Veri Toplama İşlemi

Araştırmanın veri toplama aşamasında ilk olarak Çankaya ilçesinde bulunan MEB'e bağlı 13 bağımsız anaokuluna gidilerek anne-babalara ulaştırılmak üzere Genel Bilgi Formu ve Gönüllü Katılım Formu öğretmenlere verilmiştir. İkinci aşamada, anne-babalardan formların dönüşleri alınmış ve araştırma kapsamına alınmasına ebeveynleri tarafından onay verilen çocuklara bireysel olarak Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi uygulanmıştır. Uygulama sırasında çocuk ve araştırmacının yalnız olduğu bir ortamda 15 farklı problem durumunu içeren 15 farklı resim sırası ile çocuğa sözlü ve görsel olarak sunulmuş ve çocuğun problem durumuna vermiş olduğu cevaplar yazılı olarak kaydedilmiştir. Bu işlem her bir çocuk için 5 ile 10 dakika arasında sürecek şekilde 240 çocuk için tamamlanmıştır. Veri toplama işlemi dört ay içerisinde tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi ve Genel Bilgi Formu aracılığıyla elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktararak Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (SPSS 20.00) ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi amacıyla verilen normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov –Smirnov testi ile kontrol edilmiştir. Buna göre ölçek toplam puan normallik varsayımını sağlamadığı ($p=.000<.050$) sonucuna varılmıştır. Ancak Merkezi Limit Teoremi'ne göre belirli bir evrenden rastgele bir örneklem seçildiğinde, çekilen örneklem sayısı büyüdükçe verilerin normal dağılıma yaklaştığı varsayılmaktadır (Field, 2009). Yani örneklem sayısının yeterince büyük olduğu durumlarda bu teoreme göre parametrik testler tercih edilmektedir. Bu nedenle çocukların yaş dağılımındaki altı yaş çocuklarının sayısının 13 olması (Bkz; Tablo 1) sebebi ile yaş değişkeni için nonparametrik testler tercih edilmiş ve diğer değişkenler için parametrik testler tercih edilmiştir.

Yapılan istatistiksel analizler sırasında gruplar arasındaki farklılıklar belirlenirken ikili karşılaştırmalarda parametrik testlerden Bağımsız Gruplar T Testi; çoklu karşılaştırmalarda ise parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve nonparametrik testlerden Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarında anlamlı bir farklılığın görülmesi durumunda farkın hangi gruplar arasında meydana geldiğini ortaya koymak amacıyla Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Test'lerinden Bonferoni Testi kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemlerine yönelik olarak yapılan istatistiksel analiz bulgularına yer verilmiştir. İlk olarak araştırmaya katılan çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi ölçeğinden almış oldukları puanlara yönelik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum puanlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testi’nden elde edilen puanların betimsel istatistikleri

Ölçek	n	$\bar{x}$	Min	Max	ss
Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi (WSPÇDOT)	240	10.8	0	15	3.42

Tablo 2’ye göre, araştırmaya katılan çocukların “Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi”nden almış oldukları toplam puan ortalamaları 10.8 (± 3.42) dir. Ölçekten elde edilebilecek olan maksimum puanın 15 olduğu düşünüldüğünde çocukların puan ortalamalarının oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 3. Çocukların wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testi toplam puanlarının çocukların yaşlarına göre farklılığına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları

Ölçek	Yaş	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi	1) 4Yaş 2) 5Yaş 3) 6Yaş	99 128 13	96.88 136.79 139.96	2	19.7	0.00	1-2

Tablo 3’e göre, çocukların wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testinden almış oldukları toplam puanlar, çocukların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p=.00<.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında meydana f-geldiğini ortaya koymak amacıyla Post-Hoc testlerinden Bonferroni Testi uygulanmış ve 4 yaş ile 5 yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Çocukların yaşı arttıkça Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi’nden almış oldukların arttığı söylenebilir.

Tablo 4. Çocukların wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testi toplam puanlarının çocukların cinsiyetine göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
-------	---------	---	-----------	----	----	---	---

Wally Sosyal Problem							
Çözme Dedektiflik Oyun Testi	Erkek	111	10.84	3.55	238	-0.30	0.76
	Kız	129	10.98	3.50			

Tablo 4'e göre, çocukların wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testinden almış oldukları toplam puanlar, çocukların cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p = .76 > .05$).

Tablo 5. Çocukların wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testi toplam puanlarının annenin ve babanın yaşına göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	F	p
Anne Yaş	21-30 yaş	46	11.04	3.03	1.04	0.37
	31-35 yaş	84	10.46	3.55		
	36-40 yaş	80	11.41	3.68		
	41 yaş +	30	10.70	3.67		
Baba Yaş	26-35 yaş	82	10.78	3.08	0.12	0.87
	36-40 yaş	82	11.06	3.61		
	41 yaş +	76	10.92	3.89		

Tablo 5'e göre, çocukların wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testinden almış oldukları toplam puanlar, annenin yaşına göre ($p = .37 > .05$) ve babanın yaşına ($p = .87 > .05$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 6. Çocukların wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testi toplam puanlarının annenin ve babanın eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Anne Eğitim Durumu	Ortaokul ve öncesi	27	11.66	3.72	0.48	0.69
	Lise	78	10.88	3.39		
	Lisans	115	10.75	3.60		
	Lisansüstü	20	11.00	3.40		
Baba Eğitim Durumu	Ortaokul ve öncesi	26	11.38	3.28	0.47	0.75
	Lise	71	11.00	3.91		
	Lisans	119	10.68	3.41		
	Lisansüstü	24	11.16	3.39		

Tablo 6'ya göre, çocukların wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testinden almış oldukları toplam puanlar, annenin eğitim düzeyine göre ($p = .69 > .05$) ve babanın eğitim düzeyine ($p = .75 > .05$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 7. *Çocukların wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testi toplam puanlarının annenin ve babanın çalışma durumuna göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	F	p
Anne Çalışma Durumu	Çalışmıyor	105	10.83	3.49	1.49	0.20
	Kamu Görevlisi	63	10.84	3.65		
	İşçi	16	11.75	3.49		
	Serbest Meslek	25	9.76	3.95		
	Özel Sektör	31	11.87	2.82		
Baba Çalışma Durumu	Kamu Görevlisi	77	10.94	3.93	0.99	0.39
	İşçi	43	11.55	2.35		
	Serbest Meslek	85	10.47	3.61		
	Özel Sektör	35	11.17	3.55		

Tablo 7'ye göre, çocukların wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testinden almış oldukları toplam puanlar, annenin çalışma durumuna ($p=.20>.05$) ve babanın çalışma durumuna ($p=.39>.05$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 8. *Çocukların wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testi toplam puanlarının kardeş sayısına ve aylık gelir durumuna göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Kardeş Sayısı	Kardeş yok	59	10.81	3.86	0.03	0.96
	Bir kardeş	152	10.95	3.28		
	İki kardeş ve üzeri	29	10.96	4.11		
Aylık Gelir	949-1500 TL	24	10.08	4.06	1.01	0.40
	1501- 3000 TL	54	11.35	3.57		
	3001-4500 TL	59	10.40	3.39		
	4501-6000 TL	55	11.25	3.24		
	6000TL ve +	48	11.10	3.64		

Tablo 8'e göre, çocukların wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testinden almış oldukları toplam puanlar, kardeş sayısına ($p=.96>.05$) ve aylık gelire ($p=.40>.05$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Sosyal problem çözme becerisi, yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişmeye başlayan, özellikle erken dönemde desteklenmesi gereken, tutum ve beceriler aracılığıyla öğrenilen ve yetişkinliğe kadar gelişmeye devam eden bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Anliak & Dinçer, 2005; D'Zurilla et al., 1998; D'Zurilla & Nezu, 1999). Bu nedenle okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerisini kazanmak da çocuk için oldukça önemlidir.

Araştırma sonuçlarına göre çocukların sosyal problem çözme becerileri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (Arı & Yaban 2012; Bal & Temel, 2014; Çam & Tümkaya 2006; Güneysu, Dinçer & Etikan 1997; Yaban & Yükselen 2007; Yılmaz & Tepeli, 2013). Bu araştırma sonucunda yaş değişkenine yönelik söz konusu farklılık dört ve beş yaş arasında meydana gelmekte ve sosyal problem çözme becerisi çocuğun yaşı arttıkça artmaktadır. Bu sonuç ilgili literatürü destekler niteliktedir. Sosyal problem çözme becerisi hem sosyal gelişim hem de bilişsel gelişim temelinde şekillenmektedir. Dolayısıyla yaş ile birlikte bu alanlarda meydana gelen gelişimsel ilerlemeyi aynı şekilde sosyal problem çözme becerisinde görmek oldukça anlamlı bir sonuçtur. Bunun yanı sıra çocuğun yaşı ile birlikte yaşamış olduğu sosyal problem çözme deneyimleri de artış göstermektedir. Çocuğun karşılaşmış olduğu her sosyal problem çözme deneyimi bir sonraki problem durumu için temel oluşturması bakımından bu becerinin yaş ile birlikte artması oldukça muhtemel ve istenen bir durumdur. Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yaşa göre farklılığı incelenirken altı yaş grubu çocuklar ile dört ve/veya beş yaş grubu çocuklar arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Örneklem grubunun yaş dağılımı göz önüne alındığında (Bkz; Tablo 1) bu durum beklenen bir sonuçtur. Altı yaş grubu çocukların büyük çoğunluğunun ilköğretim birinci sınıfa başlıyor olması, okul öncesi eğitim kurumlarında altı yaş grubu çocukların sayısını azaltmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Bilgi Sistemi'nden elde edilen bilgiye göre çalışılan evrende bulunan altı yaş grubu çocuk sayısı 24'tür. Bu nedenle örneklem grubu altı yaş çocukları ile dört ve/veya beş yaş grubu arasındaki farklılıkları ortaya koymaya elverişli değildir.

Sosyal problem çözme becerisinin yaşa göre değişimine yönelik literatür incelendiğinde, bu becerinin yaş ile birlikte geliştiği konusunda ortak bir kanıya varıldığı görülmektedir. Bal ve Temel (2014) tarafından dört-altı yaş arası okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmada, dört yaşındaki çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin beş ve altı yaşındaki çocuklardan anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelendiği çalışmada 67-72 aylık çocukların 60-66 aylık çocuklardan daha yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip oldukları bulunmuştur. Benzer şekilde birçok araştırma bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir (Arı & Yaban 2012; Bal & Temel, 2014; Çam & Tümkaya 2006; Güneysu, Dinçer & Etikan 1997; Yaban & Yükselen 2007; Yılmaz & Tepeli, 2013).

Benzer şekilde Rubin ve Krasnor (1983) tarafından okulöncesi ve anasınıfı çocuklarında hipotetik sosyal problemlerde yaş ve cinsiyet farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada çocukların kendilerine sunulan hipotetik problem durumunda almış oldukları esneklik puanlarının yaşa göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elias, Rothbaum ve Gara (1986) tarafından yapılan araştırmada da 12 yaşındaki çocukların 9 yaşındaki çocuklara göre sosyal bilişsel problem çözme becerilerinde daha başarılı oldukları ortaya konmuştur. D'zurilla, Mydeu-Olivares ve Kant (1998) tarafından yaşları 17-80 arasında değişen yetişkinler üzerinde sosyal problem çözmede yaş ve cinsiyet farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada sosyal problem çözme becerinin yaş ile birlikte artış gösterdiği doğrulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise sosyal problem çözme becerisinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğidir. Cinsiyet farklılıklarının en çok vurgulandığı alanlar sosyal gelişim, iletişim, duygusal gelişim, davranış gibi etkileşim gerektiren alanlardır. Bu alanlar söz konusu olduğunda çoğunlukla kız ve erkek olma durumun göre belirgin bir farklılık olması beklenmektedir. Ancak son dönemde değişmeye ve gelişmeye devam eden toplum yapısı sebebiyle bu durum her zaman doğrulanan bir sonuç olmamaktadır. Daha önce de vurgulandığı gibi çocuklar artık kız ya da erkek ayrımı olmaksızın büyük çoğunlukla aynı çevre, eğitim, bilgiye ulaşım ve sosyalleşme deneyimi ve imkanlarına sahip olmaktadır. Bunun yanı sıra bu gelişme ve imkanlar doğrultusunda ebeveyn ve öğretmenlerin çocuğa karşı tutumlarında cinsiyet ayrımı gözeten davranışları da azalmaktadır. Bu durum geçmişten itibaren getirilen toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki belirgin farklılığı kapatma eğilimindedir. Araştırmanın veri toplama işlemi sırasında çocuklarla yapılan birebir uygulamalarda erkek çocuklardan beklenen agresif ya da kızlara göre daha saldırgan yanıtlar genel yargıda düşünülen şekilde kızlardan belirgin farklılık göstermemiştir. Bu durumun en önemli sebeplerinden birinin kız ve erkek çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarında aynı müfredatı, aynı ortamda almaları ve öğretmenlerin günlük yaşamda deneyimlenen sosyal yaşantılar konusunda çocukları bilinçlendirmeleri olduğu düşünülmektedir.

Sosyal problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılığına ilişkin literatür incelendiğinde cinsiyete göre farklılığın olmadığı sonucuna ulaşan ve cinsiyete göre farklılığın olduğunu vurgulayan farklı araştırmaların olduğu görülmektedir. Yılmaz (2012) tarafından 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Dereli (2009) tarafından sosyal beceri eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme

becerilerine etkisini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Rubin ve Krasnor (1983) tarafından okulöncesi ve anasınıfı çocuklarında hipotetik sosyal problemlerde yaş ve cinsiyet farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada çocukların kendilerine sunulan hipotetik problem durumlarına vermiş oldukları cevaplar cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Yukarıda ifade edilen bu araştırmalar sosyal problem çözme becerisini ölçerken hem çocuğun vermiş olduğu cevabı prososyal ya da prososyal olmayan olarak değerlendirmiş hem de okulöncesi dönem çocukları üzerinde çalışmışlardır. Bunların yanı sıra literatürde sosyal problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılık göstermediğine ilişkin başka araştırmalar da yer almaktadır (Akbaş, 2005; Bal & Temel, 2014; Chasse, 2004; Erwin, Firth, & Purves, 2004; Yılmaz & Tepeli, 2013).

Sosyal problem çözme becerisine yönelik olarak yapılan araştırmaların bir kısmı bu araştırmada da olduğu gibi sosyal problem durumlarına verilen cevabın prososyal olması ya da prososyal olmaması ile ilgilenirken (Bal & Temel, 2014; Dereli, 2009; Rubin & Krasnor, 1983; Yılmaz, 2012), bir kısmı bunun yanı sıra sosyal problem durumlarına verilen cevapların sayısı ile ilgilenmişlerdir. Bu durumun sosyal problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre farklı sonuçlar elde edilmesinin bir sebebi olabileceği düşünülmektedir. Arı ve Yaban (2012), 9-11 yaş arası çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıklarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada kızların sosyal problem durumlarına vermiş oldukları farklı cevap sayısının erkeklere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulguyu literatürde yer alan diğer araştırmalar ile destelemişlerdir (Barbarasch, 1997; Crombie & Gold, 1989). Sosyal problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklı olduğu sonucuna ulaşan araştırmaların bir kısmının ise ergenlik ve yetişkinlik dönemi üzerinde yapılan araştırmalardan oluştuğu görülmektedir (Arı & Yaban, 2012; Çam & Tümkaya, 2006; D'Zurilla et al., 1998; Hamarta, 2007; Yaban & Yükselen, 2007). Sosyal problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre farklılığını değerlendirirken birçok farklı parametrenin söz konusu olduğu ve bu parametrelere göre cinsiyete göre farklılık gösteren noktalar olduğu gibi farklılık göstermeyen noktaların da olduğu söylenebilir. Sonuç olarak okul öncesi dönemde çocukların sosyal problemlere vermiş olduğu cevabın niteliği (prososyal ya da prososyal olmayan) bakımından cinsiyete göre farklılık görülmemektedir. Bunun yanı sıra cinsiyet farklılıkları çocukluk döneminden sonraki aşamada problemlere üretilen cevapların sayısı bakımından farklılaşmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerisindeki

cinsiyet farklılıklarını ortaya koymak amacıyla çocukların sosyal problemlere vermiş oldukları cevabın sayısını inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Sosyal problem çözme becerisine yönelik incelenen bir diğer değişken ise anne ve babanın yaşıdır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocuğun sosyal problem çözme becerisi anne ve babanın yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anne ve babanın yaşı ebeveynlik davranışı bakımından önem arz etmektedir. Çünkü anne ve babanın yaşı arttıkça edinmiş oldukları yaşam deneyimleri ve karakter anlamında olgunluk düzeylerinin artması beklenmektedir. Bu durum çocukların sosyal problem çözme bağlamında ilk örnekleri olan anne ve babasını zengin bir rol model kaynağı yapmaktadır. Ya da bir başka açıdan bakılacak olursa, genç anne ve babaların çocuk bakımı konusunda enerji ve sabırlarının daha yüksek olması çocuk bakımı açısından artı bir özellik olarak da değerlendirilebilir. Her iki açıdan da anne ve babanın yaşının önemli bir değişken olduğu anlaşılmaktadır. Ancak beklenildiği gibi araştırma sonucunda anne ve babanın yaşı çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde bir farklılığa sebep olmamıştır. Bu durumun sebebi anne ve baba yaşının tek başına çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde belirleyici olamamasından kaynaklanıyor olabilir. Anne ve babanın ebeveynlik davranışları tek başına yaş ile ilişkili değildir. Bireysel özellikler, eğitim durumu, çocukluk yaşantıları, çalışma durumu ve koşulları gibi birçok faktör anne ve babanın çocuğa sergilemiş olacağı sosyal problem çözme rol modellerinde belirleyici olabilir. Sosyal problem çözme becerilerine yönelik erişilebilen kaynaklar incelendiğinde anne ve baba yaşına ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Çocuğun sosyal problem çözme becerisini anne ve babanın eğitim durumuna göre farklılığı incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum çalışılan örneklem grubunun anne ve baba eğitim durumu dağılımından kaynaklanmış olabilir. Anne ve babanın eğitim durumunun dağılımına bakıldığında ortaokul ve öncesi ile lisansüstü eğitim durumuna sahip olan ebeveynlerin sayısı lise ve lisans eğitim durumuna sahip olan anne ve babalardan daha azdır. Bu nedenle muhtemel herhangi bir farkı istatistiksel olarak ortaya koymak mümkün olmamış olabilir. Çünkü anne ve babanın eğitim düzeyi birçok açıdan çocuğun gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim düzeyi yüksek olan anne ve babanın; çocuğu ile olan iletişimi ve çocuğuna yönelik sosyalleştirme davranışlarının pozitif yönde farklı olacağı düşünülebilir. Kasık (2015) tarafından Macaristan'da bulunan 12 yaşındaki ergenler üzerinde iki yıl süre ile yapılan boylamsal araştırmada sosyal problem çözme becerisinin gelişimi incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda anne ve babanın eğitim düzeyinin çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Akbaş (2005)

tarafından okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, anne ve babaların eğitim durumları yükseldikçe çocukların sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı ortaya konmuştur.

Anne ve babanın eğitim durumunun çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerindeki etkisini inceleyen araştırma sonuçlarındaki genel eğilim annenin eğitim durumunun çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı fakat babanın eğitim durumunun çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yönündedir. Yılmaz (2015) tarafından 60-72 aylık çocuklar üzerinde yapılan araştırmada, çocuğun sosyal problem çözme becerisinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşırken babanın eğitim durumuna göre farklılaşmadığı ortaya koyulmuştur. Hamarta (2007) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerilerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaştığı fakat babanın eğitim durumuna göre ise farklılık göstermediği bulunmuştur. Arslan (2009) tarafından lise öğrencilerinin algılamış oldukları sosyal destek ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, anne eğitim durumu sosyal problem çözme becerisinde belirleyici olurken baba eğitim durumunun farklılığa sebep olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma bulgularında çocuğun sosyal problem çözme becerisi anne ve baba çalışma durumu ve ailenin aylık gelir durumuna göre incelendiğinde, bu değişkenlerin göre çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Çalışma durumu ve aylık gelir durumu ailenin sosyoekonomik düzeyini belirleyen önemli faktörlerdir. Literatür incelendiğinde anne ve babanın çalışma durumundan ziyade aylık gelir ya da sosyoekonomik düzey bağlamında çocuğun sosyal problem çözme becerisinin incelendiği görülmektedir. Çünkü, sosyo-ekonomik düzey ve aylık gelir durumu çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Akbaş, 2005; Bal & Temel, 2014; Yılmaz, 2012). Bu araştırma sonucunda söz konusu değişkenlere yönelik olarak farklılığın bulunmaması daha önce ifade edildiği gibi seçilmiş olan örneklem grubunun özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Örneklem grubunun çalışma durumu, eğitim durumu ve aylık gelir durumuna bakıldığında; örneklem grubunun çalışma durumu, eğitim durumu ve aylık gelir durumu bakımından benzer özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Bkz.:Tablo 1). Bu durum sosyoekonomik düzey bakımından olabilecek muhtemel farklılıkların ortaya konmasını sınırlandırmaktadır.

Sosyo-ekonomik düzey ve aylık gelir durumunun çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarda sosyal problem çözme becerisinin bu

değişkenlerden etkilendiği kanısına varılmıştır. Bal ve Temel (2014) tarafından okul öncesi kurumlarına devam eden dört-altı yaş arası çocukların kişilerarası problem çözme ve bakış açısı alma becerilerini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmada sosyo-ekonomik düzey arttıkça çocuğun kişilerarası problem çözme becerisinin de artış gösterdiği görülmüştür. Benzer şekilde Akbaş (2005) ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmalarda aylık gelir durumunun çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak bu çalışmada, sosyal problem çözme becerisinin kardeş sayısına göre farklılık gösterme durumu incelenmiş ve kardeş sayısına göre çocuğun sosyal problem çözme becerisinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durumun muhtemel iki sebebi olabilir. İlk olarak kardeş sayısı, tek çocuk olan çocuklara göre farklılığı ortaya koymakta oldukça önemli bir değişkendir. Bu araştırma kapsamında çocukların %75,3'ünün ise kardeşi bulunmaktadır. Bu nedenle kardeş değişkenine ilişkin analizler söz konusu olabilecek farklılığı koymaya elverişli olmamış olabilir. Diğer bir sebep de örneklem grubunu oluşturan çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar olması olabilir. Çocukların vakitlerinin büyük çoğunluğunu okul ortamında kendi akranları ya da kendilerinden büyük ve küçük çocuklar ile birlikte geçiriyor olmaları kardeş sayısının etkisini ortadan kaldırmış olabilir. Çocukların, kardeşleri olsun ya da olmasın okul ortamında birçok etkileşim fırsatı elde etmesi sebebiyle kardeş değişkeninin sosyal problem çözme becerisi üzerinde belirgin bir farklılığa yol açmadığı düşünülmektedir. Sosyal problem çözme becerisinde kardeş faktörünü inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bal ve Temel (2014) tarafından okulöncesi dönem çocukları üzerinde yapılan araştırma bulguları bu araştırma sonucunu desteklerken Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından 60-72 aylık çocuklar üzerinde yapılan araştırma sonucu farklılık göstermektedir. Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından yapılan araştırmada kardeşi olmayan çocuklar ile üç ve daha fazla kardeşi olan çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kardeşi olmayan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kardeşi olan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından elde edilen bu sonucun, bu araştırma bulgusundan farklılaşması araştırma kapsamında ele alınan çocukların büyük çoğunluğunun kardeşinin bulunması sebebiyle beklendik bir durumdur.

Daha önce ifade edildiği gibi sosyal problem çözme becerisi birçok açıdan çocukların ileriki yaşamdaki sosyal uyumlarının belirleyicisidir. Bu nedenle bu beceriye yönelik olarak yapılan çalışmaların arttırılması; çocukların, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve müfredatın bu konu bakımından zenginleştirilmesi önerilmektedir. Ebeveynler ve okul öncesi eğitime başlama ile birlikte çocukların hayatında önemli bir yer edinmeye başlayan öğretmenlerin, günlük yaşam

becerileri içerisinde doğal yollarla sosyal problem çözme pratikleri ile çocuğa rol model olmaları, bu becerinin gelişiminde kritik bir öneme sahiptir. Özellikle sosyal problem çözme becerilerinin temelini atıldığı okul öncesi dönemin kritik bir dönem olduğu göz önünde bulundurularak, bu dönemde çocukların hangi yollarla geliştirilebileceğinin incelenmesi, aile ve çocuk eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Konu ile ilgili olarak daha sonra yapılacak olan araştırmaların daha geniş ve farklı ekonomik düzeylerden oluşan örneklem gruplarında yapılması ve çocukların hipotetik problem durumlarına vermiş oldukları yanıtların gerçek yaşamda nasıl uygulandığına ilişkin gözlemsel tekniklerle desteklenerek yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, S. C. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Anliak, Ş., & Dinçer, Ç. (2005). The Evaluation of the Interpersonal Problem Solving Skills of the Children Attending to the Preschools Applying Different Educational Approaches. *Ankara University, Journal of the Faculty of Educational Sciences*, 38, 149-166.
- Arı, M., & Yaban, H. (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Arslan, Y. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya Selçuk Üniversitesi, Konya.
- 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).
- Barbarasch, B. S. (1997). *The effect of parenting style and social problem solving thinking skills on sixth graders' adaptation to middle school*: publisher not identified.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi*, 177-184.
- Casey, M. B. (1990). A planning and problem-solving preschool model: The methodology of being a good learner. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(1), 53-67.
- Cartıllı, K. & Bedel, A. (2015). Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitiminin Annelerin Sosyal Problem Çözme ve Çocuk İlişkisine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43).
- Chasse, K. (2004). Individual and family factors that influence the social problem solving skills of inner city African American pre-adolescents. *Unpublished master of art thesis, Columbia University, USA*.
- Chen, X., & Rubin, K. H. (1992). Correlates of peer acceptance in a Chinese sample of six-year-olds. *International Journal of Behavioral Development*, 15(2), 259-273.
- Crombie, G., & Gold, D. (1989). Compliance and problem-solving competence in girls and boys. *The Journal of genetic psychology*, 150(3), 281-291.

- Çam, S., & Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 119-132.
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of abnormal psychology*, 78(1), 107.
- D'Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy*, 26(3), 409-432.
- D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and individual differences*, 25(2), 241-252.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1999). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*: Springer Publishing Company.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). *Social Problem Solving: Theory and Assessment*.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 491-498.
- Dereli, E. (2009). Examining the permanence of the effect of a social skills training program for the acquisition of social problem-solving skills. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 37(10), 1419-1427.
- Elias, M. J., Rothbaum, P. A., & Gara, M. (1986). Social-cognitive problem solving in children: Assessing the knowledge and application of skills. *Journal of applied developmental psychology*, 7(1), 77-94.
- Erwin, P. G., Firth, K., & Purves, D. G. (2004). Task characteristics and performance in interpersonal cognitive problem solving. *The Journal of psychology*, 138(2), 185-192.
- Feis, C. L., & Simons, C. (1985). Training preschool children in interpersonal cognitive problem-solving skills: A replication. *Prevention in Human Services*, 3(4), 59-70.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*: Sage publications.
- Gesten, E. L., Flores de Apodaca, R., Rains, M., & Weissberg, R. P. (1979). Promoting peer related social competence in young children. *Primary prevention of psychopathology, Vol. 3. Promoting social competence and coping in children; Hanover, NH: University Press of New England*, 220.
- Gülay, H., & Akman, B. (2009). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. *Ankara: Pegem Akademi Yayınları*.
- Güneysu, S., Dinçer, Ç., & Etikan, İ. (1997). 54-78 aylık çocukların kişiler arası problemlere getirdikleri çözümleri etkileyen faktörler. Paper presented at the I. National Child Development and Education Congress 28.
- Hamarta, S. (2007). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.[In Turkish]*.
- Israel, G. D. (1992). Determining sample size: University of Florida Cooperative Extension Service. *Institute of Food and Agriculture Sciences, EDIS*.

- Kasik, L. (2015). Development of social problem solving—A longitudinal study (2009–2011) in a Hungarian context. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 142-157.
- Kayılı, G., & Arı, R. (2015). Wally sosyal problem çözme testi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science*, 3(2), 51-60.
- Keltikangas-Järvinen L. (2005) *Social problem solving and the development of aggression. Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution*. John Wiley & Sons, Ltd. 31-49.
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children. *Developmental Review*, 1(3), 224-246.
- Pakaslahti L, Karjalainen A, Keltikangas-Järvinen L. (2002) Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development.*, 26(2):137- 44.
- Paswan, S., Sanjeev, K., & Bansal, I. (2014). Peer Ratings and Social Problem-solving Skills of 6-8 Years Old Children.
- Perez V, Gesten EL, Cowen EL, Weissberg RP, Rapkin B, Boike M. (1981). Relationships between family background problems and social problem solving skills of young normal children. *Journal of Primary Prevention*, 2(2):80- 90.
- Ridley, C. A., & Vaughn, S. R. (1982). Interpersonal problem solving: An intervention program for preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3(3), 177-190.
- Rooney EF, Poe E, Drescher D, Frantz SC. (1993). I can problem solve: An interpersonal cognitive problem-solving program. *Journal of School Psychology*, 31(2):335-9.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T., & Bream, L. (1984). Social isolation and social problem solving: A longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(1), 17.
- Rubin, K. H., & Krasnor, L. R. (1983). Age and gender differences in solutions to hypothetical social problems. *Journal of applied developmental psychology*, 4(3), 263-275.
- Rubin, K. H., & Krasnor, L. R. (1986). *Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving*. Paper presented at the Cognitive perspectives on children's social and behavioral development. The Minnesota Symposia on Child Psychology.
- San Bayhan, P., & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*: Morpa Kültür Yayınları.
- Sharp, K. C. (1981). Impact of interpersonal problem-solving training on preschoolers' social competency. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2(2), 129-143.
- Shure, M. B. (2001). I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program for children. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 3-14.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1979). Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention: Programming for preschool and kindergarten children 1. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 8(2), 89-94.

- Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356.
- Spivack G, Shure MB. (1974). *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1985). ICPS and beyond: Centripetal and centrifugal forces. *American Journal of Community Psychology*, 13(3), 226.
- Spivack G, Shure MB. Interpersonal cognitive problem solving (ICPS): A competence-building primary prevention program. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*. 1989;6(2):151-78.
- Webster-Stratton, C. (1990). Dina dinosaur's social skills and problem-solving curriculum. *Seattle, WA*, 1411.
- Yaban, E. H., & Yükselen, A. (2007). Korunmaya Muhtaç Yedi-On Bir Yaş grubundaki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin incelenmesi *Journal of Society & Social Work*, 18(1).
- Yılmaz, E. (2012). 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, E., & Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172(172), 117-130.



Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi

Investigation of the effect of play-based environmental activities on the environmental awareness of preschool children

Nesrin Akbayrak¹, Nalan Kuru Turaşlı²,

Öz: Bu araştırmanın amacı oyun temelli öğrenme etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının çevresel farkındalıkları üzerindeki etkisini anlamaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden tek durum çalışması (tip1) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Bursa Nilüfer ilçesinde bulunan okullar arasından orta sosyo-ekonomik düzeyden yansız atama ile seçilen bir ilköğretim okulunun anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki 15 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile veri toplanmış olup veri analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizi sonucunda yapılan etkinliklerin çocukların çevresel farkındalıklarını desteklediğini, çocukların çevresel farkındalıklarını zenginleştirdiğini ve bakış açılarını genişlettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, çevre farkındalığı, çevre

Abstract: The aim of this research is to understand the effects play-based learning activities on the environmental awareness of preschool children. As the research consists of the effect of learning activities on children, a single-case study (type 1) from qualitative studies was used. Sampling children were from a middle social-economic level public elementary school in Nilüfer, Bursa. There were 15 children who were aged 5-6. In the research, the data was collected by a half-structured interviewing method and content analysis and descriptive analysis methods were used for the analysis. The result of the data analysis showed that the activities supported children's environmental awareness and they widened their point of views.

Keywords: Pre-school education, environmental awareness, environment

SUMMARY

Introduction

Preschool education is a period that the foundations of one's manners and behaviors are structured. Researchers state that the environmental cognisance and the manners towards environment are shaped during the preschool period and the environmental awareness that is acquired in this period has an important effect in developing positive manners towards environment (Smith 2001, Taşkın and Şahin, 2008). The environmental awareness and the information to protect environment that are given in this period will be effective and persistent for lifetime (Kızıroğlu, 2000).

In the study of Gülay and Ekici (2010) there are two main points that the environmental education is based on during the preschool period. First one is providing the interaction of the child and environment and the second one is supporting the healthy development of the child. Children who know their environment and develop sensibility towards environment will be self-loving and self-respecting children as well.

It is possible to reinforce learning by using plays in learning in the preschool education period. Research shows that play is one of the best methods for learning in preschool period (Kaytez and Durualp 2014, Pivec 2007, Wu, Hsiao et al., 2012, Pellegrini 1980, Stagnitti, Bailey et al., 2017, Trawick-Smith, et al, 2015).

The aim of this study is to understand the effect of play-based learning activities on the environmental awareness of preschool children. In this purpose; we investigated the answers to these questions;

1. How is the environmental awareness of the sample group children?
2. How did the play-based environmental activities influence the environmental awareness of the children who participated in the activities?

Method

In this study, qualitative method was used to specify the effect of environmental education based on play-based activities on children's environmental awareness. The study was conducted for six weeks with two hours period once a week. "Respect to living things", "Recycling" and "Environmental cleaning" subtopics were specified. Two play-based activities for each subtopic title were planned and applied in relation with the subtopics. Each child was interviewed in a separate room on the first and the last day of the six-week (12 hours) education period and the interviews were recorded. The sampling of the study consisted of 15 children of age 5-6 from an average social economic class who were enrolled at an elementary school in Nilufer, Bursa. Seven of these children were girls and eight of them were boys. For the coherency with the research design, content analysis method was used to analyse the data. Content analysis is a scientific approach which enables objective and systematic research of oral and written materials (Tavşancıl and Aslan, 2001).

Results

All the findings of this study show that “play-based environmental activities” support the environmental awareness of children, help them have more knowledge and idea on this issue and enrich their point of view towards the right behavior for environment. According to all these findings, it can be said that the “play-based environmental activities” make a positive effect on the environmental awareness of preschool children.

Conclusion and Discussion

We studied the effect of play-based environmental education activities which include the subtopics “Respect to living things”, “Recycling” and “Environmental cleaning” on the environmental awareness of preschool children. According to the children’s replies to the questionnaire it was observed that they had some environmental awareness before the activities however, this wasn’t enough. The interviews that were done after the activities showed that they had more knowledge, integrated the missing knowledge, had an increased environmental awareness and enriched their point of view to be directed towards the right behaviors to protect environment. It can be said that “play-based environmental activities” has a positive effect on the environmental awareness of preschool children. “Recycling” was one of the subtopics which was handled most during the activities. However, several studies show that it is not easy to bring this concept in children. Çimen and Yılmaz (2012)’s study supports this fact. In light of this study, by using these activities and by increasing their duration play-based environmental activities can be structured as an education module and the effectualness can be studied. The effect of play-based learning activities can be studied as an experiment with two groups of children. Different age groups and social economic classes can be integrated as variables into this study.

GİRİŞ

Yaşamın temel yılları olarak kabul edilen okul öncesi dönemde, tüm yaşam boyunca bize eşlik edecek olan çeşitli becerilerimiz ve kişisel tutumlarımız oluşmaya başlar. Çevresel farkındalığa bağlı olarak çevresel duyarlılık da küçük yaşlardan itibaren şekillenir. Çocuklarda çevre bilincine yönelik farkındalıklar yaratılması, sürdürülebilir gelişme ve daha yaşanabilir bir dünya için gerekli önlemlerin alınması yönünde önemli bir adımdır. Okul öncesi eğitim süreci bu önemli adımı atmak için bizlere büyük fırsatlar vermektedir.

Okul öncesi eğitim 0-6 yaş grubu çocuklarının tüm gelişim alanlarına uygun yaşantılar sunarak onların tüm yönlerden sosyal, dil, psiko-motor, bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyen temel bir eğitim dönemidir (Balaban, 2017, s.7). Aynı zamanda okul öncesi dönem, gelişimin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Bu dönemde, çocukların öğrenme hızları ve kapasiteleri oldukça yüksektir (Gülay, 2011).

Çocuklar onları çevreleyen dünyanın “ne”, “niçin” ve “nasıl” olduğunu öğrenme isteğine ve doğal bir merakla sahiptirler. Daima çevrelerinde gördükleri değişiklikler hakkında sorular sorarlar. Çünkü okul öncesi dönemdeki çocuklar meraklı, araştırmacı ve sorgulayıcıdır. Yaşamın ilk yılları, pek çok farklı alanda olduğu gibi çocuğun çevreye ilişkin olumlu tutum ve davranışları edinmesi açısından da kritik bir öneme sahiptir. Çocukların bu özellikleri etkili bir çevre eğitimiyle yönlendirilerek çevreye karşı sorumlu davranışlar geliştirmeleri sağlanabilir (Güler, 2005 aktaran Yıldız; 2017, s.278).

Çevre eğitimi çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır: Erten (2004) çevre eğitimi, çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların gösterilmesi olarak tanımlamaktadır. Akçay (2006) çevre eğitimi; bireylerin biyolojik, sosyal ve fiziksel çevresi ile ilgili değerlerin, tutumların, kavramların kazandırılması, şeklinde özetlemektedir. Ozaner (2004) çevre eğitimi “doğanın dilinin öğretilmesi” olarak ifade eder. Yıldız (2017) ise, çevre eğitiminin etik ve eylemlerle ilgili olduğunu ve bunun sadece öğrenilmesi gereken bir konu değil, bir düşünme tarzı ve bir davranış şekli olduğunu belirtmektedir. Tüm bu tanımların ışığında okul öncesi dönemin kendine has özelliklerini de göz önünde bulundurarak, okul öncesinde verilecek çevre eğitiminin, öncelikle çocukların çevresel duyarlılık ve farkındalık kazanmalarını ardından da bu kazanımları kişisel tutumlara, değerlere, davranışlara aktarmalarını desteklemesi gerektiği söylenebilir.

Okul öncesinde çevre eğitimi hakkında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Wilson (1996)’a göre, okul öncesi dönemde çevre eğitiminin dayandığı iki temel nokta bulunmaktadır; “*bunlardan*

birincisi; çocuğun dış dünya ile etkileşimini sağlamak, diğeri de çocuğun sağlıklı gelişimini desteklemektir. Bu doğrultuda çevresini tanıyan, çevreye karşı duyarlılık geliştiren çocuklar aynı zamanda kendileriyle de barışık olacak, kendilerine saygı duyacaklardır” (Wilson, 1996, s.72’den aktaran Gülay ve Ekici, 2010, s.75).

Başal (2005) çevre eğitiminin okul öncesi eğitim programlarındaki önemini vurgulamakta ve doğa ile etkileşim içinde olmanın çocuğa olan katkılarına dikkat çekmektedir. Çevre eğitiminin kişilik ve zihinsel gelişimi olumlu etkilediğini, akademik becerileri de destekleyecek gözlem, sınıflandırma ve iletişim becerilerinin çocuğun doğa ile ilgilenmesi sırasında gelişebilmekte olduğunu ifade etmektedir.

Haktanır (2007) çevre eğitime yönelik bilimsel çalışmalarda kazandırılması gereken beş temel amacın “*farkındalık, bilgi, tutumlar, beceriler, katılım*” olduğunu belirtmektedir. Okul öncesi dönemin (0-6 yaş) son yıllarından erken çocukluk döneminin (0-8) sonuna kadar olan dönemde verilecek çevre eğitiminde, “*farkındalık geliştirme ve doğru tutumlar*” kazandırma amaçlarının, bilgi ve beceri edinme amaçlarından daha ön planda tutulması gerektiğini ifade etmektedir.

Okul öncesi dönemde oyundan yararlanarak çocukların çeşitli konularda farkındalıklarını arttırmak, doğru tutumlar kazanmalarını sağlamak mümkündür. Çünkü oyun temelli öğrenme ortamları ile çocuklara kazandırılmak istenilen kavramlarla ilgili zihinde canlandırma zorlukları ortadan kaldırılarak çocukların daha kolay öğrenmeleri sağlanabilmektedir (Şahin, 2015).

Çocukların doğuştan gelen, çevrelerini keşfetmek, öğrenmek, deneyimlemek için var olan merak duyguları okul öncesi dönemde en iyi oyun yöntemiyle desteklenebilir. Oyun, çocukluk yıllarının zenginleştirilmiş doğal ve bazen de yapılandırılmış öğrenme ortamlarıdır. Çocuklar için en önemli haklardan biri olarak oyun aynı zamanda çocukluk yıllarının en değerli gelişimsel fırsattır (Tuğrul, 2014; Çocuk Hakları Bildirgesi 31. Madde).

Alan yazında çocuğun en önemli öğrenme aracı olan oyun yolu ile doğal merakı desteklenerek uygulanacak bir çevre eğitiminin etkili ve uzun soluklu kazanımlar sağlayabileceğine dair çeşitli kanıtlar vardır.

Birçok araştırma okul öncesi dönemde oyunun, çocukların deneyim kazanarak öğrenmeleri için en iyi araçtan biri olduğunu göstermektedir (Kaytez ve Durualp, 2014; Pivec, 2007; Wu, Hsiao ve diğerleri, 2012; Pellegrini, 1980; Stagnitti, Bailey ve diğerleri, 2017, Trawick-Smith, ve diğerleri, 2015). Yapılan çeşitli araştırmalar okul öncesi dönemde verilecek çevresel farkındalık ve çevreyi korumaya yönelik temel tutum geliştirme eğitimlerinin uzun soluklu etkilerinin

olduğu noktasında birleşmektedir (Kiziroğlu, 2000; Smith 2001; Taşkın ve Şahin, 2008). Oyun temel alınarak gerçekleştirilen çevre konulu etkinliklere çocukların zevkle katıldıkları ve çevresel farkındalıklarına olumlu etkisi olduğu da yine çeşitli çalışmalarda varılan ortak sonuçlar arasındadır. Polys ve arkadaşlarının (2017) yaptığı çalışmada oyun temelli öğrenme etkinliklerine öğrencilerin daha fazla ilgi gösterdiği, daha çok eğlendiği ve oyun temelli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin çevresel farkındalıklarına daha fazla etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Turgut ve Yılmaz (2010) çocukların oyun oynayabildikleri alanda yeteneklerinin en üst düzeye çıkarabildiklerini ve bunun içinde çevrenin en büyük öğretici olduğunu belirtmektedirler. Yaptıkları çalışmalarında oyun temelli çevre etkinliklerinin çocukların neden sonuç ilişkisi kurabilmelerinde ve çevre farkındalığı kazanmada önemli rol oynadığı sonucuna da ulaşmışlardır.

Tüm bu bilgiler ve araştırma sonuçları, okul öncesi dönemin çocukların çevresel farkındalık ve duyarlılık geliştirmelerini desteklemek için “en uygun zaman” lardan biri olduğunu, oyun ile öğrenmeleri desteklendiği takdirde de okul öncesi eğitim programlarının çevresel farkındalık geliştirilmesi için “en uygun zemin” lerden biri olduğunu göstermektedir. Ancak bu noktada oyun dilini kullanarak çocuğa sunulacak çevre etkinliklerinin çocukların farkındalığını *nasıl* etkilediğini derinlemesine anlamak gerekmektedir. Böylece doğru etkinliklerin bulunması, ardından da mevcut programlarda bu tür etkinliklerin ağırlığının artırılması da söz konusu olabilir. Bu çalışma hem oyun temelli çevre etkinliklerin çocukların çevresel farkındalığı üzerindeki etkisinin anlaşılması hem de öğretmenlere rehberlik edebilecek, örnek olabilecek bu tür etkinliklerin ortaya çıkarılması, bu doğrultuda önerilerin paylaşılması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın temel amacı oyun temelli öğrenme etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının çevresel farkındalıkları üzerindeki etkisini anlamaktır. Bu amaçla araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Örneklem grubundaki çocukların çevre ile ilgili farkındalıkları nasıldır?
2. Oyun temelli çevre etkinlikleri bu etkinliğe katılan çocukların çevre ile farkındalıkları üzerinde nasıl bir etki yaratmıştır?

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı oyun temelli öğrenme etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının çevresel farkındalıkları üzerindeki etkisini anlamaktır.

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden tek durum çalışması (tip1) kullanılmıştır. Durum çalışması “*nasıl ve niçin sorularını temel alan, bir olgu ya da olayın derinlemesine incelenmesine olanak veren bir araştırma yöntemidir*” (Yıldırım ve Şimsek, 2016, s.291). Tek durum çalışması (tip 1) ise, “*kritik, sıra dışı, yaygın, açığa vurucu ya da bütünsel bir durumun kişiler üzerindeki etkisini anlamak üzere kullanılabilen bir yöntemdir*” (Yin, 2014 s. 184’den akt. Saban ve Ersoy; 2016, s.136-137). Bu çalışmada tek durum çalışması yoluyla, oyun temelli çevre etkinliklerinin çocukların çevresel farkındalıklarına etkisini anlamaya yönelik detaylı veriler elde etmek amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın örnekleme amaçlı örnekleme teknikleri içerisinde yer alan tipik durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. “*Tipik durum örnekleme, örneklemin araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan türüyle oluşturulmasıdır. Bu yöntemde esas olan evrende en genel şekliyle olayı tasvir eden örneklemin bulunmasıdır*” (Büyüköztürk ve diğ., 2016, s.79) Bu amaçla Bursa Nilüfer ilçesinde bulunan okullar arasından orta sosyo-ekonomik düzeyden yansız atama ile seçilen bir ilköğretim okulunun anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki 15 çocuk çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Çocukların 7’si kız ve 8’i erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile veri toplanmıştır. Görüşmelerde veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, çocukların çevresel farkındalıklarını belirlemeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşan “Çocuk Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken, soruların içeriğini belirlemek için öncelikle çocukların çevre ile ilgili görüşlerini, farkındalıklarını, duyarlılıklarını inceleyen araştırmalar ile bu araştırmalarda kullanılan ölçekler ve diğer veri toplama araçları incelenmiştir (Özdemir ve Uzun 2006; Rickinson, 2001; Scott ve Willits, 1994; Şahin, 2008; Kahriman Öztürk, 2010, Yaşar ve İnan, 2012) Bu alan taramasının ardından “Canlılara Saygı, Geri Dönüşüm, Çevre

Temizliği” olmak üzere üç ana tema belirlenmiş, bu temalarda taslak görüşme soruları oluşturulmuştur. Taslak sorular hakkında okul öncesi eğitimde çevre eğitimi alanında iki uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan alınan geri bildirimler sonunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Veri toplama aracının geçerliğini desteklemek amacıyla bunların yanı sıra, iki çocukla ön uygulama yapılmış ve çocuklar açısından soruların anlaşılabilirliğine bakılmıştır. Çocuklarla yapılan bu ön görüşmeden elde edilen veriler de göz önünde bulundurularak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Çocukların çevresel farkındalıklarını belirleyebilmek amacıyla oluşturulan veri toplama aracında, “canlılara saygı, geri dönüşüm, çevre temizliği” temalarında, “*Sence çevreyi neler kirletir?, Çevremizi korumak için neler yaparsın?, Sence geri dönüşüm nedir?, Çevremizdeki canlıları nasıl koruyabiliriz?* vb. açık uçlu sorular yer almaktadır.

Süreç

Çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde 24.03.2017-05.05.2017 tarihlerinde 6 haftada bir gün 2 saat şeklinde yürütülmüştür. *Oyun temelli çevre etkinlikleri*, hazırlanırken öncelikle çocukların çevresel farkındalıkları konusunda detaylı alan araştırması yapılmıştır (Özdemir ve Uzun 2006; Rickinson, 2001; Scott ve Willits, 1994; Şahin, 2008; Kahrman Öztürk, 2010, Yaşar ve İnan, 2012). Böylece çevresel farkındalık konusunda bazı ana temalara ulaşılmıştır. Ardından uzman görüşleri alınarak, “canlılara saygı, geri dönüşüm, çevre temizliği” temalarının temel alınmasına karar verilmiştir. Her tema ile ilgili iki etkinlik olmak üzere toplam 6 bütünleştirilmiş etkinlik geliştirilmiştir. Etkinlikler 2012 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’nın genel çerçevesine uygun biçimde planlanmıştır. “Oyun” araştırmada temel etkinlik türü olarak belirlenmiş olduğundan oyun etkinlikleri, hareket, dil, deney, gözlem, müzik, sanat gibi diğer etkinlik türleri ile (dönüşümlü olarak) bütünleştirilmiştir. Etkinliklerde sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamlarına eş düzeyde ağırlık verilmiş, aktif öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. Etkinliklerde kullanılan materyallerin mümkün olduğu kadar doğal malzemelerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan etkinlikler iki okul öncesi eğitim uzmanı ile uygulama yapılacak sınıfın öğretmeninin de görüşü alınarak son haline getirilmiştir.

Oyun temelli çevre etkinlikleri uygulamaları her hafta etkinlik *öncesi grup sohbeti* (önceki hafta yapılanları hatırlatma ve etkinliğe dikkat çekme), *etkinliği gerçekleştirme*, *etkinlik sonrası grup sohbeti* (değerlendirme, pekiştirme) şeklinde bir rutin akış ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar süresince etkinlik öncesi ve sonrasında yapılan grup sohbetlerinde çocukların geri bildirimleri, soru ve yorumları vb. kaydedilmiştir. Her uygulama haftada 1 gün yaklaşık 2 saat olmak toplam

12 saat ve 6 hafta devam etmiştir. Uygulamalar fotoğraf ve videolar yoluyla da kayıt altına alınmıştır.

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından veri toplama aracı olarak geliştirilen “Çocuk Görüşme Formu” aracılığıyla çocuklarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde toplanmıştır. Görüşmeler, oyun temelli çevre etkinliklerinin ilk günü uygulama öncesinde (24.03.2017) ve son günü uygulama sonrasında (05.05.2017) yapılmıştır. Görüşmeler çocukların rahat iletişim kurabileceği düşünülen boş bir sınıfta yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 15'er dakika sürmüş, hem yazı hem ses olarak kayıt edilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırmada “bilinçli onay” ilkesi takip edilmiştir. Bilinçli onay, “ *herhangi bir araştırmaya dahil edilecek bireylerin araştırma başlamadan önce araştırma hakkında ayrıntılı bilgilendirilmeye dayalı olarak araştırmaya kendi rızasıyla ve gönüllü olarak katılmasının sağlanmasıdır*” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.108). Bu amaçla, uygulama öncesinde anaokulu ziyaret edilmiş, okul müdürü ve gönüllü olan sınıfın öğretmeni ile görüşülüp araştırma hakkında bilgi verilmiş onayları alınmıştır. Uygulamaya başlamadan bir hafta önce, araştırmacılar tarafından sınıf ziyareti yapılmış çocuklarla tanışma oyunları oynanmış çocuklara yapılacak çalışmalar hakkında bilgi verilerek çalışmaya katılım konusunda çocukların onayları alınmıştır. Aynı zamanda ziyarette sınıf öğretmeninden çocuklar hakkında bilgiler alınmış, okul ve sınıf içerisinde gözlemler yapılmıştır. Ardından da çocukların ailelerine bilgi verilmiş ve ailelerden de gerekli izinler alınmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz “*elde edilen verilerin daha önceden belirlenen bazı temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır*” (Yıldırım ve Şimşek, 2016 s. 242). İçerik analizi ise, “*verilerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır*” (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Veri analizinin ilk aşamasında, çocukların uygulama öncesi ve sonrasında görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan oluşan veri seti, her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir. Bu analizlerde veri seti tekrar tekrar okunarak kodlamalar, sınıflandırmalar çıkarmıştır. Güvenirliği desteklemek amacı ile çalışmada yer almayan başka bir alan uzmanından da aynı çalışmayı yapması istenmiştir. Ardından üç farklı analiz karşılaştırılmış,

analizlerin güvenilirliği hesaplanmıştır. Veriler araştırma sorularına göre analiz edilmiş, yanıtlar sıklıklarına göre sayısallaştırılmış ve bu yolla araştırma bulgulara ulaşılmıştır.

BULGULAR

Okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarını anlamak üzere, oyun temelli çevre etkinlikleri uygulamaları öncesinde ve tüm uygulamalar bittikten sonra yapılan iki görüşmede uygulanan “Çocuk Görüşme Formu” na verdikleri yanıtlara ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1’de çocuklara oyun temelli çevre etkinlikleri öncesinde ve sonrasında sorulan “Çevreyi Neler Kirletir?” sorusuna verdikleri yanıtlarla ilgili bulgular verilmiştir:

Tablo 1. *Etkinlikler öncesinde ve sonrasında çocukların “sence çevreyi neler kirletir?” sorusuna verdikleri yanıtlar*

İlk Görüşmede Verilen Yanıtlar	f	Son Görüşmede Verilen Yanıtlar	f
Çöp	10	Çöp	10
Yere Çöp Atmak	3	Kâğıt	3
İnsanlar	2	Yere Çöp Atmak	2
Köpek	2	Cam	2
Duman	2	İnsan	2
Diğer	8	Hayvanlar	2
		Çürük Meyve ve Sebzeler	2
		Diğer	6
Toplam Yanıt	27	Toplam Yanıt	29

Tablo 1 incelendiğinde, etkinlikler öncesinde çocuklarla yapılan görüşmede çocuklara sorulan “Çevreyi Neler Kirletir?” sorusuna verdikleri yanıtların, en çok “Çöp” ve daha sonra da “İnsan, Köpek, Duman” olduğu görülmektedir. Diğer yanıtı içerisinde çocukların oldukça geniş bir yelpazede cevaplar verdikleri görülmüştür. Örneğin; Ç3, “Muz kabukları ve poşetler”, Ç4 “Cam”, Ç5 “Kedi”, Ç8 “Şeker, sakız kabuğu”, Ç9 “Teneke kutusu, patlamış su şişesi, yırtık hikâye kitabı, kırık cam, kırık oklava”, Ç12 “Buharlar ve mikroplar”, Ç13 “Yağlar” Ç15 “Kâğıtlar, şişeler, bidon” cevaplarını vermişlerdir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, etkinlik sonrasında çocuklarla yapılan görüşmede ise, çocukların verdiği yanıtlar, “Çöp”, “Diğer Şeyler”, “Kâğıt”, “Yere Çöp Atmak”, “Cam”, “İnsan”, “Hayvanlar”, “Çürük Meyve ve Sebzeler” şeklinde sıralanmaktadır. Çocukların “Diğer Şeyler” yanıtı içerisinde yine oldukça yaratıcı cevaplar verdikleri görülmüştür. Örneğin; Ç2 “Arabalar”, Ç4 “Sobada yanan şeyler, kül”, Ç7 “Yere tükürmek”, Ç8 “Yaprak”, Ç10 “Geri dönüşüm”, Ç15 “Bidonlar, kartonlar, elbiseler” cevaplarını vermişlerdir.

Tablo 2’de Oyun temelli çevre etkinlikleri öncesinde ve sonrasında çocuklara sorulan “Çevremizi Korumak İçin Neler Yapabiliriz?” sorusuna verdikleri cevaplarla ilgili bulgular sunulmuştur:

Tablo 2. Etkinlik öncesinde ve sonrasında çocukların “çevremizi korumak için neler yapabiliriz?” sorusuna verdikleri yanıtlar

İlk Görüşmede Verilen Yanıtlar	f	Son Görüşmede Verilen Yanıtlar	f
Çöpleri Çöp Kutusuna Atmak	9	Geri Dönüşüm Kutusunu Kullanmalıyız	7
Çöpleri Yere Atmamalıyız	7	Çöpleri Çöp Kutusuna Atmalıyız	6
Çöpleri Toplayabiliriz	4	Yere Çöp Atanları Uyarmalıyız	6
İnsanları Uyarmalıyız	2	Yere Çöp Atmamalıyız	5
Diğer	5	Çevremizi temizlemeliyiz	3
		Hayvanlara yemek vermeliyiz	2
		Çöpleri toplamalıyız	2
		Diğer	5
Toplam Yanıt	27	Toplam Yanıt	36

Tablo 2 incelendiğinde, etkinlik öncesinde çocuklarla yapılan görüşmede sorulan “Çevremizi Korumak için Neler Yapabiliriz?” sorusuna çocukların verdikleri cevaplardan en çok “Çöpleri çöp kutusuna atmak ” ardından ”Çöpleri yere atmamalıyız”, “Diğer şeyler”, “Çöpleri toplayabiliriz”, “İnsanları uyarmalıyız” olduğu görülmektedir. Diğer yanıtı içerisinde çocukların geniş bir çerçevede cevaplar verdikleri görülmüştür. Örneğin Ç2 “Çimlere basanları uyarabiliriz”, Ç6 “Ağaç dikebiliriz”, Ç11 “Ağaçlara zarar vermemeliyiz”, Ç12 “Hayvanları sevmek, bitkileri sulamak”, Ç15 “Çiçekleri koparmamalıyız” cevaplarını vermişlerdir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi etkinlik sonrasında çocuklarla yapılan görüşmede ise çocukların verdikleri yanıtlar “Geri dönüşüm kutusunu kullanmalıyız”, “Çöpleri çöp kutusuna atmalıyız”, “Yere Çöp Atanları Uyarmalıyız”, “Yere Çöp Atmamalıyız”, “Çevremizi Temizlemeliyiz”, “Hayvanlara yemek vermeliyiz”, “Çöpleri toplamalıyız” ve “Diğer Şeyler” şeklinde sıralanmaktadır. Çocukların “Diğer Şeyler” cevapları içerisinde oldukça yaratıcı cevaplar verdikleri görülmüştür. Örneğin; Ç3 “Dünyamızı temizlemeliyiz”, Ç8 “Kâğıtları atmamalıyız”, Ç11 “Çiçekleri koparmamalıyız, ağaçların dallarını kesmemeliyiz” Ç12 “Çöpleri çöp poşetine doldurup atmalıyız”, Ç15 “Bitkilere su verilip, ormanları temiz tutmamız” yanıtlarını vermişlerdir.

Tablo 3’de Oyun temelli çevre etkinlikleri öncesinde ve sonrasında çocuklara sorulan “Çevremizdeki Canlıları Korumak İçin Neler Yapabiliriz?” sorusuna verdikleri cevaplarla ilgili bulgular sunulmuştur:

Tablo 3. Etkinlik öncesinde ve sonrasında çocukların “sence çevremizdeki canlıları korumak için neler yapabiliriz?” sorusuna verdikleri yanıtlar

İlk Görüşmede Verilen Yanıtlar	f	Son Görüşmede Verilen Yanıtlar	f
Hayvanlara yemek verebiliriz	12	Hayvanları Beslemeliyiz	12
Bitkileri sulamalıyız	5	Bitkilere su vermeliyiz	9
Hayvanlara su vermeliyiz	3	Çiçeklere zarar vermemeliyiz	4
Hayvanlara ev yapabiliriz	2	Canlılara zarar vermemeliyiz	3
Hayvanların Canını Acıtmamalıyız	2	Diğer	6
Diğer	5		
Toplam Yanıt	29	Toplam Yanıt	34

Tablo 3 incelendiğinde, etkinlik öncesinde çocuklarla yapılan görüşmede sorulan “Çevremizdeki canlıları korumak için neler yapabiliriz?” sorusuna verdikleri cevaplardan en çok “Hayvanlara yemek verebiliriz” ardından “Bitkileri sulamalıyız”, “Hayvanlara su vermeliyiz”, “Hayvanlara ev yapabiliriz”, “Hayvanların canını acıtmamalıyız ” ve “Diğer şeyler” cevapları verilmiştir. Diğer yanıtı içerisinde çocukların geniş bir yelpazeden cevaplar verdikleri görülmektedir. Örneğin; Ç6 “Hayvanları hapsedmemeliyiz” Ç12 “Böcekleri ezmeliyiz”, Ç13 “Hayvanları evimize alabiliriz, sevebiliriz”, Ç14 “Canlıları yalnız bırakmamalıyız”, Ç15 “Ağaçların yapraklarını koparmamalıyız” cevapları verilmiştir.

Tablo 3’de görüldüğü gibi etkinlik sonrasında çocuklarla yapılan görüşmede ise çocukların verdikleri yanıtlar “Hayvanları beslemeliyiz”, “Bitkilere su vermeliyiz”, “Diğer şeyler” “Çiçeklere zarar vermemeliyiz”, “Canlılara zarar vermemeliyiz” şeklinde sıralanmaktadır. Diğer yanıtı içerisinde çocukların oldukça yaratıcı cevaplar verdikleri görülmüştür. Örneğin; Ç3 “Çevremizdeki çöpleri toplarız”, Ç7 “Bir hayvana zarar verildiğini görsem hemen uyarırım” Ç8 “Yerlere cam atmamalıyız” Ç11 “Kötü davranmamalıyız” Ç12 “Bitkilere gübre vermeliyiz”, Ç14 “Hayvanların pisliklerini başka yere toplamalıyız, onları temiz tutmalıyız. Benim iki tane yavru köpeğim var, onlar bitlendiğinde bit ilacıyla temizliyoruz” diyerek hayvanların temiz ortamlarda yaşamaları gerektiğinin farkındalığına sahip olduğu, çocukların hayvanları korumamız, bunun için de barınmaları için uygun ortam oluşturulması gerektiği, temiz çevre oluşturmamız gerektiğini dile getirdiklerini düşünebiliriz.

Tablo 4’de Oyun temelli çevre etkinlikleri öncesinde ve sonrasında çocuklara sorulan “Çevremizi Korumak İçin Sen Neler Yapıyorsun?” sorusuna verdikleri cevaplarla ilgili bulgular sunulmuştur:

Tablo 4. Etkinlik öncesinde “çevremizi korumak için sen neler yapıyorsun?” ve sonrasında “çevremizi korumak için sen neler yapacaksın?” sorusuna çocukların verdikleri yanıtlar

İlk Görüşmede Verilen Yanıtlar	f	Son Görüşmede Verilen Yanıtlar	f
Çöpleri Çöp Kutusuna Atıyorum	11	Geri Dönüşüm Malzemelerini Geri Dönüşüm Kutusuna Atacağım	9
Hayvanları Besliyorum	4	Çöpleri Çöp Kutusuna Atacağım	5
Çöpleri Yere Atanları Uyarıyorum	2	Çöpleri Yere Atmayacağım	4
Çimlere Basıyorum	2	Yere Çöp Atanları Uyaracağım	3
Diğer	2	Çöpleri Toplayacağım	3
		Hayvanları Besleyeceğim	2
Toplam Yanıt	21	Toplam Yanıt	26

Tablo 4 incelendiğinde, etkinlik öncesinde çocuklarla yapılan görüşmede sorulan “Çevremizi Korumak İçin Sen Neler Yapıyorsun?” sorusuna çocukların verdiği yanıtlardan en çok “Çöpleri Çöp Kutusuna Atıyorum” ardından “Hayvanları Besliyorum”, “Çöpleri Yere Atanları Uyarıyorum, Çimlere Basıyorum, Diğer” şeklinde sıralanmaktadır. Diğer yanıtı içerisinde çocukların oldukça geniş bakış açısıyla cevaplar verdikleri görülmüştür. Örneğin; Ç4 “Çiçekleri Suluyorum” ve Ç12 “Çöpleri Geri Dönüşüme Atıyorum” cevapları verilmiştir.

Tablo 4’de görüldüğü gibi etkinlik sonrasında çocuklarla yapılan görüşmede ise çocukların verdikleri cevaplar; “Geri dönüşüm malzemelerini geri dönüşüme kutusuna atacağım”, “Çöpleri çöp kutusuna atacağım”, “Çöpleri yere atmayacağım”, “Yere çöp atanları uyaracağım, Çöpleri toplayacağım”, “Hayvanları Besleyeceğim” şeklinde sıralanmıştır.

Tablo 5’de Oyun temelli çevre etkinlikleri öncesinde ve sonrasında çocuklara sorulan “Geri Dönüşüm Nedir ?” sorusuna verdikleri cevaplarla ilgili bulgular sunulmuştur:

Tablo 5. Etkinlik öncesinde ve sonrasında çocukların “sence geri dönüşüm nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlar

İlk Görüşmede Verilen Yanıtlar	f	Son Görüşmede Verilen Yanıtlar	f
Bilmiyorum	5	Geri dönüştürülen her şey	12
Kullandıklarımızı çöpe atıp yeni şeyler üretmek	3	Poşetler, camlar, plastik ve metaller	5
Kâğıtlar, camları geri dönüşüme atmaktır	3		1
Çöpleri çöpe atmak	2	Geri Dönüşüm çöp değildir.	
Diğer	2		
Toplam Yanıt	15	Toplam Yanıt	18

Tablo 5 incelendiğinde, etkinlik öncesinde çocuklarla yapılan görüşmede çocuklara sorulan “Geri Dönüşüm Nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan en çok “Bilmiyorum” ardından “Kullandıklarımızı çöpe atıp yeni şeyler üretmek”, “Kâğıtlar, camları geri dönüşüme atmaktır”, “Çöpleri çöpe atmak”, “Diğer şeyler” cevapları verilmiştir. Diğer yanıtı içerisinde çocukların oldukça yaratıcı cevaplar verildiği görülmektedir. Örneğin; Ç6 “Kâğıtları attığımız çöp

kutusudur” ve Ç11 “Kâğıtları kâğıt kutusuna atmak.” cevaplarını vermişlerdir. Ön görüşmede öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenip yorumlandığında öğrencilerin “Geri Dönüşüm” konusu ile ilgili yeterli bilgi birikimlerinin olmadığı, var olan bilgilerinde eksik ve yanlış olduğu söylenebilir.

Tablo 5’de görüldüğü gibi, etkinlik sonrasında çocuklarla yapılan görüşmede ise, çocukların verdikleri yanıtlar, “*geri dönüştürülen her şey*”, “*poşetler, camlar, plastik ve metaller*”, “*geri dönüşüm çöp değildir*” şeklinde sıralanmaktadır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının çevresel farkındalığına etkisini anlamak amacıyla yapılan araştırmanın bulguları, etkinliklerin çocukların çevresel farkındalıklarını desteklediğini göstermektedir. Araştırmada oyun temelli etkinlik uygulamasının çocukların çevresel farkındalıklarını zenginleştirdiğini ve bakış açılarını genişlettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde, çocukların “*Çevreyi Neler Kirletir?*” sorusuna verdikleri yanıtlarda hem ön hem de son görüşmede “en yüksek oranda “*çöp*” yanıtını verdikleri ardından “*insan*” ve “*yere çöp atma*” davranışının çevreyi kirletenler arasında sıralandığı görülmektedir (Tablo1). Ancak cevaplar detaylı incelendiğinde son görüşme sorularında çocukların verdiği cevaplarda çevreyi kirleten maddeler arasında farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Örneğin “*cam, kâğıt, çürük meyve ve sebzeler, bidon, elbiseler*” ön değerlendirmede söylenmez iken, son değerlendirmede çocukların çevreyi kirlettiğini düşündüğü şeyler arasına sıralanmıştır. Bu bulgu, çocukların etkinlikler öncesinde çevreyi kirleten şeyler konusunda belli bir farkındalığa sahip oldukları ancak, etkinlikler sonrasında bu konudaki görüş açılarını genişlettiklerini göstermektedir. Bu sonuçlara dayanarak *oyun temelli çevre etkinliklerinin* çocukların *çevreyi kirleten şeyler* hakkındaki var olan bilgi ve farkındalıklarını daha da arttırdığı, genişlettiği söylenebilir.

“Çöp” çocuklar açısından çevreyi kirleten şeyler arasından benzer başka çalışmalarda da sıklıkla dile getirilmiş bir değişken olmuştur. Yılmaz, Bedur ve Uysal’ın (2016) yılında yaptıkları çalışmada çocukların yaşadıkları çevrede çevre sorunu olarak gördükleri şeylere ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Öğrenciler, “*yaşadığınız çevrede çevre sorunu olarak gördüğün şeyler nelerdir?*” sorusuna % 67 oranında çöp yanıtını vermişlerdir.

Erten (2003) ilkökul öğrencileri ile yaptığı çalışmada çöp konusunda bir haftalık ders planı hazırlamış ve uygulamıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında çocuklara sorulan çeşitli sorulara

verilen yanıtlardan çocukların çöpleri çevre için büyük bir sorun olarak gördüğü ifade edilmiştir.

Çocukların “Sence Çevreyi Korumak İçin Neler Yapabiliriz?” sorusuna hem ön hem son görüşmede verdikleri cevaplarda “*çöpleri çöp kutusuna atmak, çöpleri yere atmamak, yere çöp atanları uyarmak*” değişkenlerinin öne çıktığı, ancak son görüşme sorularına en yüksek oranda “*geri dönüşüm kutusunu kullanmalıyız*” yanıtının verildiği görülmektedir (Tablo 2) Bu bulgudan çocukların etkinlik öncesinde çevreyi korumak için yapabileceklerimiz konusunda belli bir düzeyde farkındalık sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Ancak verdikleri yanıtlar, etkinlikler sonunda çevreyi korumak için yapabilecekler hakkındaki görüş açılarını genişlettikleri anlaşılmaktadır. Örneğin; geri dönüşüm, hayvanlara zarar vermemek, bitkileri koparmamak gibi bazı konular ilk görüşmede verilen cevaplar arasında yer almazken son görüşmede çevreyi korumak için yapmamız gerekenler arasında ilk sıralarda yer almıştır. Bu sonuca göre, *oyun temelli çevre etkinliklerinin* çocukların çevreyi korumak için yapılacaklar hakkındaki farkındalıklarını pekiştirmenin yanı sıra çocuklara “*geri dönüşüm*” ile ilgili de bir farkındalık kazandırdığı söylenebilir.

Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli (2002) tarafından yapılan bir çalışmada da orta öğretim ve yüksek öğretim düzeyindeki öğrencilere çevre korumada topluma düşen görevler konusunda görüşleri sorulmuştur. Bu öğrencilerin de yüksek oranda “duyarlı olmak ve çevreyi kirletmemeye özen göstermek”, “geri dönüşümlü materyal kullanmak” yanıtlarını verdikleri belirlenmiştir. Bu durum oyun temelli çevre etkinliklerinin sonunda, okul öncesi dönem çocuklarının çevreyi korumada kişiye ve topluma düşen görevler konusundaki farkındalığının, ergen ve genç yetişkinlerin farkındalığına yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların “Sence Çevremizdeki Canlıları Korumak Neler Yapabiliriz?” sorusuna verdikleri yanıtlarda hem ön hem son görüşmede en sık “*hayvanları beslemeliyiz*”, “*bitkileri sulamamız gerektiği*”, “*canlılara zarar vermememiz gerektiği*” ifadelerinin dile getirildiği görülmektedir (Tablo3). Ancak tüm yanıtlar detaylı ve karşılaştırmalı incelendiğinde son görüşme sorularına verilen cevaplarda çeşitlilikler tespit edilmiştir. Örneğin; “*Canlılara zarar verildiğini görünce uyarmak, bitkilere gübre vermek, hayvanları temiz tutmak beslemek*” maddeleri ön görüşmede söylenmemişken son görüşmede çevremizdeki canlıları korumak için yapmamız gerekenler arasında sıralanmıştır. Bu sonuçlara bakarak oyun temelli çevre etkinliklerinin çocukların çevremizdeki canlıları korumak için yapılması gerekenler hakkındaki farkındalıklarını daha da arttırılıp, pekiştirdiği ve genişlettiği söylenebilir.

Aydın ve Aykaç (2016)'ın yaptığı benzer bir çalışmada yaratıcı drama yönteminin okul öncesi çocukların çevresel farkındalığına etkisine bakmış ve deneysel desende gerçekleştirilen uygulamalar sonunda deney grubunda bulunan çocukların, “Hayvanları korumak için neler yaparsınız?” sorusuna; *“hayvanları sokağa atmamak, hayvanları beslemek, hayvanlara şiddet uygulamamak vb.”* ön testlerde verdikleri yanıtlardan daha detaylı yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bu çalışma sonuçları ile araştırmanın bulgularının örtüşüyor olması, oyun, drama gibi çocuk merkezli uygulamaların çocukların çevresel farkındalıklarını genişlettiğini göstermektedir.

Çocukların *“Çevremizi Korumak İçin Sen Neler Yapıyorsun/ Bundan sonra Neler Yapacaksın?”* sorularına ön görüşme ve son görüşmede ortak verilen cevaplar, *“çöpleri çöp kutusuna atıyorum ve atacağım”* ve *“hayvanları besliyorum-bundan sonrada besleyeceğim”* *“çöpleri yere atanları uyarıyorum ve bundan sonra da uyaracağım”* şeklindedir (Tablo 4). Ancak ön görüşmede verilen yanıtlar arasında olmamasına karşın, etkinlikler sonrasında yapılan son görüşmede, *“geri dönüşüm malzemelerini geri dönüşüm kutusuna atacağım”* yanıtı ön plana çıkmış ve bundan sonra çevreyi korumak için çocukların yapacakları arasında en yüksek sıklıkla dile getirilen değişken olmuştur. Bu bulgu da, çocukların etkinlikler öncesinde çevreyi korumak için yapmaları gereken şeyler hakkında belli bir farkındalık sahibi olduklarını, ancak bunların yetersiz olduğunu göstermektedir. Oysa son görüşmede verdikleri yanıtlardan çevreyi korumak için kendilerinin yapacakları şeyler hakkında etkinlik sonrasında daha fazla farkındalığa sahip oldukları ve bu konudaki görüş açılarını genişlettikleri dikkat çekmektedir. Bu sonuçlara dayanarak yapılan *oyun temelli çevre etkinliklerinin* çocukların çevreyi korumak için kendilerinin neler yapabilecekleri hakkında var olan farkındalıkların pekiştirdiği, arttırdığı ve geri dönüşüm ile ilgili yeni bir farkındalık oluşturduğu söylenebilir.

Çalışmanın bulgularına benzer başka bir sonuç da Gülhan ve Yurdatapan (2014)'ın araştırma sorgulamaya dayalı etkinliklerin çevre ile ilgili tutum ve davranışlara etkisi konusunda yaptıkları çalışmada ortaya çıkmıştır. Deneysel desende yapılan çalışmada, hem deney hem de kontrol grubunda öntestte ve sontestte öğrencilere yöneltilen, açık uçlu sorulardan biri olan *“Çevre kirliliğinin önlenmesi için neler yapıyorsun?”* sorusuna çocukların ön testte en sık *“çöp atmam”, “çöp atanları uyarırım”* yanıtlarını verdikleri, son testte ise bunların tekrar söylendiğini ancak deney grubunun yanıtlarında *“geri dönüşüm yaparım”* ifadesinin de eklendiği görülmüştür.

Çocukların *“Sence Geri Dönüşüm Nedir?”* sorusuna ön görüşmede çocukların çoğunluğunun *“bilmiyorum”* yanıtını verdikleri görülmektedir (Tablo5) Bu durum etkinlikler öncesinde

çocukların büyük çoğunluğunun geri dönüşüm ile ilgili bir bilgiye ve farkındalığa sahip olmadıklarını göstermektedir. Oysa son görüşmede, çocukların verdikleri yanıtlar arasında en sık “geri dönüştürülen her şey” yanıtı öğrencilerde bilgi ve farkındalık oluşturulduğu işaret etmektedir. Bu sonuçlara dayanarak *oyun temelli çevre etkinliklerinin* çocukların geri dönüşüm konusunda daha fazla fikre sahip olmalarını, bu konudaki farkındalıklarını genişletmelerini sağladığı söylenebilir.

Çimen ve Yılmaz (2012) yılında ilköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgilerini ve geri dönüşüm davranışlarını belirlemek için bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada “öğrencilerin geri dönüşümü” konundaki bilgilerinin çok yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Palmer (1995), yaşları 4-7 arasında değişen 168 çocukla yaptığı atık materyaller konusundaki çalışmasında, 6 yaşındaki çocukların çevre hakkında belli bir farkındalığa sahip olduklarını fakat bu çocukların çok azının maddelerin neden geri dönüştürüldüğünü açıklayabildiğini bulmuştur. Bu sonuçlar çocukların erken dönemde geri dönüşüm ve diğer çevresel konularda farkındalığın arttırmanın önemini ortaya koyması bakımından araştırmanın problemini destekler niteliktedir.

ÖNERİLER

1. Bu çalışmada kullanılan etkinlikler, temalar, süre ve materyaller arttırılarak, oyunlaştırılmış çevre etkinlikleri zenginleştirilip bir okul öncesi çevre eğitim programı taslağı oluşturulup, taslağın geçerliliği incelenebilir.
2. Oyunlaştırılmış çevre etkinliklerinin etkisi deneysel bir çalışma deseninde de bakılarak iki çalışma sonucu karşılaştırılabilir.
3. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukların çevresel farkındalıklarını arttırmak amacıyla sık sık oyun temelli çevre etkinlikleri düzenlemesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akçay, İ. (2006). “*Farklı Ülkelerde Okul Öncesi Öğrencilerine Yönelik Çevre Eğitimi*”. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Aydın, Ö., & Aykaç, N. (2016). Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 1-16
- Balaban, E. (2017). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Edirne.
- Başal, H. A. (2005). *Çocuklar için uygulamalı çevre eğitimi*. (1.Baskı) İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş., Demirel F. (2016) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (21.Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Çimen, O., & Yılmaz, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 63-74
- Erten, S. (2003). 5. sınıf öğrencilerinde" çöplerin azaltılması" bilincinin kazandırılmasına yönelik bir öğretim modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 94-103
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66), 1-13.
- Gülay, H., & Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.
- Gülay, H. (2011). Ağaç yaş iken eğilir: yaşamın ilk yıllarında çevre eğitiminin önemi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(3), 240-245.
- Gülhan, F., & Yurdatapan, M. (2014). Araştırma sorgulamaya dayalı etkinliklerin çevre ile ilgili tutum ve davranışlara etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 237-258
- Haktanır, G. (2007). Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi: Çevre eğitimi. *Türkiye Çevre Eğitimi Vakfı Yayını*, 178, 11-34.
- Kahriman-Öztürk, D. (2010). *Preschool children's attitudes towards selected environmental issues*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaytez, N., & Durualp, E. (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 110-122
- Kızıroğlu, İ. (2000). Türk eğitim sisteminde çevre eğitimi ve karşılaşılan sorunlar. İlhami Kızıroğlu (Ed.), *V.Ulusal Arası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: Çevre Eğitimi içinde* (s.165-190), Çevre Bakanlığı Yayını, 1-2 Kasım 2000, Ankara.
- Ozaner, F. S. (2004). “Türkiye’de okul dışı çevre eğitimi ne durumda ve neler yapılmalı?” *V.Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi*, 5-8 Ekim 2004, Taksim International Abant Palace, Abant İzzet Baysal Üniversitesi & Biyologlar Derneği, Abant-Bolu. Bildiri Kitabı (Doğa ve Çevre), (ss.67-98), Biyologlar Derneği, İzmir.
- Özdemir, O., & Uzun, N. (2006). Yeşil sınıf modeline göre yürütülen fen ve doğa etkinliklerinin ana sınıfı öğrencilerinin çevre algılarına etkisi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 12-20.
- Palmer, J. A. (1995). Environmental thinking in the early years: Understanding and misunderstanding of concepts related to waste management. *Environmental Education Research*, 1(1), 35-45. 13.07.2017 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1080/1350462950010103> adresinden erişilmiştir
- Pellegrini, A. D. (1980). The relationship between kindergartners' play and achievement in prereading, language, and writing. *Psychology in the Schools*, 17(4), 530-535 10/07/2017 tarihinde [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6807\(198010\)17:4%3C530::AID-PITS2310170419%3E3.0.CO;2-A/full](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6807(198010)17:4%3C530::AID-PITS2310170419%3E3.0.CO;2-A/full) adresinden erişilmiştir.
- Pivec, M. (2007). Play and learn: potentials of game-based learning. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 387-393. 13.07.2017 tarihinde

- <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2007.00722.x/full> adresinden erişilmiştir.
- Polys, N., Hotter, J., Lanier, M., Purcell, L., Wolf, J., Hession, W. C., ... & Ivory, J. D. (2017, June). Finding frogs: using game-based learning to increase environmental awareness. *In Proceedings of the 22nd International Conference on 3D Web Technology* (p. 10). ACM. 5 -7 June 2017, Queensland, Australia.
- Rickinson, M. (2001) 'Learners and Learning in Environmental Education: a critical review of the evidence'. *Environmental Education Research*, 7(3), 207-320.
- Saban A. & Ersoy A. (2016) *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, (1.Baskı) Ankara: Anı Yayınları.
- Scott, D., and F.K. Willits. (1994). Environmental attitudes and behaviour: A Pennsylvania survey. *Environment and Behaviour*, 26(2), 239-260.
- Smith, A. (2001). Early childhood a wonderful time for science learning. *Australian Primary and Junior Science Journal*, 17(2), 18-20
- Stagnitti, K., Bailey, A., Hudspeth Stevenson, E., Reynolds, E., & Kidd, E. (2016). An investigation into the effect of play-based instruction on the development of play skills and oral language. *Journal of Early Childhood Research*, 14(4), 389-406. 13.07.2017 tarihinde <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1476718X15579741> adresinden erişilmiştir.
- Şahin, B. (2008). "Büyük bir ev istiyorum" – "evimde havuz olmasını istiyorum": Okul öncesi 6 yaş grubu çocuklarının çevre kavramını algılayışları. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Şahin, M. (2015). *Oyunlaştırılmış Oyun Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi Başarılarına Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Taşkın, Ö., & Şahin, B. (2008). Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocukları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 1-12.
- Tavsancıl, E., & Arslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. [Content analysis and application samples for verbal (oral), written and other materials]* (1.Baskı) İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Trawick-Smith, J., Wolff, J., Koschel, M., & Vallarelli, J. (2015). Effects of toys on the play quality of preschool children: Influence of gender, ethnicity, and socioeconomic status. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 249-256. 10.07.2017 tarihinde <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-014-0644-7> adresinden erişilmiştir.
- Tuğrul, B. (2014). Oyun Temelli Öğrenme. Rengin Zembat (Ed). *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri* içinde (ss.177-205). Ankara: Anı Yayıncılık
- Turgut, H., & Yılmaz, S. (2010). Ekolojik Temelli Çocuk Oyun Alanlarının Oluşturulması. *III. Ulusal Karadeniz Ormancılık Kongresi Bildiri Kitabı*, IV. Cilt, (ss.1618-1630), 20-22 Mayıs 2010, Artvin/ Türkiye, 10.09.2017 tarihinde <https://openaccess.artvin.edu.tr> adresinden ulaşılmıştır.
- Uniceff (2004). Çocuk Hakları Bildirgesi. Unicef Türkiye 21.05.2017 tarihinde https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23e.html adresinden ulaşılmıştır.

- Wu, W. H., Hsiao, H. C., Wu, P. L., Lin, C. H., & Huang, S. H. (2012). Investigating the learning-theory foundations of game-based learning: a meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(3), 265-279.
- Yaşar, M. C., İnal, G., Kaya, Ü. Ü., & Uyanık, Ö. (2012). Çocuk gözüyle tabiat anaya geri dönüş. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 30-40.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı) Ankara: Seçkin yayıncılık
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, T.G. (2017) Çevre Eğitimi. B.Akman, G.U. Balat ve T.G. Yıldız (Ed.) *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi* içinde (ss. 267-287) Ankara: Anı Yayıncılık
- Yılmaz, A., Morgil, F. İ., Aktuğ, P., & Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 156-162
- Yılmaz, O., Bedur, S., & Uysal, R. (2016). Çocukların çevreye ilişkin görüşleri (Salda Gölü örneği). *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 59-72



Dünya oyunun gücünde uzlaştı şimdi bu gücü çocukların yararına kullanma zamanı: Hadi Türkiye...

The world agree on the power of the “Play”: It is now time to use this power for the benefit of children: Come on Turkey...

Belma Tuğrul¹

Öz: Çocukların nasıl daha kolay öğrenebileceklerine, nasıl daha sağlıklı bir büyüme ve gelişme sağlayabileceklerine ilişkin sorulan sorular bizi “oyun” la buluşturur. Çocuk oynuyorsa öğreniyor ve sağlıklı demektir. Aslında bu bir döngüdür, oyun oynadıkça çocuk daha sağlıklı olur ve öğrenme deneyimleri zenginleşir. Oyunun gücü çocuğun bütüncül gelişimine sağladığı katkılardan gelir. Çocuklar oyun oynama sürecinde yaşam becerileri; sosyal beceriler, araştırma becerileri, problem çözme becerileri, düşünme becerileri, iletişim becerileri ve kendi kendini idare etme ve yönetme becerileri konusunda deneyim sahibi olurlar. Bugün birçok dünya ülkesinin üzerinde emek harcadığı eğitim reformlarının temelini çocukların kendi hızlarında, uygun yöntemlerle kapasitelerini en üst seviyede kullanabilecekleri öğrenme fırsatlarına sahip olabilmesi yönündeki çabalar oluşturmaktadır. “Oyun” bu çabaların ya da bir başka deyişle eğitim alanındaki sorunların mutlak çözümünde bilimsel olarak kanıtlanmış fırsatlardan en önde gelenidir. Bu makale, farklı ülkelerde yapılan oyun temelli okul ve eğitim programlarının sonuçlarını paylaşmak üzere derlenmiştir. Ülkemizde de her fırsatta oyunun pedagojik değerine vurgu yapılırken, uygulama alanında da somut çalışmalara dikkat çekmek hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Oyun, çocuk, erken çocukluk dönemi, oyun kültürü

Abstract: The questions like how children learn easily, and how they can achieve a healthier growth and development bring us to the idea of “play”. If a child plays, this shows that he/she is healthy and can learn things. In fact, it is a cycle, the more children play, the healthier the child becomes and the more their learning experiences become richer. The power of the play comes from the contributions that it provides for a child’s holistic development. In the process of playing a game, Children gain valuable life skills, such as; social skills, research skills, problem solving skills, thinking skills, communication skills, and self-sufficiency and management skills. The educational reforms that many world countries are now working on essentially makes an effort to provide children with the opportunity to learn at their own pace, to use their capacities at the highest level with appropriate methods. “Play” is the most prominent of these efforts or, in other words, scientifically proven opportunities in the absolute solution of the problems in the field of education. This article is compiled to share the results of play-based school and educational programs in different countries. In our country, while emphasizing the pedagogical value of the play at every occasion, it was aimed to draw attention to concrete studies in the field of application.

Keywords: Play, child, early childhood, culture of play

¹ İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, serhatbelmatugrul@gmail.com

GİRİŞ

Oyunun eğitsel değeri yüzyılımızın keşfi değildir. Çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili olarak fikirleri halen kabul gören çok sayıdaki düşünür ve bilim insanından; Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Rudolf Steiner, Freud, Piaget, Erikson ve Vygotsky'nin ileri sürdükleri görüşleri ve geliştirdikleri kuramlarındaki ortak nokta; *çocuğun gelişimine, gereksinimine, ilgisine, yeteneğine ve yüksek yararına* yönelik bir ortamda büyüme ve gelişmesinin sağlanmasıdır (Miller, Almon 2009; Fleer 2010). Örneğin; Pestalozzi ve Froebel çocuğun yaşamında oyunun ve doğa ile buluşmanın önemine vurgu yapmışlardır ve Froebel *“oyunun kendisi başlı başına bir kazanımdır, bu nedenle ne öğretecekseniz öğretin ama bunu çocuğun en canlı olduğu oyun ortamında öğretiniz”*, John Lock ise *“derslerinizin daha çekici olmasını istiyorsanız çocuğun ilk yıllardaki oyun içgüdülerinden yararlanın”* demiştir. Rousseau Emile kitabında ise *“çocukluk hiç tanınmıyor, çocuğu tanıyın ve onun gereksinimi olan doğadan ve oyundan onu mahrum etmeyin”* fikrini savunmuştur. Oyunun iyileştirici, geliştirici ve öğretici yönü onu güçlü kılmaktadır (Tuğrul, 2009; 2010; 2013). Vygotsky çocuğun soyut düşünme becerisinin temellerinin bu ilk sembolik temsil yeteneklerinin gelişmesi ve dil alanındaki ustalıklarıyla ilişkili olduğunu belirtmiş ve bu kazanımlar için de *“oyunu”* major belirleyici olarak referans almıştır. Oyun çocuğun iç dünyasını yansıtan bir araç olmakla birlikte aynı zamanda iç görü kazanmasında da etkili rol oynamaktadır. Çocuğun bu özelliklere sahip olması da doğrudan akademik başarının ve duygusal refahın belirleyicisi olarak görülmektedir (Whitebread, 2010, 2012). Özellikle çocukların yaygın bir şekilde oynamayı tercih ettikleri sembolik oyunun çocukların okuduğunu anlama ve soyut kavramları farkına varma ve matematik becerilerinin gelişimindeki katkıları vurgulanmıştır (Ailwood, 2010; Anita, 2006; Bodrova 2005; Catherine ve Susan, 2008; Johnson ve ark, 2005; Melinda, 2009).

Oyunu anlamak ve değer vermek, çocuğu anlamak ve değer vermek demektir. Bir çocuğu tanımanın ve anlamının en güvenli yolu, oyunlarını gözlemektir. Çünkü çocuk, oyun sırasında olduğu gibidir. Plato bir çocuğu tanımak için bir yıl onunla birlikte olmak yerine bir saat onu oyun sırasında gözlemenin yeterli olacağını söyleyerek, oyunun çocuğu tanıma ve anlama yönündeki gücüne dikkat çekmiştir. Araştırmacılar oyunun sadece çocukluk yaşları üzerindeki olumlu etkileri ile yetinmemişlerdir, en az çocuklar kadar yetişkinlerin yaşantısında da oyunun değeri üzerine odaklanmışlardır. Bebeklik döneminden itibaren yeterince oyun oynama fırsatı bulan çocukların ileri yaşlardaki olumlu yönde gelişen sosyal - duygusal özellikleri ve okul başarıları da araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Araştırmacılar, yetişkinlik yaşlarında oyuncu

-eğlenceli- “playful” olmanın entelektüel başarı ve duygusal olarak iyilik hali -duygusal refah- ile sonuçlandığını desteklemişlerdir (Whitebread, 2012). Oyun konusu sadece eğitim bilimlerinin dikkatini çekmemiştir. Örneğin; geçmişte ve günümüzde arkeologlar, tarihçiler, antropologlar ve sosyologlar yaptıkları araştırmalarında tüm zamanlarda ve tüm kültürlerde çocukların oyunlarına ve oyun araçlarına verdikleri önemi destekleyen çok önemli kanıtlara ulaşmışlardır. Oyunun zihinsel gelişim, üst bilişsel beceriler (metacognitive), sağlıklı ruh hali, dil becerileri, temsil etme, öz-düzenleme yeteneklerinin gelişmesine katkısının evrimsel, sosyolojik ve psikolojik kanıtları vardır.

Pam Jarvis ve Jane George (2013), oyunun çocukların okula karşı olumlu tutum geliştirmesindeki etkisinin dikkat çekici olduğunu ve okul dışındaki oyun olanaklarının da çocukların öğrenmeye devam etmesi için okuldan bağımsız fırsatlar olarak kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacılar “çocukların sesini dinlersek oyunsuz okul olmaması gerektiğini hemen anlarız” demişlerdir (Akt: Brock, 2013). Çocuklar için oyun, yetişkin dünyasının tanımı ile “iş” e karşılık gelmektedir. İngiltere’de yapılan bir çalışmada annelerin tipik bir okul gününün ardından çocuklarına sordukları “bugün okulda ne yaptın?” sorusuna çocuklarının “oyun oynadık” yanıtını verdikten sonra annelerin “oyundan başka ne yaptığınızı soruyorum” vb şekilde çocuklarının yanıtından tatmin olmadıkları görülmüştür. Anneler çocuklarına ısrarla okulda “ne iş, ne faaliyet” yaptıklarını sorunca çocuklar da “işte oyun oynadık diyorum ya yarın da oynayacağız” yanıtını vermişlerdir. Çocukların oyunu iş olarak algılaması, aileleri kaygılandırmakta ve çocuklarının okulda bir şey öğrenmediklerini düşündürmektedir. Öğretmenler tarafından yönlendirilen ve hatta akademik bilgi ağırlıklı etkinlikler, aileleri daha çok memnun etmekte ve güven vermektedir (Fleer, 2010, 2013). Oyuna verilen önem ve oyunun ne olduğuna ait görüşler, çocuklara sağlanan oyun olanaklarını da doğrudan etkilemektedir. Yetişkin dünyası oyunu sadece boş zaman geçirilen bir eylem olarak kabul ettiği sürece, çocukların evde ve okulda oyundan istenilen seviyede yararlanabilmeleri mümkün görünmemektedir.

Pam Jarvis 2013’te oyunun uzun vadede insan psikolojisi üzerinde yarattığı olumlu etkileri incelemiş ve oyun ile gelişim arasındaki bu olumlu ilişkinin, okul programlarına oyunun dâhil edilmesini zorunlu kıldığını belirtmiştir (Akt: Brock, 2013). Brock, 2013’deki çalışmasında 3-6 yaşlarındaki çocuklara sağlanan nitelikli oyun desteğinin çocukların ilkökula hazır hale gelmesinde çok etkili olduğunu ancak bu süreçte öğretmenlerin eski geleneksel öğretmenlik tutumlarından vazgeçip oyun pedagojisini benimsemeleri gerektiğini belirtmiştir. Brock, bu durumun tamamen erken çocukluk felsefesini yeniden gözden geçirmekle ilgili olduğuna da

dikkati çekmiştir. Erken çocukluk eğitimi ile okula geçişin bütüncül bir anlayış içinde ele alınmasında oyunun bütünleştirici gücünden yararlanmak gerekmektedir. Sylvia Dodds ise 2013'deki çalışmasında sadece küçük çocukların değil 6 ile 11 yaşlar arasındaki çocukların da oyun müfredatı içinde olması gerektiğini, çocukların “play based roots” oyun temelli bir öğrenme ağı kurabildiklerini belirtmiştir. Çocukların oyun temelli müfredatla öğrendiklerini bir alandan diğerine transfer edebilmelerinin mümkün olduğunu söylemiş ve bu öğrenme linkini, çocuğun gelişimi için büyük bir fırsat olarak görmüştür. Ayrıca Dodds, farklı kültürlerden gelen çocukların birbirleriyle kaynaşmalarında ve öğrenen ile öğretene arasında oyunun uzlaştırıcı yönüne ve sınıftaki özel gereksinimi olan çocuklar için kendi öğrenme yollarını bulmaları açısından çok sayıda olanak yarattığını da belirtmiştir (Akt: Brock, 2013).

İngiltere’de erken öğrenme hedefleri içinde çocukların öğrenme sürecinde çocukların kendilerinin başlattığı ve yönettiği oyunlara ve yapılandırılmış oyunlara daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çin ve Japon toplumlarında da çocuğun oyuna olan gereksinimi dikkate alınarak okullarda oyun zamanları ayarlanmıştır. Ancak bu oyunların daha çok içerde ve dışarıda oynanan geleneksel grup oyunları ve son yıllarda da giderek artan teknolojik araçlarla oynanan oyunlar olduğu rapor edilmiştir. Aileler, milenyum çocuklarının teknolojik gelişmelere en erken yaştan itibaren uyum sağlaması gerektiğini savunmaktadırlar (Sayeed ve Guerin, 2010). Birçok bilimsel çalışma öğrenmenin gücünün “özellikle erken çocukluk yıllarında” oyunun gücüyle birlikte artış gösterdiğini desteklemektedir (Henniger, 2009; Pasek ve ark 2009; Wood & Attfield, 2005). İngiltere’de ulusal müfredatın yeniden yapılması sürecinde oyun, erken çocukluk ve ilkökul seviyesinde daha ağırlıklı olmak üzere tüm öğrenim kademelerinde sisteme dâhil edilmeye çalışılmış ve oyun temelli eğitimin, sistemin çıktıları olumlu yönde etkileyeceği savunulmuştur (Brocks ve ark., 2013). Yani erken çocukluk eğitimi desteklenirse çocukların doğal olarak oyun oynama gereksinimlerini karşılayacakları varsayılmaktadır.

Singapur’da öğretmenlere kendi çocukluk yıllarındaki oyun yaşantıları sorulmuştur. “Play memory” olarak bilinen bu çalışmada, öğretmenler kendi çocukluk yıllarında zamanlarının çoğunu oyun oynayarak geçirdiklerini, açık alanlarda çamur, su, toprak gibi doğal oyun malzemelerini kullandıklarını, farklı yaşlardaki arkadaşlarıyla oynayabildiklerini ancak günümüzdeki çocukların oyuna ayıracak zamanlarının azaldığını ve çocukların doğal oyunlardan çok hazır oyuncaklarla oynadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ailelerinin oyunla ilgili güvenlik kaygılarının çok düşük seviyede olduğunu çünkü kendilerinden büyük ve küçük çocuklarla birlikte oyun oynayabildiklerini belirtmişlerdir (Fleer, 2014). Bodrova 2008’de

yaptığı çalışmasında günümüz çocuklarının doğal ve doğadan şeylerle oynamaktan uzaklaştığını ve artık oyuncak tercihlerinde hazır oyuncakları kullanmaya istekli davrandıklarını belirtmiştir. Bodrova çocukların doktor rolünü kendisi yerine oyuncak olan doktor bebeğine verdiğini gözlemlemiştir. Bu ve bunun gibi yapılan çok sayıdaki araştırma çocukların oyun tercihleri ve oyun araçları değiştikçe oyundan yararlanma boyutları da değişmektedir. Bu değişim ise maalesef olumlu yönde bir değişim olarak rapor edilmemektedir. Farver ve arkadaşları 1995’de Anglo American ve Korean American anaokulu çocukları ve öğretmenleri ile yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin oyuna verdiği değer, oyuncu-oyun dostu öğretmen olması, çocuklara sağladığı oyun olanaklarını (materyaller, çevre düzenlemesi ve oyuna dayalı öğrenme) olumlu yönde etkilemiştir. Swedener ve John (1989) ise ailelerin çocuklarının oyunlarına karşı olumlu tavır içinde olmalarının çocukların hayali oyunlarını ve yaratıcı oyunlarını olumlu yönde desteklediğini belirtmişlerdir (Akt: Flee, 2013).

Benjamin Bloom (1964), kapsamlı çalışmasında 18 yaşına kadar öğrenilen bilgilerin %80’inin 8 yaşına kadar kazanıldığını ve oyunun bu dönemde çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Bloom aynı çalışmasında çocukların bu sekiz yıllık yaşam evresinde de ilk dört yılın çok kritik olduğunu ve bu dönemde çocukların oyun çocuğu olması nedeniyle bu oranın % 50 ye ulaştığını belirtmiştir. 1960 ile 1970 yılları arasında İngiltere’ de okullarda oyun bir öğrenme aracı olarak kullanılmış ve bu eğitim modeli çok desteklenmiştir. Lokal düzeyde oyuncak kütüphaneleri açılmış, oyun birlikleri -play association- toplum gönüllüleri ile birlikte okulda ve toplum merkezlerinde oyunu destekleyen işbirlikleri içine girilmiştir. Uluslararası düzeyde ise 1987’de Stockholm da, 1990 yılında da Tokyo’da yapılan International Association of Right of the Child to Play konferanslarında oyuna bir çocukluk hakkı olarak vurgu yapılmıştır (Akt: Sayeed, Guerin 2010). Wong ve Flee (2012)’de Hong Kong ve Avustralya’lı ailelerle yaptığı araştırmasında ailelerin çocuklarıyla oyun oynamaktan çok, onları organize olmuş etkinliklere yönlendirmede daha istekli olduklarını ve ailelerin oyundan çok bu tip (tenis, yüzme, müzik gibi) etkinliklerden daha fazla yarar sağladıklarına inandıklarını tespit etmişlerdir. Bu aileler çocuklarının ev ödevi yapmalarını onları oyun oynamaktan uzaklaştırmanın bir yolu olarak gördüklerini de belirtmişlerdir (Flee, 2013). Fisher ve ark 2008’de ailelerin çocukları için eğitim kasetleri, standart testlerden oluşan çalışma kitaplarını oyuna tercih ettiklerini bulmuşlardır.

Oyunun okulda değil, evde ya da özel oyun alanlarında oynanabileceği düşüncesi, oyunun pedagojik değerinin anlaşılmadığının bir diğer kanıtıdır. Moyles 2010’da İngiltere’deki ilkokullarda öğretmenlerin oyuna yeteri kadar ilgi göstermemesi ve oyunu ders programlarıyla

bütünleştirememelerinin nedenleri üzerinde çalışmıştır. Öğretmenler sınıflarında oyun oynayan çocukları gören ailelerin “bu öğretmenler çocuklarımıza bir şey öğretmiyor sadece oyun oynuyorlar” şeklinde kendilerine ve yöneticilere baskı yaptığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler mesleki gelişim kurslarında oyunla ilgili yeterince bilgilendirilmediklerini, oyunun değerini anaokul öğretmenleri kadar bilmedikleri için oyuna güvenmekte tereddüt ettiklerini, oyun ve öğrenme ile ilgili ilişkiyi vurgulayan araştırmaların yetersiz olduğunu, politikacıların uluslararası seviyelerde yapılan sınavlarda ülkenin sıralamasını önemsemeleri nedeniyle akademik müfredata daha fazla önem verdiklerini rapor etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler EYFS (Early Years Foundation Stage) nin çocukların okula başlama yaşı ve öğrenim kademeleri arasındaki geçişlere yönelik kararsızlıklarının ilköğretim programlarında yaşanan memnuniyetsizliklerini de etkilediğini belirtmişlerdir. Lillard ve arkadaşları (2012), Pinkham ve arkadaşları (2012) yaptıkları çalışmalarında oyun ve öğrenme arasındaki pozitif korelasyonun yeni bir araştırma konusu olmadığını, 40 yıldır yapılan çalışmalarla bu ilişkinin doğrulandığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar çocukların doğrudan aktarılan bilgiler yerine, kendi deneyimleriyle ve yordamaya dayalı tecrübelerle daha kolay ve kalıcı öğrenebildiklerini vurgulamışlar ve bunun için oyunun en etkili öğrenme yolu olduğunu belirtmişlerdir. 2009 yılında ise Brock, İngiltere’deki çalışmasında, öğretmen adaylarının oyun hakkında olumlu fikirlere sahip olduğunu ancak öğretmenlerin uygulama sırasında oyunla ilgili sorunlar yaşadıklarını rapor etmiştir. Bu durum öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerine dikkatleri çekmektedir.

Nancy Carlsson’un 30 yılı aşkın süredir kırsal ve kentsel kesimde çalışan anaokul öğretmenleriyle yaptığı görüşmeler ve araştırmalar göstermiştir ki erken çocukluk yaşlarından başlayarak ilköğretim seviyesinde de giderek artan bir şekilde oyundan mahrum kalmaktadırlar ve okullar giderek “çocuk merkezli ve oyun temelli” olmaktan uzaklaşmaktadır. Bu durum çocukların kısa ve uzun süreli gelişim süreçlerinde telafi edilmesi güç olan gelişimsel engeller doğurmaktadır. Duygusal, sosyal ve zihinsel alt yapının oluşması ve korunması oyun fırsatı içinde doğal ve çok sağlam bir şekilde atılabilmektedir. Oyundan mahrum kalan çocuklar, ilerleyen yaşlarında zamanında ve yeterince karşılanmayan bu gereksinimlerinin açığını çeşitli akademik ve sosyal sorunlarla yansıtmaktadırlar (Miller ve Almon, 2009).

Özetle yukarıda sunulan araştırmalardan da anlaşıldığı üzere oyun ve öğrenme, oyun ve sağlık (beden ve ruh sağlığı) arasındaki ilişki, çocukların oyun haklarının okul ve sosyal yaşamlarında korunması konusuna dikkat çekmektedir. Dünyanın her yerinde farklı kültürlerde sürdürülen oyun araştırmalarının “oyun, öğrenme ve sağlıklı büyüme, gelişim bağlamındaki” sonuçları

oyunun gücünü evrensel düzeyde kanıtlamaktadır. Çocukların oyuna olan evrensel ilgisi, kültürler arası araştırmalar yapmaya çok müsait bir ortam yaratmaktadır. Çocukların oyuna ilgisi ve oyun gereksinimi evrensel bir anlam taşısa da, çocukların sahip olduğu olanaklar kültürler arası farklılık göstermektedir. *O halde biz bilim insanları başta olmak üzere kendi ülkemiz koşullarında oyundan daha üst seviye yararlanmak için neler yapabiliriz?* Hadi Türkiye....

KAYNAKLAR

- Ailwood, J. (2010). Playing with Some Tensions; Poststructuralism, Foucault and Early Childhood Education. In L Broker& S.Edwards (Eds). *Engaging Play*. Maidenhead: Open University Pres, (210-222).
- Anita, E. (2006). Scripted Curriculum: Is It A Prescription For Success?. Childhood Education; [Http://Findarticles.Com/P/Articles/Mi_Qa3614/Is_200610/Ai_N17189994](http://Findarticles.Com/P/Articles/Mi_Qa3614/Is_200610/Ai_N17189994).
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005). Uniquely preschool. *Educational Leadership*, 63(1), 44-47.
- Bodrova, E., ve Deborah J. L. (2008). Developing Self-Regulation in Kindergarten. Can We Keep All The Crickets in the Basket? *Young Children*, March, 1-3.
- Brock, A., Dodds,S., Jarvis,P., ve Olusoga,Y. (2013). *Perspectives On Play : Learning For Life*. New York: Pearson Education Limited.
- Catherine E. S., ve Susan B. V.H. (2008). Editors, National Research Council of the National Academies, Early Childhood Assessment: *Why, What, and How*, National Academies Pres. 10; <http://books.nap.edu/openbook.php?isbn=030912465>.
- Fleer, M (2013). *Play in the Early Years* . New York: Cambridge Univ Press.
- Fleer, M (2014). *Theorising Play in the Early Years*. New York: Cambridge Univ Press.
- Fleer, M. (2010). *Early Learning and Development : Cultural- Historical Concepts In Play*. Melbourne : Cambridge Univ Press.
- Henniger, L.M. (2009). *Teaching Young Children an Introduction*. New Jersey: Person Education Inc.
- Johnson,E.J., Christie,J.F., ve Wardle,F. (2005). *Play Development and Early Education*. Boston: Pearson Education,Inc.
- Lillard, A. S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D., ve Palmquist, C.M. (2012). The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*. Advance Online Publication. Doi: 10.1037/A0029321.
- Melinda, W. (2009). The Serious Need For Play. *Scientific American Mind*. [Http://Www.Sciam.Com/Article.Cfm?Id=The-Serious-Need-For-Play&Page=5](http://Www.Sciam.Com/Article.Cfm?Id=The-Serious-Need-For-Play&Page=5).
- Miller, E., ve Almond, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School?* College Park: Alliance for Childhood.
- Moyley, J. (2010). Practitioner Reflection on Play and Playful Pedagogies. In J Moyles (Ed). *Thinking About Play Developing A Reflective Apporoach*, Maidenhead. Open University.

- Pasek, K.H., Golingof, R.M., Berk, L.E., ve Singer, D. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Compiling The Scientific Evidence*. Oxford University.
- Pinkham, A. M., Kaefer, T., ve Neuman, S. B. (2012). *Knowledge Development in Early Childhood: Source of Learning and Classroom Implications*. New York: Guilford Press. Sage Pub.
- Sayeed, Z., ve Guerin,E. (2010). *Early years play: A Happy Medium for Assesment and Intervention*. David Fulton Publishers Ltd.
- Tuğrul, B. (2009). *Okulöncesi Eğitimde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri*. Özel Öğretim Yöntemleri Edt: Prof. Dr. Mustafa Sağlam. Anadolu Üniversitesi Yayını No:1851, Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 966. Ekim.
- Tuğrul, B. (2010). *Çocuk Dostu Öğrenme Ortamları, Okulda Yenilenme*. 215- 221. Antalya: Özel Okullar Birliği Derneği Yayını.
- Tuğrul, B. (2013). *Çocukta Oyun Gelişimi*. Neriman Aral, Ümit Deniz, Adnan Kan (Ed.), *Öğretmenlik Alan Bilgisi: Okul Öncesi Öğretmenliği*. 245-269. Ankara: Alan Bilgisi.
- Whitebread, D. (2010). Play, Metacognition and Self-Regulation. In P. Broadhead, J. Howard And E. Wood (Eds.). *Play And Learning In The Early Years*. London: Sage.
- Whitebread, D.(2012). The Importance of Play. A Report On Value Of Children's Play. *A Report on the Value of Children's Play with a Series of Policy Recommendation*. Written for Toy Industries of Europe (TIE).
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. London:Sage.



Play and flow: Children's culture and adults' role

Oyun ve akış: Çocuk kültürü ve yetişkinin rolü

Mine Göl-Güven¹

Abstract: The aim of this critical review is to connect the concepts of flow and play to understand how children's culture is affected by adults. Examining adults' views of play in different cultural contexts is crucial to understand how play is supported. Children are also faced many difficulties to find space and time to play. The concepts play and flow are discussed to point out the importance of uninterrupted play for children to develop skills in the process of construction of their culture.

Keywords: Play, flow, early childhood, culture, adults

Öz: Bu kritik yazıda, yetişkinlerin çocuk kültürüne etkilerini anlamak üzere, akış ve oyun kavramlarının bağlantılarının irdelenmesi amaçlanmaktadır. Farklı kültürel bağlamlarda yetişkinlerin çocuk oyununa bakış açısının irdelenmesi çocuk oyununun hangi noktalarda desteklendiğinin anlaşılması için önemlidir. Aynı zamanda, çocuklar oyun oynamak için zaman ve mekan bulma konularında da problemler yaşamaktadır. Oyun ve akış kavramlarının tartışılması, çocukların kendi kültürlerini oluştururken beceri geliştirmelerinde müdahale olmaksızın oynanan oyunun önemini vurgulamada önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Oyun, akış, erken çocukluk, kültür, yetişkinler

¹ Boğaziçi University, Faculty of Education, Department of Primary Education, mine.golguven@boun.edu.tr

INTRODUCTION

Meaning and value of play

Play has long been a point of human interest, from the earliest philosophers to today's researchers. On examination, theories and research about play in childhood present converging conclusions regarding the developmental benefits of children's play (Bredekamp & Copple, 2000; Johnson, Christie, & Wardle, 2005; NAEYC, 1991). The positive effects of play on the development of basic skills, whether integrated into daily activities or as part of a teacher-guided educational program, may be summarized as follows: enhancements in collaboration, reconciliation, conflict resolution, problem-solving, establishing empathy among individuals, imagination, self-control, manifestation of higher-order thinking skills, perseverance, monitoring own and other's ideas, understanding other's ideas, less aggression, independent thinking, self-expression, decision-making, creativity, understanding and expressing feelings (Ashiabi, 2007; Broadhead, 1997; Durualp & Aral, 2010; Miller & Almon, 2009; Woolf, 2012). To what extent and under which conditions play helps children develop those skills is still the focus of literature on children's play.

It is important to study the role of adults in children's play when examining the positive effects of play on the development of children's skills. The reason being that the adult is the person who provides opportunities for children's play through the adjustment of physical and social contexts. Adults' perspectives toward play affect how play appears, how frequently it appears, and how it is directed after it appears. Hence there are three different perspectives towards adult participation in and contribution to children's play. The first perspective is that play is natural. Every individual has a tendency to play and it is a spontaneous activity. Play deprivation may potentially result in detrimental effects in a number of developmental areas (Singer, 2006; Whitebread, 2012). Play is valuable since it makes various contributions to development even if it is only used as a tool for entertainment. It is not necessary to assign other value or meaning to play. In this perspective, any type of play which is free from adult interference and involvement is valid and accepted (King, 1979). As a matter of fact, from this perspective, play is seen as such a natural phenomenon that school, as a structured context, cannot be seen as a place for play (Kuschner, 2012).

From the second perspective, however, play is seen as a tool to accomplish the educational ends set by adults. Studies focusing on the educational contributions of play which examine the role of the teacher and curriculum use this framework. The principle of this view is that one is more likely to observe learning taking place if it can be made fun and entertaining.

There are two reasons to include play in school and curriculum. Firstly, education has traditionally been more dependent upon the acquisition of academic knowledge and skills (Bassok & Rorem, 2014) and through the integration of play into school, educational programs and daily activities the aim is to lessen the students' academic burden. This perspective relates to the idea that academic knowledge and skills can be taught more easily through play. For example, Einarsdottir's (2012) study about supporting literacy skills through play and similarly Ginsburg's closely related (2006) study, about the use of play in mathematics education are among such examples that examine the positive outcomes of such practices. Obviously, play is seen as a tool to make arduous and tasking subjects and their teaching more fun, engaging, appealing, and attractive, so that learning comes alive through "playful activities" (Bulunuz, 2012). However, within mainstream education, the current structure and organization of schools, does not seem to allow a fit with play (Kushner, 2012). In order to preempt the complete removal of play from the lives of children and to take advantage of its developmental benefits, some educators find ways to insert play to children's lives. Some similar concept-related approaches which may be cited include, *Learning through play* (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006); *Play-based learning* (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006); *Means of instruction* (Cheng, 2001); *Vehicle for learning* (Moyle, Adams, & Musgrove, 2002); *Engine of learning* (Miller & Almon, 2009). Making learning *fun* through play may be seen as a better way to *teach*. Yet children draw a strict line between play and learning or teaching (Wong, Wang, & Cheng, 2011). While children may not see or assign importance to the educational value of play, only the notion of becoming 'good at something' may seem sufficient for the child (Mouritsen, 1998). Moreover, it would be questionable to assume that the developmental benefits of play as suggested by research are still valid when play becomes a teaching tool.

Besides the studies related to the contributions of play in educational and developmental areas, the third perspective relates to the meaning and value of play with respect to sociological, cultural and societal structures (Bronfenbrenner, 1979; Göncü, 1999; Rogoff, 2003; Roopnarine, 2012; Roopnarine & Johnson, 1994; Roopnarine, Johnson, & Hooper, 1994; Super & Harkness, 1997). Adult provision of opportunities for play which is seen as the transmission of culture (i.e., play as cultural means) and children's play in order to create their own culture (Corsaro, 1997; James & Prout, 1997; Jenks, 1996) are the two aspects emphasized by Vygotsky's socio-cultural theory. Within this perspective, it is proposed that

children should *learn how to play*, an approach which can be regarded as moving away from the idea of play as children's spontaneous activities.

Children's play and adults' role in cultural contexts

In the context of the cultural perspective, Gaskins, Haight, and Lancy (2007) identify three different approaches towards cultural views of play. They point out that regardless of adult participation in play, the idea of whether children's play is supported or not is a better indicator of the value of play. In "culturally curtailed play", play is not notably appreciated; some games are discredited so that children do not play these games. In "culturally accepted play", play is seen as an activity that keeps children out of the way. Play is neither constrained nor promoted. In "culturally cultivated play", play is accepted and the fact that adults play with children is recognized as important. In such cultures, it is considered important for teachers to integrate play into school and within the educational program in order to support learning. However, there are certain methodological differences to that approach. In certain cultures, play is directed by adults, but in other cultures play is used to teach/learn socially accepted behaviors or to promote independent behaviors in children.

In today's societies, a further approach emerges under the heading of *cultural denial*. According to this approach, we see not only the phenomenon of adults who are unable to participate in children's play due to the constraints of maintaining the demanding pace of their own adult existence, but also that of children's play being seen as waste of time. If the activity is not productive, it has no value in a society in which the connection between work and consumption is so encompassing (Faulkner, 2011). The mission of the school has been redefined by the overall definition of productivity in modern societies. Schools also strive to keep pace with a fast, forward-focused culture; teachers are obliged to deliver heavily academic content, even in the early grades. Play is either erased entirely or reframed in the form of educational games due to an *earlier is better* approach (Katz, 2015) which values overall academic achievement as the product of teaching and learning processes.

It is also equally important to take into account the concept of professional culture. The early childhood education framework is highly shaped and considerably affected by Developmentally Appropriate Practices (DAP) (Bredekamp & Coople, 2000) which emphasize child-centered approaches in classrooms. An equally shared value in this perspective is that of giving children enough time and space to play. Teachers are given guidelines about how to use play-based approaches when interacting with children. However, many studies conducted by non-Western countries explored how and to what extent teachers

exposed, internalized and used such guidelines. The studies conducted in traditional cultures showed that professional/work culture in early childhood education shaped practices by giving more importance to individual activities over group activities, interaction between teacher and student over student to student interactions, and student-centered teaching/learning over group-centered teaching (Cheng, 2001; Pui-Wah & Stimpson, 2004; Wu & Rao, 2011). The place of DAP in different cultural contexts is thus under question. Its bases are criticized on the premise that the values transferred through Westernization and Modernization are seen as more dominant. However, how teachers who have been raised with non-Western values and beliefs base their classroom practices on professional culture remains open for discussion.

To sum up, culture does not only comprise the culture of the country in which people live or their ethnic background. But taken in a wider context if we accept a more encompassing description, culture may be seen as all values and behaviors that groups have described and structured by themselves. Play is both the means and end of producing and co-constructing children's culture. Mouritsen (1998) specified three different types of children's culture. One, is 'culture produced for children'. In this type of culture, media, cartoons, toys, computer games etc. are the products developed by adults who have their own agendas and perceptions of children. 'Culture with children', however, is defined as the activities that both children and adults share, for instance, dance, music and art. The third type of culture is also called 'play culture', and that includes games, tales, songs, rhymes and jingles, riddles and jokes that are produced by children while interacting with each other. Although children are the main actors producing their play culture, they are not totally in charge of the process. In the school context, it seems that teachers and children have different views of play (Glenn, Knight, Holt, & Spence, 2012; Keating, Fabian, Jordan, Mavers, & Roberts, 2000). Since teachers have the power to plan and implement policy, curriculum, daily schedule, activities, school regulations and rules, children's times and spaces etc., thinking of play differently may limit children's ability to produce play culture as they wish. Adulteration is the term used to describe situations in which adults force children to follow adult agendas in play (Chick, 2010; Faulkner, 2011; Hughes 2001, 2012).

The state of play of today's children

According to the Convention of Children's Rights, Article 31 states that children have the right to rest, leisure, play, participate in recreational activities, and create and attend cultural life and the arts. A General Comment on Article 31 has been written by the International Play

Association (IPA) work group and accepted as declared by the UN Children's Commission in 2013. This comment outlines some challenges to the recognition of children's play rights which are stated in such terms as: the lack of recognition of the importance of play, the resistance to children's use of public spaces, the balancing of risk and safety, lack of access to the natural environment, and the growing role of the electronic media. Among these items, the pressure for educational achievement may be considered one which deserves particular attention. Due to the amount of time spent in formal educational settings, children's access to play is strictly limited. The heavily academic content of curriculum, didactic teaching strategies, structured school activities, pre-planned daily schedules, and the considerable burden of homework deactivate and passivate children. The described nature of schooling might be perceived as ordinary or conventional. However, when free play is considered, it is worth asking the question whether teachers' interactions with children reflect the nature of school, or not.

Kushner (2012) proposed a view in which the two facts in children's lives, play and school, are in conflict. From his perspective, play and school cannot go hand in hand for a variety of reasons. Some of these reasons are theoretically based, some are more practically oriented. After examining major theoretical views on child development such as those of Piaget and Vygotsky, Kushner (2012) pointed out that space and time limitations in schools are the major obstacles to children's play activities. When these two realities in children's lives are considered, other potential dilemmas emerging between play and school include, teachers' views of some type of play as disruptive, annoying, and exhausting as suggested by King (1987) (as cited in Kushner, 2012). However, King also suggested that play provides opportunities for autonomy within a context of control and for the development of peer culture.

A number of studies in the area of play show the positive effects of adult involvement, guidance, assistance, and facilitation in play, although those studies are mostly based on improvement in cognitive skills such as self-regulation, executive functioning and academic gains in the area of literacy and math. However, when the role of play in the process of creating children's culture (Corsaro, 1997) is considered, the benefits of adult involvement become questionable. Other considerations are related to power, authority, and control and how they are used by teachers to develop equality and democracy in school settings. From a more individualistic perspective, when considering the issue of power and control, how

children's individual character is developed within the restrictive contexts designed by adults would seem to be a valuable issue for discussion (Gol-Guven, 2016).

Play and flow

Adults' involvement in children's play and its benefits are well documented. However, although adult interference and interruption of play has also been studied this topic needs further scrutiny. Flow is the concept that can be used to understand how participating adults' would stop play or change the purpose, content and methods of play. How this prevents play from serving the means that are created and developed by children is an important point to be explored in greater depth.

Csikszentmihalyi (1990, 1997) developed the concept of flow that reflects the inner motivation which causes people to continue whatever they are doing at the moment. Csikszentmihalyi studies, begun in early 1960, focused on the tendencies of creative artists who tended to continue their work without even fulfilling physical needs. The interviews he carried out showed that people who are deeply engaging in activities such as art, sport, play (e.g., chess, etc.) and work have something in common. The term flow came from the interviews that people used as a metaphor of their feelings when they are engaged in activities they enjoy. After doing so many studies, Csikszentmihalyi defined the concept as:

... flow – the state in which people are so involved in an activity that nothing else seems to matter; the experience itself is so enjoyable that people will do it even at great cost, for the sheer sake of doing it (Csikszentmihalyi, 1990, p. 4).

Csikszentmihalyi and his colleagues have studied the concept in adolescents and adults (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009; Shernoff, Abdi, Anderson, & Csikszentmihalyi, 2014). The concept was later associated mostly with computerized games. The main focus of studies has been in defining the term and understanding its components. Csikszentmihalyi himself less frequently mentioned play in his writings (some of his examples are playing chess, climbing mountains, playing with babies, reading a book, or writing a poem), because his work mainly focused on leisure and work and lately school work with his colleague Shernoff (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009; Shernoff, Abdi, Anderson, & Csikszentmihalyi, 2014). However the external challenges towards staying in flow have not been studied. In addition, children's flow experiences such as play have received little attention.

Our behaviors are constrained within limitations bound by time, context and the people around us. We certainly learn this fact in the early years of our lives. It seems that children are quick learners and readers of social cues through socialization processes, that every action

creates a reaction. No matter how deeply involved they are in the activities which they enjoy spending time engaging in, there can be interruption by adults. Anyone observing babies who have started grabbing objects and materials around them would know how fussy, fretful, resistant and rebellious they become if anyone tries to get what they are holding, mouthing, looking, shaking etc. Toddlers, similarly, become very frustrated and uncooperative when they have to leave the activity or context they enjoy and people whose company they enjoy. "Time is up" and "We have to leave" might be a statement used in the context of leaving the playground or a friend. Any kindergarten teacher would know the difficulty of transitions, leaving one activity and starting a new one. Other examples that might cause interruption to an ongoing activity are teachers' warnings such as "Do not run so fast, you will fall and get hurt", "Watch out, be careful". Teachers' interruptions to teach social skills and moral values might also stop children's play. "Say thank you", "Say you are sorry", "Please remember the rules" might be some examples.

In childhood what could be the most engaging, enjoyable, and flowable¹ if not play? When the concept of flow is compared with the concept of play, one can see plenty of commonalities. The concept as it was defined by Csikszentmihalyi shows that play provides flow experiences for children.

A sense that one's skills are adequate to cope with the challenges at hand in a goal directed, rule bound action system that provides clear clues as to how one is performing. Concentration is so intense that there is no attention left over to think about anything irrelevant or to worry about problems. Self-consciousness disappears, and the sense of time becomes distorted. An activity that produces such experiences is so gratifying that people are willing to do it for its own sake, with little concern for what they will get out of it, even when it is difficult, or dangerous (Csikszentmihalyi, 1990, p. 71).

That play is less likely to be mentioned within the flow theory (or in general positive psychology) may be because of the inferior status assigned to play (Johnson, 2014). However as Peter Gray has recently pointed out, play has many features that are also used to describe the experience of flow (Gray, 2015). Gray (2015) stated that flow and play share common ground because they both require 'being in a deeply involved' state of mind. Gray (2015) pointed out that in order to be in flow, a person needs to control and direct one's actions, to focus on means more than ends, to follow mentally held rules, to separate oneself from other concerns of the surroundings.

There are three features of flow identified by Csikszentmihalyi (1990): Autonomy, competency, and intrinsic motivation. Autonomy might be the most important feature when

¹ The term in its noun, adjective and verb action forms are used so that its complexity is reflected.

children are considered because their behaviors are controlled by adults in the process of socialization. Autonomy as defined by Csikszentmihalyi (1990) is having the power of controlling the environment and feeling free from warnings or judgments. When people act autonomously, it means that they do not have to ask for permission. Autonomy becomes a necessity in order to be in flow, which requires one to be lost in the moment and live in the zone.

Competency development and the association between skill and challenge in the flow theory sheds some light on the importance of uninterrupted play for development. A skill can only be developed based on the accompanying challenge of current engagement. To describe this more simply, the challenge should not be too hard or not too easy. If it is too hard, the person feels anxiety; if it is too easy he or she feels boredom. But the experiencing of those states is important so that the person can adjust the difficulty level of the experience and his/her competencies. If not experienced, one would never decide to continue or stop the activity by himself/herself. Thus, interruptions of the current activity of an individual may result in limitations in skills development.

However, flow cannot be only experienced as an inner state of mind, it can also be created in collaboration with others, such as in sharing the moment, interacting with others in an enjoyable activity, involving oneself in an activity to reach a common interest. Thus when the issue of interruption of play is considered through the lens of developing a community culture, consequences would be pre-evaluated.

The combination of understanding children's culture together with the theory of flow might help to understand the context in which adult interference and interruption occur when children play. Common obstacles to being or staying in flow, listed as boredom, anxiety, worrisome, sadness, withdrawal, and apathy, can be counted as inner states of mind. However, the effects of context and the behaviors of other people have been slightly touched upon. The concept needs to be carried one step further to establish its connection with the social context (i.e., in the process of creating children's culture). Specifically, what it means to be in *flow* when interacting with your peers in an activity which is play. What happens if someone who is not directly associated with your culture interrupts the flow of social interactions appearing in play?

Examining the value of play in a socio-cultural context will provide an understanding of the educational values of play and how those affect teachers' behaviors and practices in the process of building classroom culture. Understanding children's play in flow and children's

culture might help teachers to define their role in play, and to see their effects on the development of play and children's development through play (Uibu & Kikas, 2014; Wu & Rao, 2011; Varol, 2012).

DISCUSSION AND CONCLUSION

As Sheets-Johnstone (2003) pointed out, when children play they have the opportunity to gain 'Nonlinguistic awareness of the vulnerability of being a body'. Although no measure was used to evaluate the muscle tone, elasticity etc. of the children, it was observed that children seemed to be hesitant to take risks and accept physical/body challenge to overcome some obstacles produced by their peers and the environment. The teachers' constant warnings, such as about running slowly, not jumping off the bench, riding bikes carefully had made children control their movements all the time when they played. When flow is considered, outside interruptions might negatively influence the experience, which in turn negatively affect the development of autonomy and competency in individuals.

Sheets-Johnstone (2003) also stated that 'learning one's vulnerabilities is an adaptive for reproductive success'. Thus, we are seeing some children, in both settings, who are unable to acquire adaptive skills, either in relation to the physical environment or to the social world, in this case their peer group. Teaching manners before letting children weight out the reactions of others when they do or don't do something in a given situation might have limited their adaptive skills to the social environment. Similarly, stopping children from performing certain actions, for instance jumping, running etc. may result in them not being able to develop adaptive strategies in order to challenge potential risks.

Play provides many opportunities for children to know themselves and others. Sheets-Johnstone (2003) stated that we can come to understand our own repertoire of 'I cans' and 'I cannots' as well as that of others. Do we give enough space to children for them to try out new experiences, so that they could evaluate where they are and what they may become? It is important to know ones skills at an early age and to advance these further with the help of adults. The adults' role is to open up the possibilities, not to limit them. As Brian Sutton-Smith (2008) pointed out children need to push their own limits in order to develop: "One wins or loses but most importantly one feels differently about oneself, somehow more fulfilled, perhaps more accomplished", However, teachers' protection of children from injury, bruising, and social wounds becomes to some extent limiting, preventing children from developing.

To conclude, in line with the challenges indicated in the General Comment of Article 31, the general public, governments, and policy makers are invited to take some actions to make play available for children. Among the actions suggested in the document, schools are mentioned as playing a major role in fulfilling the obligations under article 31. Firstly, through provisions to create physical environments to promote play, by opening up the daily schedule more to other possibilities such as rest and play, through planning the curriculum so that it includes cultural and artistic activities such as music, drama, literature, poetry, drawing and painting, sports and games. Lastly, suggestions regarding educational pedagogy were included in the comment stating that active and participatory learning environments should be offered.

The status of play has been discussed from its different perspectives. Some concerns cited are related to educational policies which limit or totally inhibit play. Academic pressure to teach academic skills and content to children is also a concern, in which teachers feel the pressure of extra weight on their shoulders which further limits children's play. In relation to the point of curriculum and educational practices in schools, there are some shared concerns that the academic pressures affect children's learning, behavior and mental health. The use of technology in childhood and adolescence is another issue, on which academics in the area are focusing their attention. Too much technology use is connected to childhood obesity. Changing focuses within society and issues in the close environment, such as neighborhood safety, results in less play on streets. Urbanization might be considered another cause of the changing status of play, as it no longer contains a nature component.

In the midst of all these obstacles between children and play, another problem that needs to be considered is adult involvement in play. There are many reasons why adults place some limits on play and interrupt the flow between individuals and within the group. Adults' concerns regarding children's play are the physical harm that children could do to each other. Teachers express their fear of parents in situations when children are injured or harmed during play. Regulating emotions such as disappointment, anger, frustration that could result in aggression and violence is another responsibility assumed by adults. (Over) civilization (Leavitt & Power, 1997) and the power of moralizing (Jones & Raymonds, 1992) might be considered as limiting children's freedom to express themselves.

Adults' roles in children's lives cannot be overlooked or undervalued. From birth onwards, parents, members of the extended family, neighbors, teachers, coaches and many others have significant effects on children's development. However, children also need their own space in order to make decisions and to consider multiple perspectives while making their own

decisions, in order to build and continue interactions and relationships, discuss the issues related to their own lives with their peers, etc. It is also their right to live their time and space based on their own preferences. This view might seem difficult to put into practice, especially in school contexts which have time and space restrictions. However, to embrace the challenge of changing current practices for the benefits of children is not impossible.

Acknowledgement

The author disclosed receipt of the following financial support for the research. This study was supported by a grant from [the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK)] 2219 Post Doctorate Research Scholarship [1059B191400531]

REFERENCES

- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 199-207.
- Bassok, D., & Rorem, A. (2014). Is kindergarten the new first grade? The changing nature of kindergarten in the age of accountability. Retrieved from <http://curry.virginia.edu/edpolicyworks/wp>
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds). (2000). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. (Rev. ed.). Washington, DC: The National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Broadhead, P. (1997). Promoting sociability and cooperation in nursery settings. *British Educational Research Journal*, 23, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bulunuz, M. (2012). Developing Turkish preservice preschool teachers' attitudes and understanding about teaching science through play. *International Journal of Environmental & Science*, 7, 141-166.
- Cheng, P. W. D. (2001). Difficulties of Hong Kong teachers' understanding and implementation of play in the curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 17, 857-869.
- Chick, G. (2010). Play, work, and learning. In D. F. Lancy, J. Bock, & S. Gaskins (Eds.), *Anthropological perspectives on learning in childhood* (pp. 119-143). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York, NY: Basic Books.
- Durualp, E., & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi [A study on the effects of play-based social skills training on social skills of six-year-old children]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 39, 160-172.

- Einarsdottir, J. (2012). Play and literacy: A collaborative action research project in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58, 93-109.
- Faulkner, J. (2011). *The importance of being innocent: Why we worry about children*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Gaskins, S., Haight, W., & Lancy, D. F. (2007). The cultural construction of play. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives* (179-202). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ginsburg, H. P. (2006). Mathematical play and playful mathematics: A guide for early education. In D. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play=Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 145-170). New York, NY: Oxford University Press.
- Glenn, N. M., Knight, C. J., Holt, N. L., & Spence, J. C. (2012). Meanings of play among children. *Childhood*, 20, 185-199.
- Gol-Guven, M. (2016). Who is holding the longer stick? The power of adult presence on children's play. *International Journal of Play*, 5, 123-127.
- Göncü, A. (1999). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Gray, P. (2015). Studying play without calling it that. Humanistic and positive psychology. In J. E. Johnson, S. G. Eberne, T. S. Henricks, & D. Kushner (Eds.), *The handbook of the study of play* (pp. 121-138). London, Rowman & Littlefield.
- Hughes, B. (2001). *Evolutionary playwork and reflective analytic practice*. London, Routledge.
- Hughes, B. (2012). *Evolutionary playwork*. London, Routledge.
- James, A., & Prout, A. (1997). (Eds.) *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- Jones, E., & Raymonds, G. (1992). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. New York: Teachers College Press.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. New York, NY: Routledge.
- Johnson, J. (2014). What is the state of play. *International Journal of Play*, 3, 4-5.
- Johnson, J., Christie, J., & Wardle, F. (2005). *Play, development and early education*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Katz, L. G. (2015). *Lively minds: Distinctions between academic versus intellectual goals for Young Children*. Defending the Early Years Publications.
- Keating, I., Fabian, H., Jordan, P., Mavers, D., & Roberts, J. (2000). 'Well, I've not done any work today. I don't know why I came to school'. Perceptions of play in the reception class. *Educational Studies*, 26, 437-454.
- King, N. R. (1979). Play: The kindergartens' perspective. *The Elementary School Journal*, 80, 81-87.
- Kushner, D. (2012). Play is natural to childhood but school is not: The problem of integrating play into the curriculum, *International Journal of Play*, 1, 242-249.

- Leavitt, R., & Power, M. (1997). Civilizing bodies: Children in day care. In J. Tobin (Ed.), *Making a place for pleasure in early childhood education* (pp. 39-75). Yale University Press.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. Alliance for Childhood. Retrieved from http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/kindergarten_report.pdf
- Mouritsen, F. (1998). *Childhood and children's culture*. University Press of Southern Denmark, Odense.
- Moyles, J., Adams, S., & Musgrove, A. (2002). *SPEEL study of pedagogical effectiveness* (Report No. 363). Department for Education and Skills.
- NAEYC. (1991). Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs serving children ages 3 through 8. Position statement of National Association for the Education of Young Children and the National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. *Young Children*, 46, 21-37.
- Pui-Wah, D. C., & Stimpson, P. (2004). Articulating contrasts in kindergarten teachers' implicit knowledge on play-based learning. *International Journal of Educational Research*, 41, 339-352.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Roopnarine, J., & Johnson, J. (1994). The need to look at play in diverse cultural settings. In J. Roopnarine, J. Johnson, & F. Hooper (Eds.), *Children's play in diverse cultures* (pp. 1-8). Albany, NY: State University of New York Press.
- Roopnarine J, Johnson J and Hooper F. (1994). *Children's play in diverse cultures*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Roopnarine, J. L. (2012). What is the state of play. *International Journal of Play*, 1, 228-230.
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice, *Early Child Development and Care*, 176, 47-65.
- Sheets-Johnstone, M. (2003). Child's play: A multidisciplinary perspective. *Human Studies*, 26, 409-430.
- Sheroff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 131-145). New York: Routledge.
- Sheroff, D. J., Abdi, B., Anderson, B., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow in schools revisited: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In M. Furlong, R. Gilman, & S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools*, (pp. 131-145). New York: Routledge, Taylor and Francis.
- Singer, J. L. (2006). Learning to play and learning through play. In D. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play=Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 428-450). New York, NY: Oxford University Press.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. In J. W. Berry & P. R. Dasen (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology, Vol. 2: Basic processes and human development* (pp 1-39). Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.

- Sutton-Smith, B. (2008). Play theory: A personal journey and new thoughts. *American Journal of Play*, 1, 1-44.
- Uibu, K., & Kikas, E. (2014). Authoritative and authoritarian-inconsistent teachers' preferences for teaching methods and instructional goals. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42, 5-22.
- Varol, F. (2012). What they believe and what they do. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21, 541-552.
- Whitebread, D. (2012). *A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Toy Industries of Europe (TIE).
- Wong, S. M., Wang, Z. L., & Cheng, D. (2011). A play-based curriculum: Hong Kong children's perception of play and non-play. *The International Journal of Learning*, 17, 165-180.
- Woolf, A. M. (2012). Social and emotional aspects of learning: Teaching and learning or playing and becoming. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 31, 28-42.
- Wu, S., & Rao N. (2011). Chinese and German teachers' conceptions of play and learning and children's play behaviour, *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 469-481.